УДК ,378.147:004
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-31

**О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,**
*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англомовної прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**С.Д. СТОРОЖУК,**
*старший викладач кафедри англомовної прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЄКТНО-КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ МОВНОГО ЗВО

Стаття присвячена розгляду організації проведення та результатам експериментального дослідження проектно-комп'ютерної технології навчання англомовного академічного письма студентів мовного ЗВО. У дослідженні англомовного академічного письма навчали на матеріалі написання академічних есе трьох піджанрів: «особистісна думка», «за та проти», «проблема і рішення». Сама розроблена проєктно-комп'ютерна технологія базується на сполучання проєктних завдань з оволодіння англомовним академічним письмом з їх виконанням через використання комп'ютерної технології взагалі і Інтернету зокрема. Створена проєктно-комп'ютерна технологія має як свою основу 12 розглянутих у статті етапів відпрацювання навичок та вмінь англомовного письма. Ефективність цієї технології перевірялась у довгостроковому (дворічному) експериментальному дослідженні, методика проведення якого, а також методика оцінювання рівня розвитку навичок та вмінь англомовного академічного письма тих, хто навчаються, детально проаналізовані у статті. Експериментальне дослідження дало підстави для висновку про те, що, завдяки використанню проєктно-комп'ютерної технології, студенти експериментальних груп завжди досягають очікуваного рівня розвитку комунікативної компетентності в англомовному академічному письмі і навіть перевищують його, досить близько підходячи наприкінці II курсу до рівня B2+ замість рівня B2, а наприкінці III курсу, перевищивши рівень C1+, майже впритул наближаючись до рівня C2. На відміну від цього, студенти контрольних груп, хоча і підійшовши до рівня B2 наприкінці II курсу і рівня C1 наприкінці III курсу, повністю його не досягають і тим більше не перевищують у плані розвитку їх комунікативної компетентності у письмі. Таким чином, висока практична ефективність розробленої технології була експериментально доведеною.

*Ключові слова: мовний ЗВО, навчання англомовного академічного письма, проєктно-комп'ютерна технологія, експериментальне дослідження, експериментальні докази ефективності розробленої проєктно-комп'ютерної технології.*

Статья посвящена рассмотрению организации проведения и результатам экспериментального исследования проектно-компьютерной технологии обучения англоязычному академическому письму студентов языкового вуза. В исследовании англоязычному академическому письму обучали на материале написания академических эссе трех поджанров: «личное мнение», «за и против», «проблема и решение». Сама разработанная проектно-компьютерная технология базируется на сочетании проектных заданий по овладению англоязычным академическим письмом с их выполнением

© *О.Б. Тарнопольський, С.Д. Сторожук, 2020*

через использование компьютерной технологии вообще и Интернета в частности. Созданная проектно-компьютерная технология имеет в качестве своей основы 12 рассмотренных в статье этапов отработки навыков и умений англоязычного письма. Эффективность этой технологии проверялась в долгосрочном (двухгодичном) экспериментальном исследовании, методика проведения которого, а также методика оценивания уровня развития навыков и умений англоязычного академического письма обучаемых были детально проанализированы в статье. Экспериментальное исследование дало основание для вывода о том, что, благодаря использованию проектно-компьютерной технологии, студенты экспериментальных групп всегда достигают ожидаемого уровня развития коммуникативной компетентности в англоязычном академическом письме и даже превосходят его, достаточно близко подходя в конце II курса к уровню B2+ вместо уровня B2, а в конце III курса, превысив уровень C1+, почти вплотную приближаются к уровню C2. В отличие от этого, студенты контрольных групп, хотя и подходят к уровню B2 в конце II курса и уровню C1 в конце III курса, полностью его не достигают и, тем болем, не превышают в плане развития их коммуникативной компетентности в письме. Таким образом, высокая практическая эффективность разработанной технологии была экспериментально доказана.

*Ключевые слова: языковой вуз, обучение англоязычному академическому письму, проектно-компьютерная технология, экспериментальное исследование, экспериментальные доказательства эффективности разработанной проектно-компьютерной технологии.*

**Постановка проблеми**. Ефективне навчання англомовного письма є однією з головних проблем сучасної методики навчання англійської мови як іноземної. Це пов'язано з тим, що саме писемна комунікація виходить на перший план у міжнародних контактах, які здійснюються англійською мовою як мовою глобального/планетарного спілкування [15]. Тому особливо важливо навчити англомовного письма студентів мовних ЗВО: майбутніх викладачів англійської мови, перекладачів та прикладних лінгвістів. Ця важливість обумовлена тим, що майбутні фахівці у галузі англійської мови повинні не тільки самі досконало володіти навичками та вміннями англомовного письма, а ще мають бути в змозі навчати таких навичок та вмінь інших людей і виконувати відповідні перекладацькі роботи, роботи з науково обґрунтованого аналізу та створення англомовних писемних текстів тощо.

Серед усіх видів англомовного письма, яких мають бути навченими студенти мовних ЗВО, головним є так зване *академічне* письмо, навчання якого в курсах англійської мови здебільшого зводиться до навчання написання студентами англомовних академічних есе [5]. Важливість навчити студентів мовних ЗВО писати англомовні академічні есе полягає в тому, що оволодіння навичками та вміннями їх написання є провідним шляхом для того, щоб навчитися писати англійською мовою найскладніші види професійних наукових документів, таких як наукові статті, тези, тексти доповідей тощо.

Академічне письмо взагалі і написання академічних есе зокрема є також найбільш творчим та нестандартизованим, а відповідно, й найскладнішим для навчання видом письма, а тому навчаючи його, необхідно використовувати найновіші та найефективніші підходи і технології, зокрема комп'ютерні технології і технологію навчального проєктування як найінтенсивніші підходи у навчанні іноземних мов. На жаль, розробка методики навчання англомовного академічного письма тільки розпочинається в Україні [4; 5; 8], а використання для такого навчання проєктно-комп'ютерної технології в єдності її проєктної та комп'ютерної складових ще зовсім не досліджене, тим більше, в аспекті знаходження експериментальних доказів ефективності цієї технології. Тому саме наведена проблема була обрана предметом нашого дослідження і цієї статті.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій**. У зарубіжній методиці навчання англомовного академічного письма вже давно і дуже активно досліджується як в суто науковому плані, так і в плані створення практичних посібників (див., наприклад [10; 17]). Як вже було сказано, у вітчизняній методиці такі розробки також розпочаті, хоча і відносно нещодавно [4; 5; 8].

Активно проводиться і у вітчизняній, і у зарубіжній методиці дослідження проєктної технології в навчанні іноземних мов [6; 7; 14], причому остання розглядається як автономна і високотворча навчальна діяльність, у якій учні або студенти, за завданням викладача, засобами виучуваної мови колективно та індивідуально (розподіливши між собою окремі

частини проєктної роботи) досліджують і розробляють певну екстралінгвістичну проблему та знаходять шляхи її вирішення, що подаються як спільний матеріальний продукт проєктної роботи. Наприклад, темою та проблемою проєкту в курсі англійської мови може бути вивчення екологічної ситуації в місті з розробкою рекомендацій щодо її покращаення, які надаються як короткий англомовний довідник (матеріальний продукт-результат проєктної роботи групи). Проєктна робота є не тільки творчою та автономною, вона ще охоплює усі види іншомовної мовленнєвої діяльності (читання та слухання у зборі необхідної інформації, говоріння під час її обговорення та розробки кінцевого продукту, письмо в ході створення цього продукту), активізуючи та інтенсифікуючи їх розвиток завдяки навчальній автономії, творчості та високої процесуальної навчальної мотивації і інтересу, які зазвичай виникають у тих, хто навчаються, у процесі виконання проєктних навчальних завдань. Зі сказаного видно, наскільки корисною є проєктна технологія у навчанні англомовного письма, тому що зазвичай продуктом-результатом проєктної діяльності є створення якогось письмового документа. Але, незважаючи на це, ніхто ще не досліджував ані використання проєктної технології для навчання англомовного академічного письма в мовному ЗВО, ані її сполучання у цьому навчанні з комп'ютерними технологіями.

Останні також активно розробляються не тільки в навчанні іноземної мови взагалі, а й у навчанні іншомовного письма зокрема [1; 3; 16], тому що вони створюють умови для:

1. Полегшення, інтенсифікації та оптимізації процесу розвитку навичок та вмінь писемного мовлення через створення завдяки текстовому редактору комп'ютера умов для безперешкодного багаторазового виправлення, редагування та перероблення власного тексту, який пише той, хто навчається.

2. Прискорення та поліпшення розвитку орфографічних, граматичних, лексичних, пунктуаційних і навіть стилістичних навичок письма завдяки наявності у текстовому редакторі програми редагування, що вказує тому, хто пише, на його помилки і надає варіанти їх виправлення [16].

3. Оптимізації контролю та коригування викладачем письмових робіт тих, хто навчається, завдяки тому ж текстовому редактору.

4. Розробки навчальних комп'ютерних програм тренувального характеру, які дозволяють тренувати навички письмового мовлення та його стандартизовані елементи (наприклад, при написанні ділових листів) тощо [1; 3].

5. Легкого та ефективного поєднання індивідуалізованого відпрацювання стандартизованих елементів писемного мовлення за допомогою комп'ютера зі співпрацею з викладачем або іншими студентами в ході виконання завдань творчого характеру.

6. Пошуку та використанню інформації з Інтернету для створення писемних робіт творчого характеру (есе, статей тощо) [9; 19].

7. Оприлюднення через Інтернет написаних студентами творчих письмових робіт, що сприяє розвитку високої навчальної мотивації в тих, хто навчаються, стимулів для високоякісного виконання письмових навчальних завдань, оскільки усвідомлюється, що роботи буде читати не тільки викладач, а й різні люди [19].

Але, знов-таки, попри всі ці переваги, немає спеціальних досліджень та розробок стосовно комп'ютерного навчання англомовного академічного письма студентів мовного ЗВО – тим більше, якщо в такому навчанні комп'ютерні технології сполучаються з технологією проєктною.

Розроблення цієї сполученої проєктно-комп'ютерної технології і, головне, *доведення її практичної ефективності в методичному експерименті* було **метою** нашого дослідження і є головним змістом цієї статті. Проведене дослідження характеризується *науковою новизною*, тому що раніше в жодній роботі з методики викладання іноземних мов не розроблялася подібна сполучена проєктно-комп'ютерна технологія навчання академічного письма в мовному ЗВО, і результативність такої методики ще ніколи не перевірялася в експерименті.

**Виклад основного матеріалу.** Проєктні завдання, які мали розробляти студенти, були пов'язані з їх автономним груповим дослідженням того, як, відповідно до існуючих в англомовному соціумі мовних, соціокультурних, прагматичних, формально-логічних та паралінгвістичних норм, мають писатися англомовні писемні документи в жанрі академічного есе

в трьох піджанрах: «особистісна думка», «за та проти», «проблема і рішення» (саме ці три піджанри були обрані як найбільш репрезентативні для жанру академічного есе в цілому). Матеріальним продуктом – результатом кожного з окремих проєктів мало бути написання кожним з учасників проектної роботи академічного есе одного з трьох піджанрів, яке б повністю відповідало усім переліченим вище нормам англомовної писемної комунікації, тим самим свідчачи про адекватний розвиток відповідних навичок та вмінь студентів.

Проєктно-комп'ютерна технологія, яка була розроблена для реалізації таких проєктів, базувалася на 12 етапах відпрацювання та розвитку у студентів навичок та вмінь написання академічного есе кожного з трьох виділених піджанрів. Усі ці етапи були або етапами офф-лайн, або етапами змішаної офф-лайн – он-лайн і суто он-лайн навчальної роботи:

*1. Офф-лайн*. Інструктаж викладача перед початком виконання проєктного завдання усією групою студентів, а також призначення групою студента-керівника проекту.

*2. Офф-лайн* та *он-лайн*. Планування тими, хто навчаються, своєї проектної роботи через загальногрупове обговорення (тільки англійською мовою, як і уся подальша проектна навчальна діяльність) та збір матеріалів для цієї роботи. Таке обговорення передбачає призначення окремих студентів або малих груп для збирання необхідної для проекту інформації через Інтернет-пошук («дослідники», як такі студенти називалися за їх функцією в проектуванні). Тим же «дослідникам» пропонується обрати і обґрунтувати тему письмової роботи, яка буде писатися усією групою. Їм також доручається підготовка вправ для опанування іншими студентами інформації, здобутої «дослідниками» через Інтернет-пошук. Нарешті, у функції цих студентів входить і підготовка видів навчальної діяльності для обговорення та опрацювання теми, обраної для написання есе усією групою (обговорення та опрацювання у плані загальної підготовки до написання есе). До цього етапу входить також сам збір всієї необхідної інформації призначеними студентами-«дослідниками», підготовка ними відповідних вправ та видів навчальної діяльності.

*3. Офф-лайн*. Представлення «дослідниками» зібраної інформації всій групі (презентація), її обговорення та опрацювання учасниками проекту через виконання вправ, запропонованих тими ж «дослідниками».

*4. Офф-лайн*. Обрання теми для написання есе на основі пропозицій «дослідників». Обговорення та змістовний аналіз оптимальних шляхів інтерпретації обраної теми – знов таки використовуючи запропоновані студентами-«дослідниками» види навчальної діяльності.

*5. Офф-лайн* та *он-лайн*. Розподіл усієї групи студентів на малі групи для обговорення у цих малих групах, як слід писати есе за обраною темою; за цим слідує індивідуальне написання кожним членом малої групи першої чернетки есе через використання текстового редактора; написання супроводжується взаєморецензуванням та взаємокоментуванням (через електронну пошту), після чого в текстовому редакторі пишеться друга чернетка і так далі до здійснення передостаннього індивідуального саморедагування – знов-таки в текстовому редакторі – написаного есе (процесуальний підхід [20]);

*6. Он-лайн*. Передання через електронну пошту усіх написаних творів керівником проекту призначеним ним «редакторам». До їх числа обов'язково входять ті, хто виступали як студенти-«дослідники» та зібрали початкову інформацію для виконання проекту, а також (по черзі) декілька інших студентів. «Редактори» проводять у текстовому редакторі фінальну анонімну (не знаючи прізвищ авторів робіт, які перевіряються) перевірку, рецензування, коментування та оцінювання творів, що вони отримали.

*7. Он-лайн*. Фінальне саморедагування у текстовому редакторі кожним автором свого есе для усунення недоліків, виявлених «редакторами» (див. попередній етап).

*8. Он-лайн*. Передання через електронну пошту усіх написаних творів викладачеві, який, використовуючи текстовий редактор, перевіряє їх та оцінює *для себе* (без повідомлення студентам своїх висновків та оцінки), а потім розміщує усі роботи (анонімно, без називання авторів кожної з робіт) на спеціально створеному блозі.

*9. Он-лайн*. Читання усіма студентами групи, а також студентами інших груп, які у той же період проходять експериментальне навчання, усіх виставлених на блозі анонімних робот і оцінювання цих робіт он-лайн з використанням наданої на тому ж блозі таблиці оцінювання.

*10. Он-лайн*. Виявлення найкращої/их роботи/іт за результатами онлайнового студентського оцінювання і встановлення рейтингу всіх інших робіт (виконується одним зі студентів, який був призначеним керівником проекту).

*11. Офф-лайн*. Загальногрупове обговорення результатів проєктно-комп'ютерної роботи. Це обговорення веде викладач та керівник проєкту і у ньому викладач оприлюднює своє оцінювання кожного з написаних есе; всі учасники спільно обговорюють враження та зауваження щодо виконання проекту взагалі. Проводиться остаточне визначення трьох найкращих робіт з урахуванням оцінок не тільки учасників проекту, але й викладача.

*12. Он-лайн*. Розміщення трьох виділених найкращих робіт на веб-сторінці кафедри, щоб з ними могли ознайомитися усі бажаючі.

Експериментальна апробація розробленої проєктно-комп'ютерної технології проводилася в Університеті імені Альфреда Нобеля (Дніпро) зі студентами-філологами II та III курсів, які спеціалізувалися в галузі англійської мови. Експериментальне дослідження було *довгостроковим*: воно починалося з констатуючого експерименту (передекспериментального зрізу) наприкінці II семестру I курсу в 2016/17 навчальному році і продовжувалося як експериментальне навчання (формуючий експеримент) протягом двох наступних навчальних років: 2017/18 і 2018/19. Мається на увазі, що експериментальне навчання починалося, коли студенти переходили на другий курс і продовжувалося до закінчення ними третього курсу. До експерименту були залучені студенти *чотирьох* академічних груп англомовної підготовки: ФЛ-16-1, ФЛ-16-2, ФЛ-16-3, ФЛ-16-4. Усі групи були чітко зрівняні між собою за кількістю студентів (не менше 22, не більше 26 студентів у групі), їх віком (18-19 років), статевим розподілом (дві третини дівчат, одна третина хлопців) і, головне, за рівнем вихідної підготовки з англійської мови, який встановлювався у вже згаданому констатуючому експерименті (передекспериментальному зрізі). У ньому було доведено, що всі студенти в чотирьох групах повноцінно досягли розвинутого передсереднього (B1 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* [2]) рівня володіння англійською мовою.

Коли зрівняння у всіх залучених групах було досягнуто, вони у випадковому порядку були розподілені на дві експериментальні групи (ФЛ-16-1 та ФЛ-16-2 – в подальшому групи Е1 та Е2) і дві контрольні групи (ФЛ-16-3 та ФЛ-16-4 – в подальшому групи К1 та К2). У них навчалися: 24 студенти в групі Е1, 25 студентів в групі Е2, 22 студенти в групі К1 і 26 студентів в групі К2 – всього 97 учасників експерименту.

*Гіпотеза* проведеного експериментального дослідження, що була висунута нами, формулювалася таким чином:

Робота студентів з оволодіння комунікативною компетентністю в англомовному письмі, яка проводиться за допомогою проєктно-комп'ютерної технології, впровадженої в курс англійської мови в мовному ЗВО, приведе до суттєво кращих результатів опанування цієї компетентності, ніж за умов стандартного формування та розвитку відповідних навичок та вмінь засобами, що пропонуються у стандартних підручниках з цільової мови. В умовах, коли і експериментальні (ті, що працюють з використанням проєктно-комп'ютерної технології), і контрольні (ті, що навчаються, користуючись найновішими підручниками з англійської мови) групи починають роботу в такому курсі з однакового рівня володіння мовою, тільки студенти експериментальних груп зможуть за другий курс піднятися принаймні до рівня B2 або навіть B2+, а за III курс – до рівня C1/C1+ і навіть наблизитися до рівня C2 в плані розвитку навичок та вмінь, які входять до складу англомовної комунікативної компетентності у письмі. Прогрес же студентів контрольних груп буде повільнішим порівняно з експериментальними групами.

Відповідно до прийнятої гіпотези експериментальне навчання академічного письма в експериментальних групах протягом двох років проводилося за проєктно-експериментальною технологією, що була описана вище. У контрольних групах академічного письма навчали традиційно відповідно до методики і через виконання завдань і вправ, використаних у найсучасніших британських підручниках з англійської мови (*Upstream. Upper Intermediate* [12] для II курсу і *Upstream. Advanced* [13] для III курсу). І в експериментальних, і в контрольних групах заняття проводив один і той самий викладач-експериментатор.

Зрізи для встановлення рівнів розвитку навичок та вмінь академічного письма у студентів проводилися двічі: після завершення II курсу (проміжний післяекспериментальний зріз) і після завершення III курсу (кінцевий післяекспериментальний зріз).

*Проміжний післяекспериментальний зріз вимагав написання студентами* двох есе піджанрів «особистісна думка» і «за та проти» обсягом до 180 слів кожне. Піджанри були тими самими, які відпрацьовувалися протягом ІІ курсу навчання. Мета – виявити наявність у студентів *як мінімум рівня B2* розвитку навичок та вмінь англомовного академічного письма. Оскільки наявність у тих, хто навчаються, рівня володіння англійською мовою B2 стандартно перевіряється міжнародним кембриджським екзаменом FCE (зараз *English First*), вимоги до есе, які стосуються його обсягу, змісту, композиції, форми тощо, були розроблені, базуючись на вимогах щодо сформованості відповідних навичок та вмінь письма, які існують в екзамені FCE (*English First*). Саме такі вимоги обумовили написання двох есе, а не одного протягом одного двогодинного аудиторного заняття, тому що написання двох письмових робіт протягом однієї години двадцяти хвилин є обов'язковим у частині з письма (paper *Writing*) в екзамені FCE (*English First*).

*Кінцевий післяекспериментальний зріз* вимагав написання студентами двох есе піджанрів «за та проти» і «проблема і рішення» обсягом до 260 слів кожне. Піджанри були тими самими, які відпрацьовувалися протягом ІІІ курсу навчання, за винятком піджанру «особистісна думка». Виключення останнього піджанру, який все ж таки був присутнім на цьому етапі дослідження (для закріплення), хоча у значно меншому обсязі, ніж на попередньому етапі, було обумовлено тим, що з усіх трьох піджанрів цей є найпростішим. Тому повторно перевіряти володіння навичками та вміннями написання відповідних есе після вже проведеного проміжного післяекспериментального зрізу не було жодної потреби. Метою кінцевого зрізу було виявлення наявності у студентів *як мінімум рівня C1* розвитку навичок та вмінь англомовного академічного письма. Така наявність у тих, хто навчаються, стандартно перевіряється письмовою частиною міжнародного кембриджського екзамену CAE (зараз *English Advanced*). Тому вимоги до есе щодо його обсягу, змісту, композиції, форми тощо базувалися на вимогах щодо розвитку здатності здійснювати ІАП, які передбачені в екзамені CAE (*English Advanced*). Знов таки, як і у випадку з попереднім проміжним післяекспериментальним зрізом, вимоги екзамену CAE обумовили написання двох есе, а не одного протягом одного двогодинного аудиторного заняття.

Щоб *максимально об'єктивно* оцінити відповідність міжнародним екзаменаційним (екзамени FCE та CAE) вимогам написаних студентами робіт, була розроблена спеціальна процедура. Добре відомо, що письмо, як і говоріння, будучи продуктивним видом мовленнєвої діяльності, може оцінюватися тільки якісно, а не кількісно, тобто оцінка завжди буде суб'єктивною [11]. Зниження рівня суб'єктивності в цьому випадку може бути досягнуто лише двома шляхами:

1. Оцінювання проводиться на основі набору чітких критеріїв, кожний з яких відображає важливий якісний параметр письма (або говоріння), що робить його адекватним, причому оцінювання за кожним з таких параметрів здійснюється на основі чітко визначеної шкали балів [11].

2. Оцінювання здійснюється не одним, а двома «оцінювачами» («незалежними експертами», «компетентними суддями»), які ніколи раніше не працювали з групою учнів або студентів, що підлягає оцінюванню. Вони оцінюють письмо (або говоріння) тих, хто навчаються, повністю незалежно один від одного за наданим набором критеріїв та шкалою балів. Потім їхні оцінки або підсумовуються та діляться на два, або вони обговорюють свої оцінки і зводять їх до єдиної середньої [18].

Для реалізації обох названих шляхів, по-перше, оцінювання результатів кожного з наших зрізів (оцінювання письмових робіт студентів експериментальних та контрольних груп) проводив не викладач, який здійснював навчання та організовував зрізи, а два «незалежних експерти» – викладачі кафедри англомовної прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля, які ніколи раніше не працювали ані в експериментальних, ані в контрольних групах і не знали жодного зі студентів у них. По-друге, для оцінювання студентських робіт за головним критерієм *відповідності вимогам до рівня очікуваного розвитку* англомовної комунікативної компетентності у письмі, що був нами прийнятий, «оцінюва-

чі» мали 10 балів. Ця кількість балів виставлялася письмовій роботі студента, якщо, за суб'єктивною думкою «незалежних експертів», вона за своєю якістю повністю відповідала очікуваному рівню розвитку компетентності в письмі (B2 або C1) на тому чи іншому етапі експериментального дослідження. Якщо відповідність була неповною, «оцінювач» виставляв настільки менше балів, наскільки робота, знов-таки за його суб'єктивною думкою, не досягала рівня повної відповідності. Якщо робота дещо перевищувала за своєю якістю очікуваний рівень (наприклад, замість рівня B2, за думкою «оцінювача» відповідала рівню B2+), він додавав 5 балів до 10, тобто оцінював її в 15 балів. Якщо ж робота, як вважав «оцінювач», відповідала наступному рівню замість очікуваного (наприклад, рівню C1 замість B2 або рівню C2 замість C1), її рекомендувалося оцінити в 20 балів, тобто 20 балів були максимальною оцінкою за нашим головним критерієм.

Але з точки зору зниження рівня суб'єктивності оцінка лише за одним головним критерієм вважалася недостатньою. «Оцінювачам» надавалося ще шість критеріїв, за кожним з яких максимально високою оцінкою були 10 балів (без можливості надання більшої кількості балів). Шість критеріїв, про які йдеться, є *уточнюючими*, тобто такими, які дають можливість детальніше обґрунтувати оцінку за першим та головним критерієм. До уточнюючих критеріїв належать:

1. Відповідність есе заданій темі (з точки зору змісту, повноти розкриття теми – при тому, що тема є доступною для розкриття студентами виучуваною мовою на конкретному етапі розвитку їх іншомовної мовленнєвої діяльності у письмі).

2. Відповідність формату, композиції, логіці викладення та стилю, характерним для англомовного академічного есе (з точки зору існуючих соціокультурних вимог – знов таки, з урахуванням очікуваного на конкретному етапі рівня розвитку комунікативної компетентності студентів у письмі).

3. Граматична, лексична, синтаксична та орфографічна правильність написаного (з тим же самим застереженням, що стосувалося перших двох критеріїв – пункти 1 та 2 вище – та двох наступних критеріїв – пункти 4 і 5 нижче).

4. Логічна зв'язність написаного, в тому числі її прояв через спеціальні мовні засоби.

5. Різноманітність граматичних та лексичних засобів, які використовувалися студентом у письмі.

6. Обсяг написаного (не менше 180 слів – для проміжного післяекспериментального зрізу та 260 слів – при проведенні кінцевого післяекспериментального зрізу).

Таким чином, включаючи перший та головний критерій, оцінювання проводилося за сьома критеріями, які надалі будуть позначатися номерами від одного до семи за порядком їх слідування у тексті вище.

Середні результати обох після експериментальних зрізів у кожній з чотирьох груп надані нижче у табл. 1, 2.

*Таблиця 1*

**Результати виконання завдання з написання двох есе в проміжному післяекспериметальному зрізі (в середньому за кожною зі студентських груп)**

| Група | Критерій оцінювання | | | | | | | | | | | | | | В середньому за всіма критеріями (з 80 балів) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I (з 20 балів) | | II (з 10 балів) | | III (з 10 балів) | | IV (з 10 балів) | | V (з 10 балів) | | VI (з 10 балів) | | VII (з 10 балів) | | Абс. пок. | % |
| | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | | |
| E1 | 13 | 65 | 10 | 100 | 10 | 100 | 9 | 90 | 10 | 100 | 9 | 90 | 10 | 100 | 71 | 88,75 |
| E2 | 12 | 60 | 10 | 100 | 9 | 90 | 9 | 90 | 10 | 100 | 9 | 90 | 10 | 100 | 69 | 86,25 |
| K1 | 8 | 40 | 10 | 100 | 8 | 80 | 7 | 70 | 7 | 70 | 8 | 80 | 10 | 100 | 58 | 72,5 |
| K2 | 9 | 45 | 10 | 100 | 7 | 70 | 6 | 60 | 8 | 80 | 7 | 70 | 10 | 100 | 57 | 71,25 |

*Таблиця 2*

**Результати виконання завдання з написання двох есе в кінцевому післяекспериметальному зрізі (в середньому за кожною зі студентських груп)**

| Група | Критерій оцінювання | | | | | | | | | | | | | | В середньому за всіма критеріям (з 80 балів) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I (з 20 балів) | | II (з 10 балів) | | III (з 10 балів) | | IV (з 10 балів) | | V (з 10 балів) | | VI (з 10 балів) | | VII (з 10 балів) | | Абс. пок. | % |
| | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | Абс. пок. | % | | |
| Е1 | 17 | 85 | 10 | 100 | 10 | 100 | 9 | 90 | 10 | 100 | 9 | 90 | 10 | 100 | 75 | 93,75 |
| Е2 | 16 | 80 | 10 | 100 | 10 | 100 | 9 | 90 | 10 | 100 | 9 | 90 | 10 | 100 | 74 | 92,5 |
| К1 | 9 | 45 | 10 | 100 | 9 | 90 | 8 | 80 | 8 | 80 | 8 | 80 | 10 | 100 | 62 | 77,5 |
| К2 | 8 | 40 | 10 | 100 | 8 | 70 | 8 | 80 | 8 | 80 | 8 | 80 | 10 | 100 | 60 | 75 |

Валідність даних, що наведені у табл. 1 та 2, була повністю підтвердженою математичним аналізом результатів експерименту. Ці результати дуже наочні і дають підстави для таких висновків:

1. Студенти експериментальних груп завжди досягають очікуваного рівня розвитку комунікативної компетентності в англомовному академічному письмі і навіть перевищують його, досить близько підходячи наприкінці II курсу до рівня B2+ замість рівня B2, а наприкінці III курсу, перевищивши рівень C1+, майже впритул наближаються до рівня C2. На відміну від цього, студенти контрольних груп, хоча і підійшовши до рівня B2 наприкінці II курсу і рівня C1 наприкінці III курсу, повністю його не досягають і, тим більше, не перевищують у плані розвитку комунікативної компетентності у письмі.

2. Прогрес у розвитку цієї компетенції в експериментальних групах значно швидший, ніж в контрольних групах. В останніх він звичайно також є, але його повільність не дозволяє студентам контрольних груп не тільки наздогнати групи експериментальні, а й навіть наблизиться до їхніх результатів.

В обох видах груп ті, хто навчаються, не мають жодних труднощів у забезпеченні відповідності змісту есе заданій темі та в написанні есе очікуваного обсягу (II та VII критерії). Але студенти контрольних груп дуже сильно відстають від студентів експериментальних груп у розвитку навичок та вмінь писання есе у повній відповідності формату, композиції, логіці викладення та стилю, що характерні для англомовного академічного есе; у здатності забезпечувати граматичну, лексичну, синтаксичну та орфографічну правильність написаного, його логічну зв'язність, в тому числі через спеціальні мовні засоби (III, IV та V критерії). Граматичні та лексичні засоби, які використовують студенти контрольних груп у письмі, також суттєво менш різноманітні, ніж у студентів експериментальних груп (VI критерій). Звичайно, відповідні навички та вміння у тих, хто навчалися у контрольних групах, також розвивалися, але досить повільно, так, що вони не дуже сильно удосконалювалися між двома післяекспериментальними зрізами.

**Висновки та перспективи подальших розробок**. Усе викладене в статті дає підстави для загального висновку про високу ефективність і практичну результативність створеної проєктно-комп'ютерної технології навчання англомовного академічного письма студентів мовних ЗВО. Запропонована технологія навчання експериментально була виявлена як безумовно адаптована до конкретних академічних та професійних умов ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців з англійської мови. Впровадження цієї технології серйозно сприяє підвищенню рівня професійної англомовної підготовки студентів – майбутніх фахівців з цієї мови, і тим самим посиленню їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Перспективою подальших досліджень в обраному напрямі є розробка і впровадження нових типів навчальних проектів для навчання інших жанрів англомовного письма в мовному ЗВО, а також дослідження шляхів розповсюдження використання проектних технологій на інші сфери англомовної підготовки майбутніх фахівців з англійської мови.

**Список використаної літератури**

1. Бебих В.В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі самостійного навчання англомовного ділового писемного спілкування : автореф. дис. … канд. пед. наук. К., 2009. 24 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

3. Свиридюк В.П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу : автореф. дис. … канд. пед. наук. К., 2007. 22 с.

4. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Рудакова М.В. Writing Academically (Писати академічно): посібник для навчання академічного письма англійською мовою студентів вищих мовних навчальних закладів. К.: Фірма «ІНКОС», 2006. 228 с.

5. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2008. 288 с.

6. Тітова В.В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти : дис. … канд. пед. наук. К., 2001. 268 с.

7. Штельмах О.В. Метод проектів у навчанні іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної роботи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 6 (32). С. 289–298.

8. Яхонтова Т.В. Основи англомовного наукового письма: Навчальний посібник для студентів, аспірантів і науковців. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 220 с.

9. Barrett B., Sharma P. The Internet and Business English. Oxford: Summertown Publishing, 2003. 198 p.

10. Benesch S., Rakijas M. Rorschach.Academic writing workshop. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1987. 145 p.

11. Cohen A.D. Assessing language ability in the classroom. Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers, 1994. 394 p.

12. Evans V., B. Obee. Upstream upper intermediate B2+. Student's Book. Newbury, Berkshire: Express Publishing, 2008. 264 p.

13. Evans V., Edwards L., Dooley J. Upstream Advanced C1. Student's Book. Newbury, Berkshire: Express Publishing, 2008. 262 p.

14. Fried-Booth D.L. Project work. Oxford: Oxford University Press, 1996. 89 p.

15. Graddol D. English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. British Council. 2006. 128 p.

16. Kern R. Perspectives on technology in learning and teaching languages. TESOL Quarterly. 2006. Vol. 40, No.1. P. 183–210.

17. Oshima A., Hogue. A. Introduction to academic writing. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1988. 212 p.

18. Underhill N. Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 115 p.

19. Warschauer M., Schetzer H., Meloni C. Internet for English teaching. Alexandria, VA: TESOL, 2000. 176 p.

20. White R., Arndt V. Process writing. Harlow: Longman, 1991. 186 p.