

УДК 372.881.111.1:37.016

DOI: <https://doi.org/10.31861/gph2025.855-856.3-16>

THE PROJECT METHOD IN DEVELOPING STUDENTS' ORAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS

МЕТОД ПРОЄКТІВ У ФОРМУВАННІ УСНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Василь БЯЛИК¹, Ірина КАТЕРЕНЧУК²

¹доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри лінгвістики та перекладу
факультет іноземних мов
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
v.bialyk@chnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-7428-7145>

²магістр кафедри англійської мови
факультет іноземних мов
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
katerenchuk.iryana@chnu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0000-8812-702X>

The article presents the results of an experimental study (pilot teaching) aimed at testing the effectiveness of the project method in developing eighth-grade students' oral communicative competence within the framework of the competency-based approach of the New Ukrainian School. The main objective of the research was to determine how project-based learning contributes to the development of students' ability to express their thoughts in English fluently, coherently, and confidently in communication situations close to real life.

As part of the experiment, an original project-based learning program titled "Environmental Issues in Our Community" was designed and implemented over the course of three consecutive lessons. Students worked in small groups, performing a series of communicatively oriented tasks—from gathering information to creating multimedia presentations and delivering public speeches in English.

The use of a comprehensive assessment approach, which combined a clearly defined rubric (criteria included pronunciation, coherence, and audience engagement), observation of group dynamics, and analysis of students' project outcomes, made it possible to demonstrate the positive impact of the project method on the development of key components of oral competence. In particular, the study recorded increased student confidence during public speaking, improvement in fluency and coherence, expansion of thematic vocabulary, as well as the enhancement of critical thinking, communication, and collaboration skills.

The main factors contributing to the effectiveness of the method were identified as the authenticity and social relevance of topics, structured and staged organization of the learning process, a differentiated approach to student work, and a focus on achieving communicative success. The article also provides practical recommendations for teachers on implementing the project method in English language instruction, including guidance on selecting topics relevant

to students' personal experiences, using digital tools to enhance motivation, and creating a supportive learning environment that encourages linguistic experimentation and students' creative self-expression.

Keywords: *project method, oral communicative competence, pilot teaching, eighth-grade students, English language, experimental study, environmental issues, presentation.*

У статті представлено результати експериментального дослідження (пробного навчання), спрямованого на перевірку ефективності методу проєктів у процесі формування усної мовленнєвої компетентності учнів восьмого класу відповідно до засад компетентнісного підходу Нової української школи. Метою дослідження було з'ясувати, наскільки проєктна діяльність сприяє розвитку здатності школярів ефективно, зв'язно та впевнено висловлювати свої думки англійською мовою в навчальних ситуаціях, наближених до реального спілкування.

У межах експерименту була розроблена й апробована авторська програма проєктної діяльності на тему «Environmental Issues in Our Community» («Екологічні проблеми в нашій громаді»), реалізована протягом трьох послідовних занять. Учні працювали в малих групах, виконуючи низку комунікативно орієнтованих завдань — від збору інформації до створення мультимедійної презентації та публічного виступу англійською мовою.

Застосування комплексного підходу до оцінювання, який поєднував рубрику з чітко визначеними критеріями (вимова, зв'язність, залученість аудиторії), спостереження за груповою динамікою та аналіз продуктів діяльності учнів, дозволило зробити висновок про позитивний вплив методу проєктів на розвиток ключових компонентів усної компетентності. Зокрема, зафіксовано зростання рівня впевненості у публічних виступах, покращення показників плавності (fluency) та зв'язності (coherence) мовлення, розширення тематичного словникового запасу, а також активізацію критичного мислення, комунікативних і колаборативних навичок.

До головних чинників ефективності методики віднесено автентичність і соціальну значущість тем, структурованість та поетапність навчального процесу, диференційований підхід до учнів і орієнтацію на комунікативну результативність. У статті також запропоновано практичні рекомендації для педагогів щодо впровадження методу проєктів у навчання англійської мови, зокрема стосовно добору змісту, використання цифрових ресурсів для підвищення мотивації та створення підтримувального освітнього середовища, сприятливого для мовного експериментування й творчої самореалізації учнів.

Ключові слова: *метод проєктів, усна мовленнєва компетентність, пробне навчання, учні 8 класу, англійська мова, експериментальне дослідження, екологічні проблеми, презентація.*

I. ВСТУП

Актуальність проблеми формування усної мовленнєвої компетентності учнів середньої школи є беззаперечною в умовах сучасної освітньої парадигми, орієнтованої на компетентнісний підхід. У добу глобалізаційних процесів та інтенсифікації міжкультурних комунікацій володіння англійською мовою як засобом ефективного й упевненого спілкування постає ключовою компетентністю, необхідною для успішної соціалізації, академічного та професійного становлення особистості. Значущість зазначеної проблеми особливо посилюється в контексті реалізації концептуальних засад Нової української школи (НУШ), що передбачає розвиток у здобувачів освіти здатності до творчого мислення, критичного аналізу, самостійного розв'язання комунікативних завдань і забезпечення ефективної взаємодії в освітньому та соціокультурному середовищі (Пометун, 2018, с. 45; Ворожбит, 2018, с.21).

Попри наявність теоретичного обґрунтування ефективності інноваційних методів навчання, зокрема методу проєктів, їхнє практичне впровадження у вітчизняних закладах загальної середньої освіти часто супроводжується низкою труднощів (Бондар, 2020, с 15).

Водночас спостерігається виразний дефіцит конкретних прикладів адаптації цього методу саме до процесу формування усного мовлення, адже більшість наявних розробок спрямовані переважно на розвиток загальнонавчальних умінь або письмової компетентності. Це зумовлює потребу у подальших практико-орієнтованих дослідженнях, покликаних заповнити наявні прогалини та забезпечити емпіричне підтвердження результативності проєктного підходу в розвитку усного мовлення.

Метою даного дослідження є експериментальна перевірка ефективності методу проєктів як засобу формування усної мовленнєвої компетентності учнів восьмого класу на уроках англійської мови. Відповідно до визначеної мети, у межах пробного навчання було розроблено та реалізовано авторську триетапну програму проєктної діяльності, побудовану з урахуванням реальних потреб, соціального досвіду й інтересів підлітків. Тематичною основою програми стала соціально значуща тема «Environmental Issues in Our Community» («Екологічні проблеми в нашій громаді»), що забезпечила високий рівень навчальної мотивації, автентичність комунікативних ситуацій і сприяла розвитку інтегрованих мовленнєвих навичок.

Основним завданням проведеного дослідження було не лише підтвердити позитивний вплив проєктної методики на формування усної мовленнєвої компетентності, а й докладно проаналізувати механізми цього впливу. Зокрема, дослідження спрямовувалося на виявлення динаміки розвитку плавності та зв'язності мовлення, розширення активного словникового запасу, підвищення рівня комунікативної впевненості, а також формування навичок конструктивної взаємодії в групі (*Stoller, 2006, с. 28*). Об'єктом дослідження визначено процес формування усної мовленнєвої компетентності учнів, а предметом — педагогічні умови та ефективність застосування методу проєктів у цьому процесі.

У статті подано системний опис експериментальної роботи, який охоплює **методологічні засади** організації дослідження, поетапну характеристику реалізації проєкту (етапи ініціації та планування, розробки та підготовки, презентації та рефлексії), а також результати якісного й кількісного аналізу отриманих даних. Окрему увагу приділено практичній значущості дослідження, що полягає у створенні методичних рекомендацій для вчителів англійської мови щодо інтеграції проєктних технологій у навчальний процес, з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів середньої школи.

Основним завданням дослідження стало розроблення програми пробного навчання, побудованої на методі проєктів, що враховує психолого-вікові особливості учнів восьмого класу, зокрема їхню потребу в соціалізації, формуванні особистісної ідентичності та зацікавленість соціально значущими темами. Програма ґрунтувалася на принципах автентичності, практичної спрямованості та соціальної релевантності навчального матеріалу, мала чітку структуру, що охоплювала підготовчий, основний і заключний етапи, із визначенням цілей, змісту та очікуваних результатів кожного з них. Вона інтегрувала різні форми навчальної діяльності — індивідуальну, парну та групову — а також сучасні освітні інструменти, зокрема цифрові платформи й аудіовізуальні засоби, що сприяли підвищенню ефективності навчального процесу.

У межах дослідження було організовано та проведено серію експериментальних занять, під час яких реалізовувалася розроблена програма в умовах природного навчального середовища. Особлива увага приділялася створенню сприятливого психологічного клімату, спрямованого на подолання мовних бар'єрів і страху публічних виступів, а також забезпеченню активного залучення кожного учня до проєктної діяльності завдяки чіткому розподілу ролей і завдань. Система формувального оцінювання, застосована впродовж експерименту, дала змогу здійснювати безперервний моніторинг динаміки розвитку учнів.

Дослідження було спрямоване на з'ясування впливу проєктної діяльності на розвиток окремих компонентів усної мовленнєвої компетентності. Зокрема, аналізувалася динаміка зростання лексичної компетенції через вивчення якості та різноманітності використаної лексики у монологічних і діалогічних висловлюваннях; виявлялися зміни в граматичній компетенції за точністю вживання структур у спонтанному мовленні; оцінювався рівень

фонетичної підготовки, зокрема вимова, інтонація та наголос (Бігич, 2012, с.23). Особливу увагу було приділено розвитку плавності (fluency) мовлення, тобто здатності продукувати безперервні висловлювання з мінімальними паузами, а також формуванню навичок комунікативної взаємодії — уміння ініціювати діалог, аргументувати власну думку, реагувати на висловлювання співрозмовників та ефективно співпрацювати в групі (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015, с. 47; Thomas, 2000, с.8).

У ході дослідження було також окреслено ефективні методи подолання типових труднощів, що виникають під час організації групової роботи. Зокрема, запропоновано шляхи забезпечення рівномірного розподілу навчального навантаження між учнями, створення умов для конструктивної взаємодії в групі та підтримання стабільної навчальної мотивації протягом усього проєкту. Особливу увагу приділено практичним рекомендаціям щодо поєднання методу проєктів з іншими педагогічними стратегіями, такими як комунікативний підхід, технології змішаного навчання та елементи проблемно-орієнтованого навчання, що у своїй сукупності забезпечують досягнення максимальної ефективності освітнього процесу.

Об'єктом дослідження є процес формування усної мовленнєвої компетентності учнів восьмого класу на уроках англійської мови, який розглядається як динамічна система взаємопов'язаних компонентів — мовленнєвих, соціолінгвістичних і прагматичних, що розвиваються в умовах цілеспрямованої організованої навчальної діяльності.

Предметом дослідження виступає ефективність застосування методу проєктів у цьому процесі, зокрема педагогічні умови, механізми впливу та результати його використання для розвитку усного мовлення школярів. Особливу увагу приділено аналізу впливу проєктної діяльності на мотиваційну, когнітивну та операційно-технологічну складові мовленнєвої компетентності, що у своїй взаємодії забезпечують цілісне формування комунікативної спроможності учнів у процесі вивчення англійської мови.

База та учасники дослідження. Експериментальна частина дослідження була реалізована у форматі пробного навчання, проведеного в умовах природного навчального середовища з учнями восьмого класу загальноосвітнього навчального закладу. Загальна кількість учасників становила 20 осіб, що дало змогу ефективно організувати групову роботу та забезпечити активну взаємодію між учнями. Віковий діапазон учасників (13–14 років) було обрано свідомо, оскільки саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток абстрактно-логічного мислення, що є необхідною когнітивною передумовою для успішної реалізації проєктної діяльності.

Вибір саме восьмого класу як експериментальної бази зумовлений низкою чинників. По-перше, учні цього віку володіють достатнім рівнем іншомовної компетентності (A2–B1 за шкалою CEFR), що дозволяє брати участь у дискусіях, формулювати власні судження та оперувати складнішими мовними структурами. По-друге, рівень їхньої когнітивної зрілості сприяє виконанню завдань, що потребують аналітичного та критичного мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й синтезувати інформацію з різних джерел. По-третє, соціально-психологічні особливості підліткового віку — потреба у спілкуванні, самоствердженні та розв'язанні суспільно значущих проблем — створюють сприятливі умови для впровадження проєктного методу, який органічно враховує ці вікові особливості.

Важливим складником методології стало дотримання етичних норм дослідження. Усі учасники та їхні батьки були попередньо ознайомлені з метою, завданнями й умовами проведення експерименту, а також надали інформовану згоду на участь. Особливу увагу приділено створенню безпечного психологічного середовища, у якому учні могли вільно експериментувати з мовою, не побоюючись критики чи осуду за можливі помилки (Beckett & Slater, 2005, с. 112).

Тематика та програма проєкту. Центральним елементом експерименту став довготривалий навчальний проєкт на тему «*Environmental Issues in Our Community*» («Екологічні проблеми в нашій громаді»). Вибір цієї теми був зумовлений її багатоплановістю та навчальним потенціалом.

По-перше, актуальність теми проєкту визначається її близькістю до реального життя учнів: екологічні проблеми є зрозумілими та значущими для підлітків, що забезпечує високий рівень мотивації, залученості та емоційного відгуку.

По-друге, її міждисциплінарний характер сприяє інтеграції знань з екології, географії, громадянської освіти та англійської мови, що формує цілісне бачення проблеми.

По-третє, практична спрямованість проєкту полягала в орієнтації на пошук реальних шляхів покращення екологічної ситуації у місцевій громаді, що виховувало в учнів відповідальність і громадянську свідомість.

Нарешті, високий комунікативний потенціал теми сприяв розвитку усного мовлення: учні мали змогу дискутувати, аргументувати власні позиції, висловлювати пропозиції та презентувати результати, що створювало природне мовне середовище для формування комунікативних умінь англійською мовою.

Програма була розрахована на три послідовні уроки по 45 хвилин, кожен з яких відповідав певному етапу проєктного циклу:

1. Урок 1: Ініціація та планування проєкту.
2. Урок 2: Розробка та підготовка проєкту.
3. Урок 3: Презентація та рефлексія.

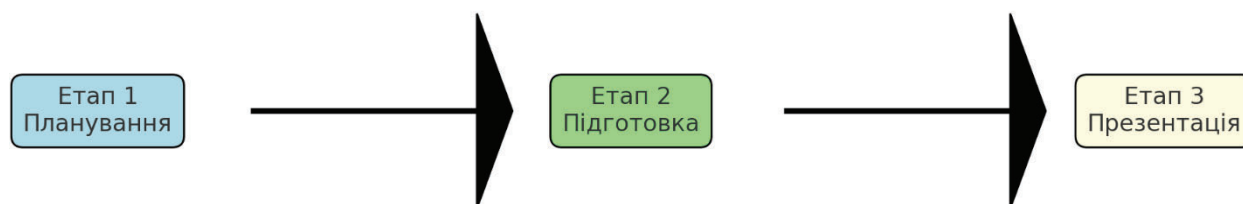


Рис. 1. Етапи реалізації проєктної діяльності

Як видно із Рис. 1, перший етап проєктної діяльності включає планування, яке передбачає формулювання ключової ідеї проєкту, визначення основних напрямів роботи та створення чіткого плану дій. На другому етапі проводиться підготовка до реалізації проєкту. Тут необхідно зібрати дотичну інформацію, структурувати її та підготувати фінальний продукт проєкту. Третій етап – це презентація, демонстрація результатів роботи, отримання зворотного зв'язку.

Для отримання об'єктивних даних про ефективність методики було використано комплекс інструментів, що дозволило забезпечити:

- структуровану рубрику оцінювання презентацій, що включала критерії: *Pronunciation* (вимова), *Coherence* (зв'язність і логіка), *Engagement* (залученість аудиторії). Оцінка проводилась за шкалою від 1 до 4 балів (Stoller, 2006, с. 26);
- метод спостереження за груповою динамікою, активністю учнів, використанням мовних конструкцій (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015, с. 102);
- аналіз продуктів діяльності учнів: текстів сценаріїв, ментальних карт, візуального оформлення презентацій;
- рефлексію учнів (усну та письмову) для з'ясування їхнього суб'єктивного досвіду, труднощів та досягнень (Beckett & Slater, 2005, с. 114).

Рубрика розроблена авторами на основі підходу, запропонованого Stoller (Stoller, 2006, с. 26), та адаптована для цілей дослідження. Критерії та описові характеристики рівнів були уточнені з урахуванням вікових особливостей учнів та конкретних навчальних цілей проєкту. Подібний інструмент оцінювання широко використовується в практиці навчання іноземних мов для об'єктивної фіксації мовленнєвого прогресу.

Таблиця 1

Рівні оцінювання усної мовленнєвої компетентності учнів (за 4-бальною шкалою)

Бал	Рівень	Характеристика мовлення
1	Початковий	Учень говорить із труднощами; висловлення неповні, вимова неточна, часто робить паузи та помилки.
2	Середній	Може висловитися, але мова уривчаста, не завжди зв'язна; помилки іноді заважають розумінню.
3	Достатній	Мовлення досить плавне й зрозуміле; помилки незначні, учень уміє підтримувати розмову.
4	Високий	Мовлення вільне, логічне, природне; правильна вимова, адекватна інтонація, впевнена комунікація.

II. РЕЗУЛЬТАТИ Й ОБГОВОРЕННЯ

Проектне дослідження проводилось в декілька етапів, зміст яких висвітлюється детально у цій частині статті.

1. Етап 1: Ініціація та планування (Урок 1)

Перший урок виконував функцію концептуального підґрунтя всього подальшого проекту. Його основна мета полягала не лише в ознайомленні учнів із тематикою, але й у формуванні стійкої внутрішньої мотивації до участі в проектній діяльності, створенні психологічно комфортного середовища для комунікації та закладанні основи для розвитку усної мовленнєвої компетентності на наступних етапах роботи. Ефективність цієї фази мала безпосередній вплив на рівень залученості учнів і якість кінцевих результатів навчального процесу.

Вступна активність (Brainstorming). Урок розпочинався не з традиційного оголошення теми, а з проблемного запитання, спрямованого на актуалізацію особистого досвіду школярів: *“Look around. What makes you sad or angry about the environment in our city? What environmental problems do you see right here, in our town?”* Такий підхід сприяв емоційному залученню та створенню особистісно значущого контексту. Учні не обмежувалися загальними твердженнями, а наводили конкретні приклади з власного оточення: засмічені парки, вихлопні гази автомобілів поблизу школи, відсутність контейнерів для роздільного збору сміття у дворі.

Для впорядкування зібраних ідей було використано цифровий інструмент Padlet, що виконував роль інтерактивної онлайн-дошки. Такий методичний вибір був цілеспрямованим, оскільки Padlet давав змогу фіксувати висловлювання учнів у реальному часі, створюючи спільну візуальну «карту проблем», доступну для всіх учасників. Роль учителя зводилася до фасилітації процесу: він не оцінював відповіді, а допомагав у їх коректному формулюванні, пропонував синонімічні вирази та фіксував ключові слова. Так, наприклад, коли один з учнів вжив український вислів «запалені сміттєзвалища», учитель запропонував англійський відповідник *“illegal garbage dumps”* і попросив скласти з ним речення.

Використання Padlet забезпечувало водночас кілька педагогічних функцій — **візуалізації, стимуляції дискусії та інтерактивного поповнення словникового запасу**. Активність тривала 10–12 хвилин і завершилася створенням чітко структурованої карти локальних екологічних проблем, серед яких учні визначили найактуальніші — пластикове забруднення, недостатню кількість сміттєвих контейнерів і занедбані зелені зони.

Презентація проектного завдання: від проблеми до продукту. Після того, як проблемне поле було визначено, настав ключовий момент – презентація фінального завдання. Замість того, щоб просто оголосити тему, було створено коротку, але ефективну мультимедійну презентацію в Google Slides. На першому слайді було зображено фотографію, що ілюструє одну з щойно названих проблем (наприклад, засмічену річку), з написом: *“This is our problem. What can we do?”*. Наступні слайди деталізували завдання:

Мета: Створити 5-хвилинну відеопрезентацію або усний виступ із слайдами.

Тема: *"Environmental Issues in Our Community"*.

Структура виступу: Чіткий алгоритм дій для учнів:

- *Introduction*: Представлення обраної проблеми (*Description of the problem*).
- *Main Body*: Аналіз причин (*Causes*) та наслідків (*Effects*).
- 3. *Solution*: Пропозиція конкретних рішень (*Solutions*) для нашої громади.
- 4. *Conclusion*: Висновок та заклик до дії (*Call to action*).

Критерії оцінювання: Учням було представлено спрощену рубрику, де акцентувалося увага на трьох основних пунктах: чітка вимова (*Pronunciation*), логіка викладу (*Coherence*) та креативність та залученість аудиторії (*Engagement*) (Stoller, 2006, с. 25).

Важливим моментом було те, що учням було запропоновано вибір формату – відео чи живий виступ. Це дозволило врахувати їхні індивідуальні уподобання та рівень комфорту, знижуючи початковий бар'єр стресу.

Формування груп та стратегія планування. На етапі формування груп було застосовано змішаний підхід: частково учні об'єднувалися за власними симпатіями (для створення комфортного середовища), а частково вчитель корегував склад, щоб забезпечити баланс між сильними та слабшими учнями. Кожна група отримала чіткий перелік ролей, що усувало плутанину та забезпечувало рівномірне розподілення обов'язків:

Лідер (*Leader*): відповідав за організацію роботи групи, контроль та дотримання термінів.

Дослідник (*Researcher*): займався пошуком інформації, фактів та статистики.

Спікер (*Speaker*): відповідав за складання тексту виступу та його презентацію.

Дизайнер (*Designer*): створював візуальний супровід (слайди, плакати, інфографіку).

Ключова діяльність етапу: створення ментальної карти (*Mind Mapping*). Саме ця активність стала головним інструментом впровадження усної мовленнєвої практики на етапі планування. Кожна група отримала великий аркуш паперу та маркери. У центрі мапи вони писали обрану проблему (наприклад, *"Plastic Pollution in Our Park"*). Далі, у процесі живої дискусії, вони мали розгалужити карту на чотири основні гілки: *"Description"*, *"Causes"*, *"Effects"*, *"Solutions"*.

Цей процес супроводжувався інтенсивним обміном думками англійською мовою. Наприклад, виникали діалоги на кшталт:

Учень 1 (Дослідник): *"I think one cause is people throwing packages on the ground."*

Учень 2 (Спікер): *"Yes, but why? Maybe because there are no bins? So, we can write: 'Lack of trash bins'."*

Учень 3 (Лідер): *"Good. And what is the effect? 'Dirty park and danger for animals'. And the solution? 'Ask the city council to install more bins.'"*

Вчитель на цьому етапі активно переміщувався між групами, виконуючи функцію «мовного консультанта». Він не виправляв помилки безпосередньо, а запропонував коректні варіанти. Наприклад, якщо учень говорив *"This make water bad"*, вчитель запитував: *"So, you mean, it leads to water pollution?"*, тим самим вводячи нову лексику та граматичну конструкцію (*"leads to"*). Для підтримки учнів на дошці був написаний опорний список виразів: *"In our opinion..."*, *"The main reason is..."*, *"As a result..."*, *"We propose to..."*, *"This leads to..."*.

Завершальні п'ять хвилин уроку були присвячені короткому рефлексивному обговоренню. Кожна група презентувала одну ключову ідею, зафіксовану на власній мапі, що дало змогу всьому класу побачити тематичне різноманіття потенційних проєктів і водночас повторити ключову лексику. Така форма підсумку сприяла закріпленню мовного матеріалу та розвитку навичок коротких усних виступів. У межах домашнього завдання учні отримали завдання провести мінідослідження обраної проблеми — знайти статистичні дані, приклади рішень в інших містах і підготувати 3–5 фактів для подальшого обговорення на наступному уроці.

Таким чином, перший урок повністю реалізував поставлені цілі. Завдяки поєднанню інтерактивних методів — мозкового штурму, групової взаємодії та фасилітуючої підтримки вчителя — учні не лише ознайомилися з темою, а й активно долучилися до її опрацювання. Уже на початковому етапі вони виконали значну кількість усномовленнєвих завдань: активізували наявний словниковий запас, засвоїли нову лексику в контексті, практикували побудову коротких діалогічних і монологічних висловлювань. Водночас у них сформувався особистісно значущий інтерес до вирішення обраної проблеми, що стало ключовим мотиваційним чинником подальшої проєктної діяльності. Таким чином, цей етап продемонстрував, що початкова фаза планування проєкту може виконувати не лише організаційну, а й потужну розвивальну функцію, сприяючи становленню комунікативної компетентності учнів.

2. Етап 2: Розробка та підготовка (Урок 2)

Другий етап проєкту був найбільш інтенсивним з огляду на мовну практику та формування комунікативних навичок. Його структура поєднувала різні форми усної діяльності — від коротких звітів до рольових ігор, що забезпечило комплексний розвиток усіх складових усного мовлення.

Переxресне оцінювання (Peer Feedback). Урок розпочався з представлення групових *homework summaries* — коротких усних звітів, у яких учні презентували результати попереднього дослідження. Після кожного виступу інші групи надавали конструктивний зворотний зв'язок, використовуючи спеціально підготовлені фрази-рамки, такі як *"I like how you..."*, *"One suggestion..."*. Такий формат взаємооцінювання сприяв розвитку не лише усного мовлення, але й навичок критичного слухання, аналітичного мислення та вміння формулювати коментарі англійською мовою у ввічливій, академічній манері.

Написання сценарію та рольові ігри. Основним завданням уроку стало створення детального сценарію майбутньої презентації. Для підтримки учнів використовувався *vocabulary bank* із тематичною лексикою (*sustainable, conservation, impact*) та зразками мовних конструкцій для логічного зв'язку висловлювань (*"Firstly..."*, *"Moreover..."*, *"In conclusion..."*). Найбільш ефективною формою практики стали **рольові ігри**, у межах яких один учень виступав в ролі інтерв'юера, а інший — спікера, який презентував обрану тему. Такий формат моделював реальну комунікативну ситуацію, допомагав подолати психологічний бар'єр перед публічним виступом, тренував навички спонтанного мовлення та підготовки відповідей на можливі запитання.

Репетиція та самоконтроль. Заключним етапом уроку стала вправа із саморефлексії: кожна група записувала 30-секундний фрагмент власного виступу на смартфон. Прослуховування запису дало учням змогу самостійно проаналізувати власну вимову, інтонацію, темп мовлення та рівень впевненості. Така форма самоконтролю сприяла усвідомленому вдосконаленню мовних умінь і закріпленню почуття особистої відповідальності за якість комунікації.

3. Етап 3: Презентація та рефлексія (Урок 3)

Якщо перший урок був фундаментом, то другий став основним будівельним процесом, де ідеї почали набувати конкретних форм, а мовленнєва компетентність — активних навичок. Цей етап був найбільш насиченим з точки зору інтенсивної мовної практики, трансформації пасивних знань у активні вміння та формування впевненості учнів перед фінальною презентацією. Усі види діяльності були логічно взаємопов'язані та спрямовані на послідовне подолання як мовних, так і психологічних бар'єрів.

Система переxресного оцінювання (*Peer Feedback*) як інструмент розвитку критичного мислення та комунікації. Урок було розпочато з актуалізації домашнього завдання — коротких усних звітів *«homework summaries»*. Однак замість простих виступів був впроваджений структурований механізм зворотного зв'язку, що перетворив пасивних слухачів на активних оцінювачів. Кожна група презентувала свої 2-3 найважливіші знахідки (наприклад, *"We found*

that our city recycles only 5% of plastic. In Germany, this number is 50%"). Після кожного виступу наставала черга «сесії відгуків» (Бондар, 2020, с. 18).

Для того щоб зробити цей процес корисним та безпечним, була розроблена та вивішена на дошці спеціальна «рамка конструктивного коментування». Вона включала дві категорії фраз:

Фрази для підтримки (*Positive Feedback*):

"I liked how you used the statistic about... It was very convincing."

"Your explanation of the problem was very clear and easy to understand."

"Great idea about the solution! I think it's practical."

Фрази для пропозицій (*Constructive Suggestions*):

"One suggestion: maybe you could also mention..."

"Could you give another example to support your point?"

"I think speaking a bit slower would make your presentation even better."

Такий підхід навчив учнів не тільки говорити, але й аналітично слухати, виділяти сильні сторони та тактовно вказувати на зони росту. Спочатку відгуки були простими ("Good job"), але вже після другого виступу учні почали використовувати більш складні конструкції, посиляючись на конкретні частини презентації однолітків. Ця активність розвивала метапізнавальні навички – здатність аналізувати не лише власну, але й чужу мовленнєву діяльність.

Інтегрована робота над сценарієм: від ідеї до структурованого тексту. Основним завданням уроку було створення детального сценарію майбутньої презентації. Для підтримки учнів і забезпечення якісного мовного результату було застосовано кілька рівнів «scaffolding» (підтримки):

1. «*Vocabulary Bank*» (Словниковий банк): Це був не просто список слів, а тематично організований ресурс. Він включав:

Іменники: *pollution, waste, environment, impact, consumption, biodiversity, emissions.*

Дієслова: *to reduce, to recycle, to threaten, to implement, to encourage, to ban.*

Прикметники: *sustainable, eco-friendly, harmful, global, local, renewable.*

Кліше для аргументації: *It is common knowledge that...; Research shows that...; On the one hand... on the other hand...*

Кожна група отримала цей банк у паперовому вигляді, що дозволило їм активно звертатися до нього під час написання тексту.

2. Шаблони дискурсивних маркерів (*Linking Words/Phrases*): для формування зв'язного мовлення були надані шаблони для кожної частини презентації:

Для вступу: *"Hello, we are Group 1. Today we are going to talk about... This issue is important because..."*

Для переходу між думками: *"Firstly,... Secondly,... Furthermore,... In addition,... However,... As a result,..."*

Для висновку: *"In conclusion,... To sum up,... Therefore, we believe that... We call on everyone to..."*

Учні не просто копіювали фрази, а вбудовували їх у власний контекст, що сприяло свідомому засвоєнню структур побудови англomовного монологу.

Рольові ігри як потужний інструмент подолання комунікативних бар'єрів. Найбільш ефективною практикою на цьому етапі виявилися рольові ігри (role-play interviews). Після створення чернетки сценарію, учень-«спікер» групи сідав на «гарячий стілець», а інші члени групи (а іноді й учні з сусідніх груп) по черзі перетворювалися на «журналістів» або «зацікавлених мешканців». Вони ставили запитання, імітуючи майбутню сесію Q&A:

"Your solution is to build a recycling plant. But where will you find the money for it?"

"What can an ordinary student like me do to help with this problem?"

"You said that air pollution is bad. Can you explain exactly how it affects our health?"

Ця техніка дала вражаючий результат. По-перше, вона змусила учнів виходити за межі завчасно підготовленого тексту і вправлятися у мовленні. По-друге, вона значно знизила рівень тривоги, оскільки відбувалася в безпечному середовищі малої групи, де можна було помилятися без побоювання помилитись. По-третє, вона допомогла виявити «слабкі місця» в аргументації та логіці виступу, які група могла негайно виправити. Вчитель виконував роль спостерігача та консультанта, фіксуючи типові помилки для подальшого фронтального обговорення.

Фаза репетиції та самоконтролю: розвиток метапізнавальних навичок. Завершальним акордом уроку, стала техніка «міні-репетиції з самозаписом». Кожна група за допомогою смартфона записала 30-60-секундний ключовий фрагмент своєї презентації (найчастіше – вступ або висновок). Після цього вони прослуховували запис, аналізуючи власну мову за трьома критеріями, запропонованими вчителем:

1. *Pronunciation & Clarity* (Вимова та чіткість): Чи добре видно всі звуки? Чи не надто швидко я говорю?

2. *Fluency & Pace* (Плавність та темп): Чи багато у мене пауз-запинок? Чи природно звучить моє мовлення?

3. *Confidence & Expression* (Впевненість та виразність): Чи звучу я переконливо? Чи використовую я інтонацію для вираження думки?

Цей процес самоконтролю став потужним інструментом самоосвіти. Учні самостійно виявляли свої проблемні зони («Ой, я дуже тягну слово *"actually"*» або «Я говорю дуже монотонно») і могли відразу ж спробувати записати фрагмент ще раз, вносячи корективи. Це розвивало їхню автономію та відповідальність за власний мовний розвиток (Haines, 1989, с. 34).

Отже, другий урок виконав роль своєрідної «лабораторії» з формування та вдосконалення мовленнєвих навичок. Завдяки послідовному поєднанню методів перехресного оцінювання, структурованого написання сценарію з опорою на мовні шаблони, автентичних рольових ігор та техніки самозапису, учні пройшли шлях від окремих, фрагментарних ідей до побудови логічно структурованого, аргументованого висловлювання, а згодом — до спроб спонтанної, упевненої комунікації англійською мовою.

Цей етап не лише сприяв підвищенню рівня мовної компетентності, але й істотно вплинув на розвиток метакогнітивних умінь — усвідомлення власних комунікативних стратегій, самокорекцію та самооцінювання. Крім того, він посилив внутрішню мотивацію учнів, сформувавши у них готовність і щире бажання представити результати своєї роботи перед аудиторією, що стало важливою передумовою успішного завершення проєкту.

Результати експериментального дослідження, спрямованого на визначення впливу методу проєктів на формування усної мовленнєвої компетентності учнів 8 класу, представлені у Табл.2. Для оцінювання використовувалась рубрика, що включала чотири основні критерії: *Pronunciation, Fluency, Coherence та Engagement* (Stoller, 2006, с.21).

Таблиця 2

Результати оцінювання рівня усної мовленнєвої компетентності учнів до і після експерименту

Компонент	До експерименту (середній бал)	Після експерименту (середній бал)
Pronunciation	2.3	3.7
Fluency	2.1	3.8
Coherence	2.4	3.6
Engagement	2.2	3.9

На Рис. 2 представлені результати динаміки усної мовленнєвої компетентності учнів восьмого класу до і після проведення експерименту.

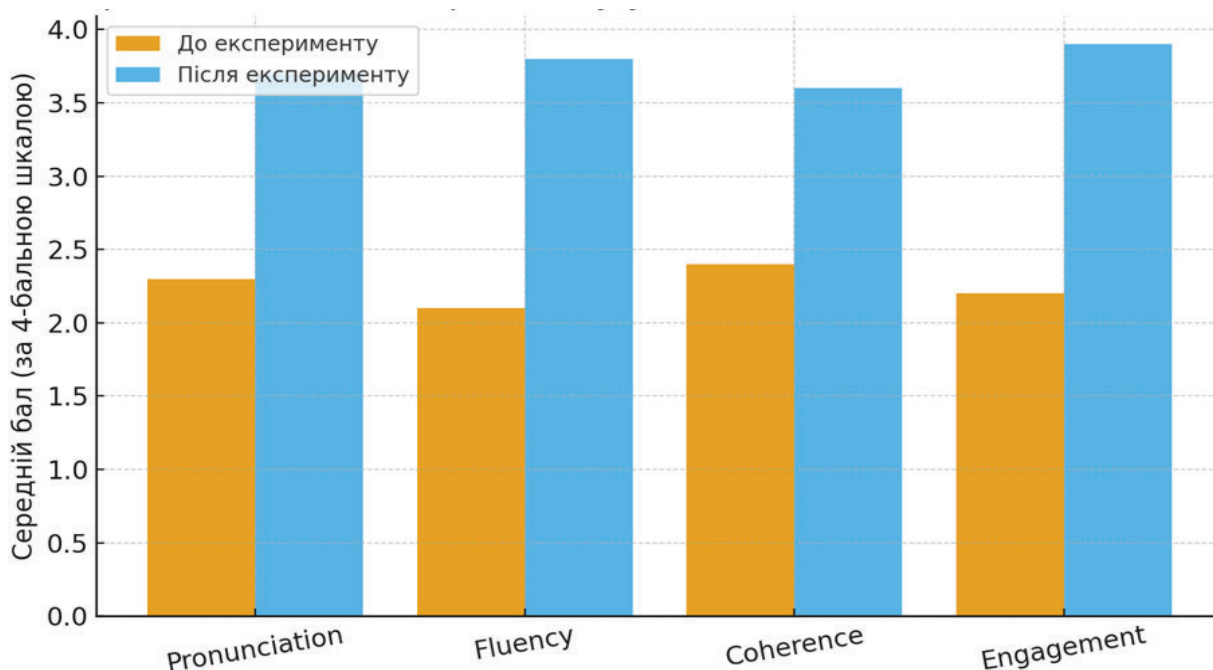


Рис. 2. Порівняльний аналіз розвитку усної мовленнєвої компетентності учнів до і після експерименту

Аналіз результатів пробного навчання засвідчив наявність низки позитивних змін у рівні сформованості усної мовленнєвої компетентності учнів, серед яких найбільш помітними були підвищення мотивації та залученості, розвиток плавності (fluency) мовлення, розширення активного словникового запасу, удосконалення комунікативних навичок, підвищення впевненості у власних силах. Зупинимось на них докладніше.

Практична спрямованість проєктної діяльності, її автентичність і можливість творчого самовираження сприяли трансформації пасивних слухачів у активних учасників навчального процесу. Іноземна мова набула для учнів інструментальної цінності — засобу досягнення мети, що має особистісний сенс.

Систематична мовна практика в межах групових обговорень, рольових ігор та репетицій публічних виступів призвела до помітного зменшення кількості пауз, запинок і повторів. Учні почали висловлюватися більш природно й упевнено, допускаючи незначні граматичні неточності, але зберігаючи комунікативну динаміку — що відповідає реальним умовам міжособистісного спілкування.

Зосередження на конкретній тематиці сприяло поглибленому засвоєнню тематичної лексики. Учні не лише запам'ятовували нові слова, а й активно використовували їх у комунікативних ситуаціях, що підвищило точність і виразність їхнього мовлення.

Проєктна робота, що вимагала взаємодії, аргументації та співпраці, сприяла розвитку здатності домовлятися, висловлювати й відстоювати власну позицію, а також надавати конструктивний зворотний зв'язок. Проведення сесій Q&A (questions and answers) показало, що учні опанували не лише техніку монологічного мовлення, а й уміння активно слухати та реагувати на висловлювання інших (Haines, 1989).

Подолання психологічного бар'єру під час публічних виступів англійською мовою стало одним із найвагоміших досягнень. Рефлексивні коментарі учнів засвідчили зростання рівня впевненості та внутрішньої готовності до використання мови як засобу реальної комунікації.

Слід зазначити, що мовленнєва діяльність учнів під час проведення експериментального дослідження також вирізнялась своєю різноманітністю. Як видно з Рис.3, метод проєктів фокусує свою увагу на комунікативній активності учнів, що передбачає різні види мовлення (монологічне, діалогічне, обговорення в групах, презентація), що підвищує рівень активності та ініціативності учнів.

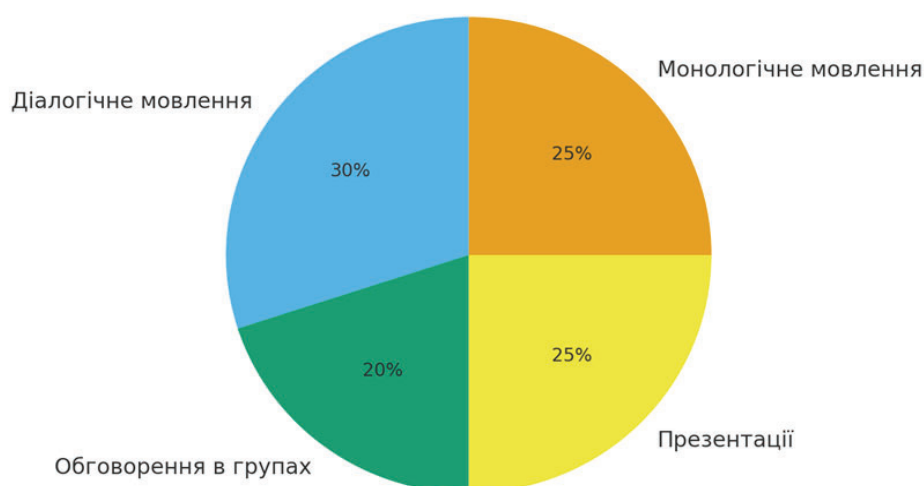


Рис. 3. Структура видів мовленнєвої діяльності під час проєкту

У результаті проведеного опитування учнів (зворотного зв'язку) було встановлено успішність проведеного експерименту, про що свідчать дані, подані на Рис. 4.

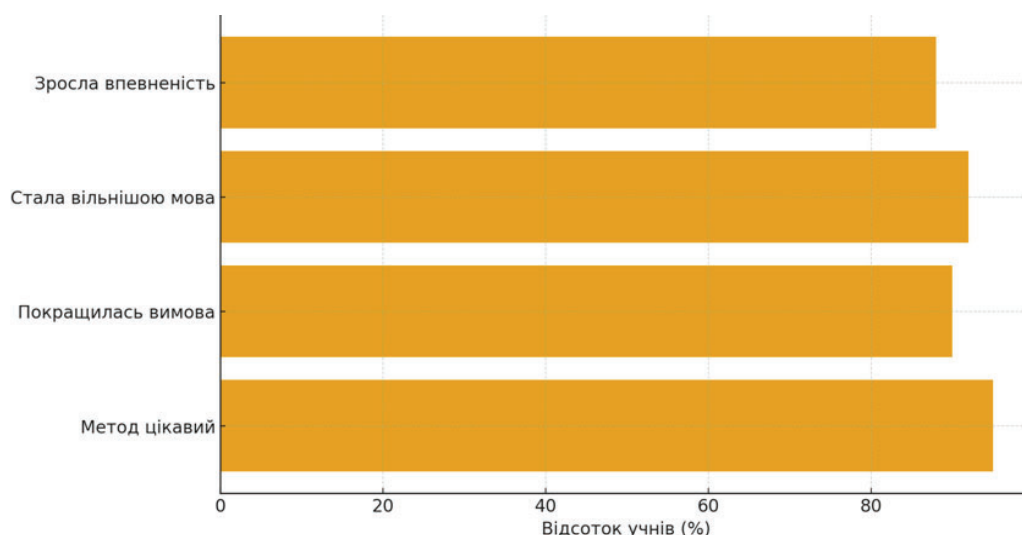


Рис. 4. Результати опитування учнів щодо ефективності методу проєктів.

Успішність проведеного експерименту, вважаємо, зумовлена низкою взаємопов'язаних чинників, які можуть бути розглянуті як методичні орієнтири для практикуючих педагогів і заслуговують на те, щоб детальніше зупинитись на них.

Автентичність і релевантність теми як основа мотивації. Обрана тематика не виступала абстрактною навчальною одиницею, а безпосередньо стосувалася життєвого досвіду учнів. Це забезпечило глибоке внутрішнє залучення та перетворило навчальну діяльність із формального обов'язку на осмислений процес пізнання. Бажання дослідити екологічні проблеми власного середовища — двору, парку чи міста — і запропонувати реальні шляхи їх вирішення стало потужним внутрішнім мотиватором, який перевищив зовнішню стимуляцію оцінюванням. Отримані результати підтвердили положення теорії *task-based learning*, згідно з якою розвиток мовної компетентності є найефективнішим у контексті виконання автентичних комунікативних завдань (Stoller, 2006).

Структурованість та поетапність як чинники психологічної безпеки й поступального прогресу. Побудова навчального процесу у вигляді трьох логічно

взаємопов'язаних етапів — планування, підготовки та презентації — забезпечила дотримання принципу поступового ускладнення діяльності. На початковій стадії (створення ментальних карт) учні відпрацьовували елементарні діалогічні конструкції; під час підготовчого етапу (написання сценаріїв, рольові ігри) — переходили до монологічного мовлення та спонтанної взаємодії; на етапі презентації — застосовували сформовані навички в умовах, максимально наближених до автентичного спілкування. Така структура сприяла відчуттю психологічної захищеності, попереджала перевантаження та забезпечувала поступове нарощування успіху.

Диференційований підхід і варіативність форм роботи. Поєднання індивідуальної (дослідження), парної (рольові ігри, обговорення) та групової (створення продукту) діяльності дозволило врахувати індивідуальні стилі навчання й темперамент учнів. Інтроверти мали можливість реалізувати себе через пошукову роботу чи підготовку візуальних матеріалів, тоді як екстраверти — у публічних виступах і дискусіях. Розподіл ролей у групі забезпечив баланс участі, відповідальності і взаємну підтримку, що підвищило якість спільного продукту.

Орієнтація на комунікативну успішність замість граматичної бездоганності. У центрі навчального процесу перебувала не точність мовлення, а його ефективність — здатність донести зміст, переконати співрозмовника, взаємодіяти. Такий підхід зменшив мовленнєву тривожність і сприяв розвитку плавності (*fluency*), що є базовою складовою комунікативної компетентності. Граматичні структури та лексика засвоювалися контекстуально, як інструменти досягнення комунікативної мети, а не самоціль навчання.

Таким чином, **метод проєктів** продемонстрував себе не просто як педагогічний прийом, а як багатофункціональний інструмент комплексного впливу на особистісний розвиток учня. Його ефективність виявилася у сприянні формуванню ключових компетентностей, визначених концепцією **Нової української школи (НУШ)**, серед яких найважливішими є: **мовна компетентність**: зафіксовано зростання показників плавності мовлення, розширення активного словникового запасу, підвищення впевненості у публічних виступах і здатності до спонтанної комунікації (*Stoller, 2006, с. 28*); **соціальна та громадянська компетентності**: робота в групі сприяла розвитку навичок співпраці, ведення діалогу, пошуку компромісів, а вибір соціально значущої теми формував почуття відповідальності за стан довкілля громади; **ініціативність та підприємливість**: учні самостійно планували діяльність, розподіляли обов'язки, приймали рішення й несли відповідальність за кінцевий результат; **здатність до навчання впродовж життя (метакогнітивні навички)**: практика самозапису виступів і подальша рефлексія сприяли розвитку самостереження, самооцінювання та вмінню визначати напрями особистісного вдосконалення; **критичне й креативне мислення**: учні не лише збирали інформацію, а й аналізували її, синтезували нові ідеї та творчо презентували результати.

III. ВИСНОВКИ

Проведене експериментальне дослідження (пробне навчання), засноване на застосуванні методу проєктів, не лише підтвердило його високу результативність, а й дало змогу виявити конкретні механізми впливу на процес формування усної мовленнєвої компетентності учнів восьмого класу. Розроблена триетапна програма на тему «*Environmental Issues in Our Community*» постала не просто як сукупність навчальних завдань, а як цілісна, логічно структурована й ефективна педагогічна модель. Її сутність полягає в органічному поєднанні мовного розвитку з соціально значущою діяльністю, що створює умови для практичного застосування мовних знань у реальних комунікативних ситуаціях.

Результати дослідження переконливо демонструють, що метод проєктів є одним із найефективніших інструментів реалізації компетентнісного підходу в освіті. Він трансформує традиційний урок іноземної мови з репродуктивної форми навчання у динамічний інтерактивний простір, де мова стає не предметом засвоєння, а живим засобом пізнання світу, самовираження й соціальної взаємодії. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на адаптацію запропонованої моделі для інших вікових категорій та аналіз довгострокового впливу проєктної діяльності на розвиток мовної компетентності учнів.

Отримані результати засвідчують, що запропонована модель має значний потенціал для подальшого масштабування та інтеграції в освітній процес сучасної школи, зокрема в межах реалізації компетентнісного підходу Нової української школи, орієнтованого на розвиток комунікативної, соціальної та громадянської компетентностей учнів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Бігич О. Б. (2012) Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. № 2. С. 19–30.
- Бондар Л. В. (2020) Метод проєктів як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності учнів основної школи. *Іноземні мови*. № 2. С. 15–21.
- Ворожбит А.В. (2018) Веб-орієнтоване інформаційно-освітнє середовище закладу освіти. *Інформаційні технології в освіті*, №3 (36). С.20–29.
- Пометун О. І. (2018) *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи*. Київ: Освіта. 312 с.
- Becket G. H., Slater T. (2005) The Project Framework: A Tool for Language, Content, and Skills Integration. *ELT Journal*. Vol. 59, No. 2. P. 108–116. URL: <https://doi.org/10.1093/eltj/cci024>.
- Haines S. (1989) *Projects for the EFL Classroom: Resource Material for Teachers*. London: Nelson ELT. 128 p.
- Larmer J., Mergendoller J., Boss S. (2015) *Setting the Standard for Project-Based Learning*. Alexandria, VA: ASCD. 180 p.
- Stoller F. L. (2006) Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Context. *Project-Based Second and Foreign Language Education*. Beckett G. H., Miller P. C. (Eds.). Charlotte, NC: Information Age Publishing. P. 19–40.
- Thomas J. W. A (2000) *Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. 45 p.

REFERENCES

- Becket G. H., Slater T. (2005) The Project Framework: A Tool for Language, Content, and Skills Integration. *ELT Journal*. Vol. 59, No. 2. P. 108–116. URL: <https://doi.org/10.1093/eltj/cci024>.
- Bihych, O. B. (2012). Metodyka formuvannya inshomovnoyi kompetentnosti v audiyuvanni (*Methods of developing foreign language listening competence*). *Foreign Languages*, (2), 19–30.
- Bondar, L. V. (2020). Metod proyektiv yak zasib formuvannya inshomovnoyi komunikanyvnoyi kompetenosti uchniv osnovnoyi shkoly (*The project method as a means of developing foreign language communicative competence of secondary school students*). *Foreign Languages*, (2), 15–21
- Buhaychuk, K. L. (2016). Zmishane navchannia: teretychnyi analiz ta stratehia vprovadzhennia v osvitnyi protses. (*Blended learning: Theoretical analysis and strategy for implementation in the educational process*). *Information Technologies and Learning Tools*, 4(54), 1–18.
- Haines S. (1989) *Projects for the EFL Classroom: Resource Material for Teachers*. London: Nelson ELT. 128 p.
- Larmer J., Mergendoller J., Boss S. (2015) *Setting the Standard for Project-Based Learning*. Alexandria, VA: ASCD. 180 p.
- Pometun, O. I. (2018). Kompetentnisnyi pidhid u suchasniy osviti:svitovyi dosvid i ukrayinski perspektyvy. (*Competence-Based Approach in Modern Education: Global Experience and Ukrainian Perspectives*). Kyiv: Osvita.
- Stoller F. L. (2006) Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Context. *Project-Based Second and Foreign Language Education*. Beckett G. H., Miller P. C. (Eds.). Charlotte, NC: Information Age Publishing. P. 19–40.
- Thomas J. W. A (2000) *Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. 45 p.
- Vorozhbyt, A. V. (2018). Web-orientovane informatsiyno-osvitnye seredovyshche zakladu osvity. (*Web-oriented information and educational environment of an educational institution*). *Information Technologies in Education*, 3(36), 20–29.

Отримано: 10 жовтня 2025 р.

Прорецензовано: 26 жовтня 2025 р.

Прийнято до друку: 05 листопада 2025 р.