

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний університет

Факультет іноземної філології та соціальних комунікацій
Кафедра германської філології

БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

Спеціальність 035 «Філологія»

**Спеціалізація 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно),
перша – англійська»**

*Сторірінг і сторітелінг як інструменти формування комунікативної
компетенції студентів-філологів*

Допущено до захисту «__» _____ 2020 р.

Зав. каф. германської філології ___ канд. філол. наук, проф. Кобякова І. К.

Виконала:

студ. групи ПР-61

Коренівська Юлія Володимирівна

Науковий керівник:

канд. філол. наук, доцент

Єгорова Олеся Іванівна

Суми 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ТЕХНІК СТОРІТЕЛІНГ І СТОРІРІДІНГ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ.....	5
1.1 Сторітелінг як методика навчання іноземної мови	5
1.2 Застосування техніки сторірідінг в контексті іншомовної освіти	9
РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК СТОРІТЕЛІНГ ТА СТОРІРІДІНГ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	14
2.1 Поетапний процес імплементації цифрового сторітелінгу з метою розвитку комунікативних навичок студентів-філологів	14
2.2 Експериментальне застосування техніки сторірідінг на уроках іноземної мови.....	19
ВИСНОВКИ	24
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	27
ДОДАТКИ	32

ВСТУП

Технологічний прогрес впливає на всі сфери соціального життя людини, висуваючи водночас нові вимоги до освітнього процесу. Сьогодні до майбутнього вчителя ставлять низку вимог, яким він має відповідати, а саме: бути кваліфікованим працівником, конкурентоздатним, компетентним, вільно володіти своєю професією, спроможним до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів і знати хоча б одну з іноземних мов.

Щоб виховати нове покоління кваліфікованих робітничих кадрів використовують інноваційні методи навчання, як-от сторітелінг та сторірідінг. Мистецтву застосування цих технік присвячено значну кількість праць як вітчизняних, так і закордонних науковців. Концепт, ключові елементи та різновиди методики сторітелінг досліджували педагоги-вчені Н. Бондаренко, Г. Гич, Н. Калюжка, Н. Самойленко, Б. Робін, А. Акгун, Х. Айяр, Е. Ердоган, Х. Кескин [1; 2; 6; 11]. Вчені С. Паламар та М. Науменко акцентували увагу на сучасних інструментах імплементації техніки цифрового сторітелінгу в професійній підготовці майбутніх педагогів [9]; еволюцію форми та роль читання розглядає у своєму доробку професор Ю. Мелентьєва [4]; а теоретичні та практичні засади застосування методики сторірідінг у навчальному процесі деталізували А. Омар та Б. Камінські [17].

Актуальність означеної теми бакалаврської роботи зумовлюється загальними тенденціями до модернізації та дигіталізації системи освіти та недостатньою вивченістю імплементації технік сторірідінгу та сторітелінгу як інструментів формування комунікативної компетенції студентів-філологів.

Об'єктом дослідження є методики сторірідінг і сторітелінг, **предметом** — їхня імплементація на заняттях з іноземної мови з метою формування комунікативної компетенції студентів-філологів.

Метою роботи є вивчення попереднього досвіду та аналіз особливостей та шляхів імплементації стратегій сторірідінг і сторітелінг на заняттях з іноземної

мови в контексті формування комунікативної компетентності студентів-філологів.

Поставлена мета зумовлює необхідність вирішення таких **завдань**: 1) схарактеризувати поняття «сторітелінг» і «сторірідінг»; 2) виявити ключові елементи методик сторітелінг та сторірідінг; 3) детермінувати основні переваги та недоліки застосування технік сторітелінг та сторірідінг в контексті іншомовної освіти; 4) окреслити етапізацію впровадження цих методик на заняттях з іноземної мови; 5) дослідити та проаналізувати ефективність інтегрування технік сторірідінг та сторітелінг у процес вивчення іноземної мови в контексті філологічної освіти.

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи**: застосування *описового* методу виявилось доцільним при розгляді етапізації методик сторірідінг і сторітелінг, а також в ході аналізу функцій онлайн-сервісів; метод *узагальнення* застосовувався для визначення ефективності, переваг та недоліків, притаманних технікам сторірідінг і сторітелінг. У рамках педагогічної практики було застосовано низку емпіричних методів, як-от: *спостереження* та *анкетування*, проведено низку *педагогічних експериментів*.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше досліджується та аналізується ефективність впровадження технік сторітелінг та сторірідінг для формування комунікативної компетентності студентів-філологів, детермінуються основні переваги і недоліки впровадження цих технік в контексті філологічної освіти.

Практична значущість роботи полягає у можливості використання її результатів у рамках практичних курсів з іноземної мови, курсів з методики викладання іноземної мови, а також отримані результати можуть слугувати фундаментом для проведення подальших досліджень впровадження технік сторірідінг та сторітелінг в контексті інших дисциплін.

Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів та двох підрозділів до них, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи без урахування додатків складає 31 сторінку.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ТЕХНІК СТОРИТЕЛІНГ І СТОРИДІНГ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

1.1 Сторітелінг як методика навчання іноземної мови

Сторітелінг (англ. *storytelling* — розповідання історій) є однією з найдавніших форм людського спілкування, яка використовується для розваг та пропаганди освіти та культурних цінностей. До того ж, він вважається дуже ефективним педагогічним інструментом у розвитку мовних навичок, незалежно від віку учнів. Науковець К. Лукаревші вважає розповідь більш ефективною у навчанні мови, ніж традиційні методи викладання мови, оскільки складання історій є захоплюючим заняттям, яке водночас, допомагає активізувати й розширювати словниковий запас, використовувати на практиці вивчені граматичні структури та удосконалювати вимову [21, с. 24]. Іншими словами, сторітелінг є педагогічною концепцією, яка дає змогу особам, що навчаються, розвивати основні мовні навички.

У різних сферах соціального життя сторітелінг активно застосовували ще з 90-х років ХХ ст. в Америці завдяки Д. Армстронгу, генеральному директору та президенту Armstrong Global Holdings [6, с. 92]. У своїй книзі “Managing by Storying Around: A New Method of Leadership” 1992 р. Д. Амстронг оприлюднив результати власного досвіду застосування технології сторітеллінг у власній компанії [12].

Перші ідеї запровадити техніку сторітелінг в галузі освіти прослідковуються в праці філософа-педагога К. Егана “Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School” (1986 р.) [14], де автор пропонує впроваджувати сторітеллінг як альтернативну стратегію для організації навчання у закладах початкової освіти. Показовою роботою наступного етапу реалізації та дослідження сторітеллінгу вважають працю дослідниці М. Россітер “Narrative and Stories in Adult Teaching and

Learning” (2002 р.), щодо використання розповідей, історій у навчанні не лише дорослих, а й студентів закладів вищої освіти [26]. Можливість застосовувати техніку сторітелінг у процесі навчання будь-якої контингенту свідчить про універсальність цієї педагогічної концепції.

Педагог Н. Бондаренко визначає сторітелінг як ефективний метод донесення інформації шляхом розповіді зворушливих, повчальних, смішних історій [1, с. 131], а науковиця Г. Гич визначає сторітелінг як прийом, суть якого полягає у вибудовуванні промовцем перед аудиторією сюжетної оповіді [2, с. 189]. Відповідно, у поданій роботі під терміном «сторітелінг» розуміємо спосіб ознайомлення широкої аудиторії з інформацією через оповідь певного характеру.

Вчені мають різні точки зору щодо класифікації сторітелінгу. Наприклад, В. Грушевська, кандидат філологічних наук, розрізняє такі різновиди сторітелінгу:

1) **усний сторітелінг** невід’ємний від публічних виступів, важливою складовою якого є погляд, емоції, жести, особистість мовця;

2) **письмовий сторітелінг** — провідна техніка впливу та привернення уваги аудиторії, затребувана копірайтерами, блогерами, маркетологами та журналістами;

3) **мультимедійний або цифровий сторітелінг**, який застосовується під час створення сайтів та в цифровій журналістиці, у соціальних мережах, а також під час створення презентацій та відеороликів. Цифровий сторітелінг може бути реалізований у форматах відеоролику, презентації і цифрової публікації з мультимедійним контентом [4, с. 40].

У реаліях сучасного суспільства зростає інтерес до інноваційних технологій, тому цифровий сторітелінг є провідною формою сторітелінгу в наш час. Один із засновників цифрового медіа-центру у Сан-Франциско, який згодом став Центром цифрових розповідей, Д. Атчлі уперше застосував термін «цифрова розповідь» у 1980-х, коли експериментував із використанням

мультимедійних елементів у презентаціях. У 1990 р. він запровадив семінари з цифрової розповіді в Американському інституті кіномистецтва [15, с. 1091].

Кандидат педагогічних наук О. Подліняєва у своїй роботі «Медійні технології в освіті: створення та використання цифрової розповіді» визначає цифровий сторітелінг як вид традиційної розповіді, що виконана в цифровому форматі, для створення якої використовуються цифрові, зокрема онлайн-інструменти [10, с. 257]. На думку дослідниці А. Норманн, цифровий сторітелінг — це концепція, де основна увага зосереджена на створенні та поширенні історії, створеної на основі особистого досвіду чи спогадів [23, с. 11]. В цій роботі під терміном «цифровий сторітелінг» розуміємо поєднання стародавнього мистецтва усної розповіді з палітрою цифрових інструментів для створення історій з елементами зображень, графіків, відео та аудіо, поєднаних із записом голосу оповідача. Цифрова розповідь відрізняється від традиційних наративів, оскільки інтеграція цифрових технологій надає можливість додати яскравих кольорів персонажам, місцевостям.

На думку вченого Б. Робіна, до ключових елементів цифрової розповіді належать: 1) точка зору, під якою розуміють ставлення автора цифрової розповіді щодо обраної теми; 2) драматичне питання, тобто питання, відповідь, яке тримає увагу аудиторії в процесі розгортання оповіді; 3) емоційний контент, що містить проблемні питання, які «чіпляють за живе» аудиторію; 4) сила авторського голосу, тобто спосіб персоналізації розповіді з метою допомогти аудиторії зрозуміти її контекст; 5) сила саундтреку, що передбачає залучення музики або інших звуків для підтримки основної сюжетної лінії розповіді; 6) лаконічність, тобто використання досить простого змісту, щоби розповісти історію, занадто не перевантажуючи її інформацією. Мабуть, цей елемент є найскладнішим як для початківців, так і для більш досвідчених сторітелерів; 7) темп — швидкість розгортання подій у історії [25, с. 223].

Вчений Б. Робін також окреслив такі види цифрової розповіді : 1) особисті історії — розповіді про значимі події з життя розповідача; 2) історичні документальні історії – розповіді про драматичні події історичного минулого; 3)

прикладні історії, призначені для інформування або інструктування з певних питань [25, с. 224–225]. Вибір певного типу цифрової оповіді залежить від цілей, які перед собою ставить вчитель.

Техніка цифрового сторітелінгу надає можливість особам, які навчаються, проявити творчі навички в процесі вибору теми, проведення деяких досліджень, написання сценарію та створення захопливої історії. Цифрова розповідь також залучає пасивних учнів і стимулює кожного з них робити все можливе, щоб якнайкраще представити свою роботу перед аудиторією [24, с. 1543]. Науковець Н. Касамі в своїй праці про вплив сторітелінгу на освітній процес зазначає, що сторітелінг пробуджує в учнів зацікавленість та виступає основним мотиваційним фактором [20, с. 182].

Відмінною ознакою сторітелінгу від інших сучасних методик є універсальність, адже цю педагогічну концепцію можна застосовувати до будь-якої вікової категорії. Педагог А. Райт запевняє, що історії однозначно не лише для дітей. Найвпливовіші люди у світі знають, що оволодіння технікою сторітелінг дає змогу впливати на думки та поведінку людей [27, с. 93–97]. У царині педагогіки ця особливість сторітелінгу відіграє важливу роль, оскільки існує не так багато технік та прийомів, які можна використовувати в процесі навчання як школярів, так і студентів.

Незважаючи на значну кількість праць присвячених сторітелінгу, більшість вчених розглядали переваги та недоліки цієї техніки. Так, вчений Н. Касамі акцентує увагу на тому, що хоча й більшість його студентів отримували задоволення від підготовки завдання та високо оцінили методику сторітелінг, все ж таки виникли деякі технічні труднощі у процесі створення аудіо чи відео [19, с. 133]. Інакше кажучи, через недосвідченість у сфері технологій студенти не мали можливості повноцінно підготувати завдання або деякі з них не мали певних технічних умов і можливостей, що викликало певний дискомфорт.

Ще одне важливе питання в контексті використання готового контенту — це повага до авторських прав та інтелектуальної власності інших. Простори

інтернету перевантажені різноманітними зображеннями, музикою та іншим матеріалом для цифрових історій, тому учні здебільшого використовують доступні джерела. В деяких аудиторіях концепція академічної доброчесності може бути відкрито обговорена, що дає студентам певну свободу в тому, якими матеріалами вони можуть користуватися, а в інших вчителі школи чи району можуть бути обмеження щодо того, який контент учнями дозволено використовувати [25, с. 225].

Тим не менш, більшість науковців та викладачів впевнені, що техніка сторітелінг буде корисною для студентів та педагогів. Ця методика дає змогу закріпити й застосувати на практиці цілий комплекс умінь, пов'язаних із використанням тексту, графіки, фото, аудіо, відео в заданих комунікативних ситуаціях, розвиваючи мовні навички, стимулюючи внутрішню мотивацію до вивчення іноземних мов.

1.2 Застосування техніки сторітелінг в контексті іншомовної освіти

Читання – це один із найважливіших видів мовленнєвої діяльності, тісно пов'язаний як із вимовою, так і з розумінням мови. Також читання — це здатність сприймати, розуміти інформацію, яка записана (передана) тим або іншим способом також відтворена технічними пристроями [34]. Лексикографічні джерела пропонують розуміти під терміном «читання» 1) цикл доповідей, лекцій, виступів читців, присвячений якому-небудь колу питань [33]; 2) один з рецептивних видів мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття і розуміння письмового тексту; входить в сферу комунікативної діяльності людей і забезпечує в ній одну з форм (письмову) спілкування [31, с. 346]; 3) сукупність практик, методик і процедур роботи з текстом [32, с. 1257].

Одним із найстаріших видів читання, який пройшов крізь різні епохи з незначними трансформаціями, є читання вголос. Читання вголос — первісний вид читання, який вимагав фізичних зусиль і вважався корисною для здоров'я вправою. Цей вид читання переважав в античні часи, був широко

розповсюджений в епоху Середньовіччя та пізніше. Читання вголос давало можливість зрозуміти зміст тексту, написаного безперервним письмом, як тоді було прийнято. Читачі були по суті слухачами голосу читця [7, с. 59]. Дослідниця Б. Камінські розуміє читання вголос як такий процес, який допомагає сформувати чимало важливих навичок, збагачувати словниковий запас, забезпечувати модель вільного, виразного читання, а також допомагає дітям зрозуміти як це читати для задоволення [17]. Тобто, поступово вчені та практики почали детермінувати читання вголос як сторірінг (англ. *story-reading* — читання історій).

Під терміном «сторірінг» деякі дослідники розуміють модель читання, коли вчитель демонструє дітям, як читати, та допомагає їм у цьому процесі [30, с. 180]. Утім ми переконані, що поняття «сторірінг» має не таке вузьке значення, тому у поданій роботі будемо спиратися на таке визначення: сторірінг — це стратегія читання історій особою або групою осіб, що може супроводжуватися музичним акомпанементом, іноді з використанням жестів та імпровізації з метою оволодіння навичкою вільного читання, удосконалення вимови та запам'ятовування учнями граматичного та лексичного матеріалу.

Дослідники Ф. ван дер Вільт, І. Бурма, Б. Оерс та Ч. ван дер Веен з Амстердамського вільного університету в Нідерландах пропонують вирізняти три підходи до інтерактивної методики читання, які були ефективними для вдосконалення лексичних мовленнєвих навичок та смислового розуміння мовлення [28, с. 577]:

1) за **традиційного підходу** в процесі інтерактивного читання увага акцентується на питаннях сюжету. Основна умова підходу: учні мають змогу робити паузи, обговорювати та осмислювати прочитаний матеріал. Цей прийом передбачає три кола читання історії. Під час першого сеансу читання вчитель зупиняється й задає питання щодо розвитку подій історії. На другій фазі вчитель зосереджує увагу учнів на лексичній наповнюваності тексту. І останній етап читання передбачає розгляд емоційної складової оповіді;

2) інтерактивне читання із **зосередженням уваги** також передбачає кількаразове читання. Кожного разу перед читанням історії вчитель задає одне конкретне питання, зокрема щодо подальшого розвитку подій в оповіді. Цього разу учні можуть переривати процес читання лише за умови крайньої необхідності. На першому етапі вчитель зосереджує увагу учнів на персонажах історії. На наступній фазі увага осіб, що навчаються фокусується на місцевості. І під час останнього прочитання перед учням постає два питання: «Яка основна проблема історії та як її вирішити?»;

3) в процесі інтерактивного читання з **використанням ментальних карт**, вчитель ставить такі ж запитання перед початком читання історії, як і за підходу із зосередженням уваги. Утім, під час читання учні створюють ментальні карти послідовно у процесі читання. Після завершення першого етапу, створюється гілка «хто», після другого прочитання — гілка «де» і нарешті, прочитавши історію востаннє і додавши гілки «проблема» та «вирішення», ментальна карта завершена [28, с. 569].

Оскільки кожна стратегія передбачає кількаразове читання, учні мають змогу закарбувати собі в пам'яті новий лексичний матеріал та граматичні конструкції.

Варто зазначити, що ментальні карти можуть розглядатися як певний тип графічного організатора. Графічні організатори — це інструменти, за допомогою яких читачі можуть систематично впорядковувати інформацію в тексті, використовуючи лінії, стрілки та зображення [16, с. 44]. Завдяки графічним організаторам можна побудувати логічні зв'язки між важливими елементами історії та візуально представити матеріал в доступній формі [13]. Доцільність використання ментальних карт в рамках професійної освіти пояснюється тим, що візуалізація ключових аспектів історії допомагає студентам краще зрозуміти головну ідею оповіді.

Еволюція читання, його форм, моделей і практик продовжується: у наш час з'явилася технологія читання в доповненій реальності. На думку вчених І. Мельник, Н. Задерей і Г. Нефьодової, «доповнена реальність (augmented reality,

AR) — це технологія, в якій уявлення користувача в реальному світі посилюється й доповнюється додатковою інформацією комп'ютерних моделей, що дозволяє користувачеві залишатися на зв'язку із реальним навколишнім середовищем» [8, с. 62]. Використання технологій доповненої реальності в процесі читання має великий потенціал, оскільки програмні продукти, що включають аудіо- та відеосюжети, завдяки наочності подачі матеріалу полегшують розуміння тексту та прискорюють процес навчання.

Вчені Х. Тобар, Р. Фабрегат і С. Балдіріс досліджували питання розуміння прочитаного тексту під час навчання з використанням книги, створеної за допомогою технології доповненої реальності для збагачення навчального досвіду студентів. У рамках експерименту учні відповідали на запитання щодо змісту після прочитання уривків із книги, до яких було додано віртуальні зображення, щоби проілюструвати певні аспекти книги. У результаті цього дослідження було виявлено, що студенти отримують більше задоволення від процесу читання з використанням технологій доповненої реальності в порівнянні з традиційним підходом до читання. До того ж більшість відповідей студентів на запитання, які поставали перед особами, що навчаються, у процесі читання, були логічніше сформульовані та аргументованіші, як порівняти з контрольною групою, яка читала книгу без використання технологій доповненої реальності [27, с. 935]. Під час читання текстів іноземною мовою студентам зустрічаються незнайомі слова, що може викликати труднощі з розумінням змісту прочитаного, тоді як технологія доповненої реальності може вирішити цю проблему шляхом візуалізації певного аспекту історії, а також активізувати процес запам'ятовування незнайомої лексики.

До того ж під час вивчення іноземної лексики через віртуальні навчальні програми присутність викладача не є обов'язковою, що дозволяє студенту більше сконцентруватися на самій програмі та мінімізувати страх надання неправильної відповіді.

Дослідниця К. Норато Серон впевнена, що читання вголос надає учням можливості взаємодіяти з іншими, в той час як вони покращують свої мовні

знання. Її учні, які відвідували заняття з читання, вивчили нову лексику в контексті, а також розвивали свої навички говоріння, формулюючи свої думки щодо історії іноземною мовою. Акцент був зосереджений на спілкуванні, а не на виправленні помилок, тому учні відчували впевненість у висловлюванні англійською мовою, що водночас мотивувало їх [22, с. 96]. За такого підходу вчитель виступає в ролі фасилітатора і цим забезпечує особам, що навчаються, комфортне середовище для комунікації.

До того ж дослідниця наголошує, що завдяки сторірінгу студенти навчилися аналізувати інформацію з критичної точки зору, що активізувало навички критичного мислення, учні також навчилися знаходити паралелі між тим, про, що вони читали і власним життям [22, с. 96]. Тобто, сторірінг позитивно впливає не лише на розвиток мовних навичок осіб, що навчаються, а й на їхнє формування як особистостей.

Незважаючи на численні переваги сторірінгу, вчені вказують також і на низку недоліків цієї педагогічної концепції. По-перше, читання вголос часто уповільнює швидкість читання, яка є ключовим елементом для покращення комунікативних навичок. По-друге, лише один учень або ж вчитель може читати вголос, а інші мають слухати, що може викликати нудьгу. По-третє, деякі студенти соромляться читати перед аудиторією, тому у них з'являється відчуття дискомфорту під час читання [16, с. 148].

Тим не менш, за допомогою техніки сторірінг за короткий проміжок часу можна отримати велику кількість інформації, одночасно розвиваючи мовленнєві вміння. Щоразу, коли один студент розмовляє, переказуючи прочитаний текст, інші тренуються в сприйнятті оповіді на слух. Іншими словами, значно збільшується час мовленнєвої практики на заняттях.

РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК СТОРІТЕЛІНГ ТА СТОРІРІДІНГ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

2.1 Поетапний процес імплементації цифрового сторітелінгу з метою розвитку комунікативних навичок студентів-філологів

Останнім часом використання онлайн-платформ для дистанційного навчання зросло завдяки новим освітнім потребам. З цієї причини чимало закладів освіти використовують одну або декілька платформ електронного навчання (наприклад, системи на базі *Moodle* або *Open edX*).

Щоб підтвердити теоретичні положення запропонованої бакалаврської роботи під час проходження педагогічної практики в Сумському державному університеті серед студентів другого курсу спеціальності «Філологія» було проведено низку експериментів щодо імплементації технік сторітелінг і сторірідінг у режимі онлайн, а також щодо етапів організації стратегій сторітелінг і сторірідінг на прикладі створення цифрової розповіді та відео-читання з використанням онлайн-платформи.

Для проведення експериментів було обрано онлайн-платформу *Canvas* [36] з безкоштовним доступом, оскільки цей сервіс є компактним, поліфункціональним і пропонує зручні інструменти для розробки й організації дистанційних уроків і курсів, які легко інтегрувати в змішане навчання або використовувати як самостійний освітній продукт. Інтерфейс цього сервісу подано в додатку А.

Система управління навчанням *Canvas* дозволяє створювати окремі текстові сторінки з можливістю вбудувати зображення, відео, аудіо тощо, створювати різноманітні тести з різними умовами проходження (ліміт часу, кількість спроб, формат оцінювання тощо), призначати та анонсувати завдання з установкою термінів та умов виконання, додавати різноформатні документи і файли, вести поточне та підсумкове оцінювання, організовувати

взаємооцінювання осіб, залучених до навчального процесу, а також пропонує різні форми колаборації між ними.

Організація цифрової розповіді на заняттях іноземної мови загалом відбувається в шість основних етапів: 1) оголошення завдання та термінів виконання завдання; 2) пошук та вивчення студентами інформації з теми, створення концепту історії; 3) пошук додаткової інформації та супутніх матеріалів для організації проєкту (зображення, відео, аудіо); 4) підготовка «чорнової версії» цифрової історії; 5) коректура та формування кінцевого продукту; 6) презентація проєкту, оцінювання та коментування учасниками інших команд, дискутування.

Оскільки експеримент проводився в режимі онлайн та з використанням новітніх програм для створення медіа-файлів, етапізація підготовки цифрової розповіді дещо відрізняється від традиційної форми впровадження педагогічної концепції. Стартовим етапом дослідження було розміщення вчителем завдання та детальних умов його виконання на освітній онлайн-платформі *Canvas*.

Задля перевірки ефективності впровадження методики сторітелінг студенти мали індивідуально виконати два завдання: “*Selbst-Interview*” та “*Mein Reisen-Alphabet*”. У рамках першого завдання студенти могли самостійно обрати форму наратора історії та проявити свої креативні здібності. Метою ж завдання було активізація студентами лексичного матеріалу з теми «Подорожі» та граматичного матеріалу з тем — «Минулий недоконаний час (Претеритум)» та «Майбутній час (Футур)». За завданням студенти мали описати свій досвід попередніх мандрівок, використовуючи претеритальні часові форми, а також розказати про плани щодо майбутніх подорожей, висловлюючи свої думки за допомогою форм майбутнього часу. Водночас студентам пропонувалося акцентувати увагу на певних аспектах подорожування, як-от: особливостях місцевості, періоді перебування, цілях поїздки тощо.

У рамках завдання “*Mein Reisen-Alphabet*” студентам було запропоновано скласти в алфавітному порядку репрезентативний список понять-асоціатів на тему «Подорожі» у форматі відео-наративу з коментарями щодо вибору. Відео

не мали перевищувати ліміт часу три хвилини. Додатковою умовою виконання цих двох завдань було письмово прокоментувати щонайменше два відео інших учасників.

Оскільки загальний розмір файлів на платформі *Canvas* обмежений, студентам пропонувалося зменшити розмір відео за допомогою онлайн-сервісу *HDconvert*, який не має обмежень щодо розміру файлів і швидко конвертує документи у різні формати, або завантажити свій проєкт на відеохостинг *YouTube* та поділитися посиланням.

На етапі розробки концепції історії під час підготовки проєкту “*Selbst-Interview*” учасники займалися пошуком інформації, визначали основні цілі та завдання історії, генерували ідеї щодо концепції відео, обирали ролі. Перша фаза виконання завдання “*Mein Reisen-Alphabet*” передбачає підбір слів на кожную букву алфавіту, а також формулювання коментарів до кожного асоціату. Значною перевагою системи навчання *Canvas* є можливість зворотного зв'язку: студенти можуть залишати коментарі чи запитання під публікаціями вчителя та інших учасників, а також звернутися до викладача через особисте повідомлення. Оскільки студенти можуть слідкувати за активними діями на платформі, вчитель має змогу забезпечити підтримку не одному учаснику, а одразу всій групі. Розробка концепту цифрової розповіді активізує критичне та креативне мислення, формує уміння систематизації інформації та авторську позицію.

У ході роботи над сценарієм цифрової розповіді студенти займалися написанням тексту та готували покроковий план відео-нарративу з використанням медіа-файлів. Іншими словами, на цьому етапі студенти або ж створювали самостійно, або ж шукали в інтернеті підходящі зображення, аудіо та відео й структурували ілюстративні матеріали відповідно до тексту історії. На цій фазі учасники вдосконалювали навички писемного мовлення, оскільки без вдалого добору мовностилістичних засобів і прийомів, грамотного оформлення, доцільного вибору лексичних одиниць вони не змогли б реалізувати бажаний комунікативний ефект. До того ж задля виконання умов завдання “*Selbst-Interview*” студенти тренували складання речень, використовуючи форми

минулого недоконаного та майбутнього часу. У процесі роботи над завданням “*Mein Reisen-Alphabet*” учасники розташовують зображення відповідно до слів-асоціатів, що через візуалізацію понять спрощує процес запам’ятовування тематичної лексики, а також прискорює процес переходу лексики з пасивного до активного використання.

Експериментально було доведено, що під час роботи над сценарієм студенти не лише відпрацьовують навички грамотного письма та уміння встановлювати логічні зв’язки між медіа-файлами та текстом, а й умінням формулювати власні думки, доносити їх в оригінальній і захопливій формі.

Найважливішим та найскладнішим етапом підготовки цифрової розповіді є запис аудіо та відео. На цій фазі студенти вивчають напам’ять або тренуються читати текст, записують розповідь та завантажують усі необхідні матеріали в обрану програму-відео-редактор, як-от: *Adobe Premiere Pro*, *Movavi Video* або *InShot*, сильними сторонами яких студенти вважають: доступ з різних пристроїв, багатофункціональність, відмінна якість відео, безкоштовність, можливість зберегти проєкт та редагувати в будь-який час.

Хоча учасники вже мали попередній досвід роботи з релевантними програмними продуктами, все ж таки тих інструментів, які доступні в безкоштовній версії тієї чи іншої програми, інколи недостатньо для реалізації креативних ідей студентів. Утім, незважаючи на технічні труднощі, які виникали в процесі підготовки цифрових розповідей, студенти мали чудову можливість попрацювати над своєю вимовою через прослуховування власних відео з метою перевірки готового продукту на наявність помилок. До того ж завдяки багаторазовому повторюванню тексту розповіді учасники мимоволі запам’ятовували лексичний матеріал та граматичні конструкції.

Завершальним етапом підготовки завдань “*Selbst-Interview*” та “*Mein Reisen-Alphabet*” було внесення фінальних коректур та завантаження кінцевого продукту на платформу *Canvas*, де студенти в подальшому мали нагоду прокоментувати відео інших учасників. Метою цієї фази були розвиток навиків

сприйняття іншомовного тексту на слух, активізація критичного мислення та активізація навиків писемного мовлення через організацію коментувань.

Під час проведення експерименту було виявлено, що програмні продукти для створення цифрової розповіді є ефективними інструментами для імплементації техніки сторітелінг на певному етапі підготовки проєкту. Аналізуючи роботу учасників експерименту та відштовхуючись від їхніх коментарів, до основних переваг методики цифрового сторітелінгу відносимо: мобільний доступ до програмного середовища, мотивацію до навчання завдяки впровадженню актуальних технологій, можливість потренувати чотири види мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо), постійний зв'язок із викладачем та одногрупниками, глибоке засвоєння навичок правильної артикуляції, розвиток уваги, пам'яті, мислення, ефективне повторення вивченої лексики, шанс проявити креативні здібності, розвиток здібностей опрацьовувати та запам'ятовувати інформацію, адекватної самооцінки «продуктів спілкування», вміння презентувати власні ідеї.

Утім імплементація педагогічної концепції сторітелінг має й свої недоліки, як-от: можливість порушення авторських прав через використання чужих доробків та певні труднощі у роботі з деякими програмними продуктами.

З огляду на особливості створення цифрової розповіді можемо сформулювати певні методичні рекомендації вчителям щодо інтегрування техніки сторітелінг у навчальний процес: перед початком роботи над завданням ознайомити осіб, що навчаються, з методикою сторітелінг, зокрема навести конкретні й наочні приклади реалізованих цифрових історій; ознайомити студентів з дієвими інструментами для створення цифрової розповіді забезпечити зворотний зв'язок на кожному етапі підготовки проєкту в ролі фасилітатора, а не виконавця завдання;.

Отже, експериментальне впровадження методики сторітелінг на заняттях з іноземної мови в режимі онлайн довело, що ця техніка є ефективним інструментом для розвитку не лише комунікативних навичок студентів, а і

допомагає покращити інші лінгвістичні компетенції на певному етапі створення цифрової розповіді.

2.2 Експериментальне застосування техніки сторірінг на уроках іноземної мови

Педагогічна концепція сторірінг — це ефективний метод формування основних мовленнєвих компетенцій студентів, який хоч і з'явився тисячі років тому, але й на сучасному етапі технологічного прогресу вважається дієвим інструментом розвитку комунікативних умінь та навичок, зокрема на заняттях іноземної мови.

Впровадження техніки сторірінг на уроках іноземної мови загалом відбувається в шість основних етапів: 1) оголошення завдання та термінів виконання завдання; 2) пошук та вивчення студентами інформації з теми, розробка концепції відео; 3) пошук додаткової інформації та супутніх матеріалів для організації проєкту (зображення, відео, аудіо); 4) підготовка «чорнової версії» відео-читання; 5) коректура та формування кінцевого продукту; 6) презентація проєкту, оцінювання та коментування учасниками інших команд, дискутування.

Враховуючи умови дистанційного режиму навчання, етапи проведення експерименту дещо відрізняються від традиційної форми імплементації методики сторірінг. У рамках експериментального впровадження на онлайн-платформі *Canvas* було розміщено завдання "*Kampf-Video*" з технічними та навчальними вимогами щодо організації проєкту, що й було початковою фазою дослідження.

Задля формування усної та письмової комунікації, в межах реалізації завдання "*Kampf-Video*" було запропоновано в парах підготувати тексти-виступи щодо переваг та недоліків подорожування автостопом або щодо дотичних тем на власний вибір із подальшою їхньою презентацією у формі «батлу» (парного змагання). Тобто, учасники по черзі наводять вагомі аргументи

на користь позитивних та негативних аспектів обраної теми. Опонентів для змагання студенти обирали самостійно. Головною умовою презентації текстів у відео мало бути їхнє коректне прочитання, а не заучування. Після презентації готового продукту аудиторія обирала тих студентів, чиї аргументи були недостатньо переконливими. Для об'єктивної оцінки переваг та недоліків подорожування автостопом було запропоновано взяти за основу матеріали, представлені на ютюб-каналах *Galileo* [40] та *Frühstücksfernsehen* [39], а також на ресурсах *Deutsche Welle* [36], *Spiegel* [43] та *Deutsch Perfekt* [37]. Додатковою умовою цього завдання був челендж, який мали виконати учасники, що зазнали умовної поразки у змаганні.

На етапі створення концепції відео у рамках завдання “*Kampf-Video*” студенти обирали тему проєкту, займалися пошуком вагомих доводів, дискутували у парах щодо цілей та завдань відео. З огляду на специфіку цієї фази, учасники мали нагоду взаємонавчатися, набувають досвіду роботи в групах, формують уміння аргументувати свою думку, знаходити компроміс і альтернативне рішення проблеми.

На фазі підготовки студентами чорнової версії «батлу» особи, що навчаються, пишуть текст для відео, обирають підходящі медіа-файли та систематизують інформацію. Зазвичай, у процесі традиційного читання вголос учні лише працюють з матеріалами, які підготував вчитель, тоді як дослідження у пропонуваній роботі передбачає самостійне написання студентами власних текстів, що є певним внеском в удосконалення аргументованого писемного мовлення, зокрема формулювання переконливих аргументів у письмовій формі. Враховуючи той факт, що розрізняють чотири психотипи учнів (аудіали, візуали та кінестети), де особливістю візуалів є зорове сприйняття, студенти, які належать до психотипу візуалів, будували асоціативні зв'язки із новими концептами та поняттями, що сприяло швидшому закріпленню нової інформації у мозку [5, с. 210]. Тобто, студенти активізують процес запам'ятовування лексики через прискіпливий підбір зображень, аудіо та відео, які б підкріплювали зазначені доводи.

Важливою складовою успішного завершення етапу запису відео була робота в команді. Студентам було запропоновано провести та записати у формі відео-конференції, наприклад, через сервіси *Skype* чи *Zoom*. Ці сервіси мають всі необхідні інструменти не лише для запису відео, а й обговорення важливих моментів процесу підготовки проєкту. *Skype* та *Zoom* — це безкоштовні програмні продукти, що дозволяють надсилати обрані файли для втілення концепції «батлу», переписуватися у чаті з метою аргументації тієї чи іншої зміни у відео, показувати презентації готового продукту, відтворювати необхідні для проєкту аудіо і відео у режимі демонстрації екрану. До того ж сервіс *Zoom* має вбудовану інтерактивну дошку, яку можна демонструвати всім учасникам відео-конференції. Така опція є зручною та незамінною під час обговорення робочих моментів. Альтернативним варіантом виконання цієї фази було записати частини відео, використовуючи будь-які інші програми. Оскільки студенти вже мали досвід роботи із сучасними інструментами для створення цифрової розповіді такими як *Adobe Premiere Pro*, *Movavi Video*, *InShot*, з етапом оформлення кінцевого продукту та завантаження на онлайн-платформу *Canvas* більшість студенти впоралися раніше встановленого терміну виконання завдання.

Значною перевагою використання сучасних технологій на цій фазі підготовки проєкту вважаємо можливість записати відео з бажаної спроби. У такий спосіб студенти тренують виразне читання іншомовного тексту, а також не відчують перед камерою такого дискомфорту, що може виникнути під час виступу перед аудиторією.

Завершальним етапом підготовки відео-читання було внесення фінальних коректур, зокрема регулювання тривалості відео, аналіз змістового наповнення, точність, логічність, доцільність задіяних засобів візуалізації та завантаження кінцевого продукту на платформу *Canvas*, де студенти в подальшому мали нагоду прокоментувати відео інших учасників, а також отримати зворотній зв'язок від викладача на етапі оцінювання. Завдяки перегляду відео інших

учасників та написанню коментарів студенти краще розуміють іншомовний текст на слух і вдосконалюють навички письма.

Останньою фазою цього експерименту було оцінювання інших учасників за допомогою онлайн-сервісу *Google Forms* [42] було створено опитування для осіб, що навчаються (додаток Б). Опитування проводилося анонімно, задля максимальної об'єктивності. Перевагою сервісу *Google Forms* в контексті його використання для опитування є формування електронної таблиці з результатами аналізу отриманих відповідей, що значно полегшує роботу вчителя.

Незважаючи на те, що протягом століть сторірінг активно впроваджують у процес навчання осіб будь-якої вікової категорії, все ж таки завдання прочитати написаний текст могло здатися студентам достатньо легким, що зрештою не допомогло б реалізувати потенціал учасників. Для того, щоби змотивувати студентів виконати завдання якнайкраще, студенти були поінформовані про «штрафні санкції»: з кожної команди один учасник, який гірше впорався з роботою за результатами опитування, мав відтворити будь-який популярний у соціальних мережах челендж і прокоментувати його суть.

Челендж (англ. *challenge* – виклик) — запрошення взяти участь у грі або змаганні [35]. У царині соціальних мереж «челендж» розуміють як жанр інтернет-роликів, у яких учасник виклику записує на відеокамеру виконання завдання, розміщує запис в мережі та передає виклик іншому, тобто пропонує повторити подібне завдання своєму знайомому або необмеженому колу користувачів. Зазначимо, що в месенджері *Telegram*, який був також інструментом для зворотного зв'язку, умову виконання челенджу в разі поразки студенти сприйняли дещо скептично та з тривожністю, адже їм було досить важко обрати учасника, який проявив себе гірше за інших. Утім, існування здорової конкуренції та перспектива отримання нового досвіду роботи з онлайн-сервісами для імплементації сторірінгу позитивно вплинули на учасників, тому вони з ентузіазмом підійшли до виконання завдання. До того ж студенти детально аналізували роботи інших, щоб об'єктивно оцінити відео своїх одногрупників.

Аналізуючи вищезазначені етапи імплементації техніки сторірінг, можна зробити висновки про переваги та недоліки впровадження цієї методики на заняттях іноземної мови. Загальними позитивними аспектами відео-читання є розвиток навичок аргументації, досвід вираження своєї особистісної позиції в спілкуванні; поповнення словникового запасу, краще засвоєння граматичного та лексичного матеріалу завдяки неодноразовому прочитанню тексту, взаємонавчання, можливість практикувати мовлення під час обговорення ідей щодо реалізації проєкту та запису відео, розвиток критичного та креативного мислення; постійний зв'язок з іншими учасниками та вчителем, вдосконалення навичок письма під час коментування робіт інших студентів.

Однак під час впровадження техніки сторірінг у навчальний процес спостерігався й недолік цієї методики, як-от: необхідність мотивуючого фактору, оскільки студенти можуть недооцінити важливість виконання завдання.

У пропонованій роботі ми також фокусуємося на методичних рекомендаціях для вчителів щодо імплементації педагогічної концепції сторірінг. Аналізуючи роботу студентів та їхні коментарі, до основних порад щодо впровадження техніки сторірінг відносимо: детальне пояснення концепції методики сторірінг, додавання до завдання стимулюючого аспекту, надання інструкцій та зворотного зв'язку у разі виникнення труднощів під час підготовки завдання.

Проведене дослідження щодо імплементації педагогічної концепції сторірінг на уроках іноземної мови свідчить про доцільність застосування цієї методики під час професійної підготовки студентів-філологів, оскільки відбувається процес мимовільного закарбовування в пам'яті лексики та граматичних конструкцій через неодноразове читання тексту іноземною мовою, а також удосконалення писемного мовлення завдяки продукуванню власного доробку.

ВИСНОВКИ

У сучасному полікультурному світі зростає потреба в спілкуванні та співпраці між різними країнами світу, що вимагає суттєвих змін у підході до вивчення іноземних мов. Тому навчання іноземної мови сьогодні передбачає формування й розвиток умінь іншомовного спілкування учнів у реальному житті, тобто становлення їхньої іншомовної комунікативної компетентності. З цим завданням допомагають впоратися методики сторітелінг і сторірінг, що на різних етапах імплементації допомагають тренувати різні лінгвістичні компетенції.

У поданій роботі було схарактеризовано поняття «сторітелінг» і «сторірінг». Під терміном «сторітелінг» розуміємо спосіб ознайомлення з інформацією через розповідання історій, що є соціально-культурним явищем, коли особа ділиться історією з аудиторією, іноді імпровізуючи, застосовуючи жести. Тоді як техніку сторірінг визначаємо як стратегію читання історій особою або групою осіб з метою оволодіння мовленнєвими навичками, що може супроводжуватися музичним акомпанементом, іноді з використанням жестів та імпровізації, які допомагають активізувати процес розуміння прочитаного. До того ж було виявлено ключові елементи методик сторітелінг та сторірінг.

У цій роботі також були проаналізовані переваги та недоліки застосування методики сторітелінг в режимі онлайн. До основних сильних сторін цієї техніки відносимо: можливість потренувати чотири види мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння, письмо, глибоке засвоєння навичок правильної артикуляції, розвиток уваги, пам'яті, мислення, шанс проявити креативні здібності, розвиток здібностей опрацьовувати та запам'ятовувати інформацію, вміння презентувати власні ідеї. Слабкими сторонами є можливість порушення авторських прав через використання чужих доробків; незначні труднощі під час роботи з програмними продуктами *Adobe Premiere Pro*, *Movavi Video*, *InShot*.

Загальними позитивними аспектами педагогічної концепції сторірінг є розвиток навичок аргументації, досвід вираження своєї особистісної позиції в

спілкуванні, краще засвоєння граматичного та лексичного матеріалу завдяки неодноразовому прочитанню тексту, взаємонавчання; можливість розвитку критичного та креативного мислення, вдосконалення навичок письма під час коментування робіт інших студентів. Однак під час впровадження техніки сторірінг у навчальний процес спостерігався й недолік цієї методики, як-от: необхідність мотивуючого фактору, оскільки студенти можуть недооцінити важливість виконання завдання.

Етапізація впровадження цих методик на заняттях з іноземної мови передбачає шість етапів: 1) оголошення завдання; 2) створення концепту історії; 3) пошук супутніх матеріалів для організації проєкту); 4) підготовка «чорнової версії»; 5) коректура та формування кінцевого продукту; 6) презентація проєкту та оцінювання.

Крім того, у поданій роботі було досліджено та проаналізовано ефективність інтегрування технік сторірінг та сторітелінг у процес вивчення іноземної мови в контексті філологічної освіти шляхом опитування серед 14 студентів, результати якого подано в додатку В. Великий відсоток учнів дали відповідь «скоріш так, ніж ні» щодо результативності завдань “*Selbst-Interview*” та “*Kampf-Video*” для запам’ятовування та відпрацювання граматичного (64,3%) та лексичного (57,1%) матеріалу. Студенти також відзначили ефективність технік сторітелінг і сторірінг у процесі покращення артикуляції, гарну нагоду відпрацювати граматичний та лексичний матеріал, а також удосконалення навичок ораторського мистецтва.

Проведений експеримент щодо впровадження технік сторітелінгу і сторірінгу в процес навчання іноземної мови дає змогу зробити висновок, що сторітелінг і сторірінг в онлайн режимі є дієвим інструментом дидактики. Дистанційний режим навчання дозволяє студентам проявити творчий потенціал, розвиває мовні та мовленнєві компетенції, мотивує до навчання та урізноманітнює традиційні методики викладання іноземних мов. Перспективою подальшого дослідження вважаємо вивчення та розробку сучасних підходів до імплементації технік сторітелінгу і сторірінгу з використанням доповненої та

віртуальної реальності для розвитку навичок читання та сприйняття мови на слух у молодших класах та опанування іншомовними мовленнєвими компетенціями у школах та закладах вищої освіти.

Я, *Коренівська Юлія Володимирівна*, своїм підписом засвідчую, що моя бакалаврська робота «*Сторірінг і сторітелінг як інструменти формування комунікативної компетенції студентів-філологів*» виконана з дотримання усіх вимог до наукової етики та поваги до інтелектуальних надбань, самостійно та індивідуально. Під час написання роботи я дотримувалася принципів академічної доброчесності та несу відповідальність за порушення загальноприйнятих правил цитування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н. В. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання / Н. Бондаренко // Молодь і ринок. – 2019. – Вип. 7. – С. 130–135.
2. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ / Г. М. Гич // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 4. – С. 188–191.
3. Гончарова Н. О. Технологія доповненої реальності в підручниках нового покоління / Н. О. Гончарова // Проблеми сучасного підручника. – 2019. – Вип. 22. – С. 46–56.
4. Грушевская В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся / В. Ю. Грушевская // Педагогическое образование в России. – 2017. – Вып. 6. – С. 38–43.
5. Єгорова О. І. Стратегії та прийоми втілення індивідуального стилю навчання ВАК в рамках розвитку англomовної лексичної компетенції учнів / О. І. Єгорова, О. Біла // Освітній простір України. – 2018. – Вип. 12. – С. 208–214.
6. Калюжна Н. С. Сторітеллінг як один із методів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного класу / Н. С. Калюжна, Самойленко Н. І. // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. – Т. 1, Вип. 26 – С. 92–98.
7. Мелентьева Ю. П. Модели, практики и приемы чтения: эволюция во времени и пространстве / Ю. П. Мелентьева // Библиотекосведение. – 2009. – Вып. 1. – С. 59–64.
8. Мельник І. Ю. Доповнена та віртуальна реальність як ресурс навчальної діяльності студентів / І. Ю. Мельник, Н. М. Задерей, Г. Д. Нефьодова // Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання: матеріали статей Міжнародної науково-практичної конференції. – 2018. – С. 61–64.
9. Паламар С. П. Сторітелінг у професійній підготовці майбутніх педагогів: сучасні інструменти / С. П. Паламар, М. В. Науменко / Електронне

наукове фахове видання «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету». – 2019. – Вип. 7 – С. 48–55.

10. Подліняєва О. О. Медійні технології в освіті: створення та використання цифрової розповіді (Digital storytelling) / О. О. Подліняєва // ФМО. – 2017. – Вип. 4 – С. 256–260.

11. Akgun A. The Influence of Storytelling Approach in Travel Writings on Readers Empathy and Travel Intentions / A. Akgun, H. Keskin, H. Ayar, E. Erdogan // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 207. – P. 577–586.

12. Armstrong D. Managing by Storying Around: A New Method of Leadership / D. Armstrong. – New York : Doubleday Currency, 1992. – P. 272.

13. Birbili M. Mapping Knowledge: Concept Maps in Early Childhood Education [Electronic resource] / M. Birbili // Early Childhood Research and Practice. – 2006. – No. 8 (2). – Access mode : <https://ecrp.illinois.edu/v8n2/birbili.html> – (24.05.2020).

14. Egan K. Teaching as story telling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school / K. Egan. – London : Althouse Press, Faculty of Education, University of Western Ontario, 1986. – P. 132.

15. Garcia P. Digital storytelling as narrative pedagogy / P. Garcia, M. Rossiter // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010 Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education. – 2010. – P. 1091–1097.

16. Huang L. Reading Aloud: Reading Aloud in the Foreign Language Teaching / L. Huang // Asian Social Science Journal. – 2010. – Vol. 6, No. 4 – P. 148–150.

17. Ilter I. The Power of Graphic Organizers: Effects on Students' Word-Learning and Achievement Emotions in Social Studies / I. Ilter // Australian Journal of Teacher Education. – 2016. – No. 41 (1). – P. 42–64.

18. Kaminski B. Teacher-Led Read Alouds and Electronic Books to Engage Students and Enhance Achievement in the Area of Comprehension [Electronic resource] / Kaminski, B. // Culminating Projects in Teacher Development. – 2018. – No. 29. – Access mode : https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/29 – (25.05.2020).

19. Kasami N. Advantages and disadvantages of digital storytelling assignments in EFL education in terms of learning motivation / N. Kasami // *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018.* – 2018. – P. 130–136.

20. Kasami N. The comparison of the impact of storytelling and digital storytelling assignments on students' motivations for learning / N. Kasami // *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017.* – 2017. – P. 177–183.

21. Lucarevschi C. R. The role of storytelling in language learning: A literature review / C. R. Lucarevschi // *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria.* – 2016. – No. 26(1) – P. 23–44.

22. Norato Cerón C. The effect of story read-alouds on children's foreign language development / C. Norato Cerón // *Gist Education and Learning Research Journal.* – 2014. – No. 8. – P. 83–98.

23. Normann A. Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning / A. Normann // *PhD Thesis. Norwegian University of Science and Technology.* – 2011. – P. 125.

24. Razmi M. Digital Storytelling in EFL Classroom (Oral Presentation of the Story): A Pathway to Improve Oral Production / M. Razmi, S. Pourali, S. Nozad // *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* – 2014. – No. 98 – P. 1541–1544.

25. Robin B., R. Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom / B. Robin // *Theory into practice.* – 2008. – No. 47. – P. 220–228.

26. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning [Electronic resource] / M. Rossiter // *ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.* – 2002. – No. 241. – Access mode : <https://eric.ed.gov/?id=ED473147> – (19.05.2020).

27. Tobar H., Baldiris S., Fabregat R. Augmented Reality Game-Based Learning: Enriching Students' Experience During Reading Comprehension Activities / H. Tobar, S. Baldiris, R. Fabregat // *Journal of Educational Computing Research.* – 2017. – No. 55(7) – P. 901–936.

28. Van der Wilt F. The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education / Femke van der Wilt, Inouk Boerma, Bert van Oers, Chiel van der Veen // European Early Childhood Education Research Journal. – 2019. – No. 4. – P. 566–580.

29. Wright, A. Stories in language teaching / A. Wright // The Journal of TESOL France. – 2000. – No. 7. – P. 85–98.

30. Yuniar G. Story-Reading as a Teaching Method for Young Children: Teacher's Challenges [Electronic resource] / G. Yuniar, E. Kurniati // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). – 2016. – Vol. 58. – Access mode : <https://cutt.ly/IyL2eZ4> – (20.05.2020).

СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ

31. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 448.

32. Грицанов А. А. История Философии: Энциклопедия / А. А. Грицанов – Минск : Книжный дом. 2002. – С. 1376.

33. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980) [Електронний ресурс] / Академія наук України : Webmezha. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/>. – (21.05.2020).

34. Читання [Електронний ресурс] // Вікіпедія. Вільна Енциклопедія. – Режим доступу : <https://cutt.ly/4yLVzQD>. – (11.05.2020).

35. Cambridge Dictionary [Electronic resource] / Cambridge University Press, 2017. — Access mode: <http://dictionary.cambridge.org>. — (27.05.2020).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

36. Deutsche Welle [Elektronische Ressource]/ dw.com, 2020. – Zugriff unter : <https://www.dw.com/de/themen/s-9077>. – (27.05.2020).

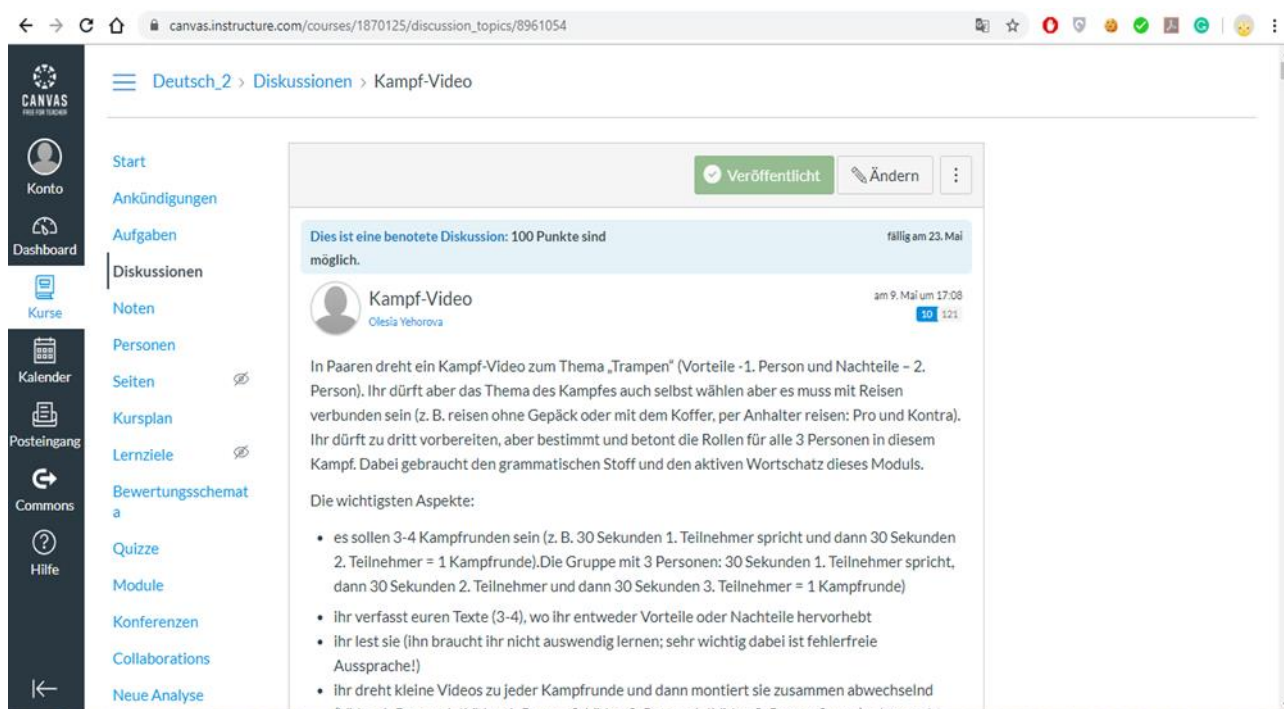
37. Deutsch Perfekt [Elektronische Ressource]/ deutsch-perfect.com, 2020. – Zugriff unter : <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-perfekt-magazin>. – (10.05.2020).
38. Canvas [Electronic resource] / Canvas.net, 2020. – Access mode : <https://www.canvas.net/>. – (27.05.2020).
39. Frühstückfernsehen [Elektronische Ressource] / YouTube, 2020. – Zugriff unter : <https://www.youtube.com/channel/UCi3zDMPLwdM1S6kYymFIEBw>. – (10.05.2020).
40. Galileo [Elektronische Ressource] / YouTube, 2020. – Zugriff unter : https://www.youtube.com/channel/UC1XrG1M_hw8103zO2x-oivg. – (10.05.2020).
41. Google Docs [Electronic resource] / Google Docs.com, 2020. – Access mode : https://www.google.com/intl/uk_ua/docs/about/. – (16.05.2020).
42. Google Forms [Electronic resource] / Google Forms.com, 2020. – Access mode : <https://www.google.com/forms/about/>. – (19.05.2020).
43. Spiegel [Elektronische Ressource] / Spiegel.de, 2020. – Zugriff unter : <https://www.skype.com/uk/>. – (27.05.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Рисунок А.1

Интерфейс системы управления образованием Canvas



Додаток Б

Рисунок Б.1

Інтерфейс онлайн-сервісу Google Forms

The screenshot displays a Google Forms interface in a browser window. The address bar shows the URL: docs.google.com/forms/d/12UINH393sRWzD4rcJl67nTScNIO5DBbJKSUWUI2z_eA/edit. The form title is "Форма без назви". The interface includes a navigation bar with "Запитання" (Questions) and "Відповіді" (Responses) tabs, with 14 responses shown. A "Надіслати" (Submit) button is visible in the top right.

The first question is a Likert scale question:

Оцініть ефективність виконання завдань „Selbst-Interview” та „Kampf-Video” для розвитку мовленнєвих навичок з іноземної мови. 0 – взагалі неефективно 5 – максимально ефективно *

0 1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○ ○

The second question is a text question:

У чому ви вбачаєте конкретну ефективність виконання завдань типу „Selbst-Interview” та „Kampf-Video” для розвитку ваших загальних, фахових та особистісних компетенцій як майбутніх філологів-перекладачів (перерахуйте). *

Текст запитання з довгими відповідями

Додаток В

Таблиця В.1

**Результати анкетування студентів щодо ефективності застосування
методик сторітелінг і сторірінг**

	Так	Скоріш так, ніж ні	Скоріш ні, ніж так	Ні
Виконання завдань „Selbst-Interview“ та „Kampf-Video“ допомогло мені запам'ятати нову лексику.	28,6%	57,1 %	14,3 %	–
Такі завдання типу „Selbst-Interview“ та „Kampf-Video“ допомагають мені легше відпрацювати новий граматичний матеріал.	7,1%	64,3%	14,3%	14,3%
У мене не виникло жодних технічних проблем у процесі підготовки відео „Selbst-Interview“ та „Kampf-Video“.	35,7%	28,6%	21,4%	14,3%
Виклад матеріалу навчальних відео однокласників був зрозумілий мені на	100 – 90%	80–70%	60–50%	30– 20%
	42,9%	35,7%	14,3%	7,1%
Мені подобається переглядати навчальні відео моїх однокласників та коментувати їх.	35,7%	42,9%	21,4%	–
У майбутньому я хотіла б виконувати завдання подібні до завдань „Selbst-Interview“ та „Kampf-Video“.	14,3%	35,7%	21,4%	28,6%
Оцініть ефективність виконання завдань „Selbst-Interview“ та „Kampf-Video“ для розвитку мовленнєвих навичок з іноземної мови. 0 – взагалі неефективно 5 – максимально ефективно	5	4	3	2
	14,3%	42,9%	35,7%	7,1%

<p>У чому ви вбачаєте конкретну ефективність виконання завданий типу „Selbst-Interview“ та „Kampf-Video“ для розвитку ваших загальних, фахових та особистісних компетенцій як майбутніх філологів-перекладачів (перерахуйте)</p>	<p>Тренує пам'ять та розвиває ораторські здібності.</p>
	<p>Щодо розвитку загальних компетенцій це, звісно, перш за все розвиток умінь та навичок з роботою з відео (та супутніми речами). Щодо фахових, то певно написання тексту, застосування граматики та лексики, додаткова практика мови. До того ж, коли записуєш голос (знімаєш відео) більше думаєш про правильну вимову та концентруєшся на презентуванні тексту. Приміром, на класному занятті менше зважаєш, бо, мовляв, сказав як сказав. Виконання таких от завдань, на мою думку, в основному має позитивний вплив на вимову.</p>
	<p>Відпрацювання нової лексики та граматики, розширення фонових знань завдяки пошуку інформації та перегляду відео однокласників</p>
	<p>Ми отримуємо нові навички з монтажу відео, його озвучування. Маємо можливість продемонструвати свої таланти, акторські навички та креативність. Використовуючи для виконання таких завдань нову лексику та граматичні конструкції, маємо змогу їх досконало вивчити та закріпити у пам'яті. А це, безумно, впливає на наше знання мови, обізнаність та особистісний розвиток.</p>
	<p>Допомагає запам'ятовувати будову речень іноземної мови.</p>
	<p>Selbst-Interview – розвиток пам'яті і ораторських здібностей</p>
	<p>Kampf-Video – швидше працює мислення і розвивається краще вимова.</p>
	<p>Конкретна ефективність проявляється в тому, що ми в першу чергу освоїли навик швидкісного читання. Також опрацювання та застосування на практиці граматичних аспектів.</p>

Продовження таблиці В 1.

	Розвиток вміння виразно розповідати або читати німецькою мовою, говорити для публіки (або на камеру, як у нашому випадку), запам'ятовування нової лексики і граматичних конструкцій.
	Вивчення та запам'ятовування нової лексики, відпрацювання граматичного матеріалу, чіткої дикції, покращення вимови.