ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

факультет іноземних мов
кафедра англійської мови та методики її навчання

К В А Л І Ф І К А Ц І Й Н А Р О Б О Т А

на тему: «**Формування англомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старших класів з використанням кейс-технології**»

Здобувачка освіти 2 курсу 2МСОА групи
Освітньо-професійної програми «Англійська мова: теорія і методика її навчання» «English Language Teaching»
Спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями)
Галузі знань А Освіта

Ступеня вищої освіти магістра
Ясиновська Софія Сергіївна

Науковий керівник Поселецька К. А.,
кандидат педагогічних наук

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело. Інструменти ШІ використовувалися з урахуванням «Політики використання штучного інтелекту в освітній і науковій діяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського»

Здобувачка освіти _____ С.С. Ясиновська
(підпис)

Розширена шкала _____
Кількість балів _____ Оцінка ECTS _____

Голова Екзаменаційної комісії _____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени Екзаменаційної комісії _____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)
_____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)
_____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Вінниця – 2026

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено формування англомовної монологічної компетентності учнів старших класів із використанням кейс-технології. Розглянуто психолінгвістичні й методичні засади розвитку монологічного мовлення, вікові особливості старшокласників та освітній потенціал кейс-технології. Розроблено модуль CaseSpeak Lab із п’ятьма проблемними кейсами та 25 вправами. Пробне навчання проведено з 14 вересня до 25 жовтня 2026 року за участю 30 учнів. Середній бал зріс із 9,67 до 14,90, а кількість учнів із достатнім і високим рівнями — з 9 до 23.

Ключові слова: англомовна монологічна компетентність, монологічне мовлення, старшокласники, кейс-технологія, пробне навчання.

ABSTRACT

The thesis explores the development of English-language monologue competence in upper secondary students through case-based technology. It considers the methodological foundations of monologue development, students’ age-related characteristics and the educational potential of case-based learning. The author-developed CaseSpeak Lab module comprises five problem-based cases and 25 exercises. Trial teaching involved 30 students and took place from 14 September to 25 October 2026. The average score increased from 9.67 to 14.90, while the number of students achieving sufficient or high levels rose from 9 to 23.

Keywords: English-language monologue competence, monologue speech, upper secondary students, case-based technology, trial teaching.

ЗМІСТ

ВСТУП....4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ....8

1.1. Монологічне мовлення як компонент комунікативної компетентності: психолінгвістичні та методичні підходи 8

1.2. Вікові особливості старшокласників та їх вплив на процес формування монологічного мовлення 16

1.3. Освітній потенціал кейс-технології у вивченні англійської мови 25

Висновки до розділу 1 32

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ....34

2.1. Етапи організації пробного навчання з використанням кейс-технологій у формуванні монологічного мовлення 34

2.2. Аналіз результатів пробного навчання та їх педагогічна інтерпретація.. 51

Висновки до розділу 2 70

ВИСНОВКИ....71

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ....74

ДОДАТКИ....84

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна освітня парадигма акцентує не лише на засвоєнні мовного матеріалу, а й на розвитку функціональної іншомовної комунікації, яка дозволяє учню діяти в реальному іншомовному середовищі. В умовах глобалізації та багатомовної взаємодії зростає потреба у формуванні повноцінної комунікативної компетентності, де вагоме місце посідає саме монологічне мовлення як показник самостійності мовленнєвої діяльності. Для старшокласника вміння самостійно формулювати думки англійською мовою – це не лише показник навчальної успішності, а й інструмент соціальної адаптації, академічної мобільності й самовираження. У шкільному освітньому середовищі монологічне мовлення залишається одним із найбільш складних компонентів іншомовної підготовки, оскільки вимагає активізації лексичного й граматичного ресурсу, логічного структурування висловлювання, дотримання норм оформлення, інтонаційної виразності та мовленнєвої спонтанності.

Складність підсилюється віковими особливостями старшокласників: коливанням мотивації, нестійкою самооцінкою, чутливістю до публічного висловлювання та когнітивною переорієнтацією на абстрактно-логічне мислення. Водночас впровадження інтерактивних технологій, зокрема кейс-методу, створює нові можливості для активізації мовленнєвого потенціалу учнів. Кейс-технологія, орієнтована на вирішення конкретних комунікативних ситуацій, сприяє розвитку логіко-аналітичного мислення, розширенню мовленнєвого досвіду, формуванню стратегій самостійного висловлювання. Вона створює умови для моделювання реальних контекстів, у межах яких учень не просто використовує мову як код, а й продукує зміст відповідно до соціального наміру. Тому дослідження впливу кейс-технології на формування монологічної компетентності є не лише актуальним, а й необхідним у контексті реформування змісту мовної освіти, впровадження компетентнісного підходу та розбудови індивідуалізованої траєкторії розвитку учнів старшої школи.

Огляд наукової літератури. Проблематика формування англомовного монологічного мовлення учнів старших класів розкривається в міждисциплінарному полі – методики навчання іноземних мов, психолінгвістики, педагогічної психології та інноваційної дидактики. Бігич О.Б. і Козуб І.Ю. підкреслюють важливість монологічного мовлення як ключового компонента іншомовної комунікативної компетентності, акцентуючи на необхідності створення умов для самостійного мовленнєвого продукування. Мулик К.О. розглядає соціально-педагогічну спрямованість монологу, вказуючи на його роль у реалізації особистісних смислів. Мушаровська А. й Андреєва О.К. описують методику формування мовленнєвих навичок через структуровану систему вправ, що передбачають прогресивне ускладнення.

Іващенко М.М. аналізує особливості кейс-методу як форми інтерактивного навчання, що стимулює когнітивну активність і формує мовленнєві стратегії. Дегтярьова Ю.В. у своїх працях доводить ефективність використання кейсів у навчанні іноземної мови, звертаючи увагу на їх проблемно-ситуаційну структуру, яка є основою розвитку монологічної активності. Биць Н. систематизує підходи до формування мовленнєвої компетентності у школярів, наголошуючи на потребі врахування вікових особливостей старшокласників. Кучерук О. і Муренець Н.О. описують ефекти використання інтерактивних технологій у шкільній мовній освіті, особливо в аспекті навчального проєктування, моделювання ситуацій і активного залучення. У роботах Пасічник О. та Нерсіян М.А. аналізуються психолого-педагогічні умови розвитку мовлення, зокрема – роль мовного середовища, мотивації та мовленнєвої безпеки. Такий науковий фундамент дозволяє сформувати цілісне бачення процесу формування монологічної компетентності учнів з урахуванням когнітивної динаміки, дидактичних принципів і засобів кейс-технології.

Мета дослідження. Дослідити особливості формування англомовної монологічної компетентності учнів старших класів із використанням кейс-технологій.

Завдання дослідження:

• проаналізувати монологічне мовлення як компонент комунікативної компетентності: психолінгвістичні та методичні підходи;

• дослідити вікові особливості старшокласників та їх вплив на процес формування монологічного мовлення;

• розкрити освітній потенціал кейс-технології у вивченні англійської мови;

• розробити комплекс вправ на основі кейс-технології для формування англомовної монологічної компетентності учнів старших класів;

• описати етапи організації пробного навчання з використанням кейс-технологій у формуванні монологічного мовлення;

• проаналізувати результати пробного навчання та здійснити їх педагогічну інтерпретацію.

Об’єктом дослідження є процес формування англомовної монологічної компетентності учнів старших класів.

Предметом – застосування кейс-технології як дидактичного засобу розвитку монологічного мовлення в межах навчального процесу з англійської мови.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс методів, що поєднує теоретичний аналіз, педагогічне спостереження й перевірку результатів пробного навчання. Аналіз наукової літератури дозволив сформувати концептуальне розуміння монологічної компетентності та кейс-технології. Педагогічне спостереження дало змогу виявити особливості мовленнєвої активності учнів у процесі навчання. Діагностичні методи – тести, усні монологи, анкетування – забезпечили фіксацію рівня сформованості монологічної компетентності. Пробне навчання передбачало реалізацію кейс-занять за спеціально розробленою програмою, з подальшим порівнянням результатів до й після впровадження методики. Завдання для первинного та підсумкового діагностування подано в додатку Е. Узагальнення результатів здійснено із застосуванням кількісного та якісного аналізу.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому вперше теоретично обґрунтовано застосування кейс-технології як засобу формування монологічного мовлення учнів старших класів; проаналізовано та уточнено сутність монологічної компетентності в шкільному курсі англійської мови; удосконалено методику використання кейс-методу в практиці розвитку монологу; розроблено й апробовано фрагменти навчального матеріалу, адаптованого під потреби учнів старших класів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання розроблених завдань, кейсів і методичних рекомендацій у навчальному процесі для розвитку монологічного мовлення; результати дослідження можуть бути використані у підготовці вчителів англійської мови, при складанні навчальних планів, програм і посібників з інтерактивного навчання монологу.

Апробація результатів дослідження. У межах апробації взято участь у Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі», IV Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Нові тенденції в перекладознавстві, філології та лінгводидактиці в контексті глобалізаційних процесів», VII Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами».

Структура роботи. Логіка дослідження зумовила структуру кваліфікаційної роботи: вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел із 79 найменувань, додатки. Загальний обсяг роботи – 103 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

1.1. Монологічне мовлення як компонент комунікативної компетентності: психолінгвістичні та методичні підходи

Монологічне мовлення посідає центральне місце в комунікативній діяльності, коли йдеться про вираження складних смислових структур, внутрішню концептуалізацію подій і смислову організацію мовленнєвих актів. У межах англомовної комунікативної компетентності воно виступає не просто формою мовленнєвого продукування, а глибоко інтегрованим когнітивно-мовним механізмом, що формує здатність до логічного, послідовного й структурованого викладу думки у форматі розгорнутого висловлювання. На відміну від діалогічного мовлення, монолог не має зовнішнього партнера як опори, отже, вимагає від мовця самостійної координації усіх етапів продукування – від концептуального планування до артикуляційного виконання.

В умовах іншомовного середовища ця здатність ускладнюється подвійною когнітивною обробкою – одночасним оперуванням змістом та формою, де остання формується іноземними мовними засобами. Тому монолог у межах навчання англійської мови потребує чітко сформованої системи підтримки: лексико-граматичної готовності, когнітивної орієнтації, функціональної свідомості щодо типу висловлювання та внутрішньої регуляції мовленнєвого акту. У структурі іншомовної комунікативної компетентності монологічне мовлення репрезентує високий ступінь мовного розвитку, що вимагає не лише володіння мовною системою, а й здатності до смислового структурування, тематичної кодифікації та логічної прогресії. Усі ці характеристики формуються в межах певного методичного підходу, що ґрунтується на психолінгвістичних моделях породження мовлення та враховує специфіку когнітивної обробки інформації в умовах іноземної мови. Монолог постає як показник зрілості мовленнєвої особистості, як результат поєднання

мовного досвіду, стилістичної інтуїції й внутрішньої риторичної організації, що дозволяє утримувати увагу уявного або реального адресата й розгортати висловлювання в межах певного змістового поля.

Психолінгвістична модель породження монологічного висловлювання спирається на поетапне опрацювання смислового матеріалу, яке охоплює чотири головні етапи: концептуалізацію, планування, вербалізацію та моніторинг. На першому рівні відбувається смислове формування інтенції мовлення – носій мови визначає, що саме він хоче повідомити, які елементи реальності чи ментальних конструкцій мають бути репрезентовані у висловлюванні. Концептуальна сфера, що активізується на цьому етапі, ґрунтується на суб'єктивному досвіді мовця, його когнітивних схемах та актуальному комунікативному завданні.

Далі відбувається планування – структурне моделювання висловлювання з огляду на тип монологу (опис, розповідь, міркування тощо), логіку викладу, темпоральні, причинно-наслідкові або ієрархічні зв'язки. Саме тут активізуються дискурсивні маркери, структурні шаблони, риторичні рамки. Третій етап – вербалізація – є найбільш інтенсивно мовленнєвим: мовець підбирає відповідні лексичні одиниці, граматичні структури, синтаксичні конструкції, що відповідають комунікативному задуму. І, нарешті, моніторинг – процес внутрішнього контролю, оцінювання сформованого висловлювання, усунення помилок, корекція мовного потоку відповідно до бажаної структури. Особливість монологу в іншомовному форматі полягає в підвищеному навантаженні на оперативну пам'ять, що обслуговує паралельні процеси планування наступних фраз і контролю попередніх. Це накладає специфічні вимоги на методичну побудову навчального процесу: необхідно враховувати як інтерференційні чинники, так і ресурси компенсаторних стратегій. Таким чином, психолінгвістична перспектива дозволяє глибше зрозуміти внутрішню динаміку монологічного мовлення і, відповідно, ефективніше моделювати умови його формування в освітньому середовищі.

У межах методичної парадигми формування монологічної компетентності актуальним є поєднання когнітивного, комунікативного та діяльнісного підходів. Когнітивний фокус акцентує увагу на внутрішньому структуруванні знань, що слугують підґрунтям для продукування висловлювання: це тематичні блоки, концептуальні категорії, логічні фрейми. Комунікативний вектор орієнтує навчальний процес на досягнення смислової повноти, структурної завершеності та прагматичної доречності монологу в реальних ситуаціях спілкування. Діяльнісний підхід передбачає активну участь учня в моделюванні мовленнєвих актів: через рольові ігри, дебати, тематичні презентації, ситуативні завдання. Ці методи не лише тренують мовленнєві навички, а й розвивають здатність до автономного планування, смислового узгодження та інтонаційного оформлення монологу.

Крім того, значущу роль відіграє створення умов для внутрішнього програмування висловлювання: надання опорних лексичних кластерів, структурних схем, модальних патернів, що стимулюють формування внутрішнього мовлення як підготовчого рівня. Методично виправданим є також використання текстових шаблонів, дискурсивних моделей, зразків жанрових висловлювань (історія, опис, міркування), що формують типологічну уяву про будову монологу. Такий підхід дозволяє розширити діапазон мовленнєвих стратегій, сприяє розвитку дискурсивної гнучкості й забезпечує глибше засвоєння структур мовлення. Усе це формує в учня здатність створювати монологічне висловлювання не як механічну репродукцію фраз, а як когнітивно-стилістичний процес, що інтегрує знання, інтуїцію, прагматику і комунікативну мету.

Іншомовне монологічне висловлювання в учнів старшої школи формується на перетині між інтенціональним мовленнєвим актом і навчальною модельністю, що обмежує спонтанність, але формує чітку схему послідовності дій. Важливим є врахування особливостей підліткової когніції: у цьому віці активізуються логіко-аналітичні операції, здатність до гіпотетичного мислення, уміння формулювати умовиводи й аргументи. Тому монологічна діяльність має

спиратись на теми, що потребують інтелектуальної активності: морально-етичні дилеми, культурологічні питання, реальні соціальні ситуації. Такий зміст стимулює мисленнєву продуктивність, формує потребу у вираженні власної позиції та структурному упорядкуванні висловлювань. Методично доцільним є включення компоненту самостійної підготовки: створення тезового плану, конструювання тематичного словника, прогнозування типових мовних одиниць.

Акцент на автономності сприяє формуванню внутрішнього мовлення – прихованої фази продукування, що слугує фундаментом для вербальної реалізації. У процесі тренування монологу учні мають навчитися керувати трьома рівнями – змістовим, структурним і мовним, що формує метамовленнєву свідомість. Особливу увагу слід приділяти інтонаційній лінії – саме вона забезпечує ритміку, акценти, логічне членування, що в монологічному мовленні виконує функцію організаційного каркасу. Монолог в умовах іншомовного навчання стає простором інтеграції – між пізнанням, емоцією, культурною компетенцією, що дозволяє не лише оволодіти мовною формою, а й сформувати мовленнєву ідентичність у новій лінгвістичній системі.

Дослідження монологічного мовлення з позицій психолінгвістики дозволяє виявити комплекс внутрішніх механізмів, що активізуються в умовах іноземного мовлення. Центральним є поняття внутрішнього мовлення – нефонетичного, смислово структурованого процесу, який виконує функцію попереднього планування, семантичної організації та передбачення мовленнєвих труднощів. У межах монологу внутрішнє мовлення забезпечує макроплан: визначає тематичну область, основні тези, порядок викладу, логічні переходи. Цей процес не є вербалізованим у повному обсязі – лише у вигляді семантичних вузлів, когнітивних схем, концептуальних маркерів.

Саме через це монолог – у порівнянні з діалогом – є більш структурованим, передбачуваним і логічно завершеним. Водночас у процесі зовнішньої реалізації відбувається трансформація цих внутрішніх структур у

мовну форму: тут активізуються нейромовні зони, відповідальні за граматичну організацію, лексичне вибирання, інтонаційне моделювання. Психолінгвістичні дослідження (на зразок експериментів Левіна, Мейсона, Бичкової) свідчать про те, що в монологічному висловлюванні обсяг оперативної пам'яті значно вищий, ніж у діалогічному, а навантаження на довготривалу пам'ять збільшується під час побудови складнопідрядних конструкцій, що вимагають синтаксичної гнучкості. Отже, розвиток монологічного мовлення – це не лише мовна робота, а й когнітивне тренування, що зачіпає механізми уваги, прогнозування, мисленнєвої плановості. Врахування цих процесів у методичній системі дозволяє точніше формулювати завдання, дозувати труднощі, вибудовувати програму навчання відповідно до реального рівня когнітивної зрілості учнів.

Педагогічна практика формування монологічного мовлення в учнів старшої школи потребує переосмислення як у структурному, так і в функціональному плані. Якщо раніше навчання обмежувалося відтворенням зразкових текстів або запам'ятовуванням тематичних кліше, то сучасна методика тяжіє до створення умов, у яких монолог постає як продукт самостійного мислення, внутрішнього структурування інформації та мовленнєвого вибору. Така зміна парадигми ґрунтується на усвідомленні, що монолог – це не просто мовна дія, а акт когнітивної реорганізації, який потребує цілісного залучення ментальних операцій.

Відтак методичні підходи до навчання монологічного мовлення мають охоплювати не лише мовний рівень, а й рівень формування внутрішньої концепції висловлювання, логіко-смислових зв'язків, інтонаційної завершеності. Традиційні методи, що базувалися на принципі наслідування (імітація, репродукція зразків, заучування готових структур), більше не забезпечують формування реальної мовленнєвої автономії. Натомість сучасні підходи тяжіють до розвитку творчого мовлення через дискурсивне моделювання, контекстуальне варіювання, ситуативне переосмислення. Це означає, що учень має навчитися оперувати не готовими структурами, а

мовленнєвими інтенціями – тобто свідомо обирати форму відповідно до цілі й комунікативної ситуації. Методика має формувати вміння гнучко реагувати на тему, адаптуватися до формату, логічно викладати зміст і при цьому зберігати стильову цілісність. У процесі цього навчання особливого значення набуває поняття поетапності – формування монологу через низку інтегрованих дій: від первинного осмислення теми й добору матеріалу – до структурного планування, лексико-граматичного оформлення та стилістичного оздоблення. Навчальний процес має моделювати ці етапи не як ізольовані дії, а як єдиний динамічний ланцюг, у якому кожен наступний крок спирається на попередній. Саме це формує внутрішню мовленнєву логіку, що дозволяє учню не лише будувати текст, а й розуміти власну думку у структурованій формі.

Одна з ключових особливостей сучасної методики полягає в інтеграції навчання монологічного мовлення в межах комунікативно-функціонального підходу. Такий підхід орієнтує не на відтворення мовних одиниць, а на їхнє використання як інструментів реалізації інтенцій. Монолог подається як засіб досягнення мети – переконати, описати, розповісти, оцінити, аргументувати. Завдяки цьому змінюється фокус навчання: головним стає не те, які слова вивчено, а як саме учень їх використовує в смисловій структурі мовлення. Методичні моделі, що реалізують цей підхід, включають створення комунікативних ситуацій, у яких монолог є відповіддю на реальну або змодельовану потребу: опис побаченого, рецензія на фільм, міркування про моральну дилему, узагальнення соціального явища.

У такому контексті вивчення лексики й граматики підпорядковується прагматичній меті: не просто знати, а знати, коли і як використати. Одночасно значно активізується рефлексивний компонент: учень аналізує власні висловлювання, виявляє збої логіки, некоректні переходи, невиправдану тавтологію. Розвиток цієї здатності – внутрішній моніторинг – є запорукою успішного мовленнєвого саморегулювання. Методика навчання монологу включає також використання зразків дискурсивних структур: кліше вступу, переходів, логічних зв’язок, висновків. Проте ці зразки не механічно

засвоюються, а адаптуються до змісту. Учень навчається будувати висловлювання за принципом жанрової адекватності: опис має іншу інтонаційну й синтаксичну тканину, ніж міркування чи оцінка. Таким чином, формується мовленнєве чуття – інтуїтивне відчуття відповідності між формою й змістом, що є необхідною умовою справжньої комунікативної компетентності.

Формування монологічного мовлення як тривалого процесу вимагає методичного забезпечення на рівні етапів навчання – від початкового ознайомлення з концепцією монологу до повноцінного самостійного продукування тексту. У методиці закріпилася триетапна модель: підготовчий, основний і контрольний. Підготовчий етап передбачає роботу з когнітивною та лінгвістичною основою: учні знайомляться з темою, опрацьовують тематичну лексику, активізують граматичні структури, моделюють комунікативні ситуації. Тут доречні вправи на асоціативне мислення, складання логіко-смислових карт, визначення ключових понять. Основний етап зосереджений на структурному плануванні й вербалізації: учні створюють схеми висловлювання, формують вступ, розгортання думки, логічні переходи. Важливо, щоб ці дії не були механічними: структурне планування має відображати власне бачення теми. На цьому етапі ефективними є вправи типу «структуруй тему», «розгорни тезу», «перебудуй логіку». Контрольний етап пов’язаний із представленням власного монологу, його аудіюванням, самооцінкою й аналізом.

Особливу роль тут відіграють критерії оцінювання: змістова повнота, логічна послідовність, комунікативна доцільність, лексична багатозначність, стилістична відповідність. Учні не просто виконують завдання, а навчаються оцінювати якість власного висловлювання – як засіб комунікації. У межах цієї моделі методика пропонує також використання міжособистісних форм роботи – парне обговорення, взаємооцінка, колективне редагування. Це створює середовище рефлексії й стимулює розвиток внутрішньої мовленнєвої мотивації. Таким чином, навчання монологу набуває характеру динамічного, поетапного формування здатності не лише говорити, а мислити мовою, структурувати

реальність засобами мовлення і досягати комунікативної мети у складних мовленнєвих обставинах.

Сучасні технології навчання відкривають нові можливості у формуванні монологічної компетентності. Поєднання традиційної методики з цифровими ресурсами дозволяє значно підвищити якість і гнучкість навчального процесу. Застосування інтерактивних платформ, таких як Padlet, Edmodo, Storybird або Canva, стимулює створення тематичних мініпроєктів, візуальних історій, презентацій, що супроводжуються усним монологом. У такий спосіб відбувається природна інтеграція мовлення в контекст креативної діяльності. Учень не просто виголошує текст – він його проєктує, структурує, оздоблює, вбудовує у змістовий каркас мультимодального продукту. Це значно розширює мотиваційне поле, сприяє емоційному залученню й формує уявлення про мовлення як інструмент не лише комунікації, а й самовираження. Також важливою є роль відеозаписів – запис власного монологу, його перегляд, рефлексія, аналіз. Це створює зворотний зв’язок, дозволяє учню побачити себе ззовні, оцінити інтонаційне оформлення, темп мовлення, логічність викладу. Методика має включати завдання на візуалізацію: створення планів у формі графів, концептуальних мап, смислових блоків, що сприяє внутрішньому структуруванню думки. Залучення штучного інтелекту в навчальний процес може забезпечити додатковий рівень аналізу: машинне зчитування лексики, оцінка структурних елементів, побудова профілю помилок.

Це дозволяє індивідуалізувати навчання, орієнтувати учня на конкретні зони розвитку. Водночас методика має зберігати живий елемент – комунікативну взаємодію, діалог між учнем і вчителем, обмін думками. Монолог як акт мовлення вимагає не лише технічного опрацювання, а й внутрішньої емоційної інтенції, яка не може бути замінена жодною автоматизованою системою. Тому поєднання цифрових інструментів і гуманітарної основи – змісту, емоційності, діалогічної підтримки – є перспективним напрямом розвитку методики навчання монологічного мовлення.

Навчання монологічного мовлення потребує розбудови середовища, у якому учень не лише засвоює мовні конструкції, а формує власний мовленнєвий стиль – цілісну, індивідуалізовану модель висловлювання, що відповідає його когнітивному профілю, емоційній експресії та комунікативним інтенціям. У старшій школі ця потреба особливо актуалізується: учні входять у період інтелектуального самоствердження, де мовлення стає не лише засобом вираження, а формою саморепрезентації. Тому методика має орієнтуватися не лише на зразки, а на формування здатності створювати висловлювання, які містять індивідуальний акцент – власну логіку, стильові маркери, емоційний темп. У цьому процесі вирішальне значення має якість мовленнєвого середовища: наявність стимулів, що провокують внутрішній діалог, тем, здатних викликати особистісний відгук, моделей, які не обмежують, а надихають. Це означає, що вибір теми монологу не має бути формальним: кожне завдання мусить відкривати можливість для особистої позиції, оцінки, міркування. У процесі навчання монологу вчитель виступає не як коректор, а як фасилітатор смислу – той, хто допомагає учню артикулювати власну думку, оформити її в логічну структуру, виразити у відповідній мовній формі.

Доцільно впроваджувати вправи з реконструкції – коли учень не просто створює текст, а трансформує його, варіює інтонацію, змінює композицію, адаптує до іншого контексту. Це формує гнучкість, мовленнєву адаптивність, здатність бачити мовлення не як фіксований продукт, а як рухому, змінну структуру. Саме ця якість дозволяє учню в реальній ситуації комунікації імпровізувати, змінювати стратегію, підлаштовуватися до адресата. Таким чином, навчання монологу має виводити за межі мовного шаблону – воно повинно створювати внутрішній простір, у якому мовець формується як мислячий комунікант, здатний не лише передати інформацію, а й сконструювати свій погляд на світ.

1.2. Вікові особливості старшокласників та їх вплив на процес формування монологічного мовлення

У старшому шкільному віці відбувається якісний стрибок у когнітивному розвитку, який прямо впливає на здатність до створення повноцінного, логічно завершеного монологічного висловлювання. Учень цього віку вже володіє операційним інтелектом, здатним оперувати абстракціями, формувати гіпотези, порівнювати й узагальнювати інформацію, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки. Зрілість логічного мислення виявляється у вмінні розгортати думку послідовно, вибудовувати аргументацію, здійснювати рефлексивне оцінювання власних висловлювань. Це створює потенціал для монологу як форми не просто опису, а аналітичного мовлення, що включає узагальнення, оцінки, інтерпретації. Саме в цей період мислення набуває ознак гнучкості й системності: учень здатен одночасно враховувати кілька точок зору, порівнювати альтернативи, адаптувати свою позицію залежно від ситуації. Ці особливості відкривають нові горизонти для розвитку монологічного мовлення, яке тепер може включати не лише фактологічний виклад, а й концептуалізацію проблеми, висунення власної точки зору, побудову смислової динаміки висловлювання [18, с. 92].

Водночас на рівні психолінгвістичних механізмів активізуються навички внутрішнього мовлення – мовленнєвого планування, попереднього семантичного структурування, здатності утримувати у пам'яті макроплан висловлювання. Старшокласник уже не потребує безпосередньої опори на зовнішній шаблон: він формує висловлювання, спираючись на власну когнітивну інтенцію та мовний досвід. Зрілість у сфері мовного прогнозування й мовленнєвого самоконтролю дає змогу координувати думку, її мовне втілення та інтонаційне оформлення в унісон. Це означає, що методика має враховувати не лише рівень мовної підготовки, а насамперед когнітивну структуру учня, його мислення як середовище породження мовлення. Завдання повинні викликати інтелектуальний інтерес, спонукати до розгортання рефлексії, а не залишатися в межах банального опису. Таким чином, ефективність формування монологічної компетентності прямо залежить від відповідності між складністю мовленнєвого завдання й рівнем когнітивного розвитку учня.

Мотиваційно-ціннісна сфера старшокласників так само визначає успішність оволодіння монологічною формою мовлення, особливо в умовах іншомовного навчання, де необхідність висловлення думки ускладнюється бар'єрами інтерференції та нестачею мовного ресурсу. Старший шкільний вік позначений активним формуванням особистісної ідентичності, інтересу до самовираження, прагненням до соціального визнання. У цьому контексті навчальні завдання, що потребують публічного мовлення, набувають особливого значення – вони або резонують із потребою учня заявити про себе, або, навпаки, блокуються внутрішніми сумнівами й страхом помилки. Саме тому якість мотивації – не формальна, а глибинна – є вирішальним чинником формування здатності до монологу. Якщо учень усвідомлює, що висловлювання – це простір для реалізації його особистої позиції, а не просто виконання мовного шаблону, то його участь у процесі буде глибшою, продуктивнішою. Для цього необхідно створити умови, у яких мовлення сприйматиметься не як контрольна діяльність, а як діалог із темою, спосіб реагування на виклик. Окрім того, в старшокласників формується відчуття власної компетентності: їм важливо бачити прогрес, отримувати зворотний зв'язок, мати змогу вдосконалюватися. Методика має бути побудована так, щоб учень відчував власну мовленнєву динаміку – від перших пробних текстів до складних структурованих монологів, де кожне висловлювання – це вже не вправа, а авторська конструкція. Мотиваційний ресурс підсилюється тоді, коли завдання відображає інтереси підлітків: теми про вибір, ідентичність, етичні дилеми, міжособистісні конфлікти, соціальні явища. Вони активізують емоційний інтелект, викликають потребу не лише говорити, а й висловлювати себе. У таких умовах учень сприймає монолог не як репродуктивний обов'язок, а як можливість бути почутим – навіть у штучному навчальному середовищі [4, с. 10].

У процесі формування монологічної компетентності методика має зважати на особливості емоційної регуляції старшокласників, оскільки саме емоційний фон значною мірою впливає на здатність до мовленнєвої

імпровізації, інтонаційної пластичності й загального ритму висловлювання. Підлітковий вік супроводжується нестабільністю емоційних станів, схильністю до афективної гіперреакції, посиленою самокритичністю. Це означає, що будь-яке завдання на публічне мовлення може бути сприйняте не як комунікативна гра, а як оцінювальний стрес, що блокує природне породження мовлення. Саме тому педагог має моделювати простір довіри – без тиску, без страху помилки, з підтримкою як процесу, а не результату. У таких умовах формується готовність до мовленнєвого ризику – учень пробує нові структури, комбінує лексику, відходить від шаблонів. Цей внутрішній дозвіл на експеримент є вирішальним для того, щоб монолог був не штучним, а органічним, живим, динамічним. Крім того, вік сам по собі формує прагнення до самовираження – і це треба методично підтримати. Наприклад, дозволити в межах висловлювання використовувати емоційно забарвлену лексику, вводити порівняння, метафори, інтонаційні акценти. Це не лише збагачує мовлення, а й формує відчуття стилю, індивідуальності. Впровадження таких вправ, як «емоційна реконструкція тексту», «висловлювання від імені героя», «мовленнєве моделювання ситуації з неочікуваним фіналом» активізує уяву, робить мовлення змістовно щільнішим. Учень перестає бачити мову як зовнішню оболонку – вона стає інструментом емоційної виразності, відображення внутрішніх станів, комунікації зі світом. Таким чином, емоційна сфера – не завада, а ресурс, якщо правильно інтегрувати її в процес навчання. Методика має працювати не на приглушення емоцій, а на їх оформлення в мовленнєвий вираз [11, с. 8].

Крім когнітивної та емоційної, ще одним визначальним компонентом формування монологічної компетентності є соціальна самосвідомість старшокласника. У цьому віці підлітки все більше орієнтуються на соціальні ролі, прийняття в групі, схвалення або опір зовнішнім очікуванням. Тому монолог у навчальній ситуації часто не є лише проявом мовленнєвого уміння, а стає актом соціальної дії – способом виявити себе, позиціонувати, зайняти певну точку у груповому середовищі. Це означає, що зміст, інтонація, навіть стиль мовлення стають маркерами ідентичності. В таких умовах педагогічна

стратегія має бути особливо чутливою: будь-яке оціночне зауваження може бути сприйняте як удар по «я», а похвала – як визнання авторства, що мотивує. Використання соціально релевантних тем – вибір професії, проблеми толерантності, цифрова ідентичність – активізує мовленнєву включеність, викликає потребу формулювати позицію, обґрунтовувати її. Учні не лише вчаться говорити – вони вчаться бути собою у слові. Методично доцільним є також введення колективних монологів – де кожен учасник додає частину до спільної теми. Це знижує страх помилки, водночас розвиває комунікативну координацію й почуття спільного смислу. Монолог у цьому форматі стає не просто індивідуальним актом, а частиною соціальної гри, в якій важливо не лише що ти кажеш, а й як ти взаємодієш через мовлення з іншими. Старшокласник формує не лише мовленнєву компетентність, а й соціальну – здатність жити в мові як у просторі взаємодії [26, с. 25].

Формування монологічної компетентності в старшокласників не можна зводити до суто лінгвістичного завдання, оскільки мовлення в цьому віці функціонує як багаторівнева діяльність – на межі пізнавального, емоційного, ціннісного й соціального. Один із чинників, що набуває визначального значення, – це становлення рефлексивної здатності. У підлітковому віці з’являється здатність не лише говорити про щось, а й усвідомлювати, як саме формується висловлювання, які процеси стоять за вибором тієї чи іншої структури, як слово стає репрезентацією позиції, ставлення, переконання. Рефлексія, що починає діяти як внутрішній механізм контролю, дозволяє учневі бачити власне мовлення з позиції стороннього слухача. Ця особливість має методично підтримуватись і посилюватись: через вправи, які передбачають повторне редагування тексту, коментування власного висловлювання, вибір альтернативних мовних засобів залежно від адресата. Учень поступово починає розуміти, що кожне слово має свою вагу, що структура висловлювання не є нейтральною – вона або підсилює, або нівелює зміст. Це призводить до глибшої мовленнєвої відповідальності, а водночас – до підвищення якості монологу як комунікативного продукту. У цьому процесі педагог має не просто оцінювати

правильність, а стимулювати усвідомлення мовного вибору: чому вжито саме цю конструкцію, що було прагненням комуніканта, який ефект створюється для слухача. Таке осмислене ставлення до мовлення формує основи для зрілої комунікативної компетентності, що виходить за межі шаблонного відтворення. З методичної точки зору, це вимагає переорієнтації від фіксованих результатів до процесуального мислення, де головне – не скільки слів сказано, а який шлях пройдено від задуму до реалізації. Рефлексія – це не епізод, а структура, що поступово вбудовується в мовленнєве мислення, і в старшій школі вона стає ключовою умовою успішного самостійного монологу [22, с. 26].

Не менш вагомим чинником, що впливає на ефективність формування монологічного мовлення, є індивідуальний когнітивний стиль учня – спосіб сприйняття, обробки й продукування інформації, який залишається стабільним упродовж навчання. Одні старшокласники мислять образно, асоціативно: їхні монологи насичені метафорами, прикладами, деталями, що відтворюють емоційно забарвлений досвід. Інші схильні до аналітичного мислення: їхні висловлювання структуровані, логічні, з виразно окресленою тезою та обґрунтуванням. Є ті, хто тяжіє до рефлексивного мовлення, насиченого запитаннями, ваганнями, інтонаційними паузами.

Методика не може ігнорувати ці відмінності: вона має бути чутливою до типу мислення, адаптувати завдання так, щоб вони відповідали стилю учня, але водночас поступово розширювали його мовленнєвий репертуар. Наприклад, для учнів із візуально-образним мисленням доцільно використовувати опору на зображення, відео, візуальні схеми – це дозволяє активізувати їхню здатність будувати сюжетні, описові монологи. Для логіко-аналітичного стилю підходять завдання типу «доведи», «поясни причину», «сформулюй позицію». Учням із домінуванням рефлексивного стилю варто пропонувати теми, які допускають неоднозначність, моральну дилему, потребу в особистісному осмисленні.

У пізньому підлітковому віці, який охоплює період старшої школи, мовленнєва активність індивіда набуває нових рис завдяки значним трансформаціям у когнітивній, емоційній та соціальній сферах.

Старшокласники переходять до стадії формування світоглядної автономії, інтенсифікується прагнення до самовираження, набирає сили прагнення до рефлексивної саморегуляції.

Монологічне мовлення в цій фазі розвитку набуває ознак індивідуального стилю мислення: вибір синтаксичних конструкцій, інтонаційна організація, спосіб розгортання аргументації віддзеркалюють не лише мовну компетенцію, а й рівень психоемоційної стабільності. Старшокласник мислить у мовленні, і цей процес не є нейтральним – він супроводжується внутрішнім напруженням, очікуванням реакції слухача, постійною самооцінною корекцією. Монолог стає подією, у якій слово переживається як дія, що має наслідки [14, с. 34].

Саме тому мовленнєва впевненість у цьому віці формується не автоматично, а через досвід успішного самовираження. За умов підтримувального освітнього середовища мовлення демонструє логічну цілісність, чітке тематичне ядро, здатність до розгортання думки в часі. Якщо ж психоемоційний фон позначений напруженням, монолог часто втрачає плавність: з’являються раптові паузи, спрощені формулювання, прагнення завершити висловлення якомога швидше. Це не свідчить про брак мовних засобів – радше про внутрішній конфлікт між потребою висловитися і страхом оцінювання. Таким чином, психоемоційні параметри не є зовнішніми щодо мовлення, вони інтегровані в сам механізм його породження, визначаючи темп мислення, ступінь деталізації та глибину смислових зв’язків.

Психоемоційна напруженість старшокласників має складну структуру і не зводиться до одновимірного переживання. У мовленнєвій діяльності вона проявляється як регулятор когнітивної активності: за певних умов стимулює концентрацію, підвищує чутливість до логічних переходів, активізує внутрішній моніторинг мовлення. Проте за надмірної інтенсивності напруження відбувається зсув від смислового планування до контролю форми, що призводить до фрагментації монологу. Старшокласник починає мислити не в категоріях ідей, а в категоріях допустимості висловлення, що знижує спонтанність і зв’язність. Самооцінка в цьому процесі виконує функцію

внутрішнього фільтра: вона визначає, які думки отримують право на вербалізацію, а які залишаються невисловленими. За умов позитивного самосприйняття монологічне мовлення характеризується більшою аргументованістю, гнучкістю, здатністю до уточнень і самокорекції без втрати загальної логіки. Нестабільна самооцінка, навпаки, звужує мовленнєвий простір: учень обирає безпечні формулювання, уникає складних синтаксичних конструкцій, скорочує висловлення. Цей процес має кумулятивний характер – повторюваний досвід мовленнєвого напруження закріплює відповідні стратегії, які з часом стають звичними. Тому формування монологічного мовлення неможливо розглядати поза психоемоційною динамікою віку: мовлення не лише відображає внутрішній стан, а й поступово формує його, створюючи замкнений цикл взаємовпливу між переживанням і словом [9, с. 12].

У старшокласному віці особливо виразно проявляється зв’язок між мовленням і соціальною ідентифікацією. Монолог у навчальній ситуації стає інструментом позиціювання себе в групі, способом продемонструвати автономність мислення, здатність до узагальнення, логічної послідовності. Психоемоційні чинники в цьому процесі діють не ізольовано, а в тісному переплетенні з соціальними очікуваннями. Старшокласник постійно співвідносить власне висловлення з уявленням про «норму» – прийнятний стиль, допустимий рівень складності, очікувану реакцію вчителя й однолітків. Це співвіднесення активує механізми саморегуляції, які безпосередньо впливають на структуру монологу. Мовлення набуває рис продуманості, але водночас може втрачати живість, якщо психоемоційний контроль стає надмірним. У сприятливих умовах формується здатність утримувати тему протягом тривалого часу, вибудовувати складні причинно-наслідкові ланцюги, використовувати мовні засоби для тонких смислових акцентів. За несприятливих – монолог редукується до мінімально необхідного обсягу, з домінуванням простих речень і обмеженого словникового набору. Ця варіативність свідчить про те, що вікові особливості старшокласників визначають не рівень мовної підготовки, а спосіб реалізації наявного

потенціалу. Монологічне мовлення стає дзеркалом внутрішньої рівноваги або напруження, а отже, його розвиток потребує врахування психоемоційної логіки віку.

Процес формування мовленнєвої впевненості у старшокласників має поступовий характер і ґрунтується на накопиченні позитивного досвіду мовленнєвих дій. Кожен успішний монолог закріплює відчуття контролю над власним мовленням, знижує внутрішній опір перед публічним висловленням, розширює репертуар стратегій самовираження. Психоемоційна стабілізація в цьому віці не означає зникнення напруження – радше йдеться про навчання керувати ним. Старшокласник поступово опановує здатність витримувати паузи, повертатися до думки після збою, уточнювати висловлене без втрати впевненості.

Ці навички безпосередньо впливають на якість монологічного мовлення: з’являється інтонаційна різноманітність, логічна структурованість, здатність до смислового розгортання. Самооцінка в цьому процесі набуває більш диференційованого характеру – учень відокремлює оцінку мовлення від оцінки особистості, що знижує психоемоційне навантаження. За таких умов монолог стає простором експерименту, а не загрози. Це створює підґрунтя для розвитку складніших форм мовленнєвої діяльності, де поєднуються аналітичне мислення, аргументація і рефлексія. Вікові особливості старшокласників, таким чином, не обмежують мовлення, а визначають траєкторію його становлення через взаємодію емоційних, когнітивних і соціальних механізмів [27, с. 82].

Завершуючи розгляд психоемоційних характеристик мовленнєвої діяльності старшокласників, доцільно наголосити на їхній системній природі. Монологічне мовлення формується не як ізольована навичка, а як інтегрований процес, у якому переплітаються рівень самосвідомості, емоційна регуляція та соціальний досвід. Старшокласник входить у фазу, коли мовлення стає засобом осмислення власного «я», і саме тому будь-яке публічне висловлення набуває підвищеної особистісної значущості. Це пояснює чутливість до оцінювання, коливання мовленнєвої активності, варіативність якості монологів у різних

ситуаціях. Психоемоційні параметри не слід розглядати як перешкоду – вони є внутрішнім механізмом, через який мовлення набуває індивідуальної форми. У сприятливому освітньому просторі ці параметри трансформуються в ресурс: напруження стає зосередженістю, рефлексія – точністю, самооцінка – усвідомленим контролем. Саме в старшокласному віці закладаються передумови для подальшого розвитку мовленнєвої автономії, здатності до тривалих усних висловлень, аргументованих позицій, концептуального мислення в слові. Таким чином, вікові особливості старшокласників визначають не лише специфіку мовленнєвої діяльності, а й саму логіку формування монологічного мовлення як інтелектуально і психоемоційно насиченого процесу.

1.3. Освітній потенціал кейс-технології у вивченні англійської мови

Кейс технологія в освітньому просторі старшої школи постає як складна педагогічна система, у якій навчання іноземної мови виходить за межі тренування мовних структур і перетворюється на моделювання реальних комунікативних дій. Її сутність полягає у зануренні учня в змодельовану ситуацію, що потребує осмислення, вибору позиції, вербалізації власного бачення та публічного представлення аргументів англійською мовою. Така організація навчального процесу активізує не лише мовну пам’ять, а й механізми аналітичного мислення, прогнозування, внутрішнього мовленнєвого планування. Кейс не пропонує готового алгоритму відповіді – він провокує пошук, змушує учня співвідносити мовні засоби з інтелектуальним завданням. У цьому процесі англійська мова функціонує не як навчальний об’єкт, а як інструмент пізнання і взаємодії. Саме така зміна оптики створює передумови для розвитку монологічного мовлення: висловлення перестає бути репродуктивним і набуває ознак авторського. Учень не відтворює текст, а конструює його, виходячи з власного розуміння ситуації. Кейс технологія формує умови для розгортання мовлення в часі, для логічної послідовності, для внутрішньої зв’язності висловлювання. Участь у кейсі передбачає необхідність

пояснювати, переконувати, уточнювати, що природно стимулює використання складніших синтаксичних структур і семантично насиченої лексики. Таким чином, інтерактивна природа кейс технології трансформує саму модель навчання англійської мови, зміщуючи акцент з контролю правильності на розвиток мовленнєвого мислення [6, с. 14].

Дидактичний потенціал кейс технології розкривається через її здатність поєднувати когнітивні й комунікативні процеси в єдиному навчальному акті. Робота з кейсом вимагає від учнів аналізу інформації, виокремлення суттєвих смислових компонентів, встановлення причинно наслідкових зв'язків і подальшої вербалізації цих ментальних операцій. Монологічне мовлення в такій ситуації стає формою мислення, винесеного назовні. Учень змушений структурувати власні ідеї ще на внутрішньому рівні, перш ніж озвучити їх англійською мовою. Це сприяє розвитку внутрішнього мовлення, яке є базою для усного монологу. Кейс технологія також змінює характер мотивації: мовлення виникає не тому, що його вимагає вчитель, а тому, що без нього неможливо повноцінно представити власну позицію. Така внутрішня необхідність знижує формалізм і сприяє більш природному використанню мовних засобів. Учні поступово починають сприймати англійську мову як ресурс для досягнення інтелектуальної мети. У межах кейсу монологічне мовлення набуває прагматичної спрямованості: кожне висловлення має функцію – пояснити, обґрунтувати, переконати. Це стимулює розвиток дискурсивної компетентності, уміння будувати висловлення відповідно до ситуації спілкування. Кейс технологія створює умови для багаторазового повторення мовленнєвих дій у варіативних формах, що сприяє автоматизації мовних навичок без втрати смислової насиченості.

Особливе місце в структурі кейс технології посідає проблемна ситуація як пусковий механізм мовленнєвої активності. Саме вона запускає процес мовленнєвого мислення, оскільки містить внутрішню суперечність, яку необхідно осмислити й розв'язати. Для старшокласників проблемність має принципове значення: вона відповідає їхньому віковому прагненню до

самостійності суджень і інтелектуальної автономії. Коли учень стикається з ситуацією, що не має однозначного рішення, мовлення перестає бути шаблонним. Монолог формується як послідовність міркувань, у якій кожен крок потребує вербалізації логічного переходу. Англійська мова в цьому процесі стає середовищем мислення, а не просто кодом. Проблемна ситуація змушує учня уточнювати значення, добирати точні формулювання, вибудовувати аргументацію. Це сприяє розвитку логічної структури монологу, появі вступних і підсумкових компонентів, внутрішніх смислових акцентів. Мовлення набуває рис розгорнутого дискурсу, а не набору окремих фраз. Кейсова проблематика також активізує емоційне залучення, що підсилює когнітивну концентрацію. Учень говорить про те, що для нього має інтелектуальну і особистісну значущість, а отже, мовлення стає більш енергійним, інтонаційно насиченим, цілісним. Такий досвід формує стійку готовність до монологічного висловлення англійською мовою в нестандартних умовах [20, с. 68].

Кейсові завдання створюють унікальні умови для розвитку аргументативної складової монологічного мовлення. Аргументація в межах кейсу не зводиться до відтворення заготовлених мовних кліше; вона потребує усвідомленого добору фактів, логічного зіставлення позицій, формулювання висновків. Учень змушений не лише висловити думку, а й пояснити, чому саме вона є переконливою. Це стимулює використання складних синтаксичних конструкцій, причинно наслідкових зв’язків, умовних форм, що істотно збагачує мовленнєвий репертуар. Монолог у такій ситуації стає структурованим: з’являється чіткий початок, розвиток і завершення. Кейс технологія формує навичку тримати увагу слухача, логічно розгортати думку, повертатися до ключових положень без втрати смислової цілісності. Для старшокласників це особливо цінно, оскільки відповідає рівню їхнього когнітивного розвитку. Мовлення поступово набуває рис академічності, але зберігає живість і індивідуальний стиль. Регулярна робота з кейсами сприяє формуванню мовленнєвої автономії: учні менше залежать від зовнішніх

підказок, сміливіше експериментують з мовними засобами, активніше використовують власний словниковий запас. Аргументативний монолог перестає бути стресовою формою діяльності і сприймається як природний спосіб мисленнєвого самовираження англійською мовою.

Освітній потенціал кейс технології у вивченні англійської мови проявляється у її здатності поєднувати мовленнєвий розвиток із формуванням цілісної комунікативної компетентності. Монологічне мовлення, що виникає в межах кейсу, інтегрує лексичний, граматичний, дискурсивний і прагматичний рівні. Учень не просто говорить – він діє мовленням. Така діяльність формує глибоке усвідомлення функцій мови, її можливостей і обмежень. Кейс технологія сприяє переходу від навчального мовлення до мовлення, максимально наближеного до реального спілкування. Старшокласники поступово опановують здатність адаптувати висловлення до ситуації, адресата, комунікативної мети. Це створює підґрунтя для формування стійкої англомовної монологічної компетентності, заснованої на досвіді, а не на заучуванні. Освітній ефект кейсів має довготривалий характер: навички, сформовані в процесі роботи з проблемними ситуаціями, переносяться на інші навчальні й позанавчальні сфери. Англійська мова перестає бути замкненою дисципліною і входить у структуру мислення учня як інструмент осмислення світу. Саме в цьому полягає глибинний педагогічний сенс кейс технології – вона формує мовлення не як техніку, а як форму інтелектуальної діяльності, здатну до розвитку й самостійного розгортання [13, с. 44].

Кейс технологія у старшій школі створює умови для поступового зсуву від зовнішньо керованого мовлення до внутрішньо мотивованої мовленнєвої дії. У межах кейсу учень входить у ситуацію, де мовлення перестає бути відповіддю на запитання і стає способом упорядкування власного досвіду. Саме тут формується здатність утримувати складну думку протягом тривалого часу, не втрачаючи логічної осі висловлення. Монологічне мовлення набуває характеру процесу, а не результату: учень мислить у реальному часі, коригує позицію, уточнює смисли, реагує на внутрішні сумніви. Така динаміка сприяє

розвитку метакогнітивних механізмів – усвідомлення того, як саме вибудовується мовлення, де виникають труднощі, які мовні ресурси виявляються найбільш продуктивними. Кейс технологія стимулює рефлексивне ставлення до власного мовлення без прямого тиску оцінювання. Учень починає помічати не лише помилки, а й сильні сторони власного висловлення: здатність переконувати, логічно вибудовувати аргументи, утримувати увагу слухача. Це змінює ставлення до англійської мови як такої: вона перестає сприйматися як набір правил і переходить у площину інструментального мислення. У монологах з'являється більше інтонаційної свободи, складніші смислові переходи, прагнення до точності формулювань. Такий розвиток можливий саме завдяки тому, що кейс не нав'язує готових мовленнєвих схем, а пропонує простір для вибору. Учень сам вирішує, з чого почати, як вибудувати аргументацію, де зробити паузу. Це формує відчуття авторства мовлення, що має тривалий вплив на подальший розвиток монологічної компетентності.

В довготривалій перспективі кейс технологія впливає на формування цілісної мовленнєвої позиції старшокласника, де англійська мова інтегрується в структуру інтелектуальної діяльності. Регулярне занурення в проблемні ситуації створює звичку мислити через мовлення, а не після нього. Монолог перестає бути окремою навчальною вправою і стає способом концептуалізації досвіду. Учень навчається будувати висловлення з урахуванням не лише змісту, а й комунікативної мети, передбачуваної реакції слухача, логіки розвитку ситуації. Це сприяє формуванню гнучкого мовленнєвого мислення, здатного адаптуватися до нових умов. Кейс технологія також створює умови для міждисциплінарного перенесення мовленнєвих умінь: навички аргументованого монологу, сформовані на уроках англійської мови, використовуються в інших навчальних ситуаціях. Англійська мова починає виконувати функцію універсального інструмента осмислення складних проблем. У монологах з'являється прагнення до концептуальної завершеності, чіткого підбиття підсумків, формулювання власної позиції. Такий рівень

мовленнєвої організації свідчить про глибоке засвоєння не лише мовних засобів, а й логіки дискурсу [24, с. 10].

Інтеграція кейс технології в процес формування англомовної монологічної компетентності старшокласників змінює саму логіку навчального мовлення, оскільки висловлення більше не народжується як відповідь на формальне завдання, а формується як результат інтелектуальної взаємодії з проблемною ситуацією. Кейс створює смислове поле, у межах якого учень змушений осмислювати події, співвідносити факти, вибудовувати причинно наслідкові зв’язки і лише після цього переходити до вербалізації. Англійська мова в такому процесі функціонує як засіб організації думки: вона допомагає структурувати спостереження, фіксувати логіку міркування, оформлювати позицію. Монолог виникає не з потреби щось сказати, а з потреби пояснити і впорядкувати складну ситуацію. Це суттєво впливає на змістовність висловлення: воно наповнюється не загальними фразами, а конкретними смисловими вузлами. Учень поступово навчається будувати монолог як цілісний дискурс, де кожен фрагмент підпорядкований загальній ідеї. Пунктуаційна організація мовлення відображає цей процес: паузи маркують переходи між думками, інтонаційні зсуви позначають зміну логічного фокусу, уточнення вбудовуються в основну лінію міркування. Кейс на цьому етапі виконує стабілізуючу функцію, утримуючи напрям мислення і запобігаючи розпаду висловлення. Завдяки цьому формується базова здатність до тривалого монологу англійською мовою, у якому зберігається внутрішня цілісність і логічна послідовність.

У процесі подальшого використання кейсів змінюється характер мовленнєвої діяльності старшокласників: зростає рівень автономності і смислової насиченості монологу. Учень уже не обмежується описом ситуації, а переходить до її інтерпретації. Кейс стає багатошаровим простором, де можливі різні траєкторії розгортання думки. Монолог набуває аналітичного характеру: з’являються порівняння, умовні міркування, припущення щодо наслідків. Англійська мова використовується для точного розмежування понять і фіксації

логічних переходів. Мовна правильність у цьому процесі формується функціонально: граматичні конструкції добираються відповідно до смислового навантаження, а не відтворюються механічно. Учень починає усвідомлювати зв’язок між формою і змістом висловлення. Пунктуаційна насиченість мовлення зростає разом із складністю мислення: паузи стають осмисленими, інтонація відображає логіку аргументації. Монолог поступово перетворюється на інструмент мислення в реальному часі. Кейсова робота сприяє розвитку внутрішнього мовлення англійською мовою, оскільки планування висловлення передує його реалізації. Це створює умови для формування структурованого монологу, здатного утримувати увагу слухача і передавати складні смислові конфігурації без втрати цілісності.

На етапі роботи зі складними кейсами, що містять суперечливі умови або альтернативні шляхи розв’язання, монологічне мовлення старшокласників набуває дослідницького виміру. Учень змушений формулювати гіпотези, обґрунтовувати вибір, співвідносити різні позиції. Англійська мова використовується як засіб концептуалізації: через неї оформлюються абстрактні міркування, уточнюються категорії, вибудовується аргументація. Це підвищує вимоги до внутрішньої організації монологу. Висловлення має чітку логічну архітектуру: вступ задає проблемне поле, основна частина розгортає міркування, завершення фіксує підсумкову позицію. Пунктуація мовлення відображає складність мисленнєвого процесу: уточнення вбудовуються в основну лінію, паузи позначають переходи між аргументами, інтонаційні зсуви сигналізують про зміну перспективи. Кейс технологія створює природні умови для розвитку здатності тримати довготривалий монолог без втрати логіки. Учень навчається керувати темпом мовлення, розподіляти смислові акценти, завершувати думку без формальних конструкцій. Такий досвід формує стійку мовленнєву організацію, що ґрунтується на мисленні, а не на заучених схемах [2, с. 69].

На пізніших етапах навчання кейс технологія інтегрується в процес формування мовленнєвої самостійності. Учні працюють із ситуаціями, що

потребують самостійного визначення проблеми, добору інформації та побудови розгорнутого монологу без зовнішніх підказок. Англійська мова в такому процесі стає внутрішнім інструментом осмислення досвіду. Монолог формується як результат самостійного мислення, а не як реакція на вимогу. Учень здатен планувати структуру висловлення, коригувати його в процесі мовлення, зберігаючи логічну цілісність. Пунктуаційна організація усного мовлення відображає зрілу мовленнєву компетентність: паузи використовуються для смислового членування, інтонація підкреслює ключові моменти. Кейс перестає бути навчальним інструментом у вузькому сенсі і перетворюється на модель реальної комунікативної ситуації. Це сприяє перенесенню мовленнєвих умінь за межі уроку. Монолог стає гнучким, адаптивним, здатним до розвитку в нових умовах. Така форма роботи формує відчуття авторства мовлення, що є показником сформованої монологічної компетентності.

У загальній теоретичній моделі формування англомовної монологічної компетентності кейс технологія виступає як системний механізм поєднання мислення і мовлення. Вона забезпечує поступовий перехід від зовнішньо керованого висловлення до внутрішньо мотивованого мовленнєвого акту. Монолог формується як процес осмислення ситуації, а не як відтворення мовних форм. Англійська мова входить у структуру інтелектуальної діяльності старшокласника і використовується для аналізу, аргументації, узагальнення.

Висновки до розділу 1

Перший розділ роботи дозволив цілісно окреслити теоретичні засади формування англомовної монологічної компетентності учнів старшої школи як складного багатовимірного явища, що поєднує психолінгвістичні механізми, вікову специфіку мовленнєвого розвитку та сучасні дидактичні підходи. Монологічне мовлення було розглянуте як форма мовленнєвої діяльності, у якій мислення реалізується через послідовне, логічно впорядковане

висловлення, що потребує внутрішнього планування, смислової цілісності та здатності утримувати комунікативний намір у часі.

Аналіз вікових характеристик старшокласників показав, що мовленнєва діяльність у цьому періоді безпосередньо пов’язана з психоемоційною динамікою, самооцінними процесами та прагненням до інтелектуальної автономії, що відбивається на змістовності, структурі й розгортанні монологу. Освітній потенціал кейс технології було розкрито як здатність створювати ситуації, у яких англійська мова функціонує як інструмент осмислення проблеми, аргументації та концептуалізації досвіду. Інтеграція кейсів у навчальний процес забезпечує поетапний перехід від опорного до автономного монологу, сприяє розвитку структурованості, мовної коректності та дискурсивної цілісності висловлення. Узагальнення теоретичних положень першого розділу створює підґрунтя для подальшого обґрунтування методичних рішень щодо формування англомовної монологічної компетентності у старшій школі.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Етапи організації пробного навчання з використанням кейс-технологій у формуванні монологічного мовлення

Практичну частину дослідження було проведено в закладі загальної середньої освіти на планових уроках англійської мови під час педагогічної практики з 14 вересня до 25 жовтня 2026 року як цілісний цикл пробного навчання, спрямований на розвиток англомовного монологічного мовлення старшокласників засобами кейс-технологій. До вибірки увійшли 30 учнів старших класів. Усі учасники виконували однаковий комплекс діагностичних завдань і вправ для роботи з кейсами, що дало змогу простежити індивідуальну динаміку мовленнєвих показників від первинного зрізу до завершального виступу. Організація роботи не зводилася до серії окремих усних вправ.

Для дослідження було сформовано послідовну навчальну траєкторію, у якій кожне наступне завдання спиралося на мовленнєві дії, відпрацьовані раніше, але поступово вимагало більшої самостійності. У межах шкільного розкладу було організовано початкове діагностування, послідовне опрацювання п’яти тематичних кейсів із 25 вправами, підсумковий зріз і коротку рефлексію учнів. Початкове діагностування розпочалося 14 вересня 2026 року, вправи опрацьовувалися на уроках протягом вересня та жовтня, а підсумкове оцінювання відбулося в останній навчальний тиждень практики, до 25 жовтня 2026 року. Кейсові завдання розподілялися між звичайними уроками відповідно до навчального темпу класу, без окремих занять поза шкільним розкладом. Між уроками залишався час на коротку самостійну підготовку без написання наперед готового монологу.

Методичним ядром практичної частини став авторський навчальний модуль «CaseSpeak Lab» («лабораторія кейсового мовлення»). Його було побудовано відповідно до психолінгвістичної послідовності породження

монологічного висловлення, розкритої у першому розділі роботи. Старшокласник спочатку визначав смислову проблему, далі відбирав матеріал, встановлював зв’язки між фактами, формував власну позицію, добирав мовні засоби, вербалізував задум і після завершення виступу здійснював короткий самоконтроль. У навчальній процедурі ці внутрішні мовленнєво-мисленнєві операції були переведені у спостережувані дії. Учень отримував не абстрактну вимогу «побудувати монолог англійською мовою», а послідовність операцій, за якою міг організувати власне висловлення. До навчального модуля увійшли п’ять проблемних кейсів і двадцять п’ять вправ, які подано з інструкціями та матеріалами для учнів у додатку Б. У межах кожного кейсу змінювалися тематичне поле, характер проблеми, тип аргументації та комунікативний результат, проте зберігалася спільна логіка: визначити суперечність, відібрати релевантні факти, сформулювати позицію, побудувати аргументи, озвучити рішення й оцінити власне мовлення. Повторювалася не готова мовленнєва форма, а стратегія конструювання думки. На перших уроках учні користувалися розгорнутими композиційними та мовними опорами. У завершальному кейсі вони працювали тільки з короткими власними нотатками, а порядок смислових частин визначали самостійно.

Вибірка з 30 старшокласників розглядалася як єдина навчальна сукупність, для якої застосовувалася однакова процедура вхідного та підсумкового оцінювання. Для кожного учасника було заведено окрему карту спостереження, у якій фіксувалися показники змістової повноти, композиційної організації, мовної точності, зв’язності та плавності мовлення. Поряд із рубрикою оцінювання записувалися тривалість безперервного говоріння, кількість пауз понад три секунди, самостійні виправлення, використані дискурсивні маркери та число завершених смислових блоків. Ідентичність інструментарію на початковому й завершальному етапах дозволила надалі зіставити результати без зміни критеріїв після завершення пробного навчання. У межах дослідження оцінювався не ступінь запам’ятовування певного тексту, а здатність учня самостійно перетворити новий інформаційний матеріал на

зв’язний англомовний монолог. Саме тому сюжети первинного й підсумкового завдань не повторювали один одного. Вони були співмірними за обсягом інформації, кількістю смислових елементів і вимогами до кінцевого усного продукту, проте відрізнялися тематикою. Така побудова дала змогу простежити перенесення засвоєної стратегії на нову комунікативну ситуацію.

Таблиця 2.1

Організаційні характеристики пробного навчання

Параметр	Фактична організація дослідження
Період проведення	14.09.2026–25.10.2026, період педагогічної практики
Кількість учасників	30 старшокласників
Основний навчальний модуль	«CaseSpeak Lab»
Кількість проблемних кейсів	5
Кількість навчальних вправ	25
Форма проведення пробного навчання	Планові уроки англійської мови за шкільним розкладом
Побудова пробного навчання	5 тематичних кейсів із двома етапами опрацювання
Діагностичні етапи	первинний і підсумковий зрізи
Тривалість підготовки під час зрізу	3 хвилини
Максимальна тривалість монологу	до 3 хвилин
Обсяг дозволених нотаток	до 6 слів або коротких словосполучень
Основні параметри оцінювання	зміст, композиція, мовна точність, зв’язність, плавність
Додаткові спостережувані показники	паузи понад 3 секунди, дискурсивні маркери, самокорекція, безперервність мовлення, завершені смислові блоки

Складено автором за матеріалами проведеного пробного навчання

Організація пробного навчання охопила п’ять взаємопов’язаних фаз: первинну діагностику, освоєння кейсового алгоритму, роботу з кейсами на уроках, підсумковий зріз і рефлексивне завершення. На першій фазі кожен із 30 учасників отримав проблемну ситуацію без спеціальної композиційної карти. Таке завдання дало змогу зафіксувати вихідний спосіб організації англомовного монологу до цілеспрямованого використання кейсового алгоритму. Під час оцінювання встановлювалося, чи формулював учень проблему на початку виступу, наскільки послідовно переходив від позиції до її обґрунтування, чи використовував докази, чи завершував смислові частини та яким способом

відновлював мовлення після паузи. На другій фазі старшокласники опанували алгоритм «NOTICE – SELECT – BUILD – SPEAK – REFLECT» («помітити – відібрати – побудувати – висловити – осмислити»). Учням не пропонувався готовий монолог. Вони засвоювали послідовність когнітивно-мовленнєвих дій, яка потім переносилася на кожен новий кейс. Третя фаза охопила безпосередньо п’ять кейсів, у кожному з яких виконувалися п’ять вправ. Кожен кейс завершувався самостійним усним продуктом. На четвертій фазі було проведено підсумковий зріз із новою проблемною ситуацією співмірної складності. П’ята фаза завершила навчальний цикл індивідуальною рефлексією через «Speech Passport» («мовленнєвий паспорт»).

Зміна ступеня педагогічної підтримки простежувалася від першого до останнього кейсу. Під час початкового кейсу учень бачив повну композиційну карту, банк функціональної лексики та послідовність смислових дій. У другому кейсі обсяг готових формул зменшувався. У третьому залишалися переважно назви композиційних блоків. Четвертий кейс виконувався із часовою схемою та мінімальною мовною підтримкою. Під час п’ятого кейсу старшокласник самостійно формував до шести коротких нотаток і на їхній основі будував завершений монолог. У такий спосіб під час пробного навчання простежувалося, чи переходила зовнішня організаційна схема у внутрішній спосіб планування висловлення. Така динаміка не оцінювалася за суб’єктивним враженням. Її фіксували за тим, наскільки учень зберігав тезу, композиційну послідовність, аргументацію та здатність завершити висловлення без прямої підказки педагога.

Первинний і підсумковий зрізи проводилися за однаковою процедурою на уроках англійської мови. Індивідуальні виступи 30 учнів розподілялися між кількома уроками, а не проводилися всі підряд у межах одного 45-хвилинного заняття. Кожному учаснику надавався короткий кейс обсягом приблизно 120–150 слів, дві візуальні підказки та три запитання, спрямовані на визначення проблеми, вибір рішення й прогнозування наслідків. На ознайомлення та підготовку відводилося три хвилини. Усний монолог тривав до трьох хвилин.

Учень мав право записати не більше шести слів або коротких словосполучень. Повні речення під час підготовки не записувалися. Така умова застосовувалася до всіх 30 учасників і відмежовувала усне продукування від читання попередньо написаного тексту. Вхідне й підсумкове завдання мали різні сюжети, але однакову кількість інформаційних блоків, подібний рівень лексичної доступності й тотожні вимоги до структури відповіді. Оцінювання проводилося за тією самою рубрикою. Після завершення пробного навчання критерії не змінювалися і не адаптувалися під отриманий результат. Повні комплекти діагностичних завдань і вказівки до їх виконання подано в додатку Е.

Таблиця 2.2

Структура пробного навчання та отримуваний мовленнєвий продукт

Фаза	Зміст фактично проведеної роботи	Інструмент	Мовленнєвий продукт
1. Діагностика	проблемний кейс без спеціальної композиційної опори	вхідний зріз, рубрика 0–4, карта спостереження	самостійний монолог до 3 хвилин
2. Освоєння алгоритму	аналіз ситуації, позиції, доказів і наслідків	«Monologue Compass»	міні-монолог за візуальною опорою
3. Робота з кейсами на уроках	5 кейсів, 25 вправ, поступове згортання підказок	картки кейсів, мовленнєвий банк, «Case Clock»	пояснювальні, аргументативні, переконувальні та рекомендаційні монологи
4. Підсумковий зріз	новий кейс співмірної складності	підсумкова рубрика, карта спостереження	автономний монолог до 3 хвилин
5. Рефлексія	самооцінювання та формулювання наступної мовленнєвої дії	«Speech Passport»	коротка усна та письмова рефлексія англійською мовою

Складено автором за матеріалами проведеного пробного навчання

Під час обох зрізів фіксувалися не лише підсумкові бали. До карти спостереження вносилися фактична тривалість виступу, тривалі паузи, самостійні переформулювання, використання засобів логічного зв’язку, кількість завершених смислових блоків і випадки самокорекції без зовнішньої

підказки. Таке поєднання кількісної та якісної фіксації дало змогу відрізнити формально однакові підсумкові суми, за якими стояли різні мовленнєві профілі. Один учень міг розгорнуто аргументувати позицію, але допускати більше граматичних неточностей; інший будував точні речення, проте обмежувався коротким переліком думок. Саме тому в подальшій інтерпретації результати розглядалися за окремими параметрами, а не тільки через загальний бал.

Під час звичайного 45-хвилинного уроку англійської мови роботу з кейсом було розподілено на п’ять функціональних відрізків. Упродовж перших 5–7 хвилин учні входили в ситуацію: читали кейс, розглядали візуальні матеріали та стисло формулювали суперечність. Наступні 8–10 хвилин використовувалися для смислового сортування інформації. Старшокласники відділяли фактичні відомості від припущень, ранжували аргументи та вибудовували причинно-наслідкові зв’язки. Наступні 10–12 хвилин відводилися на активізацію мовного ресурсу. Учні працювали з функціональними словосполученнями, дискурсивними маркерами та способами аргументації, але не отримували готових речень для механічного відтворення. Після цього проводилася коротка репетиція у парі або малій групі. Слухач мав поставити одне уточнювальне запитання, після якого мовець коригував план виступу. Наприкінці уроку окремі учні представляли повні монологи перед класом, інші працювали в парах і малих групах та обмінювалися змістовим зворотним зв’язком. Така організація не вимагала заслуховувати всі 30 індивідуальних виступів протягом одного уроку.

Центральною візуальною опорою пробного навчання був «Monologue Compass» («компас монологу»), поданий на рис. 2.2. Його застосування переводило загальну вимогу побудувати аргументований монолог у п’ять послідовних дій. На кроці «NOTICE» учень визначав проблему і відокремлював фактичні відомості від оцінних суджень. На кроці «SELECT» формулював власну позицію та обирав два докази, безпосередньо пов’язані з нею. «BUILD» передбачав побудову смислового порядку – вступне формулювання проблеми, два взаємопов’язані аргументи, альтернативну позицію або застереження,

прогнозований наслідок і завершальне рішення. На етапі «SPEAK» карта використовувалася вже не як джерело готового формулювання, а як маршрут утримання логічної лінії. Після виступу дія «REFLECT» спрямовувала учня до короткого аналізу власного продукту. Він позначав фрагмент, у якому позиція була сформульована найчіткіше, місце появи смислового розриву та мовний засіб, який планував перенести в наступне завдання.

Під час пробного навчання використовувалися чотири різновиди підтримки – змістова, композиційна, мовна та часова. Змістова допомагала визначити, які відомості кейсу безпосередньо пов’язані з рішенням; для цього застосовувалася коротка карта «problem – evidence – options – consequence» («проблема – докази – варіанти – наслідок»). Композиційна підтримка містила порядок смислових блоків без записаного тексту. Мовна підтримка подавалася у вигляді функціональних словосполучень, пов’язаних із конкретною комунікативною дією: «to weigh the consequences» («зважити наслідки»), «to justify a decision» («обґрунтувати рішення»), «to address the issue» («розглянути проблему»), «to reach a balanced solution» («дійти збалансованого рішення»). Часова схема використовувалася під час довших виступів і допомагала розподілити три хвилини між постановкою проблеми, аргументацією, альтернативною позицією та завершенням.

Обсяг кожної опори свідомо обмежувався. Функціональний банк містив 10–12 одиниць, композиційна карта – до п’яти смислових блоків, індивідуальні нотатки – не більше шести слів або коротких словосполучень. Через це підказка не перетворювалася на текст, який учень просто відтворював уголос. Старшокласнику доводилося самостійно розгортати короткий орієнтир у повноцінне висловлення. У першому кейсі використовувалася повна карта. У другому з неї вилучалася частина мовних формул. На третьому залишалися лише назви смислових частин. Четвертий кейс виконувався переважно з часовою опорою. Під час п’ятого кейсу учасник працював із власними короткими нотатками.

Перший кейс «The School Podcast Dilemma» («дилема шкільного подкасту») використовувався для входження учасників у кейсову модель і був спрямований на формування базових операцій опису проблеми та пояснення причин. Сюжет стосувався ситуації, у якій команда шкільного подкасту опублікувала неперевірену інформацію й мала визначити спосіб виправлення помилки. У вправі «Fact or Opinion» («факт чи думка») учні розмежовували фактичні повідомлення та оцінні судження. Під час «Cause Chain» («ланцюг причин») встановлювали послідовність подій і поєднували їх засобами причинно-наслідкового зв'язку. Третя вправа переводила аналіз у 30-секундне усне висловлення: учень пояснював, що відбулося, кого стосувалася ситуація і чому вона потребувала рішення. Четверте завдання вимагало обрати два способи виправлення повідомлення та спрогнозувати наслідок кожної дії. П'ятий етап завершував кейс двохвилинною рекомендацією. На цьому етапі роботи застосовувалася повна композиційна карта та мовленнєвий банк, через що учні зосереджувалися передусім на послідовності смислових блоків.

Другий кейс «AI Homework: Help or Cheating?» («штучний інтелект у домашньому завданні: допомога чи недоброчесність?») переводив мовленнєву діяльність від пояснення до розгорнутої аргументації. Учні визначали критерій, за яким відмежовували допустиме використання цифрового інструмента від виконання роботи замість автора. У вправі «Boundary Line» («межа допустимого») п'ять ситуацій розташовувалися на умовній шкалі від прийнятної допомоги до академічно нечесної практики. Позицію необхідно було пояснити, а не тільки позначити. Далі «Two Strong Reasons» («два сильні аргументи») спрямовувала учнів на побудову двох змістово різних доказів. «Counterview» («альтернативна позиція») вводила коротку роботу з контраргументом. Старшокласник називав іншу позицію і пояснював, чому вона не змінювала його рішення або за якої умови могла бути частково прийнята. У вправі «Evidence Filter» («фільтр доказів») учасники відкидали відомості, які тематично стосувалися ситуації, проте не підтримували

сформульовану тезу. Фінальний виступ тривав до трьох хвилин. Частину готових мовних формул на цьому етапі вже було вилучено.

Третій кейс «Green School Budget» («екологічний бюджет школи») був побудований як порівняльно-переконувальне завдання. Учасники отримували три варіанти використання обмеженого шкільного бюджету – енергоощадне освітлення, організацію сортування відходів або створення зеленої навчальної зони. Жодна альтернатива не була представлена як безумовно правильна. Учні самостійно визначали критерії порівняння: вартість, кількість учасників, тривалість прогнозованого ефекту та реалістичність реалізації. «Priority Map» («карта пріоритетів») використовувалася для ранжування варіантів. У вправі «Benefit – Cost – Risk» («користь – витрата – ризик») рішення аналізувалося за трьома параметрами. «Persuasion Ladder» («сходинки переконання») організовувала матеріал у послідовність «рекомендація – доказ – прогнозований наслідок – підсумкова причина підтримати рішення». Під час «One Question Test» («перевірка одним запитанням») партнер ставив одне уточнювальне запитання, після чого мовець перебудовував відповідний фрагмент майбутнього виступу. Фінальний монолог тривав до трьох хвилин і містив зіставлення щонайменше двох альтернатив.

Четвертий кейс «A New Student in Class» («новий учень у класі») був спрямований на пояснювально-рекомендаційний монолог. Сюжет містив неповні відомості про поведінку нового учня, реакції однокласників і кілька суперечливих припущень. У вправі «What Do We Know?» («що ми знаємо?») старшокласники відокремлювали безпосередньо подані факти від інтерпретацій. «Needs Behind Behaviour» («потреби за поведінкою») вимагала сформувати кілька обережних пояснень ситуації з використанням модальних конструкцій. У вправі «Three-Step Support Plan» («трикроковий план підтримки») рекомендації розташовувалися в часовій послідовності. «Predict the Outcome» («спрогнозуй наслідок») передбачала визначення позитивного та негативного сценаріїв обраного рішення й способу зменшення можливого ризику. Фінальний монолог адресувався уявному класу та поєднував пояснення

ситуації, план дій і його обґрунтування. Під час опрацювання цього кейсу мовний банк уже був суттєво скорочений, а основною зовнішньою підтримкою залишалася часова схема.

П’ятий кейс «Digital Footprint After One Post» («цифровий слід після одного допису») завершував опрацювання навчальних кейсів і використовувався для перевірки перенесення сформованого алгоритму на нову ситуацію без розгорнутих зовнішніх підказок. Учні аналізували наслідки публікації в соціальній мережі, яка поширилася за межі первинної аудиторії. У вправі «Ripple Effect» («ефект хвиль») потрібно було побудувати послідовність із чотирьох наслідків і логічно поєднати їх часовими та причинними маркерами. «Immediate vs Long-Term» («негайні й віддалені наслідки») використовувалася для розмежування короткострокових і відтермінованих результатів.

Таблиця 2.3

Послідовність кейсів навчального модуля «CaseSpeak Lab» та ступінь мовленнєвої підтримки

Кейс	Основний тип монологічної дії	Фінальний продукт	Ступінь зовнішньої підтримки
«The School Podcast Dilemma»	пояснення проблеми та причин	рекомендаційний монолог близько 2 хв	повна композиційна карта і мовленнєвий банк
«AI Homework: Help or Cheating?»	аргументація позиції та робота з контраргументом	аргументативний монолог до 3 хв	скорочений банк мовних засобів
«Green School Budget»	порівняння альтернатив і переконання	порівняльно-переконувальний монолог до 3 хв	назви смислових блоків
«A New Student in Class»	пояснення, рекомендація, прогнозування	пояснювально-рекомендаційний монолог до 3 хв	переважно часова схема
«Digital Footprint After One Post»	автономне планування та аргументація	самостійний монолог до 3 хв	до шести власних опорних слів

Складено автором за матеріалами навчального модуля «CaseSpeak Lab»

«Decision Under Pressure» («рішення під тиском») обмежувала підготовку 45 секундами та вимагала швидко визначити дві опорні причини. Під час «No-

Template Rehearsal» («репетиція без шаблону») дозволялося записати лише шість слів. Після пробного двохвилинного виступу учень сам визначав фрагмент, у якому аргументація втратила логічний зв’язок. Завершальний монолог тривав до трьох хвилин та охоплював проблему, позицію, два аргументи, альтернативний погляд, прогноз наслідків і підсумкове рішення. Структурні підказки під час виступу педагогом не надавалися. Робота з часовою організацією виступу здійснювалася за допомогою «Case Clock» («годинник кейсу»), представленого на рис. 2.4. Під час первинного зрізу було видно, що частина учасників витрачала непропорційно багато часу на вступну частину або, навпаки, переходила безпосередньо до рішення, не формуючи достатньої аргументативної основи. Через це до навчального модуля було закладено умовний розподіл трьох хвилин між функціональними частинами висловлення. Близько 35 секунд відводилося на постановку проблеми, приблизно 70 секунд – на два основні аргументи, до 40 секунд – на альтернативний погляд або застереження, близько 35 секунд – на прогноз наслідку та завершальне рішення. Такий поділ не використовувався як механічний секундомір. Учні орієнтувалися на співвідношення смислових частин і поступово формували відчуття достатньої тривалості кожного блоку.

На перших заняттях педагог подавав невербальний сигнал під час переходу до наступної смислової частини. У роботі з наступними кейсами такі сигнали прибиралися. Після виступу учасник зіставляв фактичну побудову монологу з власним планом і визначав, яка частина була непропорційно короткою або затягнутою. Це дало змогу тренувати темпоральну організацію без жорсткого заучування тривалості окремих речень. Учні поступово переходили від зовнішнього контролю часу до внутрішнього відчуття композиційного балансу.

Навчальна взаємодія була організована так, щоб індивідуальний монолог залишався власним мовленнєвим продуктом учня. Перед фінальним виступом використовувалася коротка «one-minute rehearsal» («однохвилинна репетиція»). Старшокласник пояснював партнеру власну позицію, після чого партнер ставив

одне уточнювальне запитання. Запитання не мало підказувати відповідь, його функція полягала у виявленні смислової прогалини. Після короткого обговорення мовець переглядав нотатки й перебудовував відповідний фрагмент. Під час основного виступу слухачі користувалися карткою «Clear idea – Strong evidence – One next step» («зрозуміла думка – переконливий доказ – наступний крок»). Вони фіксували одну сильну сторону висловлення й одну конкретну рекомендацію щодо його комунікативної зрозумілості. Граматичні та лексичні неточності педагог записував окремо. Після кількох виступів вони переносилися у вправу «repair lab» («лабораторія корекції»). Помилкові конструкції подавалися без імен учасників. Такий порядок не переривав комунікативний намір під час основного монологу. Учень завершував думку, а мовна форма аналізувалася після виступу. Упродовж пробного навчання простежувався поступовий перехід від зовнішньої корекції до самокорекції: учень сам зупинявся, змінював формулювання й повертався до основної лінії висловлення.

Диференціація реалізовувалася через зміну обсягу зовнішніх опор. Учневі, який втрачав композиційну послідовність, залишали п’ять коротких назв смислових блоків. Якщо труднощі переважно стосувалися активного словника, використовувався функціональний банк словосполучень без готових речень. За нестабільного темпу застосовувалася часова схема та коротка репетиція з таймером. Учні з вищим рівнем мовленнєвої автономності отримували завдання включити контраргумент, сформулювати умову зміни власної позиції або запропонувати два різні завершення. Така диференціація не змінювала сюжет кейсу і не розділяла учасників на постійні групи. Усі 30 старшокласників працювали в одному тематичному полі, але отримували той обсяг підтримки, який відповідав зафіксованому профілю труднощів.

Рішення про згортання певної опори приймалося не за загальним враженням від учня, а за показниками рубрики. Якщо композиційна організація ставала стабільною, відповідна схема скорочувалася. Якщо учень уже використовував достатній набір засобів зв’язності, готові маркери прибиралися.

Якщо під час кількох виступів зберігався непропорційний розподіл часу, «Case Clock» використовувався довше. Така побудова дала змогу уникнути ситуації, коли всі учні отримували однаковий рівень підказок незалежно від характеру труднощів.

Однаковість умов фіксації мовленнєвого продукту підтримувалася на всіх діагностичних етапах. Первинний і підсумковий зрізи проводилися за однакової тривалості підготовки й виступу, однакового обсягу дозволених нотаток і за тотожною системою критеріїв. Аудіозапис здійснювався за однаковою процедурою. Учасники не отримували підказок під час діагностичного монологу. Під час оцінювання монолог спочатку прослуховувався цілісно, після чого аналізувався за окремими критеріями. Якщо певний фрагмент викликав сумнів щодо рівня виконання, його прослуховували повторно, але сам критерій не змінювався. У робочій карті до бала додавався короткий коментар, який пояснював конкретну мовленнєву ознаку. Завдяки цьому числова оцінка залишалася пов’язаною з фактичним мовленнєвим матеріалом.

Кейсові вправи були інтегровані в планові уроки англійської мови через тематичну сумісність кейсів із лексико-граматичним матеріалом, який уже був знайомий учасникам. Кейс використовувався не як ізольований сюжет, а як простір для функціонального застосування засобів причинності, умовності, прогнозування, порівняння та аргументації. Під час роботи з причинно-наслідковими конструкціями учні будували ланцюги наслідків. У завданнях із прогнозування використовували умовні конструкції. Під час тем, пов’язаних із цифровою поведінкою, освітою, медіа або довкіллям, відповідний кейс ставав завершальним усним продуктом. Лексичний і граматичний матеріал не відпрацьовувався ізольовано від змісту, а використовувався для пояснення реальної позиції в межах проблемної ситуації.

Домашня підготовка також не передбачала написання завершеного монологу. Учні формували короткий тематичний словник, добирали два аргументи, створювали до шести опорних слів або записували приблизно 60-секундну пробну версію. На наступному занятті ці матеріали

використовувалися тільки як основа для нового усного формулювання. За такого підходу письмо підтримувало планування, але не замінювало говоріння. Кожен новий кейс вимагав повторного породження тексту в реальному часі.

Окремо відпрацьовувалася мовленнєва пауза. Під час первинних виступів частина учасників після паузи різко скорочувала висловлення, повторювала початок речення або переходила до іншої думки без логічного переходу. У роботі з кейсами коротка пауза використовувалася як засіб планування наступного смислового блоку. На ранніх заняттях учні свідомо робили невелику зупинку після формулювання проблеми та перед завершальним рішенням. Для відновлення після збою відпрацьовувалася послідовність із трьох дій: повернутися до останньої завершеної тези, позначити її зв’язок із наступною думкою та продовжити монолог без окремого вибачення за паузу.

Педагог не подавав потрібне слово відразу, якщо смислова лінія ще зберігалася. Спершу учень намагався перефразувати задум доступними мовними засобами. У карті спостереження паузи, після яких логічна лінія відновлювалася самостійно, відрізнялися від пауз, пов’язаних із повною втратою структури. Другий тип проявлявся тривалим мовчанням, багаторазовим перезапуском речення або переходом до іншої теми. Таке розмежування дало точнішу оцінку плавності, оскільки саме по собі коротке мовчання не трактувалося автоматично як мовленнєва невдача.

Кейсовий матеріал створювався за принципом керованої проблемності. Кожна ситуація містила центральну суперечність і щонайменше два правдоподібні способи її вирішення. Сюжети не вимагали спеціалізованих предметних знань, що виходили б за межі повсякденного досвіду старшокласника. Завдяки цьому когнітивний ресурс учнів спрямовувався на аналіз, формування позиції та побудову монологу, а не на розшифрування складного предметного змісту. Кількість фактів у кожному кейсі обмежувалася. Частина деталей безпосередньо підтримувала рішення, частина вимагала оцінювання її релевантності. Це дозволяло включити до навчальної роботи саму операцію відбору інформації. Тематична лексика подавалася дозовано.

Частина функціональних одиниць повторювалася між кейсами, оскільки вони використовувалися для аргументації, зіставлення, прогнозування та пояснення причин. Вузькотематичні слова вводилися тільки тоді, коли без них учень не міг зрозуміти ситуацію. Візуальний матеріал також містив інформаційне навантаження. Короткий допис, схема, умовний бюджет, повідомлення або графічно поданий факт учень мав включити до аргументації. Через це і текстова, і візуальна інформація ставали матеріалом для майбутнього монологу.

Функції педагога змінювалися відповідно до етапу мовленнєвої дії. Під час первинного читання він контролював, щоб учні спочатку визначили суперечність, а вже потім переходили до вибору рішення. На етапі змістового відбору використовувалися короткі запитання: які відомості подані безпосередньо, що є припущенням, який факт справді підтримує позицію, який наслідок випливає з рішення. Під час мовної підготовки педагог нагадував функцію конструкції, але не формулював аргумент за учня. Під час репетиції втручання скорочувалося. Якщо мовець зупинявся, спершу витримувалася пауза. За потреби подавалася назва наступного смислового блоку, а не готове речення.

Після монологу змістовий відгук відокремлювався від мовної корекції. Спочатку формулювалося, яку позицію слухач зрозумів із виступу і наскільки послідовно вона була доведена. Після цього називалася одна конкретна зона доопрацювання. Граматичні та лексичні неточності аналізувалися пізніше у знеособленій формі. У такий спосіб зберігалася цілісність усного продукту, а учень не втрачав основну смислову лінію через постійні переривання.

Кожен із п’яти кейсів було включено до планових уроків англійської мови. Робота з ним розгорталася у два навчальні етапи: спершу учні аналізували проблемну ситуацію й відпрацьовували окремі мовленнєві дії, далі об’єднували їх у розгорнутий монолог. Ці етапи не становили окремих додаткових занять і розподілялися з урахуванням шкільного розкладу та темпу роботи класу. Між уроками учні готували короткі опори для висловлення, але не писали завершений текст. Вони зберігали карту аргументів, до шести

опорних слів або короткий аудіозапис пробної версії, а під час наступного уроку перебудовували матеріал для складнішого комунікативного завдання.

Під час першого кейсу фінальний виступ тривав приблизно дві хвилини. Далі тривалість наближалася до трьох хвилин. Одночасно змінювалася когнітивна структура завдань – від пояснення причин до порівняння альтернатив, введення контраргументу, прогнозування наслідків і формулювання рекомендації. Між кейсами використовувався короткий перенос попередньої стратегії. На початку роботи з наступним кейсом учні називали один мовленнєвий прийом або дві функціональні одиниці, які планували перенести з попереднього виступу. Після завершення завдання вони відзначали, чи вдалося це зробити. Адаптація матеріалів до різного рівня мовної підготовки здійснювалася без зміни дослідницької логіки. Якщо учневі було складно опрацювати великий текстовий фрагмент, інформація подавалася компактніше – через короткі факт-картки або візуальні елементи. Для учасників із ширшим активним словником не збільшувався обсяг тексту; натомість у кейс вводився додатковий суперечливий факт, умова, контраргумент або необхідність оцінити наслідки для кількох учасників ситуації. Таким способом складність регулювалася через характер мисленнєвої операції, а не через механічне накопичення незнайомої лексики.

Після завершення виступів не оголошувалося наперед визначене «правильне» рішення кейсу. Під час обговорення аналізувалися використані факти, зв’язок доказів із тезою, повнота пояснення причин і наслідків, послідовність переходів між частинами та переконливість обґрунтування. Два учні могли запропонувати протилежні рішення і отримати співмірну оцінку, якщо кожен послідовно побудував позицію й підтвердив її релевантними аргументами. Завдяки цьому монолог зберігав авторський характер і не перетворювався на відтворення педагогічно бажаної відповіді.

Кожне заняття завершувалося коротким записом у «Speech Passport». Учень формулював одну конкретну мовленнєву дію, яку планував реалізувати в наступному кейсі: раніше сформулювати тезу, додати доказ безпосередньо

після твердження, скоротити вступ, використати засіб протиставлення, залишити достатній час на завершення або самостійно відновити думку після паузи. На початку наступної зустрічі цей запис перечитувався перед плануванням нового монологу. Через таку процедуру зворотний зв’язок не залишався загальною оцінкою, а переводився у конкретну мовленнєву дію. Для педагога записи в «Speech Passport» також стали додатковим матеріалом спостереження. Якщо одна й та сама мета повторювалася в учня впродовж кількох занять, відповідну підтримку тимчасово повертали або змінювали характер вправи. Якщо учень сам переходив від контролю композиції до лексичної точності, плавності чи складніших способів аргументації, це відображало поступове розширення самоконтролю. Рефлексивна частина через це була безпосередньо пов’язана з наступним мовленнєвим циклом.

Проведений з 14 вересня до 25 жовтня 2026 року цикл «CaseSpeak Lab» сформував послідовність від первинної діагностики до перенесення засвоєного алгоритму на нову мовленнєву ситуацію. У роботі з 30 старшокласниками розвиток монологічного мовлення здійснювався не через одну універсальну вправу, а через багаторазове поєднання дрібніших операцій: визначити суперечність, відібрати релевантні відомості, сформулювати позицію, встановити причинний зв’язок, зіставити альтернативи, побудувати доказ, передбачити наслідок, витримати часову пропорцію та завершити монолог сформульованим рішенням. На початку ці дії виконувалися із зовнішньою підтримкою, під час опрацювання наступних кейсів опори поступово згорталися, а в завершальному кейсі учень організовував монолог самостійно.

Зміна тематичних сюжетів не дозволяла прив’язати сформовану стратегію до одного тексту. Учасники переходили від ситуації з неперевіреною інформацією у шкільному подкасті до дилеми використання штучного інтелекту, розподілу екологічного бюджету, соціальної адаптації нового учня та наслідків цифрового допису. Через таку варіативність відпрацьовувалися різні комунікативні наміри – пояснення, аргументація, порівняння, переконання,

рекомендація та прогнозування. Зберігалася лише спільна логіка побудови висловлення.

Методична завершеність проведеного пробного навчання підтримувалася поєднанням змістової, мовленнєвої та регулятивної площин. Змістова площина визначала, яку проблему аналізував учень і які факти включав до майбутнього монологу. Мовленнєва охоплювала добір лексико-граматичних засобів, дискурсивних маркерів, аргументативних конструкцій і композиційних переходів. Регулятивна стосувалася розподілу часу, роботи з паузою, самокорекції та відновлення логічної лінії після збою. У кожному кейсі ці компоненти поєднувалися в одному усному продукті, тому не існували як відірвані одна від одної тренувальні дії. На перших уроках із кейсовими вправами учні працювали з готовою послідовністю смислових орієнтирів. Надалі самостійно визначали місце доказу, альтернативної позиції, прогнозу та завершального рішення. У фінальних завданнях залишалися лише проблемна ситуація, часовий ліміт і короткі власні нотатки. За цією процедурою у межах пробного навчання простежувалися автономність планування, стабільність тези, логічність переходів, здатність підтримувати монолог до трьох хвилин і відновлювати його після паузи. Саме ці показники разом із результатами рубрикового оцінювання були використані на наступному етапі для зіставлення вихідних і підсумкових мовленнєвих результатів 30 учасників дослідження.

2.2. Аналіз результатів пробного навчання та їх педагогічна інтерпретація

Результативність проведеного пробного навчання оцінювалася шляхом зіставлення показників первинного та підсумкового зрізів 30 старшокласників, які в період педагогічної практики з 14 вересня до 25 жовтня 2026 року пройшли навчальний цикл «CaseSpeak Lab». Порівняння здійснювалося за однаковою процедурою: три хвилини на підготовку, до трьох хвилин на усний монолог, не більше шести опорних слів або коротких словосполучень, одна рубрика оцінювання та співмірна інформаційна насиченість кейсів.

Максимальний результат одного учасника становив 20 балів, оскільки п’ять компонентів – змістова повнота, композиційна організація, мовна точність, зв’язність і плавність – оцінювалися від 0 до 4 балів. Для всієї вибірки граничне значення становило 600 балів. Під час первинного зрізу сукупний результат 30 учасників дорівнював 290 балам, або 48,3 % від максимально передбаченої рубрикою кількості. Після завершення пробного навчання на уроках англійської мови сукупний показник зріс до 447 балів, що відповідало 74,5 % шкали. Отже, фактичне збільшення становило 157 балів, або 26,2 відсоткового пункта від граничного значення рубрики. Середній індивідуальний результат підвищився з 9,67 до 14,90 бала. Абсолютна різниця становила 5,23 бала, а відносний приріст щодо вихідного середнього показника – 54,1 %. Розрахунок здійснювався за формулою: ((14,90-9,67)/9,67 \times 100 = 54,1%). Нормалізований приріст, розрахований з урахуванням невикористаного резерву шкали, дорівнював ((14,90-9,67)/(20-9,67)=0,51). Це означало, що за період пробного навчання учасники реалізували трохи більше половини потенційного приросту між початковим середнім результатом і верхньою межею оцінювання.

Детальніше зіставлення показало, що зміни відбулися не за рахунок одного окремого компонента, а охопили весь профіль англомовного монологічного висловлення. Найнижчі вихідні середні значення були зафіксовані за плавністю – 1,70 бала, зв’язністю – 1,80 бала та композиційною організацією – 1,87 бала. Така конфігурація відповідала характеру первинних монологів. Учні переважно розуміли зміст кейсу й були здатні сформулювати окремі речення, однак значна частина висловлень будувалася як послідовність локальних думок без чіткої композиційної траєкторії. Після формулювання першого аргументу нерідко виникав повтор тези, стрибок до висновку або тривала пауза. У частини учасників вступ займав майже половину доступного часу, через що другий доказ або прогноз наслідку залишався нерозгорнутим. Підсумковий зріз показав іншу структуру мовленнєвого продукту. Середня оцінка за змістом становила 3,13 бала, за композицією – 3,03, за мовною точністю – 2,80, за зв’язністю – 3,00, за плавністю – 2,93 бала. У числовому

вираженні найбільший відносний приріст спостерігався за плавністю – 72,5 %, зв’язністю – 66,7 % та композиційною організацією – 62,5 %. Саме ці компоненти безпосередньо тренувалися через «Monologue Compass», поступове згортання опор, часову модель «Case Clock» і повторне перенесення однакової стратегії на різні проблемні ситуації.

Таблиця 2.4

Динаміка основних компонентів англомовного монологічного мовлення старшокласників

Компонент оцінювання	Сума балів до початку пробного навчання	Середній бал до початку пробного навчання	Сума балів після пробного навчання	Середній бал після пробного навчання	Абсолютний приріст середнього бала	Відносний приріст, %
Змістова повнота	66	2,20	94	3,13	+0,93	42,4
Композиційна організація	56	1,87	91	3,03	+1,16	62,5
Мовна точність	63	2,10	84	2,80	+0,70	33,3
Зв’язність	54	1,80	90	3,00	+1,20	66,7
Плавність	51	1,70	88	2,93	+1,23	72,5
Загальний результат	290	9,67	447	14,90	+5,23	54,1

Складено автором за результатами первинного та підсумкового зрізів

Змістова повнота на початку циклу характеризувалася середнім значенням 2,20 бала. Із максимально можливих 120 балів за цим критерієм усі 30 учасників разом набрали 66, що відповідало 55,0 % шкали. Типовий первинний монолог містив назву проблеми й один аргумент, проте другий доказ, альтернативна позиція або прогноз наслідків часто випадали зі структури. Частина учнів переказувала інформацію кейсу без функціонального відбору: до усного висловлення потрапляли деталі, які не підтримували сформульовану позицію. Після завершення пробного навчання сума за змістовим критерієм становила 94 бали із 120, або 78,3 % шкали. Середній показник підвищився до 3,13 бала, тобто на 0,93 бала. Відносна зміна становила 42,4 %. У підсумкових виступах частіше простежувалася повна смислова

конструкція: проблема – позиція – два аргументи – наслідок – рішення. Змінився й характер використання інформації. Учні рідше переказували кейс послідовно від першого до останнього речення і частіше відбирали ті факти, які безпосередньо підтримували тезу. Така перебудова узгоджувалася з вправами «Evidence Filter», «Priority Map» та «Benefit – Cost – Risk», де кожний інформаційний елемент співвідносився з конкретним рішенням. У підсумкових монологах фактичні деталі частіше виконували аргументативну функцію, а не існували як самостійні фрагменти переказу. Через це збільшення змістового бала відображало не просто більшу кількість висловлених думок, а точніше підпорядкування інформації комунікативному задуму.

Найпомітніша структурна перебудова була зафіксована за композиційною організацією. Початковий сумарний результат за цим критерієм становив 56 балів із 120, або 46,7 % шкали, а середній індивідуальний показник – 1,87 бала. Після пробного навчання сума зросла до 91 бала, що відповідало 75,8 % шкали, а середнє значення – до 3,03 бала. Абсолютний приріст дорівнював 1,16 бала, відносний – 62,5 %. На первинному етапі композиційні труднощі проявлялися досить конкретно. Учень формулював позицію, далі додавав кілька тематично пов’язаних речень, але не завжди розмежовував аргументи. Висновок часто виникав без переходу або повторював вступ практично тим самим формулюванням. У підсумковому зрізі така фрагментарність траплялася значно рідше. У більшості виступів простежувалися функціонально відокремлені частини: постановка проблеми, позиція, аргументаційний блок, коротке врахування альтернативи та завершальне рішення. Учень уже не залежав від повної композиційної карти, оскільки під час фінального етапу працював із мінімальними нотатками. Отримана різниця добре узгоджувалася із принципом поступового згортання підтримки: спочатку послідовність «NOTICE – SELECT – BUILD – SPEAK – REFLECT» була зовнішньою схемою, а наприкінці циклу її елементи відтворювалися в структурі монологу без повної графічної підказки. З педагогічної позиції це означало перехід від керованого компонування висловлення до більш автономного планування.

Мовна точність мала дещо стриманішу динаміку. На первинному зрізі учасники набрали 63 бали із 120, середній показник становив 2,10 бала. Після десяти занять сумарна оцінка зросла до 84 балів, середнє значення – до 2,80 бала. Абсолютний приріст становив 0,70 бала, відносний – 33,3 %. Частка реалізованої шкали за цим параметром змінилася з 52,5 до 70,0 %. Така динаміка відрізнялася від результатів за композицією чи плавністю, що закономірно для побудови самого модуля. «CaseSpeak Lab» не був граматичним курсом і не передбачав систематичного повторення всіх мовних явищ старшої школи. Лексико-граматичні засоби вводилися функціонально – як ресурс для вираження причини, поступки, порівняння, прогнозу або аргументації. Через це мовна точність зростала поступово, разом зі стабілізацією мовленнєвих конструкцій, які учні багаторазово використовували в різних кейсах. У підсумкових записах усе ще траплялися помилки в узгодженні часів, артиклях, прийменниковому керуванні та складніших умовних структурах, проте вони рідше руйнували змістову лінію. Позитивна зміна проявлялася і в тому, що учасники частіше перебудовували фразу самостійно. Якщо на старті невдала граматична конструкція нерідко закінчувалася повною зупинкою або переходом на значно простіше висловлення, то наприкінці циклу учні частіше перефразовували думку й продовжували монолог. Тому приріст мовної точності слід розглядати разом із динамікою самокорекції та плавності.

Зв’язність зросла з 1,80 до 3,00 бала. Сукупний показник вибірки підвищився з 54 до 90 балів із можливих 120. У відносному вираженні приріст становив 66,7 %, а ступінь реалізації шкали – 45,0 % на первинному етапі та 75,0 % після завершення циклу. На початковому зрізі учні часто користувалися обмеженим набором маркерів – переважно «because», «but», «and», «so». Проблема полягала не лише у вузькому мовному наборі. Зв’язок між частинами нерідко залишався невираженим: після аргументу учень переходив до іншої думки, не позначаючи, чи це продовження, протиставлення, наслідок або уточнення. Під час пробного навчання функціональні одиниці подавалися не списком для запам’ятовування, а прив’язувалися до конкретної мовленнєвої

операції. Засоби «on the other hand», «as a result», «this would lead to», «however», «from this perspective», «therefore», «if this happens» використовувалися у вправах на порівняння, прогнозування та контраргументацію. У підсумковому зрізі дискурсивні маркери частіше з'являлися в тих позиціях, де справді був потрібний смисловий перехід. Середня кількість функціонально доречних маркерів у одному монолозі збільшилася з 3,1 до 7,2. Абсолютна різниця становила 4,1 одиниці, а відносна – 132,3 %. Отже, зростання бала за зв'язністю було підтверджене й окремим спостережуваним показником, який не входив до самої п'ятикомпонентної суми.

Найбільший відносний приріст серед п'яти критеріїв зафіксовано за плавністю мовлення. Первинно цей параметр мав найнижче середнє значення – 1,70 бала. Сукупно учасники набрали 51 бал із 120, тобто 42,5 % шкали. Наприкінці жовтня показник досяг 88 балів, або 73,3 % шкали; середнє значення становило 2,93 бала. Різниця дорівнювала 1,23 бала, відносний приріст – 72,5 %. На первинному етапі плавність порушувалася переважно через три типи збоїв: тривалий пошук наступної думки, повторний запуск одного речення та спробу відновити забуту заздалегідь сформульовану фразу. Після роботи з короткими нотатками й відмови від підготовленого письмового монологу характер пауз змінився. Учні рідше намагалися дослівно «відновити» фразу й частіше переходили до перефразування. Середня кількість пауз тривалістю понад три секунди зменшилася з 4,6 до 1,8 на один виступ. Зниження становило 2,8 паузи, або 60,9 % від первинного значення. Середня тривалість самостійного мовлення підвищилася з 96 до 151 секунди, тобто на 55 секунд. Відносна зміна становила 57,3 %. Отримані показники показують, що підвищення плавності не було наслідком лише швидшого темпу. Учні довше утримували смислову лінію, рідше втрачали композиційний план і частіше завершували задуману структуру до завершення відведеного часу.

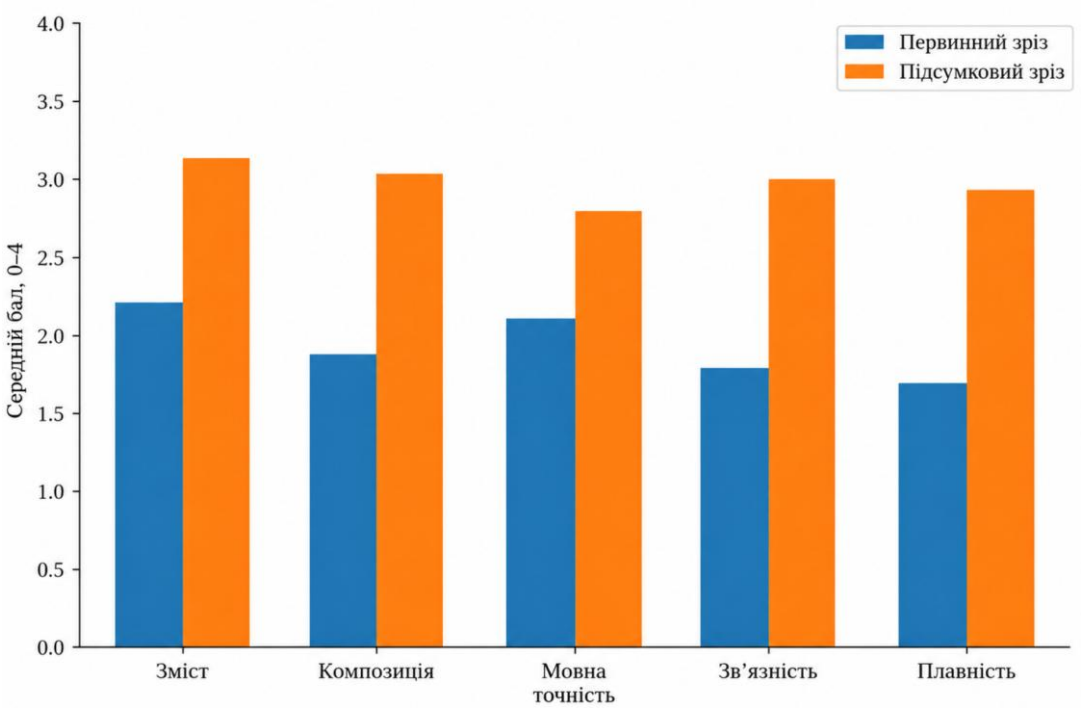


Рис. 2.1 – Динаміка середніх показників англомовного монологічного мовлення старшокласників за результатами первинного та підсумкового зрізів

Джерело: складено автором за результатами пробного навчання.

Графічне зіставлення п'яти критеріїв на рис. 2.1 показує, що профіль підсумкового монологу став не тільки вищим за всіма параметрами, а й більш вирівняним. На старті різниця між найвищим показником – 2,20 бала за змістом – і найнижчим – 1,70 бала за плавністю – становила 0,50 бала. Після завершення пробного навчання найвище середнє значення становило 3,13 бала за змістовою повнотою, найнижче – 2,80 бала за мовною точністю; амплітуда скоротилася до 0,33 бала. Така зміна означала, що мовленнєвий продукт став збалансованішим. На початку учень часто мав достатній змістовий задум, але не утримував його в усній формі протягом трьох хвилин. Після циклу різниця між «що сказати» та «як організувати висловлення» стала меншою. Саме композиція, зв'язність і плавність наблизилися до змістового показника найшвидше. Мовна точність залишилася дещо нижчою, проте її підсумкове значення 2,80 бала вже відповідало ситуації, за якої локальні помилки переважно не заважали зрозуміти позицію мовця. Такий профіль відповідав практичній спрямованості пробного навчання: сформувати здатність

самостійно створювати завершене висловлення в умовах обмеженої підготовки, а не відтворювати заздалегідь написаний безпомилковий текст. Рисунок також показує, що після пробного навчання жодний із п’яти компонентів не залишився нижче 2,8 бала, тоді як на початковому етапі всі середні показники перебували в інтервалі 1,70–2,20 бала.

Для педагогічної інтерпретації загальної динаміки учасників результати було переведено у чотири рівні. До низького рівня віднесено результати 0–7 балів, до середнього – 8–11, до достатнього – 12–15, до високого – 16–20 балів. Такий поділ використовувався однаково на первинному та підсумковому зрізах. На початку педагогічної практики низький рівень зафіксовано у 8 старшокласників, що становило 26,7 % вибірки. Найчисельнішою була середня група – 13 учасників, або 43,3 %. Достатній рівень мали 7 осіб – 23,3 %, високий – 2 учні, або 6,7 %. Отже, 21 із 30 учасників перебував у двох нижчих інтервалах шкали. Їхня сукупна частка становила 70,0 %.

Таблиця 2.5

Розподіл старшокласників за рівнями сформованості англомовного монологічного мовлення

Рівень	Діапазон балів	Первинний зріз, осіб	Первинний зріз, %	Підсумковий зріз, осіб	Підсумковий зріз, %	Зміна кількості учасників
Низький	0–7	8	26,7	1	3,3	–7
Середній	8–11	13	43,3	6	20,0	–7
Достатній	12–15	7	23,3	15	50,0	+8
Високий	16–20	2	6,7	8	26,7	+6

Складено автором за результатами первинного та підсумкового оцінювання 30 учасників.

Після завершення циклу структура розподілу суттєво змінилася. Низький рівень залишився в 1 учасника – 3,3 %, середній – у 6 осіб, або 20,0 %. Достатнього рівня досягли 15 старшокласників – половина вибірки, високого – 8 учнів, або 26,7 %. У двох верхніх інтервалах після пробного навчання перебували 23 учасники з 30, що відповідало 76,7 %. Отже, чисельність групи з

достатнім або високим результатом збільшилася з 9 до 23 осіб, тобто на 14 учасників. Різниця за часткою становила 46,7 відсоткового пункта.

Перехід між рівнями відбувався передусім за рахунок скорочення низької та середньої груп. Частка учнів із низьким показником зменшилася на 23,4 відсоткового пункта, середнім – на 23,3. У групі достатнього рівня приріст становив 26,7 відсоткового пункта, високого – 20,0. Така конфігурація результатів показує, що зміна не зосередилася лише серед учнів, які вже на старті мали сильне англомовне мовлення. Помітний зсув відбувся в центральній частині вибірки: після пробного навчання саме достатній рівень став найчисельнішим і охопив 15 учасників.

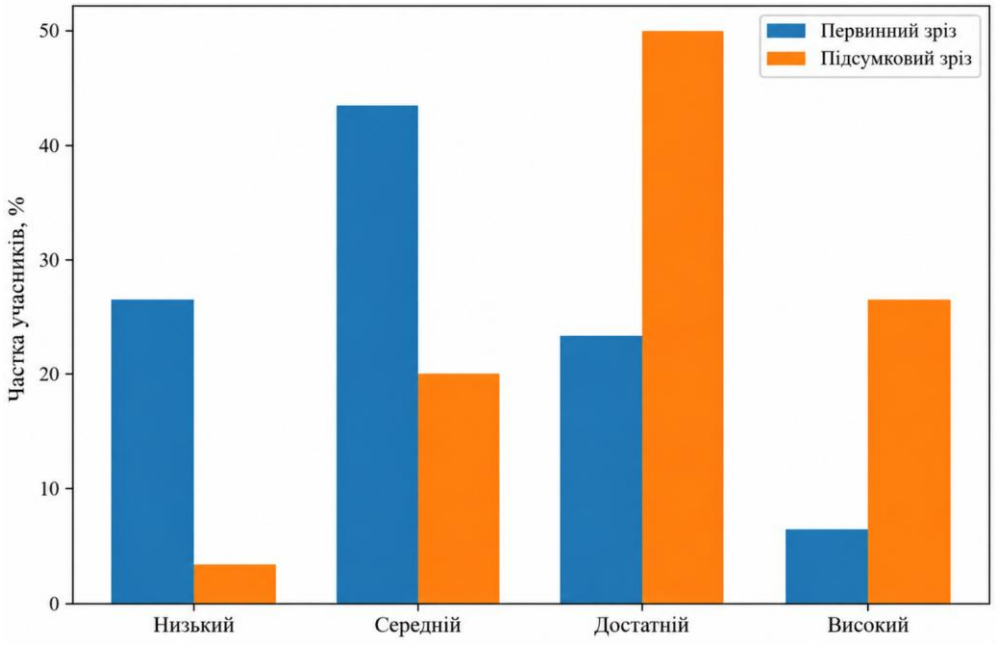


Рис. 2.2 – Розподіл учасників за рівнями сформованості англомовного монологічного мовлення до та після пробного навчання

Джерело: складено автором за результатами пробного навчання

На педагогічному рівні це означало, що кейсовий алгоритм був засвоєний значною частиною учнів не тільки як допоміжна схема під час окремої вправи. Підсумковий зріз проводився на новій проблемній ситуації, тому для отримання 12–15 балів учень мав самостійно перенести порядок дій на інший сюжет. Достатній результат передбачав наявність сформульованої позиції, розгорнутої аргументації, композиційної завершеності, зрозумілих переходів і

достатньої тривалості мовлення. Високі результати 8 учасників відрізнялися від достатніх передусім стабільністю: мовець не тільки включав усі передбачені смислові компоненти, а й утримував їх у єдиній логічній траєкторії з незначною кількістю пауз і мовних збоїв. Один учасник, який після циклу залишився в низькому діапазоні, демонстрував локальне підвищення окремих параметрів, але загальна сума не перетнула межу 8 балів. Це показує неоднорідність індивідуальної швидкості формування мовленнєвої автономії навіть за однакової тривалості пробного навчання.

Рівневий розподіл на рис. 2.2 наочно відтворює переміщення основної маси результатів із нижньої та центральної частин шкали до достатнього й високого інтервалів. Якщо на початку домінував середній рівень із часткою 43,3 %, то після завершення циклу найбільшу групу становив достатній рівень – 50,0 %. Низький рівень із початкових 8 учасників скоротився до одного. Висока категорія, навпаки, збільшилася з 2 до 8 осіб. Такий результат відповідав самій логіці пробного навчання, де учень багаторазово проходив однакову функціональну траєкторію на різному змісті. Для переходу з середнього до достатнього рівня недостатньо було збільшити обсяг монологу. Потрібно було перебудувати спосіб організації мовлення: чіткіше назвати тезу, відокремити аргументи, пов’язати докази з позицією, залишити часовий ресурс для завершення. Саме ці операції відпрацьовувалися під час опрацювання кожного кейсу. Для переходу до високого діапазону додавалася більша автономність. Учень уже сам визначав композицію, гнучко реагував на мовний збій і не втрачав загальної лінії після самокорекції. З педагогічної позиції зміна рівнів доповнює середні значення, оскільки показує, наскільки приріст був поширений у вибірці. Якби середній бал зріс за рахунок кількох дуже сильних учасників, рівнева структура змінилася б значно слабше. Тут спостерігалося інше співвідношення: кількість учасників у двох верхніх інтервалах збільшилася більш ніж удвічі.

Поряд із рубриковими балами аналізувалися додаткові операційні показники усного мовлення. Вони дали змогу перевірити, чи супроводжувався

приріст оцінок реальною перебудовою поведінки під час виступу. Середня фактична тривалість монологу підвищилася з 96 до 151 секунди. За максимально доступних 180 секунд учні на початку використовували в середньому трохи більше половини часу, тоді як після пробного навчання наблизилися до двох із половиною хвилин безперервного мовленнєвого продукту. Середня кількість пауз понад три секунди зменшилася з 4,6 до 1,8. Число доречно використаних дискурсивних маркерів зросло з 3,1 до 7,2. Кількість завершених смислових блоків із п’яти передбачених структурою монологу підвищилася з 2,7 до 4,4. Показник продуктивної самокорекції без прямої підказки педагога зріс із 0,6 до 1,4 випадку на виступ.

Таблиця 2.6

Динаміка додаткових операційних показників усного монологу

Показник	Первинний зріз	Підсумковий зріз	Абсолютна зміна	Відносна зміна
Середня тривалість монологу, с	96	151	+55 с	+57,3 %
Середня кількість пауз понад 3 с	4,6	1,8	–2,8	–60,9 %
Дискурсивні маркери на один монолог	3,1	7,2	+4,1	+132,3 %
Завершені смислові блоки з 5	2,7	4,4	+1,7	+63,0 %
Самостійні продуктивні самокорекції	0,6	1,4	+0,8	+133,3 %

Складено автором за картами спостереження та аудіозаписами монологів

Остання зміна не означала збільшення кількості помилок. Фіксувалася саме ситуація, коли учень сам розпізнавав невдале формулювання, перебудовував його та продовжував думку без втрати композиційної лінії. У первинних виступах частина мовців після мовного збою просто обривала речення. Після пробного навчання частіше спостерігалося функціональне відновлення висловлення.

Розподіл за фактичною тривалістю виступу також змінився. На первинному зрізі 10 учнів, або 33,3 %, завершували монолог менш ніж за 90 секунд. Ще 12 учасників – 40,0 % – перебували в межах 90–119 секунд. До діапазону 120–149 секунд належали 6 старшокласників – 20,0 %, а до інтервалу 150–180 секунд – лише 2 учні, або 6,7 %. Після завершення циклу виступ тривалістю менш ніж 90 секунд залишився в одного учасника – 3,3 %. Діапазон 90–119 секунд охопив 3 учнів – 10,0 %, інтервал 120–149 секунд – 8 учнів, або 26,7 %. Найчисельнішою стала група 150–180 секунд – 18 старшокласників, що становило 60,0 % вибірки.

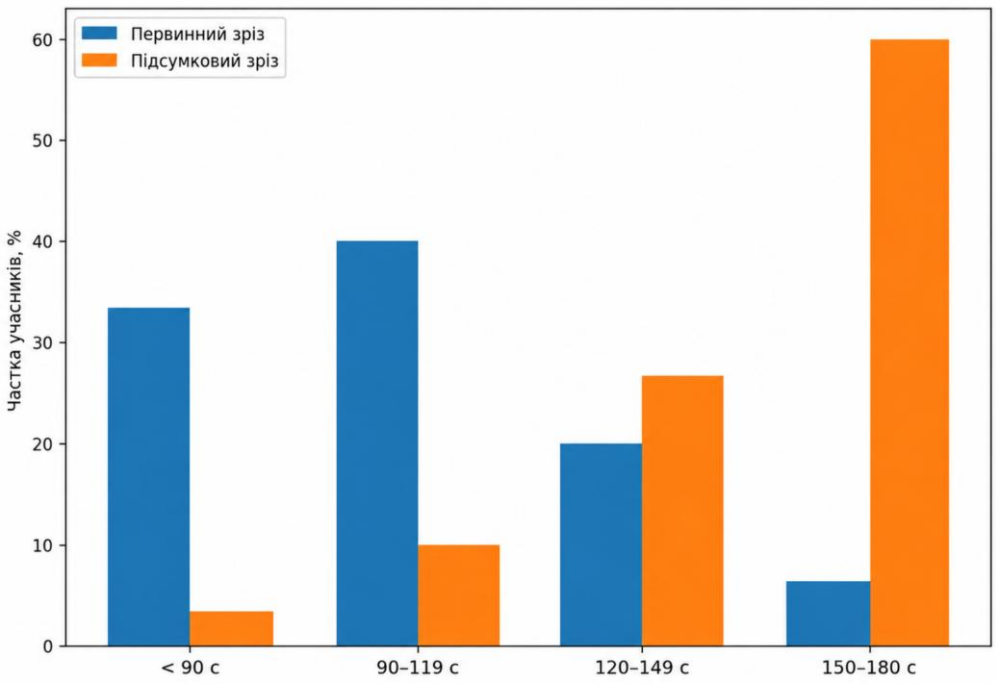


Рис. 2.3 – Зміна фактичної тривалості самостійного англомовного монологу старшокласників

Джерело: складено автором за картами спостереження

Отож, кількість учнів, які були здатні підтримувати монолог щонайменше 150 секунд, збільшилася з 2 до 18. Це не трактувалося як перевага довгого мовлення самого по собі. Тривалість оцінювалася разом із рубрикою: виступ мав залишатися змістово організованим, а збільшення часу не повинно було утворюватися через повтори чи заповнювальні фрази. Аудіоаналіз показав, що подовження монологу переважно було пов’язане з появою другого аргументу,

альтернативної позиції та прогнозу наслідків – саме тих компонентів, які часто випадали на стартовому етапі.

Рис. 2.3 показує не просте зміщення учасників у бік довшого говоріння, а перебудову самої часової організації. На первинному етапі 22 із 30 старшокласників завершували відповідь раніше двох хвилин. Після пробного навчання таких учасників залишилося 4. У групі, яка використовувала від 150 до 180 секунд, приріст становив 16 осіб. Така динаміка співвідносилася з використанням «Case Clock». Учні поступово звикали розподіляти доступний час між вступом, двома аргументами, альтернативою та висновком. За первинними аудіозаписами в окремих монологах вступ займав 40–50 секунд із подальшим різким скороченням основної частини. У фінальних записах часові пропорції були рівномірнішими. Замість тривалого переказу умови на початку учень швидше формулював проблему та переходив до власної позиції. Це звільняло мовленнєвий ресурс для аргументації. У підсумкових виступах частіше реалізовувалися два окремі аргументаційні блоки, тоді як первинні роботи нерідко містили один доказ, повторений іншими словами. Збільшення тривалості через це варто інтерпретувати разом із приростом змістової повноти з 2,20 до 3,13 бала та композиції з 1,87 до 3,03 бала. Три показники змінювалися в одному напрямі: учень довше говорив, включав більше функціонально необхідних елементів і краще розподіляв їх у межах виступу.

Не менш виразною була зміна структури тривалих пауз. На початку циклу тільки 4 учасники, або 13,3 %, мали не більше однієї паузи тривалістю понад три секунди. У 7 старшокласників – 23,3 % – було зафіксовано 2–3 такі зупинки. Найчисельнішою стала група з 4–5 паузами – 11 осіб, або 36,7 %. Ще 8 учасників – 26,7 % – зупинялися на тривалий час щонайменше шість разів. Наприкінці жовтня структура стала іншою: 21 учень, або 70,0 %, мав 0–1 довгу паузу, 7 старшокласників – 23,3 % – 2–3 паузи, а 2 учасники – 6,7 % – 4–5. Випадків із шістьма й більшою кількістю тривалих зупинок у підсумковому зрізі не зафіксовано. Таким чином, найбільша група змістилася з інтервалу 4–5 пауз до інтервалу 0–1. Така перебудова безпосередньо пояснює приріст за

плавністю. Пауза дедалі рідше означала повну втрату наступного смислового кроку. Короткі планувальні зупинки залишалися, але вони не включалися до категорії понад три секунди й часто працювали як природна межа між аргументами.

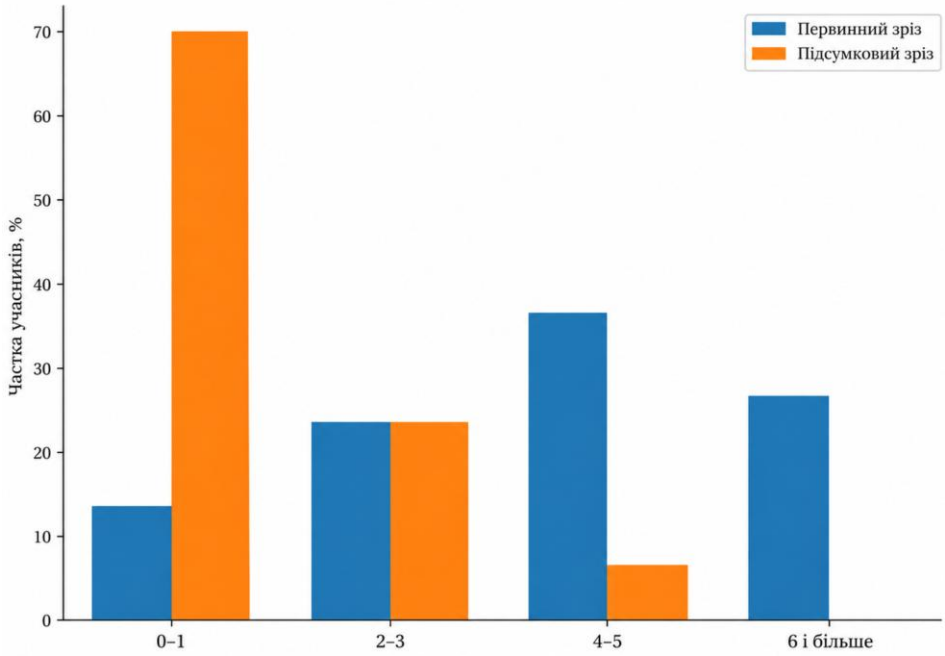


Рис. 2.4 – Розподіл учасників за кількістю пауз тривалістю понад три секунди до та після пробного навчання

Джерело: складено автором за результатами аналізу аудіозаписів.

Зіставлення рис. 2.3 і 2.4 показує цікаве поєднання двох процесів: монологи стали довшими, а тривалих пауз у них стало менше. Якби збільшення тривалості було пов’язане тільки з повільнішим темпом або частішими зупинками, ці два показники рухалися б в одному напрямі. Фактично середня тривалість зросла на 55 секунд, тоді як середня кількість пауз понад три секунди скоротилася на 2,8 випадку. Отже, додатковий мовленнєвий час заповнювався переважно змістом, а не мовчанням. Така зміна узгоджується з поступовою відмовою від повних текстових опор. Коли учень намагався згадати заздалегідь сформульоване речення, втрата одного слова часто блокувала наступну частину. Робота з шістьма опорними словами діяла інакше: учень утримував смисл, але не був прив’язаний до конкретної синтаксичної

конструкції. За потреби він перебудовував речення простішими засобами. Це підвищувало гнучкість усного продукування. Зростання середньої кількості продуктивних самокорекцій із 0,6 до 1,4 також підтримує таке пояснення. Учні частіше не обривали монолог після невдалої конструкції, а локально виправляли її та рухалися далі.

Аналіз завершених смислових блоків дав додаткове підтвердження структурних змін. Для підсумкового монологу використовувалася п’ятикомпонентна схема: постановка проблеми, позиція, аргументативний блок, альтернативний погляд або застереження, прогнозований наслідок із завершальним рішенням. На первинному етапі середня кількість реально завершених частин становила 2,7 із п’яти. Після пробного навчання – 4,4. Абсолютне збільшення становило 1,7 блоку, відносне – 63,0 %. На старті найчастіше випадали альтернативний погляд і прогноз наслідків. Значна частина учнів завершувала відповідь одразу після другого аргументу або навіть після першого. Після кейсів «AI Homework: Help or Cheating?» і «Green School Budget» альтернативна позиція почала частіше використовуватися як органічна частина аргументації. Кейс «Digital Footprint After One Post» закріпив операцію прогнозування через побудову короткого ланцюга наслідків. У підсумковому завданні це проявилося тим, що учні не просто проголошували рішення, а пояснювали, до чого воно приведе. Така зміна зробила висновок функціональним: замість повторення тези він завершував попередню аргументацію через прогноз або рекомендацію.

Порівняння результатів за різними показниками дозволило простежити взаємозв’язок між структурою та мовленнєвою автономністю. Найбільше зростання серед рубрикових критеріїв отримано за плавністю, зв’язністю та композиційною організацією. Саме ці компоненти мали найбільший резерв на старті й прямо підтримувалися методичним дизайном «CaseSpeak Lab». Змістова повнота зросла дещо менше у відносному вираженні, оскільки первинно мала найвище середнє значення серед п’яти критеріїв. Мовна точність показала найменший відносний приріст – 33,3 %, але й тут зафіксовано

стабільне підвищення з 2,10 до 2,80 бала. Така нерівномірність виглядає педагогічно закономірною. За десять занять швидше перебудовується спосіб планування та організації вже доступного мовного ресурсу, ніж уся граматична система учня. Старшокласник починає ефективніше використовувати ті засоби, якими вже володіє, а поглиблення граматичної точності потребує тривалішої й більш спеціалізованої роботи. Це пояснює, чому підсумкові монологи стали значно структурованішими й плавнішими, але в них усе ще залишалися локальні морфологічні та синтаксичні неточності.

Практичне значення отриманих змін простежувалося і в поведінці учасників під час підготовки. На перших заняттях частина старшокласників прагнула записати якомога більше тексту, оскільки сприймала нотатки як спосіб застрахуватися від паузи. Обмеження до шести слів або коротких словосполучень поступово змінило сам принцип підготовки. Наприкінці циклу записи частіше мали вигляд «problem – privacy – school rule – consequence – alternative – decision», тобто представляли смисловий каркас, а не уривки майбутніх речень. Це співвідносилося з показниками плавності. Учень більше не залежав від точного відтворення записаного формулювання й вільніше перебудовував синтаксис під час говоріння. Аналогічно змінилася робота з дискурсивними маркерами. На старті вони нерідко використовувалися механічно або повторювалися. Після пробного навчання їх середня кількість зросла більш ніж удвічі, проте сильнішим результатом було саме функціональне розміщення: маркер передував контраргументу, причині, наслідку або завершенню. Через це зв’язність підвищилася не лише кількісно, а й структурно.

Педагогічна інтерпретація отриманих даних також враховувала послідовність згортання зовнішньої допомоги. Якби підсумковий результат отримувався за тією самою повною схемою, що використовувалася у першому кейсі, підвищення бала частково відображало б уміння користуватися розгорнутою підказкою. У фінальному зрізі такої підтримки не було. Учень отримував новий сюжет, обмежений час і право на шість коротких нотаток.

Через це приріст композиції з 1,87 до 3,03 бала та зв’язності з 1,80 до 3,00 бала відображав перенесення засвоєної процедури у відносно автономне мовлення. Найпомітніше це проявилося в тих фрагментах, де учні самостійно вводили альтернативу. На ранніх заняттях такий блок часто з’являвся лише після прямої підказки «What would someone with a different opinion say?». У підсумковому зрізі альтернативний погляд частіше виникав без окремого запитання, як частина власної аргументаційної конструкції.

Результати «Speech Passport» узгоджувалися із числовою динамікою. На початку циклу індивідуальні цілі учнів переважно стосувалися базових труднощів: «не зупинятися», «сказати більше», «не забути другий аргумент», «завершити відповідь». Ближче до завершення формулювання ставали точнішими: «ввести контраргумент до другого доказу», «скоротити вступ», «не повторювати because», «залишити приблизно пів хвилини на наслідок», «перефразувати слово, якщо не згадується». Така зміна не входила до основної бальної рубрики, однак показувала розвиток метамовленнєвого контролю. Учень починав оцінювати не монолог загалом як «добрий» або «поганий», а конкретну операцію, яку потрібно перебудувати. Це співвідносилося зі збільшенням продуктивної самокорекції та скороченням довгих пауз. Самоконтроль поступово переходив від реакції після виступу до регуляції безпосередньо під час говоріння.

Показовою була й динаміка аргументативної поведінки. На первинному етапі поширеною структурою було «I think… because…», після чого учень або повторював ту саму причину іншими словами, або одразу формулював висновок. Після циклу частіше використовувалася двокомпонентна аргументація, де перший доказ стосувався безпосереднього ефекту рішення, а другий – довгострокового наслідку, іншого учасника ситуації або обмеження обраного варіанта. Саме цьому сприяли вправи «Two Strong Reasons», «Benefit – Cost – Risk» та «Immediate vs Long-Term». Така перебудова пояснює одночасне підвищення змістової повноти, композиції та зв’язності. Монолог ставав довшим не через накопичення речень, а через появу різних

функціональних блоків. За первинного середнього показника 96 секунд частина учасників фактично вичерпувала зміст після однієї причини. За підсумкового середнього значення 151 секунда додатковий час заповнювався другим доказом, альтернативою й прогнозом. Саме тому подовження монологу супроводжувалося зменшенням, а не збільшенням кількості тривалих пауз.

Окремий результат стосувався взаємозв'язку між мовною складністю та самокорекцією. На старті учні часто обирали дуже прості синтаксичні конструкції, щоб уникнути помилки. Це робило мовлення формально безпечнішим, але обмежувало причинність, поступку та прогнозування. Під час кейсової роботи учні регулярно використовували конструкції для зіставлення умов і наслідків. Через це кількість спроб із більш складним синтаксисом зростала. Паралельно підвищувалася здатність локально виправити фразу без повної зупинки. Середній показник такої самокорекції зріс із 0,6 до 1,4 випадку на монолог. У практичному сенсі це означало зміщення від стратегії уникнення до стратегії мовленнєвого відновлення. Учень частіше намагався виразити складнішу думку й у разі збою перебудовував форму. Така поведінка є значно ближчою до реального усного спілкування, де повна відсутність помилок менш реалістична, ніж здатність швидко відновити зрозумілість повідомлення.

Результати за 30 учасниками також показали, що кейсова процедура найсильніше вплинула на ті характеристики, які безпосередньо пов'язані з оперативним породженням монологу. Відносне підвищення плавності на 72,5 %, зв'язності на 66,7 % і композиції на 62,5 % перевищило приріст змістової повноти та мовної точності. Це співвідношення відповідає механізму навчального модуля. Учасникам не передавали готовий текст і не вимагали відтворювати однакове рішення. Вони багаторазово виконували процедуру відбору, структуризації й вербалізації власної позиції. У міру згортання підказок тренувалася саме здатність утримувати план під час говоріння. Через це наприкінці циклу навіть за наявності окремих граматичних помилок монолог частіше залишався завершеним і зрозумілим. Для практики навчання старшокласників такий результат означає, що робота над монологічною

компетентністю не повинна зводитися до збільшення запасу готових фраз. Значний резерв знаходиться у способі організації вже наявного мовного матеріалу.

Сукупність отриманих показників дозволила сформувати цілісний профіль динаміки за період із 14 вересня до 25 жовтня 2026 року. Загальний середній бал зріс із 9,67 до 14,90; сукупний результат групи – з 290 до 447 балів; частка використаного потенціалу шкали – з 48,3 до 74,5 %. Чисельність достатнього та високого рівнів збільшилася з 9 до 23 учасників. Середній монолог подовжився на 55 секунд, кількість довгих пауз скоротилася на 2,8 випадку, число дискурсивних маркерів зросло на 4,1, завершених смислових блоків – на 1,7. Така узгодженість різних індикаторів зменшує ймовірність того, що зміна середнього бала була результатом лише одного формального критерію. Рубрикові оцінки, тривалість, паузи, композиційна завершеність і мовленнєвий самоконтроль рухалися в узгодженому напрямі.

Разом із цим використаний одногруповий дизайн задає межі інтерпретації. Отримані числові зміни характеризують динаміку саме 30 учасників упродовж навчального циклу «CaseSpeak Lab». Відсутність паралельної контрольної групи не дає підстав математично відокремити вплив кейс-технології від усіх інших умов навчання, тому результати коректно трактувати як зафіксовану позитивну динаміку в межах проведеного пробного навчання. Проте характер змін узгоджується зі структурою педагогічного впливу: найбільше зросли саме ті параметри, які систематично відпрацьовувалися через композиційну карту, поступове згортання підказок, часову організацію, контраргументацію, прогнозування та рефлексію. Це створює змістовно обґрунтований зв’язок між побудовою пробного навчання та отриманим профілем результатів.

Підсумкова педагогічна інтерпретація показала, що після завершення пробного навчання англомовний монолог старшокласників став довшим, структурно повнішим, зв’язнішим і стабільнішим у реальному часі. Учні краще відокремлювали тезу від доказів, рідше втрачали композицію після паузи,

частіше завершували думку прогнозом або рішенням, ширше використовували дискурсивні засоби й активніше самостійно відновлювали мовлення після локального збою. Приріст не зводився до збільшення кількості речень. Він проявився у зміні самої організації висловлення: від окремих тематично пов’язаних фраз – до монологу з внутрішньою логікою, часовою пропорцією та вираженою авторською позицією. Саме ця перебудова стала центральним результатом проведеного пробного навчання та підтвердила доцільність використання послідовної кейсової процедури для розвитку англомовного монологічного мовлення старшокласників.

Висновки до розділу 2

У другому розділі описано пробне навчання старшокласників із використанням кейс-технологій на уроках англійської мови під час педагогічної практики з 14 вересня до 25 жовтня 2026 року. У ньому брали участь 30 учнів, які виконували кейсові вправи, пройшли первинний і підсумковий діагностичні зрізи та завершальну рефлексію. Авторський модуль CaseSpeak Lab охоплював п’ять проблемних кейсів і 25 вправ із переходом від розгорнутих мовленнєвих опор до самостійного планування монологу.

Порівняння зрізів показало зростання середнього бала з 9,67 до 14,90, сукупного показника – з 290 до 447. Найвиразніше поліпшилися плавність, зв’язність і композиція монологу. Кількість учнів із достатнім і високим рівнями збільшилася з 9 до 23, середня тривалість висловлення – з 96 до 151 секунди, а кількість пауз понад три секунди скоротилася з 4,6 до 1,8. Після пробного навчання учні впевненіше планували й завершували англомовні монологи.

ВИСНОВКИ

У роботі було послідовно розкрито теоретичні та практичні засади формування англомовної монологічної компетентності учнів старшої школи із застосуванням кейс-технологій. У першому розділі монологічне мовлення розглянуто як складову іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає здатність самостійно формувати смисловий задум, упорядковувати матеріал, добирати мовні засоби, послідовно вербалізувати власну позицію та здійснювати самоконтроль під час усного висловлення. Теоретичний розгляд психолінгвістичних і методичних підходів дав змогу пов’язати формування монологу не лише з лексико-граматичним оформленням речень, а й із внутрішнім плануванням висловлення, композиційною організацією, смисловою зв’язністю та здатністю підтримувати мовлення протягом визначеного часу. Розгляд вікових особливостей старшокласників було спрямовано на визначення умов, за яких навчальні завдання поєднують самостійне формування позиції, аргументацію, аналіз проблемної ситуації та усне представлення рішення. Окремо було розкрито освітній потенціал кейс-технології у вивченні англійської мови. Кейсова робота створює ситуацію, у якій учень не відтворює готовий текст, а аналізує суперечність, відбирає фактичний матеріал, визначає власну позицію, зіставляє альтернативи, формує докази та перетворює їх на завершене англомовне висловлення.

Практичну частину дослідження було проведено під час педагогічної практики з 14 вересня до 25 жовтня 2026 року. До вибірки увійшли 30 учнів старших класів. Для організації пробного навчання було розроблено авторський модуль CaseSpeak Lab, побудований як послідовний перехід від керованого формування монологу до більш автономного усного продукування. Пробне навчання охоплювало початкове діагностування, роботу з кейсовим алгоритмом на уроках англійської мови, підсумковий зріз і рефлексію. До навчального комплексу увійшли п’ять проблемних кейсів і двадцять п’ять вправ. Для всіх кейсів зберігалася спільна послідовність дій: визначення

проблеми, відбір релевантних фактів, формування позиції, побудова аргументів, усне представлення рішення та короткий самоаналіз. Ступінь зовнішньої підтримки поступово зменшувався. На перших етапах використовувалися композиційна карта, функціональний мовленнєвий банк та візуальні орієнтири, а під час завершального кейсу учні працювали тільки з короткими власними нотатками й самостійно визначали структуру висловлення.

У практичному модулі застосовувалися Monologue Compass, Case Clock і Speech Passport. Monologue Compass організовував роботу через послідовність визначення проблеми, відбору інформації, побудови смислової структури, усного висловлення та рефлексії. Case Clock використовувався для регулювання часової пропорції трьоххвилинного монологу. Speech Passport забезпечував коротку фіксацію індивідуальної мовленнєвої мети після опрацювання кожного кейсу та її перенесення в наступний кейс.

У межах п’яти кейсів учні працювали з інформаційною помилкою в шкільному подкасті, використанням штучного інтелекту в домашніх завданнях, розподілом екологічного бюджету школи, адаптацією нового учня в класі та наслідками цифрового допису. Така варіативність дала змогу відпрацьовувати пояснення, аргументацію, зіставлення, рекомендацію, прогнозування та формування завершального рішення без прив’язування мовленнєвої стратегії до одного сюжету. Результати первинного і підсумкового зрізів показали позитивну динаміку за всіма п’ятьма критеріями оцінювання. Загальний середній бал зріс із 9,67 до 14,90, а сукупний результат 30 учасників – із 290 до 447 балів. Абсолютний приріст середнього показника становив 5,23 бала, відносний – 54,1 %. За змістовою повнотою середній результат підвищився з 2,20 до 3,13 бала, за композиційною організацією – з 1,87 до 3,03, за мовною точністю – з 2,10 до 2,80, за зв’язністю – з 1,80 до 3,00, за плавністю – з 1,70 до 2,93 бала. Найвиразніше зростання зафіксовано за плавністю, зв’язністю та композиційною організацією. Саме ці показники відображали здатність учня утримувати логіку висловлення, переходити між смисловими блоками,

зменшувати кількість тривалих зупинок і завершувати монолог без прямої структурної підказки.

Змінився і рівневий розподіл результатів. На первинному етапі низький рівень було зафіксовано у 8 учасників, середній – у 13, достатній – у 7, високий – у 2 старшокласників. Після завершення пробного навчання низький рівень залишився в 1 учня, середній – у 6, достатнього рівня досягли 15 осіб, високого – 8. Отже, кількість учасників із достатнім і високим рівнями збільшилася з 9 до 23 осіб. Така зміна супроводжувалася перебудовою реальної мовленнєвої поведінки. Середня тривалість монологу збільшилася з 96 до 151 секунди, тоді як середня кількість пауз понад три секунди зменшилася з 4,6 до 1,8. Кількість доречно використаних дискурсивних маркерів зросла з 3,1 до 7,2 на один монолог, число завершених смислових блоків – з 2,7 до 4,4, продуктивних самокорекцій – з 0,6 до 1,4 випадку на виступ. Отримані результати показали, що після проходження навчального циклу учні не просто довше говорили англійською мовою. Змінилася внутрішня організація самого висловлення. Монологи стали повнішими за змістом, логічніше побудованими, зв’язнішими та стабільнішими за темпом.

Старшокласники частіше формулювали чітку позицію, підкріплювали її двома різними аргументами, вводили альтернативний погляд, прогнозували наслідки та завершували висловлення обґрунтованим рішенням. Поступове згортання зовнішніх опор сприяло переходу від роботи за готовою схемою до самостійного планування. Отже, проведене пробне навчання засвідчило позитивну динаміку формування англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи за умов систематичного використання кейс-технологій, послідовної мовленнєвої підтримки та поступового переходу до автономного усного продукування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреєва О. К. Формування англомовної компетентності в монологічному мовленні з використанням кейс-технології в учнів основної школи : кваліфікаційна робота студентки факультету іноземних мов групи ЗАМм-22 / О. К. Андреєва ; наук. керівник Л. П. Гапоненко. Кривий Ріг, 2023. 69 с. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8318 (дата звернення: 10.09.2026).

2. Андреєва О.К. Формування англомовної компетентності в монологічному мовленні з використанням кейс технології в учнів основної школи. Кривий Ріг. 2023. 69 с.

3. Баб'юк О. В. Критерії відбору текстів для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, Мукачево, 17–18 травня 2018 р. Мукачево, 2018. С. 244–246.

4. Биць Н. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів. 2019. 6 с. URL: https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/lektsii-zmetodykynavchannia-inozemnoi-movy.pdf (дата звернення: 15.10.2025)

5. Бігич О.Б. Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності. Київ. 2017. 160 с.

6. Бозняк М. Ю. Кейс-метод як форма інтерактивного навчання на уроках англійської мови в ліцеї. *Магістерські студії : альманах*. Херсон : ХДУ, 2022. Вип. XXII. С. 17–19.

7. Бондаренко А. В. Методика навчання монологічного мовлення учнів старших класів із використанням інтерактивних технологій : кваліфікаційна робота освітнього ступеня «магістр» / наук. кер. О. В. Бирюк. Чернігів, 2025. 91 с.

8. Вєрєтнова К. О. Інноваційні технології розвитку вмінь монологічного мовлення учнів на уроках англійської мови 5–9 класів ЗЗСО : кваліфікаційна робота / наук. кер. Л. П. Гапоненко. Кривий Ріг, 2024. 83 с.

9. Гаврилюк Н., Нечаєва О. Сутність поняття іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старших класів. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2026. Т. 2, № 7. С. 24–30. URL: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2026-7(2)-24-30 (дата звернення: 10.09.2026).

10. Дегтярьова Ю.В. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс методів. URL: http://wwwcenter.univer.kharkov.ua/vesnik/full/173.pdf (дата звернення: 15.10.2025)

11. Дружченко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2018. 266 с.

12. Жупаник О. І. Особливості використання кейс-методу на заняттях англійської мови у підготовці майбутніх вчителів англійської мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 171–176. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-171-176 (дата звернення: 10.09.2026).

13. Задорожна І. П., Баб'юк О. В. Speak English Fluently : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Вектор, 2018. 135 с.

14. Зубрейчук А. М. Формування навичок монологічного мовлення на основі опису на уроках англійської мови в учнів старших класів : дипломна робота магістра : 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)). Хмельницький : ХНУ, 2021. 90 с.

15. Іванова І. Л., Коршенко А. Є., Дягілєва Л. Д. Використання кейс-технологій у навчанні іншомовному спілкуванню. *Polish Science Journal*. Warsaw, 2021. Issue 11 (44). P. 146–152.

16. Іващенко М.М. Case studies як форма інтерактивного вивчення студентами іноземних дисциплін. URL: http://surl.li/cxgab (дата звернення: 15.10.2025)

17. Козуб І.Ю. Навчання учнів старшої школи англомовного монологічного мовлення засобами інтерактивних технологій. Луцьк. 2023. 89 с.

18. Коник М. В. Формування англомовної комунікативної компетентності учнів 11 класів закладів загальної середньої освіти з використанням методу «фішбоун» : кваліфікаційна робота освітнього ступеня «магістр» / наук. кер. Л. В. Городнича. Чернігів, 2023. 95 с.

19. Конопко С. М. Розвиток умінь старшокласників в англомовному говорінні з використанням інтерактивних методів : кваліфікаційна робота. Вінниця : ВДПУ, 2025. 80 с.

20. Корнєєва І. О. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх дизайнерів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2018. 268 с.

21. Красуля А. В., Кримова А. В., Шумило А. О. Застосування мобільних технологій з метою розвитку іншомовної лексичної компетентності студентів при вивченні англійської мови. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав, 2020. С. 49–59.

22. Куксенко Є. В. Використання кейс-методу для розвитку англомовної комунікативної компетентності учнів старших класів ЗЗСО : кваліфікаційна робота / наук. кер. О. В. Гладка. Кривий Ріг, 2024. 64 с.

23. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проєктів. URL: http://eprints.zu.edu.ua.pdf (дата звернення: 15.10.2025)

24. Левшун А. М. Методика використання дискусій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності учнів 11-х класів : дипломна робота магістра : 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська)). Хмельницький : ХНУ, 2022. 96 с.

25. Макарова А. А. Розвиток англомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи засобами «Flipped Learning» : кваліфікаційна робота магістра : 014.02 Середня освіта. Мова і зарубіжна література (англійська). Хмельницький : ХНУ, 2024. 112 с.

26. Марцін В. В. Формування англомовної компетентності в говорінні майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 222–225. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-222-225 (дата звернення: 10.09.2026).

27. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої освіти / уклад. І. В. Холод. Умань : Візаві, 2018. 165 с.

28. Мулик К.О. Специфіка англійського монологічного мовлення соціально педагогічної спрямованості. Записки з романогерманської філології. 2016. №2. С. 44–49

29. Муренець Н.О. Розвиток умінь говоріння під час навчання молодших школярів. Англійська мова в початковій школі. 2018. №5. С. 34–36

30. Мушаровська А. Розвиток навичок усного мовлення на уроках англійської мови. Іноземні мови в школах України. 2019. №3. С. 21–28

31. Нерсіян М. А., Піроженко А. О. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ ; Ірпінь : ТОВ «Видавництво «Перун», 2018. 192 с.

32. Нерсіян М.А. Піроженко А.О. Англійська мова. Київ. 2018. 192 с.

33. Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання. Миколаїв. 2020. 108 с.

34. Пампура С., Бурковська О., Ледняк Г. Метод кейсів у вищій освіті: підвищення мовної компетентності в межах різних дисциплін. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. Т. 2, № 23. С. 62–72. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334899 (дата звернення: 10.09.2026).

35. Пасічник О. Єлфімова Ю. Чушак Х. Шинаровська О. Донець А. Змішане навчання у закладах професійної освіти. Київ. 2021. 92 с.

36. Пасічник О.С. Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності. Іноземні мови в школах України. 2020. №4. С. 15–18

37. Пікулицька Л.В. Суть і характеристика монологічного мовлення під час вивчення РМІ у вищій школі. Херсон. 2016. С. 68–71

38. Пометун О. І. Ситуаційний метод навчання. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 919–920.

39. Програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи. URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення: 10.09.2026).

40. Прокоп І. А., Саварин Т. В. Метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод) як педагогічна технологія. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 93–97. URL: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11974 (дата звернення: 10.09.2026).

41. Рейда О., Івлєва К., Гулієва Д. Застосування сучасних інноваційних технологій у процесі навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 96–102. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-96-102 (дата звернення: 10.09.2026).

42. Сай К.Ю. Формування англомовної лексичної компетентності учнів 10 класів у процесі змішаного навчання. Чернігів. 2023. 93 с.

43. Салюк А. О. Використання методу case study у формуванні англомовної комунікативної компетентності учнів 9-го класу : дипломна робота магістра : 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). Хмельницький : ХНУ, 2020. 100 с.

44. Смоловський І. Методика формування англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх філологів з використанням штучного інтелекту. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 220. С. 272–277.

URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-272-277 (дата звернення: 10.09.2026).

45. Совєтна А. В. Методичні рекомендації із застосування методу кейс-стаді на практичному занятті з англійської мови. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2022. Issue 19, Part 3. P. 95–99. URL: https://doi.org/10.30890/2567-5273.2022-19-03-032 (дата звернення: 10.09.2026).

46. Тарнопольський О. Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник / за ред. О. Б. Тарнопольського, М. Р. Кабанової. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

47. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі. Дніпро. 2019. 256 с.

48. Томчук В. А. Навчання учнів старших класів англомовного монологічного спілкування на основі інтернет-ресурсу TED Talks : кваліфікаційна робота. Вінниця : ВДПУ, 2024. 99 с.

49. Фальшитинська Ю., Магденко І. Етапи формування креативного монологічного мовлення у старшокласників: від ідеї до реалізації. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 3. С. 54–65. URL: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-54-65 (дата звернення: 10.09.2026).

50. Фаустова І. А., Григор'єва Т. Ю. Навчання монологічного мовлення учнів старшої школи на уроках англійської мови. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов за професійним спрямуванням*. 2022.

51. Харламова Л.С. Чернявська О.О. Застосування методу case study для підвищення ефективності самостійної англомовної підготовки авіаційних фахівців. URL: http://dspace.sfa.org.ua/bitstream/123456789/626/1/Kharlamova_samostiina.pdf (дата звернення: 15.10.2025)

52. Христич Н. Освітні веб-сайти як засіб формування комунікативної компетентності учнів старших класів у курсі вивчення предмета «Англійська мова». *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2023. Т. 9, № 1.

С. 203–227. URL: https://doi.org/10.31470/2415-3729-2023-17-203-227 (дата звернення: 10.09.2026).

53. Христич Н. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні учнів старшої профільної школи на основі лінгвокультурологічних стратегій. *Теоретична і дидактична філологія*. 2023. № 35. С. 108–119. URL: https://doi.org/10.31470/2309-1517-2023-35-108-119 (дата звернення: 10.09.2026).

54. Чижикова О. Використання кейс-методу у викладанні фахової англійської мови студентам економічних спеціальностей з метою розвитку навичок говоріння. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 3. С. 129–137. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-018 (дата звернення: 10.09.2026).

55. Чухно О. А. Навчання майбутніх учителів англійської мови монологічного мовлення з використанням TED Talks. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 61. С. 74–84. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-61-74-84 (дата звернення: 10.09.2026).

56. Шиманська В. Кейс-метод як формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому англомовному спілкуванні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2025. Вип. 2. С. 100–111. URL: https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332137 (дата звернення: 10.09.2026).

57. Шулежко А. О. Формування англомовної компетентності в монологічному мовленні з використанням кейс-технології в учнів профільної школи : магістерська робота / наук. кер. Г. І. Подосиннікова. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. 109 с.

58. Щербина М. Б. Методика диференційованого формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2021. 199 с.

59. Al-Amri H. M. Digital Storytelling as a Communicative Language Teaching Based Method in EFL Classrooms. *Arab World English Journal*. 2020. Vol. 11, No. 1. P. 270–281. URL: https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.20 (дата звернення: 10.09.2026).

60. Arroba J., Acosta H. Authentic Digital Storytelling as Alternative Teaching Strategy to Develop Speaking Skills in EFL Classes. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2021. Vol. 14, No. 1. P. 317–343.

61. Babiuk O. System of exercises for teaching students majoring in tourism ESP spoken production. *World Science*. Warsaw : RS Global Sp. z O.O., 2018. № 5 (33). P. 49–53.

62. Caro K. Rosado N. Lexis lexical competence and lexical knowledge. Journal of Language Teaching and Research. 2017. 205–213 c. URL: https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01 (дата звернення: 15.10.2025)

63. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 280 p. ISBN 978-92-871-8621-8.

64. Cuddon J.A. A dictionary of literary terms and literary theory. 2013. 802 p. URL: https://www.academia.edu/7012145/A_Dictionary_of_Literary_Terms_and_Literary_Theory (дата звернення: 15.10.2025)

65. Diyyah H. Debate as a Method for Mastery Speaking Ability in EFL: How Effective Is It? *Concept: Community Concern for English Pedagogy and Teaching*. 2022. Vol. 8, No. 1. P. 25–34. URL: https://doi.org/10.32534/jconcept.v8i1.2725 (дата звернення: 10.09.2026).

66. el Majidi A., de Graaff R., Janssen D. Debate as a Pedagogical Tool for Developing Speaking Skills in Second Language Education. *Language Teaching Research*. 2024. Vol. 28, No. 6. P. 2431–2452. URL: https://doi.org/10.1177/13621688211050619 (дата звернення: 10.09.2026).

67. Fu J. S., Yang S.-H., Yeh H.-C. Exploring the Impacts of Digital Storytelling on English as a Foreign Language Learners' Speaking Competence. *Journal of Research on Technology in Education*. 2022. Vol. 54, No. 5. P. 679–694. URL: https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911008 (дата звернення: 10.09.2026).

68. Hamp Lyons L. English for Academic Purposes. 2011. 89–105 p.

69. Hancock C. R., Adams M. J., Kissau S. The Relationship Between Proficiency-Based Instruction and Student Oral Proficiency. *Foreign Language Annals*. 2023. Vol. 56, No. 2. P. 280–298. URL: https://doi.org/10.1111/flan.12667 (дата звернення: 10.09.2026).

70. Lee T.-Y., Ho Y.-C., Chen C.-H. Integrating Intercultural Communicative Competence into an Online EFL Classroom: An Empirical Study of a Secondary School in Thailand. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2023. Vol. 8. Art. 4. URL: https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1 (дата звернення: 10.09.2026).

71. Medynska S. The Case-Method as a Tool for Enhancing Effectiveness of Communication in Multicultural Settings (with Studying Business Foreign Language Taken as an Example). *Educological Discourse*. 2023. No. 1 (40). P. 113–133. URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.17 (дата звернення: 10.09.2026).

72. Nair V., Yunus M. M. A Systematic Review of Digital Storytelling in Improving Speaking Skills. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, No. 17. Art. 9829. URL: https://doi.org/10.3390/su13179829 (дата звернення: 10.09.2026).

73. Namaziandost E., Homayouni M., Rahmani P. The Impact of Cooperative Learning Approach on the Development of EFL Learners' Speaking Fluency. *Cogent Arts & Humanities*. 2020. Vol. 7, No. 1. Art. 1780811. URL: https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1780811 (дата звернення: 10.09.2026).

74. Natalia C. H., Batubara K. B., Khairina Y. Developing Case Method Based Course Substantial in Enriching ELT for Student of English Education Study Program. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*.

2022. Vol. 3, No. 3. P. 568–574. URL: https://doi.org/10.47175/rielsj.v3i3.548 (дата звернення: 10.09.2026).

75. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/case-study (дата звернення: 15.10.2025)

76. Rahayu K. F., Ambarwati E. K., Fitriyana W. Teaching EFL Students' Speaking Skill Through Digital Storytelling of 9th Grade Students Junior High School: A Case Study Research. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*. 2023. Vol. 11, No. 2. P. 1773–1790. URL: https://doi.org/10.24256/ideas.v11i2.4368 (дата звернення: 10.09.2026).

77. Sada E. Y., Bulbula D. A., Bulti T. A. EFL Teachers' and Students' Attitudes and Practices Regarding Oral Communication in English Classes: Ethiopian High School Context. *International Journal of Language Education*. 2023. Vol. 7, No. 2. P. 255–270. URL: https://doi.org/10.26858/ijole.v7i2.23062 (дата звернення: 10.09.2026).

78. Sheredekina O., Karpovich I., Voronova L., Krepkaia T. Case Technology in Teaching Professional Foreign Communication to Law Students: Comparative Analysis of Distance and Face-to-Face Learning. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 10. Art. 645. URL: https://doi.org/10.3390/educsci12100645 (дата звернення: 10.09.2026).

79. Sinaga P. D., Sari A. S. P., Sembiring N. The Use of Digital Storytelling to Enhance the Speaking Skill of the Eleventh Grade Students of SMA Swasta Palapa Medan in the Academic Year of 2020/2021. *Kairos English Language Teaching Journal*. 2021. Vol. 5, No. 1. P. 25–34. URL: https://doi.org/10.54367/kairos.v5i1.1442 (дата звернення: 10.09.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Навчальний комплекс «CaseSpeak Lab» для пробного навчання в школі

Мета комплексу – сформувати в учнів старших класів здатність створювати англомовний монолог на основі проблемної ситуації без читання готового тексту. Матеріали «CaseSpeak Lab» призначені для використання на планових 45-хвилинних уроках англійської мови в період педагогічної практики з 14 вересня до 25 жовтня 2026 року, без організації додаткових занять після уроків. Кожен із п’яти кейсів передбачає послідовне опрацювання ситуації та мовленнєвої підготовки, після чого учні переходять до аргументації, автономного виступу, взаємного зворотного зв’язку та рефлексії. Комплекс містить 25 вправ, розміщених за принципом поступового ускладнення й згортання зовнішньої опори. Наведені нижче десять етапів показують методичну послідовність роботи, а не десять додаткових позаурочних занять.

Таблиця А.1

Послідовність опрацювання кейсів на уроках англійської мови

Етап	Кейс	Фокус	Підсумковий продукт
1	The School Podcast Dilemma	Проблема, факти, причини	60–90 с: пояснення ситуації
2	The School Podcast Dilemma	Рішення та наслідки	2 хв: рекомендаційний монолог
3	AI Homework: Help or Cheating?	Теза й аргументи	90 с: позиційний монолог
4	AI Homework: Help or Cheating?	Альтернатива та відповідь на неї	3 хв: аргументативний монолог
5	Green School Budget	Порівняння варіантів	2 хв: порівняльний монолог
6	Green School Budget	Переконання	3 хв: пропозиція з обґрунтуванням
7	A New Student in Class	Причини поведінки та потреби	2 хв: пояснювальний монолог
8	A New Student in Class	Рекомендації	3 хв: рекомендаційний монолог
9	Digital Footprint After One Post	Оцінювання наслідків	2 хв: аналітичний монолог
10	Digital Footprint After One Post	Автономне рішення + рефлексія	3 хв: завершальний кейс-монолог

Додаток Б

Комплекс із 25 вправ для пробного навчання «CaseSpeak Lab»

CASE 1. THE SCHOOL PODCAST DILEMMA

Ситуація кейсу. A school podcast team published a short episode about the quality of cafeteria meals. One speaker repeated an anonymous message claiming that food was unsafe, but nobody checked the information with the school administration or the cafeteria staff. By the next morning, several students had shared the episode, and some parents were asking questions. The cafeteria team explained that there was no evidence for the claim and requested a public correction. The podcast members now disagree about what to do. Some want to delete the episode immediately, while others suggest keeping it online with a clear update. The school asks the team to propose a responsible response that respects the audience and avoids spreading an unverified accusation. The students must decide how to check the facts, correct the message and regain the listeners' trust.

Вправа 1. Fact or Opinion

Мета: навчити відокремлювати факт від оцінного судження.

Тип: рецептивно-аналітична.

Інструкція: Read six statements from the case. Mark each one F (fact) or O (opinion). Then explain two choices in one sentence each.

Матеріал для виконання. Read and classify: (1) The episode contains an anonymous claim. (2) The school cafeteria is terrible. (3) The team published before speaking to the staff. (4) Everyone must stop eating at school. (5) Parents asked questions after the episode. (6) The journalists were irresponsible. Underline the words that signal an opinion.

Методичний супровід. Учитель роздає шість тверджень без позначок і відводить дві хвилини на індивідуальне сортування. Після звіряння в парах кожен учень англійською пояснює два власні рішення, посилаючись на перевірюваність факту або оцінний характер вислову. Перевіряється не згода з позицією, а чіткість розмежування фактів і суджень.

Вправа 2. Cause Chain

Мета: сформувати причинно-наслідкову послідовність.

Тип: умовно-мовленнєва.

Інструкція: Put the five events in a logical order. Use because, therefore and as a result to explain the chain aloud.

Матеріал для виконання. Event cards: A – Parents ask for an explanation; B – The podcast is published; C – The team receives an anonymous message; D – The staff denies the claim; E – Students share the episode. Arrange the cards, then add two possible consequences.

Методичний супровід. П'ять карток подаються в довільному порядку. Спершу учні встановлюють хронологію, тоді відділяють причину від наслідку й озвучують цілісний ланцюг із трьома зв'язками. Педагог не диктує готового речення, а підказує, де потрібен because, therefore або as a result. Результат – усне пояснення тривалістю 40–50 секунд.

Вправа 3. 30-Second Problem Frame

Мета: стисло формулювати проблему кейсу.

Тип: продуктивна міні-монологічна.

Інструкція: In 30 seconds, explain what went wrong, who was affected and why the situation needs a decision.

Матеріал для виконання. Use the prompts WHO? WHAT HAPPENED? WHY DOES IT MATTER? Start with: The problem began when… Avoid proposing a solution in the opening sentence.

Методичний супровід. На підготовку відводиться одна хвилина. Учень формулює тричастинний план із трьох опорних слів, після чого протягом 30 секунд описує проблему без читання. Однокласник відмічає наявність події, зацікавлених сторін і підстави для рішення. Якщо бракує одного елемента, учень повторює висловлення з уточненим початком.

Вправа 4. Repair the Message

Мета: добирати аргументи для рекомендації.

Тип: продуктивна аргументативна.

Інструкція: Choose two actions the podcast team should take. Give one reason and one expected consequence for each action.

Матеріал для виконання. Possible actions: publish a correction; verify the claim with the staff; apologise to listeners; remove the original recording; invite a responsible follow-up speaker. Choose two actions and complete the pattern action → reason → expected result.

Методичний супровід. Спочатку учні обирають два рішення із запропонованих дій. Для кожного складають смисловий ланцюг із трьох ланок і усно пояснюють наслідок, не повторюючи однакових аргументів. Учитель ставить уточнення What might happen next?, якщо названо лише дію без результату. Фінальний продукт – дві завершені рекомендації.

Вправа 5. Final Recommendation

Мета: створити завершений рекомендаційний монолог.

Тип: мовленнєва продуктивна.

Інструкція: Give a two-minute recommendation to the podcast team. Frame the problem, present your solution, justify it and finish with the expected outcome.

Матеріал для виконання. You are addressing the podcast team after the disputed episode. Include: the issue, two actions, reasons, an expected outcome and one sentence that restores trust. Suggested opening: Our team needs to respond responsibly because…

Методичний супровід. Учень отримує не готовий текст, а композиційну карту з п'яти блоків. Після короткого планування виголошує двохвилинний монолог; партнер перевіряє відповідність рекомендацій проблемі та наявність зв'язку між дією й наслідком. Зворотний зв'язок стосується логіки, зрозумілості й самостійності висловлювання.

CASE 2. AI HOMEWORK: HELP OR CHEATING?

Ситуація кейсу. A class is preparing an English presentation about responsible digital learning. Several students use an AI assistant to check the grammar of their own drafts and to find alternatives for unclear phrases. Two classmates, however, submit almost identical texts generated by the same online tool.

The teacher asks the class to discuss a fair rule for using AI during homework. One group argues that technology is part of modern learning and should not be banned. Another group says that an assignment loses its meaning when a student cannot explain the submitted ideas. The class council needs a simple policy that protects independent thinking but still allows useful support. The final decision must distinguish feedback and language help from replacing the learner's work, and it must be understandable to every student.

Вправа 6. Boundary Line

Мета: формулювати критерій оцінювання дії.

Тип: аналітико-мовленнєва.

Інструкція: Place five uses of AI on a line from acceptable help to dishonest use. Explain the principle behind your order.

Матеріал для виконання. Sort these uses of AI: (1) correcting spelling in your own paragraph; (2) generating the entire essay; (3) translating one unfamiliar word; (4) creating a speech that you submit unchanged; (5) asking for feedback on your personal outline. Explain where you draw the line.

Методичний супровід. На дошці позначаються два полюси – acceptable help та dishonest use. Учні розміщують п'ять дій на шкалі й аргументують спірні рішення; порядок не задається заздалегідь. Педагог просить висловити загальне правило одним англійським реченням і перевіряє, чи воно узгоджується з обраними позиціями.

Вправа 7. Two Strong Reasons

Мета: розгортати тезу двома аргументами.

Тип: умовно-мовленнєва.

Інструкція: Complete the claim "AI is acceptable for homework when…" with two different reasons. Do not repeat the same idea.

Матеріал для виконання. Claim: AI is acceptable for homework when… Develop reason A about learning independently and reason B about transparency. Use because and another reason is; supply one short supporting detail for each.

Методичний супровід. Робота починається з однієї тези. Учні занотовують два різні смислові напрями, щоб не підміняти другий аргумент перефразуванням першого. Під час парного прослуховування партнер визначає, чи кожна причина справді підтримує тезу. Після уточнення учень виголошує міні-монолог на 45–60 секунд.

Вправа 8. Counterview

Мета: вводити альтернативну позицію.

Тип: продуктивна.

Інструкція: State your view, then add one reasonable opposite view using however or on the other hand. Respond to it in one sentence.

Матеріал для виконання. Sentence frame: My view is… / Some people argue that… / However, I believe… . Choose an opposing claim: ban AI completely OR allow all AI assistance. Respond without dismissing the other side.

Методичний супровід. Кожен учасник обирає одну протилежну позицію й формулює її нейтрально, без карикатурного спрощення. Далі пояснює власну відповідь із however або on the other hand. Педагог стежить, щоб монолог містив послідовність «теза – інший погляд – обґрунтована реакція», а не три ізольовані фрази.

Вправа 9. Evidence Filter

Мета: відбирати релевантний доказ.

Тип: аналітико-продуктивна.

Інструкція: Choose two of four pieces of evidence that best support your position. Explain why the other two are weaker.

Матеріал для виконання. Evidence cards: A – A student can explain all sentences after grammar feedback. B – AI tools are popular online. C – A learner submitted a generated report without understanding it. D – The school has many computers. Select the two cards connected to independent work.

Методичний супровід. Спочатку учень називає власну тезу, щоб оцінювати докази стосовно конкретного твердження. Із чотирьох карток відбираються дві змістово релевантні; для інших пояснюється тематична

близькість без доказової сили. На завершення учасник представляє коротке обґрунтування англійською мовою, не читаючи картки дослівно.

Вправа 10. Case Clock Speech

Мета: побудувати трьоххвилинний аргументативний монолог.

Тип: мовленнєва продуктивна.

Інструкція: Speak for up to three minutes. Use the Case Clock: frame the issue, give two reasons, address an alternative view and finish with your decision.

Матеріал для виконання. Speak for up to 3 minutes on the class AI policy. Suggested timing: 35 seconds for the issue, 70 seconds for two reasons, 40 seconds for an alternative, 35 seconds for the decision and consequence. Use only keywords.

Методичний супровід. Педагог пропонує часову схему Case Clock і на початку дозволяє бачити її перед собою. Після трихвилинного виступу учень позначає частину, на яку витратив надто багато часу, та частину, яку не розвинув. Оцінювання охоплює зрозумілу тезу, два різні аргументи, відповідь на альтернативу й завершення.

CASE 3. GREEN SCHOOL BUDGET

Ситуація кейсу. The school council has received a limited budget for one environmental improvement this term. Three proposals have reached the final discussion. New LED lighting would reduce electricity use but require most of the available money. A waste-sorting station is less expensive, although it would need regular student participation. A small outdoor learning garden could make lessons more engaging, but it would require ongoing care. The council cannot fund every idea at once. Students are asked to compare the alternatives by cost, benefit, feasibility and possible risks. Some students want an immediate measurable result, while others prefer a project that the whole school community can use. Each participant must recommend one option, acknowledge a reasonable objection and explain what the school should do next.

Вправа 11. Priority Map

Мета: зіставляти альтернативи за критеріями.

Тип: аналітична.

Інструкція: Compare three school projects by cost, impact and feasibility. Rank them and explain your first choice.

Матеріал для виконання. Project cards: LED lighting – 20,000 UAH, lower electricity use; waste-sorting station – 12,000 UAH, needs regular volunteers; outdoor learning garden – 18,000 UAH, needs ongoing care. Available funds: 24,000 UAH. Rank by cost, impact and feasibility.

Методичний супровід. Учні отримують одну порівняльну картку з трьома пропозиціями. Кожен обирає власний порядок пріоритетів та обґрунтовує, чому один критерій переважає інший. Педагог нагадує, що різні рішення допустимі за послідовної аргументації. Підсумок – хвилинна рекомендація з явним критерієм вибору.

Вправа 12. Benefit – Cost – Risk

Мета: структурувати аргументацію навколо наслідків.

Тип: умовно-мовленнєва.

Інструкція: For one project, state one benefit, one cost and one risk. Connect the three ideas in a 45-second mini-speech.

Матеріал для виконання. Complete the three boxes for your chosen project: BENEFIT – who gains? COST – what resources are required? RISK – what could go wrong? Join your answers using although, because and therefore.

Методичний супровід. Картка з трьома полями заповнюється лише короткими словосполученнями. Потім учень без читання суцільного тексту з'єднує їх у 45-секундне висловлення. Учитель перевіряє, чи згадані не лише переваги, а й ресурсні обмеження та прогнозований ризик, який впливає на реалістичність рішення.

Вправа 13. Persuasion Ladder

Мета: посилювати переконувальне мовлення.

Тип: продуктивна.

Інструкція: Start with your recommendation. Add evidence, a consequence and a final reason why the audience should support it.

Матеріал для виконання. Build the ladder: My recommendation is… → The strongest evidence is… → If we choose it, then… → For this reason, the council should… . Fill the gaps with your own evidence.

Методичний супровід. Чотири сходинки пропонуються як порядок аргументації, а не текст для вивчення. Учні спочатку стисло заповнюють зміст кожного блоку, потім без підказок відтворюють логічний рух від рішення до обґрунтування. Педагог просить усунути речення, які повторюють попередній доказ без нової інформації.

Вправа 14. One Question Test

Мета: уточнювати позицію після запитання слухача.

Тип: інтерактивно-монологічна.

Інструкція: Give a one-minute pitch. Your partner asks one question. Rebuild your pitch and include the answer without losing the main line.

Матеріал для виконання. Prepare a one-minute pitch for the council. Your partner chooses one question: How much will it cost? Who will maintain it? Why not the other project? Rebuild the pitch with the answer included.

Методичний супровід. Вправа виконується в парах. Перший учень виголошує первинну пропозицію, партнер ставить одне з трьох уточнень; після 30 секунд підготовки промовець повторює позицію, включивши зміст відповіді в основну логіку монологу. Педагог оцінює, чи уточнення стало частиною аргументації, а не випадковою вставкою.

Вправа 15. Budget Decision Speech

Мета: створити автономну пропозицію.

Тип: мовленнєва продуктивна.

Інструкція: Present a three-minute proposal for the school budget. Compare at least two options and defend one final choice.

Матеріал для виконання. Address the school council. Compare two project options, select one, explain a benefit and a risk, respond to a likely objection and end with a concrete next step. You may write six keywords only.

Методичний супровід. Самостійна пропозиція триває до трьох хвилин. Учень застосовує вивчену схему, не отримуючи готових речень. Слухач заповнює коротку картку: порівняно щонайменше дві альтернативи, названо рішення, наведено аргументи та сформульовано наступну дію. Після виступу учень визначає, де аргументацію слід уточнити.

CASE 4. A NEW STUDENT IN CLASS

Ситуація кейсу. A new student joins a senior class in the middle of the term. During the first week, the student speaks very little in group discussions and spends most breaks alone. Some classmates think the newcomer does not want to make friends. Others believe that the student is simply unfamiliar with the school and needs time to adjust. The class teacher has asked the students to propose a respectful support plan, but little is known about the newcomer’s preferences. Nobody wants to put pressure on the student or make assumptions about personal feelings. The class must consider which facts are available, which interpretations remain uncertain and what kinds of support could be offered without forcing participation. A useful proposal will include practical steps, a possible difficulty and a way to check whether the plan is welcomed.

Вправа 16. What Do We Know?

Мета: відокремлювати спостереження від припущення.

Тип: рецептивно-аналітична.

Інструкція: Sort the case notes into “we know” and “we assume”. Explain why one assumption should not be treated as a fact.

Матеріал для виконання. Sort the notes: (1) The student joined the class this week. (2) The student is unfriendly. (3) The student spoke little in group work. (4) The student dislikes classmates. (5) The student spent breaks alone. (6) The student needs time to adjust.

Методичний супровід. Картки поділяються на фактичні спостереження та припущення. Учні пояснюють свій вибір, використовуючи We know that… і We cannot be sure that… . Педагог не пропонує психологічних діагнозів, а

підтримує коректне розмежування побаченої поведінки й інтерпретації. Результат – усне пояснення двох неоднозначних тверджень.

Вправа 17. Needs Behind Behaviour

Мета: пояснювати поведінку через можливі потреби.

Тип: умовно-мовленнєва.

Інструкція: Choose two behaviours from the case and suggest a reasonable explanation for each. Use might be caused by and this could mean.

Матеріал для виконання. Choose two observations: speaking little in a group; sitting alone during breaks. For each, state two possible explanations using might, may or could. Add one respectful question you could ask before making a decision.

Методичний супровід. Учні послідовно висувають декілька обережних припущень і перевіряють, чи не подані вони як встановлені факти. Педагог звертає увагу на модальні конструкції та повагу до приватності новачка. Підсумком стає 50-секундне пояснення з двома можливими причинами й одним способом уточнення ситуації.

Вправа 18. Three-Step Support Plan

Мета: послідовно формулювати рекомендації.

Тип: продуктивна.

Інструкція: Create a three-step support plan. Explain what should happen first, next and after one week.

Матеріал для виконання. Draft a plan: FIRST – offer a choice of activities; NEXT – invite the student to a small group without pressure; AFTER ONE WEEK – ask privately what feels comfortable. Explain who will do each step and why.

Методичний супровід. План формують із трьох послідовних дій, які не передбачають примусу. Учні працюють із часовими маркерами first, next, after one week і пояснюють адресата кожної дії. Під час обговорення педагог просить конкретизувати, хто реалізує пропозицію та як перевірятиметься її прийнятність для учня.

Вправа 19. Predict the Outcome

Мета: прогнозувати наслідки педагогічного рішення.

Тип: продуктивна.

Інструкція: Choose one action from your plan and predict one positive and one negative consequence. Explain how you would reduce the negative one.

Матеріал для виконання. Choose one support action. Predict: one positive outcome, one unwanted outcome and one adjustment that would reduce the risk. Use If we…, the student might… / To avoid this, we should… .

Методичний супровід. Учитель пропонує учням не обмежуватися позитивним прогнозом. Кожен оцінює ймовірний наслідок підтримувальної дії та можливий дискомфорт, якщо вона буде надто публічною. Усне висловлення має містити три смислові ланки – дія, два варіанти наслідків, спосіб корекції.

Вправа 20. Advice to the Class

Мета: створити завершений рекомендаційний монолог.

Тип: мовленнєва продуктивна.

Інструкція: Give a three-minute speech to the class. Explain the situation, suggest a plan and justify why it respects everyone involved.

Матеріал для виконання. Speak to your classmates for up to 3 minutes. Explain what is known, avoid unsupported labels, recommend a three-step plan and show how the class can respect the new student's choice.

Методичний супровід. Монолог виголошується як звернення до класу. Перед виступом учень записує до шести опорних слів, а після нього звіряє фактичні підстави власних рекомендацій. Педагог оцінює послідовність, добір модальних конструкцій, практичність пропозицій і завершеність усного висловлення.

CASE 5. DIGITAL FOOTPRINT AFTER ONE POST

Ситуація кейсу. A student publishes a photograph from a school event on a public social-media account. One classmate appears in the image and later asks for the post to be removed. Before the original author notices the request, the photograph has already been shared by several other accounts. Some students say that deleting

the post is enough. Others argue that the author should also contact the people who reposted it and apologise to the classmate. The situation raises questions about consent, online responsibility and the long-term effects of a quick decision. The student has little time to respond, but an impulsive message could make the conflict worse. The class is asked to propose immediate actions, predict wider consequences and explain how a thoughtful response could reduce harm while respecting everyone involved.

Вправа 21. Ripple Effect

Мета: бачити послідовність цифрових наслідків.

Тип: аналітична.

Інструкція: Build a chain of four possible consequences after the post. Explain the chain using first, then, as a result and eventually.

Матеріал для виконання. Consequence cards: the original image is posted; another account shares a copy; more people see it; the classmate requests removal; screenshots remain after deletion. Order four consequences and explain one possible additional link.

Методичний супровід. Учні будують логічний ланцюг поширення інформації, розрізняючи дії учасників та їхні наслідки. Картки можна переставляти, якщо збережено переконливу причинність. Педагог стежить за вживанням first, then, as a result, eventually. Фінальний продукт – усне пояснення послідовності без читання карток.

Вправа 22. Immediate vs Long-Term

Мета: зіставляти короткі й довготривалі наслідки.

Тип: умовно-мовленнєва.

Інструкція: Give one immediate consequence and one long-term consequence. Explain which one matters more and why.

Матеріал для виконання. Complete the contrast: Immediate consequence – … / Long-term consequence – … . Decide which consequence needs action first and which needs continued attention. Justify your decision.

Методичний супровід. Після короткого індивідуального запису учні порівнюють два часові горизонти. Партнер ставить запитання про можливий відкладений наслідок, який не зникає після видалення публікації. Учитель оцінює вміння пов'язати часову перспективу з відповідальною дією, а не просто назвати два результати.

Вправа 23. Decision Under Pressure

Мета: формулювати рішення за обмеженого часу.

Тип: продуктивна.

Інструкція: You have 45 seconds to decide what the student should do now. State the decision and two reasons without notes.

Матеріал для виконання. You have 45 seconds to decide. Choose an immediate response from these actions: remove the post; talk to the classmate; contact accounts that shared the photo; ask a teacher for help. State one decision and two reasons without written notes.

Методичний супровід. Час обмежується 45 секундами для підготовки, після чого учень стисло обґрунтовує свій вибір. Педагог не підказує рішення та не виправляє мовлення під час виступу. Аналіз відбувається після завершення: чи чітко сформульовано дію, чи різняться два аргументи і чи відповідає рішення проблемі.

Вправа 24. No-Template Rehearsal

Мета: перейти до автономного планування.

Тип: продуктивна.

Інструкція: Prepare only six keywords. Give a two-minute rehearsal without the Monologue Compass. After speaking, write down one missing link in your argument.

Матеріал для виконання. Write no more than six keywords covering: issue, decision, two reasons, consequence, conclusion. Give a two-minute rehearsal without the printed Monologue Compass. Afterwards, identify one weak transition.

Методичний супровід. Зовнішні композиційні опори прибираються. Учень складає власні шість коротких нотаток і проговорює монолог протягом

двох хвилин. Під час самоаналізу знаходить один смисловий розрив, позначає його в нотатках і пропонує спосіб переходу до наступної думки. Учитель перевіряє автономність планування.

Вправа 25. Final Case Monologue

Мета: інтегрувати всі компоненти монологічної компетентності.

Тип: мовленнєва продуктивна.

Інструкція: Give a three-minute monologue. Define the issue, choose a position, support it with two reasons, address an alternative, predict a consequence and finish with a clear decision.

Матеріал для виконання. Deliver a final 3-minute case monologue. Include a problem statement, a clear position, two reasons, one alternative view, a possible consequence and a practical final decision. Do not read a prepared script.

Методичний супровід. Вправа завершує опрацювання п’ятого кейсу. Підготовка здійснюється лише за шістьма власними опорними словами; допоміжні шаблони й сигнали переходу не надаються. Після виступу учень здійснює самооцінювання за п'ятьма критеріями рубрики та визначає одне наступне завдання для розвитку власного монологічного мовлення.

Додаток В

Візуальні опори для учня

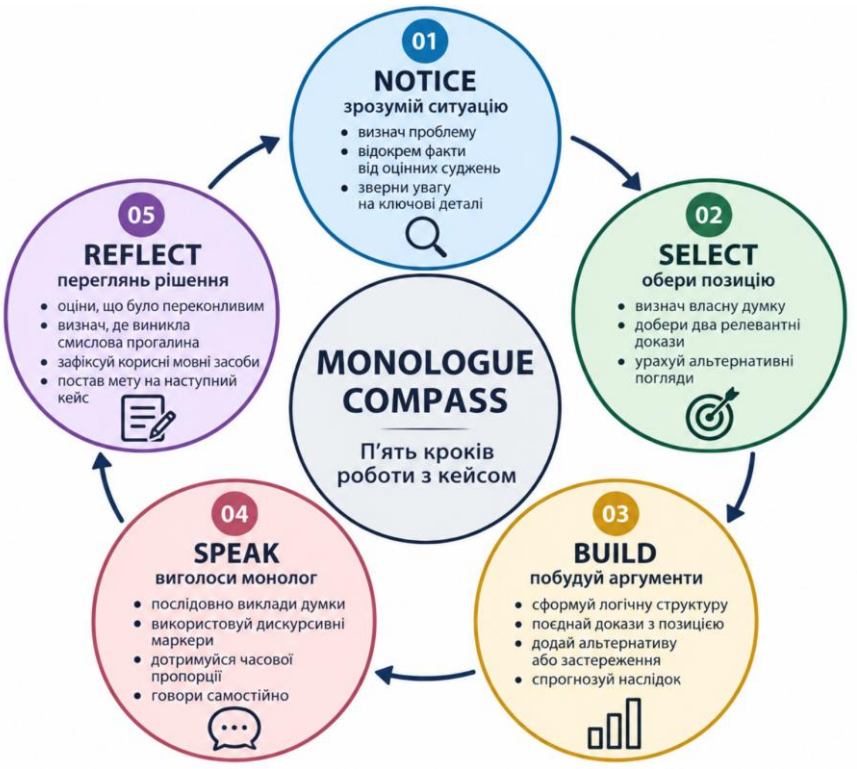


Рис. В.1 – Monologue Compass: п'ять кроків роботи з кейсом

0:00–0:30	0:30–1:45	1:45–2:30	2:30–3:00
Frame	**Reason**	**Alternative**	**Decision**
сформулюй проблему	подай 2 аргументи	зістав альтернативу	заверши рішенням

Рис. В.2 – Case Clock: часовий каркас трьоххвилинного монологу

Таблиця В.1

Функціональний мовленнєвий банк

Функція	**Мовленнєві формули**
Формулювання проблеми	The central issue is… / The situation becomes difficult because…
Позиція	I would choose… / My position is… / I would support…
Аргументація	The main reason is… / This matters because… / The evidence suggests…
Альтернатива	Another possible view is… / On the other hand… / However, this option…
Наслідок	As a result… / This would lead to… / In the long term…
Завершення	For these reasons… / My final decision is… / The most balanced solution is…

Додаток Г

Карта спостереження та рубрика оцінювання

Таблиця Г.1

Карта педагогічного спостереження

Учень	Дата	Кейс	Тривалість	Довгі паузи	Смислові блоки	Самокорекції	Підсумок / 20
_____	_____	_____	____ хв	____	____	____	____

Швидка рубрика: 4 – стабільно й самостійно; 3 – переважно самостійно; 2 – частково; 1 – фрагментарно; 0 – показник не реалізовано. Оцінюються: зміст, композиція, мовна точність, зв’язність, плавність.

Додаток Д

«Speech Passport» – картка рефлексії учня

Таблиця Д.1

Speech Passport

Твердження	1	2	3	4
I can identify the problem quickly.	□	□	□	□
I can choose two strong reasons.	□	□	□	□
I can connect my ideas without reading.	□	□	□	□
I can finish with a clear decision.	□	□	□	□
I can recover after a pause.	□	□	□	□

Complete after the final case:

What became easier for me?

_____

Which phrase helps me organise my ideas?

_____

What will I focus on in my next monologue?

_____

Peer Feedback Card

Таблиця Д.2

Картка короткого взаємного зворотного зв’язку

Clear idea	Strong evidence	One next step
_____ ____	_____ ____	_____ ____

Додаток Е

Матеріали первинного та підсумкового діагностування англомовного монологічного мовлення

Призначення. Комплекти призначені для оцінювання самостійного англомовного монологу на початку та наприкінці пробного навчання. Обидві процедури передбачають короткий кейс, дві візуально-смислові опори, три запитання та усний виступ за однаковою рубрикою (додаток Г).

Єдина процедура. Час ознайомлення і підготовки – 3 хвилини. Максимальна тривалість усного виступу – 3 хвилини. Учневі дозволено занотувати до шести окремих слів або коротких словосполучень; запис повних речень та читання готового тексту не передбачені. Кожен із п’яти критеріїв оцінюється від 0 до 4 балів, загальна сума – від 0 до 20 балів. Під час обох зрізів фіксуються також тривалість виступу, паузи понад три секунди, дискурсивні маркери, завершені смислові блоки й самокорекції.

Е.1. Первинне діагностичне завдання

Case title. The School Open Day Decision

Case text. Your school is preparing an open day for younger students and their families. The student council has to choose one main activity. Some pupils suggest a large presentation in the assembly hall, where visitors could hear short talks about school clubs. Others prefer small interactive stations in classrooms, where guests could try simple tasks and ask questions. The timetable is limited, and the teachers cannot supervise both formats at the same time. A few families have asked for a calm space because crowded events can feel uncomfortable. The council wants the open day to be welcoming, informative and easy to organise. The head teacher asks for a recommendation supported by clear reasons, not just a personal preference. You need to explain the problem, compare the two formats and propose a practical plan for the visitors.

Візуально-смислові опори до первинного завдання

Опора 1. Варіанти формату	Опора 2. Умови рішення
Assembly hall → shared presentation Classrooms → interactive stations	Limited time → one main format Visitor needs → access and comfort

Questions for the monologue. 1) What is the main problem? 2) Which format would you recommend, and why? 3) How could the school make the chosen activity suitable for different visitors?

Очікуваний усний продукт. Монолог із формулюванням проблеми, порівнянням альтернатив, власним рішенням, двома аргументами та практичним завершенням. Під час оцінювання використовується та сама карта спостереження, що й на підсумковому зрізі.

Е.2. Підсумкове діагностичне завдання

Case title. A New After-School Study Space

Case text. The school has one free classroom after lessons and is considering how to use it. Some students want a quiet room for individual homework and exam preparation. Others would like a collaborative space for group projects and speaking practice. The room is not large enough for both activities to happen comfortably at the same time. Teachers can supervise it only on three afternoons each week. A student survey shows interest in both options, but the school has not yet agreed on any rules. The council needs a realistic proposal that explains who will use the room, how noise will be managed and how conflicts over the timetable will be resolved. The head teacher asks you to consider at least two possible arrangements and recommend one, with reasons and likely consequences for students.

Візуально-смислові опори до підсумкового завдання

Опора 1. Потреби учнів	Опора 2. Обмеження
Quiet study → concentration Group projects → collaboration	One room → limited space Three afternoons → limited access

Questions for the monologue. 1) What makes this decision difficult? 2) Which arrangement would you choose, and what two reasons support it? 3) What difficulty might follow, and how would you address it?

Очікуваний усний продукт. Завершений монолог із визначеною проблемою, аргументованим вибором, зіставленням можливих наслідків та обґрунтованим рішенням; вимоги до часу й критерії оцінювання тотожні первинній діагностиці.