

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Факультет іноземних мов

Кафедра англійської філології

**ДИПЛОМНА РОБОТА**

на тему: ПОРІВНЯННЯ СЛАБКИХ ТА СИЛЬНИХ ФОРМ  
КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ  
КУРСІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Студентки 2 курсу групи МСО  
Галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література)  
(англійська, німецька)

Пелех Юлії Олегівни

(прізвище, ім'я, по батькові)

Використання чужих ідей,  
результатів і текстів мають  
посилання на відповідне джерело

Науковий керівник Довгалюк Т. А.,

доцент, кандидат педагогічних наук

(прізвище та ініціали, посада, вчене звання, науковий

ступінь)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Розширена шкала \_\_\_\_\_

Кількість балів: \_\_\_\_\_ Оцінка: ECTS \_\_\_\_\_

Голова комісії \_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії \_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2018 рік

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП.....                                                                                                                                                                                     | 4  |
| РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....                                                                            | 7  |
| 1.1. Різні погляди на структуру комунікативної компетентності.....                                                                                                                             | 7  |
| 1.2. Зміст та структура комунікативної компетентності студентів мовних спеціальностей педагогічного вузу.....                                                                                  | 13 |
| 1.3. Компоненти англомовної комунікативної компетентності.....                                                                                                                                 | 18 |
| 1.4. Інтегрований розвиток різних структурних компонентів комунікативної компетентності.....                                                                                                   | 22 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....                                                                                                                                                                     | 25 |
| РОЗДІЛ 2. РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....                                                                         | 27 |
| 2.1. Еволюція комунікативного підходу у методиці навчання іноземних мов.....                                                                                                                   | 27 |
| 2.2. “Presentation, Practice, Production” (PPP) як слабка форма комунікативного підходу .....                                                                                                  | 32 |
| 2.3. Сильні форми комунікативного підходу (TBLT) .....                                                                                                                                         | 37 |
| 2.4. Порівняльна характеристика слабких (PPP) та сильних (TBLT) форм комунікативного підходу у навчанні іноземних мов.....                                                                     | 46 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....                                                                                                                                                                     | 53 |
| РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СЛАБКИХ ТА СИЛЬНИХ ФОРМ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ..... | 55 |

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Етапи та комплекс вправ для формування комунікативної компетентності із залученням (PPP) форми комунікативного підходу.....  | 55 |
| 3.2. Етапи та комплекс вправ для формування комунікативної компетентності із залученням (TBLT) форми комунікативного підходу..... | 68 |
| 3.3. Експериментальна перевірка та порівняння ефективності навчання за слабкою та сильною формами комунікативного підходу.....    | 76 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....                                                                                                        | 84 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                                                     | 87 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....                                                                                               | 89 |
| ДОДАТКИ.....                                                                                                                      | 97 |

## ВСТУП

У результаті активної інтегрованої взаємодії з іншими країнами світу постає необхідність пошуку ефективних методів вивчення та навчання іноземних мов, що також передбачає необхідність підготовки майбутніх кваліфікованих вчителів іноземних мов для уможливлення більш консолідованої міжкультурної комунікації. Метою навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах є як оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття студентами професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішної реалізації подальшої професійної діяльності.

Вивченням формування іншомовної комунікативної компетентності займалися такі вітчизняні вчені як А. І. Анісімова, К. Є. Гончарова, Д. І. Ізаренков, С. В. Козак, І. В. Секрет, Ю. А. Рибінська, Л. К. Ткаченко та зарубіжні вчені С. Савіньон та Д. Хаймс.

Дослідженням різноманітних методів навчання іноземних мов займалися М. Абдуллоєва, Д. Карлес, М. Лонг, Х. Мураної, Д. Нунан, М. Свейн, М. Свон, Дж. Уїлліс та інші.

**Актуальність дослідження** полягає в тому, що формування іншомовної комунікативної компетентності набуває більшого значення з кожним роком. В зв'язку з глобалізацією та розширенням кордонів спілкування, сучасним студентам необхідно набувати іншомовної комунікативної компетентності максимально якісно та швидко. Саме тому необхідне постійне дослідження формування іншомовної комунікативної компетентності з метою адаптації її структури та компонентів до сучасних реалій.

**Об'єктом дослідження** є процес формування іншомовної комунікативної компетентності студентів ВНЗ.

**Предметом дослідження** є етапи та комплекси вправ для розвитку іншомовної комунікативної компетентності за PPP та TBLT методами.

**Мета дослідження** полягає у визначенні чіткої, адекватної сьогоденню структури іншомовної комунікативної компетентності студентів мовних

спеціальностей педагогічного ВНЗ та визначенні найефективнішого методу розвитку іншомовної комунікативної компетентності шляхом пробного навчання.

**Завдання дослідження:**

- охарактеризувати структуру іншомовної комунікативної компетентності;
- проаналізувати взаємодію компонентів іншомовної комунікативної компетентності;
- розробити методику формування іншомовної комунікативної компетентності за PPP та TBLT методами;
- здійснити порівняльний аналіз PPP та TBLT методів навчання іноземних мов.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів дослідження, таких як: критичний аналіз літературних джерел, порівняння, спостереження, узагальнення та пробне навчання.

**Наукова новизна і теоретичне значення** полягає в тому, що:

- уточнено структуру іншомовної комунікативної компетентності студентів мовних спеціальностей педагогічного ВНЗ;
- визначено критерії та рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності;
- з'ясовано переваги та недоліки PPP та TBLT методів;
- визначено найефективнішу методику формування іншомовної комунікативної компетентності для студентів мовних спеціальностей педагогічного ВНЗ.

**Практична цінність** дослідження полягає у можливості використання результатів дослідження в навчальному процесі з метою формування іншомовної комунікативної компетентності студентів молодших курсів на заняттях з практики усного та писемного мовлення основної іноземної мови.

**Апробація результатів** дослідження здійснена на п'яти науково-практичних конференціях:

- 1) XV міжнародна студентська Інтернет-конференція: «Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі». Дата проведення: 23-24 листопада 2017 року.
- 2) «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі». Місце проведення: м. Вінниця. Дата проведення: 25 квітня 2018 року.
- 3) «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі». Місце проведення: м. Вінниця. Дата проведення: 22 листопада 2018 року.
- 4) XVI міжнародна студентська Інтернет-конференція: «Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі». Дата проведення: 4 грудня 2018 року.
- 5) «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття». Місце проведення: м. Харків, «Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень». Дата проведення 7-8 грудня 2018 року.

**Обсяг і структура роботи:** магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 99 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1. Формування англомовної комунікативної компетентності студентів молодших курсів мовних спеціальностей**

### 1.1. Різні погляди на структуру комунікативної компетентності

На сучасному етапі розвитку освіти, комунікативна компетентність є невід'ємним компонентом у підготовці студентів філологічних факультетів. Найбільший інтерес до питань розвитку комунікативних умінь можна помітити у галузі вивчення іноземних мов, так як основною метою навчання у цій сфері є формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх випускників. Саме тому, зусилля сучасних науковців направлені на визначення теоретичних основ та ефективних умов формування комунікативних навичок та вмінь у структурі особистості майбутнього спеціаліста, що відповідають вимогам часу та можуть бути застосовані у реальному житті.

Основними поняттями у даному дослідженні є компетенція, компетентність та комунікативна компетенція. Не дивлячись на те, що вчені вже не один рік вивчають ці поняття, єдності між науковцями щодо визначення компетенції та компетентності досі немає, що досить ускладнює будь-які дослідження. Аналізуючи структуру таких понять як «компетенція» та «компетентність», дослідники вважають, що сутність цих понять доволі різна, хоча в деяких працях (наприклад, Дж. Равена) можна помітити не тільки нечітке їх розмежування, а і синонімічне використання [71, с. 4].

У тлумачному словнику української мови наводяться такі дефініції цих понять: «компетенція – добра обізнаність з чим-небудь; компетентний – який має достатні знання в якійсь галузі, який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований» [9, с. 445.]

На сьогоднішній день, у найсучасніших наукових дослідженнях найбільш загальним є визначення комунікативної компетенції як здатності встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [15, с. 104]. Комунікативна компетенція є однією з умов формування

міжособистісної взаємодії, яка допомагає функціонувати у суспільстві з урахуванням власних можливостей та соціального статусу.

Що стосується поняття «компетентність», то Дж. Равен наголошує, що компетентність – це здатність людини до виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка включає способи мислення, знання, навички та готовність бути відповідальним за свої вчинки [32, с. 144]. І. Родигіна стверджує, що «компетентність – це не специфічні особливі знання та навички і не абстрактні загальні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині, уміння» [34, с. 32-33].

Аналізуючи вищенаведені тлумачення, на нашу думку, для даного дослідження буде більш логічним використання терміну «компетентність», адже це поняття містить у собі конкретні знання, уміння та навички, які допомагають особистості покращувати ефективність спілкування.

Найбільший інтерес до дослідження комунікативної компетентності приділяють спеціалісти з вивчення іноземних мов, адже комунікативна компетентність – це основа вивчення будь-якої мови. Але, так само, як і з загальними тлумаченнями поняття «комунікативна компетентність», вчені довго не могли дійти згоди щодо поняття «іншомовна комунікативна компетентність». Наразі, пропоную зупинитися на основному визначенні цього поняття, запропонованого у науковій роботі С. Баришнікової: «іншомовна комунікативна компетентність» – особливість особистості, яка характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок іноземної мови, що формується у процесі моделювання іншомовної професійної діяльності [6, с. 3]. В більш розгорнутому вигляді іншомовна комунікативна компетентність розглядається як інтегративне утворення особистості, яка має складну структуру і є засобом взаємодії лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому фахівцю здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну та міжособистісну комунікацію [6, с. 3].

Окрім труднощів, пов'язаних з формулюванням точного визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність», вчені також сперечаються з приводу його структури. Опрацювавши професійну літературу з цієї теми, можна зробити висновок, що, наразі, існує декілька підходів до визначення структури комунікативної компетентності.

У рамках лінгвістичного підходу більшість вчених звертають увагу на точку зору Ю. Н. Караулова, який вважає, що структура іншомовної комунікативної компетентності співвідноситься зі структурою мовної особистості, але не повністю відповідає їй [20, с. 67]. Під терміном «мовна особистість» розуміють людину взятую як індивід, який володіє всіма психофізичними можливостями сприймати та відтворювати мову. «Мовній особистості» також властива сукупність особливостей вербальної поведінки людини, що використовує мову як засіб спілкування. І, нарешті, «мовна особистість» – це закріплений в лексичній системі базовий національно-культурний прототип носія певної мови, свого роду «семантичний фоторобот», створений на основі світоглядних установок, ціннісних пріоритетів та поведінкових реакцій [10, с. 64-72].

На основі своїх досліджень, Ю. Караулов виділив три рівня в структурі мовної особистості, а отже, і в структурі іншомовної комунікативної компетентності:

- вербально-семантичний;
- когнітивно-тезаурусний;
- мотиваційно-прагматичний [20, с. 32].

Вербально-семантичний рівень передбачає професійне володіння мовою її носієм, представлене у мовній свідомості у певній мікросхемі, яка складається з лексичних та семантичних груп, граматичних засобів, словосполучень та речень. Для дослідників вербально-семантичний рівень – це традиційний опис формальних засобів вираження певних значень. Представлений рівень є обов'язковою умовою становлення особистості, проте

на даному рівні (на рівні смислових зв'язків слів, сполучень та лексичних відношень) ще не має змоги для виявлення індивідуальності.

Когнітивно-тезаурусний рівень, основними поняттями якого є концепти та ідеї, які формують систематизовану картину світу, що відображає ієрархію цінностей. Когнітивно-тезаурусний рівень передбачає розширення значень і перехід до знань, а отже, охоплює інтелектуальну сферу особистості.

Досліджуючи мотиваційно-прагматичний рівень, Ю. Караулов стверджує, що він впливає на характеристику мотивів, цілей, інтересів, соціальні ролі та установки, які керують індивідумом у процесі комунікації та визначають ієрархію значень і цінностей у його мовній моделі світу. Мотиваційно-прагматичний рівень охоплює інтелектуальну сферу мовної особистості, що робить можливим вихід для дослідника через мову, процеси комунікації та розуміння до знань. Саме цей рівень забезпечує перехід від оцінок до мовленнєвої діяльності й до усвідомлення реальної діяльності [20, с. 35-42].

Структура Ю. Караулова та С. Воркачева є досить складною та підходить для наукових робіт лінгводидактів. Якщо ж звернути увагу на структуру іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів, то можна помітити, що вчені також не знайшли спільного рішення та пропонують різні типи структур. Варто зазначити, що кожен дослідник розглядає поняття «комунікативна компетентність» зі своєї точки зору та виокремлює саме ті компоненти, які здаються йому принципово важливими.

Так, наприклад, А. Андрієнко пропонує структуру іншомовної компетентності студентів, яка включає в себе такі ключові компетентності: лінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціокультурну, прагматичну, лінгвопрофесійну, соціально-інформаційну, соціально-політичну та персональну [3, с. 16-17].

Г. Архіпова, в свою чергу, виділяє всього п'ять компонентів у структурі комунікативної компетентності: лінгвістичну компетентність; тематичну

компетентність (система знань про особливості професії, етикетні форми мови та вміння користуватися ними у найрізноманітніших ситуаціях); соціокультурну компетентність (поведінкову, етикетну компетенцію); компенсаторну компетентність (вміння знаходити взаєморозуміння; набір спеціальних мовних засобів, які демонструють рівень володіння іноземною мовою як засобом спілкування); навчальну компетентність (вміння вчитися та користуватися додатковими матеріалами для навчання) [4, с. 12-13].

Наразі, найбільш популярною структурою комунікативної компетентності студентів мовних спеціальностей є структура створена С. Козак, яка трактує іншомовну комунікативну компетентність майбутніх спеціалістів як сукупність чотирьох компетентностей:

- лінгвістичної;
- соціокультурної;
- стратегічної;
- професійної.

Саме цю структуру ми і будемо брати за основу у дослідженні даної теми, тому що вона розкриває чотири принципово важливі компетентності, якими, на нашу думку, має володіти молодий викладач для подальшої успішної професійної самореалізації.

Лінгвістична компетентність, на думку вченої, є найважливішою складовою. Лінгвістична компетентність – це комплекс знань, умінь і навичок, які відповідають за оволодіння мовними засобами, визначають комунікативний зміст окремих мовних одиниць та зв'язки між ними. У структурі лінгвістичної компетентності дослідниця виділяє ще декілька компетентностей: лексичну, граматичну, семантичну (вміння студента усвідомлювати зміст сказаного, відношення слова до загального контексту, внутрішньолексичні зв'язки), фонологічну, орфографічну та орфоепічну [22, с. 8].

Наступною складовою у структурі іншомовної комунікативної компетентності є соціокультурна компетентність, яка дає інформацію про

лінгвокраїнознавчі реалії, ономастичну лексику, фразеологію та афористику. Дана компетентність впливає на розуміння й тлумачення різноманітних культурних аспектів і мовної поведінки у професійному спілкуванні. Більш того, соціокультурна компетентність сприяє розвитку умінь та навичок, характерних для комунікації в різних культурних ситуаціях та реакцію на них. Соціокультурна компетентність має свою підструктуру, що складається з таких компонентів:

- країнознавчий – охоплює знання та різноманітні тематики, що формують системи знань про носіїв мови, їх національний характер, державний устрій, здобутки у галузях освіти, культури, особливості місцевого життя, традиції;
- лінгвокраїнознавчий – здатність сприймати мову з точки зору її культуроносної функції, з усіма національно-культурними особливостями, які включають знання мовних одиниць і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;
- соціолінгвістична компетентність – обізнаність про особливості національного мовленнєвого етикету, вербальної та невербальної поведінки та навички використання їх у повсякденних ситуаціях; здатність будувати комунікацію у відповідності до певної ситуації, норм та соціального статусу комунікантів [22, с. 11].

Надзвичайно важливу роль у структурі іншомовної комунікативної компетентності відіграє стратегічна компетентність. Вона відповідає за наявність знань, умінь та навичок, що дають розуміння методу викладу й способу об'єднання речень, відповідають за визначення важливості та актуальності теми висловлювання, логічний зв'язок між частинами тексту та деталізацію їхнього зв'язку [22, с. 11].

Нарешті, професійна компетентність поєднує знання, вміння і навички, які забезпечують розуміння певних професійних проблем та адекватність формулювання висновків, об'єктивацію спеціальних термінів, знаходження головного повідомлення, оцінку його важливості з точки зору професійної

діяльності; професійні знання є великою допомогою у подоланні психологічних бар'єрів під час спілкування іноземною мовою, вони активізують комунікативний потенціал особистості на основі розуміння нею власної потреби у такому спілкуванні [22, с. 12].

Отже, дослідження різноманітних підходів засвідчує, що іншомовна комунікативна компетентність – це багатокomпонентна структура. Ефективність її функціонування повністю залежить від механізмів, на яких будується процес вивчення іноземних мов. Аналіз різних поглядів на структуру комунікативної компетентності вказує на те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який вивчає комунікативну компетентність з точки зору системи. Проаналізовані структури є спробою дослідити складне поняття «комунікативна компетентність» через виокремлення багатьох її складових. Наразі, найбільш вичерпною структурою вважається структура, запропонована С. Козак. Вона включає в себе 4 основні компоненти, які є основними на шляху розвитку молодого викладача. Але, на мою думку, структура С. Козак може бути поповнена ще одним компонентом, якого вимагає сучасний світ та який особливо необхідний для студентів вищих навчальних закладів. Детальніше про нього буде йти в наступному підпункті.

## **1.2. Зміст та структура комунікативної компетентності студентів мовних спеціальностей педагогічного вузу**

Динамічний розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги до системи вищої професійної освіти, вимагаючи формування і розвиток у майбутніх фахівців таких якостей як мобільність, ініціативність, самостійність при отриманні нових знань, готовність до ефективної міжособистісної і професійної взаємодії.

Сьогодні вища школа покликана підготувати фахівця «нового типу», здатного до оперативної та ефективної реалізації професійних завдань. У зв'язку з цим особливого значення в забезпеченні соціальної та професійної

успішності фахівця набуває проблема формування комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність – це одна із ключових компетентностей, виділених науковцями. На думку Д. А. Іванова, К. Г. Митрофанова та О. В. Соколової існує три причини, які роблять комунікативну компетентність ключовою [16, с. 101].

1. Суспільний запит, або «виклики часу». Перший запит пов'язаний із відчуттям дефіциту практичних комунікативних навичок після випуску зі школи. Не випадково саме у наш час ми спостерігаємо небувалий сплеск інтересу до різноманітних комунікативних тренінгів та курсів ділового спілкування. На сьогодні, рішення цієї проблеми визначається не стільки унікальністю мислення певного спеціаліста, скільки ефективною організацією роботи групою спеціалістів, тобто їх комунікативною компетентністю. Також, суттєво зросла роль електронних комунікативних систем, що призвело до появи нових термінів: «віртуальні переговори», «телеобмін», «віртуальна конференція» та інші.

Другий запит пов'язаний зі стиранням кордонів і перемішуванням різних етнічних та соціальних груп, яке призводить до появи нового політкультурного суспільства, яке потребує розвитку компетентності в сфері міжкультурної комунікації.

2. Потреби самої сфери освіти. Основним завданням освіти є розвиток практичних умінь і навичок, необхідних особистості для досягнення успіху в приватному, професійному та суспільному житті, який є можливим тільки за умови володіння комунікативною компетентністю.

3. Третя причина, яка робить комунікативну компетентність ключовою, заключається в тому, що комунікація, яка розуміється як «обмін знаннями між індивідами методом використання загальної системи символів», не зводиться тільки до вербальної комунікації, а і є засобом і одночасно умовою існування будь-якого макро- чи мікролюдського суспільства [16, с. 101].

Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає особливо активний розвиток однієї з підсистем комунікативної компетентності, а саме іншомовну комунікативну компетентність. Також, інтеграція в світову освіту зумовлює нове бачення основної мети викладання іноземних мов в університетах. Одним з викликів є мотивація студентів до повноцінного вивчення іноземної мови. Дослідники підкреслюють важливість, яку набула дисципліна «іноземна мова» з погляду її культурологічної функції, тому що мова – це спосіб пізнання, формування і передачі думок, почуттів, емоцій та засіб реалізації потреб освіченого народу [29, с. 164].

На сьогоднішній день, основним джерелом інформації різними мовами для молодого покоління стає мережа Інтернет. Завдяки інформаційному розвитку, основною метою навчання іноземним мовам стає іншомовна комунікативна компетентність та використання іноземної мови як засобу спілкування. Нові засоби комунікації виробляють нові мовні стандарти, нову естетику мови, яка вже є об'єктом нових наукових досліджень [29, с. 163].

Кінцевою метою іншомовної освіти є іншомовна професійна компетентність, яка являє собою сукупність окремих компетентностей і яка дозволяє на основі автономного пошуку і використання інформації іноземною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності здійснювати свою професійну діяльність, підвищуючи її ефективність і тим самим створюючи передумови для професійного і кар'єрного зростання особистості [39, с. 4].

Формування іншомовної професійної компетентності – одне із важливих завдань виховання повноцінної мовної особистості в умовах університетської освіти. Іншомовна компетентність не є простою сукупністю знань, умінь, навичок, однак, як результат навчального процесу, вона відображає взаємодію іншомовних знань, умінь і ціннісних відношень особистості [7, с. 51], здатність майбутнього випускника ВНЗ діяти у режимі мовної особистості у професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями з інших країн, готовність до здійснення міжкультурної професійної взаємодії у полікультурному просторі в умовах міжнародної інтеграції.

Оскільки іншомовна комунікативна компетентність – це досить складна система, вона має свою структуру. Як уже зазначалось у попередньому підрозділі, у даному дослідженні ми беремо за основу структуру, створену С. Козак, яка складається з чотирьох основних компонентів:

- лінгвістичної;
- соціокультурної;
- стратегічної;
- професійної.

На перший погляд, дана структура задовольняє всі аспекти оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, адже зачіпає професійну, соціальну, лінгвістичну та мотиваційну сфери. З іншого боку, у дану структуру не включена сфера, яка б відповідала за оволодіння знаннями про інформаційні технології, які стрімко увірвалися у всі галузі освіти декілька років тому. Правильне використання усіх можливостей, які пропонують інформаційні та комп'ютерні технології дає можливість значно пришвидшити темп вивчення мови та зробити сам процес навчання цікавішим та ефективнішим.

Саме тому, пропонуємо додати до вищеназваної структури С. Козак інформаційно-технологічну компетентність. Ця компетентність відповідає за використання усіх доступних теле-, медіа-, радіо-, та Інтернет ресурсів, які допоможуть студентам знаходити джерела інформації на будь-якій мові світу. Більш того, комп'ютерні розробки програмістів перевершують всі очікування і дають змогу користуватися такими програмами та платформами як Скайп, Фейсбук тощо для спілкування з іноземцями з метою покращення мови та міжкультурного спілкування. Також, розвинені онлайн-програми для вивчення мов допомагають викладачам урізноманітнити студентське життя та відірватись від стандартних підручників та планів уроків.

Важко уявити студентів (окрім програмістів, звичайно), для яких інформаційні технології грали б таку важливу роль у навчанні, як для

студентів факультету іноземних мов, адже комп'ютерні технології дають їм змогу вивчати іноземну мову не виходячи з дому.

Саме така структура іншомовної комунікативної компетентності, яка тепер складається з п'яти пунктів, здається нам максимально повною та довершеною для студентів усіх мовних спеціальностей.

Отже, іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дають змогу успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів. Інтеграція України у світову освіту зумовила перегляд поглядів на викладання іноземних мов та пошуки нових методів викладання, які відповідають стрімкому розвитку інформаційних технологій.

Саме тому, не дивлячись на те, що іншомовна комунікативна компетентність була детально структурована С. Козак, пропонуємо виділити ще одну необхідну сучасній освіті компетентність, яка увійде до вищевказаної структури – інформаційно-технологічну. Дана компетентність забезпечить оволодіння сучасними технологіями, які значно полегшують вивчення мови та забезпечать ефективне міжкультурне спілкування.

В цілому, формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів має бути обов'язковим у рамках загальної фахової підготовки. Але для забезпечення максимально ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності слід не зупинятися на досягнутому і розробляти нові методологічні підходи, які б відповідали сучасному розвитку освіти.

### **1.3. Компоненти англomовної комунікативної компетентності**

Як і будь-яка розвинена структура, іншомовна комунікативна компетентність також має свої компоненти. Але, так само як вчені не могли дійти згоди щодо єдиної структури компетентності, вони не змогли цілісно

виділити лише один набір компонентів іншомовної комунікативної компетентності. У даному підрозділі ми ознайомимось з декількома найпопулярнішими точками зору на компоненти іншомовної компетентності: зарубіжних та вітчизняних дослідників; та спробуємо з'ясувати, яка з точок зору є більш обґрунтованою.

Отже, перша модель іншомовної комунікативної компетентності належить сучасним американським дослідникам М. Кенелу та М. Свейну. У своїй класифікації компонентів вони опиралися на визначення «іншомовної комунікативної компетентності» лінгводидакта С. Савіньон. Дослідниця описувала комунікативну компетентність як здатність функціонувати в різних умовах спілкування, особливо в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетентність мала б пристосуватися до сприймання великої кількості інформації лінгвістичного і паралінгвістичного характеру. Основний акцент С. Савіньон зробила на успішності іншомовної комунікації, яка, в основному, залежить від бажання комуніканта висловлювати думки іншою мовою, від його вміння користуватися власним словниковим запасом та підбирати відповідні граматичні структури для передачі повідомлення. Особливу роль в іншомовній комунікації, на думку дослідниці, відіграють невербальні засоби (інтонація, міміка, жести), а лінгвістична правильність розглядається тільки як один з компонентів іншомовного комунікативного обміну [61, с. 130].

Саме це визначення і є основою для першої моделі іншомовної комунікативної компетентності М. Кенела і М. Свейна, яка складається з чотирьох компонентів:

- граматична компетентність
- соціолінгвістична компетентність
- дискурсивна компетентність
- стратегічна компетентність

Граматичну компетентність можна трактувати як рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи увесь словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень.

Соціолінгвістична компетентність – це вміння доречно користуватися граматичними формами і розуміти їх і різних соціолінгвістичних контекстах для виконання певних комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту). Соціолінгвістична компетентність також охоплює широку сферу розуміння функціонування іноземної мови у глобальному контексті. Успішність оволодіння іноземною мовою у великій мірі залежить від розуміння рівня її соціального, культурного, історичного, політичного, географічного та економічного середовищ.

Дискурсивну компетентність ще називають «компетентністю висловлювання» – здатністю об'єднувати окремі речення у повноцінне повідомлення, дискурс, користуючись різними синтаксичними і семантичними засобами. Даний компонент демонструє необхідність опанування методами узгодження слів і їх форм у зв'язному усному та писемному мовленні і стратегіями побудови фразових єдностей у процесі мовленнєвої діяльності [54, с. 31].

Стратегічна компетентність – це здатність користуватися вербальними чи невербальними засобами при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетенції студента або через наявність побічних ефектів». Суб'єктивними перешкодами у мовленні можуть бути невміння швидко сформулювати граматично і синтаксично правильне висловлювання, нерозбірливість мовлення співрозмовника, фізична неспроможність почути слова та визначити контекст їх вживання тощо [48, с. 3-4].

Сучасні дослідники вважають, що така модель іншомовної комунікативної компетентності значно вплинула на подальші дослідження даної теми. Деякі вчені, наприклад, Л. Бахман запропонували свою основну модель іншомовної компетентності і включили до її складу такі компоненти:

- мовну компетентність

- стратегічну компетентність
- психофізіологічні механізми [45, с. 449].

Мовну компетентність Л. Бахман визначає як «знання мови» і вважає, що ця компетентність охоплює організаційний та прагматичний компоненти. До організаційного компоненту дослідник відносить граматичну і текстуальну компетентності, а до прагматичного – іллокутивну та соціолінгвістичну. На думку автора, усі 4 компетентності складаються зі своїх структурних частин: граматична компетентність відповідає за лексику, морфологію, синтаксис та орфографію; текстуальна компетентність складається з когезії (зв'язності тексту) та риторичної організації; іллокутивна компетентність відповідає за можливість і вміння висловлювати думки та емоції та демонструвати евристичні, творчі та маніпулятивні здібності суб'єкта іншомовного спілкування; соціолінгвістична компетентність відображає сприйнятливості до діалектів та стилевих відмінностей мов, аутентичне використання мови та розуміння культурних феноменів та риторичних фігур [45, с. 450].

Важливе місце у моделі іншомовної комунікативної компетентності займає психофізіологічний компонент. Він враховує фізіологічні, психологічні, вікові та індивідуальні особливості розвитку студентів в опануванні іншомовної комунікативною компетентністю [41, с. 86]. Надзвичайно важливим є розвиток когнітивних, логічних, мнемічних, мисленнєвих процесів, оскільки вони беруть безпосередню участь в оволодінні мовним матеріалом.

І. Бім, ще один лінгвіст, який працював над визначенням компонентів, запропонував власний варіант моделі іншомовної комунікативної компетентності. На його думку, іншомовна компетентність має включати такі компоненти: лінгвістичний (опанування мовною системою), тематичний (розуміння екстралінгвальних чинників), поведінковий (володіння навичками етикету та знання про особливості культурного середовища функціонування мови), компенсаторний (вміння долати труднощі у спілкуванні) та навчальний

(концентрація на індивідуальну тактику опанування мови у контексті вищої освіти) [41, с. 283].

Такі сучасні вітчизняні дослідники, як Т. Борова, Н. Микитенко, Ю. Рибінська, які мають безпосереднє відношення до викладання, розглядають іншомовну комунікативну компетентність як сукупність таких компонентів: формування комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (письмо, говоріння, аудіювання, читання); наявність мовних знань (фонетичних, лексичних, граматичних) та вміння ними оперувати, представлені функціональним, рефлексивним та мотиваційним компонентами; результат професійної підготовки; готовність до іншомовної діяльності в різних сферах у відповідності до пріоритетів самої особистості [36, с. 134].

На нашу думку, саме ця модель вітчизняних дослідників є найближчою до сучасних реалій. Дана модель включає в себе усі важливі вищевказані компоненти різних моделей іншомовної комунікативної компетентності і, в той же час, відкидає дещо застарілі компоненти. Саме на прикладі цих компонентів ми будемо досліджувати їх інтеграцію і розвиток у наступному підпункті.

Отже, суть комунікативної іншомовної компетентності розкривається через її компоненти. Протягом декількох років вчені створили декілька моделей, які б повністю розкривали зміст іншомовної компетентності. Аналіз компонентів іншомовної комунікативної компетентності дозволяє зробити висновки, що іншомовна комунікативна компетентність – це одна з найважливіших складових професійної підготовки майбутніх викладачів, яка передбачає комплексне оволодіння мовою з метою здійснення комунікації. Також, існують різні підходи до визначення структурних компонентів іншомовної комунікативної компетентності, оскільки це поняття включає всебічне володіння мовою як засобом комунікації і складовою професійної компетентності.

На нашу думку, найновіша класифікація вітчизняних дослідників Т. Борової, Н. Микитенко та Ю. Рибінської, яка складається з чотирьох компонентів, виділяється серед інших своєю актуальністю і відповідністю вимогам часу. Саме ця класифікація стане основною темою наступного підпункту.

#### **1.4. Інтегрований розвиток різних структурних компонентів комунікативної компетентності**

На сучасному етапі досліджень підходи вчених до вивчення характеристики структурних компонентів іншомовної комунікативної компетентності є досить різноплановими. Наявність багатьох структурних компонентів іншомовної комунікативної компетентності свідчить про комплексний характер цього поняття та складний процес формування компетентності у студентів. Але, важливо знати, що всі компоненти іншомовної комунікативної компетентності залежать один від одного та відповідають за цілісність загальної професійної іншомовної комунікативної підготовки студентів-філологів.

За визначення Н. Ізорії, іншомовна комунікативна компетентність – це інтегральна особистісно-професійна якість людини з досягнутим певним рівнем мовної освіти, яка проявляється у бажання та здатності до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформаційних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість плідної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетентностей [18, с. 7]. Дослідниця вважає, що іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця і умовно поділяється на дві підструктури:

- діяльнісну (уміння, знання, навички та способи здійснення професійної діяльності);

- комунікативну (уміння, знання, навички та способи здійснення професійного спілкування) [18, с. 8].

Як уже зазначалось у попередньому підпункті, у даному дослідженні ми обрали за основу сукупність компонентів іншомовної професійної компетентності, запропоновану сучасними дослідниками Т. Боровою, Н. Микитенко, Ю. Рибінською. Чотири компоненти їх класифікації ми можемо віднести до двох різних підструктур, запропонованих Н. Ізорею.

Саме тому, до діяльнісної підструктури ми віднесемо такі компоненти як: результат професійної підготовки та готовність до іншомовної діяльності в різних сферах у відповідності до пріоритетів самої особистості. До комунікативної підструктури відноситься формування комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (письмо, говоріння, аудіювання, читання) та наявність мовних знань (фонетичних, лексичних, граматичних) та вміння ними оперувати, представлені функціональним, рефлексивним та мотиваційним компонентами.

Розпочнемо аналіз інтегрованого розвитку компонентів іншомовної комунікативної компетентності з комунікативної підструктури, адже саме на цьому рівні відбувається формування компетентності у студентів.

Перш за все, варто зазначити, що на заняттях з англійської мови переважно використовується комунікативний підхід. Він проявляється через взаємодію чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання (вміння читати і розуміти різні жанри); аудіювання (розуміння змісту автентичних текстів на слух); говоріння (можливість спілкуватися усно); письмо (письмо передача необхідної інформації) [29, с. 35].

Урок іноземної мови є основною одиницею начального процесу, головна вимога якого — це мовленнєва спрямованість. Саме тому, для розвитку мовленнєвої спрямованості кожен урок зобов'язаний мати конкретні цілі, спрямовані на розвиток мовленнєвих знань і умінь. Виконуючи будь-яку вправу на уроці, студент вирішує задану викладачем мовленнєво-розумову задачу, по можливості використовуючи якомога більше видів мовленнєвої

діяльності. Зазвичай, викладачі намагаються пов'язувати вправи з природною ситуацією в реальному житті.

На жаль, на уроці неможливо розвивати усі види мовленнєвої діяльності однаково ефективно. Їх навчання відбувається інтегровано. Завдання викладача полягає у максимальному залученні студентів до активної розумової мовленнєвої діяльності та підтриманні її протягом уроку. Для того, щоб створити такий урок, необхідно виконати певні умови:

- використовувати інформативний матеріал, який відповідає інтелектуальному розвитку студентів;
- постановити цілі, які б спонукали студентів до рішення комунікативних завдань та бажання висловити власну думку;
- застосувати прийоми навчання, які б давали можливість кожному студенту максимально збільшувати час активності на занятті.

Один із плюсів комунікативного підходу полягає у тому, що на заняттях майже неможливо навчати лише одному виду мовленнєвої діяльності. Навіть при навчанні письму, обов'язково додається говоріння, щоб обговорити певні особливості написання; урок з акцентом на аудіювання дуже часто поєднується з елементами письма та говоріння, адже велика кількість завдань після аудіювання пропонує студентам висловити свою думку з певних питань усно чи письмово. Більше того, під час уроку з опорою на один з видів мовленнєвої діяльності, обов'язково додаються знання про фонетику, лексику чи граматику, що забезпечує швидший темп засвоєння іноземної мови.

Що стосується діяльнісної підструктури, то основне завдання вищих навчальних закладів – це не просто випуск студента з гарними балами атестату, а студента, який готовий здійснювати мовленнєву діяльність у реальному світі. Звичайно, цей компонент більше стосується психології самої людини, адже все, що може зробити викладач для розвитку цієї підструктури – це достатньо мотивувати студента, але задля того, щоб полегшити майбутньому професіоналу шлях до реального спілкування іноземною мовою,

на заняттях викладачі мають давати максимально близькі до справжнього життя розмовні ситуації.

Отже, розвиток іншомовної комунікативної компетентності є комплексним процесом, який має бути безперервним, цілеспрямованим, активним та наближеним до реального життя. Існує чотири компоненти комунікативної компетентності, які спрямовані підготувати справжнього професіонала. Якщо компоненти діяльнісної підструктури більше відносяться до психології кожного індивіда і його рішучості та здатності обирати пріоритети, то компоненти комунікативної підструктури, які взаємодіють найбільше та впливають на розвиток видів мовленнєвої діяльності, цілком залежать від використання релевантних форм, методів і режимів роботи, які, в свою чергу, допоможуть здобути необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях.

### **Висновки**

Підсумовуючи усе вищесказане у першому розділі, можна зробити декілька висновків. По-перше, аналіз іншомовної комунікативної компетентності надає підстави стверджувати, що будь-яка іншомовна комунікація можлива тільки за умови володіння іншомовною комунікативною компетентністю на достатньому рівні. Загальна компетентність – це готовність людини до будь-якої діяльності, в якій вона має ґрунтовні знання. У нашому випадку такою діяльністю є іншомовна комунікація студентів у процесі вивчення ними мов. Саме тому, ми визначаємо іншомовну комунікативну компетентність як інтегративне утворення особистості зі складною структурою, яке об'єднує лінгвістичну та соціокультурну компетентності. Достатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності дає можливість майбутньому професіоналу ефективно здійснювати іншомовну комунікацію.

По-друге, у даному дослідженні ми визначили, що іншомовна комунікативна компетентність була найкраще структурована С. Козак, яка

поділила іншомовну компетентність на такі компетентності: лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, професійну. Але, аналізуючи вимоги сучасного часу ми з'ясували, що структурі С. Козак не вистачає ще однієї компетентності, особливо актуальної для студентів вищих навчальних закладів. Така компетентність отримала назву «інформаційно-технологічна», адже саме вона допомагає пришвидшити процес вивчення мов, дає можливість міжкультурного спілкування, і, врешті решт, робить сам процес вивчення мов цікавішим.

По-третє, як і будь-яке складне поняття, іншомовна комунікативна компетентність має свої компоненти. Найбільш сучасною нам здалась класифікація компонентів, створена сучасними дослідниками Т. Боровою, Н. Микитенко та Ю. Рибінською. Вони поділили іншомовну комунікативну компетентність на чотири компоненти і найбільше з цих компонентів взаємодіють види мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання), тому що їх розвиток проходить виключно інтегровано. Успішне оволодіння даними видами мовленнєвої діяльності грає найважливішу роль в опануванні іншомовною комунікативною компетентністю в цілому.

## **Розділ 2. Роль комунікативного підходу у формуванні комунікативної компетентності студентів мовних спеціальностей**

## **2.1. Еволюція комунікативного підходу у методиці навчання іноземних мов**

Перші відомості про навчання іноземних мов відносяться до давніх часів: в епоху розквіту культури у Сирії, древньому Єгипті, Греції та Римі іноземні мови мали практичну та освітню цінність у зв'язку з живими торговельними та культурними зв'язками між цими країнами. Спочатку, виключну роль в історії людства мала лише латинська мова, згодом, великого впливу набули англійська, німецька та французька мови.

До того, як з'явився комунікативний підхід навчання іноземних мов, яким користуються сучасні викладачі, людство випробувало не один метод навчання. Наприклад, все почалося з перекладного методу, який базувався на дослівному перекладі тексту та згодом, трансформувався у граматико-перекладний. Цим методом користувалися аж до початку ХХ, до тих пір, поки не виникла необхідність ґрунтовно вчити мови у зв'язку з швидкою глобалізацією. З початку ХХ століття почали використовувати прямий метод навчання, метод читання, аудіо-лінгвальний метод, ситуаційний підхід у навчанні, метод розуміння та осмислення, когнітивний метод (який вважається найбільш продуманим та досить наближеним до комунікативного підходу). Проте, аналіз усіх вищеназваних методів доводить, що вони повноцінно не розвивали усі чотири види мовленнєвої діяльності, а тому не можуть вважатися достатньо ефективними для вивчення іноземних мов.

Нарешті, у 60-70-х роках ХІХ століття з'являється емоційно-гуманістичний підхід, який вважається основою комунікативного підходу. Цей підхід з самого початку був орієнтований на особу учня, його потреби, інтереси та можливості, а також на засоби навчання, які будуть відповідати індивідуальним особливостям учнів. Даний метод включав велику кількість групової роботи та багато інструкцій до кожного завдання. Атмосфера в класі була важливішою за початковий матеріал. Комунікація та підтримка вважалися основними засадами емоційно-гуманістичного методу. Також, викладач

виступав у ролі радника та посередника. На основі гуманістичного підходу з'явилася неймовірна кількість нетрадиційних методів навчання іноземної мови, які й досі використовуються. Наприклад, метод «тихого» навчання, метод «повної фізичної реакції», метод «спільноти», НЛП (нейролінгвістичне програмування) тощо. Також, на основі емоційно-гуманістичного підходу був створений комунікативний метод Пассова та комунікативно-когнітивний метод Шаталова. Правильне застосування прийомів, звичних для цих методів, допомагає суттєво збільшити мотивацію студентів та якість навчання [13, с. 2].

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови на сьогодні є найпоширенішим у світі і вважається найпрогресивнішим. Засновниками даного підходу є британські вчені та лінгвісти Х. Стерн, М. Халлідей та американські науковці Д. Хаймс, С. Савіньон, М. Лабов. Комунікативний підхід виник у Великій Британії в період набуття англійською мовою статусу мови міжнародного спілкування. Коли люди масово почали вчити англійську, вони зрозуміли, що старі методи навчання не дають бажаних результатів, тому виникла потреба у створенні нового, прогресивного методу вивчення іноземних мов [5, с. 5].

Шлях розвитку комунікативного підходу до його сучасного стану був досить повільним та складним. Починаючи з 1971 року, колектив вчених вивчав усі можливі варіанти створення нової системи навчання мов дорослих. Ці дослідження стали початком цілої серії активних дій, які були спрямовані на створення підходу, який би міг сфокусувати увагу саме на спілкуванні іноземною мовою. Як результат, з'явилась ідея порогових рівнів як особливих цілей оволодіння англійською мовою. Те, що на початку застосовувалось тільки для дорослих учнів, згодом, адаптували для навчання в школах. У 1982 році результати десятирічних досліджень було опубліковано в документі під назвою «Modern languages: 1971-81» [55, с. 15].

Даний документ дозволив суттєво розширити практичне використання комунікативного підходу. Далі, у 80-90-х роках, було створено декілька

дослідницьких проектів, що мали за мету розробити систему комунікативного навчання. Особливе місце зайняв проект «Learning and teaching modern languages for communication», де особлива увага приділялася комунікативній спрямованості навчальних занять і де іноземна мова розглядалась, перш за все, як засіб спілкування в навчальному процесі [55, с. 42].

Є. Пассов, один із дослідників комунікативного підходу, каже, що «комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає в практичному користуванні мовою» [29, с. 40]. Він виділяє такі ознаки комунікативного підходу:

- диференційність (організація навчально-виховного процесу з урахуванням типових вікових особливостей учнів);
- незалежність від умов навчання (метод визначає стратегію навчання, а не його тактику);
- здатність методу охоплювати всі сторони навчання відповідного виду мовленнєвої діяльності;
- наявність домінуючої ідеї вирішення головної методичної задачі, поставленої викладачем.

На думку Є. Пассова, комунікативний підхід – це сукупність мовної спрямованості, функціональності, індивідуалізації та новизни [29, с. 40].

На жаль, навіть визнаючи ефективність комунікативного підходу у навчанні, викладачі довгий час не могли правильно застосувати його на практиці. Комунікативний підхід сприймався як метод навчання, насправді ж, він є базою для навчання іноземних мов [28, с. 135].

Метою комунікативного підходу є розвиток усіх чотирьох мовленнєвих вмінь: читання, письма, слухання та говоріння. Граматика засвоюється в процесі оволодіння мовою: спочатку учень запам'ятовує нові слова, мовні формули і тільки після цього починає вивчати, як поєднувати їх граматично. Навчити студента говорити англійською мовою не тільки вільно, але й граматично правильно – ось основна мета комунікативного підходу [53, с. 270].

Значення нових слів та граматичні правила пояснюються тільки англійською мовою. При поясненні, вчитель використовує знайому студентам лексику, граматичні конструкції, жести, міміку, малюнки. В той час як аудіолінгвальний та інші застарілі підходи опиралися на механічне повторення та запам'ятовування, комунікативний підхід передбачає вправи з так званим «відкритим фіналом», тобто цей підхід полягає в уподібненні навчання до процесу комунікації і він базується на тому, що процес навчання – це своєрідна модель спілкування, дещо спрощена, але подібна до реального процесу спілкування [8, с. 4].

Є. Пассов виділяє такі позитивні сторони комунікативного підходу навчання іноземних мов:

1. Лише в комунікативному підході ми знаходимо основні ознаки діяльнісного типу навчання, тому зустрічаємо його широке використання, коли мова йде про навчання читання, аудіювання, говоріння та письма.

2. Практична мовленнєва спрямованість є не тільки метою, але й засобом навчання.

3. Сучасний комунікативний підхід являє собою гармонійне поєднання багатьох принципів навчання іноземних мов.

4. Використання комунікативного методу навчання знімає мовний бар'єр.

Більше того, завдяки швидким темпам розвитку сучасних технологій, у «допомогу» комунікативному підходу можуть широко використовуватися комп'ютери з CD, Інтернет, телевізійні програми, газети, журнали. Все це сприяє пробудженню у студентів інтересу до історії, культури, традицій країни, мова якої вивчається [8, с. 5].

М. Свеін, зокрема, вважає, що комунікативний підхід має значний недолік, який частково є провиною самих викладачів, а саме: деякі викладачі недостатньо уваги приділяють граматичним аспектам вивчення мови [64, с. 77].

На сьогоднішній день доведено, що комунікативний підхід до навчання іноземної мови є особливо ефективним у викладанні та навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах. Хоча, успішна реалізація цього підходу цілковито залежить від компетентності викладача. Основним завданням кожного викладача є закласти основи володіння англійською мовою як засобом спілкування, що відкриє можливості для використання мови на практиці.

Отже, комунікативний підхід навчання іноземним мовам ось уже протягом 40 років є найпоширенішим підходом у світі. Цей підхід не дарма так надовго затримався у сучасній методиці викладання, адже він володіє значними перевагами порівняно ж уже існуючими підходами. Комунікативний підхід бере до уваги вікові особливості учнів, не залежить від умов навчання, охоплює всі сторони навчання відповідного виду мовленнєвої діяльності, комунікативний підхід поєднує в собі кращі риси уже існуючих підходів і, врешті решт, грамотне використання комунікативного підходу допомагає долати мовний бар'єр.

Використання комунікативного підходу передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не тільки у тому, що метою навчання є розвиток мовлення, а й у тім, що шляхом до цієї мети є практичне використання мовлення.

На сьогодні, комунікативний підхід є частиною вивчення іноземних мов у всіх навчальних закладах світу і ставить за мету ефективно розвинути усі види мовленнєвої діяльності для успішного використання іноземної мови на практиці.

## **2.2. “Presentation, Practice, Production”( PPP) як слабка форма комунікативного підходу**

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов, на сьогоднішній день, є найбільш популярним та широко використовуваним у всьому світі.

Навчання іноземної мови з позиції комунікативного підходу передбачає активне спілкування учнів одне з одним у парах, тріадах, групах; використання автентичних матеріалів, зосередження уваги не тільки на мовних явищах, а, в першу чергу, на використанні мови, використанні та збагаченні особистого досвіду учнів, поєднанні навчання та позакласної діяльності, яка була б пов'язана з вивченням мови [58, с. 124]. Так як комунікативний підхід – це досить широке поняття, в рамках цього підходу існують різні форми, серед яких викладач обирає ту, що буде найбільш ефективною для даної конкретної початкової ситуації та потреб учнів.

Одним із найпопулярніших методів в рамках комунікативного підходу є PPP (Presentation, Practice, Production) – презентація, тренування, застосування. Такого роду метод представляє собою слабку форму комунікативного підходу, в якому навчальний процес максимально зосереджений на правильності використання граматичного та лексичного матеріалу.

Спочатку, викладач презентує учням нові граматичні структури за допомогою вже відомих слів та правил; потім, студенти тренують новий матеріал за допомогою імітаційних, трансформаційних та підстановчих вправ. Вони можуть тренуватися індивідуально, в парах чи групах; нарешті, на продуктивному рівні учні самостійно застосовують новий матеріал в мовленні. Ця форма комунікативного підходу вважається досить зручною, тому що має свою власну послідовність дій на занятті і тим самим полегшує підготовку до уроку викладачеві. Хоча, зустрічалися випадки, коли викладачі змінювали послідовність етапів. Наприклад, в залежності від рівня учнів та їх потреб, цілком можливо почати з тренування, потім перейти до презентації, та завершити урок вправами на застосування мови. Хоча, варто зазначити, що такий порядок уроку зовсім не користується популярністю [49, с. 3].

Популярність саме цієї форми викладання як серед учителів, так і учнів, пояснюється низкою переваг. По-перше, вона може довести використання мовних елементів до ідеального стану за допомогою різноманітних вправ та

чіткої послідовності їх виконання. По-друге, ця форма навчання також дозволяє учителям контролювати зміст та темп уроку та демонструє провідну роль учителя в навчальному процесі. [63, с. 12].

Не дивлячись на всі переваги, починаючи з 1990-х років, слабка форма комунікативного підходу постійно піддавалась критиці науковців, таких як М. Льюїс та Дж. Вілліс. Вони стверджували, що формі PPP бракувало чіткої основи, вона була занадто прямолінійна та біхевіористична, не враховувала вікові особливості учнів, і тому не могла вважатись ефективною для вивчення іноземної мови. Цей підхід також надає перевагу граматичній точності, аніж свободі у спілкуванні. Нарешті, він є орієнтованим на викладача і не підходить до гуманістичних підходів, орієнтованих на учнів [62, с. 20].

М. Свон, навпаки, захищав підхід PPP, тому що вважав його «корисною рутинною», особливо для важкоконтрольованих учнів [65, с. 377].

Однією з найважливіших проблем форми PPP є те, що, зазвичай, на етапі застосування (production) учням не вистачає часу на те, аби повноцінно попрактикувати здобуті знання у спілкуванні з однолітками. Це пов'язано, перш за все, з часовими обмеженнями уроку, а також з невмінням викладача правильно організувати роботу на попередніх етапах. Більше того, якщо на другому етапі тренування (practice) викладачі зосереджують більшу частину уваги на механічних повторюваннях і вправах без контексту, то така схема не призведе до засвоєння матеріалу [69, с. 7].

Ще один недолік PPP полягає у тому, що викладачі, які користуються прийомами PPP, розглядають навчальний процес як набір окремих елементів, які пізніше застосовуються разом у процесі спілкування, щоб дати можливість учням висловити свою думку іноземною мовою. Так як учням не завжди вистачає часу попрактикувати здобуті знання на уроці – вони часто не можуть висловитися коректно. Саме тому, деякі дослідники вважають, що використання методу PPP – це прямий шлях до провалу у вивченні мови, тому що тільки обдаровані діти зможуть досягти успіху, вивчаючи мову таким способом [62, с. 15].

У зв'язку з численними недоліками PPP, вчені намагаються вдосконалити хоча б один з етапів, щоб отримати максимальну користь від навчання. Найбільшого успіху досягли дослідники з країн Азії, які пропонують досить нестандартні способи вдосконалення PPP та з'ясовують, який тип подачі матеріалу є найбільш ефективним.

Так, азійські дослідники з'ясували, що форма PPP є дуже ефективною, коли граматичний матеріал пояснюється експліцитно (*explicitly*). При цьому способі пояснення викладач одразу пояснює основні принципи та способи використання нової граматичної структури і вже потім показує приклади. При використанні іншого способу пояснення нової граматичної структури – імпліцитного (*implicitly*), коли викладач дає приклади і підводить учнів до визначення теми самостійно, підхід PPP не є ефективним [76, с. 60].

Досить нестандартний підхід до вивчення іноземної мови на основі форми PPP був запропонований японським дослідником Х. Мураної. Він запропонував вдосконалену схему PPP, яка перетворюється на PCPP – *presentation – comprehension* (усвідомлення) – *practice – production*. Ця техніка також базується на використанні текстів для читання і, на думку вченого, є більш змістовною та ефективною [57, с. 250]. Вчений розробив детальну схему, яка демонструє порядок уроку.

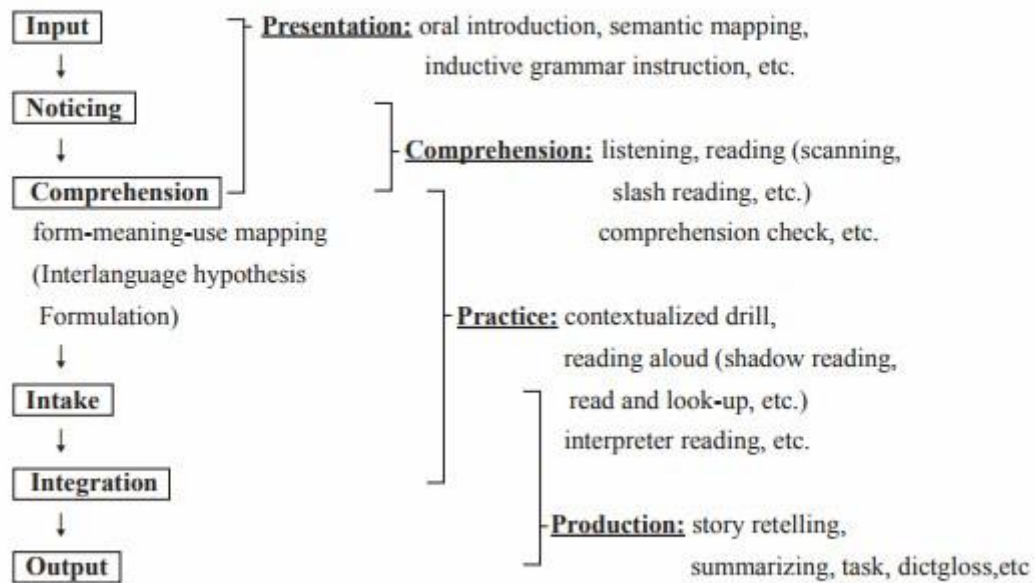


Chart 2 . Muranoi's (2006) PCPP sequence (2006: 23)

Все ж таки, не дивлячись на усі нововведення, які пропонуються іноземними дослідниками, сучасні викладачі, які використовують PPP, дотримуються класичної схеми уроку. Традиційний урок іноземної мови, зокрема англійської, побудований на основі слабкої форми комунікативного підходу має таку структуру:

1) Наприклад, викладач знайомить учнів з правилами вживання часової форми Present Simple. Він пояснює правила вживання даного часу та наводить приклади:

I visit the gym every day. I play the guitar three times a week etc.

Однією з методичних вимог до пояснення нового матеріалу тут є його дозування. На уроці рекомендовано вивчати тільки одне нове граматичне правило, тобто, на уроці пояснення теперішнього часу нелогічним та неефективним буде одночасне введення і стверджувального, і заперечного, і питального речення.

2) На другому етапі рекомендується виконувати, так звані, умовно-комунікативні (репродуктивні) вправи. До них відносяться: імітативні, підстановчі та трансформаційні вправи [2, с. 4].

**Імітативні:**

Listen to me and say the same if you do such actions too:

T: I drink green tea every morning.

S: I drink green tea every morning too.

T: Every morning I have a cold shower.

S: I have a cold shower every morning too.

**Підстановчі:**

Suggest your alternative:

T: I often visit my friend on Sundays.

S: I often visit my mother on Saturdays.

T: My friend is interested in reading historical novels.

S: My friend is interested in reading detectives.

**Трансформаційні:**

Contradict me if it is wrong:

T: Chinese people grow much coffee.

S: That`s wrong. Chinese people do not grow coffee.

T: He went to Sri Lanka.

S: That`s not right. He didn`t go to Sri Lanka, he went to Australia [2, с. 5]

3) На третьому етапі учні самостійно складають речення, використовуючи нове правило, беруть участь у дискусіях, розігрують ситуації з життя.

Отже, підхід до навчання на основі слабкої форми комунікативного підходу PPP досить часто використовуються на сучасних уроках іноземної мови. Це пояснюється тим, що урок ділиться на три етапи і його досить просто контролювати. Особливо до вподоби така форма молодим викладачам, яким не вистачає досвіду, аби використовувати більш складні форми навчання. PPP сконцентований на вивченні граматичних структур більше, аніж на

спілкуванні, саме тому він піддається критиці з боку досвідчених викладачів, які не вважають знання граматики основним при вивченні іноземної мови. Не дивлячись на численні спроби удосконалення форми PPP, викладачі використовують класичну схему цієї форми або користуються більш сучасними методами, про які буде йти мова у наступних підрозділах.

### **2.3. Сильні форми комунікативного підходу**

Метод PPP вважається найбільш надійним способом навчання іноземної мови, тому що використовуючи даний метод, викладач має досить чітку етапність та набір вправ для проведення повноцінного уроку. PPP – це найбільш надійний та зручний метод для засвоєння усього навчального матеріалу, що подається у навчальному посібнику та визначається навчальним планом. Але PPP має й свої певні недоліки. Однією з головних проблем PPP є те, що цей метод більшою мірою служить потребам викладачів, але досить мало відповідає реальним потребам учнів.

Лексичні теми та граматичні конструкції, обрані для уроків, рідко коли відповідають актуальним мовним потребам учнів, оскільки увесь навчальний матеріал суворо диктується підручником та планом. Саме з цих причин, викладачі, які мали змогу перевірити на практиці навчання за PPP, почали задумуватися над системою, яка була б орієнтована на потреби учнів. Згодом, з'явився підхід, який тепер називається сильною формою комунікативного підходу – TBLT (Task-Based Language Teaching).

Протягом останніх 20-ти років, TBLT є одним із найцікавіших явищ у сучасних дослідженнях, пов'язаних з вивченням іноземних мов. До того, як даний метод набув своєї сучасної форми, він розвивався поступово та виважено. Лінгвісти М. Лонг та Дж. Норріс вважають, що підхід TBLT отримав свою назву через те, що вчителі намагалися максимально абстрагуватись від використання підходу PPP, де викладач був домінуючою персоною в класі, та, натомість, сконцентруватись на учнях та їх комунікативних потребах [75]. Насправді ж, новостворений підхід намагався

вдосконалити та розширити прийоми, які вже використовувались у PPP, але, ні в якому разі, не відмовлятись від них [58, с. 3].

Отже, з появою TBLT, фокусування на граматиці, яке було основним у підході PPP, було замінене на більш функціональний метод викладання, який звертав увагу учнів не на точність, а на вільність у спілкуванні. Така зміна спричинила появу стилю навчання “fluency-first pedagogy” (навчання, ґрунтоване на вільності спілкування), у якому викладач презентує граматичні конструкції з огляду користі для спілкування, а не на основі суворого навчального плану [46, с. 3]. Така система викладання стала своєрідним компасом для викладачів, які намагалися навчити учнів вільності спілкування. При використанні методу TBLT учні вчатьсґя говорити граматично правильно під час спроб застосувати мову у живому спілкуванні, а не роблячи вправи з підручника. У цій системі навчання роль викладача обмежена і це дає можливість для більш ефективного спілкування учнів один з одним.

Не дивлячись на опору на живе спілкування, під час використання TBLT, викладачі також користуються різноманітними вправами, але ці вправи є більш комплексними та структурованими, і, зазвичай, є частиною певної дискусії або техніки вирішення проблем [56, с. 319]. Така модель навчання іноземній мові відома як сильна форма комунікативного підходу.

TBLT – це такий підхід до навчання, який може бути контрольованим та адаптованим викладачами відповідно до нагальних потреб студентів. Саме в цьому підході до навчання завдання є основним елементом уроку, тому що воно визначає всю діяльність класу, розклад, навчальний план і спосіб оцінювання. Відповідно до теоретичних основ TBLT, три основних поняття: елементи завдання, структура завдання та функції завдання формують головне завдання цілого уроку.

Елементи завдання включають в себе цілі, висхідні дані, вправи та ролі [59, с. 93]. Цілі навчального завдання відносяться не тільки до конкретних областей, де використовується мова, таких як академічна, професійна та комерційна, а також і до інших аспектів навчального процесу. Саме тому, цілі

начального завдання класифікують на соціокультурні, процесоорієнтовані та комунікативні [49, с. 2]. Висхідні матеріали – це вербальні матеріали, такі як розмовна чи писемна мова та невербальні матеріали, такі як діаграми, малюнки, схеми, з якими учні стикаються на початку кожного завдання. Складність висхідних матеріалів залежить від теми та структури уроку, але, в цілому, матеріали мають враховувати характеристики учнів для того, щоб вони змогли їх успішно виконати [52, с. 15].

Вправи – це, власне, основні завдання, з якими учні мають справу на уроці. Основні аспекти будь-яких вправ – це розповсюдження необхідної інформації, важливість обміну інформацією та взаємодія під час виконання. Усі вправи розділяють на такі типи: вправи з пропуском інформації, вправи для доведення власної думки, вправи, де необхідно вибрати найкраще рішення певної проблеми.

Чим же відрізняється просто вправа від завдання? Дейв та Джейн Уїлліс запропонували такі критерії у формі запитань. Чим впевненіше викладач може відповісти «так», тим більше певний вид діяльності схожий на «завдання».

- a. Чи враховує дана діяльність інтереси учнів?
- b. Чи є основним фокусом – значення?
- c. В даній діяльності є ціль чи результат?
- d. Успіх діяльності визначається на основі результатів?
- e. Виконання завдання є пріоритетним?
- f. Дане завдання відноситься до таких, що виконуються в реальному житті? [67, с. 2-14].

За словами Джейн Уїлліс, завдання у підручниках можуть бути у прихованій формі. Більше того, більшість підручників, організованих за методом PPP мають досить велику кількість TBLT завдань у своїй структурі, але називаються вони там по-іншому. Найчастіше можна побачити такі приклади в таких розділах: «обговоріть та порівняйте ідеї», «прийдіть до спільного висновку», «обговоріть у парах», «розкажіть своєму партнерові», іноді, TBLT завдання можна побачити в вправах з читання чи граматики.

Пропонуємо до уваги типові вправи для TBLT:

- 1) Brainstorming/listing. Працюйте в парах, узгодьте список з 4-5 людей, які були відомими у XX столітті і надайте хоча б один доказ того, що вони варті бути у вашому списку.
- 2) Ordering/sorting. Працюйте в парах. Прогляньте список відомих людей. Хто з них, вірогідніше за все, залишиться популярним і в 21 столітті? Розмістіть зірок від найбільш популярних до найменш популярних і будьте готові підтвердити свою думку.
- 3) Matching. Прочитайте текст – кожен текст розповідає про відому людину, але не називає її. Після прочитання гляньте на фото та з'єднайте їх з текстом. Розкажіть своєму партнерові, яким чином вам вдалось з'єднати фото і текст. Будьте готові розповісти про це у класі.
- 4) Comparing. Завдання на порівняння можуть опиратися на два приблизно однакових тексти або зображення. Також, прикладами можуть бути місця чи події, пов'язані зі студентами. Студенти також можуть порівнювати власні роботи з роботами інших в групах або парах. Наприклад: порівняйте ваш список відомих людей XX століття зі списком вашого партнера. Чи маєте ви однакових людей у списках? Обґрунтуйте, чому ви обрали саме їх. Після обговорення, поєднайте ваші списки (у списку має бути максимум 5 людей).

З цього списку завдань помітно, що всі вони мають однакову тему. Саме це є ще однією перевагою TBLT, адже слідуючи цьому методу, можна побудувати набір завдань на однакову тему і кожне завдання буде плавно «впливати» з іншого. Це чудова можливість покращити впевненість учнів: коли вони ознайомляться з базовою лексикою уроку, вони зможуть робити різні типи завдань [77].

Окрім вищевказаних прикладів завдань, які підходять для студентів будь-якого рівня, метод TBLT має в своїй системі завдання більш складного рівня. Перше з них – це problem solving (вирішення заданої проблеми). Зазвичай, у книжках переважають суспільно важливі теми: забруднення

довкілля, відносини, галасливі сусіди та інші. Такі теми дають широкий простір для роздумів та обговорень, але найчастіше студенти погоджуються на першому ж прийнятному варіанті та завершують дискусію. Приведений нижче приклад завдання, побудований за методом TBLT, показує як можна створити 6 чи 7 варіантів вирішення проблеми і продовжити дискусію по максимуму.

- Уявіть, що в центрі міста, в якому ви проживаєте, неймовірні затори. В парах, визначте 3 альтернативні рішення цієї проблеми. Перелічіть всі переваги і недоліки кожного з вибраних вами рішень. Потім, вирішіть, яке рішення буде найдешевшим, найбільш інноваційним та найбільш екологічним. Розкажіть про ваше рішення у класі, потім разом вирішіть, яке з рішень ви б представили місцевому управлінню.

Якщо детально розібрати це завдання, то стає зрозумілим, що воно побудоване на вправах з методу PPP: завдання включає в себе такі вправи, як *listing*, *evaluation* та *comparing* [77]. Тобто, ми можемо підтвердити інформацію про те, що TBLT був створений не для того, щоб знищити PPP, а для того, щоб його вдосконалити.

Ще одним складним завданням TBLT є розповідь про власний досвід. Завдання, в яких студентів просять поділитися власним досвідом є особливо цінними, тому що вони дають шанс говорити довго і виважено. А такий тип поведінки є характерним для реального життя. Хоча, зазвичай викладачі просто просять студентів поділитися досвідом і таке завдання не несе ніякої конкретної мети. Тому, щоб співпраця була плідною та корисною для студента, викладач має озвучити мету, дати чітку інструкцію та, можливо, навіть певні пункти, які необхідно обов'язково згадати у своїй промові.

У TBLT викладачі працюють у фоновому режимі і мають лише два основних завдання: мотивувати використання живої мови студентами та підтримувати їх при виконанні завдань. Основний контроль беруть на себе

студенти, тому що саме вони відповідають за своє спілкування і, навіть, мають право виправляти один одного [61, с. 34].

Структура завдання включає в себе підготовчі вправи, саме завдання та вправи для закріплення (the pre-task phase, the task cycle, the post-task) [47, с. 55]. На стадії підготовчих вправ викладач презентує тему та основне завдання учням, щоб на наступному етапі уроку студентам було легше впоратись з основним навантаженням. Під час виконання основного завдання, спочатку, учні роблять саме завдання, потім планують, як представити результати, і, нарешті, презентують свою доповідь. [68, с. 33].

Остання стадія уроку включає в себе всі вправи, які мають бути виконані в кінці основного завдання, тобто планування, звіт та робота над помилками. Робота над помилками обов'язково має бути присутня, тому що без неї завдання вважається не до кінця виконаним та засвоєним. Також, під час виконання основного завдання має бути робочий план, який би був сфокусований саме на змісті завдання, а не на його формі. Робочий план має включати всі види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо. В основному завданні комунікативний результат займає важливе місце, тому що у TBLT ефективність спілкування важливіша за правильність [50, с. 34]. Більше того, фокус на продуктивних, а не на репродуктивних вправах звільняє час для групової роботи, де студенти обмінюються думками і вчать один в одного [50, с. 35].

Це був короткий опис етапів TBLT, а зараз пропонуємо ознайомитись з розширеним описом усіх етапів.

На відміну від трьох етапів методу PPP, в TBLT присутні шість повноцінних етапів:

- a. Pre-task.
- b. Task.
- c. Planning.
- d. Report.
- e. Language Focus.

f. Practice.

Кожен з цих етапів включає в себе певні завдання, які учні мають виконати, щоб досягти фінальної мети, поставленої викладачем. На першому етапі студентів знайомлять з темою уроку та дають деякі базові поняття, завдяки яким студентам легше орієнтуватись. Наприклад, студентам можуть запропонувати переглянути відео та паралельно виконувати певне завдання (розставити у правильному порядку етапи; вибрати те, що згадано у відео і т.д.).

На наступному етапі учні отримують завдання та працюють в парах або групах. На цьому етапі учні шукають необхідний матеріал в інтернеті або підручниках і обговорюють, які пункти включати до майбутньої промови перед аудиторією, а які – виключити. Загалом, це більш технічний процес, який плавно підводить студентів до основної частини уроку.

На третьому етапі планування, студенти розподіляють ролі, виключають все зайве та тренують власні частини матеріалу, які вони мають презентувати. Саме зараз активно «включається» в роботу викладач: він підходить до кожної групки, контролює роботу, відповідає на запитання та допомагає розібратися зі складними граматичними структурами.

На четвертому етапі студенти презентують свої доповіді. Вони мають право користуватися нотатками, зробленими на попередніх етапах уроку. Усі інші студенти класу мають уважно слухати, тому що, зазвичай, після всіх доповідей викладач може просити студентів обрати найкращу доповідь або найкращий варіант рішення певної проблеми (усе залежить від типу завдання). В той час, як студенти доповідають, викладач занотовує хороші приклади мови та речення з помилками. Але відгук студенти отримають майже в кінці заняття, а не одразу після доповіді. Така техніка використовується, щоб не збивати студентів та щоб вони мали змогу побачити всі помилки, допущені під час доповідей. Іноді, викладач може просити самих студентів записувати хороші і погані приклади висловлювань своїх однокласників.

На п'ятому етапі, викладач демонструє ті приклади хорошої лексики та граматики, які він почув від студентів. Також, від демонструє і допущені помилки. Під час демонстрації помилок, викладач має пояснювати значення, граматичні форми, вимову, тобто все, що стосується конкретної помилки.

На останньому, шостому етапі, студенти виправляють помилки у своїх доповідях та, якщо потрібно, виконують ще додаткові завдання, пов'язані з їхніми помилками.

В цілому, саме так виглядає структура уроку TBLT. Схема, приведена вище є найпопулярнішою, але кожен викладач може доповнювати або змінювати кожен етап під потреби певного класу.

Усі проаналізовані характеристики складають підхід TBLT. Опираючись на елементи цього підходу, вчені намагалися скласти приблизний загальний навчальний план для TBLT, але ці плани не принесли ефективних результатів. З тих пір, вибір тем для навчального процесу залишається за викладачем.

Не дивлячись на зростаючий інтерес до TBLT, його ефективність та доцільність викликають сумніви серед деяких викладачів. Наприклад, Сато вважає, що одним з труднощів використання цього підходу є недостатнє фокусування на граматичних формах (60, с. 191). Лінгвіст також додає, що учні та носії мови будуть звертати більшу увагу на вивчення комунікативних засобів, але не будуть приділяти увагу правильності їх використання.

Підтвердженням цієї теорії є дослідження канадських програм «занурення у мову». Канадські студенти, які вивчали французьку мову за TBLT не досягли значних успіхів у більшості аспектів французької граматики, хоча, варто зазначити, що після програми студенти почали спілкуватися між собою французькою мовою, досягли значних успіхів у сприйманні мови на слух та говорили граматично неправильно, але досить вільно. В таких програмах, учні змогли задовільно спілкуватися один з одним у межах класу, але через граматичну неправильність їх висловлювань, студенти не могли контактувати з носіями французької мови поза межами навчальної аудиторії

(64, с. 68). Ось чому в останні роки прихильники TBLT працюють над системою викладання граматики в межах використання цього методу на уроках.

Ще одним недоліком TBLT лінгвіст Й. Батлер вважає надмірне використання рольових ігор на уроках іноземної мови. Відповідно до його досліджень, викладачі, які застосовують даний вид ігор на своїх заняттях, стурбовані, так як учні часто вимовляють та запам'ятовують неправильні фрази під час процесу гри. Після того, як неправильні фрази закарбувалися у пам'яті студентів – перевчити їх стає невимовно важко [47, с. 112].

Третьою проблемою TBLT є оцінка здобутих вмінь та навичок під час екзаменів з іноземної мови. Такі лінгвісти як Д. Карлесс та В. Літлвуд вважають цю проблему серйозним недоліком, так як не можуть зрозуміти, яким чином можливо впровадити комунікативні завдання та релевантне оцінювання цих завдань в екзаменаційну культуру. Лінгвістами Уїлліс було запропоновано використовувати систему CEF (Common European Framework), так як вона є міжнародною та спрямована на перевірку знань іноземної мови з усіх чотирьох аспектів: читанню, письму, аудіюванню та говорінню. Не дивлячись на таку пропозицію, в екзаменаційній культурі, де викладачі завжди знаходяться під тиском змісту екзаменів, вони почувають себе безсилими щось змінити. Саме тому, на даному етапі розвитку TBLT, питання про зміну формату екзаменів досі лишається відкритим.

Отже, в порівнянні з PPP, підхід TBLT був суттєво змінений сучасними лінгвістами. Розуміючи, що PPP є недостатньо ефективним методом навчання, науковці видозмінили та удосконалили його, збільшивши кількість етапів на уроці з трьох до шести. На даному етапі розвитку методики викладання, TBLT рекомендується використовувати на своїх уроках всім без виключення викладачам. Не дивлячись на недоліки та складності у побудові уроку, дана система забезпечує учнів достатнім обсягом умінь та навичок для подальшого впевненого використання іноземної мови за межами навчальної аудиторії.

Саме опираючись на факт безумовної користі даного методу для студентів, викладачі мають безупинно працювати над опануванням такого виду роботи.

#### **2.4. Порівняльна характеристика слабких (PPP) та сильних (TBLT) форм комунікативного підходу у навчанні іноземних мов**

Слабка та сильна форми комунікативного підходу викликають дослідницький інтерес не тільки у науковців, але й у викладачів навчальних закладів. Сучасні викладачі намагаються експериментувати з моделями проведення уроків англійської мови, використовуючи як підхід PPP, так і TBLT. У зв'язку з цим, науковець Девід Карлес вирішив опитати 12 викладачів з 10 різних навчальних закладів, які практикують обидві форми навчання, аби порівняти їх та прийти до висновку щодо того, яка ж форма є ефективнішою на сучасному етапі освіти.

Девід Карлес почав публікацію результатів з цитати одного з опитаних викладачів: «We are working [toward] the direction of task-based teaching, but some teachers believe that we need to give students more grammar to consolidate the grammatical structures. It is our belief that if we give them more grammar exercises it will help. But sometimes the grammar is out of context or it can be quite boring for students. Students are more motivated when they learn through tasks, but we still hesitate as to whether students can learn everything through tasks» [49, с. 56]. Переклад цієї цитати є таким: «Ми працюємо над впровадженням навчання, заснованого на завданні, але деякі вчителі вважають, що ми повинні давати учням більше граматичного матеріалу, щоб закріпити вивчення граматичних структур. Ми думаємо, що студентам допоможе більша кількість граматики на уроках. Але, іноді, граматичний матеріал дається без жодного контексту і буває нудним для студентів. Мотивація студентів виявляється саме під час навчання на основі завдань, але ми не впевнені, чи можуть студенти вивчити все через такий тип навчання».

Дана цитата є типовою відповіддю усіх викладачів. Вона підкреслює сучасну дилему між вибором форми уроку та відображає два висновки опитування:

- 1) викладачі розуміють, що граматика важлива, але нудна;
- 2) учні вважають уроки TBLT цікавішими, але викладачі не впевнені, до яких результатів приведуть такі уроки.

Ще одна учасниця опитування поділилася інформацією про проведення уроку для сьомого класу та про результати, які вона змогла досягти: «Я вирішила зробити проект про їжу. Мої студенти самостійно обрали свою тему та робили міні-дослідження протягом виділеного їм часу. Наприклад, перша група робила опитування про улюблену їжу в школі. Інша група ходила в МакДональдс і дізналася про улюблену їжу відвідувачів. Під час їхнього експерименту, викладач математики вчив студентів, як робити графіки на основі досліджень. Після того, як учні отримали результати, вони робили усну презентацію в групі по 4 людини. Результати цієї презентації вважалися їхньою оцінкою за проект, тому вони віднеслись до цього серйозно. Пізніше, вони представили результати письмово, з обкладинкою, фотографіями, графіками та висновками [49, с. 57].

Цікавим є той висновок, до якого прийшла викладачка після даного експерименту. Вона повідомила, що це завдання спрацювало досить добре з мотивованими та сильними студентами, але зазначила, що для студентів з нижчим рівнем знань метод PPP підійшов би значно краще.

Неочікуваним результатом дослідження стало те, як відрізняється робота викладачів та модель уроку для різних вікових категорій. Більшість опитуваних викладачів повідомили, що найчастіше користуються методом PPP і тільки іноді впроваджують деякі методики з TBLT. Також, підходом TBLT, переважно, користуються з 7 по 9 клас. В 10 та 11 класах цей підхід майже не використовується, так як на учнів чекають екзамени і TBLT не є достатньо ефективним при підготовці. Більше того, викладачі повідомляють, що найчастіше використовують метод прямого викладу граматичного

матеріалу (direct grammar instruction), так як, на їхню думку, TBLT не підходить для пояснення граматики. Причинами такого рідкого використання TBLT на уроках є небажання та невміння студентів спілкуватися виключно англійською мовою; проблеми з дисципліною під час виконання групових робіт; велика кількість часу, яка витрачається на виконання завдань. На думку викладачів, PPP виглядає більш вигідно і не викликає таку кількість проблем [49, с. 7].

В цілому, з усіх 12 опитуваних, шість викладачів віддали перевагу PPP, троє підтримали TBLT, а ще троє так і не змогли віддати перевагу жодному з підходів або не підтримали жоден з варіантів. Девід Карлес наводить декілька цитат викладачів, які описують переваги та недоліки кожного з підходів:

- 1) «Студенти люблять TBLT, тому що такий тип уроку дає їм мету, вони приймають активну участь у дослідженнях та спілкуванні. Більшість студентів надають перевагу груповій або парній роботі, тому що працювати разом з кимось набагато цікавіше».
- 2) «Підхід PPP є важливим, особливо під час пояснення граматики. Ця систем абсолютно зрозуміла і логічна, завдяки їй викладач може пояснити навіть найважчий матеріал швидко та доступно».
- 3) «Добре спланований урок – це завжди краще, ніж урок за TBLT, де грамика зовсім не береться до уваги».
- 4) «Підхід PPP є ідеальним для тих, хто піклується про поведінку на заняттях, можливість усе планувати заздалегідь, відчувати себе головною фігурою на уроці, але цей підхід не має нічого спільного з навчанням студентів живої мови. Перевага ж TBLT в тому, що цей підхід дає можливість для індивідуального вивчення мови та розвиває відповідальність у студентах».
- 5) «Викладачі використовують PPP частіше, ніж TBLT. PPP є більш «безпечним», тому що викладачі добре знайомі з цим підходом. Насправді, немає нічого поганого у використанні цього підходу як зі слабкими, так і з сильними студентами. Якщо викладач майстерно

працює з PPP, то і студенти будуть отримувати тільки корисні знання та насолоджуватись заняттями. Більше того, їхня мотивація зовсім не буде залежати від вибраної форми навчання. Та якщо викладач стверджує, що працює за TBLT, але робить це погано, тоді студенти також будуть нудьгувати на уроці та ніяким чином не покращать свої знання. Тобто, майстерне використання PPP значно ефективніше, ніж невміле користування TBLT» [49, с. 58].

На основі результатів експерименту, проведеного британським дослідником, можна визначити слабкі та сильні сторони кожного підходу. В загальному вигляді, основні відмінності між методами можна подати у такій таблиці:

| <b>Метод</b>          | <b>PPP</b>                                        | <b>TBLT</b>                  |
|-----------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Фокус</b>          | Фокус на форму                                    | Фокус на значення            |
| <b>Мета</b>           | Вживання граматично<br>правильних<br>висловлювань | Успішне виконання<br>завдань |
| <b>Роль викладача</b> | Контролер                                         | Посередник                   |

Більш детальний розгляд виявляє ще більше сильних та слабких сторін кожного з способів викладання. Доцільніше було б почати з PPP, так як він є родоначальником підходу TBLT.

### **Present – Practice - Produce**

Сильні сторони:

- 1) Метою PPP є досконале використання граматичних структур у живому мовленні. На сьогоднішній день, дана форма викладання є

найефективнішою для вивчення граматики та успішно привчає студентів до грамотного спілкування.

- 2) Друга сильна сторона PPP напряду залежить від першої. Так як форма PPP орієнтована на граматику, цей підхід до навчання є ідеальним для підготовки студентів до екзаменів. Більшість екзаменів в університетах та школах є граматично-орієнтованими, тому саме PPP може гарантувати успішне складання іспитів.
- 3) Використання PPP під час занять може гарантувати хорошу дисципліну в класі. Так як студенти зайняті виконанням вправ, вони чітко знають інструкції, не переміщаються по класу і тим самим не провокують хаос на занятті.
- 4) Викладач має можливість чітко контролювати успіхи своїх учнів, а також швидко помічати прогалини у їх знаннях, так як система оцінювання PPP, яка базується на системі письмового оцінювання, швидко показує слабкі та сильні сторони студентів.
- 5) Викладач має чітку прописану схему уроку і намагається дотримуватись усіх етапів, щоб студенти повноцінно вивчили певну тему. Якщо на уроці щось пішло не по плану, викладач завжди може звернутись до своїх нотаток та швидко врегулювати ситуацію.

Слабкі сторони:

- 1) Нестача живого спілкування. Уроки, побудовані за PPP, базуються на виконанні вправ або на заготовлених прикладах. Така схема уроку дозволяє студентам вивчити граматичний матеріал, але не дає можливість використати нову інформацію на практиці.
- 2) Уроки за схемою PPP бувають досить нудні через одноманітність вправ, які необхідно виконати за певний проміжок часу.
- 3) Студентам не вистачає мотивації на уроках PPP через відсутність складних завдань та ситуацій з життя, які б мотивували їх вивчати іноземну мову. Більше того, деякі викладачі практикують викладання

нового граматичного матеріалу без контексту, що ще більше знижує мотивацію учнів.

- 4) Так як викладач використовує заготовлений конспект, йому досить важко переключитися та підлаштувати урок під необхідну ситуацію. Як тільки урок перестає відповідати плану, викладачі, особливо недосвідчені, можуть губитися та витрачати час безцільно.

### **Task-based language teaching**

Сильні сторони:

- 1) Фокус на живе спілкування. TBLT базується на спілкуванні у різних ситуаціях, рольових іграх, моделюваннях проблемних випадків. Саме в таких умовах студенти навчаються долати мовний бар'єр та вільно спілкуватись.
- 2) Мотивація студентів значно вища, ніж на уроках PPP. Мотивацію підвищують різноманітність вправ, де студентам необхідно знаходити креативні рішення або виходити із зони комфорту, пов'язаної з спілкуванням.
- 3) Викладач не є головною фігурою в класі. Він лише спостерігає за навчальною діяльністю та вносить корективи, коли необхідно. Більша частина уроку приділяється лише практиці спілкування.
- 4) При застосуванні TBLT, викладач є дуже мобільним, так як, зазвичай, у нього є лише приблизний план уроку і викладач завжди готовий до раптових коректив та змін.
- 5) Так як TBLT заснований на спілкуванні, окрім самого спілкування та використання вже вивчених слів, учні швидко збільшують свій словниковий запас за рахунок багаторазового повторювання нових слів у розмові (для запам'ятовування нової лексичної одиниці студент має повторити її на уроці не менше 7 разів).

Слабкі сторони:

- 1) Як показав приклад описаних Девідом Карлесом викладачів, TBLT є ефективним тільки для сильних студентів, рівень мовної підготовки яких знаходиться на високому рівні. Усім іншим підхід TBLT не приносить значної користі.
- 2) Підхід TBLT не може підготувати учнів до здачі екзаменів, так як граматиці не приділяється належної уваги. З усними екзаменами у студентів проблем не виникне, а от з письмовими вони можуть відчувати великі труднощі.
- 3) Так як на уроках не завжди є чіткий план, викладач може не зовсім грамотно змінити вектор заняття (вимушено або невимушено) і тоді основний принцип послідовності навчання буде порушений.
- 4) Взагалі, сам підхід TBLT не є послідовним у виборі тем. Зазвичай, викладачі навчають нового матеріалу на основі певних ситуацій і ці ситуації, як і тему заняття, кожен викладач може обирати самостійно. Відсутність чіткої схеми навчання значно сповільнює прогрес.

Отже, обидві форми навчання мають свої переваги та недоліки. Кількість переваг та недоліків приблизно однакова у кожного підходу, тому однозначно говорити про домінування та користь лише одного підходу навчання не є правильним рішенням. Підхід PPP базується на граматично правильному використанні мови, в той час як TBLT намагається подолати мовний бар'єр у студентів, навіть за рахунок певних неточностей у граматичних структурах. На сьогоднішній день, система освіти стає мобільнішою і це дає право викладачеві використовувати ту форму навчання, яку він вважає більш ефективною і якою він володіє досконало. Якщо викладач вміє грамотно побудувати урок з максимальною користю для учнів, то вибір форми викладання не буде ключовим фактором для ефективного прогресу.

## **Висновки**

Історія навчання іноземних мов переживає довгу та насичену історію, яка почалась декілька століть назад та все ще триває. З тих пір як латинська мова перестала бути домінантною та англійська стала основою міжнародною мовою, було створено та випробувано багато методів навчання, таких як перекладний метод, аудіо-лінгвальний метод та метод читання, когнітивний метод та інші. Згодом, науковці винайшли комунікативний метод, яким, наразі, користується весь світ. Даний метод не ставить в пріоритет окремі вміння (наприклад, читання чи говоріння), а намагається розвивати читання, слухання, письмо та говоріння взаємопов'язано, так як вільне володіння даними вміннями гарантує повноцінне спілкування будь-якою мовою.

На сьогоднішній день, в системі комунікативного підходу виділяють два основних підходи до навчання: PPP та TBLT. Навчальний цикл PPP (Presentation, Practice, Production) – це презентація, тренування, застосування.

Спочатку, викладач презентує учням нові граматичні елементи за допомогою вже відомих слів та правил; потім, студенти тренують новий матеріал за допомогою імітаційних, трансформаційних та підстановчих вправ, а також, вони можуть тренуватися індивідуально чи в групах; нарешті, учні самостійно застосовують нові правила в мовленні. Цей підхід вчителі вважають зручним та надійним, тому що урок має досить струнку та чітку структуру.

PPP – це підхід до навчання, який до вподоби як викладачам, так і учням, тому що він може довести використання мовних елементів до ідеального стану за допомогою різноманітних вправ. Цей підхід також дозволяє викладачеві контролювати зміст та темп уроку та демонструє чітку роль викладача у навчальному процесі.

PPP спричинив появу підходу, який тепер називається TBLT (Task-Based Language Teaching).

Протягом останніх 20-ти років, підхід TBLT є одним із найцікавіших явищ у сучасних дослідженнях, пов'язаних з вивченням іноземних мов. З появою підходу TBLT, фокусування на граматиці, яке було основним у PPP,

було замінене на більш функціональний метод викладання, який звертав увагу учнів не на точність, а на вільність у спілкуванні. Така зміна спричинила появу стилю навчання “fluency-first pedagogy” (навчання, основане на вільності спілкування), у якому викладач презентує граматичні конструкції з огляду користі для спілкування, а не на основі суворого навчального плану. Така система викладання стала своєрідним компасом для викладачів, які намагалися навчити учнів вільності спілкування. При використанні методу TBLT учні вчаться говорити грамотно під час спроб застосувати мову у «живому» спілкуванні, а не роблячи вправи з підручника. У цьому методі навчання втручання викладача обмежене і це дає можливість для більш ефективного спілкування учнів один з одним.

TBLT – це такий підхід до навчання, який може бути адаптованим викладачами до актуальних навчальних потреб учнів. В цьому підході до навчання саме завдання є основним елементом уроку, тому що воно визначає зміст та хід всього уроку.

Загалом, порівняння цих двох методів показало, що кожен з них має приблизно однакову кількість переваг та недоліків, а отже, вибір лишається за викладачем і має базуватися на тому, який метод на даному етапі навчання найбільше відповідає кінцевій меті та навчальним потребам учнів.

### **Розділ 3. Методика формування англомовної комунікативної компетентності студентів молодших курсів мовних спеціальностей із використанням слабких та сильних форм комунікативного підходу**

#### **3.1. Етапи та комплекс вправ для формування комунікативної компетентності із залученням (PPP) форми комунікативного підходу**

Формування комунікативної компетентності є основним завданням та кінцевою метою у навчанні іноземних мов. Формування англомовної комунікативної компетентності передбачає оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування та вміння використовувати мову у всіх видах

мовленнєвої діяльності. Опанування іноземної мови на достатньому рівні означає вміння здійснювати спілкування як в усній (говоріння, аудіювання) так і в письмовій (читання, письмо) формах.

Як уже зазначалося у першому теоретичному розділі, іншомовна комунікативна компетентність складається з таких видів компетентностей: лінгвістичної, професійної, соціокультурної, стратегічної та запропонованої нами інформаційно-технологічної, яка особливо необхідна на сучасному етапі вивчення мов.

Різні ступені навчання (початкова школа, основна школа, старша школа, вища школа) відрізняються тематикою, методами та прийомами навчання, видами навчальної діяльності тощо. Саме тому кожен ступінь навчання має свої цілі та завдання.

Проте, різні ступені навчання, на яких використовується PPP, мають спільні етапи навчання. Зазвичай, навчальний процес за PPP складається з трьох методичних етапів:

- етап презентації нового матеріалу;
- етап тренування;
- етап практики в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності.

Сама розшифровка оригінальної абвіатури (PPP) розкриває зміст роботи на даних етапах, де перша «Р» Presentation (презентація), друга «Р» Practice – (практика/тренування), третя «Р» Production – (практика/продукування).

Як зазначалось раніше, підхід PPP вимагає того, щоб викладач дотримувався структури уроку без різноманітних варіацій у послідовності етапів. Тому ми також будемо дотримуватись встановленого порядку, який, при грамотному підборі змісту та проведенні вправ, може гарантувати гарні результати у вивченні мови.

Нижче пропонуємо розглянути вправи для формування англомовної комунікативної компетентності за методом PPP в рамках лексичної теми «Choosing a Career», що вивчається на 2 курсі факультету іноземних мов.

Хоча лексика й буде основним фокусом вправ тут, буде також очевидним й той факт, що модель навчання за PPP дозволить розвивати усі інші компетентності в тій чи іншій мірі.

Нижче пропонуємо розглянути етапи та зміст роботи з цієї теми за PPP методом. Першим етапом є рецептивне засвоєння лексичного матеріалу, засвоєння якого відбувається з або без опори на текст та допоміжних матеріалів. Цей етап має на меті введення та зняття труднощів у розумінні нових слів та готує студентів до виконання більш складних вправ.

Другий етап є репродуктивним, на якому відбувається автоматизація нових лексичних одиниць на рівні слова, словосполучення, окремого речення. Третій етап називається продуктивним і на ньому студенти намагаються автоматизувати лексичні одиниці на понадтекстовому рівні, тобто у мовленні. На перших двох етапах навчання, зазвичай, використовуються вправи на імітацію та ідентифікацію. Саме на цих етапах переважають некомунікативні керовані вправи зі слуховими чи зоровими опорами. Такі опори містять елемент здогадки або непрямо розкривають значення лексичних одиниць. Такий метод гарантує не тільки засвоєння лексики, але й активізує зв'язок з іншими аспектами мови.

Розглянемо типи та види вправ для першого етапу навчання – рецептивного. Мета першого етапу – забезпечити процес семантизації слова, що забезпечується виконанням переважно рецептивних та рецептивно-репродуктивних некомунікативних вправ. Семантизація і первинне закріплення лексичного матеріалу здійснюються у процесі виконання вправ на підстановку, тлумачення та осмислення понять, пошук дефініцій.

Кожну вправу ми будемо класифікувати за декількома критеріями критеріями, відображеними у таблиці, щоб точно розуміти суть та користь кожного завдання [74].

| Критерії | Типи вправ |
|----------|------------|
|----------|------------|

|    |                                                      |                                                                                                               |
|----|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Спрямованість вправи на прийом або видачу інформації | Рецептивні<br>Репродуктивні<br>Рецептивно-репродуктивні<br>Продуктивні<br>Рецептивно-продуктивні              |
| 2. | Комунікативність                                     | Комунікативні (або мовленнєві)<br>Умовно-комунікативні (або умовно-мовленнєві)<br>Некомунікативні (або мовні) |
| 3. | Характер виконання                                   | Усні<br>Письмові                                                                                              |
| 4. | Функція у навчальному процесі                        | Тренувальні<br>Контрольні                                                                                     |

Матеріали та елементи завдань до вправ були частково взяті з підручника “New English File” (Intermediate Level), але в більшості випадків матеріали були власної розробки. Пропонуємо переглянути список лексичних одиниць, що будуть опрацьовуватись:

1. Apply for
2. To be sacked
3. Unemployed
4. Experience
5. Overtime
6. Permanent
7. Get promoted
8. Resign
9. Retire

## 10. Temporary

**Впр.1 Тип вправи:** рецептивна некомунікативна.

**Вид вправи :** вправа на розрізнення звуку.

**Характер виконання:** письмова.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* underline the stressed syllable in each word.

**Впр.2 Тип вправи:** рецептивна некомунікативна.

**Вид вправи:** вправа на знаходження відповідності.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* find illustrations for the following words.

1. Apply for
2. To be sacked
3. Unemployed
4. Experience
5. Overtime
6. Permanent
7. Get promoted
8. Resign
9. Retire
10. Temporary



**Впр. 3 Тип вправи:** рецептивна некомунікативна.

**Вид вправи:** вправа на знаходження відповідності.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

**Інструкція:** match the words with their definitions.

|              |                                                                                                      |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apply for    | Lasting, used, serving, or enjoyed for a limited time.                                               |
| To be sacked | To withdraw from one's occupation or position, especially upon reaching a certain age; stop working. |
| Unemployed   | To give up one's job or office; quit, especially by formal notification                              |
| Overtime     | To be raised to a more important or responsible job or rank.                                         |
| Retire       | Lasting for a long time or for ever                                                                  |
| Resign       | Practical contact with and observation of facts or events.                                           |

|                 |                                                        |
|-----------------|--------------------------------------------------------|
| To get promoted | Time worked in addition to one's normal working hours. |
| Experience      | To be dismissed from employment.                       |
| Temporary       | A person without a paid job but available to work.     |
| Permanent       | Make a formal application or request.                  |

**Впр. 4 Тип вправи:** рецептивна некомунікативна.

**Вид вправи:** вправа на сприймання нових слів на слух та розпізнавання їх на письмі.

**Характер виконання:** письмова.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Listen to the audio and tick the words that you hear on this list.

1. Apply for
2. To be sacked
3. Unemployed
4. Experience
5. Overtime
6. Permanent
7. Get promoted
8. Resign
9. Retire
10. Temporary

**Впр. 5 Тип вправи:** рецептивна некомунікативна.

**Вид вправи:** вправа на вибір правильного за значенням слова.

**Характер виконання:** письмова.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Choose the correct option.

1. I'm hoping it's only a ... problem.
  - a) Temporary
  - b) Unemployed
  - c) Permanent
  - d) Resign
2. Large numbers of ..., ex-criminal and other needy persons have been aided or dealt with.
  - a) Overtime
  - b) Get promoted
  - c) Unemployed
  - d) Experience
3. She has been working ... for almost half a year.
  - a) Temporary
  - b) Overtime
  - c) To be sacked
  - d) Retire
4. He ... from the government in protest at the policy.
  - a) Resigned
  - b) Retire
  - c) Get promoted
  - d) To be sacked
5. He had already learned his lesson by painful ... .
  - a) Resign
  - b) Experience
  - c) Unemployed
  - d) Retire
6. He ... this position 6 months ago but he hasn't got the results yet.
  - a) Applied for
  - b) To be sacked
  - c) Retire

- d) Get promoted
- 7. Any official found to be involved would ... on the spot.
  - a) Apply for
  - b) Retire
  - c) Be sacked
  - d) Resign
- 8. She ... to general manager.
  - a) Overtime
  - b) Unemployed
  - c) Got promoted
  - d) Retired

Другий, репродуктивний етап, є групою вправ для формування мовленнєвих навичок говоріння на рівні фрази та понадфразової єдності.

**Впр. 1 Тип вправи:** репродуктивна некомунікативна.

**Вид вправи:** підстановча вправа на вживання нових лексичних одиниць та перевірку розуміння їх семантики.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** контрольна.

*Інструкція:* Fill in the gaps using the active vocabulary.

**apply for    to be sacked    get promoted    unemployed    overtime  
experience    retire**

1. He ... . Jake was unemployed again.
2. After six months he got promoted.
3. Jake was ... and was looking for a job.
4. He had to work hard and do ... .
5. He ... a job with a food company and sent in his CV.
6. He didn't have much ... that's why he was taken only as an assistant.
7. Ann ... gladly to fulfill her dream to move to North Carolina.

**Впр. 2 Тип вправи:** репродуктивна некомунікативна.

**Вид вправи:** перекладна.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Translate the following sentences into English using active vocabulary.

- 1) Саме через нестачу досвіду Джека змусили працювати простим кухарем.
- 2) Його звільнили за те, що він підробляв документи протягом року.
- 3) Анна була рада знайти постійну високооплачувану роботу.
- 4) Джек погодився, що тимчасова робота – це краще, ніж нічого.
- 5) Вона не витримала та звільнилася, коли більше не змогла працювати понаднормово.
- 6) Джека підвищили за те, що він врятував компанію від банкрутства.
- 7) Офіцер пішов у відставку після 20 років служби.

**Впр. 3 Тип вправи:** репродуктивна умовно-комунікативна.

**Вид вправи:** вправа на перефразування з використанням нової лексики.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Paraphrase the sentences using active vocabulary.

1. I think it's not fair that she has to work more hours than she is obliged to.
2. Many people without work try to find good places for work but with no success.
3. He was fired because he sent some fake documents to his boss.
4. Emily hopes to get a higher position for increasing the company's income.
5. Jack sent his CV for the position of the programmer and got the job after 2 weeks of waiting.
6. I'm sure this girl has never had any practice in recruiting.

**Впр. 4 Тип вправи:** репродуктивна умовно-комунікативна.

**Вид вправи:** вправа на доповнення речення.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Finish the sentences using active vocabulary.

- 1) If you are not accepted on the position of “manager”, it means ...
- 2) If you were taken to a great company, it means...
- 3) When you want to leave your job, ...
- 4) If you want to have a higher income, you can ...
- 5) If you don't want to change your job for a long time, you should...
- 6) If you are not sure in what you want to do in future, you can...
- 7) If your boss annoys you, ...

**Впр. 5 Тип вправи:** репродуктивна умовно-комунікативна.

**Вид вправи:** відповідь на питання.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Answer the questions using active vocabulary.

- 1) Do you know anybody who is applying for a job? What kind of job?
- 2) Do you know anybody who has just retired? How old are they?
- 3) Do you know anybody who has been promoted recently? What to?
- 4) Do you know anybody who does a lot of overtime? Why?
- 5) Do you know anybody who was sacked from their job? Why?
- 6) Do you know anybody who is doing a temporary job? What?
- 7) Do you know anybody who lacks work experience?

Третій етап, продуктивний, використовується для практики у вживанні нового матеріалу на понадфразовому рівні в монологічному, діалогічному мовленні та письмі.

**Впр. 1 Тип вправи:** продуктивна умовно-комунікативна.

**Вид вправи:** відповіді на запитання з висловленням власної думки.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Answer the questions expressing your own opinion.

- 1) What should people do to be promoted?
- 2) What age do you think is good to become retired?
- 3) Should doing overtime be additionally paid?
- 4) What should you do before applying for a job?
- 5) Where can you get experience for your 'dream job'?
- 6) What are the advantages of having a temporary job?

**Впр. 2 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** На розвиток умінь монологічного мовлення.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Comment on the pictures using active vocabulary.



Ж





**Впр. 3 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** вправа на розвиток діалогічного мовлення.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

**Інструкція:** Work in pairs. Discuss advantages and disadvantages of working in a big company.

**Впр. 4 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** вправа на розвиток письма.

**Характер виконання:** письмова.

**Мета (функція):** тренувальна.

**Інструкція:** Write a blog post where you will describe one of the following situations from your/your friend's life: you were unemployed for a long time; you had to work overtime; you were sacked.

**Впр. 5 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** висловлення власної думки.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Agree or disagree with the following statements. Prove your opinion.

- 1) It is absolutely not necessary to work overtime.
- 2) It is really difficult to be sacked.
- 3) The best age for retirement is 60.
- 4) Applying for a new job doesn't require any special preparations.
- 5) You can be taken on a high position without any experience.

Вправи, описані вище, найчастіше використовуються під час занять, спланованих за методом PPP. Якщо переглянути запропоновані вправи то стає очевидним той факт, що даний метод навчання не фокусується на розвитку лише однієї компетентності, наприклад, лексичної чи граматичної, а дозволяє розвивати й інші мовленнєві навички та вміння в комплексі. Важко уявити урок, який би був сконцентрований виключно на формуванні граматичних навичок, адже без лексики та письма – неможливо навчити граматики.

На нашу думку, саме цей факт є центральним у суперечках між прихильниками методів PPP та TBLT, адже останні наполягають на тому, що окрім сильної граматичної бази, PPP не може навчити нічого іншого.

### **3.2. Етапи та комплекс вправ для формування комунікативної компетентності із залученням (TBLT) форми комунікативного підходу**

Метод TBLT (Task-based Language Teaching) з'явився всього лише декілька десятків років тому, як сильна форма комунікативного підходу, яка була розроблена задля вдосконалення уже довго існуючого методу PPP. Однак, не дивлячись на те, що вчені зі світовим ім'ям у лінгвістиці (Дейв та Джейн Уїлліс, Джек Річардс, Род Елліс та інші) написали не одну наукову

працю, показуючи переваги TBLT, даний метод викладання так і не набув такої популярності, як слабкий метод комунікативного підходу, який відомий нам як PPP.

Головне завдання та виклик методу TBLT – це допомогти вчителям зрозуміти, що задля того, щоб навчити учнів вільно володіти іноземною мовою, вони повинні змістити фокус з граматики на значення. Таке завдання не завжди легко виконати, особливо вчителям, які не звикли працювати за такою моделлю навчання.

TBLT кидає виклик стандартним поглядам на викладання мови. Послідовники методу намагаються довести, що мова вивчається найефективніше, якщо викладач просто створює контекст, в якому природня здатність студентів до вивчення мов зможе проявитися. Такі умови для вивчення мови вважаються більш дієвими, ніж спроби навчити мові крок за кроком, опираючись тільки на навчальні підручники. Не дивно, що метод TBLT був приречений на критику учителями, які не звикли йти таким шляхом [75, с .4].

На відміну від трьох етапів методу PPP, в TBLT присутні шість повноцінних етапів:

- g. Pre-task.
- h. Task.
- i. Planning.
- j. Report.
- k. Language Focus.
- l. Practice.

Студенти, які відвідують класи з методом викладання TBLT, виконують не просто вправи, а завдання. Якщо вправа сфокусована на практиці певної граматичної форми чи нової лексики, то учні, які виконують завдання, фокусуються на значенні. Виконуючи завдання, учні намагаються завершити його, використовуючи всю англійську граматику та лексику, якою вони

володіють, а такий метод роботи, на думку вищевказаних вчених, є ефективнішим за PPP [75].

Багато завдань, які можна було б використовувати для TBLT, приховані під виглядом PPP. Наприклад, у книзі «New English File», яка є прикладом підручника за системою PPP і яку ми використовували для побудови уроків зі своїми учнями, є такий вид діяльності: «Як ви вирішили, ким хочете стати у майбутньому? Розкажіть вашому співрозмовнику про ваш вибір детальніше». Що цікаво, це завдання належить до граматичної секції, де автори намагаються «розговорити» студентів, щоб відпрацювати герундій.

Насправді, такі типи діяльності можна удосконалити і максимально наблизити до формату TBLT завдання. Проводячи уроки за методом TBLT, я притримувалась схеми уроку, яка була згадана вище у цьому підпункті та детально описана у другому розділі. Нижче, пропонуємо розглянути авторські завдання для занять за TBLT. Завдання будуть базуватися на темі «Choosing a Career».

### **Pre-task**

**Впр. 1 Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

**Вид вправи:** brainstorming.

**Характер виконання:** письмова.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Watch the video by Brian Tracy, an expert in choosing a career path. Write down his pieces of advice. Work in pairs and choose one that is the most important for you (<https://www.youtube.com/watch?v=oB-1qocZiPM>).

**Впр. 2 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** schemata knowledge activation.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Look at the list of statements and choose the ones which you could find useful for the discussion of the topic “Choosing a Career”. Ground your opinion.

- 1) Think about what you like and what you are good at.
- 2) Stop searching for motivation all the time.
- 3) Think about jobs you can do that allow you to do what you are good at.
- 4) Be involved in the professional interviewing.
- 5) Find a position that may also bring you good money.

**Впр. 3 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** brainstorming.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Work in pairs. Think about 4-5 things you have to take into consideration while choosing a career.

**Впр. 4 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** listing.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Look at the list of actions professionals recommend for choosing the right job. Rank the items, beginning with the most important and finishing with the least important ones. Justify your opinion.

- a. Evaluate Your Work Style
- b. Know Your Talents
- c. Set Financial Goals
- d. Do the Math Before Going Back to School
- e. Assess Your Social Needs
- f. Conduct Informational Interviews
- g. Use Self-Assessment Tools
- h. Hire a Career Coach
- i. Get Real-Life Experience
- j. Be Patient

**Впр. 5 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** hot potato game/activating prior knowledge.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Stand in a circle. The first person takes a ball, names any profession and throws the ball to anyone in the circle. The person who caught the ball should immediately say what the main reason to choose such a profession is.

**Впр. 6 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** speaking.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* I have a question to you. Why did you decide to become teachers? Discuss this question with your partner and present your answers.

**Впр. 7 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** reading.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Read the texts about different working experience. Underline some useful vocabulary you would like to use while doing the task later. After reading, tell whose way of life you prefer and why.

I only work part-time four mornings a week, and I sometimes **do overtime** on a Saturday morning. I don't earn a big salary. It's a **temporary job** and I only have a six-month contract at the moment. But the working hours suit me as I have very young children. When they go to school I would like to find a **permanent job** and work full-time. What I like most about my job is working in complete silence! The only noise you can hear is of people turning pages and whispering.

## Text 2

I did a six-month training course at Technical College to get my qualification and then I worked for a local company to get some **experience**. I worked long hours for a low salary and so I **resigned** last year and became self-employed. I prefer working for myself. I don't work regular hours (sometimes people call me in the middle of the night) but you can earn a lot of money in this job, especially in the winter. If I'm lucky, I'll be able to **retire** when I'm 60!

**Впр. 8 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** sorting.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Look at the list of popular professions. Decide which of them will still be popular in 30 years and which will disappear.

1. accountant
2. actor

3. architect
4. assistant
5. author
6. biologist
7. butcher
8. career counselor
9. civil servant
10. electrician
11. farmer
12. flight attendant
13. hairdresser
14. journalist
15. judge
16. lecturer
17. library assistant
18. nurse
19. pilot
20. plumber
21. police officer
22. receptionist
23. sailor
24. teacher
25. translator
26. travel agent
27. TV presenter
28. waiter

Після першого підготовчого етапу уроку, викладач дає власне завдання, яке є основою всього уроку.

### **Task**

**Впр. 1 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** comparing.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* You listened to the several tips on choosing a career. Now create your own tips and compare them to the opinion of the expert. Decide whose tips are more important.

**Впр. 2 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** problem solving (includes listing, evaluation, comparing).

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Work in pairs. Imagine that you have a friend Jane. Jane finished her school with a gold medal and she is good in all subjects. Her parents want her to be a doctor but Jane wants to be an actress. Help Jane to plan a strategy on how to persuade her parents to let her study in the theater college.

**Впр. 3 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** think-pair-share.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Share your experience of persuading your parents that your choice of this career path is right.

Зазвичай, ці три типи завдань є найбільш ефективними на заняттях. Як показав досвід роботи – завдання типу problem solving є найбільш популярним серед студентів, оскільки є найбільш мотивуючими та стимулюють спілкування.

## **Planning**

**Впр. 1 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** на розвиток вмінь зв'язного та аргументованого монологічного мовлення.

**Характер виконання:** письмова.

**Мета (функція):** тренувальна.

*Інструкція:* Think in what way you will present your task. You may write down some notes or some key words. Share responsibilities between your partner and you.

Студенти проводять репетицію своїх виступів. В цей час, викладач ходить по класу, контролює роботу та допомагає тим, хто цього потребує. Також, викладач записує приклади вдалих та некоректних зразків мовлення, які будуть розглядатися та аналізуватися пізніше.

**Report.**

**Впр. 1 Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**Вид вправи:** reporting the speech.

**Характер виконання:** усна.

**Мета (функція):** контрольна.

*Інструкція:* Present the results of your work.

Клас слухає усі доповіді, студенти мають обрати найкращий план. Вони також можуть задавати питання своїм одногрупникам після їх презентацій. Викладач дає відгук по змісту робіт студентів, після чого відбувається голосування і студенти обирають найкращий варіант.

**Language focus.** Викладач та студенти працюють над зразками мовлення.

- Викладач пише декілька гарних зразків мовлення, а потім фрази або речення, у яких були допущені грубі помилки. При цьому, викладач пише ці речення без слова, яке спричинило цю помилку. Студенти обговорюють значення та висувають здогадки, як можна заповнити пропуски.
- Викладач дає скрипт аудіо запису і студенти підкреслюють ту корисну лексику, яку б вони могли використати у своїх доповідях.

**Practice.** На цьому етапі студенти виправляють свої помилки та працюють над новою граматикою та лексикою.

- Викладач дає можливість учням виправити усі помилки у доповідях і вдосконалити їх.
- Студенти записують усю іншу лексику, яку вони вважають корисною для себе.

Отже, як видно з детального розбору обох моделей уроків, метод TBLT – це, можна сказати, вдосконалений метод PPP, який включає усі вправи притаманні PPP, але у принципово іншій послідовності та з іншим фокусом.

### **3.3. Експериментальна перевірка та порівняння ефективності навчання за слабкою та сильною формами комунікативного підходу**

Задля порівняння двох методів викладання PPP та TBLT ми провели експериментальну перевірку у групі з 14 студентів. Їм були представлені матеріали для навчання, висвітлені у попередньому підрозділі. Під час навчання, студенти отримували бали за кожен вид діяльності і ці бали відповідали володінню певним рівнем діяльності.

Для більш точного підрахунку результатів ми виділили критерії, які відповідають володінню певним рівнем. Ми використовували рівні high, medium, low, або високий, середній та низький. Високому рівню відповідала оцінка в 5 балів, середньому – 4-3 бали, низькому – 2-1 бали.

**Високий рівень** передбачає володіння наступними навичками та вміннями:

- вміння висловити свої переконання, думки, згоду або незгоду у відповідь на отриману інформацію, використовуючи відповідні різноманітні зразки мовлення;
- вміння обирати правильну лексику та граматичні структури для певної ситуації мовлення;
- вміння швидко та чітко висловлювати свою думку.

**Середній рівень передбачає:**

- вміння висловлювати власні думки у різних ситуаціях, використовуючи одноманітний набір фраз;
- допущення 1-2 помилок у виборі доречних лексичних одиниць та граматичних структур під час мовлення (у одному реченні);
- висловлення своєї думки з певними труднощами (допущення до 3 помилок у вимові у одному реченні, говоріння доволі повільно, роздумуючи над словами);

**Низький рівень** передбачає:

- невміння повноцінно висловлювати свою думку у різних ситуаціях;
- допущення 3 і більше помилок у реченні при використанні граматики та лексики (у одному реченні);
- допущення більше трьох помилок у вимові (у одному реченні).

| List of students/<br>Assessment<br>objectives | Speaking               |          |            |          |                                   |         |            |          |                        |                                               |          |                                        |     | Motivation Level |          |     |   |
|-----------------------------------------------|------------------------|----------|------------|----------|-----------------------------------|---------|------------|----------|------------------------|-----------------------------------------------|----------|----------------------------------------|-----|------------------|----------|-----|---|
|                                               | Accuracy               |          |            |          |                                   |         |            |          | Fluency                |                                               |          |                                        |     |                  |          |     |   |
|                                               | Lexis                  |          |            |          | Grammar                           |         |            |          | Speed of<br>utterances | Clarity of<br>pronunciation<br>and expression |          | Language<br>autonomy and<br>initiative |     | PPP              | TBLT     |     |   |
|                                               | Range of<br>vocabulary |          | Proper use |          | Range of<br>grammar<br>structures |         | Proper use |          |                        |                                               |          |                                        |     |                  |          |     |   |
| Points<br>(Total – 45 p.)                     | 5p.                    |          | 5p.        |          | 5p.                               |         | 5p.        |          | 5p.                    |                                               | 5p.      |                                        | 5p. |                  | 5p.      | 5p. |   |
| Бондарчук Олена                               | PPP<br>5               | TBL<br>4 | PPP<br>5   | TBL<br>5 | PPP<br>5                          | TB<br>5 | PPP<br>5   | TBL<br>4 | PP<br>4                | TB<br>4                                       | PPP<br>4 | TBL<br>4                               |     | PPP<br>4         | TBL<br>5 | 4   | 5 |
| Гизь Катерина                                 | 3                      | 2        | 3          | 2        | 4                                 | 3       | 4          | 2        | 3                      | 3                                             | 3        | 3                                      |     | 4                | 2        | 3   | 3 |
| Дяченко Роман                                 | 5                      | 5        | 5          | 5        | 5                                 | 5       | 5          | 5        | 5                      | 4                                             | 4        | 4                                      |     | 4                | 5        | 4   | 5 |
| Жовнір Ганна                                  | 4                      | 4        | 5          | 4        | 5                                 | 5       | 5          | 4        | 5                      | 5                                             | 5        | 5                                      |     | 5                | 5        | 5   | 5 |
| Залізник Микола                               | 3                      | 1        | 3          | 2        | 2                                 | 2       | 2          | 2        | 2                      | 2                                             | 3        | 3                                      |     | 3                | 2        | 3   | 2 |
| Ломак Іван                                    | 4                      | 4        | 4          | 3        | 4                                 | 4       | 5          | 4        | 5                      | 5                                             | 4        | 4                                      |     | 5                | 5        | 5   | 5 |
| Ляшенко Олег                                  | 2                      | 1        | 3          | 2        | 2                                 | 1       | 3          | 1        | 2                      | 2                                             | 3        | 3                                      |     | 3                | 2        | 3   | 2 |
| Миколук Ольга                                 | 5                      | 5        | 5          | 5        | 5                                 | 4       | 5          | 5        | 5                      | 4                                             | 5        | 5                                      |     | 5                | 5        | 5   | 5 |
| Мольчук Віра                                  | 5                      | 4        | 5          | 5        | 5                                 | 4       | 5          | 4        | 5                      | 4                                             | 5        | 5                                      |     | 5                | 5        | 5   | 5 |
| Станіславенко В.                              | 4                      | 2        | 3          | 2        | 3                                 | 2       | 2          | 2        | 3                      | 3                                             | 3        | 3                                      |     | 3                | 2        | 3   | 2 |
| Сулима Іван                                   | 3                      | 2        | 2          | 1        | 3                                 | 2       | 2          | 2        | 2                      | 1                                             | 3        | 3                                      |     | 3                | 2        | 3   | 2 |
| Транчук О.                                    | 5                      | 5        | 5          | 5        | 5                                 | 5       | 5          | 5        | 5                      | 5                                             | 5        | 5                                      |     | 5                | 5        | 5   | 5 |
| Федорова Марія                                | 4                      | 4        | 4          | 3        | 5                                 | 4       | 4          | 4        | 5                      | 5                                             | 5        | 5                                      |     | 5                | 5        | 5   | 5 |
| Якімова Дар'я                                 | 3                      | 3        | 3          | 2        | 4                                 | 3       | 4          | 3        | 4                      | 4                                             | 4        | 4                                      |     | 4                | 4        | 3   | 4 |

Проаналізувавши всі отримані результати, продемонстровані у таблицях (див. Додаток 1, 2, 3), ми дійшли таких висновків щодо мотивації та формування навичок говоріння студентів при роботі за різними методами навчання.

Мотивація (див. Додаток 1):

- 1) при викладанні навчального матеріалу за методом PPP, 5 учнів продемонстрували високий рівень мотивації, 9 учнів – середній та жоден учень не показав низький рівень мотивації;
- 2) при викладанні навчального матеріалу за методом TBLT, 6 учнів продемонстрували високий рівень мотивації, 5 – середній, 3 – низький.

Було помічено, що учні, які показали високий рівень мотивації – це учні, рівень мовної підготовки яких є найкращим в групі і рівень мотивації у них лишається незмінним, як при використанні PPP, так і TBLT. Середній рівень мотивації при PPP показали всі інші учні групи, незалежно від рівня їх знань. Спостерігаючи за учнями, ми прийшли до висновку, що ті, хто не впевнений в своїх знаннях, або чий знання мови знаходяться на найнижчому рівні, показували кращі результати при контрольованому навчанні (за допомогою чітко керованого виконання вправ та багаторазового повторення матеріалу).

Що стосується мотивації при використанні методу TBLT, то високий рівень мотивації продемонстрували учні з високим рівнем мовної підготовки. Середній рівень показали учні, які мають відповідно посередній рівень знань: це учні, які володіють певною лексикою та граматиною, але цей набір лексичного та граматичного матеріалу є досить обмеженим. Такі учні могли підтримувати розмову, але вони більше були зацікавлені в неочікуваній різноманітності завдань, аніж в належному їх виконанні.

Учні, які показали найнижчий рівень мотивації за TBLT – це учні з найнижчим рівнем мовної підготовки у групі. Їм було важко влитися в темп дискусій та підтримувати діалог. Таким учням було необхідне контрольоване навчання, де викладач би контролював поступове вивчення нового матеріалу,

перш за все, через стандартні вправи з поступовим переходом до розмовної діяльності. Для учнів з низьким рівнем підготовки метод TBLT виявився неефективним.

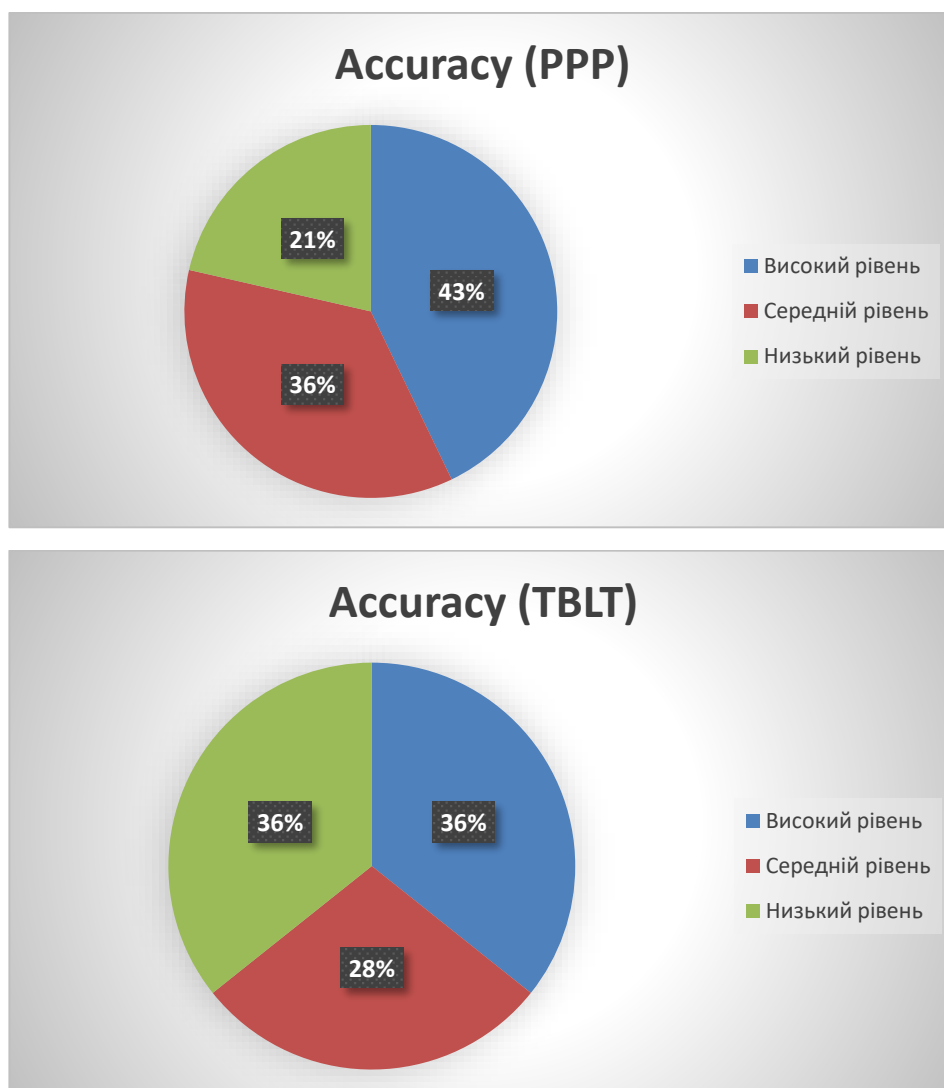
Для наочної демонстрації результатів пропонуємо переглянути їх у процентному співвідношенні у формі кругової діаграми.



Отже, на заняттях TBLT спостерігалось більше учнів з високою мотивацією (43 %) в порівнянні з PPP (36 %). Хоча варто зазначити, що на уроках PPP взагалі були відсутні учні з низькою мотивацією, в той час як на TBLT ми мали нагоду спостерігати 21 % таких учнів.

Окрім мотивації, ми також отримали результати по формуванню навичок говоріння. Наразі, ми аналізуємо такі критерії говоріння як ассурасу (точність висловлювання) та fluency (вільність висловлювання). Для розрахунку показників точності висловлювання ми брали до уваги лексику та граматику, а саме набір лексичних та граматичних структур та вміння їх правильно використовувати. Для розрахунку показників вільності висловлювання ми оцінювали швидкість, вимову та ініціативність.

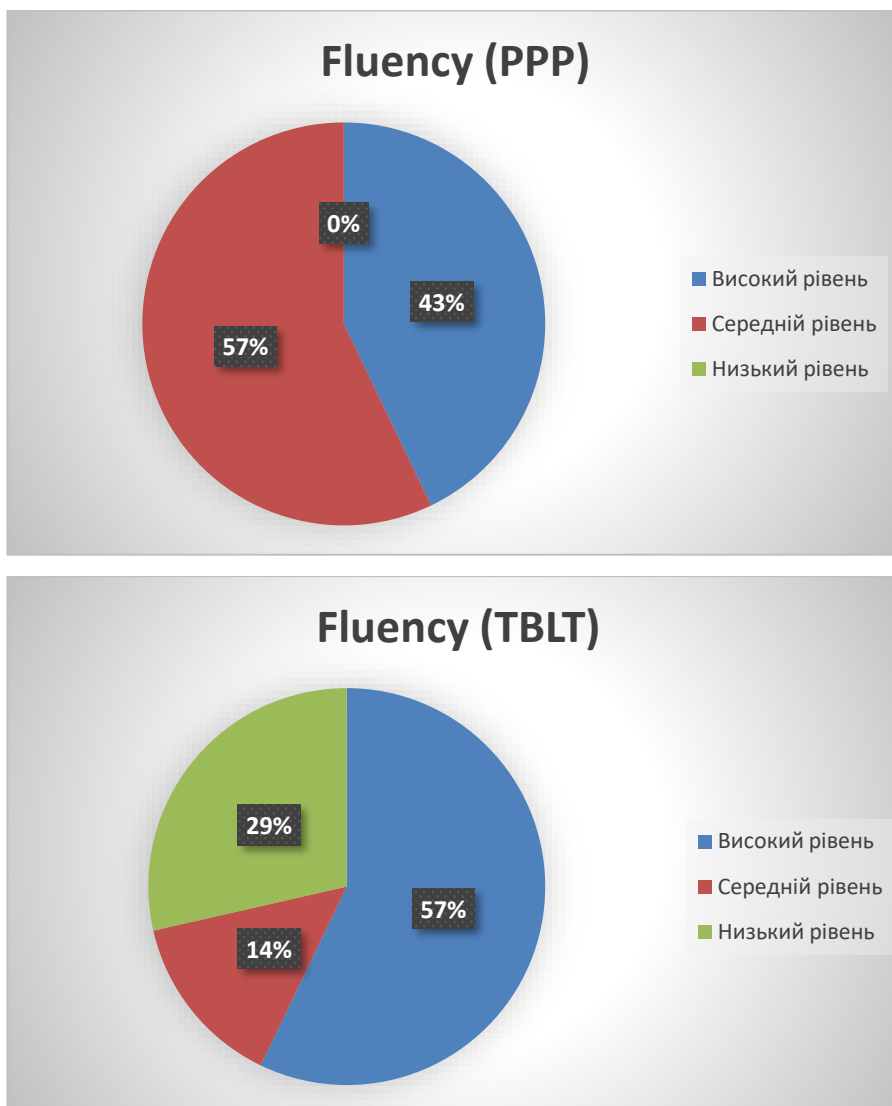
Для демонстрації результатів вирахуваних за допомогою таблиць (див. Додатки 2 і 3) пропонуємо також переглянути кругові діаграми.



Отже, 43 % учнів продемонстрували високий рівень точності на заняттях PPP на противагу 36% учнів на заняттях TBLT. 36 % учнів (PPP) та 28% (TBLT) показали середній рівень. Лише 21 % мали низький рівень точності висловлювання на PPP заняттях в порівнянні з 36% TBLT. Дані результати

дають нам можливість зробити висновок, що метод PPP підходить для розвитку точності висловлювання більше, ніж TBLT.

Що стосується вільності спілкування, то результати є наступними:



Дані діаграми демонструють, що вищий рівень вільності висловлювання був присутній на уроках TBLT (57 %) на противагу 43% PPP. Цікаво, що решта учнів (57%) на заняттях PPP продемонструвала середній рівень вільності спілкування, а на TBLT заняттях ми мали змогу спостерігати 14 % учнів з середнім рівнем та 29% учнів з низьким рівнем вільності спілкування. На уроках TBLT високий рівень вільності висловлювання демонстрували виключно учні з високим та середнім рівнем мовної підготовки. Тобто, в цілому підхід TBLT є більш ефективним для розвитку вільності спілкування.

Проте, якщо в класі є багато учнів з низьким рівнем мовної підготовки, буде доцільніше обрати підхід PPP, аби не демотивувати таких учнів.

Після закінчення навчання, учні отримали невеличкі опитувальники, у яких їх просили висловити свою думку з приводу кожного з методів навчання.

Опитувальники виглядали так:

### Опитувальник (Анкета 1)

| Питання                                                                               | PPP | TBLT |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| 1. Який метод навчання допоміг Вам більше розширити свій лексичний запас?             |     |      |
| 2. Який метод навчання найбільш вдало для Вас розкриває нові граматичні правила?      |     |      |
| 3. Який метод навчання дає більше можливостей практикувати говоріння іноземною мовою? |     |      |
| 4. За яким методом навчання Ви вивчали актуальну для Вас лексику та граматику?        |     |      |
| 5. На заняттях за яким методом у Вас було більше можливості висловити власну думку?   |     |      |

6. Наведіть 3 переваги та 3 недоліки методу PPP.
7. Наведіть три переваги та три недоліки методу TBLT.
8. Якби Ви були викладачем, який з методів Ви б обрали для своїх студентів?
9. Який з цих методів навчання був комфортніший для Вас та чому?
10. Який з цих методів Ви вважаєте більш ефективним та чому?

Відповіді опитуваних допомогли більш глибоко зрозуміти результати спостережень та підрахунків. Нижче, ми наведемо найтипівіші відповіді на запитання.

Більшість учнів погодились, що саме метод TBLT допоміг їм збагатити лексику та закріпити її за рахунок багаторазового повторення у «живому» мовленні. 100% відсотків відповіли, що TBLT давав їм більше можливостей для розмовної практики. Цікаво, що 100% учнів погодились, що саме PPP, а не TBLT найкраще розкриває нові граматичні правила.

Що стосується недоліків методу PPP, то найпопулярнішими виявились наступні: відсутність такої креативності як в TBLT, одноманітність завдань та недостатність розмовної практики. Перевагами учні вважають чітке пояснення граматики та розуміння, як вживати нові структури у мовленні. Недоліками TBLT учні вважають недостатню увагу, що приділяється граматиці та велику кількість часу, що витрачається на виконання завдань як в класі. Перевагами вважають наявність завдань, які змушують використовувати не тільки мову, а й логіку, критичне мислення, життєвий досвід; різноманітність та тривалість іншомовного спілкування на занятті.

Отже, за результатами навчального експерименту підхід PPP найкраще розвиває точність висловлювання і підходить для учнів з будь-яким рівнем мовної підготовки. Підхід TBLT викликав мотивацію у 43% учнів та давав кращі результати для 57 % учнів під час розвитку вільності висловлювання. Проте, за результатами власних спостережень та на основі відповідей учнів, ми зробили висновки, що цей метод дієвий лише для учнів з високим та середнім рівнем мовної підготовки. Для учнів з низьким рівнем цей підхід є абсолютно недієвим.

## Висновки

На сьогоднішній день у сфері навчання іноземних мов панують два головних підходи до навчання: PPP та TBLT. PPP, який розшифровується як presentation-practice-production, був основою для появи TBLT. Цей підхід складається з трьох методичних етапів, які мають слідувати один за одним. На першому етапі учні засвоюють новий мовний матеріал. На цьому етапі викладач намагається ліквідувати можливі труднощі у розумінні нового матеріалу та готує своїх учнів до вправ складнішого рівня. На другому етапі відбувається автоматизація нових одиниць на рівні речення, а на останньому етапі учні намагаються автоматизувати нові одиниці на понадтекстовому рівні.

Метод TBLT (Task-based Language Teaching) з'явився в освітньому просторі декілька десятків років тому. Вважається, що TBLT – це метод, який створили для того, щоб мінімізувати використання PPP, але після плідного аналізу стає зрозуміло, що TBLT – це вдосконалений PPP, якій мав за мету покращити освітні стандарти. TBLT намагається змістити фокус з граматики на значення, в той час як PPP основний акцент ставить саме на граматичні структури. На відміну від PPP, підхід TBLT має 6 етапів:

- m. Pre-task.
- n. Task.
- o. Planning.
- p. Report.
- q. Language Focus.
- r. Practice.

Задля визначення ефективнішого методу викладання ми провели навчальний експеримент на групі з 14 студентів. Основними об'єктами оцінювання були рівень мотивації та розвиток навичок говоріння (критеріями були точність та вільність висловлювання).

Із 100% учнів, які брали участь у експерименті, 43% проявили найвищий рівень мотивації на TBLT заняттях і 36% на PPP. 36 % учнів продемонстрували

середній рівень мотивації на TBLT і 64% PPP заняттях. 21% учнів продемонстрували найнижчий рівень мотивації на TBLT – це були учні з найнижчим рівнем мовної підготовки, для яких підхід TBLT виявився не ефективним. Для учнів з високим і середнім рівнем мовної підготовки підхід TBLT виявився сильним мотиватором до навчання.

Показники розвитку навичок говоріння в деяких аспектах повторили результати мотивації. Завдяки процентному співвідношенню ми виявили, що підхід PPP краще розвиває точність висловлювання в учнів будь-якого рівня. Що стосується вільності висловлювання, то тут кращі показники були на стороні TBLT (57%). Проте, варто зазначити, що хоча при використанні методу PPP тільки 43 % учнів продемонстрували високий рівень вільності висловлювання, усі інші проявили середній рівень вільності висловлювання і не було жодного учня з низьким рівнем. В той час як на TBLT заняттях таких учнів було аж 29% і до цього числа входили учні з низьким рівнем мовної підготовки, або учні, які невпевнені в своїх знаннях.

Саме тому, ми прийшли до висновку, що підхід PPP є ефективним для учнів будь-якого рівня. Особливо дієвим цей підхід є при формуванні точності висловлювань. Підхід TBLT є ефективним мотиватором та дієвим засобом формування вільності висловлювання, але тільки для учнів з високим та середнім рівнем мовної підготовки. Для учнів з низьким рівнем цей підхід є недієвим.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дана наукова робота була спрямована на дослідження формування іншомовної комунікативної компетентності та перевірку ефективності PPP та TBLT методів викладання. Комунікативна компетентність є обов'язковим компонентом у процесі вивчення будь-якої мови, тому найбільший інтерес до питань розвитку комунікативних умінь можна помітити саме у галузі вивчення іноземних мов.

У ході роботи ми дослідили всі поставлені завдання на початку та прийшли до певних висновків. По-перше, у даному дослідженні ми визначили, що іншомовна комунікативна компетентність була найкраще структурована С. Козак, яка поділила іншомовну компетентність на такі компетентності: лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, професійну. Але, аналізуючи вимоги сучасного часу ми з'ясували, що структурі С. Козак не вистачає ще однієї компетентності, особливо актуальної для студентів вищих навчальних закладів. Така компетентність отримала назву «інформаційно-технологічна», адже саме вона допомагає пришвидшити процес вивчення мов, дає можливість міжкультурного спілкування, і, врешті решт, робить сам процес вивчення мов цікавішим. В результаті, структура С. Козак в поєднанні з запропонованою нами компетентністю утворює структуру іншомовної компетентності, яка ідеально відповідає сучасним освітнім умовам.

По-друге, було досліджено, що як і будь-яке складне поняття, іншомовна комунікативна компетентність має свої компоненти. Найбільш інноваційною нам здалась класифікація компонентів, створена сучасними дослідниками Т. Боровою, Н. Микитенко та Ю. Рибінською. Вони поділили іншомовну комунікативну компетентність на чотири компоненти і найбільше з цих компонентів взаємодіють види мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання), тому що їх розвиток проходить виключно інтегровано. Успішне оволодіння даними видами мовленнєвої діяльності грає найважливішу роль в опануванні іншомовною комунікативною компетентністю в цілому.

Крім того, були розроблені методики формування іншомовної комунікативної компетентності за PPP та TBLT методами. Для методу PPP було запропоновано 15 видів діяльності, а для методу TBLT – 13. На основі цих завдань ми провели експериментальне порівняння обох методів на групі з 14 студентів. Основними об'єктами оцінювання були рівень мотивації на заняттях та розвиток навичок говоріння (основними критеріями були точність та вільність висловлювання).

За результатами навчального експерименту було з'ясовано, що підхід PPP найкраще розвиває точність висловлювання і підходить для учнів з будь-яким рівнем мовної підготовки. Підхід TBLT мотивує учнів значно краще, аніж PPP та дає кращі результати під час розвитку вільності висловлювання. Проте, за результатами власних спостережень та на основі відповідей учнів, ми зробили висновки, що метод TBLT дієвий лише для учнів з високим та середнім рівнем мовної підготовки. Для учнів з низьким рівнем цей підхід є абсолютно недієвим.

Отже, можна зробити висновок, що обидва методи є ефективними в залежності від категорії учнів, їх вихідного рівня мовної підготовки та цілей навчання. Проте, головне завдання викладача – бути «методично гнучким» і підбирати відповідний до конкретної групи учнів та планувати навчальну діяльність в залежності від їх сучасних навчальних потреб.

### **Список використаної літератури**

1. Анісімова А. І. Розвиток стратегічної компетенції в контексті культурної свідомості / А. І. Анісімова. // Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. – 2000. – №1. – С. 176–177.
2. Абдуллоева М. Коммуникативная методика обучения иноязычной грамматике на начальном этапе языкового факультета / М. Абдуллоева. – Атланта, 2009. – 167 р.
3. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: 13.00.08 / Андриенко А. С. – РнД, 2007. – 282 с.
4. Архипова Г. С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста: 13.00.08 / Архипова Г. С. – Чита, 2006. – 156 с.
5. Баграмова Н. В. Комунікативно-інтерактивний підхід як спосіб підвищення оволодіння іноземною мовою / Н. В. Баграмова. // Матеріали XXXI Всеросійської науково-методичної конференції викладачів і аспірантів. – 2008. – №18. – С. 3–6.
6. Барышникова С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов : спец. 13.00.08 / Барышникова С. Н. – Саратов, 2005. – 24 с.
7. Бібік, Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.– К. : К.І.С., 2004. – С. 47 – 52.
8. Васильєва О. В. Історія виникнення комунікативного методу викладання іноземної мови / О. В. Васильєва. // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2015. – №6. – С. 8-16.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови – К; Ірпінь: Перун, 2003. – 1427 с.
10. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев. // Филологические науки. – 2002. – №1. – С. 64–72.

11. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев. // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – 1986. – №5. – С. 34.
12. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М.С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №8. – С. 224-233.
13. Гончарова К. Э. Структура коммуникативной компетентности будущего специалиста / К. Э. Гончарова. // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2011. – С. 5–6.
14. Емре Е. С. Сутність і структура професійно-комунікативної компетенції студентів-іноземців вищих навчальних закладів / Е. С. Емре. // Вісник Черкаського університету. – 2015. – №32. – С. 39–43.
15. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Москва, 1990. – 104 с.
16. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва, 2008. – 101 с.
17. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
18. Изория Н. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: дис. пед. наук : 13.00.08 / Изория Н. – Москва, 2008. – 236 с.
19. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О. М. Казарцева. – Москва: Наука, 1999. – 499 с.
20. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 264 с.

21. Кодлюк Я.П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я.П.Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя. – Тернопіль, 2006. – С. 7-10.
22. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: 13.00.04 / Козак С. В. – Одеса, 2001. – 203 с.
23. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ / Л.Мамчур // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. –№ 2. – С. 99-104.
24. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С.М. Мартиненко. – К. :КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
25. Мешко Г.М. Формування компетентності у майбутніх педагогів /Г.М.Мешко // Професійні компетенції та компетентності вчителя. – Тернопіль, 2006. – С. 14-17.
26. Миролюбов А. А. Сознательно сопоставительный метод / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 39-41.
27. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О.В.Овчарук //Стратегія реформування освіти України. - Київ, 2003. – 295 с.
28. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
29. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. / Е. И. Пассов. – Москва, 1993. – 125 с.
30. Петрова, А.І. Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки: 13.00.04 / Петрова Анастасія Іванівна // Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 267 с.
31. Прадівляний, М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій :13.00.04 / М.Г. Прадівляний //

Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.

32. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – Москва: Когито-центр, 1999. – 144 с.

33. Рибінська, Ю. А. Методичні основи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу: [монографія] / Юлія Рибінська. – К. : Астон, 2013. – 299 с.

34. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків: Основа, 2005. – 96 с.

35. Рурік Г.Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу / Г.Л. Рурік // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 344 – 380.

36. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2010. – № 2. – С. 312.

37. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3-7.

38. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – Москва: Просвещение, 1985. – 260 с.

39. Телелим, В.М. Моніторинг в системі військової освіти / В.М. Телелим, Ю.І. Приходько // Збірник наукових праць “Військова освіта”. – 2014. – № 1 (29). – С. 4 – 13.

40. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львівського університету. – 2008. – № 24. – С. 53–63.

41. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція - запорука професійного успіху / Л. Ткаченко. – Київ: Європа, 2003. – 583 с.
42. Федоренко Ю.С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю.С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63–65.
43. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы и исследования / М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
44. Ягеніч Л. В. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні молодшими школярами іншомовним аудіюванням / Ягеніч Л.В. // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2005. – № 9. – С. 38-44.
45. Ягупов В. В. Педагогіка / В. В. Ягупов. – Київ: Либідь, 2003. – 560 с.
46. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching / C. Brumfit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 176 p.
47. Bruton A. Task-based language teaching: For the state secondary FL classroom? / A. Bruton. // Language Learning Journal. – 2005. – №3. – P. 55–68.
48. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal. // Language and Communication. – 1983. – P. 2–27.
49. Carless D. Revisiting the TBLT versus P-P-P Debate: Voices from Hong Kong / D. Carless. // Asian Journal of English Language Teaching. – 2009. – №19. – P. 49–66.
50. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 189 p.
51. Ellis R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings / Rod Ellis. // Shanghai International Studies University and University of Auckland International Journal of Applied Linguistics. – 2009. – №19. – P. 3.
52. Hover D. Think twice: Teacher's book / D. Hover. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 174 p.
53. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. // Sociolinguistics. – 1972. – P. 269–293.

54. Hymes, D. The concept of communicative competence revisited. Thirty years of linguistic evolution / D. Hymes // *Studies in honour of René Dirven on the occasion of his sixtieth birthday*. – 1992. – P. 31–57.
55. Learning and teaching modern languages for communication – Strausbourg: Council of Europe Press, 1988. – 102 p.
56. Littlewood W. The task-based approach: some questions and suggestions / W. Littlewood. // *ELT Journal*. – 2004. – №58. – P. 319–326.
57. Muranoi H. An effective learning and instruction based on the study of second language acquisition / H. Muranoi. – Tokyo, 2006. – 346 p.
58. Nunan D. Language teaching methodology / D. Nunan. – Hempstead: Hemel Hempstead, 1991. – 139 p.
59. Nunan D. Task-Based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 212 p.
60. Sato R. Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom / R. Sato. // *JALT Journal*. – 2010. – №32. – P. 2–4.
61. Savignon S. Evolution of Communicative Competence. The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon. // *The Modern Language Journal*. – 1995. – № 95. – P. 129–134.
62. Skehan P. Second language acquisition research and task-based instruction / P. Skehan. // *Challenge and change in language teaching*. – 1996. – №7. – P. 17–30.
63. Skehan P. Task-based instruction / P. Skehan. // *Language teaching*. – 2003. – №36. – P. 1–14.
64. Swain M. A critical look at the communicative approach / M. Swain. // *ELT Journal*. – 1985. – №39. – P. 76–87.
65. Swan M. Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction / M. Swan. // *Applied Linguistics*. – 2005. – №26. – P. 376–401.
66. Takashima H. Focus on Form approach / H. Takashima. – Tokyo, 2011. – 167 p.
67. Willis D. Doing Task-based Teaching / D. Willis, J. Willis., 2007. – 95 p.

68. Willis J. A Framework for Task-based Learning / J. Willis. – Harlow: Longman, 1996. – 137 p.
69. Yamaoka T. On the importance of imitation and repetition in foreign language learning / T. Yamaoka. // ARELE. – 2006. – №17. – P. 1–10.
70. Борова, Т.А. Формування іншомовної компетентності в майбутніх економістів як чинник підвищення якості їхньої професійної підготовки. [Електронний ресурс] / Т.А. Борова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – № 28. – С. 448-455. – Режим доступу до ресурсу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto\\_2013\\_28\\_70.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2013_28_70.pdf)
71. Оліяр М. П. Зміст та структура комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / М. П. Оліяр // Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://194.44.152.155/elib/local/1152.pdf>.
72. Оліяр М. П. Теоретичні аспекти феномена «комунікативно-стратегічна компетентність» [Електронний ресурс] / М. П. Оліяр // Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://194.44.152.155/elib/local/1155.pdf>.
73. Розвиток мовленнєвої компетенції на уроках англійської мови як умова соціалізації учнів [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/48572/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/48572/).
74. Типи вправ для навчання іноземної мови [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [https://studopedia.com.ua/1\\_49140\\_tipi-vprav-dlya-navchannya-inozemnoi-movi.html](https://studopedia.com.ua/1_49140_tipi-vprav-dlya-navchannya-inozemnoi-movi.html).
75. Criteria for identifying tasks for TBL [Електронний ресурс] // British Council. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>.
76. Kotaka M. Task-Based Language Teaching (TBLT) and the Japanese English Classroom [Електронний ресурс] / M. Kotaka. – 2016. – Режим доступу

до ресурсу: <http://trail.tsuru.ac.jp/dspace/bitstream/trair/629/1/%EF%BC%B9-017047.pdf>.

77. Six types of task for TBL [Электронный ресурс] // British Council. – 2006.

– Режим доступа до ресурсу: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/six-types-task-tbl>.

## ДОДАТКИ

## Додаток 1

| ACCURACY         |      |        |     |      |        |     |
|------------------|------|--------|-----|------|--------|-----|
| PPP              |      |        |     | TBLT |        |     |
|                  | High | Medium | Low | High | Medium | Low |
| Бондарчук Олена  | +    |        |     | +    |        |     |
| Гизь Катерина    |      | +      |     |      |        | +   |
| Дяченко Роман    | +    |        |     | +    |        |     |
| Жовнір Ганна     | +    |        |     |      | +      |     |
| Залізник Микола  |      |        | +   |      |        | +   |
| Ломак Іван       |      | +      |     |      | +      |     |
| Ляшенко Олег     |      |        | +   |      |        | +   |
| Миколюк Ольга    | +    |        |     | +    |        |     |
| Мольчук Віра     | +    |        |     | +    |        |     |
| Станіславенко В. |      | +      |     |      |        | +   |
| Сулима Іван      |      |        | +   |      |        | +   |
| Транчук О.       | +    |        |     | +    |        |     |
| Федорова Марія   |      | +      |     |      | +      |     |
| Якимова Дар'я    |      | +      |     |      | +      |     |

## Додаток 2

| FLUENCY          |      |        |     |      |        |     |
|------------------|------|--------|-----|------|--------|-----|
| PPP              |      |        |     | TBLT |        |     |
|                  | High | Medium | Low | High | Medium | Low |
| Бондарчук Олена  |      | +      |     | +    |        |     |
| Гизь Катерина    |      | +      |     |      | +      |     |
| Дяченко Роман    |      | +      |     | +    |        |     |
| Жовнір Ганна     | +    |        |     | +    |        |     |
| Залізник Микола  |      | +      |     |      |        | +   |
| Ломак Іван       | +    |        |     | +    |        |     |
| Ляшенко Олег     |      | +      |     |      |        | +   |
| Миколіук Ольга   | +    |        |     | +    |        |     |
| Мольчук Віра     | +    |        |     | +    |        |     |
| Станіславенко В. |      | +      |     |      |        | +   |
| Сулима Іван      |      | +      |     |      |        | +   |
| Транчук О.       | +    |        |     | +    |        |     |
| Федорова Марія   | +    |        |     | +    |        |     |
| Якімова Дар'я    |      | +      |     |      | +      |     |

## Додаток 3

| MOTIVATION       |      |        |     |      |        |     |
|------------------|------|--------|-----|------|--------|-----|
| PPP              |      |        |     | TBLT |        |     |
|                  | High | Medium | Low | High | Medium | Low |
| Бондарчук Олена  |      | +      |     |      | +      |     |
| Гизь Катерина    |      | +      |     |      | +      |     |
| Дяченко Роман    |      | +      |     |      | +      |     |
| Жовнір Ганна     | +    |        |     | +    |        |     |
| Залізник Микола  |      | +      |     |      |        | +   |
| Ломак Іван       |      | +      |     | +    |        |     |
| Ляшенко Олег     |      | +      |     |      |        | +   |
| Миколюк Ольга    | +    |        |     | +    |        |     |
| Мольчук Віра     | +    |        |     | +    |        |     |
| Станіславенко В. |      | +      |     |      | +      |     |
| Сулима Іван      |      | +      |     |      |        | +   |
| Транчук О.       | +    |        |     | +    |        |     |
| Федорова Марія   | +    |        |     | +    |        |     |
| Якімова Дар'я    |      | +      |     |      | +      |     |

