

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української й іноземної філології та журналістики
Кафедра англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова

СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛЦЕЇВ
АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 09-251М групи
Спеціальності 014 Середня освіта
Спеціалізації 014.021 Англійська мова та
література
Освітньо-професійної програми «Середня
освіта (англійська мова та література)»
Іванова Аліна Сергіївна

Керівник: кандидатка педагогічних наук,
доцентка Зуброва Ольга Андріївна
Рецензент: кандидатка педагогічних наук,
учителька англійської мови Академічного
лицею ім. О.В. Мішукова
Херсонської міської ради
при Херсонському державному університеті
Колкунова Вікторія Володимирівна

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади використання сторітеллінгу для навчання іноземних мов	6
1.1. Поняття «сторітеллінг»: історія питання й сучасне розуміння	6
1.2. Психолого-педагогічні основи використання сторітеллінгу для навчання іноземних мов	10
1.3. Види сторітеллінгу для навчання іноземних мов	16
РОЗДІЛ 2. Сторітеллінг як технологія формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою	21
2.1. Особливості формування компетентності в говорінні англійською мовою	21
2.2. Технологія сторітеллінгу як засобу формування компетентності в говорінні англійською мовою	27
2.3. Методичні рекомендації до уроку з використанням сторітеллінгу для формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою	32
ВИСНОВКИ	41
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	44

ВСТУП

Модернізація системи загальної та профільної середньої освіти в контексті концепції «Нової української школи» має на меті оновлення змісту й методики навчання іноземних мов на основі компетентнісного підходу. Серед компетентостей, якими мають оволодіти здобувачі середньої освіти, комунікативна компетентність посідає особливе місце. У контексті навчання іноземних мов на особливу увагу заслуговує методика формування компетентності в говорінні, пошук найефективніших засобів і прийомів формування якої належить до пріоритетних завдань теорії та практики навчання.

Різні аспекти формування компетентності в іншомовному говорінні досліджено в працях вітчизняних і закордонних науковців, що склали теоретичну основу нашого дослідження. Це передусім праці з методики навчання іноземних мов та формування різних складників іншомовної комунікативної компетентності (О. Бігич, С. Ніколаєва, Л. Панова, С. Тезікова, А. Щукін). Особливе місце серед праць, що створили теоретичне підґрунтя для нашої роботи, належить сучасним дослідженням з використання сторітеллінгу як педагогічної технології, зокрема як засобу навчання іноземних мов (Н. Багрецова, Ж. Єрмолаєва, Т. Пашукова, Л. Полуніна).

Не зважаючи на значну кількість досліджень, присвячених різним способам формування компетентності в іншомовному говорінні, вважаємо, що питання використання такої сучасної технології навчання іноземних мов як сторітеллінг вивчено не достатньо та потребує подальшого теоретичного вивчення й практичної перевірки, що свідчить на користь **актуальності** теми нашої роботи **«Сторітеллінг як засіб формування в учнів ліцеїв англійськомовної компетентності в говорінні»**.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Тема й зміст дослідження мають безпосередній зв'язок із темою науково-дослідної роботи кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова Херсонського державного університету «Вплив лінгвальних та екстралінгвальних чинників на формування фахівця з іноземних мов у сучасному мультикультурному просторі» (номер держреєстрації 0117U003763).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування методики формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою засобами сторітеллінгу.

Завдання дослідження:

- дати визначення поняття «сторітеллінг» як засобу навчання в історичному й сучасному контекстах;
- охарактеризувати психолого-педагогічні засади використання сторітеллінгу для навчання іноземних мов;
- з'ясувати особливості формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою;
- описати технологію використання сторітеллінгу для формування в учнів ліцеїв англійськомовної компетентності в говорінні;
- розробити методичні рекомендації щодо використання сторітеллінгу для формування в учнів ліцеїв англійськомовної компетентності в говорінні.

Об'єкт дослідження – процес формування компетентності в говорінні англійською мовою в закладах профільної середньої освіти.

Предмет дослідження – способи використання сторітеллінгу для формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою.

Методи дослідження: аналіз педагогічних, психологічних і методичних праць з теми дослідження з метою створення його теоретичної основи й формулювання ключових положень; дефінітивний

метод для визначення основних понять роботи; синтез результатів дослідження; моделювання способів використання сторітеллінгу для формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою.

Практичне значення дослідження пов'язане з можливістю застосування запропонованих способів формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою за допомогою сторітеллінгу як педагогічної технології.

Апробація результатів дослідження. Деякі аспекти кваліфікаційної роботи оприлюднено у статті «Сторітеллінг як технологія навчання англійської мови», що вийшла в альманасі ХДУ «Магістерські студії», а також під час участі в IV Міжнародній науково-практичній конференції «Problems of practice, science and ways to solve them» (11-13 жовтня 2021 р., м. Мілан, Італія) з публікацією тез «Цифровий сторітеллінг як інструмент формування компетентності в іншомовному говорінні», у VII Міжнародній науково-практичній конференції «Science, actual trends and perspectives of development» (01-03 листопада 2021 р., м. Будапешт, Угорщина) з публікацією тез «Сторітеллінг як засіб розвитку спонтанного усного мовлення іноземною мовою».

Структура: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ СТОРІТЕЛЛІНГУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.1. Поняття «сторітеллінг»: історія питання й сучасне розуміння

Поняття «сторітеллінг» увійшло до педагогічної термінології недавно як запозичений з інших галузей і сфер діяльності термін: у менеджменті сторітеллінг – це інструмент управління персоналом і PR-технологій, у журналістиці – спосіб подачі інформації, у маркетингу – прийом з формування в суб'єкта мотивації до певної дії, у психотерапії – терапевтичний прийом. Аналіз сфер і способів застосування сторітеллінгу дає змогу стверджувати, що за своєю сутністю він є інструментом впливу на цільову аудиторію для досягнення певної мети, адже він покликаний впливати на людську свідомість, навіювати певні думки, створювати відчуття причетності, викликати певну реакцію і закликати до дії. В якості узагальнення наведеного вище можна навести визначення А. Кондіної, яка називає сторітеллінгом стратегію емоційного залучення адресата до організованого акту розповідання-нарації, де емоційне залучення розуміється як драматизація події, що викликає в адресата емпатію [12].

Дослівно з англійської мови слово «сторітеллінг» перекладається як «розповідання історій», за допомогою яких промовець передає слухачам (читачам, глядачам) важливу для нього інформацію. У загальний вжиток цей термін увійшов завдяки книжці Д. Армстронга «Managing by Storying Around: A New Method of Leadership», де наочно й доказово продемонстровано, як за допомогою оповідань можна донести до працівників принципи й правила ділової етики, підвищити

ефективність компанії, швидко навчити новачків. Наприклад, на корпоративних зборах керівник розповідав співробітникам історії успіху їхніх колег, стимулюючи в такий спосіб усіх інших брати приклад з лідерів і прагнути досягти кращого результату [41].

Як педагогічна категорія сторітеллінг знаходиться на стадії становлення, але він є перспективним комунікативним методом навчання іноземних мов, про що свідчить значна кількість наукових праць, де здійснюється теоретичне обґрунтування та надаються результати експериментальної перевірки різних способів використання сторітеллінгу в процесі навчання. Актуальним в цьому контексті є твердження Н. Багрецової про універсальність цього засобу для навчання будь-якого контингенту учнів: як молодших школярів, так і дорослих, причому рівень їхнього володіння іноземною мовою не має суттєвого значення [3, с. 27]. Це привертає до сторітеллінгу все більшу увагу методистів і учителів, хоча у вітчизняній методичній літературі цей інструмент ще не знайшов належного висвітлення. Отже, вважаємо доцільним звернутися до історії виникнення сторітеллінгу як методу навчання, сформулювати його узагальнене визначення, описати теоретичні й практичні аспекти його застосування для формування компетентності в говорінні іноземною мовою.

Сторітеллінг як метод навчання іноземної мови запропоновано в 1990-х роках Р. Блейном, шкільним учителем іспанської мови з США, який назвав свій метод TPRS – Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (навчання володіння мовою через читання й розповідання історій). Поштовхом для створення цього методу стало певне розчарування в методиці TPR – Total Physical Response (повна фізична реакція) Дж. Ешера, яку Р. Блейн активно використовував для навчання іспанської мови. На переконання Р. Блейна, для навчання іншомовного мовлення учням корисно слухати розповіді іноземною мовою у великому обсязі на доступному їм рівні розуміння. Р. Блейн вважав, що

сторітеллінг реалізується через створення на занятті спільної історії (spoken class story) на основі заздалегідь приготованої вчителем сюжетної основи. Учитель озвучує ключові моменти сюжетної лінії, одночасно ставлячи учням запитання, аби вони додали подробиці і виступили в ролі спів-оповідачів. Сюжет історії зазвичай не складний. Як правило, на початку у головного героя оповідання виникає проблема. У пошуках її вирішення він вирушає з одного місця в інше. Головне завдання під час розвитку сюжету – сприяти багаторазовому використанню лексики, що вивчається, у мовленні [42].

Для успішної реалізації навчальних завдань у процесі розповідання історії Р. Блейн рекомендує вчителю дотримуватися таких правил:

- орієнтуватися на найслабшого учня (barometer student);
- забезпечувати повне розуміння своїй розповіді (використовуючи знайому учням лексику й граматику, невербальні засоби, повільний темп мовлення, рідну мову учнів);
- контролювати розуміння оповідання за допомогою запитань на перевірку розуміння, учнівського перекладу рідною мовою окремих елементів розповіді, подавання учнями умовного знаку в разі нерозуміння;
- багаторазово використовувати під час оповідання цільову лексику;
- багаторазово робити короткі (не більше 5 секунд) граматичні нагадування (pop-up grammar);
- ставити учням персоналізовані запитання, що стосуються кожного особисто, у контексті історії;
- створювати доброзичливу і невимушену атмосферу в класі;
- сприяти інсценуванню оповідання;
- рухатися з учнями класом, імітуючи дії героїв історії;
- домагатися стовідсоткового засвоєння матеріалу кожним учнем

перш, ніж переходити від одного етапу навчання до іншого [42].

Ідеї та практичний досвід Р. Блейна вже знайшли застосування в практиці багатьох учителів, але й сьогодні вони становлять певний інтерес для дослідників, які розвивають і трансформують їх для вирішення конкретних методичних завдань.

У результаті аналізу сучасних публікацій з теми дослідження, ми дійшли висновку, що переважна їхня кількість присвячена використанню сторітеллінгу або в початковій школі (А. Мерзлікіна [17]), або в закладах вищої освіти. Зокрема, Ж. Єрмолаєва, визначаючи сторітеллінг як педагогічну техніку, побудовану на використанні історій з певною структурою і героєм, спрямовану на вирішення педагогічних завдань навчання, наставництва, розвитку і мотивації [5], описує можливості його використання в освітньому процесі закладів вищої освіти. Такої ж думки дотримується А. Кондіна, яка називає сторітеллінг активним ігровим методом навчання студентів немовних факультетів на заняттях з іноземної мови, в основі якого є розповідь [12].

М. Рудіна та О. Шванова розглядають сторітеллінг як технологію формування фахової компетентності майбутніх перекладачів, що «...поєднує story (історія) й telling (розповідати), передбачає передачу інформації через розповідання історій, що змушує автора (студента – майбутнього перекладача) звернутися до соціально-культурної інформації, імпровізації, театралізації чи перебільшення, метафоричних таїнших образних засобів іноземної мови» [32, с. 27].

На думку А. Шмакової, сторітеллінг є мистецтвом зображення реальної або вигаданої події в словах, образах і звуках, що дає змогу використовувати мову, вокалізацію, рухи й жести, щоб оживити елементи і образи історії перед аудиторією [39, с. 81]. У свою чергу, Л. Полуніна визначає сторітеллінг як дискурсивну практику, звернену до себе й до інших учасників освітнього процесу: сторітеллінг є формою повсякденної комунікації в освітньому просторі закладів освіти та

одночасно маркером соціалізації учасників комунікації, оскільки мовна соціалізація реалізується в рамках двох взаємопов'язаних сценаріїв: через вивчення мови і через її використання [29, с. 20].

З огляду на наведене вище, у контексті навчання іноземних мов пропонуємо визначати сторітеллінг як технологію неформального навчання, що передбачає використання будь-якого сюжетного оповідання, а також спосіб подання навчального матеріалу та формування іншомовної комунікативної компетентності шляхом створення розповідей з їхньою подальшою реалізацією для вирішення освітніх завдань.

1.2. Психолого-педагогічні основи використання сторітеллінгу для навчання іноземних мов

Успішне застосування будь-якого засобу навчання передбачає використання потужної психолого-педагогічної бази, завдяки якій потенціал навчального інструменту підсилюється через урахування об'єктивних засад, принципів і закономірностей навчання й формування компетентостей.

Оволодіння іноземними мовами пов'язане з необхідністю формування комунікативної компетентності, яку складає комплекс мовних знань, умінь і навичок розуміння усної та письмової іноземної мови, уміння говорити й писати іноземною мовою. Наявність об'єктивних труднощів з формування в учнів цих умінь і навичок зумовлює необхідність розробки нових підходів і методик навчання. Не випадково багатьма дослідниками визнається необхідність оновлення форм і методів навчання іноземної мови, для чого потрібно здійснити перегляд психолого-педагогічних концепцій, що зробили свого часу значний вплив на викладання і потребують певного оновлення в сучасних умовах.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що вивчення іноземної мови з психологічної точки зору є складним процесом формування нової мовної системи, яка починає співіснувати і взаємодіяти зі вже сформованою системою рідної мови, відчуючи на собі її вплив [27, с. 258]. Правильний психолого-педагогічний підхід до організації всього процесу навчання іноземної мови дає змогу зробити його максимально ефективним.

Сторітеллінг як технологія навчання іноземної мови з початку свого існування базувався на конкретному психолого-педагогічному підґрунті. Засновник цього методу, Р. Блейн, використовував ідеї С. Крашена, американського фахівця з прикладної лінгвістики, для обґрунтування своїх педагогічних ідей. Концепція Р. Блейна про навчання володіння мовою через читання й розповідання історій (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling, TPRS) знаходиться в руслі теорії природного оволодіння іноземною мовою С. Крашена, згідно з якою якісне володіння іноземною мовою формується в процесі рясного слухання, читання й обговорення іноземною мовою доступного матеріалу, що відповідає рівню інтелектуального й мовленнєвого розвитку учнів [45].

Ідеї С. Крашена, безумовно, зіграли свою роль в історії розвитку методики й психології навчання іноземних мов, але сьогодні на перший план виходять нові концепції. Т. Пашукова пояснює цей факт зміною психологічних парадигм, коли на перше місце виходять теорії спілкування і взаємодії, на яких ґрунтуються різноманітні комунікативні, психологічні тренінги, тренінги особистісного росту і програми, спрямовані на допомогу в етнокультурній адаптації. Ці теорії та тренінги в більшій мірі релевантні практиці навчання іноземних мов [27, с. 258].

Ми погоджуємось із дослідниками, які в сучасних умовах навчання іноземних мов вважають доцільним використовувати

інтегративні підходи, наприклад, поєднувати комунікативний та інтенсивний підходи.

З позицій комунікативного підходу актуальним і затребуваним на сьогоднішній день є навчання спілкування іноземною мовою, створення на уроці таких навчально-мовленнєвих ситуацій і умов, які є максимально наближеними до природних.

Згідно з визначенням А. Щукіна, інтенсивними є такі методи навчання, що спираються на психологічні резерви особистості учня, передбачають управління соціально-психологічними процесами в групі і сприяють оволодінню усним мовленням у стислі терміни при значній щоденній концентрації навчальних годин [40, с. 89].

В основі навчального спілкування в ході інтенсивного навчання лежить не мовний код, але активна мовленнєва поведінка учнів. На думку Б. Паригіна, інтенсифікація психічної діяльності людини носить досить різнобічний характер і передбачає активізацію, зростання його виробничої, споживчої, комунікативної, рефлексивної, пізнавальної, творчої, репродуктивної та творчої активності [26, с. 25]. Саме стан активності учителя й учнів дає змогу досягти високого рівня інтенсивності навчального процесу. Активність учасників навчального процесу визначається їх постійної залученістю в процес групової взаємодії і навчального спілкування. Спілкування мовою, що вивчається, пронизує процес навчання, воно одночасно є метою навчання й засобом та умовою її досягнення.

Інтенсивним методам навчання притаманні такі ознаки, як оволодіння усною формою спілкування, наявність мовного середовища; оволодіння комплексом навичок і вмінь, необхідних для здійснення діяльності в конкретній галузі спілкування, що знаходить прояв у відборі лексико-граматичного матеріалу, ситуацій і тем спілкування для занять, інтенсивний характер навчання (значна тривалість занять, насиченість занять видами і формами роботи, які вимагають великої

активності учнів); спрямованість занять не на придбання знань про мову, а на формування мовленнєвих умінь; широке використання колективних форм роботи й управління процесом спілкування в групі з боку вчителя; постійне застосування будь-яких можливих засобів і каналів впливу на учнів, опора як на свідомо-довільне, так і на підсвідомо-мимовільне оволодіння матеріалом, що, зокрема, досягається за допомогою включення в навчальний процес особливих прийомів навчання (наприклад, розподіл учнів по ролях, музичний супровід, використання фізичних вправ тощо) [26, с. 26].

В основі інтенсивного навчання лежать такі методичні принципи, як принцип комунікативності, в якості мети занять є формування практичних навичок і умінь у ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування; принцип усної основи навчання, який мовлення, а не текст, як основу навчання, що передбачає початкове сприйняття і відпрацювання матеріалу на слух; принцип функціональності, що означає практичний підхід до вивчення граматики, при цьому засоби вираження обумовлюються змістом висловлювання, а послідовність вивчення цих засобів визначається темами й ситуаціями; принцип ситуативності, що передбачає використання професійно спрямованих навчальних ситуацій в якості основної одиниці навчання; принцип зорово слухового синтезу, який передбачає широке використання засобів зорової і слухової наочності як на етапі семантизації матеріалу, так і на етапах його закріплення і використання в мовленні. Ситуативність, функціональна спрямованість, опора на різноманітні джерела сприйняття, залучення ресурсів технічних засобів навчання сприяють досить швидкому оволодінню усним мовленням в межах обмеженого набору професійних тем і ситуацій спілкування. З позицій комунікативного навчання знання іноземної мови означає не просто володіння відомостями про мову, її систему, правила функціонування цієї системи, а вміння спілкуватися мовою, що

вивчається, тобто оволодіння мовленнєвою поведінкою в природному контексті [26, с. 26].

Метою комунікативного навчання є оволодіння комунікативною компетентністю й адекватне використання мови в різних соціальних контекстах. Комунікативний метод навчання іноземних мов характеризується ситуативністю, що виражається у визначенні ситуації в якості одиниці спілкування, і комунікативною орієнтацією навчання, що має на меті розвиток особистості в діалозі культур, тобто єдність мови і культури і розгляд спілкування як основу і механізму комунікативного освітнього процесу. Комунікативно орієнтовані завдання формулюються у такий спосіб, аби учень відчував потребу висловитися, долучитися до спілкування або підтримати бесіду, при цьому відбувається залучення учнів до вирішення широкого кола значущих, реальних завдань, успішне вирішення яких підвищує впевненість в собі і приносить задоволення.

Провідними принципами навчання з використанням комунікативного методу є принцип мовної спрямованості, або активної комунікативності, що визначає як мету навчання, так і шлях до досягнення мети - практичне користування мовою в процесі навчання; принцип індивідуалізації навчання, що має на увазі таку організацію занять, при якій навчальний процес максимально відповідає інтересам і потребам учнів і враховує їхні індивідуальні особливості, життєвий досвід, світогляд тощо; принцип ситуативності навчання, що виявляється в доборі навчального матеріалу (тем, ситуацій, мовленнєвих кліше, текстів, що відповідають комунікативним потребам учнів і відрізняються інформаційною насиченістю), в організації навчальних посібників і занять; принцип новизни навчання, що забезпечує зміну ситуацій в ході занять, використання нових мовних завдань у тих же ситуаціях, введення нового матеріалу для поглиблення й розширення знайомих ситуацій; принцип паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності; принцип усного випередження. Комунікативний

метод спрямований на того, хто навчається. При цьому мається на меті зацікавити учнів у навчанні за допомогою накопичення й розширення знань, практичних навичок і вміння їх застосування. Інтенсивні методи навчання характеризуються створенням підтримуючої соціально-психологічної атмосфери, особливого мікроклімату, довірчих відносин між учителем та учнем із опорою на емоційний тонус навчальної групи, її емоційне залучення, співпереживання в процесі навчання [34].

Таким чином, для інтенсивно-комунікативного навчання характерні принцип взаємодії усвідомлюваних і неусвідомлюваних процесів психічної діяльності учнів в ході оволодіння ними професійним спілкуванням, застосування аудіальної, візуальної, предметної та образотворчої наочності, ситуативність і сюжетність, ефективні типи навчальної взаємодії учнів і викладача. Навчання іноземної мови із застосуванням інтенсивно-комунікативних методів сприяє інтенсивному запам'ятовуванню лексичного матеріалу. Форма занять служить психологічним засобом, фоном, при якому підвищується зацікавленість у навчанні, знімається напруженість, розкриваються резерви пам'яті і творчі здібності особистості учнів.

Організація занять з інтенсивно-комунікативною методикою в значній мірі інтенсифікує процес навчання, так як залишає великий запас навчального часу для наступного етапу активізації засвоєного лексико-граматичного матеріалу за допомогою системи комунікативних вправ, навчальних комунікативних ситуацій, проблемних ситуацій, рольових ігор тощо. Таким чином, інтенсивно-комунікативне навчання можна визначити як особливим чином організоване навчальне спілкування, у процесі якого здійснюється прискорене засвоєння матеріалу, а також відбувається активний розвиток іншомовної комунікативної компетентності учня. Об'єднуючи принципи та ідеї інтенсивного й комунікативного навчання, а також використовуваних при цьому засобів і прийомів, можна істотно підвищити ефективність

процесу навчання учнів іноземної мови.

Особливий напрямок в теорії і практиці навчання іноземних мов представлено роботами І. Румянцевої, яка запропонувала систему інтегративного лінгво-психологічного тренінгу (ІЛПТ) [33]. Згідно з концепцією І. Румянцевої, у процесі навчання іноземної мови необхідно використовувати елементи спеціальних соціально-психологічних тренінгів, таких як рольовий тренінг, перцептивний тренінг, тренінг сенситивності, тренінг умінь тощо. Навчання ґрунтується на ролі мовленнєвого спілкування, до якого залучаються всі пізнавальні процеси, особливо при застосуванні вправ із соціально-психологічних тренінгів. Додатково в процес навчання вводяться особливі когнітивні тренінги іноземною мовою, пов'язані з когнітивними психофізіологічними тренінгами [33].

У результаті виконаного дослідження можемо стверджувати, що формування компетентності в говорінні іноземною мовою стає більш результативним за умов створення правильного психолого-педагогічного підґрунтя процесу навчання. Погоджуємось з дослідниками, які наголошують на необхідності в сучасних умовах навчання іноземних мов застосовувати інтегративні психолого-педагогічні підходи, що в контексті нашого дослідження отримує форму інтенсивно-комунікативного навчання з елементами психологічного тренінгу.

1.3. Види сторітеллінгу для навчання іноземних мов

Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження свідчить про наявність різних підходів до виокремлення видів сторітеллінгу. За основу для своїх класифікацій науковці пропонують різні аспекти розповідання історій, як-от діяльність оповідача й слухачів, спосіб подання історії, використання технічних та інформаційно-

комунікаційних ресурсів тощо.

Актуальним для нашої роботи вважаємо підхід Ж. Єрмолаєвої, яка розрізняє класичну та активну форми реалізації сторітеллінгу. У класичному сторітеллінгу реальна життєва ситуація або вигадана історія розповідається вчителем особисто, у той час як учні лише слухають і сприймають інформацію. Класична розповідь використовується для трансляції знань, що виражаються вербально або існують у вигляді тексту. При використанні класичного сторітеллінгу учитель передає учням конкретну навчальну інформацію: правила, теорії, закони та іншу інформацію, втілену в яскраву форму історії [5].

Активний сторітеллінг, на думку Ж. Єрмолаєвої, має інший режим проведення. Учитель пропонує основні елементи історії, визначає її цілі й завдання, а учні залучаються до процесу активного створення і розповідання повноцінної історій. За таких умов учні мають змогу створювати історії самостійно, виконуючи завдання й рекомендації вчителя, моделювати різні ситуації та шукати шляхи вирішення проблем, аналізувати історії самостійно або з учителем. У такому контексті активний сторітеллінг сприяє передачі не тільки явного, але й неявного знання, яке не висловлюється вербально, але проявляється у практичній діяльності як вміння й навички [5].

Погоджуючись із позицією Ж. Єрмолаєвої, ми пропонуємо для позначення описаних вище видів сторітеллінгу використовувати поняття «рецептивний і продуктивний сторітеллінг». Рецептний сторітеллінг, що відповідає за своєю сутністю класичному способу оповідання, містить у своїй основі пасивне сприймання історії на слух, яке відбувається під час читання тексту або сприйняття візуальних засобів. Рецептний сторітеллінг можна використовувати в якості основи для подальшої комунікативної практики. Продуктивний сторітеллінг, крім сприйняття розповіді на слух, містить діяльність зі створення історій безпосередньо учнями в усній або письмовій формі, самостійно або за

допомогою учителя, індивідуально, у парах, малих групах або всім класом. Такі історії можуть бути повністю імпровізованими учнями, якщо вони мають достатню мовну й мовленнєву підготовку, а також можуть створюватися з використанням опор, які містять готовий план сюжету, ключові слова, візуальні опори, запитання.

При навчанні іноземних мов історії можуть пропонуватися учням у такий спосіб: в усній формі (учитель читає або розповідає, в аудіо- чи відеозапису); у письмовій формі: в якості тексту в паперовому або електронному вигляді; у вигляді візуального контенту в якості опор для розповідання: ілюстрацій, ситуативних малюнків, коміксів, слайдів презентації, анімації та інших візуальних опор; у змішаному форматі: в усній формі з опорою на засоби наочності; у письмовій формі з опорою на засоби наочності; в усній формі з опорою на текст, відео сюжет або анімацію з субтитрами.

Якщо історія розповідається на основі або з використанням мультимедійних засобів (графіки, відео, анімації тощо), такий сторітеллінг називають цифровим сторітеллінгом (digital storytelling), а створювані в такий спосіб історії – цифровими або комп'ютерними [15].

На думку Н. Маняйкіної та О. Надточевої, цифровий сторітеллінг є педагогічною технологією, яка має такі характеристики як концептуальність, керованість, системність, відтворюваність, завдяки чому цифровий сторітеллінг має практичну дидактичну цінність, оскільки він є комбінованим навчальним засобом, що поєднує в собі візуальну й аудіальну складові [16, с. 61].

Завдяки своїм особливостям, цифровий сторітеллінг, на думку Л. Горохової, має свої переваги як засіб формування таких життєвих компетентостей, як інформаційні, комунікативні, когнітивні, науково-дослідні. До інформаційних компетентостей належать навички роботи із інформаційно-комунікаційними засобами; когнітивні компетентності містять уміння творчого й критичного мислення; комунікативні

компетентності складаються з умінь працювати в команді, спілкування з використанням різних форм комунікації; до групи науково-дослідних компетентостей належать уміння працювати з даними, обробляти інформацію, правильно цитувати джерела, виконувати проектну роботу [4, с. 43–44].

Крім поданих вище видів сторітеллінгу деякі дослідники виокремлюють так званий «сендвіч сторітеллінг» (sandwich storytelling), у результаті якого виникає «сендвіч-історія» (sandwich story), що передбачає такий формат створення спільної історії, за якого відбувається збагачення сюжетної лінії учителя креативними вставками, які роблять учні, наприклад, при навчанні творчих видів писемного мовлення. Якщо кілька учнів допомагають учителю розповідати історію, такий варіант називають багатоголосим сторітеллінгом (multi-voice storytelling) [46].

За мовою оповідання історії можуть бути подані рідною мовою, іноземною мовою, двома мовами – білінгвальні історії (bilingual stories); у змішаному використанні мов (mixed language telling) [46].

За змістом історій, що використовуються для створення оповідань, дослідники виокремлюють 4 типи сторітеллінга:

- сторітеллінг на основі реальних ситуацій, де в якості основи використовуються проблемні ситуації, які необхідно розв'язати;
- сторітеллінг на основі оповідання, під час якого вигаданий або реальний оповідач надає необхідну для опрацювання інформацію, що сприяє підвищенню інтересу учнів до теми;
- сторітеллінг на основі сценарію, коли учень стає частиною історії і досягає різних результатів в залежності від того, які рішення приймає;
- сторітеллінг на основі проблемних ситуацій як спосіб навчити вирішувати проблеми з найкращими результатами. Даний метод допомагає розвинути навички вирішення проблемних ситуацій і

застосовувати знання на практиці [25].

Таким чином, проаналізувавши сучасні підходи до виокремлення видів сторітеллінгу для навчання іноземних мов, маємо змогу стверджувати, що наявні його різновиди мають свої способи та умови реалізації, які доцільно використовувати для вирішення конкретних навчальних завдань. У контексті нашого дослідження вважаємо перспективним варіативне використання кількох видів сторітеллінгу. З огляду на діяльність оповідача й слухачів, ми розрізняємо класичний (рецептивний) та активний (продуктивний) сторітеллінг, за способом подання інформації – традиційний вербальний та цифровий сторітеллінг; за змістом історій - сторітеллінг на основі реальних або проблемних ситуацій, оповідання або сценарію.

РОЗДІЛ 2

СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛЦЕЇВ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

2.1. Особливості формування компетентності в говорінні англійською мовою

Компетентність у говорінні іноземною мовою є важливим складником комунікативної компетентності, формування якої є пріоритетним завданням навчання іноземних мов у закладах загальної профільної освіти. Вибір дієвих шляхів реалізації цього завдання передбачає розуміння сутності й особливостей формування цієї комплексної здатності людини висловлювати думки у формі усного діалогу або монологу.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне використовувати визначення говоріння як усного продуктивного виду мовленнєвої діяльності, «...за допомогою якого відбувається усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі», що є спрямованим до однієї або кількох осіб та має певну мету та мотив. Предметом говоріння є думки мовця, а продуктом говоріння – висловлювання (діалог або монолог) і вербальна або невербальна реакції на це висловлювання [19, с. 298].

Формування англійськомовної компетентності в говорінні, на думку Г. Задільської, є досягненням певного рівня сформованості здібності та готовності здійснювати іншомовну комунікацію. У свою чергу комунікативна компетентність – це здатність створювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої

поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування [6, с. 82].

На думку І. Митрюхіної, говоріння як вид усно-мовленнєвої діяльності має специфічні ознаки, які необхідно враховувати під час розробці технології навчання іншомовного говоріння:

- наявність потреби і мотиву для висловлювання, адже говоріння завжди умотивоване;
- цілеспрямованість говоріння як спосіб самовираження і впливу на співрозмовника;
- предметом говоріння є свої і чужі думки, інформація;
- зв'язок говоріння з мисленнєвою діяльністю: будь-яка комунікативна задача є мовленнєвим завданням;
- говоріння є активним процесом, що виявляється в ставленні мовця до дійсності і пов'язаний з особистістю мовця;
- ситуативність як умова реалізації процесу спілкування;
- результатом говоріння виступає мовленнєвий продукт;
- засобами говоріння є мовний та мовленнєвий матеріал;
- говоріння – це процес взаємодії з метою обміну думками та інформацією і спонування до дії [20, с.162].

Охарактеризувавши ознаки говоріння як виду мовленнєвої діяльності, І. Митрюхіна робить висновок про те, що говоріння як діяльність не може бути подана у вигляді алгоритму, адже програма говоріння створюється особисто автором, а процес говоріння є самостійним та евристичним, проте процес навчання говоріння іноземною мовою можливо алгоритмізувати, тобто здійснювати за певною технологією [20, с. 161-162].

Огляд наукової літератури з теми нашого дослідження дає змогу стверджувати, що іншомовне говоріння як вид продуктивної

мовленнєвої діяльності формується й розвивається поступово й поетапно. Вивчення підходів різних методистів до цього питання дає підстави стверджувати, що в процесі формування компетентності в говорінні необхідно дотримуватися принаймні триетапної схеми, коли здатність висловлювати думки в усній формі іноземною мовою поступово проходить початковий, основний та просунутий етапи свого формування й розвитку.

Актуальним для нашої роботи вважаємо підхід українських методистів С. Ніколаєвої [22], О. Бігич [19], Т. Панової [18], які виокремлюють такі етапи у системі роботи з формування компетентності в говорінні:

- підготовчий етап, під час якого здійснюється формування фонетичних, лексичних і граматичних мовленнєвих навичок;
- основний етап, метою якого є тренування у створенні й використанні елементарних одиниць і зразків монологічного й діалогічного мовлення;
- просунутий етап, що передбачає вдосконалення й розвиток усіх складників компетентності в говорінні.

Вибір ефективних методів і засобів формування компетентності в говорінні іноземною мовою залежить від виду усного мовлення, що має бути сформований, – підготовленого або непідготовленого, або спонтанного. У нашому дослідженні ми погоджуємось з думкою А. Романюк, яка наголошує на необхідності розрізняти технології формування підготовленого й спонтанного усного мовлення. Свою позицію авторка пояснює тим, що система роботи з навчання підготовленого мовлення є лише демонстрацією способів вживання мовного матеріалу в розмовній мові, а мовленнєві вміння, тобто здатність учнів вільно відтворювати певні речення й зразки іноземною мовою, свідчать лише про сформованість у них рецептивних і репродуктивних навичок вживання досліджуваних мовних явищ,

типових для розмовної мови. А. Романюк наголошує, що немає гарантії, що під час реально-мовленнєвого іншомовного спілкування учні зможуть згадати готовий зразок висловлювання і вжити його для вирішення власного комунікативного завдання, отже, називає неправомірним вважати таку здатність реально-мовленнєвим комунікативним умінням [31]. Ми погоджуємось, що для досягнення вміння оперувати словами і фразами розмовної мови учням необхідне цілеспрямоване комунікативно-обумовлене тренування для вирішення спонтанних завдань спілкування.

Складність цієї методичної проблеми пояснюється, на нашу думку, специфікою спонтанного усного мовлення. За характеристикою Т.Серової, спонтанне мовлення має такі особливості:

- воно не створюється заздалегідь як завершене повідомлення і не запам'ятовується;
- зміст, композиційна й логічна організація думок у монологічних спонтанних повідомленнях не визначаються заздалегідь, а виникають безпосередньо в часі й просторі конкретної ситуації;
- воно породжується та існує в загальному ланцюжку осмислених, пов'язаних між собою єдиною проблемою, темою обговорення спонтанних монологічних повідомлень;
- спонтанне повідомлення обумовлено контекстом і необхідністю висловитися, використовуючи інформацію, яка не повідомлена іншими [35, с.107].

Характерною рисою спонтанного (непідготовленого) мовлення, як монологічного, так і діалогічного, вважається те, що думка виникає у мовця й вербально формулюється саме в момент висловлювання. Спонтанне мовлення відрізняється ініціативністю, непідготовленістю, природністю темпу, вільним використанням мовних форм. Продуктом спонтанного мовлення є спонтанне монологічне висловлювання, під яким розуміє мовленнєвий твір монологічного характеру, обсягом

більше одного простого речення, що породжується в процесі діалогічного спілкування двох або більше комунікантів як реакція на зовнішній стимул або як спонукання до дії у відповідь висловлювання» [31]. З цього визначення можна зробити висновок, що спонтанне висловлювання обумовлюється, перш за все, реальною ситуацією спілкування й комунікативним завданням, що стоїть перед співрозмовниками в цій ситуації. Такий вислів має структурно-семантичну цілісність, логічну та мовну оформленість, має всі ознаки стійкої мовної одиниці [36, с. 49-50].

Аналіз літератури з теми дослідження показав, що питання формування спонтанного усного мовлення іноземною мовою не є визначеним остаточно. Невирішеними або недостатньо дослідженими залишаються питання про те, що має бути підготовленим, щоб відбулося спонтанне висловлювання; що має бути передбачено в процесі підготовки до участі в комунікативних ситуації; яким чином може й повинна бути актуалізована обумовленість ситуацією і контекстом спонтанного повідомлення в діалогічному спілкуванні; які структури змісту і моделі можуть бути створені для ефективної методики навчання [35, с.105].

Спонтанне усне мовлення з точки зору методики навчання іноземних мов може бути поділено на два види: мовлення, в якому підготовлено зміст, але не підготовлена форма, та мовлення, в якому не підготовлені ні форма, ні зміст. Підготовка до навчання мовлення першого виду реалізується за допомогою попередніх підготовчих завдань, орієнтованих на знайомство з лексикою та фразеологією певної сфери, з культурними особливостями і нормами поведінки людей в стандартних ситуаціях спілкування. Для навчання спонтанного мовлення першого виду, з підготовленим заздалегідь змістом, одним з найбільш ефективних засобів створення комунікативної ситуації є гра. Ігровий метод навчання використовується вже протягом [36, с. 50]

багатьох десятиліть, і він добре зарекомендував себе при навчанні іноземної мови людей будь-якого віку – від маленьких дітей до дорослих. Суть комунікативної гри на заняттях з іноземної мови полягає в тому, що, беручи участь в заданій ігровій ситуації, учні імітують ту чи іншу реальну ситуацію, вирішуючи при цьому певні комунікативні завдання [36, с. 51].

Для виконання завдань, в яких не підготовлені ні форма, ні зміст спонтанного усного мовлення, учням необхідно докласти більше інтелектуальних зусиль, говоріння іноземною мовою в цьому випадку потребує більш активного використання уяви, комунікативних навичок. Комунікативна ситуація в цьому випадку описується лише найбільш загальним способом. При цьому кожен учасник гри знає тільки свою роль і своє завдання, і подальший розвиток ситуації жодному з них повністю не відомий. Учасники повинні виконати кожен свою практичну задачу, при цьому завдання різних учасників гри можуть суперечити один одному. У цьому випадку ні зміст, ні форма мовлення не підготовлені заздалегідь, вони визначаються [36, с. 51] передбачуваним розвитком комунікативної ситуації. Ролі та завдання учасників гри відомі тільки вчителю, який керує процесом комунікації, направляючи його в бажане русло, не обмежуючи учасників спілкування в прояві творчості. Така організація навчальної комунікації характерна скоріше для тренінгів, ніж для традиційних комунікативних ігор [36, с. 52].

На думку Л. Полуніної [29, с. 25] одним з найбільш цінних якостей сторітеллінгу при навчанні іноземних мов є його здатність спонтанно виходити за межі монологу та функціонувати в діалогічній формі за участю слухачів в якості спів-оповідачів. Наратив, що породжується в такий спосіб, стає як засобом конструювання, апробації та оцінки ідей, так і результатом спільної когнітивної діяльності, в процесі якої відбувається інтенсивний розвиток критичного мислення,

комунікативної компетентності й навичок соціальної взаємодії. Діалогічна форма сторітеллінгу поєднує в собі кілька аспектів, надзвичайно важливих для мовної соціалізації учнів. Перш за все, діалог в рамках спільної історії надає учасникам можливість формулювання і вираження поглядів, відмінних від думки, висловленої основним оповідачем (критичне сприйняття). Діалогічний наратив сприяє розвитку здатності бачити в своїй власній історії і в історіях інших учнів не просто розповідь про низку подій, а розцінювати історії як версію певної моделі подій (метакогнітивна навичка). У ситуації діалогічної взаємодії на основі сторітеллінгу вдосконалюються навички оцінки запропонованої основним оповідачем інтерпретації історії, її проблематизації, деконструкції та полеміки (критичне мислення) [12].

Таким чином, маємо підстави для висновку, що сторітеллінг містить значний потенціал як ефективний метод розвитку компетентності в говорінні іноземною мовою. Урок, організований навколо історії, що розповідається, дає змогу розвивати як рецептивні, так і продуктивні мовленнєві вміння учнів у режимі, максимально наближеному до реального спілкування. Залучення до спільної діяльності зі сприйняття й продукування історії іноземною мовою допомагає навчити користуватися мовними засобами для спонтанного спілкування. Завдяки сторітеллінгу учні отримують необхідну мотивацію й емоційне налаштування на інтерактивність і спільну комунікативну діяльність.

2.2. Технологія сторітеллінгу як засобу формування компетентності в говорінні англійською мовою

Формування компетентності в говорінні англійською мовою засобами сторітеллінгу потребує певної алгоритмізації дій учасників процесу розповідання історії. Такий підхід, на наше переконання, має

зменшити зусилля учителя з підготовки уроку з використанням сторітеллінгу, з одного боку, та збільшити ефективність його застосування, з іншого. За таких умов набуває особливого значення розробка технології використання сторітеллінгу як сукупності прийомів роботи вчителя й учнів, що забезпечує досягнення конкретних цілей навчання [1, с. 165], а саме розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів. Крім того, виникає необхідність з'ясувати специфіку оповідань, які можна взяти мовним матеріалом для цієї технології.

У контексті нашої роботи вважаємо актуальним дослідження Н. Багрецової, яка пропонує [3, с. 30-31] методичне визначення поняття «історія» як основної частини сторітеллінгу, оскільки воно ще не знайшло відображення в методичних словниках. Це визначення має виконувати роль орієнтиру під час вибору або створенні історій для вирішення навчальних завдань на основі сторітеллінгу. Ми погоджуємось з Н. Багрецовою в тому, що історії мають будуватися за композиційними канонами художнього твору, де ключовим елементом є розповідний сюжет. У композиції найпростішого однолінійного сюжету присутні такі складники: 1) експозиція з інформацією про час і місце дії та дійових осіб; 2) зав'язка: подія, що провокує конфлікт (протистояння героїв чому-небудь або кому-небудь); 3) розв'язка: вирішення конфлікту [3, с. 32]. При цьому науковці підкреслюють важливість достовірності, реальності історій, щоб читач або слухач міг співвідносити себе з їхніми персонажами. За рекомендацією С. Крутька, для гостроти сюжету історія має містити інтригу, перешкоди й несподіванки на шляху героя до мети, мораль або урок в якості висновку [13].

Ураховуючи наведене вище, можемо стверджувати, що історії для навчання іноземних мов повинні бути лаконічними динамічними оповіданнями з досить простим, але захоплюючим сюжетом. До таких історій, з точки зору дослідників, підходять розповідні твори

різноманітних жанрів: казки, оповідання, міфи, легенди, перекази, притчі, анекдоти, сюжети та епізоди фільмів і літературних творів, мемуари, байки, нариси, особисті або виробничі життєві історії, а також сюжетні лімерики, вірші та інші поетичні твори.

У контексті наведеного вище історією як основу сторітеллінгу в навчанні іноземних мов ми розуміємо прозовий або поетичний твір будь-якого розповідного жанру, що володіє такими ознаками: невеликий обсяг; наявність захоплюючого сюжету (експозиція, зав'язка, розв'язка); потенціал емоційного впливу на учнів та їх залучення до комунікації. З огляду на це вважаємо недоцільним відносити до історій для сторітеллінгу безсюжетні тексти, тексти пізнавального або країнознавчого характеру; описи елементарних послідовних дій: наприклад, що хтось робив вранці, або як хтось робив покупки в магазині; безсюжетні міні-ситуації. За таких умов історії можуть використовуватися для введення та закріплення мовного матеріалу, для організації тренування у його використанні, а також для оцінки рівня сформованості комунікативних умінь і навичок учнів.

На наш погляд, сторітеллінг можна успішно використовувати як для навчання мови загального вжитку, так і мови за професійним спрямуванням (мови для спеціальних цілей). Усе залежить від підбору релевантних для освітнього контексту історій. В якості критеріїв для цього пропонуються такі: відповідність змісту історії темі заняття, цілям і завданням навчання; віку учнів та їхньому інтелектуальному рівню; відповідність мови історії рівню володіння мовою учнів або невелике перевищення цього рівня; наявність в історії повторюваних передбачуваних мовних зразків; наявність засобів наочності, що допомагають зрозуміти зміст історії.

Пропонована технологія сторітеллінгу, яку можна застосовувати в ліцях, передбачає три етапи: підготовча робота, навчальна робота в ході презентації історії, навчальна робота після презентації історії. При

цьому сторітеллінг виступає тут як частина роботи над темою і служить для включення нової тематичної лексики в комунікативну практику.

З методичної точки зору навчання сторітеллінгу як самостійної дискурсивної практиці іноземною мовою доцільно вводити на відносно просунутих рівнях – від B1-B2 за шкалою CEFR.

Л. Полуніна пропонує покрокову стратегію розвитку навичок сторітеллінга: 1) оцінка вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності за видами мовленнєвої діяльності й мовними аспектами; 2) відбір тригерів сторітеллінга, актуальних для учнів, тобто таких ситуацій, які задають тему й контекст розповіді (у цій якості можуть виступати матеріальні ресурси - письмові тексти різних жанрів, теле- і радіопередачі, фільми, твори образотворчого мистецтва, музичні твори, фотографії, комп'ютерні ігри тощо, а також теми, які не виражені матеріально, події, спогади, переживання); 3) розробка комплексних завдань, які охоплюють усі види мовленнєвої діяльності з інтеграцією паралінгвістичних компонентів в навчальні матеріали (просування від простих фрагментарних мовленнєвих дій до складних сценаріїв); 4) ретельне планування занять (сторітеллінг є таким інструментом розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, що дозволяє буквально «вплітати» в нього найрізноманітніші завдання); 5) поточний контроль для оцінки навчальної ситуації і корекції процесу навчання. [29, с. 26].

Враховуючи наведене вище, а також вивчивши науково-методичну літературу з теми дослідження, маємо змогу систематизувати методичні рекомендації щодо проведення уроку на основі сторітеллінгу.

Стандартний урок складається з кількох етапів. Для учнів ліцеїв вважаємо за доцільне використовувати підхід Н. Багрецової, яка пропонує реалізувати на уроці такі три етапи: підготовча робота, навчальна робота в ході презентації історії, навчальна робота після презентації історії. Згідно з Н. Багрецовою, використовувати сторітеллінг доцільно як частину роботи над темою, а його

безпосередньою метою є активізація нової тематичної лексики в комунікативній практиці [3, с. 30].

Перший етап (підготовча робота) містить такі види діяльності: 1) введення тематичних слів і необхідних лексико-граматичних структур; 2) створення настрою на сприйняття історії (слухання / читання) за рахунок апеляції до особистого досвіду учнів: з'ясування за допомогою запитань, що вони знають про предмет майбутнього оповідання; 3) пропонування учнями припущень про зміст майбутньої історії на основі її назви або ілюстрації до неї.

Другий етап (навчальна робота під час презентації історії) передбачає активну взаємодію учителя з учнями під час частих, але швидких пауз, що переривають оповідання для вирішення таких завдань: 1) перевірити розуміння конкретної частини історії (як загальної ситуації, так і окремих фактів) через відповіді учнів на запитання рідною або іноземною мовою; окремих складних речень або фраз через парафраз, пояснення іноземною мовою або переклад; 2) відповісти на запитання учнів, що виникли під час прослуховування 3) розвивати навички антиципації: через побудову припущень щодо подальшого розвитку сюжету.

Третій етап (навчальна робота після презентації історії) можуть містити завдання двох видів – репродуктивні й продуктивні.

Репродуктивні завдання: обговорення сюжету історії з паралельним створенням списку ключових слів, конспекту, карти пам'яті, плану тощо для подальшого переказу історії (від імені автора або персонажа, спочатку з використанням опори, потім без неї); встановлення правильної послідовності перемішаних речень або абзаців відповідно до сюжету історії; виправлення помилкових тверджень за сюжетом історії; заповнення пропусків відповідними за змістом словами; співвіднесення початкових і кінцевих частин речень з подальшим відтворенням з них історії; характеристика окремих фактів;

продовження історії з певного місця.

Продуктивні завдання: придумати початок або продовження історії; дати свою оцінку персонажам, сюжету; описати свої дії в аналогічних обставинах; розповісти свій варіант історії, якщо є альтернативні варіанти сюжету.

Завдання творчого характеру: намалювати ілюстрації до історії; виготовити костюми та інсценувати історію або окремі епізоди тощо [3, с. 33-34].

Виконане дослідження науково-методичної літератури дає змогу сформулювати алгоритм дій з використання сторітеллінгу для формування й розвитку англійськомовної компетентності в говорінні учнів ліцеїв, чому присвячена наступна частина нашої роботи.

2.3. Методичні рекомендації до уроку з використанням сторітеллінгу для формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою

Пропонуємо методичні розробки уроків з розвитку компетентності в говорінні англійською мовою з використанням технології сторітеллінгу.

Методична розробка 1.

Мета уроку – розвивати компетентність в говорінні англійською мовою.

Завдання:

- практичні: вдосконалювати граматичні навички усного мовлення з тем «Past Simple vs Past Continuous»; розвивати вміння аудіювання;
- освітні: поглиблювати знання з системи видо-часових форм дієслова;
- розвивальні: сприяти розвитку креативності, мовної

здогадки, критичного мислення, вміння працювати в команді;

- виховні: виховувати повагу до співрозмовників.

Етап уроку	Зміст роботи	Завдання
Етап 1 - підготовчий	повторення правил використання Past Simple і Past Continuous	Виконання тренувальних некомунікативних або умовно-комунікативних вправ
	підготовка до прослуховування історії за допомогою відповідей на запитання та апеляції до особистого досвіду учнів	<i>Do you have a pet?</i> <i>What can your pet do?</i> <i>Can your pet do the same things as you?</i> <i>Would you like your pet to be able to do the same things as you?</i> <i>What are these things?</i>
	Прогнозування змісту майбутньої історії	<i>I am going to tell you a story about a friend of mine, whose name is Hob – “Hob tells a true story”. What do you think the story will be about?</i>
	пояснення значення незнайомих слів з тексту оповідання	<i>can't help talking</i> <i>help oneself</i>

Робота під час другого етапу здійснюється а режимі активного слухання оповідання з паралельним обговоренням. Відповідаючи на запитання, учні мають тренуватися у використанні форм минулого часу. Відповіді мають бути повними й граматично правильними. Можливе

багаторазове повторення відповідей. Слухаючи відповіді на свої запитання, учитель записує на дошці ключові слова – форми дієслів. В якості історії використано оповідання «Hob tells a true story» [43, с. 40-42], адаптовану згідно з метою й завданнями уроку.

Фрагмент оповідання	Запитання до учнів	Записи на дошці
<p><i>The cat, a black one named Pluto, belonged to my Aunt Aggie and she thought he was wonderful. If Aunt Aggie was doing anything, Pluto was doing the same. When she was washing herself, the cat was washing itself, too; when she was looking at herself in the mirror, the cat was looking at himself in the same mirror; if she was talking to herself (as she sometimes did), the cat was opening its mouth just like someone talking to himself.</i></p>	<p><i>What was the cat's name?</i></p> <p><i>Did the cat belong to Bob?</i></p> <p><i>What was the cat doing if the aunt was washing herself?</i></p> <p><i>What was the cat doing when the aunt was looking at herself in the mirror?</i></p> <p><i>What was the cat doing if the aunt was talking to herself?</i></p>	<p><i>belonged</i></p> <p><i>thought</i></p> <p><i>was doing</i></p> <p><i>was washing</i></p> <p><i>was looking</i></p> <p><i>was talking</i></p> <p><i>was opening</i></p>
<p><i>This gave Aggie an idea; she decided to try to teach Pluto to talk. She thought, "I'll give Pluto the same food as I have myself; I'm sure that will help him to speak." And very soon the cat</i></p>	<p><i>What did the aunt decide to teach Pluto?</i></p> <p><i>What could help Pluto to speak in the aunt's opinion?</i></p>	<p><i>decided</i></p> <p><i>thought</i></p> <p><i>was sitting</i></p> <p><i>was eating</i></p> <p><i>was drinking</i></p> <p><i>was smoking</i></p>

<p><i>was sitting on a chair at the table and was eating bread and butter (cut thin), roast potatoes and Christmas pudding, and was drinking tea with sugar in it. One day I went to see Aunt Aggie, and there was Pluto. He was drinking coffee and was smoking a cigarette.</i></p>	<p><i>Where was the cat sitting?</i></p> <p><i>What was the cat eating?</i></p> <p><i>What was the cat drinking?</i></p> <p><i>What was the cat smoking?</i></p>	
<p><i>Pluto was certainly enjoying himself; in fact I think they were both enjoying themselves, but still he didn't speak. Then Aggie had another idea; my family are always getting ideas. She had an old parrot that was always talking. It was talking to itself, it was talking to Aggie, it was talking to Pluto. Aggie was getting tired of this everlasting talk, so she thought to herself, "If Pluto eats the parrot, I'm sure he can't help talking."</i></p>	<p><i>Was the cat enjoying himself?</i></p> <p><i>Was the aunt enjoying herself?</i></p> <p><i>Did the cat speak?</i></p> <p><i>What was the old parrot doing?</i></p> <p><i>Was the aunt enjoying the parrot's talk?</i></p> <p><i>What idea came to the aunt's mind?</i></p>	<p><i>was enjoying</i></p> <p><i>were enjoying</i></p> <p><i>was talking</i></p> <p><i>was getting tired</i></p>
<p><i>So she killed the parrot, cooked it in butter (the best quality butter, she told me) and gave it, with fried potatoes and boiled cabbage, to Pluto. Pluto sat at the table and helped himself,</i></p>	<p><i>What did she do to the parrot?</i></p> <p><i>How did she cook the parrot?</i></p> <p><i>Did the cat eat the parrot?</i></p>	<p><i>killed</i></p> <p><i>cooked</i></p> <p><i>gave</i></p> <p><i>sat</i></p> <p><i>helped himself</i></p> <p><i>finished</i></p>

<p><i>very politely with a knife and fork, to the roast parrot, the fried potatoes and the cabbage, and he finished every bit of it. Then, suddenly he turned to Aunt Aggie and shouted "Look out!" Aunt Aggie was looking at him in such astonishment that she hardly noticed what he said, and the next moment a big piece of the ceiling fell down on her head, Pluto said, "She has spent five years getting me to talk, and then when I speak the fool doesn't listen."</i></p>	<p><i>Why did the cat shout to the aunt? What fell down on the aunt's head? What did the cat say?</i></p>	<p><i>turned shouted was looking noticed fell</i></p>
--	---	---

Третій етап здійснюється як виконання завдань після презентації історії. Пропонуємо виконати такі завдання:

- репродуктивні завдання: відтворення сюжету історії з використанням списку ключових дієслів від імені персонажів оповідання; виправлення помилкових тверджень.
- продуктивні завдання: придумати продовження історії від імені різних персонажів з обов'язковим використанням форм минулого часу.

Методична розробка 2.

Мета уроку – удосконалювати компетентність в говорінні англійською мовою.

Завдання:

- практичні: вдосконалювати граматичні навички усного мовлення з тем «Past Simple vs Past Continuous»; розвивати вміння аудіювання.

- освітні: поглиблювати знання з системи видо-часових форм дієслова.
- розвивальні: сприяти розвитку креативності, мовної здогадки, критичного мислення, вміння працювати в команді.
- виховні: виховувати повагу до співрозмовників.

Етапи роботи

Підготовчий етап

Метою роботи на цьому етапі є підготовка до прослуховування оповідання «The Struggles of Our Life» (<https://wealthygorilla.com/best-short-moral-stories/>) [47]. Завданнями цього етапу пропонуємо такі:

- мотивація до прослуховування (*Today we will listen to a very interesting story which will teach us a lesson. Do you like stories which teach lessons? Why? What lesson may a story «The Struggles of Our Life» teach us?*);
- пояснення незнайомих слів (*ground coffee beans, burners, adversity*).

Роботу під час другого етапу пропонуємо здійснювати в режимі активного слухання оповідання з паралельним обговоренням. Відповідаючи на запитання, учні мають контролювати правильність використання форм минулого часу. Відповіді мають бути повними та правильними, усі деталі історії мають бути з'ясовані. Учитель має варіювати фактичні запитання на перевірку розуміння історії та прогностичні запитання та запитання про особисту думку учнів. В якості оповідання використано розповідь «The Struggles of our life».

Фрагмент оповідання	Запитання до учнів
<i>Once upon a time a daughter complained to her father that her life was miserable and that she didn't know how she was</i>	<i>What did the daughter complain about? Do you complain about the same to your parents? What</i>

<p><i>going to make it. She was tired of fighting and struggling all the time. It seemed just as one problem was solved, another one soon followed.</i></p>	<p><i>do you usually complain about?</i></p>
<p><i>Her father, a chef, took her to the kitchen. He filled three pots with water and placed each on a high fire.</i></p> <p><i>Once the three pots began to boil, he placed potatoes in one pot, eggs in the second pot and ground coffee beans in the third pot. He then let them sit and boil, without saying a word to his daughter.</i></p>	<p><i>What did the father fill with water?</i></p> <p><i>What did he put into each pot?</i></p>
<p><i>The daughter, moaned and impatiently waited, wondering what he was doing. After twenty minutes he turned off the burners.</i></p> <p><i>He took the potatoes out of the pot and placed them in a bowl. He pulled the eggs out and placed them in a bowl. He then ladled the coffee out and placed it in a cup.</i></p>	<p><i>What did the father do to the potatoes, eggs, and coffee?</i></p>
<p><i>Turning to her, he asked. "Daughter, what do you see?"</i></p> <p><i>"Potatoes, eggs and coffee," she hastily replied.</i></p> <p><i>"Look closer" he said, "and touch the potatoes." She did and noted that they were soft.</i></p>	<p><i>What did the father offer the daughter to do with the potatoes?</i></p> <p><i>What did the father offer the daughter to do with the eggs?</i></p> <p><i>What did the father offer the daughter to do with the coffee?</i></p> <p><i>Did the daughter understand</i></p>

<p><i>He then asked her to take an egg and break it. After pulling off the shell, she observed the hard-boiled egg.</i></p> <p><i>Finally, he asked her to sip the coffee. Its rich aroma brought a smile to her face.</i></p> <p><i>“Father, what does this mean?” she asked.</i></p>	<p><i>what he meant?</i></p>
<p><i>He then explained that the potatoes, the eggs and coffee beans had each faced the same adversity-the boiling water. However, each one reacted differently.</i></p>	<p><i>What was the difference in the reaction, in your opinion?</i></p>
<p><i>The potato went in strong, hard and unrelenting, but in boiling water, it became soft and weak.</i></p> <p><i>The egg was fragile, with the thin outer shell protecting its liquid interior until it was put in the boiling water. Then the inside of the egg became hard.</i></p> <p><i>However, the ground coffee beans were unique. After they were exposed to the boiling water, they changed the water and created something new.</i></p> <p><i>“Which one are you?” he asked his daughter.</i></p>	<p><i>How did the potato change and what did it mean?</i></p> <p><i>How did the eggs change and what did it mean?</i></p> <p><i>How did the coffee beans change and what did it mean?</i></p> <p><i>What did the daughter answer?</i></p>

На третьому етапі, з огляду на моральну ідею історії, доцільно надати перевагу виконанню продуктивних завдань. Пропонуємо виконати такі вправи:

- відтворити сюжету історії з від імені персонажів оповідання;

- дати відповідь на запитання батька й пояснити свою думку;
- придумати продовження історії від імені обох персонажів з обов'язковим використанням форм минулого часу;
- написання есе на тему «*When adversity knocks on your door, how do you respond? Are you a potato, an egg, or a coffee bean?*».

ВИСНОВКИ

Виконане дослідження способів використання сторітеллінгу в методичному вимірі для формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою дало змогу дійти низки висновків.

Вивчивши історію питання, ми з'ясували, що технологія сторітеллінгу запозичена методикою навчання іноземних мов з інших сфер діяльності, де вона зарекомендувала себе ефективним інструментом вирішення конкретних професійних завдань. У результаті аналізу наукової літератури з теми дослідження нами виявлено, що в якості дидактичного засобу сторітеллінг почав використовуватися в 90-х роках минулого сторіччя в США, де швидко завоював популярність як ефективний метод навчання іноземних мов. Вітчизняна педагогічна наука й практика на сучасному етапі активно вивчає можливості використання цього засобу для потреб системи іншомовної освіти.

У результаті аналізу різних підходів до визначення поняття «сторітеллінг» як засобу навчання пропонуємо розуміти його як технологію неформального навчання, що передбачає використання будь-якого сюжетного оповідання, а також як спосіб подання навчального матеріалу та формування іншомовної комунікативної компетентності шляхом створення розповідей з їхньою подальшою реалізацією для вирішення освітніх завдань.

Ефективне використання сторітеллінгу як засобу навчання можливе за умов дотримання певних принципів і врахування закономірностей, що становлять психолого-педагогічну основу цього процесу. Аналіз і систематизація наявних психолого-педагогічних підходів до навчання іноземних мов створили підстави для нашого висновку про те, що використання сторітеллінгу для формування компетентності в говорінні іноземною мовою має здійснюватися на засадах інтегративного підходу, що об'єднує принципи інтенсивно-

комунікативного навчання з елементами психологічного тренінгу.

Формування й розвиток компетентності в говорінні іноземною мовою на основі інтенсивно-комунікативного підходу дає змогу використовувати дидактичний потенціал різних видів сторітеллінгу. Проаналізувавши класифікації сторітеллінгу для навчання іноземних мов, вважаємо доцільним використовувати такі його види для вирішення завдань навчання усного мовлення, а саме класичний (рецептивний) та активний (продуктивний) сторітеллінг, традиційний вербальний і цифровий сторітеллінг; сторітеллінг на основі реальних або проблемних ситуацій, оповідання або сценарію.

Компетентність у говорінні вважаємо комплексною динамічною здатністю вирішувати конкретні комунікативні завдання, яка складається з умінь і навичок усного монологічного й діалогічного мовлення. Вивчення особливостей формування в учнів ліцеїв компетентності в говорінні англійською мовою створило підґрунтя для нашого висновку про те, що на старшому етапі навчання на додаток до формування й розвитку вмінь підготовленого усного мовлення особливого значення набуває методична робота з формування вміння спонтанного мовлення.

Вивчивши способи використання сторітеллінгу для формування в учнів ліцеїв англійськомовної компетентності в говорінні, ми дійшли висновку про необхідність дотримання певного алгоритму дій і форм роботи. В основі технології використання сторітеллінгу як засобу формування компетентності в говорінні іноземною мовою є виконання конкретних навчально-комунікативних завдань на етапі підготовки до прослуховування історії, під час сприйняття історії та після її презентації. Всі завдання складають систему вправ, що або готують учнів до сприйняття історії, або супроводжують її прослуховування, або є її логічним продовженням.

На підставі виконаного дослідження нами розроблено методичні

рекомендації з формування компетентності в говорінні англійською мовою для учнів ліцеїв на основі використання технології сторітеллінгу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо використання сторітеллінгу для розвитку усного мовлення учнів гімназій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2009. 448 с.
2. Акульская Т.В., Драко О.В. Использование метода сторителлинга при обучении письменной речи на уроках английского языка. *World Science: Problems and Innovations: сборник статей XXII Международной научно-практической конференции*. В. 2 ч. Ч. 1. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». 2018. С. 151–153.
3. Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты. *Педагогика и психология образования*. 2020. №2. С. 25-38.
4. Горохова Л.А. Технология Digital Storytelling (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2016. Т.12. № 4. С. 40–49.
5. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе. *Концепт*. 2016. № 6. URL: <http://ekoncept.ru/2016/16132.htm> (дата звернення: 10.09.2021 р.)
6. Задільська Г. Сучасні педагогічні технології формування англомовної компетенції говоріння у студентів мовних спеціальностей ЗВО. *Молодь і ринок*. 2018. №8(163). С. 81-84.
7. Зуброва О.А., Иванова А.С. Сторителлінг як засіб розвитку спонтанного усного мовлення іноземною мовою. *Science, actual trends and perspectives of development. Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference*. Budapest, Hungary 2021. Pp. 125-126. URL: <https://eu-conf.com> (дата звернення: 20.11.2021 р.).

8. Зуброва О.А., Иванова А.С. Цифровой сторителлинг как инструмент формирования компетентности в иноязычном говорении. *Problems of practice, science and ways to solve them. Abstracts of IV International Scientific and Practical Conference*. Milan, Italy 2021. С.110-112. URL: <https://eu-conf.com> (дата звернення: 20.11.2021 р.).
9. Иванова А. Сторителлинг как технология обучения английской речи. *Магістерські студії. Альманах*. Вип. 21.2021. – Херсон: ХДУ, 2021. – С. 48–50.
10. Исакова В.Н. Эффективность метода сторителлинга в обучении иностранным языкам. *Молодой исследователь Дона*. №6 (21). 2019. С. 131–134.
11. Колядко С.В., Мартыненко Л.Г. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования заданий формата «Цифровое повествование». *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2019. №192. С.105–107.
12. Кондина А.С. Анализ нарративной структуры фоновых текстов в формате сторителлинга как технологическая основа обучения иностранному языку. Лингвистический подход. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2019. №1 (16) январь - март. URL: <https://e-journal.omgau.ru/images/issues/2019/1/00686.pdf> (дата звернення 10.09.2021 р.).
13. Крутько С. Сторителлинг: как интересно рассказывать истории. Нетология. 2018. URL: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii> (дата звернення 10.09.2021 р.).
14. Курочкина В.А. Сторителлинг как средство продвижения бренда в бизнесе. *Медиасреда*. 2020. №. 1. С. 81–85.
15. Логинова А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке. *Молодой ученый*. 2015. №

7. С. 805–809.
16. Маняйкина Н.В., Надточева Е.С. Цифровое повествование: от теории к практике. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 10. С. 60–64.
17. Мерзлікіна А.А. Формирование умений учащихся в говорении с использованием приема storytelling. *Английский язык в школе*. 2010. №1(29). С.54–61.
18. Методика навчання іноземних мов в загальноосвітніх навчальних закладах / Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В. та ін. Київ: Академія, 2010. 327с.
19. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
20. Митрюхина И.Н. Технология организации взаимодействия при обучении иноязычному говорению. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2019. №3. С.160-171.
21. Назарова О.С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика. *Гуманитарная информатика*. 2018. №15. С.15–28.
22. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2008. 285с.
23. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 10.09.2021 р.).
24. Новичкова А.В., Воскресенская Ю.В. Сторителлинг как современный инструмент управления персоналом. *Интернет-*

- журнал «Науковедение». 2014. № 6 (25). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/39EVN614.pdf> (дата звернення 10.09.2021 р.).
25. Ножкина К., Коневская Р. Сторителлинг: основные методы и техники. Pressfeed. URL: <https://news.pressfeed.ru/storytelling-6-tips/> (дата звернення 10.09.2021 р.).
26. Парыгин Б. Д. Анатомия общения: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 301 с.
27. Пашукова Т.И. Психологические особенности обучения иностранным языкам и применение нестандартных методик преподавателями и студентами-практикантами. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. Вып. 3 (832). 2019. С. 256-268.
28. Пешкова Д. Использование приема сторителлинг в обучении английскому языку студентов вузов. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/ispolzovanie-priema-storitelling-v-obuchenii-anglijskomu-yazyku-studentov-vuzov.html> (дата звернення 10.09.2021 р.).
29. Полунина Л. Н. Сторителлинг как маркер социализации в процессе обучения иностранному языку. *Вестник Белгородского института развития образования*. 2020. Т. 7, № 3 (17). С. 20–28.
30. Рабина Е.И., Дерина М.В. Коммуникативный метод в обучении говорению на английском языке. *Вестник КемГУКИ*. 2020. №52. С. 217-222.
31. Романюк А.С. Общая характеристика группы упражнений по развитию умений англоязычного спонтанного эмоционально-окрашенного неофициального общения. *Universum: Психология и образование* : электрон. научн. журн. 2014. № 4(5). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1212> (дата звернення 10.09.2021 р.).

32. Рудіна М., Шванова О. Технологія сторітеллінгу в системі формування фахової компетентності майбутніх перекладачів. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. № 38, Київ, 2018. С. 28-30. <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/go/issue/view/687> (дата звернення 10.09.2021 р.).
33. Румянцева И.М. Психология обучения иноязычной речи (психотерапевтический подход) : автореф. дис. ... доктора психол. наук. Москва, 2004. 52 с.
34. Самосенкова Т. В., Назаренко Т. Б., Воробьева К. С. Преимущества объединения коммуникативных и интенсивных методов в процессе обучения иностранных учащихся. *Концепт*. 2014. № 05 (май). URL: <https://e-koncept.ru/2014/14121.htm> (дата звернення 15.09.2021 р.).
35. Серова Т.С., Тулиева К.В. Технология подготовки обучающихся к спонтанному монологическому сообщению в диалогическом речевом общении. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2020. №2. С. 103-121.
36. Степанова М.М. Обучение навыкам спонтанной речи в курсе делового иностранного языка в магистратуре технических направлений. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2016. Том 214. С. 48-52.
37. Годорова О.В. Сторителлинг как инновационный PR-инструмент. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. С. 610.
38. Что такое сторителлинг. URL: <https://www.unisender.com/ru/support/about/glossary/chto-takoe-storitelling/> (дата звернення 15.09.2021 р.).
39. Шмакова А.П. Применение технологии «сторителлинг» на занятиях по иностранному языку с целью формирования инструментальной компетенции будущих специалистов

- экономической сферы. *Научный журнал «Дискурс»*. 2018. №2(16). С. 78-88.
40. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004. 416 с.
41. Armstrong D. *Managing by Storying Around: A New Method of Leadership*. Broadway Business; 1st edition (February 10, 1992) : 272 p.
42. Blaine R., Seely C. *Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school*. Berkeley, CA, 2014.
43. Eckersley C.E. *Essential English for Foreign Students. Book 2*. Sofia: Foreign Languages Press, 1967. P. 40-42.
44. Ellis Gail, Brewster Jean. *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council, 2014. 212 p.
45. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International
46. Rinvolucris M. *Story telling: The language teacher's oldest technique*. *British Council*, 2008. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/story-telling-language-teachers-oldest-technique> (дата звернения 20.09.2021 p.).
47. *The Struggles of Our Life*. URL: <https://wealthygorilla.com/best-short-moral-stories/> (дата звернения 20.09.2021 p.).
48. *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS): An Input-Based Approach to Second Language Instruction (The Routledge E-Modules on Contemporary Language Teaching)* 1st Edition by Karen Lichtman. 38 p.