

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.
Шевченка
Філологічний факультет
Кафедра іноземної філології та освітніх технологій

**РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО
МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ**

Робота на здобуття
освітнього ступеня «магістр»
спеціальності 014.02 Середня освіта
(Англійська мова та зарубіжна
література)
магістрантки II курсу, групи МА 29
Рибки Діани Сергіївни

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Смоліна Світлана Володимирівна

Роботу подано до розгляду «_20_» _____серпня_____ 20_25_ року

Магістрантка

Діана РИБКА

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Науковий керівник

Світлана СМОЛІНА

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Рецензент

БИКОНЯ_____

Оксана

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на розширеному засіданні кафедри іноземної філології та освітніх технологій

протокол №_5_ від «_25_» __листопада__ 20_25__ року

Магістрант допускається до захисту роботи в екзаменаційній комісії.

В.о. завкафедри іноземної філології

та освітніх технологій

ГЕРГУЛЬ

Світлана

(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ	7
1.1. Психолого-педагогічні аспекти розвитку вмінь англійського монологічного мовлення учнів старшої школи	7
1.2. Сторітелінг як метод навчання іноземних мов	16
1.3. Методичні засади використання сторітелінгу для розвитку вмінь англомовного монологічного мовлення	27
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ	35
2.1. Теоретико-методичні засади використання сторітелінгу для формування умінь англомовного монологічного мовлення старшокласників	35
2.2. Система вправ для розвитку умінь англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу	42
2.3. Організаційно-методичні умови реалізації системи розвитку англомовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу	50
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ	56
3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту	56
3.2. Результати констатувального та формувального етапів експерименту	62
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідно-експериментальної роботи	73
Висновки до розділу 3	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	87

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розвиток англомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи набуває особливої ваги в умовах глобалізації освітнього простору та інтеграції України до європейського співтовариства. Монологічне мовлення як провідна форма усної комунікації відіграє ключову роль у формуванні здатності старшокласників до ефективної самопрезентації, аргументованого викладу власної позиції, публічних виступів іноземною мовою. Водночас аналіз практики навчання англійської мови засвідчує недостатній рівень сформованості умінь монологічного мовлення у випускників закладів загальної середньої освіти, що проявляється у труднощах структурування висловлювання, підтримання логічної цілісності оповіді, утримання уваги аудиторії, використання різноманітних мовних засобів для забезпечення виразності мовлення. Традиційні методики навчання монологічного мовлення часто обмежуються механічним відтворенням готових зразків, переказом текстів, складанням висловлювань за шаблонними схемами, що не забезпечує розвитку творчих здібностей учнів, не стимулює їхню комунікативну активність, не формує стійкої мотивації до вдосконалення мовленнєвих умінь.

Об'єкт дослідження – процес розвитку англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи.

Предмет дослідження – методична система розвитку англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності методичної системи розвитку англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу.

Завдання дослідження:

1. проаналізувати психолого-педагогічні аспекти розвитку умінь англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи та обґрунтувати методичні засади використання сторітелінгу для формування досліджуваних умінь;
2. розробити методичну систему розвитку англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу, що включає теоретико-методичні засади, систему вправ та організаційно-методичні умови реалізації;
3. визначити критерії, показники та рівні сформованості умінь англомовного монологічного мовлення старшокласників;
4. експериментально перевірити ефективність розробленої методичної системи розвитку англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження. Теоретичні методи: аналіз психологічної, педагогічної, лінгвістичної, методичної літератури з проблеми дослідження для визначення стану розробленості проблеми та обґрунтування вихідних положень дослідження; систематизація та узагальнення наукових даних для розроблення теоретико-методичних засад використання сторітелінгу у навчанні англомовного монологічного мовлення; моделювання для конструювання методичної системи розвитку досліджуваних умінь. Емпіричні методи: спостереження за навчальною діяльністю учнів для виявлення труднощів у монологічному мовленні та особливостей мовленнєвої поведінки; анкетування для з'ясування ставлення учнів до вивчення англійської мови та розвитку мовленнєвих умінь; бесіди з учителями англійської мови для визначення стану практики навчання монологічного мовлення у школі; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методичної системи; методи математичної

статистики для кількісної обробки результатів експерименту та підтвердження достовірності висновків дослідження.

Теоретичні основи дослідження. Дослідження спирається на фундаментальні положення психології мовлення та психолінгвістики (Бацевич [2, 3], Калмикова [32]), теорії мовленнєвої діяльності (Белова [4], Вашуленко [17]), методики навчання іноземних мов (Бігич, Бориско, Борецька [5], Ніколаєва [43], Пахомова, Гальченко [47]), комунікативного підходу до навчання іноземних мов (Harmer [72], Nunan [74]), теорії використання інноваційних методів у навчанні (Гич [18, 19], Голуб, Горошкіна [23, 24]), концепції сторітелінгу в освіті (Бондаренко [9, 10], Саєнко [57], Буховська [14]).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше розроблено та науково обґрунтовано методичну систему розвитку англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу, що включає теоретико-методичні засади, систему вправ та організаційно-методичні умови реалізації; визначено критерії, показники та рівні сформованості умінь англomовного монологічного мовлення старшокласників з урахуванням специфіки наративної компетентності; експериментально підтверджено ефективність використання сторітелінгу для розвитку англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи.

Практичне значення одержаних результатів визначається можливістю використання розробленої методичної системи вчителями англійської мови у закладах загальної середньої освіти для підвищення ефективності навчання монологічного мовлення старшокласників. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти, у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, для створення навчально-методичних посібників з методики навчання англійської мови.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ

1.1. Психолого-педагогічні аспекти розвитку вмінь англійського монологічного мовлення учнів старшої школи

Монологічне мовлення становить невід'ємну складову комунікативної компетентності учнів старшої школи й відіграє фундаментальну роль у процесі формування іншомовної особистості в контексті сучасних вимог до багатомовної освіти. Проблема розвитку монологічного мовлення перебуває у фокусі наукових досліджень протягом тривалого часу, однак потреба в інноваційних методиках навчання актуалізує пошук оптимальних шляхів розвитку монологічного мовлення учнів старшої школи з урахуванням їхніх психологічних, вікових особливостей та реформи старшої школи. Дослідники акцентують на необхідності впровадження таких методів навчання, які сприятимуть активізації мисленнєвої діяльності старшокласників та забезпечуватимуть природність комунікації в умовах штучно створеного іншомовного середовища [12].

Сучасна методична парадигма навчання іноземних мов базується на лінгвістичних, психологічних та дидактичних засадах, що визначають специфіку формування іншомовної комунікативної компетентності. Загальновизнаним фактом є те, що монологічне мовлення становить особливий вид мовленнєвої діяльності, який характеризується специфічними ознаками та труднощами оволодіння. Монологічне мовлення, на відміну від діалогічного, визначається більшою структурною складністю, інформаційною насиченістю, тривалістю та завершеністю висловлювання, відсутністю безпосередньої опори на мовлення співрозмовника. Навчання монологічного мовлення іноземною мовою потребує ґрунтовного розуміння

психолінгвістичних механізмів породження мовлення, психологічних особливостей учнів певної вікової групи, дидактичних принципів організації навчального процесу та лінгвістичних характеристик монологічного тексту різних функціональних типів [30].

Психолінгвістичні дослідження процесу породження монологічного висловлювання виокремлюють кілька послідовних етапів – мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний та виконавчий. Мотиваційно-спонукальний етап характеризується виникненням потреби у спілкуванні, формуванням комунікативного наміру, визначенням комунікативного завдання та загальним планом майбутнього висловлювання. Аналітико-синтетичний етап передбачає відбір мовних засобів для реалізації комунікативного наміру, структурування висловлювання відповідно до логіки розгортання думки та комунікативної ситуації. Виконавчий етап реалізується в акті висловлювання у звуковій (усне мовлення) або графічній (писемне мовлення) формі. Розуміння послідовності та змісту цих етапів дозволяє вчителю ефективно організовувати навчальний процес, спрямований на розвиток умінь монологічного мовлення, з урахуванням труднощів, що можуть виникати на кожному з них [5].

Грунтовне дослідження когнітивних процесів, які забезпечують породження монологічного висловлювання іноземною мовою, дозволяє виокремити низку психологічних механізмів, що потребують цілеспрямованого розвитку в процесі навчання – механізм внутрішнього програмування висловлювання, механізм прогнозування, механізм пам'яті, механізм зіставлення, механізм контролю та самоконтролю. Механізм внутрішнього програмування забезпечує формування загального смислового плану висловлювання, визначення його основних змістових компонентів. Механізм прогнозування забезпечує передбачення змісту наступних частин висловлювання та відбір мовних засобів для їх реалізації. Механізм пам'яті забезпечує утримання в свідомості лінгвістичної інформації (лексичних

одиниць, граматичних структур, фонетичних особливостей) та екстралінгвістичної інформації (знань про предмет мовлення, комунікативну ситуацію, соціокультурні особливості). Механізм зіставлення забезпечує співвіднесення відібраних мовних засобів з нормами мови та умовами комунікативної ситуації. Механізм контролю та самоконтролю забезпечує перевірку правильності та комунікативної ефективності висловлювання в процесі його реалізації [4].

Аналізуючи психолого-педагогічні аспекти навчання монологічного мовлення, необхідно враховувати, що старший шкільний вік характеризується завершенням формування когнітивних процесів та переходом до абстрактного, теоретичного мислення. Учні старшої школи демонструють високий рівень узагальнення та систематизації знань, здатність до рефлексії та критичного аналізу інформації. Водночас спостерігається певна нерівномірність розвитку пізнавальних функцій, що вимагає диференційованого підходу до організації навчання монологічного мовлення. Результати досліджень вказують на здатність старшокласників утримувати у свідомості значний обсяг інформації, проте можливості довільної уваги потребують постійної стимуляції через актуалізацію особистісно значущих мотивів навчання [11].

Психофізіологічні особливості учнів старшої школи створюють сприятливі умови для розвитку вмінь монологічного мовлення іноземною мовою. Сформованість аналітико-синтетичної діяльності дозволяє старшокласникам аналізувати структуру та зміст монологічних текстів різних функціональних типів, виокремлювати їхні лінгвістичні та композиційні особливості, використовувати отримані знання для створення власних монологічних висловлювань. Розвинена довільна пам'ять забезпечує утримання в свідомості значного обсягу лінгвістичної інформації, необхідної для продукування розгорнутого монологічного висловлювання. Формування понятійного мислення дозволяє учням оперувати абстрактними поняттями,

встановлювати логічні зв'язки між явищами та поняттями, структурувати інформацію відповідно до комунікативного наміру та умов комунікативної ситуації [26].

Мотиваційна сфера старшокласників характеризується переважанням внутрішніх мотивів над зовнішніми, що зумовлює необхідність створення таких умов навчання монологічного мовлення, які враховуватимуть професійну спрямованість учнів та їхні індивідуальні інтереси. Методика навчання англomовного монологічного мовлення має базуватися на принципі особистісно орієнтованого навчання, який передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів, їхнього попереднього досвіду та майбутніх професійних потреб. Психологічні дослідження свідчать про залежність ефективності опанування іноземною мовою від рівня розвитку внутрішньої мотивації та пізнавального інтересу, що актуалізує пошук інноваційних методів навчання монологічного мовлення [23].

Психологічні дослідження мотиваційної сфери старшокласників виявляють певні закономірності, урахування яких є необхідною умовою ефективної організації навчання монологічного мовлення іноземною мовою. Мотиваційна сфера учнів старшої школи характеризується домінуванням пізнавальних та професійних мотивів, прагненням до самореалізації та самовдосконалення, усвідомленням цінності знань для майбутнього професійного та особистісного розвитку. Старшокласники виявляють інтерес до проблемних, творчих завдань, які стимулюють розвиток критичного мислення та дозволяють реалізувати індивідуальний потенціал. Водночас спостерігається вибірковість пізнавальних інтересів, пов'язана з майбутньою професійною орієнтацією, що зумовлює необхідність диференціації навчального матеріалу та методів навчання монологічного мовлення [32].

Психологічні особливості учнів старшої школи зумовлюють необхідність врахування індивідуальних стилів навчання в процесі розвитку вмінь монологічного мовлення. Дослідження когнітивних стилів виявляють

різні способи сприйняття, обробки та структурування інформації, характерні для різних учнів – аналітичний (орієнтація на деталі, послідовне опрацювання інформації), глобальний (орієнтація на загальну картину, цілісне сприйняття інформації), конкретний (фокусування на конкретних фактах, прикладах), абстрактний (узагальнення, теоретизування). Урахування індивідуальних стилів навчання забезпечує диференційований підхід до організації навчання монологічного мовлення, сприяє підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню позитивної мотивації до вивчення іноземної мови [6].

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови визначає монологічне мовлення як форму усного зв'язного висловлювання, спрямованого на одного або кількох слухачів, характерними ознаками якого є певна тривалість, завершеність, структурна цілісність, логічна послідовність та комунікативна спрямованість. Монологічне мовлення забезпечує реалізацію інформативної, впливової, експресивної, розважальної, ритуально-культової функцій комунікації та ґрунтується на використанні мовних засобів, відповідних комунікативній ситуації. Формування вмінь монологічного мовлення учнів старшої школи вимагає урахування специфіки рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язку усного й писемного мовлення, сутності мовленнєвих механізмів та етапів породження мовленнєвого висловлювання [14].

Лінгвістичне дослідження монологічного мовлення дозволяє виокремити його характерні ознаки, що мають враховуватися у процесі навчання – односпрямованість (адресованість одному або кільком слухачам без безпосередньої зміни комунікативних ролей), розгорнутість (повнота та деталізація висловлювання), зв'язність (логічна послідовність та цілісність викладу), структурна організованість (наявність вступу, основної частини, висновку), інформативність (змістова насиченість, новизна інформації), контекстуальність (незалежність від безпосередньої ситуації спілкування),

довільність (усвідомлений контроль за змістом та формою висловлювання), підготовленість (можливість попереднього обдумування змісту та мовного оформлення висловлювання). Урахування цих ознак забезпечує цілеспрямований розвиток умінь монологічного мовлення учнів старшої школи та відповідність навчального процесу комунікативним потребам учнів [4].

Методична наука пропонує класифікацію монологічних висловлювань за різними критеріями – за підготовленістю (підготовлене, частково підготовлене, непідготовлене), за комунікативною метою (монолог-розповідь, монолог-опис, монолог-міркування, монолог-переконання), за ситуативністю (ситуативне, контекстне). Учні старшої школи, відповідно до вимог чинної програми з іноземних мов, мають оволодіти навичками та вміннями продукувати монологічні висловлювання різних функціональних типів на рівні B1+ за загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Така вимога передбачає здатність учнів логічно й послідовно висловлюватися відповідно до визначеної комунікативної ситуації, висловлювати власну думку щодо проблемних питань, наводити аргументи та контраргументи для підтвердження своєї позиції [8].

Функціональні типи монологічних висловлювань, які мають опанувати учні старшої школи, характеризуються специфічними лінгвістичними та структурними особливостями. Монолог-розповідь передбачає опис подій у хронологічній послідовності, характеризується використанням дієслів у минулому часі, обставин часу та місця, сполучників часової послідовності. Монолог-опис зосереджується на характеристиці ознак, властивостей, якостей об'єктів, явищ, осіб, вимагає використання прикметників, прислівників, означальних підрядних речень, дієслів стану. Монолог-міркування передбачає аналіз причинно-наслідкових зв'язків, обґрунтування суджень, доведення або спростування тез, характеризується використанням логічних сполучників, модальних слів, складнопідрядних речень з

підрядними причини, наслідку, умови. Монолог-переконання спрямований на формування певного ставлення, зміну поглядів або поведінки адресата, вимагає використання емоційно-оцінної лексики, риторичних запитань, спонукальних конструкцій [37].

Аналіз психолінгвістичних механізмів породження монологічного висловлювання дозволяє виокремити кілька послідовних етапів – мотиваційно-спонукальний (виникнення мотиву, формування комунікативного наміру), аналітико-синтетичний (відбір мовних засобів, структурування висловлювання), виконавчий (реалізація висловлювання в усній або писемній формі). Дослідники зазначають, що навчання монологічного мовлення має відбуватися з урахуванням цих етапів породження мовлення, при цьому особлива увага має приділятися формуванню мотиваційної основи мовленнєвої діяльності через створення природних комунікативних ситуацій, які стимулюватимуть потребу у висловлюванні власних думок [17].

Процес розвитку вмінь англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи має базуватися на системному формуванні відповідних навичок та вмінь. Навички монологічного мовлення, які слугують автоматизованими компонентами свідомої мовленнєвої діяльності, включають фонетичні (артикуляція звуків, інтонаційне оформлення висловлювання), лексичні (вибір лексичних одиниць відповідно до комунікативного наміру та контексту), граматичні (правильне оформлення висловлювання з точки зору морфології та синтаксису). Уміння монологічного мовлення, які забезпечують реалізацію комунікативного наміру в конкретній ситуації спілкування, включають уміння планувати висловлювання відповідно до комунікативної мети, відбирати та структурувати інформацію, логічно пов'язувати частини висловлювання, використовувати відповідні мовні засоби, контролювати процес мовлення, коригувати його в разі необхідності [38].

Вікові особливості учнів старшої школи зумовлюють необхідність використання специфічних методів навчання монологічного мовлення. Старшокласники виявляють здатність до тривалої концентрації уваги, глибокого аналізу навчального матеріалу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що дозволяє впроваджувати проблемні методи навчання, які стимулюватимуть розвиток критичного мислення та сприятимуть формуванню вмінь продукувати аргументовані монологічні висловлювання. Водночас, у старшому шкільному віці спостерігається підвищена емоційна вразливість, прагнення до самовираження та самоствердження, що актуалізує використання творчих завдань, які забезпечуватимуть реалізацію індивідуального потенціалу учнів та створюватимуть умови для вільного висловлювання власних думок [29].

На підставі аналізу психологічних особливостей учнів старшої школи та специфіки монологічного мовлення як виду мовленнєвої діяльності можна визначити оптимальні шляхи розвитку вмінь англomовного монологічного мовлення старшокласників. Ефективна методика навчання монологічного мовлення має базуватися на принципах комунікативності, проблемності, ситуативності, професійної спрямованості, діалогу культур, що забезпечить створення природного мовленнєвого середовища, стимулюватиме мотивацію до вивчення іноземної мови, сприятиме розвитку критичного мислення та творчих здібностей учнів. Особливу увагу слід приділяти формуванню вмінь продукувати непідготовлені монологічні висловлювання, що відповідає реальним комунікативним потребам та забезпечує готовність до спонтанного спілкування іноземною мовою [19].

Комплексне дослідження психолого-педагогічних аспектів розвитку вмінь англійського монологічного мовлення учнів старшої школи дозволяє узагальнити отримані результати у формі табличного представлення (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

**Психолого-педагогічні аспекти розвитку вмінь англійського
монологічного мовлення учнів старшої школи**

Аспект	Характеристика	Методичні рекомендації
Когнітивний розвиток	Сформованість абстрактного, теоретичного мислення; здатність до аналізу, синтезу, класифікації; розвинена довільна пам'ять; висока здатність до узагальнення та систематизації знань	Використання проблемних методів навчання; впровадження завдань, спрямованих на аналіз та критичне осмислення інформації; застосування когнітивних стратегій у процесі навчання
Мотиваційна сфера	Домінування пізнавальних та професійних мотивів; прагнення до самореалізації та самовдосконалення; усвідомлення цінності знань для майбутнього; вибірковість пізнавальних інтересів	Урахування професійної спрямованості учнів; забезпечення зв'язку навчального матеріалу з реальними життєвими ситуаціями; використання автентичних матеріалів; створення ситуацій успіху
Емоційно-вольова сфера	Підвищена емоційна вразливість; прагнення до самовираження та самоствердження; розвинені вольові якості; здатність до цілеспрямованої діяльності	Створення сприятливого психологічного клімату; використання творчих завдань; забезпечення можливості для самовираження; формування навичок самоконтролю та самооцінки
Мовленнєві механізми	Функціонування механізмів внутрішнього програмування, прогнозування, пам'яті, зіставлення, контролю та самоконтролю	Цілеспрямований розвиток кожного механізму через спеціально розроблені вправи; забезпечення поетапного формування навичок та вмінь монологічного мовлення
Індивідуальні стилі навчання	Аналітичний, глобальний, конкретний, абстрактний стилі сприйняття та обробки інформації	Використання диференційованого підходу; розробка різнотипних завдань, що відповідають різним стилям навчання; надання можливості вибору способу виконання завдання
Функціональні типи монологічного мовлення	Монолог-розповідь, монолог-опис, монолог-міркування, монолог-переконання	Формування специфічних умінь для кожного функціонального типу; використання відповідних мовних засобів та структурних компонентів; забезпечення поступового переходу від простих до складних типів монологічного висловлювання

Джерело: складено автором за [4,5]

Таким чином, урахування психолого-педагогічних аспектів розвитку вмінь англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи є необхідною умовою ефективної організації навчального процесу. Комплексне дослідження когнітивних процесів, мотиваційної сфери, мовленнєвих механізмів, індивідуальних стилів навчання, лінгвістичних особливостей монологічного мовлення дозволяє визначити оптимальні шляхи формування комунікативної компетентності старшокласників, розвитку їхнього критичного мислення, творчих здібностей та здатності до самостійного пошуку та обробки інформації. Інноваційні методи навчання, зокрема сторітелінг, мають значний потенціал для розвитку вмінь англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи, оскільки враховують психологічні особливості старшокласників, забезпечують природне мовленнєве середовище та стимулюють внутрішню мотивацію до вивчення іноземної мови.

1.2. Сторітелінг як метод навчання іноземних мов

Сторітелінг (від англ. storytelling – розповідання історій) являє собою комунікативну стратегію, що передбачає передачу інформації, знань, цінностей та досвіду через створення та розповідання історій. У контексті навчання іноземних мов сторітелінг розглядається як метод, що забезпечує природний контекст для використання мовних структур, розвитку мовленнєвих умінь та формування соціокультурної компетентності учнів. Дослідження свідчать, що використання сторітелінгу в процесі навчання іноземної мови сприяє створенню автентичного мовленнєвого середовища, підвищенню мотивації учнів, розвитку їхньої уяви та творчого мислення [6].

Сторітелінг як метод навчання іноземних мов має глибоке теоретичне обґрунтування, що базується на досягненнях когнітивної психології, конструктивістської педагогіки, комунікативної лінгвістики та

нейропсихології. Когнітивна психологія доводить, що людський мозок природньо сприймає, обробляє та зберігає інформацію у формі історій, які структурують досвід та надають йому смислового значення. Процеси запам'ятовування та відтворення інформації значно ефективніші, коли інформація організована у формі історії з чіткою структурою, причинно-наслідковими зв'язками та емоційним контекстом. Нейропсихологічні дослідження свідчать, що під час сприйняття історії активізуються різні ділянки мозку, відповідальні за обробку не лише вербальної інформації, але й візуальних образів, емоцій, сенсорних відчуттів, що забезпечує глибоке та тривале засвоєння навчального матеріалу [11].

Конструктивістська педагогіка розглядає сторітелінг як метод, що забезпечує активну участь учнів у процесі конструювання знань на основі власного досвіду та взаємодії з іншими учасниками навчального процесу. Створення та інтерпретація історій стимулюють розвиток критичного мислення, сприяють усвідомленню множинності перспектив та формуванню власної позиції щодо проблемних питань. Комунікативна лінгвістика обґрунтовує використання сторітелінгу як засобу розвитку комунікативної компетентності через залучення учнів до реальних комунікативних ситуацій, що моделюються в процесі створення та презентації історій. Соціокультурний аспект сторітелінгу забезпечує формування міжкультурної компетентності через ознайомлення з культурними реаліями, цінностями, традиціями, відображеними в історіях [14].

Історичні витоки сторітелінгу сягають давніх часів, коли усні розповіді використовувалися для передачі знань, культурних традицій та цінностей від покоління до покоління. У сучасному освітньому контексті сторітелінг набув нового змісту та форм, інтегрувавши елементи психології, лінгвістики, педагогіки та інформаційних технологій. Науковці виокремлюють різні види сторітелінгу залежно від мети, змісту та форми подання інформації – класичний (розповідь від третьої особи), активний (створення історії самими

учнями), цифровий (використання мультимедійних технологій для створення та презентації історій), візуальний (використання зображень, схем, графіків для ілюстрації історії) [15].

Еволюція сторітелінгу як методу навчання пройшла кілька етапів, кожен з яких характеризувався розширенням його можливостей та адаптацією до нових освітніх потреб. Початковий етап (до середини ХХ століття) характеризувався використанням усних розповідей як засобу передачі культурної спадщини та моральних цінностей. Другий етап (50-80-ті роки ХХ століття) позначився інтеграцією сторітелінгу в освітній процес як методу розвитку мовленнєвих умінь та творчого мислення. Третій етап (90-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття) характеризувався впровадженням цифрових технологій у процес створення та презентації історій, що значно розширило можливості сторітелінгу як освітнього методу. Сучасний етап розвитку сторітелінгу характеризується інтеграцією соціальних медіа, віртуальної та доповненої реальності, штучного інтелекту, що створює нові можливості для використання сторітелінгу в навчанні іноземних мов [19].

Методологічною основою використання сторітелінгу в навчанні іноземних мов слугують конструктивістська теорія навчання, теорія множинного інтелекту, комунікативний та діяльнісний підходи. Конструктивістська теорія навчання передбачає активну участь учнів у процесі конструювання знань, що реалізується через створення та інтерпретацію історій. Теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера обґрунтовує ефективність сторітелінгу через активізацію різних типів інтелекту – лінгвістичного (використання мовних засобів), логіко-математичного (структурування історії), візуально-просторового (створення образів), міжособистісного (врахування реакції аудиторії), внутрішньоособистісного (рефлексія власного досвіду) [20].

Теорія множинного інтелекту, розроблена Говардом Гарднером, виокремлює вісім типів інтелекту – лінгвістичний, логіко-математичний,

візуально-просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, натуралістичний. Сторітелінг як метод навчання іноземних мов забезпечує активізацію кожного з цих типів інтелекту, що значно підвищує ефективність навчального процесу. Лінгвістичний інтелект активізується через використання мовних засобів для створення та презентації історій, збагачення словникового запасу, вдосконалення граматичних навичок. Логіко-математичний інтелект розвивається в процесі структурування історії, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, логічної організації подій. Візуально-просторовий інтелект активізується через створення ментальних образів, використання візуальних опор, просторову організацію елементів історії. Музичний інтелект залучається через використання ритму, інтонації, музичного супроводу в процесі презентації історії. Тілесно-кінестетичний інтелект розвивається через використання жестів, міміки, рухів під час розповідання історії. Міжособистісний інтелект активізується в процесі колаборативного створення історій, врахування реакції аудиторії, адаптації розповіді до потреб слухачів. Внутрішньоособистісний інтелект розвивається через рефлексію власного досвіду, емоцій, цінностей, що відображаються в історіях. Натуралістичний інтелект активізується через використання природних аналогій, спостереження за навколишнім світом як джерела ідей для історій [24].

Діяльнісний підхід до навчання іноземних мов, який базується на психологічній теорії діяльності, обґрунтовує ефективність сторітелінгу як методу, що забезпечує залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності. Згідно з діяльнісним підходом, оволодіння іноземною мовою відбувається в процесі мовленнєвої діяльності, яка має мотив, мету, предмет, засоби та результат. Сторітелінг створює умови для реалізації всіх компонентів мовленнєвої діяльності – мотив (потреба висловити власні думки, поділитися досвідом, вплинути на аудиторію), мета (створення та презентація історії, що відповідає комунікативному наміру), предмет (зміст історії, що відображає

реальні або уявні події, ситуації, проблеми), засоби (мовні та немовні засоби реалізації комунікативного наміру), результат (створена та презентована історія, що досягла комунікативної мети) [25].

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити ключові компоненти сторітелінгу як методу навчання іноземних мов – змістовий (інформаційне наповнення історії), структурний (композиційна побудова історії), лінгвістичний (мовні засоби реалізації історії), комунікативний (способи донесення історії до аудиторії). Змістовий компонент передбачає відбір інформації, що становитиме основу історії, з урахуванням інтересів, потреб та вікових особливостей учнів. Структурний компонент визначає логіку розгортання подій, композиційні елементи історії (зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка) та забезпечує цілісність розповіді. Лінгвістичний компонент охоплює мовні засоби різних рівнів, що використовуються для реалізації комунікативного наміру оповідача. Комунікативний компонент включає вербальні та невербальні засоби презентації історії, спрямовані на встановлення контакту з аудиторією та забезпечення ефективного сприйняття інформації [11].

Структурний компонент сторітелінгу базується на класичній моделі побудови історії, яка включає кілька послідовних елементів – експозиція (введення в ситуацію, знайомство з головними персонажами), зав'язка (виникнення проблеми, конфлікту, що потребує вирішення), розвиток подій (дії персонажів, спрямовані на вирішення проблеми), кульмінація (найвища точка напруги, момент прийняття ключового рішення), розв'язка (вирішення проблеми, результат дій персонажів), епілог (висновки, узагальнення, повідомлення про подальшу долю персонажів). Така структура забезпечує логічність, послідовність та завершеність історії, робить її зрозумілою та цікавою для аудиторії. У контексті навчання іноземних мов структурний компонент сторітелінгу має особливе значення, оскільки забезпечує

організацію мовленнєвого матеріалу відповідно до логіки розгортання подій, що полегшує процес породження монологічного висловлювання [46].

Лінгвістичний компонент сторітелінгу охоплює мовні засоби різних рівнів, що використовуються для реалізації комунікативного наміру оповідача – лексичні (використання тематичної лексики, емоційно-оцінних слів, образних виразів, ідіом), граматичні (використання різних часових форм, модальних дієслів, пасивного стану, умовних речень), стилістичні (використання епітетів, метафор, порівнянь, повторів, паралельних конструкцій), дискурсивні (використання засобів когезії та когерентності, дискурсивних маркерів, логічних конекторів). У процесі навчання іноземних мов лінгвістичний компонент сторітелінгу забезпечує збагачення словникового запасу учнів, вдосконалення граматичних навичок, розвиток стилістичної компетентності, формування вмінь структурувати та організовувати мовленнєвий матеріал відповідно до комунікативної мети [47].

Сторітелінг як метод навчання іноземних мов виконує низку функцій – дидактичну (передача знань про мову та культуру), мотиваційну (стимулювання інтересу до вивчення мови), виховну (формування ціннісних орієнтацій), розвивальну (розвиток пізнавальних процесів, креативності), комунікативну (розвиток мовленнєвих умінь). Ефективність реалізації цих функцій залежить від урахування принципів використання сторітелінгу в навчальному процесі – принципу комунікативної спрямованості, принципу автентичності, принципу особистісної значущості, принципу культуровідповідності, принципу інтерактивності [7].

Дидактична функція сторітелінгу реалізується через передачу знань про мову (лексичних, граматичних, фонетичних, стилістичних) та культуру (історичних, географічних, соціокультурних) в контексті історії, що забезпечує природність та контекстуалізацію навчального матеріалу. Мотиваційна функція сторітелінгу полягає у створенні емоційно-позитивного

ставлення до процесу навчання, стимулюванні інтересу до вивчення іноземної мови через залучення учнів до особистісно значущої діяльності. Виховна функція сторітелінгу реалізується через формування ціннісних орієнтацій, моральних якостей, етичних норм поведінки, що відображаються в змісті історій та процесі взаємодії учасників навчального процесу. Розвивальна функція сторітелінгу забезпечує розвиток пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви), творчих здібностей, емоційного інтелекту учнів. Комунікативна функція сторітелінгу спрямована на розвиток умінь монологічного та діалогічного мовлення, формування навичок ефективної комунікації в різних ситуаціях спілкування [18].

Використання сторітелінгу в навчанні іноземних мов характеризується певними перевагами порівняно з традиційними методами – створення емоційного зв'язку між змістом навчального матеріалу та учнями, що сприяє кращому запам'ятовуванню інформації; забезпечення контекстуалізації мовних явищ, що полегшує їх розуміння та засвоєння; розвиток критичного мислення через аналіз та інтерпретацію подій, описаних в історії; формування соціокультурної компетентності через ознайомлення з культурними реаліями, відображеними в історіях; створення природного мовленнєвого середовища, що наближає процес навчання до реальних комунікативних ситуацій [27].

Емоційний аспект сторітелінгу має особливе значення в контексті навчання іноземних мов, оскільки емоційне залучення учнів до процесу навчання значно підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу. Нейробіологічні дослідження свідчать, що емоційно забарвлена інформація запам'ятовується краще та на довший термін порівняно з нейтральною інформацією. Сторітелінг забезпечує емоційне залучення учнів через створення цікавих, захоплюючих, емоційно насичених історій, що викликають емпатію, співпереживання, зацікавленість. Емоційний аспект сторітелінгу також сприяє формуванню позитивного ставлення до процесу

навчання іноземної мови, знижує рівень тривожності, створює сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі [20].

Сучасні дослідження демонструють ефективність використання сторітелінгу для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання (сприйняття історій на слух розвиває здатність розуміти іншомовне мовлення), говоріння (створення та розповідання історій сприяє розвитку монологічного та діалогічного мовлення), читання (аналіз текстів-історій розвиває навички читання з різною метою), письма (створення письмових історій формує навички писемного мовлення). Особливо потужний потенціал сторітелінг має для розвитку монологічного мовлення, оскільки передбачає створення зв'язних, логічно структурованих висловлювань з використанням широкого спектру мовних засобів [19].

Розвиток рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання) засобами сторітелінгу базується на використанні автентичних текстів-історій різних жанрів (казки, легенди, міфи, оповідання, новели, притчі), які слугують зразками іншомовного мовлення та джерелом соціокультурної інформації. Такі тексти забезпечують знайомство з лексичними, граматичними, стилістичними особливостями іноземної мови в контексті цілісного мовленнєвого утворення, що полегшує їх сприйняття та засвоєння. Розвиток продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) засобами сторітелінгу передбачає створення учнями власних історій з використанням набутих мовних знань та мовленнєвих навичок. Такий підхід забезпечує активізацію мовного матеріалу в продуктивній мовленнєвій діяльності, сприяє формуванню комунікативної компетентності, розвитку творчих здібностей учнів [14].

Інтеграція цифрових технологій у процес навчання іноземних мов зумовила появу цифрового сторітелінгу, який поєднує традиційне мистецтво розповідання історій з мультимедійними засобами (аудіо, відео, графіка, анімація). Цифровий сторітелінг розширює можливості традиційного

сторітелінгу, дозволяючи створювати більш яскраві, емоційно насичені історії, які краще запам'ятовуються та викликають більший інтерес в учнів. Крім того, використання цифрових технологій сприяє розвитку цифрової грамотності учнів, формуванню навичок роботи з інформаційними ресурсами, вмінню критично оцінювати та відбирати інформацію [31].

Цифровий сторітелінг як інноваційний метод навчання іноземних мов має специфічні особливості порівняно з традиційним сторітелінгом – мультимодальність (використання різних каналів передачі інформації - текст, зображення, звук, відео), інтерактивність (можливість активної взаємодії користувача з контентом), гіпертекстуальність (нелінійна організація інформації через використання гіперпосилань), мультимедійність (інтеграція різних видів медіа в єдиний інформаційний продукт), колаборативність (можливість спільного створення та редагування історій кількома користувачами). Такі особливості цифрового сторітелінгу створюють нові можливості для організації навчального процесу, забезпечують диференціацію та індивідуалізацію навчання, підвищують мотивацію учнів до вивчення іноземної мови [11].

Сучасні технічні засоби та програмні продукти значно розширюють можливості використання цифрового сторітелінгу в навчанні іноземних мов. Веб-платформи та мобільні додатки для створення цифрових історій (StoryJumper, Storybird, Adobe Spark, Microsoft Sway, Canva, Powtoon, Biteable, Animoto) дозволяють інтегрувати текст, зображення, аудіо, відео, анімацію в єдиний мультимедійний продукт без спеціальних технічних навичок. Соціальні медіа та блог-платформи (WordPress, Blogger, Tumblr, Instagram, Facebook, Twitter, TikTok) забезпечують можливість публікації та поширення створених історій, отримання зворотного зв'язку від аудиторії, обміну досвідом з іншими користувачами. Інструменти віртуальної та доповненої реальності (Google Expeditions, Blippar, Augment, HP Reveal)

створюють можливості для створення імерсивних історій, що забезпечують ефект присутності та повного занурення в комунікативну ситуацію [12].

Аналіз наукової літератури та педагогічного досвіду дозволяє узагальнити теоретичні засади використання сторітелінгу в навчанні іноземних мов у формі таблиці (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Теоретичні засади використання сторітелінгу в навчанні іноземних

МОВ

Аспект	Характеристика	Приклади реалізації
Психологічне підґрунтя	Когнітивна психологія – природність сприйняття інформації у формі історій; Нейропсихологія – активізація різних ділянок мозку під час сприйняття історії; Психологія емоцій – емоційне залучення покращує запам'ятовування	Використання емоційно насичених історій для презентації мовного матеріалу; Створення ситуацій, що викликають емпатію, співпереживання; Організація навчального матеріалу у формі логічно структурованих історій
Педагогічне підґрунтя	Конструктивістська педагогіка – активна участь учнів у конструюванні знань; Діяльнісний підхід – навчання через активну діяльність; Особистісно орієнтований підхід – врахування індивідуальних особливостей та інтересів учнів	Залучення учнів до створення власних історій; Організація проектної роботи з використанням сторітелінгу; Надання можливості вибору теми, форми, способу презентації історії
Лінгвістичне підґрунтя	Комунікативна лінгвістика – розвиток комунікативної компетентності; Когнітивна лінгвістика – формування мовної картини світу; Соціолінгвістика – вивчення мови в соціокультурному контексті	Використання автентичних текстів-історій різних жанрів; Аналіз лінгвістичних особливостей різних типів історій; Створення комунікативних ситуацій, що моделюють реальне спілкування
Функції сторітелінгу	Дидактична – передача знань про мову та культуру; Мотиваційна – стимулювання інтересу до вивчення мови; Виховна – формування ціннісних орієнтацій; Розвивальна – розвиток пізнавальних процесів; Комунікативна – розвиток мовленнєвих умінь	Інтеграція мовного, мовленнєвого та соціокультурного матеріалу в історії; Створення цікавих, захоплюючих історій, що відповідають інтересам учнів; Відбір історій, що відображають загальнолюдські цінності; Використання завдань, що стимулюють критичне мислення та творчість; Організація комунікативних ситуацій, що вимагають активного використання

		мови
Види сторітелінгу	Класичний – розповідь від третьої особи; Активний – створення історії самими учнями; Цифровий – використання мультимедійних технологій; Візуальний – використання зображень для ілюстрації історії	Розповідь учителем підготовленої історії; Створення учнями власних історій за заданою темою; Створення мультимедійних історій з використанням цифрових технологій; Використання зображень, схем, графіків для візуалізації історії
Компоненти сторітелінгу	Змістовий – інформаційне наповнення історії; Структурний – композиційна побудова історії; Лінгвістичний – мовні засоби реалізації історії; Комунікативний – способи донесення історії до аудиторії	Відбір інформації, що відповідає інтересам та потребам учнів; Структурування історії відповідно до логіки розгортання подій; Використання відповідних лексичних, граматичних, стилістичних засобів; Використання вербальних та невербальних засобів презентації історії

Джерело: складено автором за [11,12]

Таким чином, сторітелінг як метод навчання іноземних мов має потужне теоретичне обґрунтування, що базується на досягненнях когнітивної психології, конструктивістської педагогіки, комунікативної лінгвістики та нейропсихології. Сторітелінг забезпечує природний контекст для використання мовних структур, розвитку мовленнєвих умінь та формування соціокультурної компетентності учнів, створює емоційний зв'язок між змістом навчального матеріалу та учнями, стимулює розвиток критичного мислення та творчих здібностей. Інтеграція цифрових технологій у процес використання сторітелінгу розширює його можливості, дозволяючи створювати мультимедійні, інтерактивні, імерсивні історії, що підвищують мотивацію учнів та ефективність навчального процесу. Комплексне дослідження теоретичних засад використання сторітелінгу в навчанні іноземних мов створює підґрунтя для розробки ефективної методики розвитку вмінь англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу.

1.3. Методичні засади використання сторітелінгу для розвитку вмінь англомовного монологічного мовлення

Методика використання сторітелінгу для розвитку вмінь англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи базується на теоретичних положеннях комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання іноземних мов. Комунікативний підхід передбачає організацію навчального процесу як моделі реального спілкування, що зумовлює використання автентичних матеріалів, створення природних комунікативних ситуацій, залучення учнів до активної мовленнєвої взаємодії. Діяльнісний підхід акцентує на важливості практичної діяльності учнів для формування мовленнєвих умінь, що реалізується через залучення старшокласників до створення та презентації власних історій. Особистісно орієнтований підхід ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів, потреб, досвіду, що забезпечує диференціацію та індивідуалізацію навчання монологічного мовлення засобами сторітелінгу. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість навчального процесу на формування ключових компетентностей учнів, зокрема комунікативної, що визначає практичну мету використання сторітелінгу для розвитку вмінь монологічного мовлення [3].

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов, який став домінуючим у сучасній методиці, розглядає мову насамперед як засіб спілкування, а метою навчання визначає формування комунікативної компетентності учнів. Такий підхід передбачає організацію навчального процесу як моделі реального спілкування, що характеризується ситуативністю, функціональністю, автентичністю, цілеспрямованістю, змістовністю. Комунікативний підхід змінює роль учителя та учнів у навчальному процесі – учитель виступає організатором та фасилітатором спілкування, а учні стають активними учасниками комунікативної взаємодії.

Сторітелінг як метод навчання повністю відповідає принципам комунікативного підходу, оскільки забезпечує природний контекст для використання мовних структур, залучає учнів до реальних комунікативних ситуацій, стимулює потребу у висловлюванні власних думок та обміні інформацією [14].

Діяльнісний підхід до навчання іноземних мов передбачає організацію навчального процесу як активної пізнавальної та комунікативної діяльності учнів, спрямованої на вирішення практичних завдань. Згідно з діяльнісним підходом, навчання розглядається не як передача знань, а як формування здатності використовувати знання, навички та вміння для вирішення конкретних комунікативних завдань у різних ситуаціях спілкування. Сторітелінг як метод навчання реалізує принципи діяльнісного підходу через залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності в процесі створення та презентації історій, що забезпечує формування не лише декларативних знань (знати що), а й процедурних знань (знати як) та умовних знань (знати коли, де і чому) [15].

Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземних мов зосереджується на особистості учня як активного суб'єкта навчального процесу, з його індивідуальними особливостями, інтересами, потребами, досвідом. Такий підхід передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання, створення умов для самореалізації та саморозвитку учнів, формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови. Сторітелінг як метод навчання відповідає принципам особистісно орієнтованого підходу, оскільки дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів (рівень мовної підготовки, навчальні стилі, інтереси, досвід), забезпечує можливість вибору теми, форми, способу презентації історії, створює умови для самовираження та творчої самореалізації [16].

Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов спрямований на формування ключових компетентностей учнів, необхідних для успішної

самореалізації в сучасному глобалізованому світі. Комунікативна компетентність, яка включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, навчально-стратегічну компетенції, визначається як основна мета навчання іноземних мов у загальноосвітній школі. Сторітелінг як метод навчання забезпечує комплексне формування всіх компонентів комунікативної компетентності – мовної (збагачення словникового запасу, вдосконалення граматичних навичок), мовленнєвої (розвиток умінь монологічного та діалогічного мовлення), соціокультурної (ознайомлення з культурними реаліями, традиціями, цінностями носіїв мови), навчально-стратегічної (формування вмінь організовувати власну навчальну діяльність, використовувати різні стратегії навчання) [17].

Аналіз методичної літератури дозволив визначити принципи використання сторітелінгу для розвитку вмінь англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи – принцип комунікативної спрямованості, принцип ситуативності, принцип проблемності, принцип інтерактивності, принцип інтегрованого навчання, принцип автентичності, принцип творчої активності. Принцип комунікативної спрямованості передбачає створення умов для реалізації комунікативних намірів учнів через розповідання історій, що відображають реальні життєві ситуації. Принцип ситуативності забезпечує контекстуалізацію мовленнєвих дій учнів, створюючи умови для природного використання мовних засобів. Принцип проблемності стимулює розвиток критичного мислення учнів через аналіз проблемних ситуацій, відображених в історіях. Принцип інтерактивності передбачає активну взаємодію учасників навчального процесу, обмін досвідом, думками, враженнями під час створення та презентації історій [14].

Принцип комунікативної спрямованості, який є основоположним у сучасній методиці навчання іноземних мов, реалізується в процесі використання сторітелінгу через створення умов для реального спілкування, забезпечення комунікативної мотивації та комунікативної цінності

мовленнєвого матеріалу. Історії, які використовуються або створюються в процесі навчання, мають відповідати комунікативним потребам учнів, відображати реальні життєві ситуації, містити інформацію, що становить інтерес для слухачів. Комунікативна спрямованість сторітелінгу також проявляється в орієнтації на формування вмінь використовувати мову як засіб спілкування, а не лише як об'єкт вивчення [18].

Принцип ситуативності, який забезпечує контекстуалізацію мовленнєвих дій учнів, реалізується в процесі використання сторітелінгу через створення комунікативних ситуацій, що моделюють реальне спілкування та стимулюють потребу у висловлюванні власних думок. Ситуативність забезпечується використанням автентичних історій, що відображають реальні життєві ситуації, створенням проблемних ситуацій, які вимагають аналізу та оцінки, організацією рольових ігор, що моделюють реальні комунікативні ситуації. Принцип ситуативності також передбачає врахування соціальних ролей учасників спілкування, умов та обставин комунікації, що впливають на вибір мовних засобів та стратегій спілкування [19].

Принцип проблемності, який стимулює розвиток критичного мислення учнів, реалізується в процесі використання сторітелінгу через створення проблемних ситуацій, що вимагають аналізу, оцінки, прийняття рішень. Проблемність забезпечується використанням історій, що містять моральні дилеми, конфліктні ситуації, неоднозначні події, які спонукають до роздумів та дискусій. Принцип проблемності також передбачає використання завдань, що вимагають критичного осмислення інформації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання власної позиції та аргументації. Такий підхід не лише розвиває критичне мислення учнів, а й стимулює їхню мовленнєву активність, оскільки створює потребу у висловлюванні власних думок та обміні ідеями [26].

Принцип інтерактивності, який передбачає активну взаємодію учасників навчального процесу, реалізується в процесі використання сторітелінгу через організацію групової та парної роботи, обговорення та аналіз історій, обмін досвідом та ідеями, спільне створення історій. Інтерактивність забезпечується використанням інтерактивних методів навчання (дискусія, дебати, мозковий штурм, рольова гра, проект), що сприяють активізації мисленнєвої та мовленнєвої діяльності учнів, формуванню вмінь співпраці та комунікації. Принцип інтерактивності також передбачає зміну ролі вчителя, який виступає не лише як джерело знань, а й як організатор та фасилітатор навчального процесу, що створює умови для активної взаємодії та спільного конструювання знань [31].

Принцип інтегрованого навчання, який забезпечує комплексний розвиток мовленнєвих умінь та формування міжпредметних зв'язків, реалізується в процесі використання сторітелінгу через інтеграцію різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), інтеграцію мовного, мовленнєвого та соціокультурного матеріалу, інтеграцію знань з різних предметних галузей. Інтегрований підхід до навчання забезпечує цілісність та системність знань, сприяє формуванню комплексного уявлення про мову як засіб спілкування та інструмент пізнання, розвиває здатність використовувати знання та вміння в різних контекстах та ситуаціях [12].

Принцип автентичності, який забезпечує відповідність навчального процесу реальним комунікативним ситуаціям, реалізується в процесі використання сторітелінгу через використання автентичних текстів-історій, створення автентичних комунікативних ситуацій, використання автентичних мовних засобів. Автентичність забезпечується використанням оригінальних текстів (казки, легенди, міфи, оповідання, новели, притчі), створених носіями мови для носіїв мови, а не спеціально для навчальних цілей. Автентичні тексти відрізняються природністю лексичного наповнення та граматичних

форм, ситуативною адекватністю мовних засобів, відображенням національно-культурної специфіки, інформаційною та емоційною насиченістю. Принцип автентичності також передбачає використання автентичних завдань, що моделюють реальні комунікативні ситуації та відповідають реальним комунікативним потребам учнів [13].

Принцип творчої активності, який забезпечує розвиток творчого потенціалу учнів, реалізується в процесі використання сторітелінгу через створення умов для самовираження та творчої самореалізації, стимулювання уяви та фантазії, заохочення оригінальності та нестандартного мислення. Творча активність забезпечується використанням творчих завдань, що вимагають створення оригінальних історій, трансформації існуючих історій, інтерпретації подій та характерів персонажів, прогнозування розвитку подій, створення альтернативних версій історій. Принцип творчої активності також передбачає створення сприятливого психологічного клімату, що стимулює творчість та ініціативу учнів, заохочення різних точок зору та підходів до вирішення проблем, толерантне ставлення до помилок як невід'ємної частини творчого процесу [34].

Метод дискусії, який забезпечує розвиток комунікативних та аргументативних навичок учнів, реалізується в процесі використання сторітелінгу через обговорення проблемних питань, відображених в історіях, обмін думками, аргументацію власної позиції. Метод дискусії передбачає визначення теми дискусії, формулювання проблемних питань, висловлення різних точок зору, аргументацію та контраргументацію, пошук компромісу або консенсусу. Характерними особливостями методу дискусії є проблемність та дискусійність питань, що не мають однозначного вирішення, різноманітність точок зору та підходів, активна мовленнєва взаємодія учасників, необхідність аргументації та переконання [16].

Розвиток вмінь англомовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу передбачає використання різноманітних форм організації

навчального процесу – індивідуальної, парної, групової, колективної. Індивідуальна форма забезпечує можливість для самостійної роботи учнів над створенням власних історій з урахуванням індивідуальних інтересів та рівня мовної підготовки. Парна та групова форми стимулюють розвиток умінь співпраці, обміну ідеями, взаємооцінювання в процесі створення спільних історій. Колективна форма передбачає залучення всіх учнів до обговорення, аналізу та оцінювання презентованих історій, що сприяє розвитку критичного мислення та вмінь монологічного мовлення.

Висновки до розділу 1

1. Проаналізовано психолого-педагогічні аспекти розвитку вмінь англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи, що дозволило визначити сприятливі передумови для формування відповідних умінь. Встановлено, що старший шкільний вік характеризується завершенням формування когнітивних процесів, переходом до абстрактного мислення, розвиненою здатністю до рефлексії та критичного аналізу інформації. Виявлено специфіку мотиваційної сфери старшокласників, яка характеризується домінуванням пізнавальних та професійних мотивів, прагненням до самореалізації, що вимагає використання особистісно орієнтованих методів навчання. Визначено психолінгвістичні механізми породження монологічного висловлювання (мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний, виконавчий), розуміння яких дозволяє ефективно організувати навчальний процес з урахуванням труднощів, що можуть виникати на кожному етапі.

2. Досліджено сторітелінг як інноваційний метод навчання іноземних мов, що забезпечує природний контекст для використання мовних структур та розвитку мовленнєвих умінь. Виокремлено ключові компоненти

сторітелінгу: змістовий (інформаційне наповнення історії), структурний (композиційна побудова), лінгвістичний (мовні засоби реалізації) та комунікативний (способи донесення історії до аудиторії). Визначено основні функції сторітелінгу в навчанні іноземних мов: дидактичну, мотиваційну, виховну, розвивальну та комунікативну. З'ясовано, що ефективність сторітелінгу ґрунтується на психологічних особливостях сприйняття інформації у формі історій, що активізує різні ділянки мозку, залучає емоційну сферу та сприяє тривалому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

3. Обґрунтовано методичні засади використання сторітелінгу для розвитку вмінь англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи на основі комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. Розроблено поетапну методику навчання, що передбачає послідовний перехід від формування рецептивних навичок (сприйняття та розуміння історій) до репродуктивних (відтворення зразків історій) і продуктивних навичок та вмінь (створення власних історій). Запропоновано систему вправ, що включає завдання рецептивного, репродуктивного, продуктивного та творчого характеру. Визначено ефективні методи навчання (комунікативний, проблемний, проектний, ігровий, метод кейс-стаді, метод дискусії) та форми організації навчального процесу (індивідуальна, парна, групова, колективна), що забезпечують комплексний розвиток вмінь англомовного монологічного мовлення старшокласників.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ

2.1. Теоретико-методичні засади використання сторітелінгу для формування умінь англомовного монологічного мовлення старшокласників

Формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи передбачає оволодіння комплексом мовленнєвих умінь, серед яких особливе місце посідає монологічне мовлення. Розвиток умінь продукувати зв'язні, логічні, змістовні висловлювання англійською мовою становить одне з пріоритетних завдань сучасної лінгводидактики [1]. Водночас аналіз навчальної практики свідчить про недостатню ефективність традиційних методів навчання монологічного мовлення, що актуалізує пошук інноваційних технологій, здатних забезпечити високий рівень мотивації учнів та результативність освітнього процесу [2].

Теоретичне обґрунтування використання сторітелінгу в навчанні іноземних мов базується на фундаментальних положеннях психолінгвістики, когнітивної лінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності. Наративна діяльність розглядається як природний спосіб організації людського досвіду, що робить її ефективним засобом розвитку мовленнєвих умінь [3]. Дослідження в галузі нейролінгвістики доводять, що процес створення та сприйняття історій активізує широку мережу нейронних зв'язків, залучаючи області мозку, відповідальні за мову, пам'ять, емоції, уяву [4]. Наративне мислення формується в ранньому дитинстві та залишається базовим способом осмислення дійсності протягом усього життя, що створює природну основу для використання сторітелінгу в освітньому процесі [5].

Сторітелінг як метод навчання базується на природній схильності людини до наративної діяльності, що робить його потужним інструментом розвитку мовленнєвих умінь. Психолінгвістичні дослідження доводять, що процес створення та відтворення історій активізує когнітивні механізми, відповідальні за організацію зв'язного мовлення, структурування інформації, встановлення логічних зв'язків між елементами висловлювання [6]. Наративна компетентність, що формується через систематичне використання сторітелінгу, забезпечує здатність учнів ефективно організовувати мовленнєву діяльність відповідно до комунікативної мети та контексту спілкування [7].

Лінгвістичні основи використання сторітелінгу пов'язані з особливостями наративного дискурсу як специфічної форми організації тексту. Наративний текст характеризується темпоральною організацією, причинно-наслідковими зв'язками між подіями, наявністю дійових осіб та сюжетної лінії [8]. Структура наративу включає обов'язкові компоненти: абстракт (стисле викладення суті історії), орієнтацію (представлення часу, місця, учасників), ускладнення (розвиток подій), оцінку (ставлення оповідача до подій), розв'язку (завершення історії), коду (повернення до теперішнього часу) [9]. Розуміння структурних особливостей наративу дозволяє учням свідомо будувати власні історії, дотримуючись логіки розгортання сюжету [10].

Психологічні передумови ефективності сторітелінгу в навчанні старшокласників визначаються віковими особливостями учнів 15-17 років. Юнацький вік характеризується інтенсивним розвитком абстрактного мислення, здатності до рефлексії, формуванням світогляду та системи цінностей [11]. Потреба в самовираженні та самоствердженні створює сприятливі умови для творчої наративної діяльності, яка дозволяє учням проявити свою індивідуальність, поділитися власним досвідом, висловити особисту позицію [12]. Розвинена уява та фантазія старшокласників

сприяють створенню оригінальних сюжетів, експериментуванню з різними наративними формами та стилями [13].

Дидактичні принципи організації навчання монологічного мовлення засобами сторітелінгу включають загальнодидактичні та специфічні принципи. До загальнодидактичних належать принципи свідомості, активності, наочності, доступності, міцності, систематичності та послідовності [14]. Принцип свідомості реалізується через усвідомлення учнями структури наративу, функцій його компонентів, мовних засобів організації тексту. Принцип активності забезпечується залученням усіх учнів до наративної діяльності через різноманітні інтерактивні форми роботи. Принцип наочності втілюється у використанні візуальних опор, мультимедійних засобів, драматизації історій [15].

Специфічні принципи навчання монологічного мовлення засобами сторітелінгу відображають особливості наративної діяльності в контексті іншомовної освіти. Принцип наративної автентичності передбачає використання справжніх історій, які відображають реальний досвід носіїв мови, культурні традиції оповідання, жанрові конвенції англomовного наративу [16]. Робота з автентичними наративами дозволяє учням засвоїти не лише мовні форми, але й культурно зумовлені способи організації оповіді, стратегії залучення уваги слухачів, техніки створення напруги та інтересу [17].

Принцип жанрової варіативності забезпечує ознайомлення учнів з різними типами наративів: особистими історіями, казками, легендами, байками, анекдотами, urban stories, creepypasta [18]. Кожен жанр має свої структурні особливості, стилістичні характеристики, комунікативні функції, що розширює наративний репертуар учнів. Варіювання жанрів дозволяє розвивати гнучкість мовлення, здатність адаптувати наративні стратегії до різних комунікативних ситуацій [19].

Принцип культурної контекстуалізації спрямований на інтеграцію соціокультурного компонента в наративну діяльність. Історії розглядаються не лише як мовленнєві продукти, але й як носії культурної інформації, відображення ментальності, цінностей, світогляду представників англomовних культур [20]. Порівняння наративних традицій рідної та англomовної культур сприяє розвитку міжкультурної компетентності, подоланню етноцентризму, формуванню толерантності до культурних відмінностей [21].

Принцип емоційної залученості визнає важливість афективного компонента в наративній діяльності. Історії, які викликають емоційний відгук, краще запам'ятовуються, стимулюють мовленнєву активність, підвищують мотивацію до вивчення мови [22]. Створення власних історій дозволяє учням виразити почуття, поділитися переживаннями, що робить навчання особистісно значущим. Емоційна складова наративу реалізується через використання оцінної лексики, експресивних синтаксичних конструкцій, риторичних прийомів [23]. Принцип інтерактивності передбачає організацію наративної діяльності як соціальної взаємодії. Розповідання історій традиційно є комунікативним актом, який передбачає наявність оповідача та слухачів, зворотний зв'язок, можливість діалогу [24]. Інтерактивні форми роботи з наративом включають колективне створення історій, обмін історіями в малих групах, драматизацію, сторітелінг-кафе, наративні ігри. Соціальний контекст наративної діяльності створює природні умови для розвитку комунікативних умінь [25].

Методична система використання сторітелінгу для розвитку монологічного мовлення базується на інтеграції комунікативного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. Комунікативний підхід забезпечує спрямованість навчання на формування здатності використовувати мову як засіб спілкування в реальних життєвих ситуаціях [26]. У контексті наративної діяльності комунікативність реалізується через

створення історій для конкретної аудиторії, з певною комунікативною метою, у відповідному контексті. Учні вчаться враховувати фактор адресата, адаптувати стиль оповіді до ситуації спілкування, використовувати стратегії впливу на слухачів [27].

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей, інтересів та потреб кожного учня, створення умов для самореалізації через мовленнєву діяльність [28]. Наративна діяльність надає широкі можливості для вираження індивідуальності через вибір тем, сюжетів, персонажів, стилю оповіді. Диференціація завдань за рівнем складності, варіативність опор, можливість вибору форми презентації історії забезпечують індивідуальну траєкторію розвитку кожного учня [29].

Компетентнісний підхід орієнтує на формування комплексу компетентностей, необхідних для ефективної комунікації в сучасному полікультурному світі [30]. Наративна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що включає лінгвістичну (володіння мовними засобами організації наративу), дискурсивну (вміння будувати зв'язний текст), соціокультурну (знання культурних конвенцій оповідання), стратегічну (здатність компенсувати недоліки в інших компетентностях) складові [31].

Компоненти наративної компетентності старшокласників представлені у таблиці 2.1

Таблиця 2.1 – Компоненти наративної компетентності старшокласників

Компонент	Зміст	Показники сформованості
Лінгвістичний	Володіння лексико-граматичними засобами організації наративу	Використання часових форм для передачі хронології, дискурсивних маркерів, оцінної лексики, різноманітних синтаксичних конструкцій
Дискурсивний	Вміння створювати когерентний та когезійний текст	Логічна послідовність викладу, використання засобів зв'язності, дотримання структури наративу
Соціокультурний	Знання культурних	Врахування жанрових конвенцій,

	особливостей англомовного наративу	культурно-специфічних оповідання, фонових знань
Стратегічний	Здатність компенсувати комунікативні труднощі	Використання перифразу, жестів, прохання про допомогу, самокорекція
Прагматичний	Вміння досягати комунікативної мети через наратив	Вплив на емоції слухачів, переконання, розвага, інформування

Модель формування умінь монологічного мовлення засобами сторітелінгу являє собою цілісну систему взаємопов'язаних компонентів. Цільовий блок визначає ієрархію цілей від оволодіння базовими наративними вміннями до формування творчої наративної компетентності [32]. Стратегічна мета полягає у формуванні здатності створювати розгорнуті, логічні, виразні монологічні висловлювання англійською мовою. Тактичні цілі включають розвиток умінь структурувати наратив, використовувати адекватні мовні засоби, враховувати контекст спілкування, досягати комунікативного ефекту [33].

Змістовий блок моделі охоплює тематичний, мовний, мовленнєвий та соціокультурний компоненти. Тематичний компонент представлений колом тем, актуальних для старшокласників: особистий досвід, міжособистісні стосунки, подорожі, незвичайні події, моральні дилеми, фантастичні сюжети [34]. Мовний компонент включає лексичні одиниці (тематична лексика, фразові дієслова, ідіоми, дискурсивні маркери) та граматичні структури (часові форми, модальні дієслова, умовні речення, непряма мова), необхідні для ефективного оповідання [35].

Мовленнєвий компонент змісту представлений функціональними типами висловлювань, які використовуються в наративі: опис (зовнішності персонажів, місця дії, атмосфери), розповідь (викладення послідовності подій), роздум (внутрішній монолог персонажів, авторські коментарі), діалог (пряма та непряма мова) [36]. Соціокультурний компонент включає знання про культурні традиції оповідання в англомовних країнах, жанрові особливості різних типів наративів, культурно-специфічні теми та сюжети

[37]. Процесуальний блок моделі представлений системою методів, прийомів, форм організації навчальної діяльності. Методи навчання включають пояснювально-ілюстративний (демонстрація зразків наративів), репродуктивний (відтворення наративних моделей), проблемно-пошуковий (розв'язання наративних завдань), дослідницький (аналіз структури та мовних особливостей наративів), творчий (створення оригінальних історій) [38]. Прийоми навчання монологічного мовлення засобами сторітелінгу відрізняються різноманітністю та спрямованістю на активізацію творчого потенціалу учнів. Прийом «наративного моделювання» передбачає створення історій за заданою структурною схемою з поступовим ускладненням вимог [39]. Прийом «зміни перспективи» розвиває гнучкість мислення через переказування історії від імені різних персонажів. Прийом «наративної трансформації» включає адаптацію історій до іншого жанру, часового періоду, культурного контексту [40].

Форми організації навчальної діяльності забезпечують варіативність способів роботи з наративом. Індивідуальна робота створює умови для самостійної творчості, рефлексії, розвитку особистого стилю оповідання [41]. Парна робота дозволяє обмінюватися ідеями, надавати взаємну підтримку, розвивати навички співпраці. Групова робота забезпечує соціальний контекст наративної діяльності, можливість колективної творчості, різноманітність ідей та підходів [4]. Фронтальна робота використовується для презентації історій, обговорення наративних стратегій, аналізу зразків [3].

Контрольно-оцінний блок моделі включає критерії, показники та рівні сформованості умінь монологічного мовлення. Критерії оцінювання враховують специфіку наративної діяльності та включають змістовий (повнота розкриття теми, оригінальність ідей, логічність викладу), структурно-композиційний (дотримання структури наративу, зв'язність тексту), мовний (лексичне багатство, граматична правильність, стилістична

адекватність), комунікативний (досягнення комунікативної мети, вплив на аудиторію) аспекти [4].

Рівні сформованості умінь монологічного мовлення визначаються за сукупністю показників. Початковий рівень характеризується здатністю створювати прості наративи з опорою на зразок, обмеженим лексичним запасом, численними граматичними помилками, порушенням логіки викладу [45]. Середній рівень передбачає вміння створювати зв'язні історії з частковою опорою, достатній лексичний запас, окремі граматичні помилки, які не порушують комунікацію, дотримання основної структури наративу. Достатній рівень характеризується здатністю створювати розгорнуті оригінальні історії, багатим лексичним запасом, граматичною правильністю, виразністю мовлення. Високий рівень передбачає творче використання наративних технік, досконале володіння мовними засобами, здатність створювати історії, які справляють сильне враження на аудиторію.

2.2. Система вправ для розвитку умінь англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу

Розроблена система вправ являє собою цілісний методичний комплекс, спрямований на поетапне формування наративної компетентності як основи розвитку монологічного мовлення. Структурування системи вправ базується на принципах послідовності, наступності, циклічності, що забезпечує системний характер формування мовленнєвих умінь [18]. Кожен тип вправ виконує специфічні функції в загальній системі навчання та спрямований на розвиток певних компонентів наративної компетентності [19].

Типологія вправ для навчання монологічного мовлення засобами сторітелінгу враховує етапи формування мовленнєвих умінь, характер мовленнєвих дій, ступінь керованості, наявність опор. За етапом формування умінь виділяються підготовчі, тренувальні та мовленнєві вправи [20]. За

характером мовленнєвих дій розрізняють рецептивні, репродуктивні, продуктивні та творчі вправи. За ступенем керованості вправи поділяються на жорстко керовані, частково керовані та мінімально керовані. За наявністю опор виділяють вправи з повною опорою, частковою опорою та без опори [21].

Підсистема підготовчих вправ забезпечує формування мовної та мовленнєвої бази, необхідної для ефективної наративної діяльності. Лексичні вправи спрямовані на засвоєння тематичної лексики, фразових дієслів, ідіоматичних виразів, які надають оповіданню виразності та автентичності [22]. Вправи на семантизацію нової лексики включають контекстуальну здогадку, словотвірний аналіз, роботу з синонімами та антонімами. Особлива увага приділяється дієсловам, що позначають послідовність дій (begin, continue, proceed, conclude), емоційні стани (astonish, terrify, delight, frustrate), ментальні процеси (realize, consider, assume, doubt), оскільки вони становлять основу наративного дискурсу [23].

Вправи на активізацію лексики передбачають використання нових лексичних одиниць у контрольованому контексті. Заповнення пропусків у наративному тексті розвиває здатність вибирати адекватні лексичні засоби відповідно до контексту. Лексичні трансформації (заміна нейтральної лексики на емоційно забарвлену) формують стилістичну компетентність. Створення лексичних ланцюжків (серій пов'язаних за змістом слів) готує до побудови зв'язного тексту [24].

Граматичні вправи фокусуються на відпрацюванні граматичних структур, необхідних для ефективного оповідання. Особлива увага приділяється системі часів, оскільки темпоральна організація є ключовою характеристикою наративу [25]. Вправи на вживання Past Simple для викладення основної лінії подій, Past Continuous для опису фонових дій, Past Perfect для вираження передування формують граматичну основу наративної

компетентності. Трансформаційні вправи (переведення розповіді з теперішнього часу в минулий) розвивають граматичну гнучкість [26].

Вправи на відпрацювання умовних речень важливі для створення гіпотетичних сюжетів, альтернативних сценаріїв розвитку подій. Робота з непрямою мовою необхідна для передачі діалогів персонажів, що є важливим елементом наративу. Вправи на вживання модальних дієслів розвивають здатність виражати ставлення до подій, передавати внутрішній стан персонажів [27].

Фонетичні вправи спрямовані на формування інтонаційних навичок, необхідних для виразного оповідання. Робота над логічним наголосом допомагає виділяти ключову інформацію в наративі. Вправи на інтонування різних комунікативних типів речень забезпечують емоційну виразність мовлення. Відпрацювання пауз розвиває вміння створювати напругу, підтримувати увагу слухачів [28].

Вправи на формування дискурсивних умінь включають завдання на використання з'єднувальних елементів для забезпечення когезії тексту. Учні опановують функції дискурсивних маркерів різних типів: темпоральних (first, then, meanwhile, finally), причинно-наслідкових (because, therefore, as a result), контрастивних (however, on the other hand, nevertheless), адитивних (moreover, furthermore, in addition) [29]. Вправи на заповнення пропусків дискурсивними маркерами, трансформацію розрізнених речень у зв'язний текст, редагування тексту з надлишковими або недоречними з'єднувальними елементами формують дискурсивну компетентність [30].

Особливу групу становлять вправи на засвоєння мовних засобів створення образності та експресивності. Робота з епітетами, метафорами, порівняннями розвиває здатність створювати яскраві описи. Вправи на використання стилістичних прийомів (повтор, градація, антитеза) формують індивідуальний стиль оповідання. Аналіз та імітація авторських прийомів у зразкових наративах розширює стилістичний репертуар учнів [31].

Приклади підготовчих вправ для формування мовної бази наративної діяльності представлено у таблиці 2.2

Таблиця 2.2 – Приклади підготовчих вправ для формування мовної бази наративної діяльності

Тип вправи	Приклад завдання	Формовані навички
Лексична	Match the narrative verbs with their definitions: unfold, reveal, hint, foreshadow	Розширення наративного вокабуляру
Граматична	Transform the story from present to past tense, making necessary changes	Автоматизація вживання часових форм
Дискурсивна	Connect the sentences using appropriate linking words to create a coherent paragraph	Використання засобів когезії
Стилістична	Replace neutral words with more expressive alternatives to enhance the emotional impact	Розвиток стилістичної компетентності
Фонетична	Mark the pauses and stressed words in the story climax for dramatic effect	Формування інтонаційних навичок

Підсистема умовно-комунікативних вправ спрямована на розвиток умінь створювати наративи в контрольованих умовах з використанням різноманітних опор. Вправи на відтворення наративу з модифікаціями розвивають репродуктивні вміння з елементами творчості. Переказ історії від імені іншого персонажа вимагає зміни перспективи, відбору релевантної інформації, адаптації мовних засобів [32]. Скорочення або розширення наративу формує вміння виділяти головне, додавати деталі, розвивати окремі епізоди [33].

Вправи з візуальними опорами передбачають створення історій на основі різноманітних зображень. Серія малюнків забезпечує чітку сюжетну лінію, допомагає структурувати розповідь, підказує послідовність подій [34]. Поступове зменшення кількості малюнків (від 6-8 до 2-3) розвиває здатність самостійно заповнювати сюжетні лакуни, домислювати відсутні ланки. Робота з абстрактними зображеннями стимулює уяву, дозволяє створювати оригінальні інтерпретації [35].

Фотографії як візуальні стимули надають більше свободи для інтерпретації, ніж малюнки. Вправи на створення історії за однією

фотографією розвивають вміння будувати наратив навколо статичного зображення, уявляти передісторію та можливий розвиток подій. Серія фотографій може представляти різні моменти однієї історії або незв'язані між собою образи, які учні мають об'єднати в єдиний наратив [36].

Використання інфографіки, карт, схем як опор для наративу інтегрує різні типи інформації. Створення історії подорожі за картою розвиває просторову уяву, вміння описувати маршрут, передавати враження від різних місць. Інтерпретація статистичних даних у формі історії формує вміння персоніфікувати абстрактну інформацію, створювати *human interest stories* [37]. Вправи з вербальними опорами включають різноманітні способи стимулювання наративної діяльності через мовний матеріал. Техніка «ключові слова» передбачає створення історії з обов'язковим використанням заданого набору лексичних одиниць. Поступове збільшення кількості ключових слів та їх семантична неоднорідність ускладнює завдання, вимагає креативності в поєднанні різнопланових елементів [38]. Вправи з початковими та фінальними реченнями розвивають вміння логічно розгортати або підводити до заданого елементу наративу. Створення історії за заданим початком вимагає прогнозування можливого розвитку подій, вибору адекватного жанру та стилю. Робота з заданою кінцівкою розвиває ретроспективне мислення, вміння вибудовувати події, що логічно приводять до певного фіналу [39].

Сюжетні схеми як опори представляють узагальнену структуру наративу з вказівкою основних поворотних моментів. Учні заповнюють схему конкретним змістом, розвиваючи вміння втілювати абстрактну структуру в конкретну історію. Варіювання сюжетних схем (лінійна, циклічна, рамкова) знайомить з різними способами організації наративу [40]. Вправи на трансформацію відомих історій розвивають інтертекстуальну компетентність, креативність, критичне мислення. Модернізація класичних казок передбачає перенесення відомого сюжету в сучасний контекст, що

вимагає адаптації персонажів, конфліктів, способів вирішення проблем. Зміна жанру (перетворення казки на детектив або фентезі на реалістичну історію) формує жанрову свідомість [41]. Інтерактивні вправи створюють соціальний контекст для наративної діяльності, розвивають не лише монологічне, але й діалогічне мовлення. Техніка «ланцюжкова історія» передбачає почергове додавання учнями речень або абзаців до спільного наративу. Кожен учасник має враховувати попередній контекст, підтримувати логіку розвитку сюжету, забезпечувати зв'язність тексту [42].

«Наративне інтерв'ю» поєднує діалогічну взаємодію з монологічним викладом. Один учень розпитує іншого про певну подію або досвід, потім переказує почуту історію від третьої особи. Вправа розвиває вміння ставити уточнюючі запитання, виділяти ключову інформацію, трансформувати діалог у зв'язний наратив [43].

Рольові ігри з елементами сторітелінгу занурюють учнів у змодельовані ситуації, де необхідно розповісти історії з певною метою. Роль екскурсовода вимагає створення історичних наративів про визначні місця. Роль свідка події передбачає детальний опис побаченого. Роль письменника на презентації книги включає розповідь про творчий процес [4].

Типологія вправ з опорами для розвитку наративних умінь представлено у таблиці 2.3

Таблиця 2.3 – Типологія вправ з опорами для розвитку наративних умінь

Тип опори	Приклади вправ	Рівень складності	Формовані вміння
Візуальна детальна	Створення історії за серією з 6-8 малюнків	Початковий	Структурування наративу, опис подій
Візуальна часткова	Історія за 2-3 ключовими зображеннями	Середній	Заповнення сюжетних лакун, розвиток уяви
Вербальна структурна	Наратив за сюжетною схемою	Середній	Розуміння наративної структури
Вербальна змістова	Історія з використанням ключових слів	Достатній	Інтеграція заданих елементів

Комбінована	Фото + початкове речення + жанр	Високий	Комплексне використання опор
-------------	---------------------------------	---------	------------------------------

Підсистема комунікативних вправ орієнтована на розвиток умінь створювати самостійні розгорнуті наративи в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Вправи на створення особистих наративів базуються на власному досвіді учнів, що забезпечує автентичність та емоційну залученість [30]. Теми особистих наративів охоплюють широкий спектр життєвих ситуацій: перший день у новій школі, незабутня подорож, момент тріумфу або розчарування, зустріч, що змінила життя [31].

Структурування особистого досвіду в наративній формі вимагає відбору значущих деталей, визначення кульмінаційного моменту, вибору перспективи оповідання. Вправи на створення альтернативних версій однієї події (комічної, драматичної, детективної) розвивають усвідомлення жанрових конвенцій, вміння маніпулювати елементами історії для досягнення різного ефекту [32].

Вправи на створення фікційних наративів розвивають уяву, креативність, здатність конструювати альтернативні реальності. Створення фантастичних історій вимагає побудови внутрішньо несуперечливого світу, логічного розвитку подій у рамках заданих умов. Детективні історії розвивають логічне мислення, вміння створювати загадку та поступово розкривати її. Історії-притчі формують здатність передавати абстрактні ідеї через конкретні образи [33].

Проектна діяльність наративного спрямування інтегрує різні види мовленнєвої діяльності, форми презентації, способи взаємодії. Проект «Усна історія» передбачає збір та обробку спогадів старшого покоління про історичні події, створення на їх основі наративної композиції. Учні розвивають навички інтерв'ювання, транскрибування, редагування, презентації матеріалу [34].

Проект «Цифровий сторітелінг» поєднує традиційне оповідання з мультимедійними технологіями. Створення цифрової історії включає написання сценарію, підбір візуального ряду, озвучення, монтаж. Інтеграція вербальних та невербальних засобів розвиває мультимодальну компетентність, розуміння специфіки різних семіотичних систем [35]. Колективні проекти зі створення збірок історій формують навички співпраці, взаємного редагування, дотримання єдиного стилю. Тематичні збірки («Історії нашого міста», «Легенди та були нашої школи», «Історії про дружбу») об'єднують індивідуальну творчість спільною метою. Процес відбору, редагування, оформлення збірки розвиває критичне мислення, естетичний смак [36].

Колективні проекти зі створення збірок історій формують навички співпраці, взаємного редагування, дотримання єдиного стилю. Тематичні збірки («Історії нашого міста», «Легенди та були нашої школи», «Історії про дружбу») об'єднують індивідуальну творчість спільною метою. Процес відбору, редагування, оформлення збірки розвиває критичне мислення, естетичний смак [36]. Вправи на розвиток метанаративних умінь формують здатність аналізувати та оцінювати наративи, рефлексувати над процесом оповідання. Аналіз структури професійних наративів (оповідань, епізодів фільмів, подкастів) розвиває розуміння наративних технік, прийомів створення ефекту. Порівняння різних версій однієї історії формує критичне ставлення до наративу як конструкту [37].

Вправи на peer review розвивають здатність конструктивно оцінювати чужі наративи, надавати корисний зворотний зв'язок. Використання критеріальних рубрик структурує процес оцінювання, допомагає фокусуватися на конкретних аспектах. Взаємне рецензування в малих групах створює безпечне середовище для обміну думками [38]. Саморефлексія як компонент метанаративних умінь включає аналіз власного прогресу, усвідомлення сильних сторін та зон розвитку. Ведення наративного

щоденника, де учні фіксують ідеї для історій, цікаві мовні засоби, рефлексують над процесом створення наративів, сприяє усвідомленому ставленню до навчання [39]. Система контрольних вправ забезпечує моніторинг розвитку наративних умінь на різних етапах навчання. Діагностичні вправи на початку курсу виявляють початковий рівень, індивідуальні особливості, типові труднощі. Проміжні контрольні зрізи відстежують динаміку розвитку, дозволяють коригувати навчальну траєкторію. Підсумковий контроль оцінює досягнення запланованих результатів [40]. Формат контрольних завдань відображає специфіку наративної діяльності. Створення історії за стандартизованими умовами (тема, обсяг, час виконання) дозволяє порівнювати результати різних учнів. Використання різних типів стимулів (візуальних, вербальних, аудіальних) у контрольних завданнях забезпечує валідність оцінювання [41].

Портфоліо як форма накопичувального оцінювання включає кращі наративні роботи учня, рефлексивні записи, відгуки однокласників. Аналіз портфоліо дозволяє простежити індивідуальний прогрес, еволюцію стилю, розширення наративного репертуару. Презентація портфоліо розвиває вміння представляти та обґрунтовувати свої досягнення [42].

Інтеграція формувального та підсумкового оцінювання забезпечує цілісність системи контролю. Формувальне оцінювання через коментарі вчителя, взаємооцінювання, самооцінювання надає учням інформацію для покращення наративів у процесі роботи. Підсумкове оцінювання фіксує досягнутий рівень, мотивує до подальшого розвитку.

2.3. Організаційно-методичні умови реалізації системи розвитку англomовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу

Ефективна реалізація розробленої методичної системи вимагає створення комплексу організаційно-методичних умов, які забезпечують

оптимальне середовище для розвитку наративних умінь учнів. Організаційні умови охоплюють аспекти планування, структурування навчального процесу, розподілу часу, координації різних видів діяльності [4]. Методичні умови стосуються забезпечення якості навчання через адекватний вибір методів, прийомів, засобів, форм контролю [5].

Психолого-педагогічні умови становлять основу для успішної наративної діяльності. Створення атмосфери психологічної безпеки є критично важливим для розкриття творчого потенціалу учнів. Багато старшокласників відчують тривогу щодо публічного мовлення, страх помилки, невпевненість у власних здібностях [36]. Формування довірливих стосунків, де помилки розглядаються як природна частина навчання, заохочення ризику та експериментування створюють сприятливе середовище для наративної творчості [37].

Принципи створення психологічно комфортного середовища включають безумовне позитивне ставлення до кожного учня, визнання права на індивідуальність, повагу до особистих історій та досвіду. Встановлення правил конфіденційності для особистих наративів, заборона критики особистості (а не конкретних аспектів роботи), практика конструктивного зворотного зв'язку формують культуру взаємоповаги [38].

Мотиваційне забезпечення наративної діяльності базується на врахуванні вікових особливостей та інтересів старшокласників. Вибір тем для історій має відповідати актуальним проблемам юнацького віку: самовизначення, стосунки, майбутня професія, подорожі, пригоди. Можливість вибору теми, жанру, способу презентації підвищує внутрішню мотивацію [39]. Створення автентичного контексту для наративної діяльності підсилює усвідомлення практичної цінності набутих умінь. Організація шкільних фестивалів сторітелінгу, конкурсів історій, відкритих мікрофонів надає реальну аудиторію для наративів. Публікація кращих історій у

шкільній газеті, блозі, соціальних мережах підвищує статус наративної діяльності [40].

Диференціація та індивідуалізація навчання забезпечують врахування різного рівня мовної підготовки, наративних здібностей, особистісних особливостей учнів. Багаторівневі завдання дозволяють кожному працювати в зоні найближчого розвитку. Для учнів з високим рівнем пропонуються складні наративні форми (нелінійні наративи, множинні перспективи), для тих, хто відчуває труднощі – додаткові опори та спрощені структури [41]. Індивідуальні освітні траєкторії в контексті наративної діяльності можуть включати різні акценти: розвиток описових умінь для візуалів, діалогічного компонента для комунікативних типів, логічної структури для аналітичних типів мислення. Можливість вибору форми презентації (усна, письмова, мультимедійна) враховує різні стилі навчання [42]. Матеріально-технічне забезпечення створює фізичні умови для ефективної наративної діяльності. Організація навчального простору має передбачати можливість швидкої трансформації для різних форм роботи. Зона для індивідуальної творчості з комфортними місцями для сидіння, природним освітленням, доступом до довідкових матеріалів сприяє концентрації та натхненню [43].

Технічне оснащення включає мультимедійний проектор для демонстрації візуальних опор та презентації цифрових історій, аудіосистему для прослуховування зразків наративів, відеокамеру для запису виступів учнів. Наявність комп'ютерів або планшетів з доступом до інтернету розширює можливості для пошуку інформації, створення мультимедійних проектів [4]. Створення наративного середовища в класі включає оформлення тематичних стендів з цитатами про силу історій, постерів зі структурою наративу, галереї ілюстрацій до учнівських історій. Наративна бібліотека з добіркою книг різних жанрів англійською мовою, аудіокниг, фільмів надає зразки для наслідування та натхнення [5]. Навчально-методичне забезпечення охоплює комплекс матеріалів для вчителя та учнів.

Методичний посібник для вчителя містить теоретичне обґрунтування методики, детальні плани уроків, банк вправ з методичними коментарями, критерії оцінювання, поради щодо подолання типових труднощів. Наявність готових матеріалів полегшує впровадження методики, забезпечує системність [31]. Робочі матеріали для учнів включають наративні шаблони, картки з дискурсивними маркерами, чек-листи для самоперевірки, рубрики для взаємооцінювання. Наративний щоденник як персональний інструмент учня містить простір для записування ідей, цікавих висловів, рефлексії над процесом створення історій [32].

Електронні ресурси розширюють можливості навчання за межі класної кімнати. Створення віртуального класу на освітній платформі дозволяє розміщувати додаткові матеріали, організовувати онлайн-дискусії, проводити взаємне рецензування. Банк цифрових ресурсів включає посилання на автентичні наративи (TED Talks, StoryCorps, The Moth), онлайн-інструменти для створення цифрових історій [33].

Кадрове забезпечення є ключовим фактором успішної реалізації методики. Професійна готовність учителя включає не лише володіння технікою сторітелінгу, але й особистісні якості: креативність, емпатію, готовність до імпровізації. Учитель має бути готовий ділитися власними історіями, демонструючи відкритість та автентичність [34].

Методична компетентність учителя в контексті наративної педагогіки включає вміння моделювати наративні ситуації, адаптувати завдання до потреб конкретної групи, надавати ефективний зворотний зв'язок. Важливою є здатність помічати та розвивати індивідуальні сильні сторони кожного учня в наративній діяльності [35].

Професійний розвиток учителів передбачає участь у тренінгах з техніки сторітелінгу, майстер-класах з цифрового наративу, семінарах з оцінювання наративних умінь. Створення професійних спільнот учителів, які

використовують сторітелінг, забезпечує обмін досвідом, взаємну підтримку, спільне вирішення методичних проблем [36].

Організація навчального процесу з використанням сторітелінгу вимагає гнучкого планування. Інтеграція наративної діяльності в тематичне планування передбачає виділення часу для роботи над розгорнутими наративними проектами. Циклічна організація дозволяє повертатися до наративних технік на новому рівні складності [37]. Координація наративної діяльності з іншими видами мовленнєвої діяльності забезпечує комплексний розвиток комунікативної компетентності. Читання автентичних наративів розвиває рецептивні вміння, збагачує наративний репертуар. Аудіювання історій носіїв мови формує уявлення про інтонаційні моделі, темп, паузацію в англomовному наративі [38]. Письмо як підготовчий етап усного наративу дозволяє ретельно продумати структуру, відшліфувати мовні засоби. Водночас спонтанне усне оповідання розвиває швидкість мовленнєвої реакції, вміння імпровізувати. Баланс між підготовленим та непідготовленим мовленням забезпечує всебічний розвиток [39].

Міжпредметна інтеграція збагачує зміст наративної діяльності. Використання історичних сюжетів на уроках англійської мови поглиблює розуміння культурного контексту. Створення наукових наративів (біографії вчених, історії відкриттів) інтегрує мовне навчання з природничими дисциплінами. Філософські притчі та моральні дилеми розвивають критичне мислення [40]. Позакласна робота розширює можливості для наративної практики. Англomовний театральний гурток з фокусом на сторітелінг дозволяє поєднати вербальні та невербальні засоби виразності. Клуб любителів детективів розвиває логічне мислення через створення та розгадування загадкових історій. Проект «Усна історія школи» залучає учнів до збирання та оформлення спогадів випускників [41].

Співпраця з батьками підсилює ефект навчання через створення наративного середовища вдома. Інформування батьків про цінність сімейних

історій, заохочення до розповідання історій англійською мовою створює додаткові можливості для практики. Сімейні проекти зі створення цифрових історій об'єднують покоління спільною творчістю [42]. Моніторинг та корекція навчального процесу забезпечують досягнення запланованих результатів. Регулярне спостереження за наративною діяльністю учнів дозволяє виявляти труднощі, коригувати методичні підходи. Аналіз типових помилок служить основою для розробки додаткових вправ [43]. Зворотний зв'язок від учнів через анкетування, фокус-групи, рефлексивні есе надає інформацію про ефективність різних видів діяльності, мотиваційні фактори, індивідуальні преференції. Врахування думки учнів підвищує їхню відповідальність за власне навчання [44]. Документування процесу та результатів наративної діяльності створює базу для аналізу та вдосконалення методики. Відеозаписи презентацій, колекції учнівських робіт, рефлексивні щоденники вчителя становлять цінний матеріал для методичних досліджень та обміну досвідом [45].

Таким чином, створення комплексу організаційно-методичних умов є необхідною передумовою успішної реалізації системи розвитку англomовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу. Системний підхід до організації навчального середовища, забезпечення матеріально-технічної бази, професійна готовність учителів, координація різних аспектів навчального процесу створюють оптимальні умови для розкриття наративного потенціалу кожного учня та досягнення високих результатів у розвитку монологічного мовлення.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ

3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент як основний метод верифікації розробленої методичної системи розвитку англomовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу передбачав послідовну реалізацію трьох взаємопов'язаних етапів, кожен з яких мав чітко визначену мету та специфічні завдання. Констатувальний етап було спрямовано на діагностику вихідного рівня сформованості умінь монологічного мовлення у старшокласників, що дозволило встановити реальний стан володіння учнями механізмами побудови зв'язних усних висловлювань англійською мовою. Формувальний етап передбачав безпосереднє впровадження авторської методичної системи в освітній процес експериментальних груп, тоді як контрольні групи навчалися за традиційною методикою без використання технологій сторітелінгу. Контрольний етап було присвячено повторній діагностиці рівня сформованості досліджуваних умінь та порівняльному аналізу результатів навчання в експериментальних і контрольних групах.

Експериментальну базу дослідження становили старшокласники профільного рівня навчання, загальна кількість учасників експерименту склала 32 особи. Формування вибірки здійснювалося з урахуванням принципів репрезентативності та еквівалентності груп за основними параметрами: віковим складом, вихідним рівнем володіння англійською мовою, мотивацією до вивчення іноземної мови. Учасників було розподілено на дві групи по 16 осіб у кожній: експериментальну групу, де навчання здійснювалося за розробленою методичною системою з використанням сторітелінгу, та контрольну групу, де застосовувалася традиційна методика

навчання монологічного мовлення. Усі учасники експерименту мали рівень володіння англійською мовою не нижче B1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, що забезпечувало можливість продукування зв'язних монологічних висловлювань тривалістю не менше двох хвилин.

Визначення критеріїв оцінювання сформованості умінь англомовного монологічного мовлення ґрунтувалося на комплексному підході, розробленому українськими дослідниками методики навчання іноземних мов. За основу було взято критеріальну систему оцінювання, запропоновану Ніколаєвою, яка передбачає аналіз продуктивності, складності, правильності, лексико-граматичного наповнення та інтерактивності мовлення. Адаптуючи наявні напрацювання до специфіки дослідження, було виокремлено п'ять провідних критеріїв: змістово-структурний, лінгвістичний, комунікативно-прагматичний, наративний та просодичний.

Змістово-структурний критерій охоплював логічність викладу, послідовність розгортання думки, наявність вступу, основної частини та висновку, відповідність змісту комунікативному завданню. Лінгвістичний критерій передбачав оцінку граматичної правильності, лексичного різноманіття, доречності використання мовних засобів. Комунікативно-прагматичний критерій відображав здатність досягати комунікативної мети, враховувати особливості аудиторії, використовувати прийоми привернення та утримання уваги слухачів.

Наративний критерій, специфічний для оцінювання монологічних висловлювань, створених засобами сторітелінгу, включав уміння вибудовувати сюжетну лінію, створювати яскраві образи персонажів, використовувати художні засоби виразності, підтримувати напругу оповіді. Просодичний критерій стосувався інтонаційного оформлення висловлювання, темпу мовлення, правильності наголошування, використання пауз та логічних наголосів. Кожен критерій деталізувався через систему показників, що дозволяло здійснювати об'єктивну багатоаспектну

діагностику. Було виокремлено три рівні сформованості умінь англомовного монологічного мовлення: високий, середній та початковий. Високий рівень характеризувався вільним продукуванням логічно побудованих, змістовно насичених монологічних висловлювань з мінімальною кількістю мовних помилок, виразним інтонуванням та ефективним використанням наративних технік. Середній рівень передбачав здатність створювати відносно зв'язні висловлювання з окремими порушеннями логіки викладу, обмеженим лексичним репертуаром та помірною кількістю граматичних неточностей. Початковий рівень характеризувався фрагментарністю висловлювань, значними труднощами у вибудовуванні логічної структури, численними мовними помилками, монотонністю інтонування.

Методичний інструментарій діагностики включав комплекс взаємодоповнюючих методів, кожен з яких дозволяв отримати об'єктивну інформацію про певні аспекти досліджуваного феномену. Провідним методом виступало усне монологічне висловлювання за заданою темою або проблемною ситуацією, яке записувалося на аудіоносії для подальшого детального аналізу. Учням пропонувалося три типи завдань різного ступеня складності: опис події або ситуації, розповідь про особистий досвід, аргументоване міркування з дискусійної проблеми. Час підготовки до висловлювання становив три хвилини, очікувана тривалість монологу – від двох до трьох хвилин. Аналіз записаних висловлювань здійснювався незалежно двома експертами за розробленими критеріями, що підвищувало об'єктивність оцінювання. У випадку розбіжності експертних оцінок проводилося обговорення та досягнення консенсусу.

Спостереження за навчальною діяльністю учнів під час занять дозволяло фіксувати динаміку розвитку мовленнєвих умінь, особливості мовленнєвої поведінки, рівень активності та мотивації. Для систематизації результатів спостереження використовувалася спеціально розроблена карта, де фіксувалися такі параметри: готовність до висловлювання, самостійність у

підборі мовних засобів, здатність долати мовленнєві труднощі, реакція на помилки, прагнення вдосконалювати власне мовлення. Анкетування учнів проводилося на початку та наприкінці експерименту з метою виявлення ставлення до вивчення англійської мови, усвідомлення труднощів у монологічному мовленні, оцінки ефективності використовуваних методів навчання. Анкета містила як закриті питання з варіантами відповідей, так і відкриті питання, що дозволяли отримати розгорнуті відгуки учасників експерименту.

Діагностичні матеріали було розроблено відповідно до вимог чинної програми з англійської мови для профільного рівня та з урахуванням тематики, визначеної навчальним планом. Для констатувального етапу було підготовлено три варіанти завдань однакового рівня складності, що дозволяло уникнути ефекту запам'ятовування та забезпечити об'єктивність діагностики. Перше завдання передбачало створення монологу-опису на тему «Місце, яке справило на мене найбільше враження», де учні мали продемонструвати вміння детально описувати простір, використовувати відповідну лексику, вибудовувати логічну структуру опису. Друге завдання полягало у створенні монологу-розповіді «Найнезабутніша подія мого життя», що вимагало володіння наративними техніками, вміння відтворювати хронологічну послідовність подій, передавати емоційний стан. Третє завдання – монолог-міркування «Чи потрібно вивчати іноземні мови у сучасному світі?» – спрямовувалося на діагностику умінь аргументувати власну позицію, наводити переконливі докази, структурувати міркування за логічною схемою.

Процедура проведення діагностики була стандартизованою для всіх учасників експерименту. Кожен учень індивідуально отримував картку із завданням, мав три хвилини на підготовку, під час якої міг робити короткі нотатки, але не дозволялося писати повний текст майбутнього висловлювання. Монолог записувався на диктофон у присутності вчителя-

експериментатора, який не втручався у процес продукування мовлення, але міг поставити одне-два уточнювальних питання наприкінці висловлювання для стимулювання подальшого розгортання думки. Аудіозаписи висловлювань зберігалися протягом усього експерименту, що дозволяло при необхідності повертатися до їх повторного аналізу та порівняння результатів різних етапів діагностики. Кожне висловлювання оцінювалося за розробленою шкалою, де кожен критерій мав числове вираження від нуля до чотирьох балів, максимальна можлива сума балів за всіма критеріями становила двадцять.

Математико-статистична обробка отриманих даних здійснювалася з використанням методів описової статистики та критеріїв перевірки статистичних гіпотез. Обчислювалися середнє арифметичне значення, стандартне відхилення, коефіцієнт варіації для кількісних показників сформованості умінь монологічного мовлення. Для перевірки гіпотези про відсутність статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами на констатувальному етапі застосовувався критерій Манна-Уїтні, який дозволяє порівнювати дві незалежні вибірки за рівнем певної ознаки. Порівняння результатів навчання всередині кожної групи до та після формульованого експерименту здійснювалося за допомогою критерію Вілкоксона для зв'язаних вибірок. Рівень статистичної значущості було встановлено на позначці 0,05, що відповідає загальноприйнятим стандартам педагогічних досліджень.

Формувальний етап експерименту тривав один навчальний семестр, протягом якого в експериментальній групі реалізовувалася розроблена методична система розвитку англомовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу. Навчання здійснювалося за спеціально укладеним тематичним планом, який органічно інтегрувався у загальну програму курсу англійської мови для старшої школи. Заняття проводилися двічі на тиждень тривалістю по дві академічні години, загальний обсяг навчального часу

становив 64 академічні години. Контрольна група навчалася за традиційною методикою, використовуючи підручник, рекомендований Міністерством освіти і науки України, виконуючи типові вправи на розвиток монологічного мовлення без застосування технологій сторітелінгу. Однаковими для обох груп залишалися тематика занять, загальний обсяг навчального часу, кваліфікація викладача, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу.

Розроблена система вправ для експериментальної групи включала три послідовні етапи формування умінь монологічного мовлення з використанням наративних технік. Підготовчий етап було спрямовано на ознайомлення учнів з основами сторітелінгу, структурними елементами оповіді, прийомами створення яскравих образів та утримання уваги аудиторії. Учні аналізували зразки ефективних англomовних виступів, виокремлювали наративні техніки, досліджували мовні засоби, характерні для усної розповіді. Тренувальний етап передбачав виконання серії вправ на розвиток окремих компонентів наративної компетентності: створення сюжетних ліній, опис персонажів, побудова діалогів, використання стилістичних засобів виразності. Учні практикувалися у створенні коротких усних історій за опорами різного типу: малюнками, ключовими словами, початком або кінцівкою оповіді. Завершальний етап був присвячений самостійному продукуванню розгорнутих монологічних висловлювань наративного характеру на різноманітні теми з подальшою рефлексією та взаємооцінюванням.

Таблиця 3.1 наочно демонструє розподіл навчального часу між різними типами навчальної діяльності в експериментальній групі протягом формувального етапу експерименту.

Таблиця 3.1. Розподіл навчального часу за типами навчальної діяльності в експериментальній групі

Тип навчальної діяльності	Кількість годин	Частка від загального обсягу (%)
Ознайомлення з теоретичними засадами сторітелінгу	8	12,5
Аналіз зразків англомовних наративів	10	15,6
Виконання підготовчих вправ на розвиток окремих наративних умінь	16	25,0
Створення власних усних історій за опорами	14	21,9
Самостійне продукування монологічних висловлювань	10	15,6
Рефлексія, взаємооцінювання, корекція	6	9,4
Загалом	64	100

Контрольний етап експерименту було проведено безпосередньо після завершення формувального етапу з використанням аналогічних діагностичних матеріалів та процедур, що застосовувалися на констатувальному етапі. Для забезпечення валідності результатів учням пропонувалися нові варіанти завдань, еквівалентні за складністю попереднім, але відмінні за тематикою та конкретним змістом. Повторна діагностика дозволила зафіксувати динаміку розвитку умінь англомовного монологічного мовлення, виявити якісні зміни у характері висловлювань учнів, порівняти результативність навчання в експериментальній та контрольній групах. Аналіз отриманих даних здійснювався за тією самою критеріальною системою, що забезпечувало можливість коректного порівняння результатів різних етапів експерименту.

Організація педагогічного експерименту передбачала дотримання принципів науковості, об'єктивності, систематичності та послідовності дослідження, що забезпечило достовірність отриманих результатів та можливість їх екстраполяції на більш широкі контексти навчання англійської мови у старшій школі.

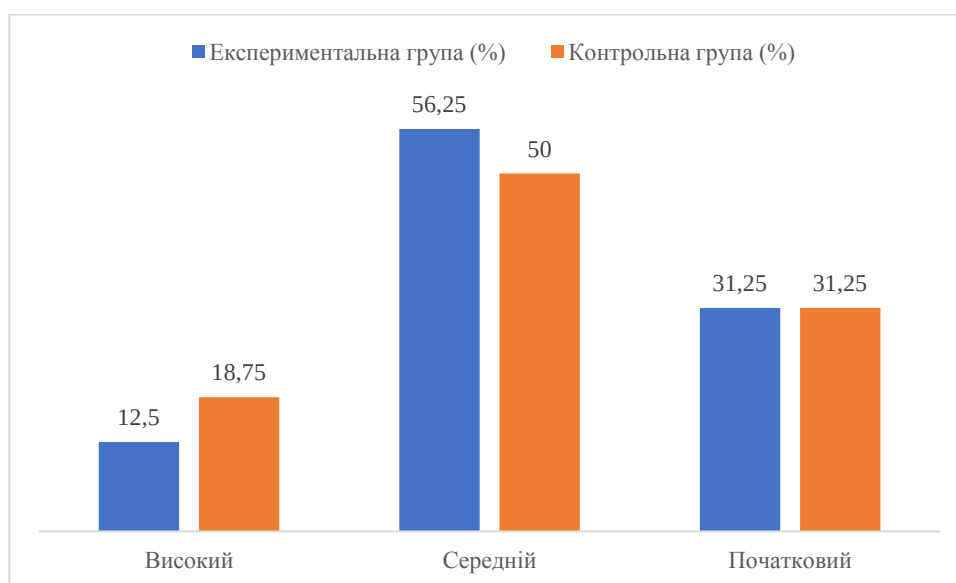
3.2. Результати констатувального та формувального етапів експерименту

Констатувальний етап експерименту дозволив отримати об'єктивну картину вихідного стану сформованості умінь англомовного монологічного мовлення у старшокласників обох досліджуваних груп. Аналіз результатів первинної діагностики засвідчив, що переважна більшість учнів відчуває значні труднощі під час продукування зв'язних усних висловлювань англійською мовою, особливо коли йдеться про монологи тривалістю понад дві хвилини. Найбільш проблемними аспектами виявилися логічна структурованість викладу матеріалу, підтримання смислової цілісності висловлювання, використання різноманітних лексико-граматичних конструкцій для уникнення монотонності мовлення. Учні демонстрували обмежений репертуар дискурсивних маркерів, рідко застосовували засоби зв'язності між реченнями та абзацами, часто втрачали логічну нитку оповіді, переходячи від однієї думки до іншої без належного обґрунтування. Особливо яскраво проблеми проявлялися під час виконання завдань на створення монологів-міркувань, де необхідно було аргументувати власну позицію, наводити переконливі докази, враховувати можливі контраргументи. Значна частина учасників експерименту обмежувалася поверхневими судженнями, не розгортала аргументацію, швидко вичерпувала ідеї для продовження висловлювання.

За результатами констатувального зрізу в експериментальній групі високий рівень сформованості умінь монологічного мовлення було зафіксовано у двох учнів, що становило 12,5 відсотка від загальної кількості учасників групи. Середній рівень продемонстрували дев'ять осіб, тобто 56,25 відсотка групи. Початковий рівень виявлено у п'яти учнів, що склало 31,25 відсотка. У контрольній групі розподіл виявився дещо іншим: високий рівень мали троє учнів, що становило 18,75 відсотка, середній рівень демонстрували вісім осіб або 50 відсотків групи, початковий рівень було зафіксовано у п'яти учнів, тобто 31,25 відсотка. Статистичний аналіз отриманих даних за допомогою критерію Манна-Уїтні показав відсутність статистично значущих

відмінностей між групами на початку експерименту, що підтвердило еквівалентність вибірок та створило необхідні передумови для коректного порівняння результатів формувального етапу.

Детальний аналіз за окремими критеріями виявив специфічні труднощі учнів у різних аспектах монологічного мовлення. Змістово-структурний критерій засвідчив, що лише невелика частина учасників експерименту здатна чітко визначити комунікативну мету висловлювання та послідовно реалізовувати її через логічно вибудовану структуру. Більшість учнів створювала висловлювання з нечітко окресленим вступом, недостатньо розгорнутою основною частиною та формальним висновком, який часто не узагальнював викладене, а просто констатував завершення мовлення. Особливі складнощі викликало дотримання тематичної єдності, коли учні відхилялися від заданої теми, вводили побічні деталі, не пов'язані з основною лінією оповіді. Лінгвістичний критерій продемонстрував обмеженість активного лексичного запасу учнів, надмірне використання найпростіших граматичних конструкцій, часті помилки у вживанні часових форм дієслів, особливо під час розповіді про минулі події.



Таблиця 3.2. Розподіл учнів за рівнями сформованості умінь англomовного монологічного мовлення на констатувальному етапі

Комунікативно-прагматичний критерій виявив недостатню сформованість умінь орієнтуватися на потреби аудиторії, враховувати контекст комунікативної ситуації, використовувати прийоми привернення та утримання уваги слухачів. Учні часто продукували монологи, орієнтуючись виключно на формальне виконання завдання, не намагаючись зацікавити слухачів, зробити виступ живим та емоційно забарвленим. Наративний критерій показав майже повну відсутність у більшості учнів навичок використання сторітелінгових технік: вони не вміли вибудовувати захопливу сюжетну лінію, створювати яскраві образи персонажів, використовувати художні засоби виразності для посилення впливу на аудиторію. Розповіді учнів часто нагадували сухе перелічування фактів без емоційного забарвлення, без створення атмосфери, без занурення слухача у світ оповіді. Просодичний критерій засвідчив монотонність інтонування, невиразність мовлення, невмотивовані паузи, порушення ритміко-інтонаційних моделей англійської мови.

Середній бал за всіма критеріями в експериментальній групі на констатувальному етапі становив 11,3 бала із двадцяти можливих, стандартне відхилення дорівнювало 3,8 бала. У контрольній групі середній бал склав 11,9 бала, стандартне відхилення – 4,1 бала. Розрахунок критерію Манна-Уїтні дав значення $U=118$, що при рівні значущості 0,05 не дозволяє відхилити нульову гіпотезу про рівність груп. Отже, на початку експерименту обидві групи були статистично однорідними за рівнем сформованості досліджуваних умінь, що забезпечило чистоту експерименту та дозволило достовірно інтерпретувати результати формувального етапу як наслідок впливу саме експериментальної методики, а не початкових відмінностей між групами.

Аналіз результатів анкетування на констатувальному етапі дозволив виявити суб'єктивне сприйняття учнями власних труднощів у монологічному мовленні. На запитання про найбільші проблеми під час створення усних

висловлювань англійською мовою 68,75 відсотка респондентів вказали на брак лексичних одиниць для висловлення думок, 56,25 відсотка відзначили труднощі з логічною організацією матеріалу, 43,75 відсотка зазначили страх зробити граматичну помилку як чинник, що гальмує вільне мовлення. Майже третина опитаних визнала, що відчуває психологічний дискомфорт під час публічних виступів, соромиться говорити перед однокласниками, побоюється негативної оцінки з боку вчителя чи ровесників. Водночас 81,25 відсотка учасників експерименту висловили зацікавленість у вдосконаленні власних умінь монологічного мовлення, усвідомлюючи практичну значущість таких умінь для майбутнього професійного та особистісного розвитку.

Формувальний етап експерименту характеризувався систематичною та цілеспрямованою роботою з розвитку умінь англomовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу в експериментальній групі. Протягом семестру учні поступово освоювали техніки створення захопливих усних розповідей, вчилися структурувати оповідь за класичною наративною схемою, опановували прийоми створення яскравих образів персонажів, розвивали вміння використовувати мовні засоби виразності для посилення емоційного впливу на аудиторію. Особлива увага приділялася формуванню навичок аналізу зразків успішних англomовних виступів, виокремленню ефективних наративних технік, усвідомленню механізмів впливу історії на слухача. Учні працювали з автентичними матеріалами, переглядали відеозаписи виступів відомих ораторів, аналізували мовні та позамовні засоби, що забезпечують ефективність комунікації.

Початковий етап формувального експерименту було присвячено ознайомленню учнів з теоретичними засадами сторітелінгу як методу комунікації. Учні дізналися про структурні компоненти наративу, зокрема про експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку та кінцівку. Окремо розглядалися питання створення конфлікту як рушійної сили оповіді, побудови характерів персонажів через їхні дії та мовлення, використання

діалогів для поживлення розповіді. Вивчалися різні типи наративів залежно від комунікативної мети: розповіді для ілюстрації ідеї, історії для створення емоційного зв'язку з аудиторією, оповіді для переконання у правильності певної позиції. Учні виконували завдання на ідентифікацію структурних елементів у готових текстах, складали схеми розгортання сюжету, трансформували нейтральні описи подій у захопливі історії шляхом додавання деталей, емоцій, діалогів.

Тренувальний етап передбачав виконання системи вправ, спрямованих на розвиток окремих компонентів наративної компетентності. Учні практикувалися у створенні ефектних зачинів, що одразу захоплюють увагу аудиторії, формулювали інтригуючі питання, наводили несподівані факти, використовували прийом "розпочати з середини історії". Окремий блок вправ було присвячено розвитку умінь детального опису місця дії та персонажів з використанням образних засобів мови: епітетів, метафор, порівнянь, персоніфікації. Учні вчилися не просто називати факти, а створювати яскраві словесні картини, що дозволяють слухачеві побачити внутрішнім зором описувану ситуацію. Велику увагу приділялося роботі над діалогами як засобом характеристики персонажів та динамізації оповіді. Учні трансформували непряму мову у пряму, додавали до розповіді репліки дійових осіб, експериментували з інтонаційним оформленням прямої мови для передачі емоційного стану персонажів.

Таблиця 3.3. Динаміка середніх балів за критеріями оцінювання
монологічного мовлення

Критерій оцінювання	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)
Змістово-структурний	52,5	85,0	57,5	65,0
Лінгвістичний	60,0	80,0	62,5	70,0
Комунікативно-	50,0	87,5	52,5	62,5

прагматичний				
Наративний	45,0	90,0	47,5	55,0
Просодичний	55,0	77,5	57,5	65,0

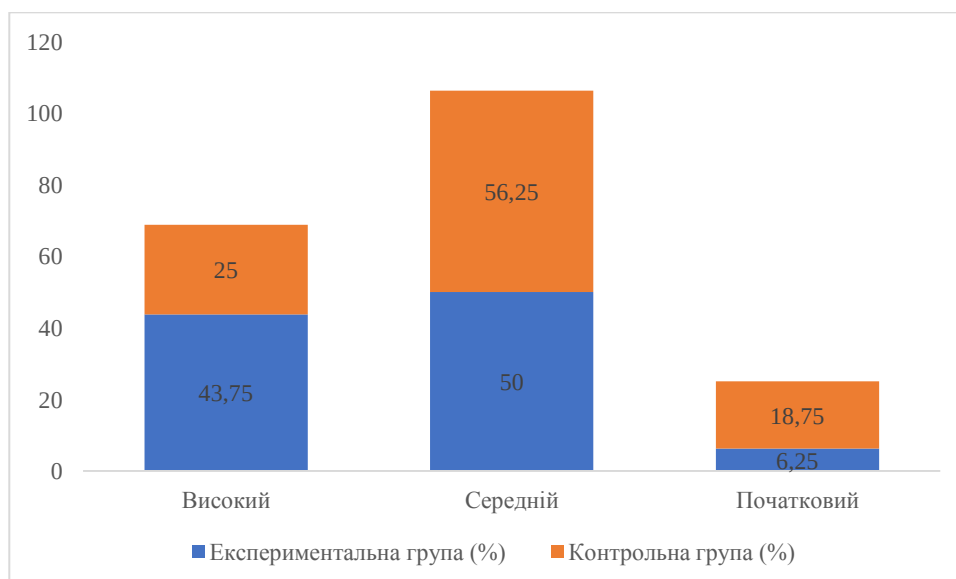
Завершальний етап формувального експерименту було присвячено самостійному створенню розгорнутих монологічних висловлювань з використанням засвоєних наративних технік. Учні отримували завдання різного рівня складності: від створення коротких історій на задану тему до продукування розгорнутих виступів, де оповідь слугувала засобом аргументації певної позиції. Обов'язковим компонентом роботи була рефлексія власної мовленнєвої діяльності, коли учні після виступу аналізували сильні та слабкі сторони своєї розповіді, визначали аспекти, що потребують удосконалення, планували подальшу роботу над розвитком монологічних умінь. Широко застосовувалося взаємооцінювання, коли однокласники виступали в ролі експертів, аналізували виступи один одного за певними критеріями, давали конструктивні поради щодо покращення якості монологічного мовлення.

Протягом формувального етапу фіксувалися якісні зміни у характері монологічних висловлювань учнів експериментальної групи. Поступово зникала скутість, мовлення ставало більш вільним та невимушеним, учні переставали боятися робити помилки, зосереджуючись на донесенні змісту повідомлення. Збільшувалася тривалість безперервного мовлення, учні могли підтримувати розповідь протягом трьох-чотирьох хвилин без значних пауз та повторень. Суттєво розширювався активний лексичний запас, особливо за рахунок засвоєння образних засобів мови, дискурсивних маркерів, фразеологізмів, які робили мовлення більш природним та виразним. Учні починали експериментувати з інтонацією, використовувати паузи для посилення драматичного ефекту, варіювати темп мовлення залежно від змісту висловлювання. Розповіді набували чіткої структури, учні вільно

оперували композиційними елементами наративу, усвідомлено використовували прийоми створення напруги та утримання уваги аудиторії.

Контрольна група протягом формувального етапу навчалася за традиційною методикою, виконуючи типові вправи підручника на розвиток монологічного мовлення. Учні працювали з текстами для читання, переказували зміст прочитаного, відповідали на питання до тексту, складали власні висловлювання за аналогією із зразком. Використовувалися опорні схеми, плани висловлювань, ключові слова як засоби підтримки продукування монологічного мовлення. Велика увага приділялася відпрацюванню граматичних структур, засвоєнню нової лексики, виконанню підстановчих та трансформаційних вправ. Монологічні висловлювання створювалися переважно на основі вивченого матеріалу, без значної частки творчості та імпровізації. Рефлексія та взаємооцінювання використовувалися епізодично, основним оцінювачем виступав учитель, який вказував на помилки та недоліки у мовленні учнів.

Контрольний зріз, проведений після завершення формувального етапу, засвідчив значущі позитивні зміни у рівні сформованості умінь англомовного монологічного мовлення в експериментальній групі порівняно з контрольною. У експериментальній групі високий рівень продемонстрували вже сім учнів, що становило 43,75 відсотка від загальної кількості учасників групи. Середній рівень було зафіксовано у восьми осіб або 50 відсотків групи. Початковий рівень залишився лише в одного учня, що склало 6,25 відсотка. У контрольній групі динаміка виявилася менш вираженою: високий рівень мали четверо учнів, тобто 25 відсотків групи, середній рівень демонстрували дев'ять осіб або 56,25 відсотка, початковий рівень залишився у трьох учнів, що становило 18,75 відсотка від складу групи.



Таблиця 3.4. Розподіл учнів за рівнями сформованості умінь англomовного монологічного мовлення на контрольному етапі

Середній бал за всіма критеріями в експериментальній групі після формувального етапу зріс до 16,8 бала, що на 5,5 бала вище порівняно з констатувальним етапом. Стандартне відхилення зменшилося до 2,6 бала, що свідчить про більшу однорідність групи за рівнем сформованості досліджуваних умінь. У контрольній групі середній бал становив 12,7 бала, тобто приріст склав лише 0,8 бала. Стандартне відхилення практично не змінилося, залишившись на рівні 3,9 бала. Застосування критерію Манна-Уїтні для порівняння результатів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі дало значення $U=43$, що при рівні значущості 0,05 дозволяє відхилити нульову гіпотезу та констатувати наявність статистично значущих відмінностей між групами на користь експериментальної групи.

Порівняння результатів усередині кожної групи до та після формувального експерименту за допомогою критерію Вілкоксона показало статистично значущий приріст у експериментальній групі, де розрахункове значення критерію дорівнювало 12 при критичному значенні 35 для рівня значущості 0,05. У контрольній групі, хоча і спостерігалася позитивна динаміка, статистична значущість змін виявилася на межі прийнятного рівня,

що свідчить про нестабільність результатів та менш виражений розвивальний ефект традиційної методики навчання.

Найбільш суттєві відмінності між експериментальною та контрольною групами було зафіксовано за наративним та комунікативно-прагматичним критеріями, що цілком закономірно, адже саме на розвиток умінь використовувати наративні техніки та ефективно впливати на аудиторію було спрямовано експериментальну методику. За змістово-структурним критерієм також спостерігалися значущі переваги експериментальної групи, оскільки робота зі сторітелінгом передбачала засвоєння чіткої структури оповіді, що позитивно вплинуло на загальну логічність та організованість монологічних висловлювань.

Якісний аналіз монологічних висловлювань учнів експериментальної групи на контрольному етапі засвідчив суттєві зміни порівняно з констатувальним етапом. Розповіді стали значно більш структурованими, з чітко окресленими композиційними частинами, логічними переходами між ними, узагальнювальними висновками, що резюмували основну ідею висловлювання. Учні вільно використовували дискурсивні маркери для позначення послідовності подій, причинно-наслідкових зв'язків, протиставлення, підсумовування. Збагатилася образність мовлення, учні почали активно вводити у розповідь епітети, метафори, порівняння, що робило оповідь яскравішою та емоційно насиченішою. Суттєво покращилося інтонаційне оформлення висловлювань, мовлення набуло виразності, учні використовували зміни темпу, гучності, висоти голосу для підкреслення найбільш значущих моментів оповіді. Діалоги, введені у розповідь, озвучувалися з різною інтонацією залежно від характеру персонажа та комунікативної ситуації, що свідчило про розвиток просодичних умінь.

Особливо відчутними виявилися зміни у здатності учнів утримувати увагу аудиторії протягом усього виступу. Якщо на констатувальному етапі слухачі часто втрачали інтерес до монологу після першої хвилини,

відволікалися, займалися сторонніми справами, то на контрольному етапі учні експериментальної групи демонстрували виступи, які тримали аудиторію у напрузі від початку до кінця. Використання прийомів сторітелінгу, зокрема створення інтриги, несподіваних поворотів сюжету, емоційних кульмінацій, дозволяло досягати високого рівня залученості слухачів. Учні навчилися відчувати аудиторію, реагувати на її настрій, за потреби коригувати темп та зміст розповіді залежно від реакції слухачів. Зросла впевненість учнів під час публічних виступів, зменшилися прояви тривожності, скутості, невпевненості у власних силах.

Таблиця 3.5. Порівняльні показники ефективності навчання в експериментальній та контрольній групах

Показник	Експериментальна група	Контрольна група
Середній бал до експерименту	11,3	11,9
Середній бал після експерименту	16,8	12,7
Абсолютний приріст (бали)	5,5	0,8
Відносний приріст (%)	48,7	6,7
Кількість учнів, що підвищили рівень	11	4
Коефіцієнт ефективності навчання	0,69	0,25

Результати повторного анкетування засвідчили позитивні зміни у ставленні учнів експериментальної групи до монологічного мовлення англійською мовою. На запитання про впевненість під час публічних виступів 75 відсотків учасників експериментальної групи відповіли, що відчують себе значно впевненіше порівняно з початком навчального року. У контрольній групі такої впевненості набули лише 37,5 відсотка учнів. Щодо задоволення власними досягненнями у розвитку монологічних умінь у експериментальній групі позитивно відповіли 81,25 відсотка респондентів, тоді як у контрольній групі – 43,75 відсотка. Особливо показовими виявилися відповіді на запитання про бажання продовжувати вдосконалення умінь монологічного мовлення: в експериментальній групі таке бажання висловили 93,75 відсотка учнів, у контрольній – 56,25 відсотка. Учні експериментальної

групи відзначали, що навчання через сторітелінг зробило процес розвитку мовленнєвих умінь цікавішим, творчішим, особистісно значущим, дозволило розкрити власний потенціал, подолати психологічні бар'єри у спілкуванні англійською мовою.

Спостереження за навчальною діяльністю учнів протягом формувального етапу дозволило зафіксувати низку позитивних змін у мотиваційній сфері та навчальній поведінці учасників експериментальної групи. Учні стали активнішими на заняттях, охочіше брали участь у обговореннях, виявляли ініціативу у виконанні творчих завдань, пропонували власні ідеї для історій. Знизилася кількість випадків ухилення від усних відповідей, учні переставали боятися говорити перед класом, сприймали виступ не як стресову ситуацію, а як можливість поділитися цікавою історією з однокласниками. Покращилася атмосфера на заняттях, учні уважніше слухали один одного, підтримували виступаючих схвальними коментарями, конструктивно обговорювали шляхи вдосконалення розповідей. Зросла самостійність учнів у виборі тем для висловлювань, підборі мовних засобів, плануванні структури оповіді. Учні почали більше працювати з автентичними англomовними матеріалами поза межами обов'язкової програми, цікавитися творчістю англomовних письменників та ораторів, переглядати виступи на англійській мові у мережі Інтернет.

Узагальнення результатів констатувального та формувального етапів експерименту дозволяє стверджувати про високу ефективність розробленої методичної системи розвитку англomовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу, що підтверджується статистично значущими відмінностями між експериментальною та контрольною групами на завершальному етапі дослідження, істотним приростом показників за всіма критеріями оцінювання в експериментальній групі, позитивною динамікою мотиваційних характеристик та суб'єктивного сприйняття учнями власних досягнень у розвитку монологічних умінь.

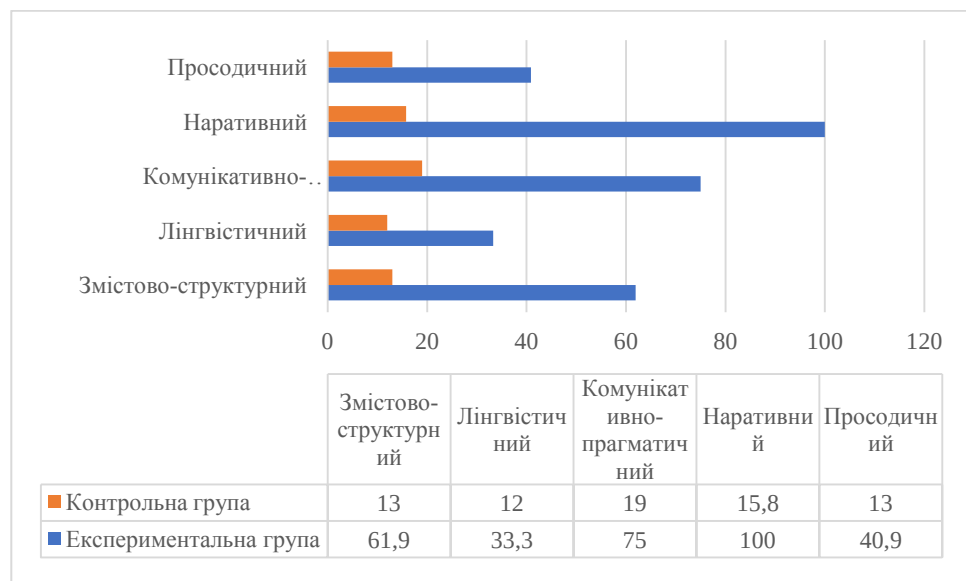
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідно-експериментальної роботи

Комплексний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи передбачав багатоаспектне порівняння показників сформованості умінь англomовного монологічного мовлення в експериментальній та контрольній групах з урахуванням динаміки змін протягом усіх етапів педагогічного експерименту. Інтерпретація отриманих даних здійснювалася на основі поєднання кількісного та якісного підходів, що дозволило виявити не лише статистично значущі відмінності між групами, а й проаналізувати глибинні механізми впливу методики сторітелінгу на розвиток монологічних умінь старшокласників. Особливу увагу приділено виявленню специфічних змін у структурі монологічних висловлювань, характері використовуваних мовних засобів, рівні комунікативної компетентності учнів, що дозволило отримати цілісне уявлення про ефективність запропонованої методичної системи.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів засвідчив значно більший приріст показників в експериментальній групі порівняно з контрольною, причому найбільш виражені зміни спостерігалися саме за тими критеріями, на розвиток яких безпосередньо спрямовувалася експериментальна методика. Наративний критерій продемонстрував найвищий відносний приріст в експериментальній групі, що становив 100 відсотків порівняно з вихідним рівнем, тоді як у контрольній групі приріст за тим самим критерієм не перевищував 15,8 відсотка.

Детальний аналіз динаміки змін за змістово-структурним критерієм виявив якісні трансформації у здатності учнів експериментальної групи вибудовувати логічно організовані, послідовні та композиційно завершені монологічні висловлювання. Якщо на констатувальному етапі лише 18,75

відсотка учнів експериментальної групи демонстрували чітку структуру висловлювання з виразним вступом, розгорнутою основною частиною та узагальнювальним висновком, то на контрольному етапі такої структурної організації досягли 81,25 відсотка учасників групи. Особливо показовими виявилися зміни у вмінні підтримувати тематичну єдність протягом усього висловлювання, не відхиляючись від основної лінії оповіді. Учні навчилися використовувати техніку обрамлення, коли ідея, висловлена на початку монологу, знаходить своє логічне завершення та узагальнення у висновку, створюючи враження завершеності та цілісності оповіді. Значно збагатився арсенал засобів міжфразового зв'язку, учні почали активно використовувати різноманітні дискурсивні маркери для позначення послідовності подій, причинно-наслідкових відношень, протиставлення, додавання інформації, підсумовування.



Таблиця 3.6. Відносний приріст показників за окремими критеріями оцінювання (%)

Лінгвістичний критерій засвідчив поступове розширення активного лексичного запасу учнів експериментальної групи, особливо за рахунок засвоєння образної лексики, фразеологізмів, ідіоматичних виразів, характерних для усного мовлення носіїв англійської мови. Учні навчилися диференціювати лексичні одиниці за стилістичними реєстрами, обирати

мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації та характеристик аудиторії. Значно зменшилася кількість граматичних помилок, особливо у сфері вживання часових форм дієслів під час розповіді про минулі події. Робота з наративними текстами сприяла автоматизації використання Past Simple, Past Continuous, Past Perfect для позначення послідовності та одночасності дій у минулому. Учні почали вільніше оперувати складнопідрядними реченнями різних типів, використовувати дієприкметникові та дієприслівникові звороти для ущільнення інформації та урізноманітнення синтаксичної структури висловлювання. Помітно покращилася правильність використання артиклів, прийменників, узгодження часів у складному реченні.

Комунікативно-прагматичний критерій продемонстрував найбільш вражаючі зміни в експериментальній групі, що пояснюється специфікою методики сторітелінгу, яка за своєю природою орієнтована на ефективну взаємодію з аудиторією, утримання уваги слухачів, створення емоційного зв'язку між оповідачем та реципієнтами. Учні навчилися аналізувати характеристики аудиторії перед виступом, прогнозувати можливі реакції слухачів, адаптувати зміст та форму подачі матеріалу відповідно до особливостей слухацької аудиторії. Значно збагатився репертуар прийомів привернення уваги на початку виступу: риторичні питання, несподівані факти, парадоксальні твердження, особисті зізнання, жарти. Учні опанували техніки підтримання інтересу протягом усього монологу через дозування інформації, створення інтриги, використання ефекту несподіванки, варіювання темпу та інтонації мовлення. Особливої майстерності набули учасники експериментальної групи у використанні пауз як риторичного засобу для посилення драматичного ефекту, надання слухачам часу для осмислення почутого, підготовки до важливої інформації.

Наративний критерій, як і очікувалося, показав найвищі результати в експериментальній групі, адже методика навчання безпосередньо

спрямовувалася на формування умінь створювати захопливі історії з використанням різноманітних сторітелінгових технік. Учні засвоїли класичну структуру наративу та навчилися творчо адаптувати її до різних типів монологічних висловлювань, включаючи описи, розповіді про особистий досвід, аргументативні монологи. Особливо цінним досягненням стало оволодіння технікою створення яскравих, запам'ятовуваних образів персонажів через детальний опис зовнішності, манери поведінки, особливостей мовлення, внутрішніх мотивів дій. Учні навчилися не просто називати риси характеру персонажа, а показувати їх через конкретні вчинки, діалоги, реакції на події. Значно покращилося вміння створювати конфлікт як рушійну силу оповіді, вибудовувати сюжетну лінію з послідовним наростанням напруги до кульмінації та логічною розв'язкою.

Таблиця 3.7. Розподіл учнів за типами найбільш вираженої динаміки розвитку умінь

Тип динаміки	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)
Стрибкоподібне зростання (приріст > 7 балів)	37,5	0
Стійке зростання (приріст 4-7 балів)	43,75	12,5
Помірне зростання (приріст 1-3 бали)	18,75	68,75
Відсутність змін або регрес	0	18,75
Загалом	100	100

Просодичний критерій засвідчив якісні зміни в інтонаційному оформленні монологічних висловлювань учнів експериментальної групи. Мовлення стало значно виразнішим, емоційно забарвленим, динамічним. Учні навчилися використовувати зміни темпу мовлення для передачі різних емоційних станів та для управління увагою аудиторії: прискорення темпу під час опису динамічних подій, уповільнення для підкреслення важливості певної інформації, стратегічні паузи перед кульмінаційними моментами оповіді. Значно покращилася правильність наголошування слів, особливо

багатоскладових, де помилки в наголосі часто призводять до порушення розуміння. Учні опанували основні інтонаційні моделі англійської мови для різних типів речень та комунікативних намірів. Особливо помітним стало вміння використовувати логічний наголос для виділення найбільш значущої інформації у реченні, що суттєво покращило зрозумілість та виразність мовлення.

Порівняльний аналіз успішності окремих учнів виявив декілька характерних траєкторій розвитку монологічних умінь протягом експерименту. Перша група учнів, яка налічувала шість осіб в експериментальній групі, продемонструвала стрибкоподібне зростання показників, коли приріст балів перевищував сім одиниць. Для представників такого типу динаміки характерним було початкове блокування потенціалу через психологічні бар'єри, страх помилок, невпевненість у власних силах. Методика сторітелінгу з її акцентом на творчість, особистісну значущість висловлювання, доброзичливу атмосферу взаємопідтримки дозволила розблокувати наявний потенціал, подолати психологічні перепони, вивільнити креативність. Друга група, що включала сім учнів експериментальної групи, демонструвала стійке поступове зростання показників на чотири-сім балів, що свідчило про планомірне засвоєння навчального матеріалу, поступове формування складних мовленнєвих навичок, системний характер розвитку умінь. Третя група з трьох учнів показала помірне зростання на один-три бали, що пояснювалося або досить високим вихідним рівнем сформованості умінь, або індивідуальними труднощами у засвоєнні матеріалу, недостатньою мотивацією, нерегулярністю відвідування занять.

Таблиця 3.8. Кореляційний аналіз взаємозв'язку між критеріями оцінювання

Критерії	Коефіцієнт кореляції (експериментальна група)	Коефіцієнт кореляції (контрольна група)
----------	--	--

Змістово-структурний ↔ Наративний	0,78	0,42
Лінгвістичний ↔ Комунікативно-прагматичний	0,65	0,71
Наративний ↔ Просодичний	0,81	0,38
Змістово-структурний ↔ Лінгвістичний	0,59	0,68
Комунікативно-прагматичний ↔ Наративний	0,84	0,41

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між різними критеріями оцінювання виявив цікаві закономірності розвитку монологічних умінь в експериментальній та контрольній групах. В експериментальній групі спостерігалися високі позитивні кореляції між наративним критерієм та іншими показниками, зокрема особливо сильний зв'язок виявлено між наративним та комунікативно-прагматичним критеріями, що підтверджує взаємозумовленість умінь створювати захопливі історії та ефективно впливати на аудиторію. Сильна кореляція між змістово-структурним та наративним критеріями пояснюється тим, що робота з наративними структурами сприяє формуванню загальних умінь логічної організації матеріалу, побудови зв'язного висловлювання, дотримання композиційної цілісності. Високий коефіцієнт кореляції між наративним та просодичним критеріями свідчить про те, що створення виразних усних історій природно стимулює розвиток інтонаційної виразності, адже емоційна насиченість змісту вимагає відповідного інтонаційного оформлення.

У контрольній групі найсильніша кореляція спостерігалася між лінгвістичним та комунікативно-прагматичним критеріями, що відображає логіку традиційної методики навчання, де комунікативна ефективність значною мірою залежить від правильності та різноманітності використовуваних мовних засобів. Слабкі кореляції наративного критерію з іншими показниками у контрольній групі пояснюються тим, що традиційна методика не передбачає системної роботи з розвитку наративних умінь, тому

розвиток такого компоненту відбувається спонтанно, не маючи значного впливу на інші аспекти монологічної компетентності.

Порівняння кореляційних структур двох груп засвідчує, що методика сторітелінгу створює більш цілісну, інтегровану систему мовленнєвих умінь, де різні компоненти взаємно підсилюють один одного, тоді як традиційна методика призводить до більш фрагментарного розвитку окремих аспектів монологічного мовлення.

Аналіз типових помилок у монологічних висловлюваннях учнів на різних етапах експерименту дозволив виявити специфічні труднощі та простежити динаміку їх подолання. На констатувальному етапі найбільш поширеними помилками в обох групах були порушення логічної послідовності викладу, невиправдані повтори, надмірне використання загальних слів типу "good", "bad", "thing" без конкретизації. Граматичні помилки найчастіше стосувалися неправильного вживання часових форм дієслів, пропуску артиклів, порушення узгодження підмета та присудка. Лексичні помилки були пов'язані з інтерференцією рідної мови, дослівним перекладом українських виразів англійською мовою, змішуванням пароніми тощо. На контрольному етапі в експериментальній групі різко скоротилася кількість помилок, пов'язаних із структурною організацією висловлювання, використанням засобів зв'язності, підтриманням тематичної єдності. Граматичні та лексичні помилки також стали рідшими та менш грубими, хоча повністю не зникли, що цілком природно для учнів із рівнем володіння мовою B1-B2.

Таблиця 3.9. Динаміка частотності типових помилок у монологічному мовленні (середня кількість на один виступ)

Тип помилки	Експериментальна група	Контрольна група
Порушення логіки викладу	3,2	0,8

Граматичні помилки	5,7	3,1
Лексичні помилки	4,3	2,4
Фонетичні помилки	6,8	4,2
Недотримання часових рамок	2,1	0,3

Якісний аналіз змісту монологічних висловлювань виявив суттєві відмінності у глибині розкриття теми, оригінальності ідей, особистісній значущості матеріалу між експериментальною та контрольною групами на завершальному етапі експерименту. Учні експериментальної групи створювали висловлювання, наповнені конкретними деталями, яскравими образами, особистими спогадами, емоційними переживаннями, що робило їхні розповіді живими, автентичними, здатними викликати емоційний відгук у слухачів. Спостерігалася тенденція до збільшення обсягу висловлювань в експериментальній групі порівняно з контрольною, причому збільшення відбувалося не за рахунок повторів та беззмістовних заповнювачів пауз, а завдяки розгортанню думки, деталізації опису, введенню додаткових аргументів та прикладів. Контрольна група, навпаки, часто обмежувалася мінімально необхідним обсягом висловлювання, поспішаючи завершити виступ, не розгортаючи потенційно цікаві аспекти теми.

Аналіз використання різних типів мовленнєвих стратегій засвідчив, що учні експериментальної групи значно частіше застосовували компенсаторні стратегії для подолання лексичних труднощів: перифраз, використання синонімів, опис поняття через його характеристики чи функції. Контрольна група у ситуаціях лексичного дефіциту частіше вдавалася до перемикання на українську мову, довгих пауз, спроб згадати потрібне слово, що порушувало плавність мовлення. Метакогнітивні стратегії самоконтролю та самокорекції також виявилися більш розвиненими в експериментальній групі, де учні під час мовлення усвідомлювали помилки та намагалися їх виправити, перефразовували незрозумілі фрагменти, запитували слухачів про зрозумілість викладеного матеріалу. Соціальні стратегії встановлення та підтримання контакту з аудиторією, такі як зоровий контакт, звернення до

слухачів, запитання про їхній досвід з обговорюваної теми, також були значно краще розвинені у представників експериментальної групи.

Таблиця 3.10. Порівняння середньої тривалості монологічних висловлювань та коефіцієнта інформативності

Показник	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Середня тривалість висловлювання (% від норми 180 сек.)	54,4	103,9	52,8	62,2
Відсоток учнів, що досягли нормативної тривалості	12,5	56,25	12,5	25,0
Темп мовлення (% від норми 110 слів/хв)	90,9	95,5	90,9	92,7
Відсоток учнів з достатнім темпом мовлення	31,25	62,5	31,25	37,5
Коефіцієнт інформативності (% від максимального)	41,5	83,5	40,5	47,0
Відсоток учнів з високою інформативністю мовлення	18,75	68,75	18,75	31,25

Особливої уваги заслуговує аналіз розвитку творчих здібностей учнів як супутнього ефекту впровадження методики сторітелінгу. Учасники експериментальної групи демонстрували значно вищий рівень креативності під час виконання завдань на створення монологічних висловлювань, пропонували оригінальні, нестандартні рішення, не боялися експериментувати з формою та змістом оповіді. Спостерігалось розширення уяви, здатності створювати яскраві метафори, знаходити несподівані асоціації, бачити звичайні речі під незвичним кутом зору. Учні почали активніше проявляти індивідуальність у мовленні, формувати власний авторський стиль оповіді, що виокремлював їх серед інших виконавців.

Контрольна група у цьому аспекті демонструвала значно скромніші результати, обмежуючись переважно відтворенням усталених шаблонів, використанням штампів, уникненням ризику відхилення від конвенційних форм викладу.

Розвиток рефлексивних умінь також виявився побічним, але надзвичайно цінним результатом впровадження методики сторітелінгу. Учні експериментальної групи навчилися критично аналізувати власні висловлювання, виявляти сильні та слабкі сторони, планувати шляхи вдосконалення мовленнєвих умінь. Систематична практика самооцінювання та взаємооцінювання сформувала у старшокласників здатність об'єктивно оцінювати якість мовленнєвої продукції, використовуючи чіткі критерії, обґрунтовувати свої судження, давати конструктивні рекомендації щодо покращення виступів. Розвинулася метакогнітивна усвідомленість власних мовленнєвих процесів, розуміння того, як і чому приймаються певні рішення під час планування та реалізації висловлювання. Контрольна група у плані рефлексивних умінь залишалася переважно на інтуїтивному рівні, коли учні могли інтуїтивно відчувати успішність або неуспішність виступу, але не вміли чітко артикулювати причини та способи корекції.

Таблиця 3.11. Результати самооцінювання рівня розвитку окремих умінь учнями на контрольному етапі (середній бал за 5-бальною шкалою)

Уміння	Експериментальна група	Контрольна група	Різниця
Планувати структуру висловлювання	4,2	3,1	1,1
Утримувати увагу аудиторії	4,5	2,9	1,6
Використовувати виразні мовні засоби	4,3	3,0	1,3
Створювати захопливі історії	4,6	2,7	1,9
Долати мовленнєві труднощі	4,1	3,2	0,9
Відчувати впевненість під час виступу	4,4	3,3	1,1

Аналіз гендерних особливостей розвитку монологічних умінь не виявив статистично значущих відмінностей між юнаками та дівчатами в

експериментальній групі, що свідчить про універсальність розробленої методики для різних категорій учнів. Однак якісний аналіз засвідчив певні тенденції у виборі тем, стилістиці викладу, використанні виражальних засобів. Дівчата частіше обирали теми, пов'язані з міжособистісними стосунками, емоційними переживаннями, соціальними проблемами, тоді як юнаки віддавали перевагу темам пригод, технологій, спорту, наукових досягнень. У стилістичному плані дівчата демонстрували більшу емоційну насиченість мовлення, багатший репертуар засобів вираження почуттів, детальніші описи внутрішніх станів персонажів. Юнаки тяжіли до більш динамічного розгортання сюжету, лаконічності виразів, акценту на діях та подіях, а не на переживаннях. Незважаючи на такі відмінності, обидві групи однаково успішно опановували техніки сторітелінгу та демонстрували значний приріст показників монологічного мовлення.

Порівняння ефективності методики сторітелінгу для учнів з різним вихідним рівнем володіння англійською мовою виявило, що найбільший відносний приріст спостерігався у групі учнів з початковим рівнем сформованості монологічних умінь. Відсоток покращення показників у представників початкового рівня становив у середньому 73 відсотки, тоді як у учнів середнього рівня – 51 відсоток, а у представників високого рівня – 28 відсотків. Така закономірність пояснюється тим, що для учнів з високим вихідним рівнем залишається менше простору для зростання, адже вони вже володіють багатьма необхідними вміннями, тоді як учні початкового рівня мають значні резерви розвитку. Водночас абсолютний приріст балів виявився найбільшим у групі середнього рівня, що свідчить про оптимальність методики саме для такої категорії учнів, які вже мають базові мовленнєві навички, але ще не досягли стелі розвитку.

Аналіз мотиваційного компоненту засвідчив суттєве зростання внутрішньої мотивації до вивчення англійської мови та розвитку мовленнєвих умінь у учнів експериментальної групи. Якщо на початку

експерименту переважала зовнішня мотивація, пов'язана з необхідністю отримати добру оцінку, скласти іспити, виконати вимоги навчальної програми, то після впровадження методики сторітелінгу значно посилилася внутрішня мотивація, зумовлена інтересом до самого процесу створення та озвучення історій, задоволенням від успішної комунікації, усвідомленням власного прогресу, бажанням самовираження через іноземну мову. Учні почали сприймати англійську мову не як навчальний предмет, а як інструмент творчості та самореалізації, що кардинально змінило їхнє ставлення до навчальної діяльності. Зросла автономність учнів, вони почали самостійно шукати англійськомовні матеріали для перегляду та читання, цікавитися культурним контекстом мови, прагнути до спілкування з носіями мови.

Узагальнюючи результати багатоаспектного аналізу даних дослідно-експериментальної роботи, можемо констатувати високу ефективність розробленої методичної системи розвитку англійськомовного монологічного мовлення засобами сторітелінгу, підтверджену статистично значущими відмінностями між експериментальною та контрольною групами за всіма критеріями оцінювання, особливо вираженими у сферах наративної компетентності, комунікативно-прагматичної ефективності та змістово-структурної організації висловлювань, що дозволяє рекомендувати впровадження такої методики у широку практику навчання англійської мови у старшій школі з обов'язковою адаптацією до конкретних умов освітнього процесу, характеристик учнівського контингенту, матеріально-технічних можливостей навчального закладу.

Висновки до розділу 3

1. Результати дослідно-експериментальної роботи переконливо засвідчили ефективність розробленої методичної системи розвитку

англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи засобами сторітелінгу. Експериментальна перевірка здійснювалася протягом одного навчального семестру на базі двох груп старшокласників загальною чисельністю 32 особи, що дозволило отримати статистично достовірні дані про вплив експериментальної методики на формування досліджуваних умінь. Педагогічний експеримент включав три послідовні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний, кожен з яких передбачав використання комплексу діагностичних методів для об'єктивного оцінювання рівня сформованості умінь монологічного мовлення за п'ятьма критеріями.

2. Констатувальний етап експерименту виявив приблизно однаковий вихідний рівень сформованості умінь англомовного монологічного мовлення в обох групах, що підтверджується відсутністю статистично значущих відмінностей за критерієм Манна-Уїтні. Середній бал в експериментальній групі становив 11,3 бала із двадцяти можливих, у контрольній групі – 11,9 бала. Високий рівень на початку експерименту було зафіксовано у 12,5 відсотка учнів експериментальної групи та у 18,75 відсотка контрольної групи. Початковий рівень мали 31,25 відсотка учасників в обох групах. Найбільші труднощі учні відчували у структуруванні висловлювання, підтриманні логічної цілісності оповіді, використанні наративних технік для утримання уваги аудиторії, інтонаційному оформленні монологічного мовлення.

3. Формувальний етап експерименту характеризувався систематичним впровадженням авторської методичної системи в експериментальній групі протягом 64 академічних годин, тоді як контрольна група навчалася за традиційною методикою. Навчання в експериментальній групі будувалося на основі поетапного формування наративної компетентності через ознайомлення з теоретичними засадами сторітелінгу, аналіз зразків англомовних наративів, виконання системи вправ на розвиток окремих компонентів умінь створювати захопливі усні історії, самостійне

продукування розгорнутих монологічних висловлювань з використанням засвоєних технік. Особлива увага приділялася формуванню рефлексивних умінь через самооцінювання та взаємооцінювання виступів, що сприяло усвідомленню механізмів ефективної комунікації та розвитку здатності до самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / пер. з рос. Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. 170 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 374 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
4. Бєлова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022. Вип. 86. С. 29–34. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>
5. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої.

Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

6. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку. Мовний розвиток дітей старшого дошкільного віку. Київ: «Генеза», 2014. 129 с.
7. Бойко Т. Проектна діяльність учнів з використанням ІКТ на уроках англійської мови. Рідна школа. 2014. № 12. С. 31–34.
8. Бондаренко Г. П. Метод проектів як засіб стимулювання пізнавальної активності старшокласників на уроках української мови. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2021. Т. 102, № 3. С. 37–46. URL: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-37-46> (дата звернення: 08.09.2024).
9. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. Молодь і ринок. № 7 (174). 2019. С. 130-135.
10. Бондаренко Н. В. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. Молодь і ринок. 2019. № 7. С. 130–135.
11. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Жадленко І. О. Психолого-педагогічні аспекти корекційної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних функцій у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру. Журнал «Перспективи та інновації науки», 2021, № 5(5). С. 34-37.
12. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія: навчально-методичний посібник. Запоріжжя : Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
13. Бусел В. Т. (уклад. і гол. ред.). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. 1440 с.
14. Буховська О. Сучасні методи викладання: сторітеллінг як неформальний метод навчання. Математика в рідній школі. 2018. № 3. С. 43-48
15. Васильківська Н. А. Сторітелінг у підготовці майбутніх фахівців

- початкової освіти. Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22 травня 2020 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 31–33.
16. Васильківська Н.А. Сторітелінг у підготовці майбутніх фахівців початкової освіти. Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 22 травня 2020 р. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 31–33.
 17. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. 2-ге вид. Київ : Освіта, 2011. 268 с.
 18. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. № 4. С. 188–191.
 19. Гич Г.М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. № 4. С. 188–191.
 20. Гілевич Л. І. Сторітелінг в початковій школі як технологія розвитку критичного мислення. URL: <https://18047.blogspot.com/> (дата звернення: 18.09.2024).
 21. Гілевич Л. І. Сторітелінг в початковій школі як технологія розвитку критичного мислення. URL: <https://18047.blogspot.com/> (дата звернення: 18.09.2024).
 22. Гладких Г. В., Шарова Т. М. Організація самостійної діяльності здобувачів вищої освіти засобами ІКТ. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Т. 2, № 69. С. 70–74.
 23. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Сторителінг на уроках української мови: до

- проблеми дидактичної номінації. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки. 2021. Вип. 47. С. 97–103.
24. Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. Сторителінг на уроках української мови: до проблеми дидактичної номінації. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки Pedagogical sciences. 2021. Вип. 47. С. 97–103.
25. Горошкіна О. М., Голуб Н. Б. Сторителінг на уроках української мови: до проблеми дидактичної номінації. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. 2021. № 3.47. С. 97–103.
26. Грицак Н. Сторителінг як інструмент формування професійномовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти. Молодь і ринок. 2023. № 8(216). С. 48–52.
27. Гущина Н. Сторителлінг як ефективний варіант неформального навчання. Народний огляд. 2016. URL: <https://www.ar25.org/article/storitelling-yakefektyvnyy-variant-neformalnogo-navchannya.html>
28. Запорожченко А., Нестерова Н. Поняття та особливості іншомовного монологічного мовлення. 2021. С. 114.
29. Землянська А. В., Шарова Т. М., Шаров С. В. Аналіз навчального плану бакалавра спеціальності 014.01 Середня освіта. Українська мова і література. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія. 2019. № 8(76). С. 119–122.
30. Зіненко О. Візуальний сторителінг як інструмент медіаграмотності. Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту». Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 42–44.
31. Іваненко Н., Новікова В. Іншомовне монологічне мовлення в комунікативному аспекті. Збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-

- практичної інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії». 2022. С. 277-280. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35352/104317.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (дата звернення: 08.09.2024).
32. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 384 с.
 33. Козуб І. Ю. Навчання учнів старшої школи англomовного монологічного мовлення засобами інтерактивних технологій. 2023.
 34. Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. Вип. 24. С. 134-137. Кравцова І. А. Розвиток мовленнєвих здібностей молодших школярів у театральній ігровій діяльності. Педагогіка вищої та середньої школи. 2006. Вип. 15. С. 378-383.
 35. Крамська З. М., Галузінська М. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. Навчально-методичний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. 238 с.
 36. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
 37. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: Монографія. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 420 с.
 38. Левченко І. О. Інтерактивні методи навчання під час дистанційної форми організації освітнього процесу на уроках англійської мови. The 5th International scientific and practical conference "Science and technology: problems, prospects and innovations". 2023. С. 102–107.
 39. Лугова Т. Наратив та сторітелінг в знанієвій структурі навчальноділової

- відео гри як чинники синергії інформаційних технологій та духовно-орієнтованої педагогіки. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2020. № 8. С. 42–59.
- 40.Мафтин Л. Сторітелінг як інноваційна педагогічна технологія. Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 104-106.
- 41.Навчальні програми для 10–11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 25.05.2022).
- 42.Нагорна О. Шляхи використання методики сторітеллінгу на уроках англійської мови. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства : збірн. наук. праць. 2020. С. 88–92.
- 43.Ніколаєва С. Ю. (наук. ред.). Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
- 44.Олексюк В. Р., Павелко О. П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 33 (72). № 1. 2022. С. 124-129.
- 45.Остраус Ю. Особливості формування англomовної компетентності у монологічному мовленні у дорослих. Вісник науки та освіти. 2023. № 9(15). С. 1-14.
- 46.Павленко В. В. Творчість особистості як чинник інноваційного розвитку суспільства : зб. наукових праць Вип. 2. Житомир: ФОП Левковець Н.М., 2020 р. 188 с.
- 47.Пахомова Т. О., Гальченко О. Ю. Методика навчання іноземних мов. Запоріжжя : Кругозір, 2015. 164 с.
- 48.Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2002. 21 с.

- 49.Петрусевич Ю. А. Комплекс завдань для інтерактивного навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх творів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2013. № 111. С. 241–246.
- 50.Піманкіна О., Каптан Т., Гуркаленко І. Метод сторітелінгу в освітньому процесі школи. Шк. бібліотекар. 2018. № 10. С. 2-7.
- 51.Програма для загальноосвітніх навчальних закладів українською мовою навчання. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013 (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 07.06.2017. № 804).
- 52.Процько Є. С. Використання інтернет-ресурсів у процесі підготовки вчителя англійської мови нового покоління. Вісник післядипломної освіти. Серія "Педагогічні науки". 2020. Вип. 11 (40). С. 154–169.
- 53.Рибченко Л. К. Організація корекційної роботи з дітьми з аутистичними проявами в світовій практиці. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 189-193
- 54.Рогульська А. та ін. Комп'ютерні технології у навчанні студентів англійської мови. Наука і техніка сьогодні. 2023. № 1(15). С. 196–203. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1\(15\)-196-203](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1(15)-196-203) (дата звернення: 08.09.2024).
- 55.Родюк Н. Ю., Голюк О. А. Шляхи ефективного формування діалогічного мовлення учнів на уроках навчання грамоти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Старобільськ, 2019. № 3 (326). С. 64-74.
- 56.Савченко О. Я. (розроб.). Типова освітня програма. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> (дата звернення: 09.11.2024).

- 57.Саєнко Н. Використання методу сторітелінгу на заняттях з іноземної мови в технічному ЗВО. Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. 2020. № 91. С. 210–215.
- 58.Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 283 с.
- 59.Сторітелінг як метод навчання. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/storitelling-yak-metod-navchannya/> (дата звернення: 25.09.2024).
- 60.Сторонська О. С. Інтерактивні та комунікативні процеси навчання іноземної мови. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. 2015. № 43. С. 84-87.
- 61.Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ : Рад. школа, 1976–1977. 668 с.
- 62.Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.
- 63.Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. 2013. № 1. С. 3-9.
- 64.Фальштинська Ю. Віртуальне навчальне середовище – невіддільний складник дистанційного навчання. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. 2016. № 16. С. 89–93.
- 65.Черноштанова М. Г. Методична розробка. Сторітелінг як метод навчання. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/storitelling-yak-metod-navchannya/> (дата звернення: 05.11.2024).
- 66.Шаров С., Шарова Т. Використання масових відкритих онлайн-курсів для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Нова педагогічна думка. 2022. № 1(109). С. 39–43.
- 67.Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку

- комунікативної функції мовлення у дітей з аутичними розладами старшого дошкільного віку. Актуальні проблеми корекційної освіти. Педагогічні науки. 2015. Випуск 5(2). С.369–378
68. An essential aspect of creativity - refutureyourlife. RefutureYourLife. URL: <https://www.refutureyourlife.com/174> (date of access: 06.09.2024).
69. Bielova O. Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. PSYCHOLINGUISTICS. 2023c. 34(1). P. 50-84. <https://psycholing-journal.com/index.p>
70. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. SPECIAL EDUCATION. 2021.1(42). P. 137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/254275>.
71. Gibbons P. Scaffolding language, scaffolding learning, second edition: teaching english language learners in the mainstream classroom. Heinemann, 2014. 272 p.
72. Harmer J. The practice of English language teaching. Harlow : Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
73. Kravchyna T. Types of interactive methods of teaching english for technical students. Open educational environment of modern university. 2018. No. 5. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.140145> (date of access: 08.09.2024).
74. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 128 p.
75. Srisitanont M. L. Use of mind-mapping in language learning: a cognitive approach. Theory and practice in language studies. 2022. Vol. 12, no. 8. P. 1616–1621. URL: <https://doi.org/10.17507/tpls.1208.18> (date of access: 08.09.2024).

