



Отримано: 2 березня 2026 р.

Прорецензовано: 20 березня 2026 р.

Прийнято до друку: 23 березня 2026 р.

Email: martyniuko@khmnu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8973-5876>DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2026-29\(97\)-112-116](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2026-29(97)-112-116)Мартинюк О. В. Удосконалення навчальних програм з іноземної мови у вищій школі з орієнтацією на розвиток спонтанності іншомовного мовлення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2026. Вип. 29(97). С. 112–116.

УДК: 378

Мартинюк Олена Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницький національний університет

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА РОЗВИТОК СПОНТАННОСТІ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто проблему удосконалення навчальних програм з іноземної мови у закладах вищої освіти з орієнтацією на розвиток спонтанності іншомовного мовлення студентів як ключового компонента усної комунікативної компетентності. Актуальність дослідження зумовлена потребою підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективного міжкультурного спілкування в умовах глобалізації та академічної мобільності. Зазначено, що незважаючи на достатній обсяг мовної підготовки, значна кількість студентів демонструє труднощі у спонтанному усному мовленні, що пов'язано з недостатньою автоматизацією мовленнєвих навичок і переважною орієнтацією навчальних програм на засвоєння мовної системи. Теоретичною основою дослідження стали гіпотеза вхідного мовного матеріалу С. Крашена та когнітивна модель обробки інформації Б. Маклафліна, які пояснюють механізми переходу від контрольованого до автоматизованого мовлення. У статті обґрунтовано необхідність інтеграції принципів комунікативного навчання, соціальної взаємодії, педагогічного супроводу та свідомого навчання у процесі проектування навчальних програм з іноземної мови. На основі аналізу наукових джерел визначено ключові напрями удосконалення навчальних програм з іноземної мови: формулювання реалістичних навчальних цілей, забезпечення студентів відповідним вхідним мовним матеріалом, використання контекстно-орієнтованих комунікативних завдань, а також упровадження системного зворотного зв'язку й концепції доброзичливого оцінювання результатів навчання. Запропоновано циклічну модель організації навчання, що передбачає послідовний перехід від підготовленого до вільного мовлення. Доведено, що розвиток спонтанності мовлення забезпечується регулярною комунікативною практикою, зниженням мовленнєвої тривожності, активним навчанням і трансформацією ролі викладача у фасилітатора мовленнєвої взаємодії. Визначено перспективи подальших досліджень, що пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованих навчальних програм та інтеграцією цифрових технологій у процес розвитку спонтанного усного мовлення.

Ключові слова: спонтанність мовлення; іноземна усна комунікативна компетентність; навчальні програми з іноземної мови; комунікативне навчання; гіпотеза вхідного мовного матеріалу; когнітивна модель обробки інформації; вища освіта.

Olena Martyniuk,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Khmelnitskyi National University

IMPROVING FOREIGN LANGUAGE CURRICULA IN HIGHER EDUCATION WITH A FOCUS ON DEVELOPING SPEAKING FLUENCY

The paper considers the issue of improving foreign language curricula in higher education institutions with a focus on developing students' speaking fluency as a key component of oral communicative competence. The relevance of the study is determined by the need to train competitive specialists capable of effective intercultural communication in the context of globalization and academic mobility. It is noted that despite extensive language instruction, a considerable number of students experience difficulties in spontaneous oral communication, which is associated with insufficient automatization of speech skills and the predominant orientation of curricula toward mastering the linguistic system rather than communicative performance. The theoretical framework of the study is based on S. Krashen's Input Hypothesis Theory and B. McLaughlin's Attention-Processing Model, which explain the mechanisms underlying the transition from controlled to automatic language production. The article substantiates the necessity of integrating the principles of communicative language teaching, social interaction, pedagogical scaffolding and meaningful learning into the process of foreign language curriculum design. On the basis of analysis of the relevant research, key directions for improving foreign language curricula are identified, such as setting realistic learning objectives, provision of appropriate comprehensible input, implementation of context-oriented communicative tasks, and introduction of systematic feedback together with a supportive and learner-centered assessment approach. A cyclical instructional model is proposed, ensuring gradual transition from prepared speech to free communicative interaction. The study demonstrates that speaking fluency develops through regular communicative practice, reduced language anxiety, active learning strategies, and transformation of the teacher's role into that of a facilitator of communicative interaction. Prospects for further research include experimental validation of the proposed curricula and the integration of digital technologies into the development of spontaneous oral communication skills.

Keywords: speaking fluency; foreign language oral communicative competence; foreign language curricula; communicative language teaching; Input Hypothesis; Attention-Processing Model; higher education.

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку іншомовної освіти характеризується компетентнісно орієнтованою парадигмою, у центрі якої перебуває формування здатності до реального міжкультурного спілкування. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку іншомовної усної комунікативної компетентності, ключовим компонентом якої виступає спонтанність мовлення (speaking fluency). Попри значну кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти, значна частина студентів демонструють низький рівень спонтанного мовлення. Володіючи граматичним та лексичним матеріалом, вони можуть відчувати труднощі під час усного спілкування, що проявляються у частих паузах, мовленнєвій скутості, недостатній автоматизації мовленнєвих навичок, страху комунікації. Зазначена проблема має не лише дидактичний, а й соціально-професійний характер, оскільки усна комунікація іноземною мовою є необхідною умовою академічної мобільності, міжнародної співпраці та конкурентоспроможності фахівців.

Практика викладання свідчить, що традиційні навчальні програми часто орієнтовані на засвоєння мовної системи, тоді як розвиток мовленнєвої автоматизованості та комунікативної спонтанності залишається недостатньо структурованим. Саме тому постає потреба у вдосконаленні навчальних програм з іноземної мови з орієнтацією на системне формування спонтанності мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку іншомовного усного мовлення активно досліджується в межах комунікативної, когнітивної та соціокультурної парадигм навчання мов. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності розроблялися у працях вітчизняних та зарубіжних учених, які розглядали мову як інструмент соціальної взаємодії. Значний вплив на методіку викладання мали дослідження, присвячені комунікативному підходу до навчання мов; теорії засвоєння другої мови; взаємозв'язку точності та спонтанності мовлення; ролі взаємодії у процесі розвитку мовленнєвих навичок.

Удосконалення навчальних програм з іноземної мови з орієнтацією на спонтанність мовлення має ґрунтуватися на сучасних теоріях засвоєння другої мови (Second Language Acquisition), які пояснюють механізми розвитку мовленнєвих умінь. У нашому дослідженні теоретичний фундамент становлять дві ключові концепції: гіпотеза вхідного мовного матеріалу (The Input Hypothesis Theory) (Крашен, 1982); когнітивна модель обробки інформації (The Attention-Processing Model) (Маклафлін, 1990).

Відповідно до гіпотези вхідного мовного матеріалу, засвоєння мови відбувається тоді, коли студент отримує мовний матеріал, який дещо перевищує його поточний рівень володіння мовою (i+1). За С. Крашеном, це стає можливим завдяки залученню контексту або екстралінгвістичної інформації, що дозволяє декодувати нові мовні одиниці без обов'язкового знання всіх граматичних правил (Крашен, 1982).

Важливим аспектом формування мовленнєвих навичок є перехід від свідомого конструювання фраз до їх автоматичного відтворення. Б. Маклафлін у своїх дослідженнях довів, що навчання мови трансформується від «контрольованої обробки» (controlled processing) до «автоматичної обробки» (automatic processing). Ключова відмінність між ними полягає у ступені рутинізації навичок та їх закріпленні в довготривалій пам'яті. На початковому етапі студент свідомо контролює граматику та лексику, однак у результаті систематичної практики мовні операції переходять у довготривалу пам'ять (Маклафлін, 1990). Саме автоматизм є фундаментом того, що ми називаємо *спонтанністю мовлення*.

Тут варто наголосити, що розвиток мовленнєвих навичок відбувається не ізольовано, а в реальному соціальному контексті під час соціальної взаємодії. Навчання відбувається у співпраці з викладачем і більш компетентними партнерами через механізм педагогічного супроводу (scaffolding) (Браун, 2014: 295-296).

Теоретичною основою для удосконалення змісту навчальних програм може слугувати також модель проєктування інтегрованого курсу Л. Фінка. Вона включає чотири компоненти: аналіз ситуативних факторів, формулювання навчальних цілей, розробку процедур зворотного зв'язку та оцінювання, а також вибір навчально-методичних заходів (Фінк, 2005: 3-4). Модель інтегрує ці компоненти у взаємозв'язану систему, а не лінійну послідовність.

У нашому дослідженні *спонтанність мовлення* визначається як інтегральна характеристика усного мовлення, що включає швидкість продукування висловлювання, плавність мовлення, автоматизованість мовних операцій та здатність підтримувати комунікацію без тривалих пауз. Варто наголосити, що розвиток спонтанності мовлення потребує регулярної мовленнєвої практики, автентичних комунікативних ситуацій, зниження контролю над помилками на початкових етапах, переорієнтації навчання з форми на зміст.

Водночас аналіз наукових праць показує наявність низки невіршених аспектів: відсутність чіткої орієнтації навчальних програм з іноземної мови на розвиток спонтанності мовлення; недостатня інтеграція психологічних чинників (тривожність, мовленнєва впевненість); незбалансованість між змістом навчального матеріалу, видами навчальної діяльності та оцінюванням результатів; фрагментарне та несистемне використання комунікативних завдань.

Мета статті. Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування необхідності удосконалення навчальних програм з іноземної мови, орієнтованих на формування спонтанності та автоматизації мовлення; оптимізація структури та змісту таких програм; характеристика методичних аспектів розвитку спонтанності іншомовного мовлення; оцінка педагогічної ефективності та визначення методичного потенціалу удосконалених навчальних програм для сучасної практики викладання іноземних мов у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі огляду науково-педагогічної літератури було виділено чотири ключових аспекти удосконалення навчальних програм з іноземної мови з орієнтацією на розвиток спонтанного мовлення студентів: 1) визначення реальних навчальних цілей для підвищення мотивації студентів; 2) забезпечення студентів рівневим вхідним навчальним матеріалом для стимулювання продуктивності; 3) розробка контекстно-орієнтованих вправ для розвитку іншомовної комунікативної компетентності; 4) забезпечення зворотного зв'язку й оцінювання для покращення результатів навчання.

Дж. Ейрінг відзначає, що особистісні навчальні цілі пов'язані з повсякденним життям студентів і стимулюють їхню мотивацію до взаємодії з членами громади для обміну інформацією та покращення соціальних стосунків. Крім того, досягнення особистісних цілей потребує ефективного усного спілкування для отримання необхідної інформації вчасно (Ейрінг, 2014: 6).

Соціально-економічні навчальні цілі включають покращення соціальних відносин, підвищення умов праці та заробітної плати (Ейрінг, 2014: 6), формування навичок публічного виступу (Морріалі та ін., 2019) тощо. Соціально-економічні цілі зазвичай стимулюють студентів до переговорів та проведення змістовних бесід для поліпшення власного становища у професійному та соціальному житті. Соціально-економічні цілі передбачають колаборативну комунікацію між представниками різних соціально-економічних або культурних груп, враховують соціальні, економічні та культурні ідентичності мовців.

Концепція свідомого навчання, запропонована Л. Фінком, підкреслює необхідність проєктування навчальних цілей із урахуванням свідомого навчального досвіду студентів. Науковець зазначає, що результативне навчання виходить за межі засвоєння знань на рівні розуміння та запам'ятовування й передбачає розвиток критичного мислення, творчого застосуван-

ня знань, здатності розв'язувати реальні проблеми, переосмислення власної ролі в суспільстві та формування готовності до навчання впродовж життя (Фінк, 2003).

У межах цієї концепції Л. Фінк (2003) запропонував таксономію шести типів свідомого навчання: 1) базові знання (Foundational Knowledge) – розуміння та запам'ятовування фактів, термінів, понять і принципів; 2) застосування (Application) – розвиток критичного, творчого й практичного мислення, формування навичок розв'язання проблем, ухвалення рішень, комунікації, використання технологій та управління складними проєктами; 3) інтеграція (Integration) – встановлення зв'язків між ідеями, навчальними дисциплінами та людьми; 4) людський вимір (Human Dimension) – пізнання й трансформація власної особистості та розвиток умінь взаємодії з іншими; 5) ціннісне ставлення (Caring) – формування та переосмислення інтересів, почуттів і цінностей; 6) уміння вчитися (Learning How to Learn) – розвиток автономності навчання, уміння ставити запитання, шукати відповіді та ставати самостійним здобувачем знань. Дослідник наголошує на необхідності врахування навчальних цілей, що відповідають кожному із зазначених типів свідомого навчання, у процесі проєктування навчальних програм. Модель Л. Фінка не лише охоплює цілі, пов'язані з особистісними потребами студентів, але й передбачає їх підготовку до ефективної комунікації та успішного навчання в суспільстві.

Навчальні цілі, орієнтовані на результати навчання, визначають методичні аспекти організації навчання. Дослідження Т. Бахрани та Р. Солтані (2012), присвячене навчанню усного мовлення, засвідчило, що правильно дібрані й методично організовані види діяльності здатні зробити процес іншомовного спілкування на занятті цікавим і водночас підвищити мотивацію студентів.

Гіпотеза вхідного мовного матеріалу С. Крашена надає важливі уявлення про процес оволодіння іноземною мовою. Дослідник визначає три основні типи зрозумілого вхідного матеріалу: мовлення іноземців-носіїв мови (foreigner talk), мовлення викладача (teacher talk) та інтерлінгвальне мовлення (interlanguage talk) – мовлення співрозмовників, які не є носіями іноземної мови. Відповідно до цієї гіпотези, «коли комунікація є успішною, вхідний мовний матеріал зрозумілий і його достатньо, рівень $i+1$ забезпечується автоматично» (Крашен, 1982: 23). Іншими словами, спонтанності мовлення не можна безпосередньо навчитись, вона поступово «виникає» у процесі розвитку мовленнєвих навичок.

У контексті удосконалення навчальних програм такий підхід має організовуватись через ситуативні діалоги, тематичні розмовні сценарії, автентичні комунікативні завдання, візуальну підтримку та контекстуальні підказки, особливо на початкових етапах навчання. Збалансоване поєднання змістового та формального мовного матеріалу дозволяє одночасно розвивати точність і спонтанність мовлення. Водночас формальне засвоєння правил, або свідоме навчання, відіграє обмежену роль у реальному мовленнєвому використанні другої мови.

На відміну від гіпотези вхідного мовного матеріалу, когнітивна модель обробки інформації Б. Маклафліна наголошує на ролі когнітивних можливостей людини (Маклафлін, 1990). Б. Маклафлін зазначає, що на початкових етапах навчання застосовуються контрольовані когнітивні процеси, які згодом стають основою для формування автоматизованих мовленнєвих навичок. У подальших дослідженнях підкреслюється, що когнітивний підхід дозволяє емпірично перевіряти процеси навчання, на відміну від чіткого розмежування свідомого навчання та несвідомого засвоєння, запропонованого С. Крашеном. У навчальних програмах такий підхід має реалізовуватись через три послідовні етапи: усвідомлення мовленнєвої ситуації; засвоєння мовних засобів; вільне комунікативне використання мови.

Обидві теоретичні моделі визнають важливість зрозумілого вхідного мовного матеріалу, який може подаватися як у свідомій (експліцитній), так і в імпліцитній формі залежно від рівня підготовки студентів. У різних дослідженнях поняття зрозумілого вхідного матеріалу інтерпретується по-різному. Так, у дослідженні А. Таджудін і Г. Закарія, присвяченому навчанню арабської мови малайських студентів, використання запозиченої арабської лексики в малайській мові слугувало контекстуальною підказкою, що полегшувала мовне засвоєння. Автори підкреслюють важливість активації попередніх знань і використання педагогічного супроводу (*scaffolding*) під час навчання (Таджудін і Закарія, 2021).

Т. Бахрани та Р. Солтані (2012) зазначають, що мовний матеріал має бути спочатку усвідомлений студентом, перш ніж він може бути засвоєний. Вхідний матеріал формується через мовлення викладача, аудіювання, читання та мовний досвід поза аудиторією. Дослідники розрізняють *змістово орієнтований* і *формально орієнтований* вхідний матеріал, наголошуючи на необхідності їх збалансованого використання відповідно до рівня мовної компетентності студентів.

Н. Флорес-Гонсалес (2020) стверджує, що ефективна комунікація передбачає забезпечення студентів відповідним словниковим запасом, граматичними структурами та адекватним мовним середовищем. Підготовчі етапи занять, зокрема мовковий штурм і обмін попередньою інформацією між студентами, сприяють активізації навчальних стратегій, які розглядаються як свідомі дії, спрямовані на досягнення навчальної мети.

Варто зазначити, що когнітивний розвиток людини неможливо відокремити від соціального середовища, а навчання виступає опосередкованим процесом, який реалізується за допомогою мовних і когнітивних інструментів. У цьому контексті рідна мова студентів може виступати важливим медіатором у процесі оволодіння другою мовою, сприяючи глибшому розумінню навчального матеріалу.

Концепція диференційованого навчання (Differentiated Instruction) передбачає варіювання змісту, процесу навчання, навчального продукту та освітнього середовища відповідно до потреб, інтересів і стилів навчання студентів (Борджа та ін., 2015). Такий підхід сприяє реалізації свідомого навчання.

Н. Фатіма та ін. (2024) також наголошують, що розвиток мовленнєвих навичок нерозривно пов'язаний із соціальною взаємодією та культурним контекстом. Соціокультурно сприятливе середовище виступає першим різновидом навчального впливу, з яким стикаються студенти ще до початку навчання іноземної мови. Створення аудиторної культури, у якій усне мовлення є нормою, допомагає подолати культурні бар'єри комунікації (Бахрани і Солтані, 2012).

Навчальні стратегії (learning strategies) та комунікативні стратегії (communication strategies) розглядаються як складова вхідного матеріалу, який надається студентам (Бахрани і Солтані, 2012: 28). Навчальні стратегії стосуються того, як студенти опановують мову, і включають, наприклад, лексичну практику та запам'ятовування граматичних правил. Натомість комунікативні стратегії застосовуються під час усного мовлення для узгодження значення та кращого взаєморозуміння між учасниками спілкування. Ретельно сплановані усні завдання забезпечують студентів зрозумілим вхідним матеріалом на

відповідному рівні, через який вони можуть застосовувати навчальні та комунікативні стратегії для вироблення зрозумілого мовного продукту.

Важливо наголосити на важливості інтеграції навичок усного мовлення у всі аспекти навчання мови, а не розглядати мовлення як окремий компонент (Фатіма та ін., 2024: 6). Поєднання усного мовлення з іншими видами іншомовної навчальної діяльності допомагає студентам усвідомити взаємозв'язок різних аспектів використання мови. Рецептивні навички, такі як читання та аудіювання, сприяють засвоєнню необхідного мовного матеріалу, який студенти можуть застосовувати на продуктивних етапах навчання. Інтеграція навичок усного мовлення з іншими мовними навичками створює більше можливостей для комунікативної практики.

Розвиток комунікативної компетентності є ключовою метою сучасної методики навчання іноземної мови. Вона визначається як здатність до узгодження значення, тобто успішного поєднання лінгвістичних, соціолінгвістичних та дискурсивних знань у комунікативних взаємодіях як усно, так і письмово, у різних академічних та соціальних контекстах (Савін'йон, 2018). Розуміння соціокультурного контексту використання мови є необхідним для формування комунікативної компетентності.

В основу комунікативного навчання іноземної мови (КНМ) лягає той факт, що мова нерозривно пов'язана з індивідуальною ідентичністю та соціальною поведінкою. С. Савін'йон виділяє п'ять компонентів для проєктування навчальної діяльності у процесі КНМ. Кожен компонент відповідає системі завдань, що використовуються у процесі навчання іноземної мови: мовні мистецтва (зосереджуються на мовних формах); мова для мети (використання мови у життєвих ситуаціях); особисте використання мови (використання мови для самовираження); театральне мистецтво (заохочує студентів до творчої гри з мовою); позааудиторна діяльність (комунікативні завдання для самостійної роботи) (Савін'йон, 2018). Збалансована інтеграція цих компонентів у навчальну програму максимізує мовний досвід студентів.

Комунікативне навчання на основі завдань (communicative task-based learning) включає інтерактивні та процесно-орієнтовані підходи (Савін'йон, 2018). Основна мета студентів у процесі продуктивної комунікації полягає у виконанні завдань, таких як отримання інформації, планування подорожей, створення відео чи здійснення телефонних дзвінків. Такі завдання створюють змістовний контекст і сприяють активізації навичок спонтанного мовлення.

Структуровані продуктивні види іншомовної навчальної діяльності, наприклад «інформаційні прогалини» або пазли, використовуються на стадіях контрольованої обробки інформації для підготовки студентів до комунікативних завдань. Їх метою є сприяння автентичному використанню мови, розвитку здатності домовлятися, пояснювати та коригувати інформацію, тобто активізувати комунікативні навички у контрольованому, але реалістичному контексті. Після набуття впевненості студенти переходять до завдань автоматичної обробки, таких як рольові ігри, імітація реальних ситуацій, дискусії, презентації промов для синхронної та асинхронної аудиторії, що сприяють розвитку спонтанності мовлення та соціолінгвістичної компетентності.

У сучасних умовах цифрові технології, соціальні мережі та автентичні навчальні матеріали відіграють ключову роль в організації контекстно-орієнтованих видів іншомовної навчальної діяльності. Інтерактивні завдання на віртуальних платформах, як синхронні («живі» онлайн-заняття, відеодєбати, сесії «питання-відповідь»), так і асинхронні (вікторини, попередньо записані відео, інтегровані завдання, блоги та вікі), сприяють ефективності спонтанного усного мовлення, стимулюють мотивацію студентів та покращують їхні результати у вивченні іноземної мови.

Зазначимо, що важливим чинником розвитку спонтанного мовлення є зворотний зв'язок, який надається викладачами або одногрупниками. Сприятливе та психологічно комфортне навчальне середовище знижує рівень тривожності студентів та сприяє розвитку мовленнєвих навичок через спільне навчання.

Звідси випливає, що визначення чітких та прозорих критеріїв оцінювання результатів навчання, а також зрозумілих алгоритмів забезпечення зворотного зв'язку є обов'язковими етапами проєктування навчальних програм, оскільки вони дозволяють визначити, чи було досягнуто поставлених цілей і чи потрібно вносити будь-які корективи. Л. Фінк запропонував концепцію оцінювання результатів навчання, що включає перспективне оцінювання, самооцінювання, чіткі критерії та стандарти, а також зворотний зв'язок за принципом FIDeLity – частий, своєчасний, диференційований та доброзичливий (Фінк, 2003: 15-16). Перспективне оцінювання стимулює студентів застосовувати отримані знання у реальних життєвих ситуаціях, а не лише відтворювати факти минулого досвіду.

Концепція взаємооцінювання мотивує студентів, підвищує їхню залученість і сприяє формуванню відповідальності за власне навчання. Медіація та пояснення з боку більш досвідчених одногрупників дозволяють глибше розуміти матеріал і розвивати критичне мислення. Важливо підкреслити, що взаємооцінювання має бути орієнтованим на навчання, а не лише способом зменшення навантаження викладача. Підсумкове оцінювання може включати використання технологій, таких як програмне забезпечення для розпізнавання мовлення та цифрові платформи, що змінюють природу комунікації та дозволяють більш точно оцінювати усну мовленнєву компетентність студентів (Айзекс, 2016:12-13).

Визначимо основні методичні принципи розробки змісту навчальних програм з іноземної мови, орієнтованих на розвиток спонтанного мовлення: 1) комунікативна спрямованість: навчання організовується навколо змістовної взаємодії, а не мовної форми, мовлення використовується як інструмент досягнення комунікативної мети; 2) пріоритет часу для усної комунікації студентів: роль викладача трансформується з джерела знань у фасилітатора комунікації; 3) повторюваність мовленнєвої практики: регулярне повторення комунікативних ситуацій забезпечує автоматизацію мовлення; 4) зниження мовленнєвої тривожності: створення психологічно безпечного середовища, де помилка розглядається як природний етап навчання; 5) поступове ускладнення мовленнєвих завдань: від контрольованого мовлення – до спонтанної взаємодії.

Рекомендована структура навчальної програми з іноземної мови, орієнтованої на розвиток спонтанного мовлення, організована за циклічною моделлю і включає кілька взаємопов'язаних етапів:

Етап 1. Підготовка мовлення. Студенти отримують мовленнєві опори: ключову лексику, комунікативні функції, мовленнєві кліше.

Етап 2. Керована практика. Виконуються парні та групові завдання з частковим контролем мовлення.

Етап 3. Напіввільна взаємодія. Студенти модифікують мовний матеріал відповідно до ситуації.

Етап 4. Вільне говоріння. Виконуються рольові ігри, дискусії, проблемні завдання.

Етап 5. Рефлексія та зворотний зв'язок. Аналізується комунікативний успіх, а не кількість помилок.

Система вправ для розвитку спонтанності мовлення включає: інформаційні прогалини (information gaps): стимулюють реальну потребу у спілкуванні; рольові ігри: імітують автентичні ситуації спілкування; мовлення в обмежений час (timed speaking): розвиває швидкість мовлення; повторювані виступи: презентація однієї і тієї ж теми різним партнерам підвищує автоматизацію мовлення; групові дискусії: формують стратегічну компетентність.

Педагогічна роль викладача зводиться до організатора мовленнєвої взаємодії, модератора дискусії, консультанта, мотиватора. Ефективність розвитку спонтанності мовлення забезпечується за умов регулярної усної практики, позитивного емоційного клімату, високої мотивації, автентичності навчальних завдань, співпраці між студентами. Особливе значення має формування впевненості мовця, що безпосередньо впливає на швидкість і спонтанність мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати проведеного дослідження дозволили зробити висновки, що розвиток спонтанності мовлення є ключовим завданням сучасної іншомовної освіти, оскільки саме вона визначає готовність здобувачів освіти до реального міжкультурного спілкування. Ефективний розвиток спонтанності мовлення можливий лише за умови переходу від домінування мовної правильності до комунікативно орієнтованого навчання. Системно організовані навчальні програми, що базуються на циклічності мовленнєвої практики, повторюваності комунікативних завдань і зниженні мовленнєвої тривожності, забезпечують суттєве підвищення рівня ефективності усного мовлення студентів. Важливою педагогічною умовою тут виступає трансформація ролі викладача у фасилітатора мовленнєвої взаємодії. Впровадження навчальних програм, орієнтованих на розвиток спонтанності мовлення сприятиме збільшенню обсягу усного мовлення, зростанню мовленнєвої автономії, зменшенню пауз і мовленнєвих бар'єрів, підвищенню комунікативної впевненості, переходу від перекладного мислення до безпосереднього іншомовного продукування.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності вдосконалених навчальних програм у різних вікових групах; інтеграцією цифрових технологій у розвиток спонтанності мовлення; розробленням критеріїв оцінювання спонтанного мовлення; дослідженням взаємозв'язку спонтанності мовлення та міжкультурної компетентності.

Література:

1. Чепіль О., Ківачук М. Застосування гіпотези вхідного матеріалу для викладання англійської мови у закладах вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2023. Вип. 17 (85). С. 188–192.
2. Bahrani T., Soltani R. How to teach speaking skill. *Journal of education and Practice*. 2012. Vol. 3, No. 2. P. 25–29.
3. Borja L. A., Soto S. T., Sanchez T. X. Differentiating instruction for EFL learners. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2015. Vol. 5, No. 8. P. 30–36.
4. Brown D. H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 6th ed. Pearson, 2014. 400 p.
5. Eyring J. L. Adult ESL education in the US. *The CATESOL Journal*. 2014. Vol. 26, No. 1. P. 1–15.
6. Fatima N., Sobia, Azeem M. Role Of Communicative Language Teaching Approaches In Strengthening English Language Speaking Skills In ESL Learners. *Migration Letters*. 2024. Vol. 21, No. S8. P. 1336–1346. DOI: <https://doi.org/10.59670/ml.v21iS8.10276>.
7. Fink L. D. Integrated course design (Idea Paper No. 42). 2005. URL: https://www.ideaedu.org/idea_papers/integrated-course-design/ (дата звернення: 26.02.2026).
8. Flores-González N. Authentic-interactive activities to promote oral production on a virtual platform. *Journal of Applied Computing*. 2020. Vol. 4, No. 15. P. 26–35.
9. Isaacs T. Assessing speaking. *Handbook of second language assessment*. 2016. Vol. 12. P. 131–146.
10. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. University of Southern California, 1982. 202 p.
11. McLaughlin B. “Conscious” versus “Unconscious” Learning. *TESOL Quarterly*. 1990. Vol. 24, No. 4. P. 617–634. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587111>.
12. Morreale S., Thorpe J., Ward S. Teaching public speaking online-not a problem but an opportunity!. *Journal of Communication Pedagogy*. 2019. Vol. 2. P. 76–82.
13. Savignon S. J. Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. 2018. P. 1–7.
14. Tajudeen A., Zakaria G. Leveraging ‘I+1’ Comprehensible Input Theory to Enhance Acquisition of Arabic Language. *International Journal of Umranc Studies*. 2021. Vol. 4. P. 1–9.

References:

1. Chepil', O., & Kivachuk, M. (2023). Zastosuvannya hipotezy vkhidnoho materialu dlya vykladannya anhliys'koyi movy u zakladakh vyshchoyi osvity [Application of the Hypothesis of Input Material for Teaching English in Higher Educational Establishments]. *Naukovyy zhurnal «Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya»: seriya «Filolohiya» [Scientific Journal «Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy»: Series «Philology»]*, 17(85), 188-192 [In Ukrainian]
2. Bahrani, T., & Soltani, R. (2012). How to teach speaking skill. *Journal of education and Practice*, 3(2), 25-29.
3. Borja, L. A., Soto, S. T., & Sanchez, T. X. (2015). Differentiating instruction for EFL learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(8), 30-36.
4. Brown, D. H. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). Pearson.
5. Eyring, J. L. (2014). Adult ESL education in the US. *The CATESOL Journal*, 26(1).
6. Fatima, N., Sobia, & Azeem M. (2024). Role Of Communicative Language Teaching Approaches In Strengthening English Language Speaking Skills In ESL Learners. *Migration Letters*, 21(S8), 1336–1346. <https://doi.org/10.59670/ml.v21iS8.10276>
7. Fink, L. D. (2005). Integrated course design (Idea Paper No. 42). Retrieved from https://www.ideaedu.org/idea_papers/integrated-course-design/
8. Flores-González, N. (2020). Authentic-interactive activities to promote oral production on a virtual platform. *Journal of Applied Computing*, 4(15), 26-35.
9. Isaacs, T. (2016). Assessing speaking. *Handbook of second language assessment*, 12, 131-146.
10. Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. University of Southern California.
11. McLaughlin, B. (1990). “Conscious” versus “Unconscious” Learning. *TESOL Quarterly*, 24(4), 617–634. <https://doi.org/10.2307/3587111>
12. Morreale, S., Thorpe, J., & Ward, S. (2019). Teaching public speaking online-not a problem but an opportunity!. *Journal of Communication Pedagogy*, 2, 76-82.
13. Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.
14. Tajudeen, A. & Zakaria, G. (2021). Leveraging ‘I+1’ Comprehensible Input Theory to Enhance Acquisition of Arabic Language. *International Journal of Umranc Studies*. 4. 1-9.