

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В. Н. КАРАЗІНА  
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Кафедра англійської філології та методики викладання іноземної мови

Рекомендовано до захисту.  
Протокол засідання кафедри № 5  
від «20» листопада 2025 р.  
Завідувач кафедри  
канд. філол. н., доц. Ірина МОРОЗОВА

---

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА  
«СЦЕНАРНЕ НАВЧАННЯ  
ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІЯЛЬНІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ  
ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

**Виконавець:**

студентка II курсу магістратури, групи АМП-61  
**ЧУЯНОВА Яна Михайлівна**

**Керівник роботи:**

Морозова О.І., доктор філол. наук, проф.

**Підсумкова оцінка:**

за національною шкалою: \_\_\_\_\_

кількість балів: \_\_\_\_\_

Підпис керівника \_\_\_\_\_

Кваліфікаційну магістерську роботу захищено на засіданні Екзаменаційної комісії.

Протокол № \_\_\_\_\_ від « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2025 р.

Голова Екзаменаційної комісії \_\_\_\_\_

Харків–2025

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДВАЛИНИ ДІЯЛЬНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ</b> .....	8
1.1. Методологічні зрушення у навчанні іноземних мов: від граматико- перекладного до комунікативного та діяльнісно орієнтованого підходу ...	8
1.2. Діяльнісно орієнтований підхід до навчання іноземних мов: концептуальне обґрунтування та ключові положення.....	19
1.3. Сценарне навчання як дидактичний інструмент діяльнісно орієнтованого підходу .....	26
Висновки до Розділу 1 .....	37
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СЦЕНАРНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</b> .....	39
2.1. Організація педагогічного експерименту .....	39
2.2. Розробка навчального сценарію «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних підлітків» .....	42
2.3. Оцінювання ефективності сценарного навчання з використанням дескрипторів Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти .....	52
2.4. Аналіз результатів педагогічного експерименту: якісні показники ...	61
2.5. Методичні рекомендації щодо впровадження сценарного навчання у практику навчання іноземних мов .....	65
Висновки до Розділу 2 .....	69

---

<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	71
<b>СПИСОК ДЖЕРЕЛ БІБЛІОГРАФІЧНОГО МАТЕРІАЛУ</b> .....	73
<b>ДОДАТКИ</b> .....	77
Додаток А. Аркуш взаємооцінювання .....	78
Додаток Б. Аркуш самооцінювання .....	7
Додаток В. Індивідуальна картка спостереження для вчителя .....	80
Додаток Г. Динаміка розвитку комунікативних навичок .....	81
<b>SUMMARY</b> .....	82

## ВСТУП

Кваліфікаційну магістерську роботу присвячено комплексному вивченню теоретичних засад і практичного застосування сценарно-орієнтованого підходу у викладанні англійської мови.

Мовна освіта сьогодні стоїть перед необхідністю змін і переходу до більш практичних методів навчання. Це особливо важливо для мовних шкіл та курсів, де учні прагнуть навчитися вільно спілкуватися та покращити розмовні навички. Одним з найбільш сучасних і перспективних шляхів реалізації цього підходу є діяльнісно орієнтоване навчання. Воно передбачає засвоєння мови через виконання змістовних, соціально значущих завдань. Водночас його успішне впровадження потребує розробки та перевірки ефективності конкретних дидактичних інструментів, серед яких на особливу увагу заслуговує сценарне навчання.

**Актуальність** обраної теми зумовлена сучасними тенденціями у методиці викладання іноземних мов, які орієнтуються на розвиток комунікативної компетентності, автономії та креативності здобувачів освіти. У зв'язку з переходом від традиційно комунікативного до діяльнісно-орієнтованого підходу виникає потреба у пошуку нових, більш ефективних форм організації навчального процесу. Сценарно-орієнтований підхід відповідає цим вимогам, оскільки забезпечує моделювання реальних ситуацій спілкування, сприяє формуванню мовленнєвої поведінки в автентичних контекстах та поєднує навчання з практичним досвідом взаємодії у багатомовному й мультикультурному середовищі.

**Об'єкт** дослідження—процес навчання англійської мови учнів рівня B1 у сучасному освітньому середовищі мовної школи.

**Предмет** дослідження—сценарно-орієнтований підхід як інноваційна методика організації навчальної діяльності учнів рівня B1.

**Мета** дослідження—теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність сценарного навчання як інструмента діяльнісно орієнтованого підходу для розвитку комунікативної компетенції учнів рівня B1 у мовних школах.

**Завдання** дослідження:

- простежити еволюцію підходів до навчання іноземних мов — від граматико-перекладного до діяльнісно орієнтованого — у контексті їхнього застосування в мовних школах;
- визначити сутність, принципи та дидактичний потенціал сценарного навчання в межах діяльнісно орієнтованого підходу;
- розробити навчальний сценарій «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних підлітків», спрямований на розвиток комунікативної компетентності рівня B1;
- провести педагогічний експеримент з апробації розробленого сценарію на базі мовної школи *Spiriton School* (м. Харків);
- оцінити ефективність сценарного навчання із застосуванням дескрипторів Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти;
- розробити методичні рекомендації для викладачів мовних шкіл щодо впровадження сценарного підходу в освітній процес.

**Емпіричну базу** дослідження склали матеріали, отримані під час експерименту в мовній школі *Spiriton School*: електронні презентації, створені учнями в онлайн-сервісі *Canva*; письмові роботи учнів (нотатки під час мозкового штурму, аркуші само- та взаємооцінювання); індивідуальні картки спостереження вчителя, заповнені протягом трьох занять.

Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань застосовано комплекс взаємодоповнювальних **методів**, що забезпечили всебічність і достовірність результатів:

- Теоретичні методи – аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел із проблеми дослідження. Зазначені методи дали змогу

визначити теоретичні засади сценарно-орієнтованого підходу, окреслити його місце в еволюції методів навчання іноземних мов та обґрунтувати доцільність його впровадження у практику мовних шкіл.

- Емпіричні методи, до яких належать: *педагогічний експеримент*, спрямований на практичну апробацію розробленого навчального сценарію в умовах мовної школи, перевірку його ефективності та впливу на формування комунікативної компетентності учнів; *включене педагогічне спостереження* як основний інструмент збору емпіричних даних. Для його реалізації створено індивідуальну картку спостереження, розроблену на основі дескрипторів Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти для рівня B1. Використання цієї картки забезпечило системність фіксації показників сформованості рецептивних, продуктивних, інтерактивних і медіаційних навичок здобувачів освіти під час виконання завдань навчального сценарію. Обробку отриманих результатів здійснено методом *експертної оцінки*, що дозволило об'єктивно визначити рівень ефективності впровадженого сценарно-орієнтованого навчання.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що вперше:

- розроблено й експериментально перевірено структуру триетапного навчального сценарію, побудованого на засадах діяльнісно орієнтованого підходу, який реалізує принципи автентичної взаємодії через моделювання ситуації планування культурного заходу;

- запропоновано та апробовано систему оцінювання ефективності сценарного навчання в умовах мовної школи, що ґрунтується на комплексному використанні дескрипторів Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, орієнтованих на оцінку медіації, цілеспрямованої співпраці та публічних виступів на рівні B1;

- встановлено позитивний вплив сценарно-орієнтованого навчання на розвиток інтерактивних і медіаційних умінь учнів мовної школи *Spiriton School*.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані адміністрацією та викладачами мовних шкіл і курсів іноземних мов. Розроблений навчальний сценарій і методичні рекомендації придатні для застосування:

- у навчальному процесі мовних шкіл — для впровадження діяльнісно орієнтованого підходу на заняттях з англійської мови та підвищення ефективності формування комунікативної компетентності.

- у професійній діяльності викладачів — для створення серії тематичних сценаріїв, адаптованих до різних рівнів володіння мовою, а також для розроблення практикумів із розвитку комунікативних умінь.

- у навчально-методичному забезпеченні: система оцінювання, побудована на дескрипторах *CEFR Companion Volume*, може бути використана як модель для створення критеріїв оцінювання проєктних робіт і як інструмент моніторингу якості навчального процесу; запропонований підхід може слугувати основою для розроблення тестових завдань комунікативного спрямування.

Результати дослідження **апробовано** на науковій конференції Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (листопад 2025 р.). За результатами дослідження подано до друку у збірці студентських наукових робіт статтю «Сценарне навчання як інструмент діяльнісно-орієнтованого підходу до викладання англійської мови».

Робота **складається** з вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Текстова частина роботи становить 72 сторінки. Загальний обсяг роботи – 85 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ПІДВАЛИНИ ДІЯЛЬНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ

#### 1.1. **Методологічні зрушення у навчанні іноземних мов: від граматико-перекладного до комунікативного та діяльнісно орієнтованого підходу**

Розвиток підходів до викладання іноземних мов зумовлений зміною суспільних орієнтирів і новим баченням того, якою має бути мовна компетентність [32, с. 3]. Зокрема, дедалі більшої ваги набуває формування усної професійної комунікації, тоді як акцент на читанні й перекладі поступово відходить на другий план [32, с. 3]. Зміни в підходах до навчання іноземних мов відображають зрушення в сучасному уявленні про процес мовного навчання. Колись головним був граматико-перекладний метод: сухий, академічний, з акцентом на правила і переклади. Згодом на зміну прийшов комунікативний підхід, який нарешті звернув увагу на живе спілкування, а сьогодні в центрі мовної освіти знаходиться діяльнісно-орієнтований підхід, що акцентує не на формальному опануванні мови, а на здатності діяти мовою в реальних життєвих ситуаціях. Це вже не просто навчання, а повноцінне занурення в мовне середовище. Як зазначав ще наприкінці ХІХ століття Франсуа Гуен, людина давно перейшла від етапу, коли мова використовувалася лише для вираження фізичних фактів і бажань, до етапу, коли вона стала найвищим інструментом для малювання картин поетичної уяви та впливу на світову аудиторію в дусі благородних думок і вчинків [17, Передмова]. Саме тому вивчення мови ніколи не було лише практичною потребою для мандрівників, а стало необхідністю для повноти ліберальної освіти, що дозволяє проникнути в дух світової літератури [17, Передмова]. Однак, незважаючи на те, що вже з часів Яна Амоса Коменського були усвідомлені ключові принципи органічного, а не механічного

навчання, що має пряме відношення до реального життя, їхня повна реалізація в освітній практиці залишається актуальним завданням і сьогодні [6, Передмова]. На думку Д. С. Річардс та Т.С. Роджерса, саме «концепція методу в навчанні – ідея системного набору педагогічних практик, заснованих на певній теорії мови та мовного навчання – є потужною, і пошук кращих методів був основним заняттям багатьох викладачів та прикладних лінгвістів протягом двадцятого століття» [32, с. 1].

Домінуючим підходом у європейській освіті ХІХ – початку ХХ століття був граматико-перекладний метод. Його первинною метою було забезпечити учнів змогою читати літературні твори та академічні тексти оригінали, а також розвинути інтелектуальні здібності через вивчення мовних структур [32, с. 5-6]. На той час цей метод повністю відповідав суспільним запитам, оскільки освіта була орієнтована на підготовку еліти, здатної до інтелектуальної праці та роботи з класичними текстами, а не на масове розвиток комунікативних навичок [19, с. 133].

Як зазначають А. П. Р. Хаватт і Г. Г. Віддоусон, цей метод виник у Німеччині, а саме у Пруссії, наприкінці ХVІІІ століття як спроба адаптувати класичні методи вивчення латини та грецької до потреб масової освіти [19, с.131]. Головна ідея полягала в тому, щоб полегшити школярам опанування мови шляхом заміни складних текстів реченнями-прикладми, які чіткіше ілюстрували граматичні правила [19, с. 132].

Цей метод характеризувався наступними ключовими рисами:

- акцент на читанні літературних текстів та письмовому перекладі
- вивчення граматики шляхом механічного засвоєння правил
- використання рідної мови як основного засобу інструкції
- відсутність розвитку комунікативних навичок усного мовлення

[32, с. 5-6].

Таким чином, граматико-перекладний метод служив переважно академічним цілям - підготовці до читання літератури, вивченню граматичних

структур та розвитку аналітичного мислення, що цілком відповідало освітнім потребам тогочасної європейської еліти.

Особливу роль у закріпленні та викривленні цього методу зіграла система публічних іспитів [19, с. 133]. В Англії, зокрема, запровадження університетських іспитів (Oxford and Cambridge Local Examinations) створило значний "зворотній вплив" на зміст і методику викладання. Іспити вимагали ретельної перевірки знань, що закріпило точності перекладу та граматичну коректності як обов'язковий стандарт [19, с. 133, 135]. За словами дослідників, метод часто створював розчарування у студентів через свою відірваність від реального мовлення [32, с. 6].

Нездатність граматики-перекладного методу задовольнити потреби у розвитку усного мовлення призвела до формування наприкінці XIX ст. Реформаторського руху. Цей рух став унікальним явищем в історії педагогіки, оскільки вперше об'єднав провідних науковців (фонетиків, мовознавців) та практиків-викладачів навколо спільної мети – створення науково обґрунтованої методики викладання мов [19, с. 137].

Рух розпочався у 1882 році з публікації програмного маніфесту В. Фієтора «Викладання мов має почати наново!». К. Краузе підкреслює, що ця публікація спричинила значний резонанс у наукових колах. Вона містила різку критику граматики-філологічного методу, що панував на той час, та відстоювала ідеї, які раніше висували такі педагоги, як В. Ратке, Я. А. Коменський та Й. Б. Базедов. У своїй роботі В. Фієтор вимагав ретельної опрацювання вимови, інтенсивнішого вивчення читання та індуктивного викладання граматики на основі читання. Найголовніше, що на перший план сучасного мовного навчання мала бути винесена не «мертва літера», а жива розмовна мова [31, с. 9].

До ключових фігур руху належали Г. Світ у Англії, В. Фієтор у Німеччині, та П. Пасі у Франції, які забезпечили інтелектуальне лідерство для реформаторських ідей [15, с. 11].

Основні принципи Реформаторського руху включали:

1. Першорядність усного мовлення над письмовим.
2. Фонетичну підготовку для формування правильного вимови.
3. Використання розмовних текстів та діалогів.
4. Індуктивний підхід до викладання граматики.
5. Навчання нових значень через асоціації в цільовій мові [32, с.11].

Рух створив інституційну базу для розвитку сучасних методів через заснування Міжнародної фонетичної асоціації (1886) та розробку Міжнародного фонетичного алфавіту (ІРА) [32, с. 9; 19, с. 169]. Практичну реалізацію ідей руху продемонстрував Герман Клінгхардт, який експериментально довів ефективність нових методів у шкільній практиці [19, с. 138].

Реформаторський рух не лише заклав теоретичні основи сучасних комунікативних підходів, але й продемонстрував, що ефективна педагогічна реформа вимагає синтезу науки та практики та міжнародної співпраці фахівців різних галузей знань [19, с. 169].

Однак, хоча ідеї таких учених, як Г. Світ, В. Фістор та П. Пасі, були революційними для свого часу, вони не оформилися в цілісну методику, яку можна було б розглядати як загальноприйнятий і стандартизований спосіб організації мовного навчання. [32, с. 10-11].

Вони залишалися на рівні наукових принципів та пропозицій щодо їх практичного застосування. Паралельно з цим науково обґрунтованим підходом, формувався інший, альтернативний вектор розвитку, заснований не на лінгвістиці, а на спостереженнях за природним оволодінням рідною мовою. Цей інтерес до натуралістичних принципів навчання дав повштовх до появи «натуральних методів» і, згодом, до становлення того, що стало відомим як Прямий метод (Direct Method) [32, с. 11].

На думку Д. Ларсен-Фрімен та М. Андерсон, формування Прямого методу стало відповіддю на обмежену ефективність граматики-перекладної методики у розвитку комунікативних навичок учнів [23].

Початком розвитку прямого методу можна вважати XVI століття, коли М.де Монт'є описував як його батько, який хотів щоб син оволодів латиною, доручив хлопчика опікуну, який спілкувався з ним виключно латинською мовою [32, с. 11]. Такий досвід раннього «занурення» можна розглядати як прототип сучасних натуралістичних підходів.

У XIX столітті Л. Совер продовжив розвивати ідеї природного вивчення мов та відкрив школу сучасних мов у Бостоні в 1869 році. [32, с. 11]. Л.Совер використовував інтенсивну усну взаємодію цільовою мовою, уникаючи будь-якого використання рідної мови учнів. Його підхід ґрунтувався на переконанні, що іноземну мову можна викладати без перекладу, передаючи значення через демонстрацію та дії [19, с. 199-200]. Л. Совер стверджував, що його учні вже після першого заняття могли розуміти та розмовляти цільовою мовою [19, с. 200].

Прямий метод дійсно є революційним, оскільки він ґрунтується на принципах, радикально відмінних від традиційних підходів. По-перше, навчання базується виключно на використанні цільової мови. Будь-яке використання рідної мови учнів забороняється. [4, с. 1] Значення слів і понять передається через демонстрацію, візуальні засоби (об'єкти, картинки, жести) та асоціації [19, с. 199]. По-друге, індуктивне вивчення граматики. Учні мають самостійно виводити граматичні правила з прикладів і практики, а не вивчати їх явно через пояснення [32, с. 12]. По-третє, акцент робиться на усному спілкуванні. На відміну від граMATико-перекладного методу, де пріоритет надавався читанню та письму, прямий метод ставить на перший план аудіювання та говоріння. Учні починають говорити з першого заняття, навіть якщо їхнє мовлення спочатку неідеальне [32, с. 200]. По-четверте, побудова словникового запасу в контексті. Нова лексика вводиться не через ізольовані списки слів, а через тематичні ситуації та щоденні висловлювання [32, с. 12 ; 23]. По-п'яте, вимова та інтонація. Велика увага приділяється правильній вимові та інтонації з самого початку навчання [32, с. 12]. У 1878 році М. Берлітц розробив свій власний метод – метод

Берліца, який став практичним втіленням цих принципів у масовому навчанні іноземним мовам [32, с. 12]. М. Берліц формалізував принципи Прямого методу у вигляді чітких правил для вчителів: ніколи не перекладай: демонструй; ніколи не пояснюй: дій; ніколи не промовляй: став питання; ніколи не імітуй помилки: виправляй; ніколи не розмовляй окремими словами: використовуй речення; ніколи не говори забагато: змусь учнів говорити багато [32, с. 12]. Школи Берліца досягли значного успіху, і до початку ХХ століття мережа нараховувала понад 200 шкіл у різних країнах світу [1, с. 203].

Хоча прямий метод мав комерційний успіх, він виявив низку недоліків, які обмежили його застосування в академічному середовищі. За словами Річардса та Роджерса : « метод був значно більш залежним від майстерності вчителя, ніж від підручника, і не всі викладачі володіли достатнім рівнем іноземної мови, щоб дотримуватися принципів методу» [32, с. 13].

Суворі заборони на використання рідної мови часто призводили до надмірних вербальних та пантомімічних зусиль збоку вчителя. Р. Браун описує свій досвід викладання японській мові за допомогою прямого методу (Berlitz) та критикує його неефективність : «однак наполягання на уникненні рідної мови іноді, здається , призводить до величезної втрати часу та проблем, яких з певних причин, діти зазвичай не мають» [8, с. 5]. До 1920-х років у Європі використання Прямого методу в некомерційних школах значно скоротилося. У Франції та Німеччині його модифікували, поєднуючи з елементами граматико-перекладного методу [32, с. 13]. Г. Світ критикував прямий метод за те, що він пропонував інновації лише на рівні процедур викладання, але не мав ґрунтовної теоретичної основи [32, с. 13]. Це стимулювало розробку нових підходів, таких як Аудіолінгвальний метод в США та Оральний метод Ситуативне мовлення у Великій Британії, які поєднували принципи Прямого методу з систематичним вивченням структур [32, с. 14]. Хоча ці підходи і розвивалися паралельно, але мали важливі теоретичні та методичні відмінності.

Оральний метод або ситуативне мовлення започаткувався у Великій Британії в 1940-1960-х роках [32, с. 36]. Він став логічним продовженням ідей Прямого методу, але з значно більшою увагою до систематизації та структурованості навчального процесу [32, с. 36]. Інновація цього методу стало використання концепції «ситуації» для презентації та відпрацювання нового матеріалу. Цей підхід повністю відмовлявся від перекладу, оскільки, як зазначав Біллоуз : «Якщо ми даємо значення нового слова... шляхом перекладу на рідну мову... ми послаблюємо враження, яке слово справляє на розум» [5, с. 28].

Нова лексика та граматичні структури вводилися в контексті змодельованих життєвих ситуацій за допомогою реальних предметів, картинок та міміки, що дозволяло індуктивно вивести їхнє значення без використання рідної мови [32, с. 40-41]

Представники даного методу, британські методисти, Г. Палмер та А.С.Горнбі, запропонували науково обґрунтовану систему викладання, що ґрунтувалася на структурній програмі навчання [32, с. 38]. Британські лінгвісти, такі як Дж. Р. Ферт та М. А. К. Галлідей, наголошували на тісному зв'язку між структурою мови та контекстом її використання, розглядаючи мову як цілеспрямовану діяльність, пов'язану з реальними цілями та ситуаціями [32, с. 40]. Як зазначав Фрісбі: «мова, яку породжує людина... завжди виражається для певної мети» [32, с. 40]. Урок будувався за моделлю «Презентація – Практика – Продукція (ППП) », де вчитель виконував центральну, директивну роль [32, с. 47].

Паралельно у США розвивався аудіолінгвальний метод. Хоча він також поєднував аудіо-оральний акцент із систематичністю, мав все ж таки інші теоретичні основи. Він ґрунтувався на а біхевіористській психології Б.Ф. Скіннера, зводячи навчання до формування стимул-реакційних зв'язків [32 с. 56]. На відміну від британського акценту на ситуацію, тут наголошувалося на механічному формуванні мовних звичок.

Мета аудіолінгвального методу полягала в тому, щоб "виробляти в учнів ті самі типи здібностей, які мають носії мови", тобто досягти рівня, коли студенти можуть оперувати мовою на несвідомому рівні [11, с. 111]. Як підкреслювалось у працях з аудіолінгвальної теорії, "мовленнєва поведінка не відрізняється від будь-якої іншої навченої поведінки" [34, с. 81]. Навчання розглядалось як «зміна в поведінці», що досягається шляхом умовних реакцій, де стимул, реакція та підкріплення були ключовими компонентами [6, с. 49].

Як зазначав Н. Брукс: "найважливішим фактом у вивченні мови є те, що воно стосується не вирішення проблем, а формування та виконання звичок" [6 с. 49]. Основна задача зводилася до "встановлення автоматичних, необдуманих реакцій на мовні стимули" шляхом механічного заучування діалогів та шаблонних вправ. [11, с. 111]

Проте, такий механістичний підхід, що ґрунтувався на біхевіористській парадигмі, виявився недостатньо ефективним у формуванні справжньої комунікативної компетенції. Це стало очевидним, коли на практиці студенти, які успішно опанували мовленнєві звички в контрольованому класному середовищі, часто демонстрували непідготовленість до реальної мовленнєвої взаємодії поза межами навчального контексту [32, с. 65]. Крім того, багато студентів вважали досвід навчання за аудіолінгвальним методом нудним і незадовільним через монотонність вправ та відсутність осмисленого спілкування [32, с. 65]. Головним критиком даного методу виступав Н. Хомський, який доводив: «мова не є структурою звичок. Звичайна мовленнєва поведінка характерно включає інновації, утворення нових речень і структур відповідно до правил великої абстрактності та складності» [12, с. 153; 32 с. 65]. Все це поклало початок розвитку та виникненню комунікативного підходу. К. Кандлін та Г. Віддоусон, розвивали ідею функціонального та комунікативного потенціалів мови, наполягаючи на тому, що навчання має бути спрямоване на комунікативну професійність, а не лише на опанування структур [32, с. 153]. За словами В. Літлвуда : «однією з найхарактерніших рис комунікативного навчання мови

є те, що воно систематично приділяє увагу функціональним, а також структурним аспектам мови» [26, с. 85]. Це передбачає виконання завдань на розв'язання проблем, робота в парах або групах, використання аутентичних матеріалів [32, с. 155].

Як зазначає Віддоусон: "Мова розглядається не просто як система правил, а як засіб комунікації" [37, с. 67].

Теоретичною основою цього методу стала концепція комунікативної компетенції, яку вперше висунув Д. Гаймс [32, с. 151]. Він аргументував, що лінгвістична теорія Н. Хомського не може вважатися повною, оскільки ігнорує соціокультурний контекст використання мови [32, с. 151]. Гаймс стверджував, що мовцю необхідно володіти не лише знанням граматичних правил, але й розумінням того, «коли говорити, коли ні, і про що, з ким, коли, де, яким чином» [20, с. 277]. Ця ідея була подальше розвинена М. Канале та М. Свейном, які запропонували одну з найбільш впливових моделей комунікативної компетенції, що включає чотири компоненти: граматичний, соціолінгвістичний, дискурсивний і стратегічний [10, с. 28-31]. Комунікативний підхід, на відміну від інших підходів, ставить принцип завдання одним із головних елементів. Він стверджує: «види діяльності, в яких мова використовується для виконання осмислених завдань, сприяють навчанню» [32, с. 161]. Таким чином, змінюється вектор з механічного відпрацювання мовних одиниць на виконання дій, що мають осмислений для учня комунікативний результат.

Однак, на думку вчених-лінгвістів, комунікативний підхід має низку недоліків. Як стверджує Д. Нунан, акцент на комунікації як інтегрованому процесі створив серйозну дилему для розробників навчальних програм, які опинилися перед ризиком виявитися «поза справами», оскільки процеси важко піддаються плануванню у вигляді списків [28, с. 12].

Також він зазначає, що початкова невизначеність статусу граматики у комунікативному підході та радикальна ідея про непотрібність її викладання згодом були переглянуті. [28, с. 12].

Ці обмеження зумовили появу в межах комунікативної парадигми двох тісно пов'язаних, але концептуально різних підходів: метод навчання через завдання (Task-Based Language Teaching, TBLT) та діяльнісно-орієнтованого (Action-Oriented-Approach).

Метод навчання через завдання став безпосереднім логічним розвитком ідей комунікативного підходу. Як зазначає Р. Елліс: « навчання мови на основі завдань становить сильну версію комунікативного підходу» [16, с. 30], що підкреслює його роль не як доповнення, а як повноцінної реалізації комунікативного підходу. Метод навчання через завдання пропонує поняття «завдання» як центральної одиниці планування та навчання [32, с. 224]. Завдання є діяльністю або метою, яка виконується за допомогою мови, наприклад, знаходження розв'язку головоломки, читання карти та надання указань, телефонний дзвінок, написання листа чи читання інструкцій та складання іграшки [32, с. 224]. Як зазначає Д. Нунан, комунікативне завдання розглядається як елемент навчальної роботи в класі, що передбачає залучення учнів до розуміння, маніпулювання, продукції або взаємодії мовою, при цьому увага зосереджена на значенні, а не на формі, і завдання має відчуття завершеності, здатне існувати самостійно [28, с. 10].

Метод навчання через завдання запропонував чіткий трифазний формат заняття (предзавдання, цикл завдання, мовний фокус ), що системно інтегрував увагу до форми в комунікативний контекст [13, с. 38].

Діяльнісно-орієнтований підхід сформований у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR), розвинув ідеї методу навчання на основі задач далі, розширивши поняття «завдання» та зробивши акцент на соціальній складовій мовленнєвої діяльності. Він розглядає учнів не просто як мовних користувачів, а як соціальних агентів – «членів суспільства, які мають виконувати завдання (не виключно мовного характеру) у певному наборі обставин, у специфічному середовищі та в межах конкретної сфери дії» [31, с. 9].

Як зазначається у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, діяльнісно орієнтований підхід «включає когнітивні, емоційні та вольові ресурси та весь спектр здібностей, властивих індивіду як соціальному агенту» [31, с. 9]. Це завершує методологічну еволюцію від механістичного засвоєння структур через комунікацію до цілісного розвитку особистості. Як зазначає Ї. Лін, метод навчання через завдання розглядається як природне продовження комунікативного підходу, оскільки обидва спрямовані на розвиток комунікативної компетентності [25, с. 22]. Разом з тим, діяльнісно-орієнтований підхід поєднує у собі принципи цих методик, розширюючи їх рамки через зосередження на учні як соціальному агенті, чия діяльність реалізується у формах складних, наближених до реальності сценаріїв [25, с. 25]. Таким чином, діяльнісно-орієнтований підхід інтегрує найефективніші елементи попередніх парадигм, пропонуючи цілісний підхід до навчання мови.

Аналіз методологічних зрушень у навчанні іноземних мов демонструє чітку еволюційну послідовність, що відображає зміну педагогічних парадигм під впливом суспільних потреб та розвитку лінгвістики. Граматико-перекладний метод, спочатку задуманий як інноваційний, з часом перетворився на догматичну систему через вплив інституційних факторів, зокрема системи стандартизованих іспитів, що акцентували увагу на формальній правильності замість комунікативної функції мови. У відповідь на обмеження цього методу виник Реформаторський рух, який започаткував перехід до принципів природного засвоєння мови, що знайшло подальший розвиток у Прямому методі з його акцентом на усне спілкування без використання перекладу.

Цей розвиток логічно призвів до формування комунікативного підходу, який зосередився на розвитку практичних мовних навичок, а потім – до завданнево-орієнтованого навчання, що систематизувало виконання реальних комунікативних завдань як основу навчального процесу. Найсучаснішим етапом цієї еволюції став діяльнісно-орієнтований підхід, який розширює рамки попередніх методів, розглядаючи учня як соціального агента, що використовує

мову для вирішення конкретних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Таким чином, основним результатом цієї методологічної еволюції є перехід від механічного засвоєння мовних правил до цілісного формування комунікативної компетентності, що дозволяє ефективно взаємодіяти в міжкультурному середовищі.

## **1.2. Діяльнісно орієнтований підхід до навчання іноземних мов: концептуальне обґрунтування та ключові положення**

У попередньому підрозділі було розглянуто еволюцію методології від граматико-перекладного до комунікативного підходу. навчання іноземних мов. Це дослідження довело потребу у формуванні нового та цілісного підходу, який буде відповідати реаліям сьогоденного суспільства. Даний підрозділ присвячений дослідженню діяльнісно-орієнтованого підходу (ДОП), який найбільш відповідає сучасним вимогам.

Сучасне розуміння комунікації в рамках діяльнісно-орієнтованого підходу передбачає її розгляд як цілісного процесу, що інтегрує як вербальні, так і невербальні компоненти. Згідно з дослідженнями Л. В. Солощук, комунікація є складною системою, яку слід розглядати як єдність вербальних та невербальних елементів, оскільки «неможливо спілкуватися, не використовуючи відповідні жести, міміку, погляди, пози, інтонації тощо» [35 с. 51].

Концепція ДОП ґрунтується на принципах, викладених у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», де його основною метою визначається підготовка учнів до виконання соціальних дій засобами мови в реальному житті [14, с. 9; 31].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти були розроблені з метою сприяти реформі, інформації та налагодженню співпраці для підвищення ефективності мовної освіти [30, с. 163]. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти відійшли від класичної моделі, яка базується на чотирьох навичка:

читання, аудіювання, письма та говоріння. Натомість вони запропонували нову модель, яка ґрунтується на соціальній природі мови і включає чотири види діяльності: сприйняття, продукування, інтеракція та медіація [13, с. 33]. Нова ідея про те, що взаємодія – це спільне творення мови, призвела до змін. Це вплинуло на викладання, навчальні матеріали, іспити та заклало основу для розуміння учня, як соціального агента. Ці інноваційні ідеї були викладені та розвинені у «Додатковому томі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», який додав нові дескриптори медіації, плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції.

З переходом до ДОП кардинально змінюються бачення поняття «завдання». Воно набуває більш широкого значення, стає центральною категорією та визначає логіку навчального процесу. Як визначено у Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, завдання є невід'ємною частиною повсякденного життя в особистісній, громадській чи професійних сферах. Його виконання передбачає стратегічну активізацію конкретних компетенцій для здійснення низці цілеспрямованих дій у певній галузі з чітко визначеною метою та конкретним результатом [14, с. 157]. З визначення видно, що критерієм автентичності завдання є не лише мовний матеріал, а й його цілеспрямованість на орієнтованість на результат. Завдання має відтворювати те, що учні роблять у реальному житті, бути для них релевантним. Воно може бути як простим, так і складним, яке складається з низки підзавдань, що імітує складність у реальних ситуаціях [29, с. 27]. Мовленнєва діяльність не є головною метою, вона виступає інструментом виконання завдання, що активується за потребою [29, с. 27]. Завдання тепер стає об'єднуючим інструментом, який поєднує навколо себе мовний матеріал, стратегії мислення, соціокультурні знання та навички співпраці [29, с. 27]. Однак, як свідчить аналіз, практична реалізація такого завдання у навчальному процесі є складною методологічною проблемою. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти є описовим, а не нормативним документом [266 с. 22]. Тобто він не вказує що саме та як робити,

а пропонує варіанти для рефлексії. За словами Е. Піккардо, така свобода може викликати відчуття неузгодженості у викладачів та «жах порожнечі» через відсутність готових рішень [30, с. 26].

Як зазначають Е. Піккардо та Б. Норт, центральним у цій концепції є розуміння «учня як соціального агента», тобто особистості, здатної спільно з іншими виконувати завдання в конкретних умовах та середовищі [31, с. 20-21]. Діяльнісно орієнтований підхід ґрунтується на трьох фундаментальних принципах, які визначають його унікальність та ефективність.

По-перше, принцип соціальної агентності передбачає, що учень є активним учасником соціальних взаємодій, який має індивідуальний профіль та особисті цілі. Як зазначають Е. Пікардо та Б. Норт, «соціальний агент – це член суспільства, який має виконувати завдання (не виключно мовного характеру) у певному наборі обставин, у конкретному середовищі та в межах певної сфери діяльності» [31, с. 21].

По-друге, принцип автентичності вимагає, щоб навчальний процес будувався навколо реальних комунікативних завдань, що відображають повсякденні ситуації мовленнєвої взаємодії. Згідно з Додатковий томом Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, такі завдання «мають потенціал забезпечити цілісність всього процесу планування, навчання/вивчення та оцінювання; вони є хребтом навчальної програми» [13, с. 18].

По-третє, принцип ко-конструкції значення підкреслює, що мовленнєва компетенція формується через спільну діяльність та взаємодію. Інтеракція «не є просто сумою рецепції та продукції, а вводить новий фактор: спільну конструкцію значення» [13, с. 17].

Нова роль учня у ДОП вимагає і зміни ролі вчителя. Тепер замість тільки передачі знань він стає фасилітатором, контролером, організатором та оцінювачем [18, с. 56 – 59 ]

Важливо зауважити, що ДОП не заперечує значення граматики чи літератури, але пропонує інший погляд: мова розглядається не як предмет

вивчення, а саме як «засіб спілкування» [13, с. 20]. З цього можна дійти висновку, що навчальний процес має будуватися навколо автентичних комунікативних завдань, основним фокусом яких є не мова сама по собі, а конкретний, результат або продукт.

Сучасні дослідження доводять важливість інтеграції мовленнєвої діяльності з розвитком когнітивних навичок. Зокрема, дослідження оцінної лексики демонструють, що формування мовленнєвої компетенції нерозривно пов'язане з розвитком здатності до раціонального та емоційного оцінювання дійсності [3, с. 118]. Г. Приходько зазначає, що «оцінка є сутністю мовної презентації реальності», а мовні одиниці не лише називають явища, а й оцінюють їх [3, с. 118]. Отже, положення про нерозривний зв'язок мовлення та оцінки [3, с. 118] втілюється в життя завдяки принципам комунікативного підходу. Це узгоджується з метою розвитку комунікативної компетенції, визначеною в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти – а саме формувати вміння ефективно взаємодіяти у соціальному середовищі, що обов'язково включає висловлення особистих думок, поглядів та емоційних оцінок [14, с. 9]. Таким чином, комунікативні завдання природньо спрямовані на формування здатності не лише до інформативного, але й до оцінного мовлення.

Поняття компетентності є важливою складовою діяльнісно орієнтованого підходу. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, компетентність визначається як «сума знань, навичок і характеристик, які дозволяють людині виконувати дії» [14, с. 9]. Це визначення акцентує увагу на дії як кінцевому результаті навчання, що є центральним поняттям ДОП.

Як зазначають Е. Пікардо та Б. Норт, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти інтегрують концепцію компетентності чотирма способами:

- 1) через загальну компетентність.
- 2) через комунікативну мовленнєву компетентність.
- 3) через операціоналізацію з дескрипторами «can do».

4) через концепцію багатомовної та багатокультурної компетентності [31, с. 46].

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, компетентності поділяються на дві великі категорії:

1. Загальні компетентності: декларативні знання (знання світу, соціокультурні знання), вміння та навички, особистісні характеристики, вміння вчитися.
2. Комунікативні мовленнєві компетентності: лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетентності. [14, с. 9]

Як підкреслюється у Додатковому томі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: «у будь-якій комунікативній ситуації загальні компетентності завжди поєднуються з комунікативними мовними компетентностями та стратегіями для виконання завдання» [14, с. 29]. Взаємозв'язок цих складових є основою для ДОП.

Важливим психологічним аспектом для реалізації ДОП є внутрішня мотивація учня. За словами Х. Д. Брауна, традиційна освіта часто бере до уваги лише зовнішні мотиватори, такі як оцінки, похвала або конкуренція [7, с. 73]. Така мотивація формує залежність від нехайних виноград та створює страх помилитися. [7 с. 78]. На противагу цьому, ДОП спирається на соціальну включеність учня, взаємодію, спільне творення змісту, що природньо пробуджує в ньому внутрішнє бажання до пізнання. Коли учні отримують можливість робити власний вибір, працювати над реальними завданнями, отримують похвалу, вони відчують автономію та компетентність [31, с. 85; 33, с. 70]. Отже, ДОП кардинально змінює освітнє середовище. Він створює такі умови, де учні відчують внутрішнє бажання до спілкування та пізнання ,керуючись власною цікавістю та значущістю для себе. Зовнішні стимули, винагороди чи страх критики вже не грають головної ролі.

Задоволення цих психологічних потреб відповідає вищим рівням ієрархії потреб А. Маслоу – потреби в повазі та самореалізації [27, с. 97].

Українські вчені такі як, А. А. Заслужена, А. П. Сабітова та В. М. Донченко . зробили внесок у дослідження ДОП, пропонуючи його практичну реалізацію у закладах вищої освіти Україні. Авторки створили завдання, які імітують ситуації, наближені до реальних умов та створюють природне мовленнєве середовище. На їх думку, такі завдання підвищують мотивацію студентів, оскільки мають для них практичне значення[1, с. 15].

Важливими та невід'ємними аспектами ДОП є стратегічне мислення та прийняття ризиків. На відміну від традиційних підходів, які направлені на мінімізацію та уникнення помилок, ДОП ставить ціль навпаки заохотити учнів свідомо приймати ризики та не боятися помилок. Саме це є ключовим фактором для розвитку комунікативної компетенції. На основі власного досвіду навчання та спостережень можу відзначати, що саме страх помилитися стає головною перешкодою учнів у спілкуванні іноземною мовою. Саме тому дуже важливо створити у класі атмосферу довіри, де помилка буде розглядатися не як провал, а я природній етап навчання. Це є обов'язковою умовою застосування ДОП.

Система оцінювання в ДОП також радикально змінилась. Традиційно воно розглядалось як фінальна фаза навчання, відірвана від процесу викладання Метою була лише перевірка засвоєних знань у вигляді ізольованих тестів [31, с. 182]. В рамках ДОП оцінювання розглядається як інтегрована, невід'ємна частина навчання, що заходиться з ним у взаємозалежності [31, с. 182]. Така система дозволяє учню не чекати на фінальні іспити щоб дізнатися свій рівень, а отримати зворотній зв'язок одразу в процесі навчання. Це дозволить виявити прогалини та скоректувати подальший план навчання. Така модель оцінювання значно підвищує мотивацію та відповідальність за власні результати.

Метою навчання тепер стає формування здатності використовувати знання на практиці. Ця мета досягається завдяки критеріальному оцінюванню, яке вимірює здатність учня до соціальної взаємодії на основі встановлених дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а не шляхом порівняння його результатів з досягненнями інших [31, с. 183]. Такий підхід є

прозорим та справедливим. Учні заздалегідь знайомі з критеріями оцінювання, які базуються на об'єктивних дескрипторах «can do», а не на суб'єктивних очікуваннях вчителя. Це створює атмосферу довіри, яка необхідна для прийняття ризиків. Учень чітко розумує, що від нього очікується, до яких результаті має прагнути. Це розвиває його метакогнітивні навички, самостійність та автономію.

Систему оцінювання в ДОП формують дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Вони поділені на дві категорії, які тісно пов'язані між собою:

1. Дескриптори комунікативних видів діяльності – описують що саме може виконувати учень в рамках мовленнєвої діяльності (рецепція, продукція, інтеракція, медіація) [14, с. 57]. .

2. Дескриптори компетенції – описують наскільки якісно учень виконує дію, лінгвістичні, , соціолінгвістичні та прагматичні аспекти мовленнєвої діяльності [14, с. 101].

В українській системі освіти викладання іноземних мов зазвичай використовують першу категорію дескрипторів, які описують що саме може учень робити, використовуючи мову. Оцінюється чи може він написати листа другу, зробити презентацію або виконати якесь завдання. Друга категорія дескрипторів, яка описує як саме учень виконує завдання, наскільки доречно та ефективно він бере участь у дискусії, зазвичай не беруться до уваги при оцінюванні. Як зазначає Е. Піккардо, дескриптори компетенції зазвичай дуже складні для викладачів, тому для оцінки вони використовують дескриптори першої категорії. [31, с. 261]. Вони більш зрозумілі та простіші у використанні. Такий підхід в оцінюванні є неповним. Вчитель оцінює факт виконання завдання виконане, але не бере до уваги чи може учень використовувати мову у професійному контексті. Наприклад учень бере участь у дебатах на тему екологічних питань. Дескриптори розділу 4 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти фіксують, що учень може брати участь у дискусії, обґрунтовуючи свою точку зору. Але не аналізується, чи міг учень адаптувати мовлення під

аргументи опонента, або чи він використав мовленнєві кліше для політичної коректності та поваги до опонента, була мова природньої чи переважали паузи.

Для того щоб оцінювання було ефективним та відповідало ДОП, потрібно використовувати обидві категорії дескрипторів. Ігнорування цієї проблеми призведе до відставання української освіти від європейських стандартів, де якісна оцінка мовленнєвої діяльності є обов'язковим компонентом професійної підготовки.

Проведений аналіз концептуальних основ ДОП дозволяє стверджувати, що його впровадження є закономірним етапом розвитку методики та відповідає вимогам сучасного суспільства до підготовки фахівців, здатних до функціонування в умовах міжкультурної взаємодії та вирішення складних професійних завдань. Однак для практичної реалізації цих принципів у навчальному процесі необхідний ефективний дидактичний інструментарій, здатний інтегрувати соціальний контекст, послідовність дій та рефлексію в єдину цілісну структуру. Саме таким інструментом, що втілює в собі всі ключові положення ДОП, є сценарне навчання, що буде детально розглянуте в наступному підрозділі.

### **1.3 Сценарне навчання як дидактичний інструмент діяльнісно орієнтованого підходу**

Сценарне навчання є важливим дидактичним інструментом для практичного втілення ідей діяльнісно орієнтованого підходу, які викладені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Згідно з цими рекомендаціями, основною метою мовної освіти є підготовка учнів до виконання соціальних дій засобами мовної освіти в реальному житті, де учні виступають «соціальними агентами» [14, с.9]. Аналізуючи це положення, можна відзначити, що концепція «соціального агента» дійсно вносить зміни в парадигму мовної

освіти. Учні тепер не просто пасивно отримують знання, а виступають активними учасниками соціальних взаємодій.

Сценарне навчання повністю відповідає цій новій парадигмі. Аналізуючи праці вчених, присвячених цій темі, можна виокремити таке визначення сценарію : «сценарій ставить учнів/соціальних агентів у ситуацію, яка передбачає стратегічну активацію конкретних знань і компетенцій з метою виконня низки цілеспрямованих дій, що відбуваються в межах певної сфери та мають чітко визначну мету та результат » [31, с. 258]. Це визначення розкриває кілька важливих компонентів сценарію. По-перше, сценарій завжди реалізується в контексті певної соціальної сфери, яка буде для учні мати значущість та актуальність [15, с. 1]. Прикладом реалізації цього принципу в особистій сфері може бути сценарій, де учні отримують завдання спланувати самостійно поїздку в країни, де розмовляють цільовою мовою. Вони мають знайти та обрати житло, спланувати бюджет, скласти список місцевих пам'яток та розваг, які відповідають їх власним інтересам. Також вони повинні відіграти типові комунікативні ситуації такі як, реєстрація в готелі, замовлення їжі, купівля квитків. Кінцевим результатом має стати персоналізований туристичний путівник, який учні реально зможуть використати у майбутніх подорожах. Тобто такий підхід трансформує навчання з абстрактного засвоєння лексики або граматики на цілеспрямовану підготовку до реального життєвого досвіду. По-друге, дії учнів є взаємопов'язаними та спрямованими на досягнення фінального результату. Це відрізняє сценарій від традиційних комунікативних вправ [ 31, с. 258].

Важливим аспектом сценарного навчання є його інтеграція у реальне життя. Загальноєвропейські рекомендації чітко відокремлюють чоти основні домени, у яких розгортається наша комунікація: публічний, особистий, професійний та освітній. Це є практичним інструментом для вчителя, який допомагає створити справді автентичні навчальні ситуації [14, с. 14].

Публічний домен стосується всіх аспектів повсякденного соціального спілкування. Це включає в себе : взаємодію в громадських просторах, участь у суспільних подіях та обговореннях, комунікацію в мережах та ЗМІ [14, с. 15]. Учні не просто вивчають слова на тему «місто», а й отримують реальне завдання: знайти інформацію про культурні події у місті, розібратися з розкладом транспорту, замовити квитки онлайн. Тобто це вже не абстрактна вправа, а соціальна активність, яка розвиває окрім мовних навичок ще й громадську компетентність.

В особистий домен входять родинна взаємодія та індивідуальний соціальний досвід [14, с. 15]. Ця сфера важлива для створення особистісно значимих навчальних ситуацій. Це може бути як обговорення сімейних традицій, так і організація особистого простору чи вирішення питань. Замість просто описати свою кімнату, можна запропонувати учням спланувати ідеальну кімнату для відпочинку, враховуючі свої індивідуальні уподобання, а потім представити свій проект в класі. Таке завдання розкриває особистість учня та робить особистісно значимим.

Професійний домен включає всі аспекти діяльності та комунікації, у робочому середовищі [14, с. 15]. Наприклад, участь у ділових переговорах, спілкування з колегами, імітація співбесіди на роботу. Такі сценарії дуже актуальні для учнів, які готуються до майбутньої кар'єри.

До освітнього домену належать всі види діяльності в межах навчального середовища, які спрямовані на опанування конкретних навичок або знань [14 с. 15]. участь у міжнародних освітніх проектах, спільне створення наукових блогів, ведення дослідницьких щоденників англійською мовою.

Для вчителя важливо правильно вибрати домен бо він формує суть навчального процесу. Для учнів важливо бачити зв'язок між тим, що вони вивчають, і тим що їм насправді потрібно в житті. Те, що наповнене особистим змістом, краще запам'ятовується. Коли учні емоційно залучені, по-справжньому захоплюються завданням (наприклад роблять замовлення у кафе , або планують

подорож), вони краще все запам'ятовують і вчаться. Ця закономірність, описана в психології, пояснюється перевагою виконання дій над пасивним навчанням: активація моторної та сенсорної пам'яті створює більш багаті нейронні зв'язки, що забезпечує краще засвоєння матеріалу [38, с. 907].

Перевага сценарного навчання полягає в тому, що воно уникає механічного заучування. Замість зубріння правил, воно створює реальні ситуації спілкування. Цей метод спирається на ідею «ситуативного навчання» Ж. Лава та Е. Венгера. Її суть у тому, що ми навчаємося краще за все не з книжок, а беручи участь у реальній (або приблизній до реальної) спільній діяльності. У такій спільноті знання не «викладають», а «добувають» на практиці через співпрацю та досвід [24, с. 29].

Ефективність цього механізму підтверджується дослідженнями в галузі нейронауки: емоційно забарвлені події сприймаються мозком як більш значимі, що призводить до активізації мигдалеподібного тіла та гіпокампа, які тісно пов'язані з процесами консолідації довготривалої пам'яті та навчанням, заснованим на нагороді [21, с. 5-6].

Сценарне навчання чудово підходить для створення індивідуалізації та диференціації навчального процесу. Як зазначають Е.Піккардо та Б.Норт, багатоетапна структура сценаріїв включає в себе різноманітні підзавдання, що вимагають застосування різних навичок та рівнів мовної компетенції [31, с. 268]. Тобто складне завдання розбивається на багато маленьких кроків. Одні з них простіші, інші – складніші. Тому учні з різним рівнем знань можуть знайти собі справу за силами. Наприклад, хтось може підготувати презентацію, хтось може шукати матеріали, хтось – писати текст. Дослідники Е. Піккардо та Б. Норт підкреслюють, що така складна та багатокрокова природа сценаріїв створює ці різноманітні можливості для учнів [31, с. 268]. Вчитель може сам роздати ролі, або дати можливість учням самим обрати, що їм більше подобається і що краще виходить. Таким чином, кожен працює у власному темпі та на своєму рівні, але всі разом рухаються до спільної мети. Міжнародні стандарти освіти (CEFR)

підкреслюють, що саме така робота в командах з різними завданнями є найкращою для класів, де учні мають різні знання [31]. Для реалізації цього підходу потрібно внести зміни у систему оцінювання. Діяльнісний підхід кардинально змінює позицію та функцію оцінювання. Як зазначає Е. Пікардо, сучасний підхід вимагає, щоб як викладач, так і студент мали постійний контроль над навчально-викладацьким процесом. Соціальний агент має бути здатним ставити реалістичні цілі та досягати їх, ідентифікувати власні сильні та слабкі сторони, застосовувати відповідні стратегії та визначати ступінь досягнення запланованого рівня володіння мовою [31, с. 259]. Головна ідея Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти полягає в тому, що оцінювати треба вміння виконувати цілісні, практичні завдання, а не просто знання слів чи правил. Для цього існують чіткі описи, які називаються дескриптори. Отже ключовим принципом є те, що завдання, орієнтовані на дію, мають приводити до конкретного результату, що має значання поза контекстом вивчення мови. Цим результатом може бути створений продукт (наприклад, плакат або веб-сайт) або вирішена проблема (наприклад складений план подорожі). У такому разі дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти виконують подвійну функцію: вони є основою для моделювання таких завдань і одночасно слугують інструментом для аналізу та оцінки мовленнєвої компетенції, яку учень демонструє на уроці [13, с. 35]. Наприклад, плануючи завдання на рівні B1, викладач може відштовхуватися від конкретного дескриптора, такого як : «може брати участь у звичайній формальній дискусії на знайомі теми, які чітко ведуться стандартною мовною формою або звичним варіантом мови що передбачає обмін фактичною інформацією, отримання інструкцій чи обговорення шляхів розв'язання практичних завдань » [13, с. 76]. Цей дескриптор практично визначає мету та зміст завдання – наприклад, «провести нараду щодо організації шкільного заходу, розподілити обов'язки та запропонувати рішення можливих проблем». Таким чином, дескриптор слугує для вчителя своєрідним орієнтиром. Він чітко описує бажану мовленнєву

поведінку учнів і одночасно визначає комунікативний контекст, у якому ця поведінка має проявитися. Під час виконання завдання, викладач аналізує, наскільки успішно учні обмінюються фактами, інструкціями та пропозиціями. Він звертає увагу на їхню здатність функціонувати у формальному обговоренні, домовлятися та приходити до єдиного рішення. Тобто вчитель оцінює не ізольовано граматичні помилки, а чи змогли учні зрозуміти один одного і знайти спільний вихід. Після завершення завдання вчитель може підкреслити ефективність комунікації, відзначивши вміння розвивати та поглиблювати ініціативи інших учасників. Як приклад, може бути відзначено вдалу реакцію на пропозицію щодо вибору міста відпочинку, коли учень не лише підтримав ідею, але й запропонував конкретні способи її реалізації.

Саме для оцінювання таких комплексних комунікативних явищ Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують детально розроблений інструмент – дескриптори комунікативної мовленнєвої компетенції та дескриптори діяльності, які описують що учень може робити на певному рівні [14, с.57 с.101]. Важливість цих двох типів дескрипторів, яка детально розглядалась в підрозділі 1.2, полягає саме в їхньому синергетичному зв'язку. Вони відповідають на два питання : що саме учень може робити (дескриптори діяльності) та які мовленнєві ресурси він для цього використовує (дескриптори компетентності). [29, с. 44]. Такий підхід дає змогу констатувати факт виконання завдання й водночас проводити якісний аналіз способу його реалізації. Наприклад, коли вчитель спостерігає, як учень координує планування подорожі в групі, він може оцінити не лише кінцевий результат, а й сам процес комунікації. Успіх буде полягати в тому, чи вдається учню реагувати на пропозиції інших, знаходити компроміси та вести дискусію до спільного рішення. Коли вчитель відзначає, як учень вміло інтегрує ідеї однокласників у загальний план маршруту, наприклад запропонував альтернативний варіант транспорту, враховуючи бюджетні обмеження. Це вже буде не просто оцінка окремої мовної навички. Це оцінка здатності взаємодіяти в соціальному контексті,

використовуючи мову як інструмент для досягнення мети. Таким чином, дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти працюють в разом. Така комплексна оцінка дозволяє отримати досвід, який учні зможуть застосувати у реальному житті.

Важливим кроком у вдосконаленні системи оцінювання стало видання Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти у 2020 році. Цей документ оновив старі критерії оцінки та додав цілком нову концепцію медіації. Вона допомагає оцінювати, як людина взаємодіє з іншими, що дуже важливо для навчання, заснованого на реальних ситуаціях [14, с. 36]. Додатковий том Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти визначає медіацію, як дію «соціального агента», який створює «мости» для подолання комунікативних бар'єрів різної природи [14, с. 90]. Таке трактування розглядає медіацію не просто навичкою, а соціально-когнітивною стратегією, яка вбудована в реальне життя. Це відповідає комунікативно-дієвому підходу. Ідея «соціального агента», показує, що медіювати може кожен, хто володіє мовою, незалежно від рівня підготовки. Ця компетенція є важливою для сценарного навчання, оскільки він заснований на співпраці та передбачає, що учні виступатимуть у ролі посередників між різними позиціями, контекстами або точками зору. Додатковий том Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти деталізує три основні типи медіації, кожен з яких має власні дескриптори:

1. Медіація тексту – це найбільш детально опрацьована складова медіації. До неї входять наступні типи завдань та вмінь:

- Переказ інформації: наприклад учень рівня B1 «може переказати конкретну інформацію, яку він/вона прочитала у довідковому джерелі, навіть якщо текст був складним для розуміння» [14, с. 92]. Наприклад у сценарії «Організація подорожі» учень може знайти розклад руху потягів на українському сайті залізниці та чітко переказати основний час відправлення або прибуття, класи вагонів, вартість квитків англійською мовою.

- Тлумачення та аналіз даних : учень B2 «може інтерпретувати та коментувати дані з діаграм, діаграм та інфографіки, що стосуються його або її галузі» [14, с. 96] Ця компетенція є ключовою для створення зрозумілих матеріалів, таких як інформаційні буклети або презентації. Наприклад учні отримують статистику щодо рівня переробки сміття в різних країнах ЄС у вигляді інфографіки . Їх завдання є проаналізувати ці данні, порівняти показники та підготувати пояснювальну записку українською мовою для місцевих волонтерів, які не володіють іноземними мовами.

- Переклад письмового тексту усним мовленням : на рівні B1 учень «може надати приблизний усний переклад прости текстів інформаційного характеру (наприклад оголошень, листів, електронних повідомлень), передаючи основну інформацію» [14, с. 102]. У контексті сценарію це може бути усний переклад короткої інформації з українського сайті про розклад заходів.

- Переклад письмового тексту у письмовій формі : на рівні B2 учень «може письмово перекласти текст, що містить інформацію та аргументи з предметів, що входять до сфери його або її професійних, академічних чи особистих інтересів, передаючи зміст» [ 14, CV с. 102].

2. Медіація концептів – розглядає мову як інструмент для мислення та спільного конструювання завдань [14, с. 108]. Вона включає два невіддільних аспекти: реляційний (створення довірчої атмосфери та ефективної комунікації в групі) та когнітивний (безпосередньо робота з поняттями — їх пояснення, уточнення та розвиток) [14, с. 108].

Наприклад, під час обговорення теми екології учень може спочатку звернути увагу на атмосферу в команді, запросивши кожного висловити свою думку, а потім — допомогти групі порівняти такі поняття, як «переробка» та «повторне використання», разом знаходячи конкретні приклади їх застосування. Медіація концептів є важливою для навчання, оскільки створює спільних психологічний простір, який допомагає ефективному обміну ідеями та засвоєнню нових знань.

3. Медіація спілкування охоплює вміння організовувати та полегшувати взаємодію між людьми [14, с. 114]. Вона містить наступні види дескрипторів:

- Сприяння багатокультурному простору: на рівні B1 учень здатен створити умови для міжкультурного діалогу, активно залучаючи учасників до обміну думками та заохочуючи їх реагувати на ідеї один одного [14, с. 115]. Наприклад, під час обговорення міжнародних святих він може спеціально звернутися до учнів з інших країн, попросивши розповісти про традиції їхнього народу, а потім запропонувати всім знайти спільні риси з власними звичаями.

- Посередництво в неформальних ситуаціях – це вміння виступати мовним та культурним посередником серед друзів чи колег у повсякденному житті, передаючи зміст розмови без професійної точності перекладача [8, с. 115]. Наприклад, під час неформальної бесіди українського колеги з іноземним партнером, який не розуміє мови, учень на рівні B2 може взяти на себе роль непрофесійного перекладача: він вловлює ключові ідеї українця про новий проект і адаптує їх для іноземця, використовуючи прості формулювання, додаючи пояснення контексту, якщо потрібно. При цьому він може просити паузу для уточнення деталей, але вже спроможний ефективно передати основну інформацію в межах знайомих тем, полегшуючи взаєморозуміння між сторонами.

- Сприяння спілкуванню в делікатних ситуаціях та розбіжностях: описує вміння ефективно виконувати роль посередника в конфліктних або емоційно напружених ситуаціях, що є найвищим рівнем медіаційної компетенції [14, с. 116]. Наприклад, учень на рівні C1 «може ефективно виступати посередником у складних ситуаціях, демонструючи відчуття такту та розуміння різних точок зору» [14, с. 117]. У рамках навчального проєкту може виникнути ситуація, коли учасники мають різні думки щодо розподілу обмежених ресурсів. Учень на рівні C1 може визнати важливість різних підходів, запропонувати додаткові варіанти вирішення питання, допомогти знайти взаємоприйнятне рішення, яке враховує потреби всіх сторін, та зберегти конструктивну атмосферу

співпраці. Цей дескриптор відображає найвищий рівень соціально-прагматичної компетенції, необхідної для ефективної комунікації у складних умовах [8, с. 117].

Дескриптори медіації роблять оцінювання в сценарному навчанні дійсно автентичним. Вони показують, наскільки учень готовий бути не пасивно вивчати мову, а бути активним учасником спілкування, який може виступати посередником між культурами, інтегрувати різні мовні навички в реальних ситуаціях та ефективно долати комунікативні бар'єри. Ці дескриптори допомагають оцінити наскільки учень став тим самим "соціальним агентом, до якого готує сценарний підхід. Без цих дескрипторів довелося б оцінювати лише окремі складові, а не цілісну здатність виконувати соціально значущі дії за допомогою мови. Вони показують, що сценарне навчання справді працює.

Незважаючи на очевидні переваги, впровадження медіації в оцінювання стикається з певними труднощами та викликами. Як зазначають дослідники, основним недоліком відсутність стандартизованих підходів до оцінювання медіації [36, с. 236-237]. Багато вчителів стикаються з труднощами через недостатню підготовку, брак матеріалів та схильність вважати монолінгвальне навчання єдино правильним, що ускладнює об'єктивну оцінку медіаційних навчюк [36, с.237]. Крім того, складність конструктору – поєднання мовних, культурних і соціальних аспектів робить неможливим створення універсальних критеріїв оцінювання [36, с. 240-241]. Наприклад, у дослідженні на Кубі виявлено проблеми адаптації дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти до локальних контекстів, зокрема відсутність чітких орієнтирів для окремих рівнів володіння мовою [36, с. 240].

Інший вагомий недолік – ризик суб'єктивізму під час оцінювання, оскільки медіація передбачає інтерпретацію та трансформацію інформації з урахуванням культурного контексту [36, с.243]. Наприклад коли учень переказує інформацію на іншу мову, він може спрощувати або спотворювати зміст, що ускладнює оцінку точності. Локалізація завдань, хоча і необхідна, ускладнює порівняння результатів між різними освітніми контекстами [36, с. 242]. Як показав досвід

грецької системи KPG, вчителі оцінюють релевантність окремих медіаційних шкал по-різному. Зокрема, найбільшу практичну цінність педагоги приписують «переказу інформації», на відміну від «перекладу» чи «аналізу творчих текстів», які вважають менш пріоритетними [36, с. 244].

Отже, нові дескриптори, запровадженні у Companion Volume, забезпечують основу для оцінки завдань у сценарному навчанні. Вони дозволяють оцінити ширший спектр компетентностей. Крім лінгвістичної точності, вони охоплюють соціальну, прагматичну та стратегічну складові та розкривають учня як «соціального агента». Це повністю відповідає принципам діяльнісного підходу, викладених в підрозділі 1.2.

Разом з цим, для повноцінного впровадження цих інновацій, необхідно подолати низку практичних і методичних викликів: розробити збалансовані критерії оцінювання, забезпечити належну підготовку вчителів та створити контекстуально-зорієнтовані завдання, що враховують специфіку українського освітнього простору.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що сценарне навчання утверджується, як ключовий дидактичний інструмент практичної реалізації діялісно-орієнтованого підходу, оскільки воно моделює автентичні соціальні ситуації, де учень функціонує як «соціальний агент», що виконує цілеспрямовані дії для досягнення конкретного результату. Ефективність цього підходу ґрунтується на тому, що він здатен створювати осмислений та емоційно-забарвлений контекст. Це, в свою чергу, активізує природні механізми пам'яті та сприяє глибокому засвоєнню мовного матеріалу. Для оцінювання результатів сценарного навчання виникає необхідність у спеціальній інструментарії, який міг би оцінити здатність до виконання соціальних дій, а не ізольовані знання. Таким інструментом виступають дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, зокрема нові дескриптори медіації, детально описані у Додатковому томі. Вони надають академічне підґрунтя для оцінювання складних інтегрованих завдань через аналіз стратегічного використання мовного

репертуару, соціальної взаємодії та прагматичної компетентності. Разом з тим, впровадження оцінювання медіації стикається зі значними викликами, включаючи відсутність стандартизованих підходів, складність конструктору, ризик суб'єктивізму та необхідність локалізації завдань, що в свою чергу, ускладнює порівняння результатів. Таким чином, подальший розвиток сценарного навчання в українському контексті потребує подолання цих бар'єрів шляхом розробки адаптованих критеріїв, підготовки вчителів та створення контекстуально-зорієнтованих завдань.

### **Висновки до Розділу 1**

У першому розділі магістерської роботи здійснено теоретико-методологічне дослідження, що заклало наукове підґрунтя для проведення подальшого експериментального етапу.

1. Доведено, що шлях від граматико-перекладного методу до діяльнісно орієнтованого підходу є логічною послідовністю зміни педагогічних парадигм: від механістичного засвоєння правил через розвиток умінь спілкуватися до цілісного розвитку особистості як «соціального агента», здатного виконувати реальні завдання за допомогою мови.

2. Встановлено, що концептуальним ядром ДОП, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, є розгляд учня як «соціального агента», який використовує мову для виконання конкретних дій у певних соціальних доменах. Головною перевагою підходу є забезпечення автентичності навчального процесу та формування справжньої комунікативної компетенції.

3. Визначено, що навчальний сценарій є комплексною дидактичною одиницею, яка інтегрує всі види мовленнєвої діяльності навколо єдиної, соціально значущої мети. Його дидактичний потенціал полягає в забезпеченні

цілісності навчання, створенні осмисленого контексту та можливості ефективної роботи з різнорівневими групами учнів.

4. Встановлено, що саме дескриптори медіації є найбільш адекватним інструментом для оцінювання складних, інтегрованих завдань, оскільки дозволяють оцінити не лише мовну правильність, але й соціальну, прагматичну та стратегічну компетентність учня.

Таким чином, у розділі 1 була теоретично обґрунтована, відповідно до мети дослідження, модель навчання, яка поєднує діяльнісно орієнтований підхід, сценарне навчання як його основний інструмент та систему оцінювання на основі дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Цей теоретичний базис створює необхідні передумови для подальшої організації педагогічного експерименту з метою експериментальної перевірки ефективності запропонованої моделі.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СЦЕНАРНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

#### 2.1. Організація педагогічного експерименту

Експериментальна частина дипломної роботи спрямована на практичну перевірку ефективності застосування сценарного навчання як інструменту діяльнісно-орієнтованого підходу для підвищення рівня компетенцій учнів 14-15 років, які вивчають мову на рівні B1. Відповідно до завдань дослідження, було організовано та проведено педагогічний експеримент, який полягав у впровадженні та апробації навчального сценарію «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних підлітків».

Експериментальне дослідження мало на меті вивчити та дослідити вплив сценарного навчання, як інструменту діяльнісно-орієнтованого підходу, на розвиток комунікативних умінь у учнів з рівнем володіння мовою B1. Для успішного досягнення цієї мети було визначено такі експериментальні завдання:

1. Розробити детальний сценарій «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних підлітків», який повністю відповідає принципам діяльнісно-орієнтованого підходу та враховує психолого-вікові особливості цільової групи.

2. Обрати та адаптувати комплекс методів діагностики, як: індивідуальні картки спостереження вчителя, аркуші самооцінювання та взаємооцінювання, аналіз електронних презентацій на платформі Canva, фокусуючись на оцінці рецептивних, продуктивних, інтерактивних навичок та навичок медіації відповідно до дескрипторів. Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

3. Реалізувати навчальний сценарій протягом 3 уроків.

4. Зібрати емпіричні дані щодо комунікативних компетенцій, визначених Загальноєвропейськими рекомендаціями, у межах експерименту.

5. Провести якісний аналіз отриманих даних, щоб оцінити, наскільки ефективно працює запропонований навчальний інструмент.

Експеримент було проведено у мовній школі «Spiriton School» (м. Харків). В експерименті взяли участь 9 учнів віком 14-15 років. Ця вікова категорія є оптимальною для проєктної діяльності, адже учні цього віку вже здатні до абстрактно-логічного мислення, мають значний життєвий досвід та виявляють цікавість до соціальних взаємодій.

Усі учні мали приблизно однаковий рівень володіння англійською мовою, що відповідає рівню B1. Цей рівень є достатнім для спонтанної комунікації на знайомі теми, що є оптимальним для успішного виконання завдань навчального сценарію.

Оскільки в експерименті взяла участь невелика кількість учасників, було вирішено проводити детальний якісний аналіз результатів замість статистичної обробки.

Експеримент проводився дистанційно в режимі онлайн у форматі відео конференцій протягом трьох занять тривалістю 80 хвилин. Учні використовували вбудовані інструменти для спільної роботи та онлайн-сервіси, зокрема Padlet та Canva, для презентації свої проєктів.

Для вирішення поставлених завдань, було використано кілька методів, які доповнювали одне одного в рамках якісного підходу. Це дозволило розглянути предмет вивчення з різних сторін та отримати більш повну картину.

Основним способом збору інформації було спостереження за учнями під час уроків за спеціально підготовленим планом. Увагу було зосереджено на чотирьох ключових групах мовленнєвих вмінь:

1. Рецептивні вміння: як учні сприймають та інтерпретують інформацію – чи розуміють вказівки вчителя, як реагують на репліки однолітків та чи можуть виокремити ключові ідеї з різних джерел.

2. Продуктивні вміння: оцінювалось здатність учнів самостійно створювати усні та письмові висловлювання. Увагу більше приділялося наскільки вдало вони висловлювали свої думки – чи була їх мова логічно структурована, послідовна та зрозуміла для співрозмовника. Важливим аспектом було наскільки свідомо та доречно учні використовували словниковий запас та граматичні конструкції, чи відповідав їх вибір конкретній комунікативній ситуації та наміру. Отже, оцінювання зосереджувалося на здібності учнів формувати цілісне мовлення, комунікативну виразність, переконливість висловлювань та відповідність ситуації спілкування.

3. Інтерактивні вміння: стосувалися здатності учнів ефективно взаємодіяти з однокласниками під час спільної роботи. Це передбачало активну участь у діалозі: вміння не лише висловлювати власні думки, але й аргументовано їх обґрунтовувати, захищати свою позицію при необхідності. Важливим аспектом була здатність чути інших — враховувати різні точки зору, адекватно реагувати на ідеї товаришів по групі. Також оцінювалось вміння знаходити спільні рішення шляхом переговорів, долати можливі розбіжності та раціонально розподіляти обов'язки між усіма учасниками команди для досягнення спільного результату.

3. Вміння медіації: вміння допомагати групі знаходити спільну мову, підбити підсумки розмови, шукати компроміси, вирішувати спірні моменти. Крім того, враховувалась здатність помічати коли учасники групи перестають розуміти одне одного, та знаходити способи налагодити спілкування.

Усі заняття були об'єднанні єдиним сценарієм, який моделював реальну комунікативну ситуацію, – планування культурного вікенду для іноземних підлітків у рідному місті.

Експеримент проводився в три етапи, кожен з яких реалізовувався протягом одного заняття.

Загальна структура етапів включала:

1. Вступний етап (Урок 1).

На першому занятті учні ознайомлювались із завданнями, відбувалось формування мікрогруп та розподіл ролей. Учні розпочали початкове планування та пошук інформації про місто. На даному етапі основним методом діагностики стало спостереження за комунікативною взаємодією в групах, здатністю учнів розуміти інструкції та формулювати власні пропозиції

## 2. Основний етап (Урок 2)

Другий урок був присвячений поглибленій роботі у групах, а саме: узгодженню програми вікенду з урахуванням критеріїв (бюджет, погодні умови, культурні особливості), створенню презентаційних матеріалів і підготовці до публічного виступу. Джерелами даних слугували робочі матеріали учнів (нотатки, цифрові презентації) а також спостереження за навичками медіації та вирішення проблем.

## Заключний етап (Урок 3)

На завершальному етапі учні презентували розроблені програми, брали участь у взаємному опитуванні та рефлексії. Цей етап дав можливість оцінити продуктивні вміння учнів (усне мовлення).

Детальний опис змісту та механізму реалізації кожного етапу, включаючи повну методику проведення занять, конкретні навчальні активності та критерії оцінювання, буде розглянуто у наступному підрозділі, присвяченому детальному аналізу навчального сценарію.

## **2.2 Розробка навчального сценарію «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних підлітків»**

Для реалізації експериментальної частини був розроблений та впроваджений авторський навчальний сценарій, який ґрунтувався на принципах діяльнісно орієнтованого та сценарного підходів. Сценарій інтегрував навчання в цілісний проєкт, що імітував реальну комунікацію. Це дозволило розглянути англійську мову, не як окремий абстрактний предмет, а як практичний

інструмент, необхідний для вирішення конкретних комунікативних завдань. Для оцінки ефективності розробленого сценарію використовувались дескриптори Додаткового тому CEFR (2020). Ця система описових критеріїв дозволила правильно визначити та конкретизувати навчальні цілі для кожного етапу роботи. Крім того, дескриптори забезпечили об'єктивність в оцінюванні, оскільки вони пропонують зрозумілі й вимірювані індикатори досягнення учнів. Це сприяло прозорості навчального процесу та посилює довіру до його результатів.

Навчальний сценарій «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних студентів» був розроблений на основі ключових положень діяльнісно орієнтованого підходу, згідно з яким мова найкраще засвоюється в процесі виконання цілісних, соціально зумовлених завдань. У даному сценарії таким завданням було спільне планування та презентація культурної програми. Він також орієнтований на розвиток компетентностей, зокрема комунікативної та соціальної.

Ключовою ідеєю сценарію стала концепція «ситуативного навчання», коли знання та вміння формуються в контексті автентичної, хоча й умовної, ситуації. Обрана модель планування вікенду для іноземців була вибрана не випадково, оскільки ця тема є актуальною та близькою для підлітків. По-перше, вона дозволяє їм ділитися особистим досвідом і демонструвати знайомі місця, що робить навчання особистісно значимим. По-друге, таке завдання має практичний зміст, оскільки отримані навички можуть бути корисними під час спілкування з іноземними друзями, участі в міжкультурних обмінах або майбутньої професійної діяльності. Крім того, виконання завдання вимагає комплексного застосування мовних навичок. Учні мають аналізувати, обґрунтовувати свій вибір, творчо підходити до складання програми та вчитися ефективно взаємодіяти. Таким чином, ситуація поєднує навчальні цілі з особистими інтересами учнів, що підвищує їхню мотивацію до вивчення мови.

Дидактична мета сценарію полягала у комплексному розвитку комунікативної компетенції учнів рівня B1, який орієнтований на формування

чотирьох груп умінь згідно з Додатковим томом до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти:

1. Рецептивні вміння: аудіювання та читання з метою сприйняття інструкцій та пошуку необхідної інформації.

2. Продуктивні вміння: усне та письмове мовлення для створення презентацій та письмових текстів.

3. Інтерактивні вміння: співпраця, ведення переговорів та вирішення проблем у групі.

4. Вміння медіації: сприяння спілкуванню, пояснення та узгодження позицій, надання зворотного зв'язку.

Окрім того, сценарій також передбачав формування та розвиток соціальних навичок, які включали вміння ефективно взаємодіяти в групі, враховувати думку однолітків, шукати компроміси, конструктивно вирішувати конфлікти та спільно досягати мети. Таким чином, навчальний процес був організований як імітація реальної соціальної взаємодії, де іноземна мова виконувала роль інструменту для виконання спільної задачі.

Сценарій був реалізований протягом трьох уроків по 80 хвилин, кожен з яких представляв собою логічний етап проєктної діяльності, спрямований на досягнення конкретних дескрипторів.

Нижче наведено детальний опис навчального сценарію, структурований за окремими уроками. Кожен етап супроводжується аналізом дидактичних цілей, комунікативних завдань та їх відповідності дескрипторам Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Урок 1. Вступний етап. Постановка проблеми, формування команд та початкове планування.

Мета уроку: активізувати наявні знання про місто, підвищити мотивацію до участі у проєкті, створити мікрогрупи та розпочати читання та дослідження місць Харкова.

Очікувані результати ( в кінці уроку учень зможе):

1. Висловлювати власну думку простими реченнями про туристичні місця Харкова.
2. Розуміти та реагувати на усні інструкції, ставити уточнюючі питання.
3. Працювати в групі, домовлятися про ролі та спільно обирати ідеї для проєкту.
4. Коротко письмово формулювати свої думки про те, чому обрані місця цікаві для гостей.

#### Етап 1. Вступ

На вступному етапі проводився мозковий штурм на тему «Що туристи хотіли б побачити у вашому місті», який тривав 10хвилин. Ця активність була орієнтована на реалізацію дескриптора продуктивного усного мовлення рівня B1 «Може висловити власну думку стосовно тем повсякденного життя простими реченнями» [13, с. 64]. Це передбачає здатність учнів створювати короткі прості речення на добре знайомі теми без попередньої підготовки. Учні мають називати знайомі місця Харкова, використовуючи базовий набір лексики та граматичних структур, а також намагатися пояснити, чому саме ці місця можуть бути цікавими для туристів. Цей дескриптор демонструє здатність до спонтанного комунікування на знайомі теми, що є ключовою компетенцією для рівня B1.

#### Етап 2. Ознайомлення з завданням (10 хвилин)

На даному етапі задіяний рецептивний дескриптор, які спрямований на аудіювання рівня B1 «Може розуміти основні моменти та важливі деталі у зрозумілих чітких оголошеннях» [13, с. 49]. Учні прослуховують детальну інструкцію вчителя стосовно завдання, зосереджуються на ключових аспектах, таких як бюджетні обмеження, погодних умов та культурної чутливості. Важливим аспектом на цьому етапі було стимулювати учнів ставити уточнюючі питання, для кращого розуміння та сприйняття інформації.

#### Етап 3. Розподіл ролей (10 хвили)

Даний етап уроку стимулює розвиток інтерактивної компетенції учнів у відповідності до дескриптора рівня B1, а саме його аспекту що до здатності

«обмінюватися, перевіряти та підтверджувати інформацію» [14, с. 72] та «вступати в бесіду на знайомі теми» [14, с. 72]. Для успішного виконання завдання учням треба активно взаємодіяти : пропонувати, хто яке завдання виконуватиме, узгоджувати свої ідеї та остаточно розподілити ролі. Завдання організовано таким чином, щоб учні мали змогу показати вміння використовувати англійську мову для вирішення конкретного практичного завдання в знайомому контексті групової роботи. Саме ці вміння є ключовою вимогою до рівня володіння мовою B1 у сфері інтерактивного спілкування.

#### Етап 4. Групова робота – планування (15 хвилин)

На цьому етапі уроку учні обговорюють в групах ідеї щодо культурного вікенду, реалізуючи вимоги дескриптора ітерактивного вирішення проблем рівня B1: «Може донести свої думки та реакції щодо рішень проблем чи практичних питань, пов'язаних із тим, як організувати захід (наприклад, поїздки)» [14, с. 72]. Вони вчаться висловлювати свої пропозиції, обґрунтовувати їхню доцільність, а також реагувати на ідеї однокласників. Тут важливо здатність чітко аргументувати свої позиції щодо програми вікенду, використовуючи відповідну лексику та логічні обґрунтування. Також важливим критерієм є те, що учні вміють взаємодіяти в команді, знаходити компроміси та вирішувати проблеми.

#### Етап 5. Опрацювання ресурсів (15 хвили)

Учні мають знайти релевантну інформацію на веб-сайтах, що відповідає рецептивному дескриптору, який описує вміння читання: «Може зрозуміти важливу інформацію в простих, чітко складених текстах, таких як оголошення у газетах чи журналах, за умови невеликої кількості аббревіатур» [14, с. 56]. Це завдання вчить критично оцінювати веб-контент, аналізувати чи відповідає його зміст заданій темі та обґрунтовувати свій вибір для подальшої роботи.

#### Етап 6. Обговорення у групах (10 хвили)

Учні мають узгодити 2-3 ідеї, як основу для проєкту. Виконання цього завдання вимагає використання дескриптора медіації для сприяння спілкуванню

на рівні В1. На цьому етапі учні виконують роль посередників. Вони залучають інших учасників своєї групи до розмови, допомагають зрозуміти один одного та знаходити спільне рішення.

#### Етап 7. Рефлексія (10 хвилин)

В кінці уроку учні мають виконати письмове завдання, написати пост на дошці Paddelt «Чого я сьогодні навчався/навчилась? Що було найцікавішим та що викликало труднощі». Воно оцінювалося за продуктивним дескриптором письма рівня В1. Учень може коротко сформулювати свою думку або враження письмово. Це важливо для розвитку метакогніції. Коли учні формують думки власними словами відповідаючи на питання: «Що я зрозумів?», це змушує їх аналізувати власний розумовий процес.

Урок 2. Основний етап. Поглиблене планування з урахуванням обмежень та створення презентації

#### Мета уроку:

1. Узгодити всі частини культурно-розважальної програми в межах бюджету та відповідно до прогнозу погоди.
2. Розвивати навички вирішення комунікативних завдань у групі.
3. Створити презентаційний матеріал для представлення іноземним підліткам.

#### Очікувані результати (в кінці уроку учень зможе):

1. Ефективно співпрацювати в групі, домовляючись про компромісні рішення.
2. Описати проблему та запропонувати відповідне рішення.
3. Створити просту презентацію з візуальним матеріалом.

#### Етап 1. Актуалізація (5 хвилин)

На етапі актуалізації задіяний інтерактивний дескриптор, який направлений на вирішення проблем. Учні аналізують та обговорюють складності, з якими стикнулися на першому уроці. Тут важливо здатність учнів визначити конкретні проблеми, а потім запропонувати варіанти їх вирішення.

## Етап 2. Обговорення обмежень (20 хвилин)

Учні в своїх групах обговорюють як вписатися в бюджет, як адаптувати план до різних погодних умов та врахувати культурні особливості. Вони мають чітко висловлювати свою думку щодо вирішення проблем, слухати пропозиції однокласників, та разом шукати рішення. Це відповідає вимогам інтерактивного дескриптора, який відповідає за розв'язання проблем.

## Етап 3. Узгодження в групах (10 хвилин)

Під час цього етапу учні працюють як команда. Їхнім завданням було знайти спільні рішення, коли думки розходяться, розподілити хто за що відповідальний, допомогти один одному, особливо тим, хто соромиться. Ця діяльність відповідає дескриптору медіації рівня В1, який передбачає вміння організовувати роботу в команді, розподіляти завдання та створювати дружню атмосферу, де кожен відчуває себе частиною спільної справи.

## Етап 4. Створення презентації (30 хвилин)

Даний етап уроку передбачає учнями створити візуальну презентацію за допомогою Canva. Це дозволяє їм цифрову грамотність та мовні навички. Вони вчаться поєднувати текстові елементи з візуальним матеріалом, створюючи зв'язний та привабливий контент. Ця діяльність відповідає продуктивному дескриптору письма рівня В1. Учні мають вміти створювати простий зв'язний текст на знайому їм тему, використовуючи відповідну лексику, оформлювати матеріали. Цей етап також допомагає розвитку креативного мислення та навчає працювати в цифровому середовищі, що є важливими компетенціями в сучасному світі.

## Етап 5. Репетиція презентацій (15 хвилин)

Під час цього етапу кожна група проговорює в голос свої презентації, відпрацьовує вміння чітко і послідовно презентувати підготовлений матеріал. Вони використовують візуальні елементи Canva для підтримки своєї розповіді. Учні мають бути здатними представити просту, але структуровану презентацію англійською мову. Ця діяльність відповідає продуктивному дескриптору усного

мовлення рівня B1, який передбачає вміння виголосити коротку підготовлену промову на знайому тему [14, с. 66].

#### Етап 6. Рефлексія (5 хвилин)

На завершальному етапі учні діляться враженнями про спільну роботу, обговорюють труднощі, з якими зіткнулися під час узгодження дій у групі. Це відповідало дескриптору медіації для рівня B1: « Може залучати інших до участі, використовуючи короткі прості фрази» [14, с. 180]. Під час такого обговорення учні активно запрошують однокласників до висловлення думок. Вони мають показати здатність створювати середовище, де кожен може поділитися своїми враженнями від роботи, а також реагувати на висловлювання інших учасників, підтримуючи діалог.

#### Урок 3. Заключний етап.

##### Мета уроку:

1. Презентувати підготовлені культурно-розважальні програми іноземним підліткам.
2. Розвивати навички подання чітких презентацій з використанням візуальних матеріалів.
3. Оцінити ефективність роботи та досягнення цілей через саморефлексію і взаємну оцінку.

##### Очікувані результати (в кінці уроку учень зможе):

1. представити підготовлену частину культурної програми в чіткій і структурованій формі;
2. оцінити ефективність презентацій інших груп, надати конструктивний зворотний зв'язок.

#### Етап 1. Актуалізація (5хвилин)

Останнє передпрезентаційне обговорення в групах ключових моментів презентації. На цьому етапі учні ще раз проговорюють та узгоджують останні деталі, наприклад хто з них починає виступати, хто відповідає за перемикання слайдів. Вони вирішують невеликі організаційні проблеми, що виникли в

останню хвилину, пропонуючи швидкі вирішення до можливих помилок. Ці дії відповідають дескриптору медіації вирішення проблем.

#### Етап 2. Презентація робіт ( 45 хвилин)

На даному етапі кожна група представляє по черзі представляє свою частину програми (культурні заходи, активності, кухня).

Ця частина уроку є ключовою, оскільки на ній в повній мірі оцінюються продуктивні навички учнів за допомогою дескрипторів Загальноєвропейської рекомендації за мовної освіти. Учні мають продемонструвати вміння будувати логічно структурований монолог на знайому тему – результат власного дослідження. Вони мають наводити аргументи, послідовно розвивати свої ідеї та робити висновки, використовуючи при цьому відповідну лексику. Під час виступів решта учнів виступає в ролі слухачів, демонструючи навички сприймання інформації на слух. Вони мають розуміти доповідь , за умови, що тема їм знайома, а виклад є зрозумілим і структурованим [14]. Крім цього, під час виступу учні мають заповнювати свої «Аркуші взаємооцінювання» (див. додаток А) , роблячи нотатки щодо кожного критерію. Це дає змогу учням краще концентруватися на виступі своїх однокласників, вчитися активно слухати інформацію та аналізувати зміст.

#### Етап 4. Взаємне оцінювання (15 хвилин)

Цей етап важливий для формування навичок в учнів конструктивної комунікації та критичного мислення. Вони мають вміти обговорити з іншими результат презентації і знайти можливі варіанти покращення. Можуть давати зворотний зв'язок, аналізувати запропоноване рішення. Цей етап орієнтований на оцінювання дескрипторів інтерактивного співробітництва, спрямованих на досягнення спільної мети [14].

Учні мають навчитися правильно будувати зворотній зв'язок, тому їм запропоновано починати оцінку з позитивних моментів, що найбільш сподобалось у презентації. Потім ввічливо запропонувати рекомендацію до покращення матеріалу, на що треба звернути увагу. І закінчити позитивною

оцінкою та підтримкою. Такий метод створює дружню робочу атмосферу та допомагає краще сприймати критику.

#### Етап 5. Підсумкове оцінювання (15 хвилин)

На цьому етапі учні оцінюють свою роботу в групі за спеціально розробленими критеріями (див. додаток Б). Інструмент самооцінки побудовано на зрозумілих для рівня B1 реченнях із структурою «I can», що охоплюють три ключові аспекти: розуміння завдання, командна взаємодія та презентація результатів. Для кожного критерію учні обирають один із трьох варіантів, які відображають рівень освоєння навички: «Так, я роблю це добре», «Я ще вчуся це робити» або «Мені це важко». Завершальна частина містить відкриті питання для рефлексії, що дозволяє учням усвідомити власні досягнення та виклики, з якими вони зіткнулися під час роботи над проектом. Такий самоаналіз допомагає чітко побачити свої сильні та слабкі сторони, розвинути вміння критично мислити та самостійно аналізувати свої помилки.

Запропонований сценарій в повній мірі реалізує принципи діяльнісно орієнтованого підходу у викладанні іноземної мови. Імітація реальної ситуації допомагає учням вчитися взаємодіяти у команді, шукати компроміси, обґрунтовувати свою точку зору та конструктивно оцінювати роботу інших. У сучасному світі ці навички є надзвичайно важливими, оскільки вміння знаходити спільну мову з людьми різних культур стає необхідністю.

Також сценарій виводить роль вчителя на новий рівень. Замість транслятора знань, він стає фасилітатором, створюючи умові для самостійної роботи та критичного мислення учнів.

Таким чином, в даній проєктній роботі мова не є метою, а навпаки, виступає інструментом. Інструментом для соціалізації, творчої діяльності, вирішення спільних задач.

### **2.3 Оцінювання ефективності сценарного навчання з використанням дескрипторів Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти**

Для того щоб якісно оцінити ефективність проведеного експерименту, потрібно зафіксувати розвиток як традиційних мовленнєвих навичок, так і більш складних компетенцій, таких як співпраця в команді, здатність вирішувати проблеми та медіація. Таким інструментом було обрано дескриптори Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR Companion Volume, 2020). Цей вибір є закономірним та методологічно обґрунтованим. Додатковий том Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти пропонує ретельно продуману, та структуровану систему дескрипторів. Він не обмежується стандартним розподілом навичок на читання, письмо та спілкування, а детально розробляє важливу концепцію медіації. Саме його фокус на медіації робить цей стандарт найефективнішим інструментом оцінки сценарного навчання. Оскільки реальна комунікація майже повністю будується на вмінні бути посередником – роз'яснювати інформацію, допомагати знайти спільну мову та сприяти взаєморозумінню.

Для об'єктивної оцінки результатів експерименту, було сформовано комплекс дескрипторів за якими проводилось оцінювання. Вони охоплюють всі ключові компетенції мовленнєвої діяльності: рецепцію (сприймання інформації на слух), продукцію (усне мовлення), медіацію та інтеракцію. Кожен запропонованих дескрипторів має логічне обґрунтування, яке наведено в подальшому тексті.

Для оцінки рецептивних навичок сприймання на слух було обрано дескриптор «Загальне розуміння усного мовлення» [14]. Цей дескриптор є найбільш оптимальним для оцінки сприйняття учнями виступів однокласників та інструкцій вчителя під час уроку. Він є універсальним для оцінки аудіювання на рівні B1, оскільки охоплює здатність розуміти основну інформацію з різних

джерел. Згідно з Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти учень має вміти: «Може розуміти основні думки, висловлені чіткою стандартною мовою або у знайомому варіанті мови, на знайомі теми, які регулярно трапляються на роботі, у школі, під час відпочинку тощо, включаючи короткі розповіді» [14 с. 48]. Ця характеристика добре підходить для оцінки сприйняття як інструкцій вчителя, так і презентацій однолітків. Згідно з дескриптором, завдання має відповідати певним критеріям: використання стандартної та зрозумілої мови на знайомі теми. Презентації учнів про культурні заходи рідного міста як раз і стосуються знайомих аспектів шкільного життя та дозвілля, а мова використовується зрозуміла. Вимоги дескриптора повністю виконуються. Він дозволяє оцінити конкретну соціально-комунікативну ситуацію, яка необхідна для участі у сумісному обговоренні.

Для об'єктивної та системної оцінки ефективності запропонованого навчального сценарію було розроблено критерії оцінювання на основі дескрипторів Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Під час педагогічного експерименту оцінювання рецептивних навичок сприйняття на слух здійснювалося за такими аспектами:

#### 1. Розуміння інструкцій вчителя:

1.1 Точне виконання вказівок щодо організації групової роботи (послідовність дій, таймінг).

1.2 Правильна інтерпретація критеріїв оцінювання фінальної презентації.

1.3 Ефективний розподілити ролей у групі на основі почутих інструкцій.

#### 2. Сприйняття презентацій однокласників

2.1 Формулювання релевантних запитань після презентацій однокласників.

#### 3. Практичне застосування почутої інформації.

3.1 Корекція власні пропозиції на основі почутих коментарів вчителя чи однокласників.

Для кількісної оцінки досягнення навчальних результатів було запроваджено 3-бальну аналітичну шкалу:

3 бали (високий рівень) – повне і точне розуміння інструкцій та презентацій, послідовне і самостійне виконання складних вказівок, глибоке осмислення почутої інформації з подальшим ефективним застосуванням.

2 бали (середній рівень) – часткове розуміння основних ідей інструкцій та презентацій, виконання простих вказівок з незначними помилками, обмежене застосування почутої інформації в практичній діяльності.

1 бал (початковий рівень) – фрагментарне розуміння окремих елементів інструкцій, виконання завдань лише за допомогою вчителя, мінімальне застосування почутої інформації у власній роботі.

0 балів - відсутність розуміння інструкцій та презентацій, нездатність виконувати вказівки навіть з допомогою, повна відсутність практичного застосування почутої інформації.

Запровадження даної шкали дозволило отримати об'єктивні дані щодо рівня сформованості рецептивних навичок учнів та ефективності запропонованого навчального сценарію.

Критерієм для оцінки усного мовлення став дескриптор, згідно з яким учень може презентувати інформацію на знайому тему у межах своєї сфери інтересів [14]. Він чудово підходить для оцінки фінальної презентації, адже він зосереджений на практичній ефективності використання мови, а не на граматичній точності. Головне, щоб учень міг переконливо доносити інформацію та основну ідею своєї культурної програми для слухачів. Для того щоб виступ вважався успішним, учневі важливо логічно презентувати матеріал. Наприклад, спочатку ознайомити з темою, потім представити свій план та аргументувати, чому саме він є гарним вибором. Перевагою буде, якщо учень вміє користуватися простими порівняльними конструкціями, наприклад, чому один музей цікавіший за інший або чому перший варіант більш вигідніший.

У контексті цього завдання граматичні чи словникові помилки, які не заважають загальному розумінню змісту, не є вирішальними при оцінюванні. Саме це і відрізняє даний підхід від традиційного, де акцент робиться на формальній правильності. Оцінка за дескриптором ставить на перше місце комунікативний успіх. Якщо учень зміг зрозуміло донести ідею або переконати аудиторію, це означає що його навички відповідають вимогам дескриптора.

Для оцінки якості усних презентацій учнів було розроблено наступні критерії, що ґрунтуються на дескрипторі В1 «Виступ перед аудиторією»:

1. Структура та організація презентації.
  - 1.1 Чітке представлення мети та основної ідеї виступу.
  - 1.2 Логічна послідовність викладу матеріалу.
  - 1.3 Наявність вступу, основної частини та висновку.
  - 1.4 Використання слів зв'язок для організації мовлення.
2. Зміст та аналітичний компонент.
  - 2.1 Обґрунтування вибору конкретних заходів та активностей.
  - 2.2 Наявність аргументів для підтримки основної ідеї.
  - 2.3 Врахування критеріїв завдання (бюджет, погода, культурна чутливість).
3. Мовленнєва компетенція
  - 3.1 Використання відповідної лексики за темою
  - 3.2 Чіткість вимови та темп мовлення
  - 3.3 Використання граматичних структур рівня В1
4. Взаємодія з аудиторією
  - 4.1 Здатність відповісти на запитання однокласників
  - 4.2 Здатність використовувати інтонацію, міміку та жести для створення емоційного зв'язку з аудиторією.

Для визначення рівня сформованості навичок усного мовлення було розроблено наступну шкалу оцінювання:

3 бали (високий рівень) – чітка та логічна структура презентації з вираженими вступом, основною частиною та висновком, послідовний виклад матеріалу з використанням слів-зв'язок, глибоке розуміння теми з детальним обґрунтуванням вибору заходів, багатий словниковий запас, точна вимова та відповідний темп мовлення.

2 бали (середній рівень) – базова структура презентації з незначними логічними невідповідностями, обмежене обґрунтування вибору заходів, зрозуміле мовлення з помітними лексичними та граматичними помилками.

1 бал (початковий рівень) – нечітка структура презентації, слабкі логічні зв'язки між частинами виступу, поверхневий зміст без аналізу та аргументації, значні мовленнєві труднощі, що перешкоджають розумінню.

0 балів – відсутність відповідності презентації темі завдання, непрозорість мовлення, критичні порушення в організації та змісті виступу.

Наступний важливий дескриптор для оцінювання була медіація, яка є ключовою для діяльнісно-орієнтованого підходу. Розроблений сценарій реалізується через медіацію, оскільки учні виступають посередниками між культурним контекстом рідного міста та потребами іноземних гостей. Вони мають не тільки передати інформацію, а ще й інтерпретувати, адаптувати та представити у формі, доступній для сприйняття аудиторією з іншої культури. Оскільки проєкт виконувався в команді, це вимагало розвитку навичок колаборативної медіації.

Для оцінки медіативних навичок було обрано два найбільш відповідні критерії, розроблені на основі дескрипторів медіації Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2020 р.):

1. Співпраця у групі для виконання спільного завдання:

1.1 Формулювання власних пропозицій щодо заходів

1.2 Реагування на ідеї одногрупників.

1.3 Пропонування альтернативних варіантів.

2. Адаптація мови для спільного конструювання значення:

2.1 Спрощення висловлювань при необхідності.

2.2 Використання синонімів та пояснень.

2.3 Перефразування думок для досягнення взаєморозуміння.

Запроваджена система оцінювання дозволила ефективно та об'єктивно оцінити рівень сформованості мовленнєвих та медіативних навичок.

Для оцінювання інтерактивних навичок у груповій роботі було обрано дескриптор «Цілеспрямована співпраця» згідно з Загальними рекомендаціями мовної освіти рівня B1. Ці критерії доповнюють оцінку медіації та показують наскільки учні можуть працювати разом для досягнення спільної мети. Важливо, щоб учні вміли ділитися думками, аналізувати проблеми та шукати разом шляхи їх вирішення. Цінною навичкою є підтвердження взаєморозуміння через повторення почутого своїми словами. Ця дія показує, що учень справді слухає, проявляє емпатію та повагу.

Для оцінки інтерактивних навичок учнів було розроблено критерії на основі дескрипторів CEFR рівня B1, зосереджені на трьох ключових аспектах групової взаємодії, що відповідають завданням навчального сценарію:

1. Ініціювання та підтримка діалогу:

1.1 Чітке формулювання питань до інших учасників групи.

1.2 Активне висловлення власних ідей та пропозицій.

1.3 Здатність включатися в групову дискусію шляхом розвитку почутих думок.

2. Реагування та аргументація:

2.1 Конструктивна реакція на ідеї та пропозиції однокласників.

2.2 Здатність обґрунтовувати власну точку зору.

2.3 Вміння шукати компромісні рішення.

3. Спільне прийняття рішень:

3.1 Участь у колективному обговоренні варіантів.

3.2 Здатність враховувати різні точки зору при плануванні.

3.3 Активна участь у формуванні фінального варіанту проєкту.

Для визначення рівня сформованості інтерактивних навичок учнів було розроблено аналітичну шкалу оцінювання, яка враховує ступінь активної участі в груповій взаємодії та ефективність комунікації:

Шкала оцінювання інтерактивних навичок:

3 бали (високий рівень) - систематично ініціює та підтримує діалог, конструктивно реагує на ідеї інших з наданням обґрунтованих аргументів, активно включається в групову дискусію шляхом розвитку почутих думок, ефективно сприяє спільному прийняттю рішень.

2 бали (середній рівень) - бере участь у діалозі переважно як реакція на ініціативи інших, обмежено висловлює власні аргументи, рідко розвиває ідеї інших учасників, частково бере участь у прийнятті групових рішень.

1 бал (початковий рівень) - епізодично бере участь у діалозі, переважно мовчить або дає короткі відповіді, не розвиває думки інших, пасивно ставиться до прийняття рішень.

0 балів - повністю уникає участі в груповій взаємодії, не вступає в діалог, не реагує на звернення інших учасників.

Для того щоб всебічно оцінити ефективності навчального сценарію, було створено спеціальну систему моніторингу. Вона складається з трьох інструментів, які доповнюють один одного. Кожен інструмент розроблено на основі вимог Додаткового тома до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. для оцінки певних мовних навичок.

Основним інструментом діагностики була Індивідуальна картка спостереження для вчителя (додаток В). Цей деталізований інструмент був розроблений для систематичного фіксування рівня сформованості мовленнєвих компетенцій, моніторингу індивідуального прогресу кожного учня та оцінки ефективності групової взаємодії. Картка містить 12 критеріїв, які згруповані за чотирма основними компетенціями згідно з Загальними рекомендаціями мовної освіти :

1. Рецептивні навички (3 критерії)

2. Продуктивні навички (3 критерії)
3. Медіативні навички навички (3 критерії)
4. Інтерактивні навички (3 критерії).

Картка заповнювалась на кожному з трьох уроків. Це дало змогу прослідкувати, як змінювались навички учнів – від початку планування проекту до фінального виступу. Оцінка проводилася за 3-бальною шкалою. Для кожного балу був чіткий опис результатів, щоб оцінювання проходила об'єктивно.

Наступний інструмент діагностики – Аркуш взаємооцінювання (додаток А). Він був розроблений для того, щоб учні вчилися критично мислити та давати обґрунтований зворотній зв'язок. Аркуш включає 10 критеріїв, які охоплюють основні аспекти успішної проектної роботи. Для оцінки використовувалася трирівнева шкала:

1. «Так» (вимога виконана повністю)
2. "Так собі" (вимога виконана частково)
3. «Не зовсім» (вимога не виконана).

Учні заповнювали оціночні листи після кожної групової презентації. Це дозволило отримати різнобічну оцінку роботи та підвищити об'єктивність результатів діагностики. Такий підхід також сприяв розвитку вміння аналізувати та оцінювати як власні, так і чужі досягнення.

У якості наступного інструменту діагностики застосовувався Аркуш самооцінювання, що дав можливість кожному учневі проаналізувати свої навчальні досягнення та труднощі. Цей інструмент спеціально розроблений, щоб розвинути в учнів важливі навички, таких як вміння аналізувати власні дії та результати, об'єктивно оцінювати свої сильні та слабкі сторони, ставити собі навчальні цілі для подальшого вдосконалення.

Аркуш містить три основні блоки питань:

Розуміння завдання (2 критерії) – допомагає оцінити, наскільки добре учень розібрався у поставленому завданні.

Робота в команді (4 критерії) – дозволяє проаналізувати свій внесок у групову роботу.

Презентація результатів (4 критерії) – допомагає оцінити власні навички виступу.

Для кожного критерію запропонована трирівнева шкала самооцінювання:

«Так, я можу це робити добре» (впевнене володіння навичкою)

«Я ще вчуся це робити» (часткове опанування)

«Це важко для мене» (потреба у додатковій практиці).

Учні заповнювали цей аркуш двічі – на початку та в кінці навчального циклу. Це дозволило їм наочно побачити свій прогрес, відзначити зростання та визначити напрямки для подальшого розвитку.

Дана система оцінювання, яка поєднала рецептивні, продуктивні, інтерактивні навички та медіацію, допомогла побачити повноцінну картину розвитку мовленнєвої компетенції учнів.

Рецептивні навички стали гарним фундаментом для успішної реалізації інтеракції. Наприклад, коли учні отримали завдання організувати культурний вікенд для іноземних гостей, їм треба було чітко зрозуміти, почуті інструкції. Саме це дозволило їм успішно розподілити ролі в своїх мікро-групах та розпочати планування. Без цього початкового розуміння робота не могла б відбутися.

Медіація поєднала у собі різні види мовленнєвої діяльності.

Яскравим прикладом мовної медіації стала діяльність учнів під час підготовки презентації української національної кухні для іноземних підлітків. Учні виконували роль культурних посередників, застосовуючи стратегії лінгвокультурної адаптації для пояснення національних страв.

Наприклад під час опису борщу учні використовували порівняльні аналоги: «Це насичений овочевий суп з буряком, схожий на м'ясні супи вашої кухні, але з додаванням капусти та буряка». Таке пояснення дозволило створити зрозумілі культурні орієнтири для іноземних слухачів.

Продуктивні навички демонструють результати засвоєння попередніх етапів. Якісна презентація, переконлива аргументація чи письмова робота показує, наскільки добре було засвоєно попередній матеріал.

Такий підхід підтверджує, що розвиток мовної компетенції відбувається цілісно, коли всі компоненти постійно взаємодіють і доповнюють один одного, роблячи навчання ефективнішим.

Запроваджена система оцінювання має певні методологічні обмеження, які пов'язані зі складністю оцінки якісних аспектів групової взаємодії. Найбільш складною є об'єктивна оцінка індивідуального внеску кожного студента в команду. Деякі з найважливіших аспектів групової роботи не охоплюються стандартними критеріями. Наприклад, важко оцінити вміння учня неформально організувати роботу команди, вгамувати напругу між учасниками або об'єднати різноманітні ідеї в єдине ціле. Так само не піддаються точному виміру «м'які навички», наприклад відчувати емоційний стан інших, тактовно реагувати на репліки однокласників або враховувати культурні відмінності в спілкуванні.

Отже, незважаючи на окремі обмеження, розроблені критерії дозволили об'єктивно оцінити ефективність сценарного навчання та отримати дані для подальшого аналізу. Використання дескрипторів CEFR Companion Volume забезпечило теоретичний фундамент і сформувало чіткий методологічний інструмент для аналізу результативності запропонованого підходу, результати якого деталізуються в наступному підрозділі.

#### **2.4. Аналіз результатів педагогічного експерименту: кількісні та якісні показники**

У цьому підрозділі представлено аналіз результатів педагогічного експерименту, зосереджений на якісних показниках ефективності сценарного навчання. Через невелику кількість учасників (9 учнів) основним методом став якісний аналіз даних, отриманих за допомогою індивідуальних карток

спостереження вчителя, структурованих за дескрипторами CEFR. Цей інструмент став ключовим для відстеження динаміки розвитку конкретних мовних компетенцій на трьох етапах реалізації сценарію: планування, підготовка та презентація.

Результати експерименту показали значне покращення комунікативних навичок учнів (Додаток Г).

Детальний аналіз таблиці дозволяє виокремити наступні ключові тенденції:

1. Рецептивні навички. Найбільший прогрес у цій групі (+1.2) спостерігається у вмінні ставити релевантні питання. Якщо на початку експерименту учні обмежувались загальними питаннями, наприклад: «Тобі це подобається?», то наприкінці вони вже ставили конкретні уточнюючі питання: «Чому ти вирішив обрати саме цей музей?». Важливим є й значне покращення (+1.1) здатності корегувати власні пропозиції на основі коментарів, що свідчить про розвиток критичного мислення та гнучкості. Якщо спочатку учні ігнорували зауваження чи вносили лише незначні зміни, то на завершальному етапі вони перероблювали цілі секції своїх презентацій з урахуванням отриманих рекомендацій.

2. Продуктивні навички. Найвища динаміка зафіксована у вмінні обґрунтовувати вибір та порівнювати альтернативи (+1.2). Наприклад, на етапі планування учні вже не просто пропонували відвідати парк, а аргументували це можливістю організації пікніку та проведенням ігор, порівнюючи цей варіант з більш дорогими чи менш інтерактивними заходами. Менший прогрес у використанні лексики та граматики (+0.6) цілком закономірний, оскільки ця навичка вимагає більш тривалого часу для автоматизації. Однак учні стали більш впевнено використовувати знайому їм лексику та базові граматичні конструкції у своїй мові.

3. Медіативні навички. Усі показники цієї групи мають стабільний ріст (+1.1). Особливо варто відзначити розвиток найскладнішої навички – спрощення

висловлювань при труднощах. На початку експерименту учень, забувши слово «привабливий», мовчав або переходив на рідну мову. Однак у процесі роботи в умовах реальної комунікативної необхідності, той самий учень продемонстрував уміння долати мовні труднощі. Під час підготовки фінальної презентації, він уже не зупинявся, а спробував пояснити поняття, використовуючи знайому йому лексику. Не знавши слово «гуртожиток», він пояснив його, як «будівля, де живуть багато студентів».

4. Інтерактивні навички. Однаковий прогрес за всіма показниками (+1.1) свідчить про збалансований розвиток інтерактивної компетенції. На початку експерименту учні уникали конфліктних ситуацій або жорстко наполягали на своєму. Наприклад, під час обговорення маршруту екскурсії конфліктні ситуації вирішувались шляхом голосування або втручання вчителя. На завершальному етапі учні почали вчитись знаходити спільні рішення.

Отже, проведений аналіз наочно підтверджує, що запровадження сценарного навчання сприяло комплексному розвитку комунікативної компетентності учнів. Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається в навичках, що вимагають критичного мислення, творчого підходу та соціальної взаємодії, тоді як технічні аспекти мовлення потребують подальшої системної роботи для досягнення повної автоматизації.

Проте, незважаючи на загальний позитивний прогрес, якісний аналіз на початкових етапах експерименту виявив низку труднощів, які були характерні для більшості учасників. Найбільш складними для учнів виявилися наступні три аспекти:

1. Спрощення висловлювань при труднощах. Ця навичка маюла найнижчий початковий показник (1.0 бал). Учням найважче було вчитися спрощувати свої думки та підбирати синонімічні слова, коли вони не знали потрібного слова. Спочатку ця навичка була в них найслабшою. Типова реакція у них була мовчання або перехід на рідну мову.

2. Вміння враховувати думки інших було для учнів другим за складністю завданням. Спочатку під час групових обговорень вони частіше сперечалися, аніж намагались знайти спільне рішення. Це добре видно на прикладі планування екскурсії: коли один учень пропонував відвідування Центрального парку, а інший наполягав показати іноземним туристам Харківський дельфінарій. Замість того щоб об'єднати варіанти, або запропонувати щось нове, учні наполягали саме на своїх ідеях.

3. Корекція пропозицій на основі почутих коментарів (1.1 бал) – складнощі з гнучкістю у прийнятті зворотного зв'язку. Після отримання коментарів, учні часто ігнорували їх або вносили мінімальні зміни. Наприклад, після зауваження про перевантаженість слайдів текстом, учні не переробляли структуру презентації, а лише зменшували розмір шрифту, або видаляли 1-2 речення. Також, отримавши рекомендацію спростити складні речення для кращого сприйняття, вони залишали майже весь текст без змін, просто додаючи вибачення за можливі помилки у вимові.

На основі аналізу результатів експерименту можна сформулювати низку практичних рішень, спрямованих на розвиток тих навичок, які викликали найбільші складнощі в учнів. Ці рішення можуть бути ефективно інтегровані в навчальний процес.

Для розвитку вміння спрощувати висловлення при мовних труднощах доцільно:

1. Впроваджувати регулярні 5-хвилинні вправи «Опиши це інакше», де учні тренуються пояснювати складні поняття простими словами.

2. Розвивати вміння швидко адаптувати мовлення шляхом заміни складних слів простішими поясненнями. Наприклад, для кожного нового слова учень підбирає 2-3 простіших синоніми або пояснення.

Для того, щоб навчити учнів використовувати зворотній зв'язок з користю, варто після отримання ними коментарів чи зауважень, відводити 5 хвилин, щоб знайти та реалізувати хоча б один конкретний спосіб удосконалення роботи.

Також можна практикувати роботу в парах, де кожен учень дає одну чітку і конструктивну пораду щодо покращення роботи свого партнера.

Для подолання виявлених труднощів у груповій взаємодії буде корисним запровадити «рольові ігри», які допоможуть враховувати різні точки зору. Суть полягає в тому, що учні мають вирішити конфліктні ситуації, змодельовані у навчальному середовищі. При цьому потрібно використовувати фрази-модератори для ведення діалогу. Наприклад, це можуть бути шаблони конструкції: «Я розумію твою точку зору, але давай розглянемо також...», «Що ти думаєш про мою пропозицію?». Такі фрази допомагають уникати конфліктів та покращувати діалог.

Впровадження цих практик у сценарне навчання, окрім подолання виявлених труднощів, сприятиме й загальному підвищенню його ефективності для розвитку комунікативної компетентності.

Отже, проведений експеримент підтвердив цінність сценарного навчання для формування комунікативних компетенцій учнів. Найбільш позитивний вплив воно мало на розвиток аналітичного мислення, формування вміння аргументувати, порівнювати та критично оцінювати. Проте, незважаючи на значний прогрес у медіативних та інтерактивних навичках, саме вони залишаються головним викликом. Подолання цих труднощів потребує поступового впровадження запропонованих вправ у щоденну практику.

## **2.5 Методичні рекомендації щодо впровадження сценарного навчання у практику навчання іноземних мов**

Експериментальна перевірка навчального сценарію «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних підлітків» підтвердила, що він є ефективним інструментом розвитку комунікативних компетентностей учнів. Отримані результати дали змогу сформулювати методичні рекомендації щодо використання сценарного підходу в мовних школах та на курсах іноземних мов,

оскільки його апробація проводилася саме в такому навчальному середовищі, яке є оптимальним для реалізації подібних освітніх сценаріїв. Такі освітні заклади забезпечують гнучке та практично орієнтоване навчальне середовище, де у учнів є можливість працювати в групах та застосовувати мову в змодельованих реальних ситуаціях.

Першочерговою треба чітко визначити комунікативну мету сценарію. Вона має відповідати потребам конкретної групи учнів та бути невід'ємною частиною навчальної програми.

Перевага сценарного підходу полягає в тому, що він надзвичайно гнучкий і може бути успішно адаптований для закріплення та активізації практично будь-якої лексичної теми. Наприклад, після вивчення теми «Подорожі» можна розробити сценарій «Планування мандрівки Європою для групи друзів з обмеженим бюджетом», що вимагатиме від студентів використання лексики, пов'язаної з транспортом, бронюванням житла та описом визначних пам'яток. Якщо ж група опрацьовувала тему «Здорове харчування», ефективним буде сценарій «Розробка меню для міжнародного табору здорового харчування», де учням доведеться аргументувати вибір страв, обговорювати калорійність та враховувати різні дієтичні обмеження. Таким чином, сценарій виконує роль завершального етапу в опрацюванні тематичного блоку, що надає вивченому лексико-граматичному матеріалу осмисленого та практичного застосування.

Важливим аспектом успішного впровадження є структурованість та етапність сценарію. Як показав експеримент, триетапна модель (планування, розробка з подоланням обмежень, презентація та рефлексія) є оптимальною. Для впровадження цієї моделі вчителю рекомендується на етапі планування використовувати техніки інтенсивного мозкового штурму з фіксацією ідей на дошці або в спільних документах, що дозволяє візуалізувати початковий стан групового мислення. На етапі розробки обов'язковим є введення обмежень, що імітують реальні умови, наприклад, обмежений бюджет, строгий часовий проміжок або необхідність врахувати специфічні потреби цільової аудиторії. Це

змушує учнів активізувати лексичний запас, використовувати умовні конструкції та вести переговори. Фінальний етап презентації та рефлексії має бути обов'язково публічним, оскільки саме необхідність виступити перед аудиторією мотивує до якісного оформлення думки, а процес взаємооцінювання формує критичне мислення та вміння давати конструктивний зворотний зв'язок.

Для об'єктивного оцінювання результатів навчання в рамках сценарію настійно рекомендується інтегрувати дескриптори Додаткового тому Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Важливо розуміти, що ці дескриптори слугують для вчителя орієнтирами, що дозволяє гнучко вибирати та комбінувати їх залежно від конкретних навчальних цілей сценарію. Якщо основним завданням є розвиток спільної роботи, акцент слід робити на дескрипторах «цілеспрямованої співпраці». Якщо ж метою є вміння пояснювати та інтерпретувати інформацію, то на перший план виходять дескриптори «медіації концепцій». На практиці цей підхід реалізується через розробку карток спостереження, де фіксуються не лише мовні помилки, але й поведінкові індикатори, такі як «здатність запросити до обговорення мовчазного учасника», «вміння підсумувати обговорене для досягнення консенсусу» або «здатність адаптувати своє мовлення для пояснення складної ідеї іншій людині».

Головним критерієм має стати не те, скільки мовних помилок допустив учень, а те, наскільки успішно йому вдалося виконати поставлене комунікативне завдання за допомогою мови. Іншими словами, оцінюється комунікативний успіх, а не лінгвістична досконалість. Так, учень може вжити не ідеальну з точки зору граматики конструкцію, але якщо він зміг її використати для переконливої аргументації своєї позиції в переговорах або для зрушення групового обговорення з мертвої точки, його дія слід вважати ефективною.

У такому форматі навчання вчитель має координувати дії учнів, ненав'язливо направляючи процес та забезпечуючи рівномірну участь всіх членів групи. Наприклад, якщо один учень занадто домінує, а інший залишається пасивним, вчитель може звернутися до мовчазного учасника з проханням

висловити свою точку думку щодо конкретної пропозиції. Також важливо нагадувати групі про тайм-менеджмент, наприклад: «У вас залишилось п'ять хвилин, щоб узгодити фінальний список заходів». Таке координування допомагає утримувати робочий ритм і не відхилятися від основного завдання.

Технологічна підтримка стає особливо важливою в умовах онлайн-навчання, де віртуальний простір має повністю відтворювати можливості колаборативної роботи. Для ефективної організації сценарного навчання в цифровому середовищі доцільно використовувати спеціалізовані онлайн-інструменти, що дозволяють імітувати реальну проєктну діяльність. Наприклад, інтерактивна доска Padlet ідеально підходить для етапу збору ідей та спільного планування, де кожен учень може розміщувати свої пропозиції, коментувати ідеї однокласників і створювати тематичні кластери. Для етапу створення фінального продукту оптимальним рішенням є Canva – цей інструмент дозволяє групам одночасно працювати над презентаціями, інфографікою або туристичними буклетами, що особливо корисне при розробці культурної програми вікенду. Для оперативної комунікації та координації між учасниками проєкту можна створити закритий чат у месенджері або спеціальний канал, де учні зможуть обговорювати деталі, узгоджувати час та отримувати своєчасні підказки від викладача. Такий підхід не лише підтримує високий рівень мотивації, але й формує в учнів цифрові навички, необхідні для сучасної комунікації та співпраці у віртуальному просторі, повністю імітуючи реальні умови віддаленої роботи.

Для успішної реалізації сценарного підходу викладач повинен ретельно планувати заняття, враховувати комунікативні потреби учнів та використовувати комплексну систему оцінювання, яка бере до уваги соціально-комунікативні компетенції. Гнучкість цього підходу дозволяє адаптувати його для будь-якої вікової групи та рівня володіння мовою. В результаті урок іноземної мови перетворюється з традиційного заняття на інтерактивну практику, де мова використовується в реальних комунікативних ситуаціях.

## Висновки до розділу 2

У другому розділі магістерської роботи було проведено експериментальне дослідження для оцінки ефективності запропонованої методики сценарного навчання.

1. Організовано та проведено педагогічний експеримент з апробації навчального сценарію «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних підлітків». У ньому взяли участь 9 учнів підлітків з рівнем володіння англійською мовою B1. Експеримент проводився протягом трьох уроків тривалістю 80 хвилин кожний. Така трьохетапна модель довела свою ефективність для розвитку комунікативних компетенцій.

2. Розроблено та впроваджено комплекс якісних методів діагностики, що включав індивідуальні картки спостереження вчителя, аркуші самооцінювання та взаємооцінювання, аналіз електронних презентацій на платформі Canva. Даний комплекс забезпечив оцінку рецептивних, продуктивних, інтерактивних навичок та навичок медіації відповідно до дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

3. Реалізовано навчальний сценарій протягом трьох уроків, що дозволило створити цілісний навчальний цикл. Кожен етап експерименту забезпечив розвиток специфічних комунікативних умінь - від планування та взаємодії до презентації результатів та рефлексії.

4. Зібрано емпіричні дані щодо розвитку комунікативних компетенцій визначених Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Дані свідчать про значне покращення в уміннях ведення діалогу, аргументації, медіації та співпраці в групі.

5. Проведено якісний аналіз отриманих даних, який підтвердив високу ефективність запропонованого навчального інструмента. Встановлено, що сценарне навчання є ефективним засобом розвитку комунікативної компетенції

учнів рівня B1, сприяє підвищенню мотивації та забезпечує практичне застосування мовних знань у автентичних ситуаціях спілкування.

Отримані результати підтверджують ефективність сценарного навчання як інструмента діяльнісно-орієнтованого підходу та обґрунтовують доцільність його подальшого впровадження у практику викладання іноземних мов.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Сьогодні завдання мовної освіти полягає у пошуку інноваційних педагогічних підходів, які спрямовані на те, щоб розвивати практичні комунікативні навички, необхідні для взаємодії у сучасному світі. Особливо це важливо для мовних шкіл та курсів з вивчення іноземних мов, де очікування учнів зосереджені на практичному застосуванні мовних знань. Дослідження підтвердило, що діяльнісно орієнтований підхід, який реалізується через інструмент сценарного навчання, ефективно вирішує ці виклики. Цей метод змінює фокус із засвоєння ізольованих мовних одиниць на виконання комплексних соціально значущих завдань.

Методологічною основою роботи став комплексний підхід, який поєднав теоретичний аналіз існуючих методів навчання мов з експериментальною апробацією авторської розробки сценарію. Порівняння запропонованого методу з традиційними підходами виявило його ключові переваги. Сценарне навчання відрізняється від граматико-перекладного методу та навіть комунікативного підходу, який моделює окремі комунікативні ситуації, тим, що воно відтворює багатоетапну реальну діяльність. Це забезпечує єдиний контекст, у межах якого інтегруються всі мовленнєві навички – рецепція, продукція, інтеракція та медіація. Такий підхід робить навчання більш осмисленим і підвищує мотивацію учнів.

Ефективність підходу було підтверджено на практиці завдяки навчальному сценарію «Організація культурного вікенду у Харкові для іноземних підлітків». Дані педагогічного експерименту, отримані з використанням інноваційної системи оцінювання на основі дескрипторів Додаткового тому до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, показали значне покращення комунікативної компетенції у учнів рівня B1. Найбільший прогрес спостерігався у розвитку наступних навичок: медіативних (+1.1 бали), інтерактивних (+1.1 бали) та продуктивних (+1.2 бали).

Перспективи подальших досліджень у порушеній тематиці бачаться у наступних напрямках:

- Адаптація методології: Розробка серії тематичних навчальних сценаріїв для різних вікових груп (дорослі, молодші школярі) та рівнів мовної підготовки (A2, B2).
- Технологізація: Глибше інтегрування цифрових інструментів (віртуальна та доповнена реальність, AI-помічники) для створення гібридних та повністю віртуальних навчальних сценаріїв.
- Довгостроковий вплив: Проведення лонгітюдних досліджень для вивчення стійкості набутих комунікативних компетенцій та їх переносу в реальні життєві ситуації.
- Оцінювання: Удосконалення системи моніторингу та оцінювання, зокрема розробка інструментів для більш об'єктивної фіксації індивідуального внеску в групову роботу та розвитку «м'яких навичок».

Таким чином, дане дослідження надає аргументовану відповідь на всі поставлені завдання. Теоретично обґрунтовано та практично підтверджено, що сценарне навчання є ефективним інструментом реалізації діяльнісно орієнтованого підходу в умовах мовної школи, що забезпечує комплексний розвиток комунікативної компетенції, приділяючи особливу увагу медіації та інтеракції.

## СПИСОК ДЖЕРЕЛ БІБЛІОГРАФІЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Заслужена А. А., Сабітова А. П., Донченко В. М. Діяльнісно-орієнтований підхід у викладанні іноземних мов // *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 59. Т. 1. С. 12–15. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.1>.
2. Осова О. І. Формування гнучких навичок спілкування здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов». 2024. № 99. С. 134–144. DOI: <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-16>.
3. Приходько Г. Оцінка в мові та мовленні: прагмакогнітивний потенціал та мовноспецифічні засоби реалізації // *Cognition, communication, discourse*. 2025. № 30. С. 118–123. URL: <https://lnk.ua/YN3aQd1eJ>.
4. Berlitz M.D. *The Berlitz method for teaching modern languages*. New York : M.D. Berlitz, 1909. 106 p.
5. Billows F.L. *The Techniques of Language Teaching*. London : Longmans, 1961. 259 p.
6. Brooks N. *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World, 1964. 297 p.
7. Brown H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. New York : Pearson Education, 2001. 469 p.
8. Brown R. *A First Language: The Early Stages*. Harvard : Harvard University Press, 1973. 437 p.
9. Cambridge University Press & Assessment. *MEDIATION: What it is, how to teach it and how to assess it*. Cambridge Papers in ELT and Education series. 2022. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/664965-mediation-what-it-is-how-to-teach-it-and-how-to-assess-it.pdf> (дата звернення: 10.10.2025).

10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.
11. Chastain K. *Developing Second-language Skills: Theory and Practice*. 3rd ed. Orlando : Harcourt Brace Jovanovich, 1988. 314 p.
12. Chomsky N. *Linguistic Theory // Chomsky: Selected Readings*. Oxford : Oxford University Press, 1966. P. 152–159.
13. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. Strasbourg, 2020. 280 p.
14. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 273 p.
15. Council of Europe. *Scenarios for language teaching and learning for adult migrants: a handbook*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2023. URL: <https://rm.coe.int/16806f5315> (дата звернення: 13.09.2025).
16. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.
17. Gouin F. *The Art of Teaching and Studying Languages* / transl. by H. Swan, V. Betts. London : Philip, 1880. 310 p.
18. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. Harlow : Longman, 2001. 370 p.
19. Howatt A.P.R., Widdowson H.G. *A History of English Language Teaching*. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2004. 417 p.
20. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / eds. J.B. Pride, J. Holmes. London : Penguin, 1972. P. 269–293.
21. Immordino-Yang M.H., Damasio A. *We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education*. *Mind, Brain, and Education*. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 3–10. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x> (дата звернення: 26.09.2023).

22. Krause C.A. *The Direct Method in Modern Languages: Contributions to Methods and Didactics in Modern Languages*. New York : Charles Scribner's Sons, 1916. 139 p.
23. Larsen-Freeman D., Anderson M. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3rd ed. Oxford : Oxford University Press, 2011. 252 p.
24. Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York : Cambridge University Press, 1991. 138 p.
25. Lin Y. Analysis of the Teaching Methods between Communicative Approach and Task-based Approach. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*. 2020. Vol. 3, No. 11. P. 22–27. DOI: 10.25236/AJHSS.2020.031104.
26. Littlewood W. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 108 p.
27. Maslow A.H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Brothers, 1954. 411 p.
28. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 208 p.
29. Piccardo E. *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*. Ottawa : Canadian Steering Committee for the Renewal of French as a Second Language, 2015. 55 p. URL: [https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED\\_DOCUMENT\\_CSC605\\_Research\\_Guide\\_English\\_01.pdf](https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf) (дата звернення: 13.08.2025).
30. Piccardo E. *From Communicative to Action-oriented: New Perspectives for a New Millennium*. 2010. No. 5. P. 69–82. URL: <https://www.researchgate.net/publication/267042662> (дата звернення: 29.08.2025).
31. Piccardo E., North B. *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol : Multilingual Matters, 2019. 350 p.
32. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 261 p.

33. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78.
34. Skinner B.F. Verbal Behavior. New York : Appleton-Century-Crofts, 1957. 478 p.
35. Soloshchuk L.V. The Process of Diversification of the Non-Verbal Communicative Components in the Modern English Discourse. *Cognition, communication, discourse*. 2020. No. 21. P. 50–60. URL: <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2020-21-04> (дата звернення: 17.08.2025).
36. Stathopoulou M., Liontou M., Gauci P., Melo-Pfeifer S. Assessing cross-linguistic mediation: Insights from the METLA project. *Synergies Europe*. 2023. No. 15. P. 235–252. URL: [https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/126573/1/Assessing\\_cross\\_linguistic\\_mediation.pdf](https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/126573/1/Assessing_cross_linguistic_mediation.pdf) (дата звернення: 10.09.2025).
37. Widdowson H.G. Teaching language as communication. Oxford : Oxford University Press, 1978. 168 p.
38. Zimmer H.D., Engelkamp J. Levels-of-processing effects in subject-performed tasks. *Memory & Cognition*. 1999. Vol. 27, No. 5. P. 907–914. URL: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03198543> (дата звернення: 15.09.2025).

**ДОДАТКИ**

## ДОДАТОК А

## Аркуш взаємооцінювання

No.	Question	Yes	So-so	Not really
1	Was their plan interesting and fun for teenagers?			
2	Did they give good reasons for their choices?			
3	Was their presentation clear and easy to understand?			
4	Did everyone in the group participate?			
5	Did they talk about different options (compare ideas)?			
6	Did they find good solutions for challenges like budget, time, or weather?			
7	Did they use information from different sources (websites, maps, etc.)?			
8	Did their plan show understanding of what foreign teenagers would enjoy?			
9	Did the group work well together and listen to each other?			
10	Would you recommend their weekend plan to real foreign visitors?			

## ДОДАТОК Б

## Аркуш самооцінювання

Can	Yes, I can do this well.	I am still learning to do this.	This is difficult for me.
1. Understand the Task			
understand the main goal of our project.			
explain my tasks in the group.			
2. Work in a Team			
do my part of the work.			
share my ideas with the group in English.			
listen to other students' ideas and ask questions if I don't understand.			
help my group to make decision by giving my opinion.			
3. Present Results			
explain what we did in the project.			
say what was good about our work.			
say what we can do better next time.			
answer the questions from the audience about our project			

## ДОДАТОК В

## Індивідуальна картка спостереження для вчителя

Учень: \_\_\_\_\_ Група: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_ Етап:  Планування  Підготовка  Презентація

Дескриптор CEFR	Бали (0–3)
<b>РЕЦЕПТИВНІ НАВИЧКИ</b>	
Розуміє інструкції вчителя та точно їх виконує	
Ставить релевантні питання після презентацій	
Корегує пропозиції на основі почутих коментарів	
<b>ПРОДУКТИВНІ НАВИЧКИ</b>	
Чітко представляє мету та основну ідею виступу	
Обґрунтовує вибір заходів, порівнює альтернативи	
Використовує відповідну лексику та граматику рівня B1	
<b>МЕДІАТИВНІ НАВИЧКИ</b>	
Формулює власні пропозиції щодо заходів	
Конструктивно реагує на ідеї одногрупників	
Спрощує висловлювання при труднощах	
<b>ІНТЕРАКТИВНІ НАВИЧКИ</b>	
Ініціює діалог, ставить питання	
Обґрунтовує власну точку зору	
Враховує різні точки зору	

## ДОДАТОК Г

## Динаміка розвитку комунікативних навичок

Компетентність	Навичка	Середній бал на початку (0-3)	Середній бал на кінці (0-3)	Динаміка
Рецептивні навички	Розуміє інструкції вчителя та точно їх виконує	2.1	2.9	+0.8
	Ставить релевантні питання після презентацій	1.3	2.5	+1.2
	Корегує пропозиції на основі почутих коментарів	1.1	2.2	+1.1
Продуктивні навички	Чітко представляє мету та основну ідею виступу	1.6	2.7	+1.1
	Обґрунтовує вибір заходів, порівнює альтернативи	1.4	2.6	+1.2
	Використовує відповідну лексику та граматику рівня B1	1.9	2.5	+0.6
Медіативні навички	Формулює власні пропозиції щодо заходів	1.5	2.6	+1.1
	Конструктивно реагує на ідеї одногрупників	1.4	2.5	+1.1
Інтерактивні навички	Спрощує висловлювання при труднощах	1.0	2.1	+1.1
	Ініціює діалог, ставить питання	1.2	2.3	+1.1
	Обґрунтовує власну точку зору	1.3	2.4	+1.1
	Враховує різні точки зору	1.1	2.2	+1.1

**SUMMARY****of the Master's Qualification Thesis****“Scenario-Based Learning as a Tool of the Action-Oriented Approach to Teaching English”****Author: Yana M. Chuianova**

Graduate Student, 2nd Year of Master's Program, Group AMP-61

**Thesis Supervisor: Olena I. Morozova,**

Doctor of Philology, Professor

Language education today faces the need for transformation and a shift toward more practice-oriented teaching methods. This is particularly important for language schools, where learners aim to achieve fluency and improve their speaking skills. One of the most promising and up-to-date ways to achieve this aim is the action-oriented approach which involves learning through the performance of meaningful, socially relevant tasks. Its successful implementation, however, requires the development and validation of specific didactic tools, among which scenario-based learning deserves special attention.

The **relevance** of the chosen topic is determined by current trends in foreign language pedagogy, which emphasize the development of learners' communicative competence, autonomy, and creativity. The shift from the traditional communicative approach to the action-oriented one calls for the search for new, more effective forms of organizing the learning process. Scenario-based learning meets these demands by simulating real-life communication situations, fostering the development of speech behavior in authentic contexts, and integrating learning with practical experience in multilingual and multicultural environments.

The **object of the study** is the process of teaching English to B1-level learners in the contemporary educational environment of a language school.

The **subject of the study** is the scenario-based approach as an innovative method of organizing learning activities for B1-level students.

The **aim** of this study is to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of scenario-based learning as a tool for the action-oriented approach in developing the communicative competence of B1 learners in language schools.

The **research objectives** are to:

- trace the evolution of foreign language teaching approaches—from the grammar-translation method to the action-oriented approach—in the context of their application in language schools;
- define the essence, principles, and didactic potential of scenario-based learning within the framework of the action-oriented approach;
- design a learning scenario “Organizing a Cultural Weekend in Kharkiv for Foreign Teenagers”, aimed at developing B1-level communicative competence;
- conduct a pedagogical experiment to test the developed scenario at *Spiriton School* (Kharkiv);
- assess the effectiveness of scenario-based learning using the descriptors of the *CEFR Companion Volume*;
- develop methodological recommendations for teachers of language schools regarding the implementation of the scenario-based approach in the educational process.

The **empirical base of the study** consists of materials collected during the experiment at *Spiriton School*, including electronic presentations created by students in Canva, written assignments (such as brainstorming notes and self- and peer-assessment sheets), and individual teacher observation forms completed during three lessons.

To achieve the research objectives, a set of **complementary methods** was employed, ensuring the comprehensiveness and reliability of results:

- **Theoretical methods**—*analysis, comparison, systematization, and generalization* of scientific literature on the research problem. These methods enabled the determination of the theoretical foundations of the scenario-based approach, its

positioning within the evolution of language teaching methods, and the substantiation of its practical relevance for language schools.

- **Empirical methods**, including: the *pedagogical experiment* aimed at the practical testing of the developed learning scenario in a language school context, as well as *participant observation* as the primary tool for collecting empirical data. For this purpose, an *individual observation sheet* was designed based on the *CEFR Companion Volume* descriptors for the B1 level. This tool enabled systematic recording of learners' progress in receptive, productive, interactive, and mediation skills during scenario-based tasks. The data obtained were analyzed through *expert evaluation*, which allowed for an objective assessment of the effectiveness of the implemented scenario-based instruction.

The **scientific novelty of the study** lies in the fact that it is the first to:

- develop and experimentally verify a three-stage learning scenario structure grounded in the action-oriented approach, which implements the principles of authentic interaction through modeling the situation of planning a cultural event;
- propose and test a system for evaluating the effectiveness of scenario-based learning in a language school setting, based on the integrated use of the *CEFR Companion Volume* descriptors focused on mediation, goal-oriented collaboration, and public speaking at the B1 level;
- identify the positive impact of scenario-based learning on the development of interactive and mediation skills essential for successful group collaboration in foreign language communication.

The study's **practical value** lies in its applicability to the practices of language school administrators and teachers. The developed learning scenario and methodological recommendations can be used:

- in language school curricula to implement the action-oriented approach in English classes and enhance the effectiveness of communicative competence development;

- in teachers' professional practice to design thematic scenario series for various proficiency levels and create practical workshops on communication skills;
- in teaching and assessment design, the evaluation system based on *CEFR Companion Volume* descriptors can serve as a model for developing assessment criteria for project work and as a tool for monitoring the quality of the educational process. The proposed approach can also be used as a foundation for creating communication-oriented test tasks.

The **results of the research** were presented at the scientific conference at V.N. Karazin Kharkiv National University (November 2025). A paper titled "Scenario-Based Learning as a Tool of the Action-Oriented Approach to Teaching English" has been submitted for publication in a collection of student papers.

The thesis **consists** of an introduction, two chapters, general conclusions, a list of references, and appendices. The length of the textual part of the work is 72 pages; the total length of the work is 85 pages.