

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогіки, методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних технологій

Кваліфікаційна робота магістра з методики навчання іноземної мови на
тему: « НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ»

Студентки групи СОкт 55-21
Педагогічного факультету романо-
германської та української філології
денної форми навчання
спеціальності 014 Середня освіта
спеціалізації 014.02 Мова і література
(англійська)
освітньої програми «Викладання
європейських мов на основі комбінованих
технологій (англійська мова та друга
західноєвропейська мова)»
Сипченко Марії Андріївни

Допущена до захисту
«» листопада 2022 року

Завідувач кафедри
_____ *Черниш В. В.*
(підпис) *(ПІБ)*

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор Ніколаєва С. Ю.
Національна шкала _____
Кількість балів _____
Оцінка ЄКТС _____

Київ – 2022

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ.....	9
1.1. Структура і зміст формування компетентності в професійно орієнтованому англійському діалогічному мовленні майбутніх учителів.....	9
1.2. Психолого-педагогічні передумови використання театралізації в освітньому процесі мовного закладу вищої освіти.....	15
1.3. Театралізація як засіб навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх учителів.....	24
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	33
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ.....	34
2.1. Етапи навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення.....	34
2.2. Підсистема вправ та завдань для навчання студентів 2 курсу професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення засобами театралізації.....	40
2.3. Модель організації освітнього процесу з навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення студентів 2-го курсу з використанням засобів театралізації.....	54
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	60

РОЗДІЛ 3. ПРОБНЕ НАВЧАННЯ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ 2 КУРСУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ.....	61
3.1. Організація пробного навчання.....	61
3.2. Хід та інтерпретація результатів пробного навчання.....	63
3.3. Методичні рекомендації щодо навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення студентів другого курсу засобами театралізації.....	68
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	69
ВИСНОВКИ.....	70
РЕЗЮМЕ.....	72
SUMMARY.....	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	74
ДОДАТКИ.....	80

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

ІМ – іноземна мова

ЛСК - лінгвосоціокультурна компетентність

ДМ – діалогічне мовлення

ДК – діалогічна компетентність

ДС – діалогічна єдність

ЗТ – засоби театралізації

КДМ – компетентність в діалогічному мовленні

АМ – англійська мова

ПН – пробне навчання

КС – комунікативна ситуація

ВСТУП

У сучасному світі знання іноземних мов (ІМ) є важливим компонентом успіху людини. Володіння ІМ дає можливість розвиватись в своїй країні, використовувати свої знання та навички закордоном, підвищувати кваліфікацію, відвідуючи міжнародні конкурси, вільно спілкуватися з іноземцями в Україні та за її кордонами. Як зазначає С.Ю. Ніколаєва, запорукою успішного оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК) є комунікативно-орієнтовний метод підхід до вивчення ІМ. Здатності та готовності студентів до комунікації з іноземцями в побуті та на роботі сприяє формуванню лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК). [26, с. 432].

Через великий попит на вивчення ІМ, а особливо англійської мови (АМ) як інтернаціональної, щороку у школах, репетиторських центрах та закладах вищої освіти (ЗВО) підвищуються та розробляються новітні технології та методики навчання ІМ. Одним із дієвих методів реалізації комунікативно-орієнтованого підходу є метод театралізації.

Можемо зазначити, на підставі проаналізованої наукової літератури, що метод театралізації розглядається сучасними науковцями (О. Дацків, Є. Дзюїна, І. Дичківська, Ю. Кропова, А. Лапіна), застосовуючи нові технології у методиці та педагогіці в школах та ЗВО. Для них притаманною, зазначає О.Дацків, є драматизація, яку розуміють як «сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпрровізаціях, симуляціях і театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності» [9, с.138].

Над розвитком використання методів драми для вивчення іноземних мов працювали С. Холден (1981), А. Малі та А. Дафф (1978), Б. Вагнер (1998) та інші іноземні науковці. Ідея впровадження окремих елементів методів тетралізації як засіб навчання для нас не є новою. Професор І.А. Зазюн у своєму навчальному курсі «Основи педагогічної майстерності» розглядає такі теми, як «елементи акторської

майстерності та керівництво в педагогічній діяльності», «етапи підготовки до мовленнєвої дії», «виразність мовлення вчителя» та інші [30, 220]. Проте аналіз вищеперерахованих праць засвідчує недостатню дослідницьку увагу до методу театралізації як ефективного методу у вивченні ІМ та практичну відсутність змістового аналізу сучасних англomовних вправ, завдань та підручників, в яких цей метод досить широко застосовується.

Звертаючи увагу на програмні вимоги для студентів мовних ЗВО, можемо зазначити, що одним із видів роботи в парі у межах кредитно-модульної системи є діалогічне мовлення з використанням методів театралізації, що дозволяє урізноманітнити викладання ІМ, використовуючи й покращуючи набуті мовні та мовленнєві компетентності, зокрема ЛСК. Незважаючи на це, в українській методиці не вистачає досліджень використання методів театралізації на різних ступенях навчання у ЗВО.

Актуальність дослідження полягає у важливості підвищення ефективності та урізноманітнення процесу навчання шляхом розробки методики навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення засобами театралізації, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови.

Об'єктом дослідження є процес навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення засобами театралізації.

Предметом дослідження є методика навчання студентів бакалаврату, майбутніх учителів англійської мови, з використанням методів театралізації.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, практично розробити та перевірити ефективність навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення засобами театралізації студентів другого курсу під час педагогічної практики.

Для досягнення поставленої мети передбачається вирішення таких **завдань**:

- 1) визначити структуру і зміст формування компетентності в професійно орієнтованому англійському діалогічному мовленні майбутніх учителів
- 2) визначити психолого-педагогічні передумови використання театралізації в освітньому процесі мовного закладу вищої освіти;
- 3) дослідити театралізацію як засіб навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх учителів
- 4) розглянути етапи навчання англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення;
- 5) розробити групи вправ і завдань для навчання студентів 2 курсу англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення засобами театралізації
- б) експериментально перевірити ефективність розробленої методики та сформулювати методичні рекомендації для навчання англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів 2 курсу засобами театралізації.

Для вирішення поставлених завдань були застосовані такі **методи** дослідження:

- 1) аналіз НМК та чинних навчальних програм для студентів II курсу в межах досліджуваної проблеми;
- 2) критичний аналіз психолого-педагогічної та методичної наукової літератури з викладання іноземних мов для визначення ступеня розробленості проблеми навчання англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів засобами театралізації
- 3) наукове спостереження за процесом навчання студентів другого курсу;
- 4) опитування викладачів англійської мови для визначення стану впровадження методів театралізації у процес навчання англійської мови у ЗВО;
- 5) опитування студентів з метою визначення їхнього ставлення до навчання англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення засобами театралізації;

б) пробне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в ньому теоретично обґрунтовано доцільність використання методів театралізації під час навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на заняттях у мовному ЗВО; проаналізовано та уточнено зміст і цілі процесу навчання студентів II курсу на основі методів театралізації; обґрунтовано і розроблено методику театралізації під час навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці груп вправ і завдань для навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення студентів мовних спеціальностей другого курсу шляхом методів театралізації.

Апробація основних положень і результатів дослідження проводилась під час науково-практичної конференції «AD ORBEM PER LINGUAS. До світу через мови». Були опубліковані тези «Місце та роль театралізації у навчанні англійської мови майбутніх учителів».

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи зумовлюються її цілями і завданнями. Робота містить вступ, три розділи, висновки, резюме, список використаних джерел, список проаналізованих навчальних програм і підручників, додатків. Загальний обсяг роботи 73 сторінок. Список використаних джерел налічує 60 джерел, із них 9 англійською і 6 французькою мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ

1.1. Структура і зміст формування компетентності в професійно орієнтованому англійському діалогічному мовленні майбутніх учителів

Українське суспільство будь-якого віку повинно знати та спілкуватися мінімум двома іноземними мовами. Це викликано умовами розвитку України та її населення на політичному, соціальному, економічному та інших рівнях. Мова не йде про володіння ІМ на рівні носія мови, наприклад С1 та вище (Advanced), а про підтримування розмов на побутовому рівні, реакцію на запитання іноземця та мінімальний діалог з ним у щоденному житті.

Наразі такими вміннями, на жаль, володіє не кожен українець, незалежно від віку та професії. Адже вільному володінню ІМ в Україні і більшості приділяється увага персонально, аніж під час навчання. Школи та ЗВО безперечно активно займаються вивченням мов, але не завжди досягають мети, а саме не завжди випускають учнів та студентів, які можуть вільно спілкуватися АМ з носіями мов. В усіх освітніх програмах України зафіксовано мету навчання АМ – володіння на європейському рівні. Для досягнення цієї мети викладачі шкіл та ЗВО повинні мати відповідний рівень професійної компетентності, а якщо вони його не мають, то повинні набути його. Оскільки ціль – це вільне володіння ІМ під час спілкування з іноземцями, викладачі повинні, в першу чергу, мати сформовану іншомовну комунікативну компетентність (ІКК), зокрема в діалогічному мовленні. Покращення змісту, структури і цілей навчання є завданням сучасного українського мовного університету. Також важливим є вміння коригувати зміст, структури та цілі навчання, в залежності від виду професійної діяльності майбутнього фахівця. На думку І.А. Морякіної результатом роботи викладача ЗВО в сучасній Україні є висококласний спеціаліст, професіонал своєї справи, який

може та має всі можливості підтвердити свою професійну компетентність на всесвітньому рівні [31, с.42]. Сучасні українські методисти, такі як О. Б. Бігич, С. Ю. Ніколаєва, В. В. Черниш, Н. В. Майєр О. Б. Тарнопольський та інші мають думку, що мовна освіта, на сьогодні, може змінитися та покращитися лише за допомогою компетентнісного підходу. В результаті, вивчення ІМ також повинно проходити в контексті комунікативно-діяльнісного підходу (КДП) [32, с. 198; 42, с.9-16]. Дослідниця Т.І. Коробейнікова зазначає, що КДП є схожим на гуманно-особистісний підхід, оскільки під час його використання викладач приділяє багато уваги своїм студентам, зважаючи на їх інтереси, а також розвиває різносторонні якості студентів заснованих на власних можливостях, потребах та своєму досвіді. В цій системі процес навчання мови починається від системи ІМ до можливостей розвитку особистості студентів [20, с. 32-37].

А.Н. Волкова вважає, що компетентнісний підхід полягає у тому, аби спрямувати освітній процес на формування в студентів предметних та ключових компетентностей. Для того, аби створити сприятливі умови для розвитку та формування майбутнього викладача, його саморозвитку, креативного та творчого розвитку, компетентнісний підхід є обов'язковим. Студенти, які навчаються на базі цього підходу мають високий інтерес до навчання, вони максимально вмотивовані та заохочені вчитися новому та ставати краще. Під час використання компетентнісного підходу формуються ті компетентності, що надалі об'єднують всі теоретичні знання та спонукають студентів до їх практичного застосування під час складних ситуацій в роботі та навчанні [7, с. 13-14].

Основне, чого повинні досягти студенти у вмінні вести діалог іноземною мовою є: вміння починати діалог, ставити відповідні запитання, що провокують спілкування, використовувати відповідні ініціативні репліки; відповідно реагувати на запитання та репліки співрозмовника, використовуючи фрази з різними комунікативними функціями; реагувати на монологічне мовлення співрозмовника, використовуючи репліки-реакції та додаткові ініціативні фрази; виражати свою зацікавленість у відповідях співрозмовника та стимулювати його до продовження

діалогу; у разі непорозуміння чи виникнення непередбачуваних ситуацій під час ДМ вміння ввічливо перервати розмову, звернутися до третьої особи, словника, перекладача, тощо; вміння продукувати діалоги різних функціональних типів, виходячи з різних навчальних комунікативних ситуацій (ситуації визначаються чинною програмою для конкретного класу та типу школи, курсу ЗВО, тощо).

Основним в навчанні діалогічного мовлення для студентів ЗВО другого курсу, які мають на меті володіння англійською мовою на рівні B2 за працею С.Ю. Ніколаєвої «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» є: вміння брати активну участь у невимушених та спонтанних діалогах за участі носіїв мови; вміння брати активну участь у дискусіях на знайомі теми, пояснюючи, обґрунтовуючи та захищаючи свою думку [11, с. 57-60].

В першу чергу, зазначає Т.І. Коробейнікова, що ДМ потребує особливої діалогічної компетентності, або також її називають «компетентність у ДМ» [32, с. 20]. Для того, аби це поняття правильно вивчити, потрібно чітко визначити, що означає поняття «діалогічне мовлення». За М.С. Байматовою, діалогічне мовлення – це взаємодія двох або більше учасників спілкування, кожен з яких, у процесі мовленнєвого акту, виступає як мовець або як слухач. Отже, компетентність у ДМ – це можливість реалізувати комунікацію в життєвих сферах та ситуаціях спілкування відповідно до КЗ. Приймаючи участь у ДМ, мовець повинен вміти планувати, продукувати та корегувати свою поведінку під час різних типів діалогічних висловлювань відповідно до КС [1, с 14].

В свою чергу, дослідниця Т.Ю. Черкашина вважає, що діалогічна компетентність – це саме результат досвіду ведення діалогу. На її думку, найголовнішим та найпершим завданням для викладачів ІМ є формування вміння студентів брати активну участь у ДМ, а саме вміти говорити та слухати одночасно [41, с. 24-26].

О.Б. Бігич визначає складовими компетентності ДМ (КДМ) є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності. Першим складником КДМ є мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння.

Мовленнєві вміння передбачають ініціацію та завершення діалогів, вміння адекватні реакції на репліки співрозмовника, забарвлення діалогу емоціями, жестикулювання, міміку, тощо. *Інтелектуальні вміння* передбачають вміння передбачити відповідь співрозмовника, адекватно реагувати на репліки інших, висловити свою точку зору. *Навчальні вміння* – це вміння використовувати різноманітні опори для діалогів, а *організаційні вміння* – це можливість самостійно планувати свої репліки, спонтанно реагувати на репліки співрозмовника, тощо. *Компенсаційні вміння*, в свою чергу, це вміння виходити із складного положення в умовах дефіциту мовних засобів під час спілкування ІМ. Наступним складником КДМ є навички: фонетичні, які забезпечують сприймання й розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, лексичних, які забезпечують розпізнавання звукових образів ЛО та їх безпосереднього розуміння, граматичних, що забезпечують розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур. Останнім пунктом структури КДМ є декларативні та процедурні знання. Декларативні знання – це фонемні, ЛО, кліше, граматичні структури, красноріччя, розуміння міміки та жестів, тощо. Процедурні знання – це соціокультурні знання, зокрема мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв ІМ у процесі спілкування, знання як планувати, організовувати, здійснювати і коригувати мовлення у процесі усної взаємодії із співрозмовником у певних ситуаціях діалогічного спілкування, як застосовувати компенсаторні стратегії тощо [29, с.302]. В свою чергу, Н.Д. Гальськова також зазначає, що процесуальний аспект змісту навчання ДМ містить в собі такі складники, як вміння, навички, знання та здібності [8, с. 120-130].

М.В. Ляховицький зазначає, що абсолютно всі життєві ситуації спілкування базуються на професійній, освітній, публічній та особистісній сферах спілкування. Оскільки під час навчання ІМ в школах та ЗВО рідко можна натрапити на справді реальні життєві ситуації, викладачі повинні самостійно продукувати ці ситуації під час занять, тобто створювати навчальні комунікативні ситуації (НКС) [23, с 18]. Також науковець зазначає, що створюючи НКС викладач повинен зважати на

інтереси конкретних студентів або учнів, які будуть в них задіяні, проблемність та актуальність цих ситуацій, їх доречність виходячи з віку студентів, ситуації в країні та світі, тощо. Якщо ситуація є доречною та актуальною, всі мовці глибоко занурюються в її проблематику, починають над нею роздумувати та виявляють ініціативу до ДМ, в них з'являється мотивація брати участь в активному обговоренні та вирішенні цієї НКС [23, с 18]. Такий спосіб вивчення ІМ та розвитку ДМ є частиною предметного аспекту змісту навчання ДМ (також існує процесуальний аспект), як зазначає Н.Д. Гальськова [8, с. 120-130]. Окрім сфер спілкування та ситуацій цей аспект також включає в себе тексти, аудіофайли, мовний та мовленнєвий матеріал.

Тексти – є одним з найважливіших складників предметного аспекту змісту навчання ДМ. Текстами для розвитку ДМ можуть виступати будь-які діалоги, різних типів та форм, за різними ситуаціями та форматами. R.Wegerif поділяє діалоги на два типи: стандартні та вільні. Стандартними є діалоги, в яких учасники грають визначені ролі, це можуть бути «продавець-покупець», «тато-син», «викладач-учень», тощо. Вільними діалогами є ті, що не керуються кимось зверху, а дозволяють вільно висловити свою думку на будь-яке питання. До таких діалогів можуть належати дискусії, бесіди, обговорення на вільну тему, тощо [59, с. 160].

Н.І. Бичкова зазначає, що в якості аудіофайлів обов'язково повинні використовуватися автентичні аудіодіалоги, що допомагають студентам та учням почути приклад правильних інтонацій, вимови, пауз під час навчання ДМ [3, с. 22]. Також у ДМ дуже важливим є не лише опанування вербальної, тобто словесної сторони комунікації, а й невербальної також. Вкрай важливими під час ДМ є рухи, жести, міміка під час різної інтонації, тощо. Для тренування цих аспектів дієвим є використання також відеодіалогів [3, с. 24].

За робочою програмою навчальної дисципліни «Практика усного і писемного мовлення англійської мови» для студентів 2 курсу, очікуваними результатами навчання з цієї дисципліни є розвиток лексичної компетентності (ЛК), фонетичної компетентності (ФК), компетентності у читанні (КЧ) та в аудіюванні (КА), а також

компетентності у говорінні (КГ), компетентності у письмі (КП), компетентності у перекладі (ПК), ЛСК та НСК. Кожна з вищезазначених компетентностей може розвиватися під час ДМ.

Підсумувавши все сказане вище, можна зазначити, що ДК характеризується комплексом знань, умінь та навичок, що здатні забезпечити можливість сприймати, розуміти, інтерпретувати смислову інформацію, а також усвідомлювати власну смислову структуру задля побудови власних реплік та діалогічного розуміння в цілому. В свою чергу, Т.І. Коробейнікова визначає, що практична мета для формування англомовної компетентності (АК) у ДМ реалізується лише у зв'язку із когнітивною, виховною, професійною та емоційно-розвивальною цілями. Отже, АК у ДМ передбачає наявність у студентів конкретних мовних та соціокультурних знань, володіння мовленнєвими навичками ДМ та вміння їх коректно використовувати в процесі міжособистісного та міжкультурного спілкування ІМ [17, с.27-43].

Визначивши структуру компетентності в професійно орієнтованому англійському діалогічному мовленні майбутніх учителів та пояснивши зміст навчання англійського діалогічного мовлення, ми вважаємо, що логічним продовженням нашої кваліфікаційної роботи є обґрунтування психолого-педагогічних передумов використання театралізації в освітньому процесі мовного закладу вищої освіти.

1.2 Психолого-педагогічні передумови використання театралізації в освітньому процесі мовного закладу вищої освіти

Успішно сформувати усі необхідні компетентності та вирішити проблему з середини можна лише розглянувши всі її елементи по-окремі, використовуючи різноманітні методи, засоби та прийоми. Одним із таких методів є театралізація. Досліджуючи використання театралізації в освітньому процесі мовного закладу вищої освіти слід звернути увагу на психолого-педагогічні передумови використання театралізації в навчальному процесі. Для цього необхідно розглянути вікові та інтелектуальні особливості студентів на різних курсах навчання у мовних ЗВО. За словами І.А. Зимньої до інтелектуальних особливостей ми можемо віднести мислення, сприйняття, пам'ять та емоційно-вольову сферу індивідів. Крім цих особливостей, викладач повинен також враховувати комунікативні та пізнавальні потреби студентів під час навчання [12, с. 177].

В першу чергу, ми повинні розглянути вплив вікових особливостей. Навчання у ЗВО в більшості випадків припадає на вік від 17 до 25 років. Звичайно, є студенти, які починають навчатися набагато пізніше, але це швидше виняток, ніж звичайна ситуація. Дослідниця І.А. Зимня зазначає, що період віку від 17 до 25 років називається психологами періодом «пізньої юності – ранньої зрілості». Цей період можна поділити ще на два – 17-19 років (I та II курс) та 19-25 років (старші курси) [12, с. 178].

Говорячи про студентів молодших курсів, потрібно брати до уваги значну варіативність віку, інтелектуальних здібностей, навчального та життєвого досвіду та індивідуальні особливості характеру, сприйняття світу, наявності чи відсутності хобі, тощо. Студенти першого курсу зазвичай приходять до ЗВО одразу після закінчення середнього навчального закладу і це часто відображається на їх поведінці в університеті, адже в багатьох з них тримає адаптація після зміни одного навчального закладу на інший. Без знання індивідуальних особливостей конкретних студентів неможливо сформувати професійного майбутнього спеціаліста, так вважають і психологи і педагоги. К. Д. Ушинський зазначав, якщо ви хочете виховати людину

у всіх відношеннях, ви повинні вивчити цю людину в усіх відношеннях [39, с. 23]. На перших курсах ЗВО дуже важливим в житті людини є коло спілкування, комунікація, друзі, налагоджений контакт з одногрупниками. Це не завжди просто зробити, адже новий колектив зазвичай є випробуванням для людини. Саме методи театралізації можуть допомогти у подоланні цієї проблеми, адже під час театральної гри люди можуть надягти будь-які маски, бути тим, ким не можуть бути у реальному житті, а також налагодити комунікацію з будь-ким. Також подібна колективна праця згуртовує і через спільні професійні інтереси студентам може бути комфортніше знаходити спільну мову один з одним.

За думкою французького дослідника Реїа М. А. , педагогічна творчість у своєму удосконаленому вигляді автоматично впливає на розвиток особисті самого викладача та його студентів, адже зовнішня дія впливає на психічні процеси. Студенти є співавторами в творчій діяльності викладача. Методи театралізації сприяють подоланню стереотипів, розкриттю творчого потенціалу кожного студента окремо від колективу, а також всього колективу в цілому. Театралізація покликана допомагати викладачам розв'язувати складні та проблемні питання освіти та виховання творча та сучасно. Театральна діяльність є близькою до звичайної педагогічної практики через фізичну і психологічну змістовність акторської творчості та сценічну дію [54, с. 28].

В.І. Юрченко та В.В. Кудіна зазначили, що студентам молодших курсів характерна нестійкість особистісних структур. Образи власного «Я» є складними й неоднозначними, серед яких: реальне «Я» (яким бачить себе студент у даний момент), динамічне «Я» (яким намагається бути), ідеальне «Я» (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) й низка інших уявних власних образів [45, с. 28]. Саме через це доречним в цьому віці є надавати можливість виражати своє «Я» та самореалізуватися через методи театралізації. Робота в команді з однолітками та викладачем, як наставником, може забезпечити усвідомлення власного місця в навколишньому світі, а також навчити взаємодіяти з іншими та різних рівнях спілкування.

О. О. Молокович вважає, що студенти старших курсів ЗВО відрізняються більше високими показниками інтелектуальних здібностей, а також більш усталеним характером рівня невербального інтелекту, більш розвиненим мисленням та пам'яттю [28, с. 82-83]. Отже, використання методів театралізації у цьому віці зможе допомогти змотивувати студентів та зацікавити їх в навчанні, а також змусить поглянути їх на навчальні та життєві проблеми з іншого боку. Саме в студентські роки процеси регулювання, накопичення, збереження, логічного переструктурування одержуваних знань та їх спрямування на практичну діяльність відбуваються інтенсивніше. При цьому, за даними І.А. Зимньої, з 18 до 21 років люди мають найменший об'єм уваги, отже їм просто необхідно працювати над новим матеріалом використовуючи цікаві та творчі методи [12, с. 184].

Також дослідниця І.А. Зимня зазначає, що студентські роки спостерігається найскладніший етап у структуруванні інтелекту, все залежить лише від окремого студента, його бажань, цілей та особистих особливостей. Через це завдання в ЗВО повинні містити одночасно дві функції – розуміння та запам'ятовування, осмислення і структурування в пам'яті окремого студента вивченого матеріалу. Пізнавальна активність студентів повинна супроводжуватися організацією запам'ятовування [12, с. 185]. Таким чином, на заняттях з ІМ використання методів театралізації допомагають студентам тренувати пам'ять, використовувати вивчене у різних життєвих ситуаціях та концентруватися на найголовніших аспектах мовлення.

За словами С.І. Самигіної, навчання для студентів будь-якого віку повинно бути цікавим, адже саме через зацікавленість студентів з'являється мотивація до навчання. Якщо студент є зацікавленим та вмотивованим, він автоматично стає більш активним, творчо відкритим, має більше прагнення до опанування своєї спеціальності швидко та якісно. Пізнавальні інтереси можуть розвиватися, але можуть і затухати через виникнення труднощів, недоліків в методиці навчання, організації навчальних занять [34, с. 325-326]. Через це викладач повинен використовувати методи театралізації на заняттях ІМ не одноманітно, наприклад

лише даючи студентам складати однакові діалоги, а намагатися постійно стимулювати їх цікавість до креативних завдань, розкривати індивідуальність кожного, допомагати відкривати нові грані особистості студентів. Вони повинні мати право виразити свою точку зору, запропонувати щось своє, проявляти розумову самостійність та ініціативність. Викладач може запропонувати студентам самостійно обирати спрямованість завдання, рівень креативності в ньому, тощо. Завдяки цьому студенти можуть мати більший інтерес до навчання, адже вони розумітимуть, що їх думки та бажання є важливими. Чим більш інтерактивні та творчі методи навчання, тим легше зацікавити студентів ними. При цьому, як вважає П.І. Шевчук, легко відбити бажання продовжувати вивчення ІМ, створивши проблемну ситуацію, складність, яку студенти будуть не в змозі вирішити самостійно за наявністю наявного запасу знань [44, с. 25].

За робочою програмою для студентів другого курсу, серед результатів, яких повинні досягти майбутні учителі є КГ та КА, що повністю залежать від якості їх ДМ. Для розвитку цих компетентностей, засоби театралізації є одним із підходящих варіантів, адже саме під час читання театральних п'єс та будування власних діалогів, імпровізуючи та додаючи креативу, студенти мають змогу розвинути КГ та КА до високого рівня, не виконуючи складних завдань, а працюючи в своє задоволення.

К.Д. Ушинський зазначав, що у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вчителя, адже виховна сила впливає лише із живого джерела людської особистості. Ніякі статuti та програми, ніякий штучний організм, наскільки добре він не був би осмислений, не може заступити особистість у вихованні... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця істинне виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер [39, с.47].

Поділяючи думку дослідників на чолі з французом Реїна М. А., застосування методів театралізації у вивченні ІМ підштовхує студентів до спонтанності в

діалогічному мовленні, яке відбуватиметься в реальних життєвих умовах. Виконання обраних ролей в майбутньому забезпечує комунікативність навчальної діяльності. Гра емоцій, використання активної жестикуляції та міміки активізують креативність, уяву та мотивацію студентів. Інтерпретаційна діяльність, притаманна роботі актора та відпрацьована під час використання методів театралізації може бути адаптованою до потреб навчання іноземних мов [54, с. 28-29; 6].

Під час участі у завданнях з методами театралізації студенти взаємодіють з ІМ різними способами: спілкування під час підготовки реплік, розвиваючи при цьому вміння монологічного та діалогічного мовлення; перегляд відео з автентичними театральними постановками або прослуховування готових автентичних діалогів на задані теми, а також своїх колег під час власних постановок; прочитання сценаріїв та створення своїх, формуючи вміння різних видів читання (ознайомлюваного, переглядового, пошукового та вивчаючого); формуванні власних діалогів; складання та підготовка театральних постановок; написання власних текстів до театального читання, формуючи при цьому вміння письма.

Робота над завданнями з використанням методів театралізації створює сприятливі умови для розвитку всіх мовленнєвих вмінь і навичок. Під час виконання творчих завдань в цілому, виникає природня потреба вживання всіх чотирьох основних мовленнєвих вмінь комплексно. Також під час виконання творчих завдань виникає потреба в спілкуванні ІМ, що зумовлено високою мотивацією студентів.

В.В. Титова зазначає, що презентуючи власні діалоги, роботу в парі, театральні постановки та інше, студенти демонструють свої вміння усного діалогічного мовлення, вміння вести бесіду чи дискусію, влучно використовувати мовні кліше та різноманітні ЛО в ролі доповідача, слухача або арбітра [38, с. 139]. Методи театралізації сприяють розвитку особистісних навичок людини, розвивають творчість особистості, підвищують розвивальний та освітній потенціал ІМ, а також покращують професійні навички майбутніх учителів.

На думку М.Б. Кумпан, при організації театралізованої діяльності у навчанні особливо важливими є:

1) *Принцип психологічного комфорту*. Цей принцип передбачає створення умов, в яких студенти почуваються вільно, без стресових чинників. В цих умовах кожен із учасників процесу орієнтований на успіх. Викладач і студенти повинні відчувати радість та отримувати задоволення від того, в чому беруть участь;

2) *Принцип творчості*. Організація роботи повинна бути орієнтована максимально на творчість та отримання задоволення від процесу, на те, щоб кожен студент міг самостійно знайти свій творчий початок.

3) *Принцип цілісного ставлення до світу*. За думкою автора, під час виконання завдань з методами театралізації у студентів повинно сформуватися особистісне ставлення до отримання знань та бажання використати ці знання на практиці в житті.

4) *Принцип варіативності*. Цей принцип передбачає розвиток варіативності мислення. Тобто театралізація дозволяє вчитися мислити критично, розвиває творче мислення, допомагає знаходити вихід із скрутного становища або складної ситуації, яка може скластися в майбутньому під час використання ІМ. [15].

Опрацювавши обрані праці з педагогіки та психології [14; 18; 19], можна виокремити наступні групи педагогічних умов реалізації методів театралізації:

1) дидактичні умови відповідають за відбір змісту навчання, форм, прийомів і засобів, які забезпечують ефективне розв'язання освітніх завдань. Для грамотної реалізації методів театралізації викладач повинен коректно відібрати актуальні та педагогічно значущих завдань, які були б орієнтованими на майбутню професійну діяльність студентів. Отже, тематика завдань з використанням методів театралізації повинні бути спрямовані на те, аби відпрацювати існуючі навички та вміння студента, не відхиляючись від його професійного напрямку. Доцільним буде вводити в навчання методи театралізації після вивчення визначеної кількості ЛО, мовних кліше та реплік, тому що студент повинен добре орієнтуватися в них та вміти доречно використовувати;

2) організаційно-педагогічні умови охоплюють низку заходів щодо реалізації методів театралізації в навчальному процесі, які будуть детальніше розглянути в розділі 1.3. Незважаючи на це, можна зазначати, що на етапі підготовки діалогів, вистав, сценаріїв, тощо, написанні їх завдань та мети, важливим є визначення кількості учасників, умови проведення заходу, обговорити критерії оцінювання кінцевого заходу, зазначити якою буде тривалість заходу, як саме і де він буде відбуватися. Після цього викладач та студенти безпосередньо виконують завдання, використовуючи методи театралізації в межах самостійної чи групової робіт, пишуть сценарій, шукають потрібний матеріал, тощо. Якщо створення роботи з методами театралізації буде правильно організовано, студенти зможуть продемонструвати та розкрити свій професійний та навчальний потенціал, а також ефектно та яскраво зможуть показати кінцевий результат. Через це викладач матиме більше можливостей до об'єктивної оцінки роботи.

3) психолого-педагогічні умови передбачають врахування індивідуальних особливостей студентів, рівня їх базової підготовки та грамотності. Під час розробки завдань з використанням методів театралізації необхідно звертати увагу на те, що інтелектуальні здібності студентів є абсолютно різними. Є студенти, що завжди пропонують нові ідеї та володіють високою мотивацією та творчими здібностями. При цьому, є студенти, які лише плывуть за течією, і за допомогою логіки доводять всі задачі до кінця. Для когось робота з творчим нахилом є найкращим стимулом, а для когось дуже важко відкритися публіці та самому собі. Методи театралізації в свою чергу мають на меті допомогти студентам подолати зажатість та сором'язливість, адже під час театральної діяльності студенти можуть проявити свою індивідуальність, ефективно працювати самостійно та в команді. Кожен студент має величезну кількість індивідуальних особливостей, а отже їх дуже важко врахувати повністю викладачу під час планування театральної діяльності. Через це дослідники виділили найбільш важливі характеристики особистості: спрямованість (прагнення долати складнощі, бути наполегливим, відповідально ставитися до навчання), вміння навчатися (самостійність, вміння

вирішувати складні задачі, готовність до дослідницької діяльності), актуальний рівень знань, навичок та вмінь. Отже, викладач може самостійно розподілити обов'язки в групі після аналізу всіх особливостей кожного студента, його схильностей та характеру. Після правильного розподілення обов'язків студенти матимуть змогу почуватися більш комфортно в колективі, матимуть кращий результат під час виконання театралізованих завдань, здобудуть можливість бути самостійними та впевненими у гарному результаті.

4) соціально-педагогічні умови допомагають створити сприятливий психологічний клімат в студентській групі. Під час театральної діяльності характер комунікацій може бути різноманітний: «викладач-студент», «студент-студент», «викладач-студент-студент». Такі види комунікації призводять до взаємодії та партнерства між суб'єктами освітнього процесу. Для досягнення такої взаємодії викладач повинен надавати перевагу демократичному стилю спілкування із студентами, заохочувати їх до обговорення та створення своїх творчих ідей, не критикувати ці ідеї та створювати в цілому на заняттях творчу атмосферу, яка спонукатиме студентів та викладача до театралізованої діяльності.

Дослідивши і проаналізувавши вікові та інтелектуальні особливості студентів на різних курсах навчання у мовному ЗВО доцільно зробити висновок, що основними психолого-педагогічними передумовами використання методів театралізації в навчальному процесі є розвиток у студентів інтелектуальних та творчих особливостей, а саме критичного мислення, пам'яті, сприйняття, емоційно-вольової сфери, спонукання до творчих ідей та їх реалізації. Методи театралізації можуть дати студентам можливість демонструвати свою індивідуальність, розвивати всі чотири види мовленнєвої діяльності, працювати самостійно та в колективі, слухати чужу думку та виражати власну, а також демонструвати зацікавленість до навчання та майбутньої професійної діяльності.

1.3 Театралізація як засіб навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх учителів

Навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх учителів – це дуже кропіткий процес. Через прогрес інноваційних технологій, навчання ІМ повинно відповідати сучасним вимогам суспільства.

А. Макаренко зазначав, що теорія обмежувалася декларуванням принципів і загальних тез, а перехід до техніки був полишений на творчість і винахідливість окремих педагогів [24, с. 56]. Таким чином, проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів методами театралізації з'являються через брак уваги до правильних педагогічних технологій та технік. В Україні це також викликано особливостями соціального розвитку країни, адже раніше, під час існування командно-адміністративної системи управління суспільством будь-які інноваційні чи творчі ідеї педагогів гальмувалися та не мали можливості розвиватися. Раніше єдиним і найголовнішим для педагога була наявність глибоких знань із визначеного предмету. Наразі, в Україні відбувається демократизація освіти, що потребує зміни організаційних моментів, яка не може бути можливою без розробки та упровадження нових педагогічних технологій та концепцій для підготовки майбутніх фахівців, які зможуть вивести педагогічну професію на вищий рівень в Україні та в світі. На нашу думку, однією із таких технологій є навчання майбутніх учителів ІМ методами театралізації.

За думкою українських та іноземних дослідників, застосування методів театралізації у навчанні ІМ не лише творчо розвивають студентів, а й підштовхує їх до спонтанності в усному мовленні, яке відбувається в природних умовах. Зокрема, французький дослідник Реїа М. А. зазначає, що під час виконання студентом незвичної для нього ролі, розвивається комунікативність навчальної діяльності. До засобів комунікації належать не лише слова, а й, наприклад, жестикуляція, яка ретельно відпрацьовується в театрі. Про це, на жаль, традиційна методика навчання ІМ часто не згадує. Інтерпретаційна діяльність, притаманна роботі актора, може бути адаптованою до потреб навчання ІМ. Гра з емоціями і

різноманітними засобами висловлення змісту активізує креативність, уяву і мотивацію студентів [54, с. 28-29; 49].

Під час навчання майбутніх учителів ІМ, упровадження театралізованої діяльності є дуже ефективним, логічним та, на нашу думку, важливим засобом, адже робота педагога та актора мають багато схожих елементів. Обидва заняття є творчим дійством перед групою глядачів. Таке дійство неможливе без емоційного наповнення, адже через емоції та відчуття інформація передається краще. Отже, як акторові потрібно інтригувати та залучати до творчого процесу своїх глядачів, так і викладачеві потрібно зацікавлювати своїх студентів. Саме тому для організації педагогічної роботи важливо вміти створювати задум та висвітлювати його через дію або рольову гру. На подібність та відмінність цих професій вказують Ю. Азаров, М. Волошин, Ю. Львова, Н. Рождественська та інші. Низку спільних для педагогів та акторів навичок виокремлюють Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Д. Самуйленков, І. Страхов тощо.

На думку І. Журавленко [10, с. 33-5] істотною відмінністю є те, що співтворчість викладача та студентів є тіснішою, має ближчий контакт, аніж робота актора із публікою в залі. За думкою дослідниці, на основі оволодіння елементами артистизму, особливостей вищої нервової діяльності, індивідуальних творчих рис характеру формується неповторний стиль педагога.

Протягом ХІХ-ХХ століть українська та радянська педагогіка з використанням методів театралізації керувалася лише ідеєю формування актора-гуманіста, який володіє технікою впливу на глядачів. Не зверталася увага на внутрішні відповідності студента та героя, їх духовний аналог та інше. Засвоєння досвіду театральної педагогіки, що втілилась у працях К. Станіславського, В. Немировича-Данченка, М. Чехова, М. Кнебель, Г. Товстоногова, В. Мейерхольда, А. Ефроса, М. Абалкіна, В. Віленкіна, С. Гіппіус, П. Єршова та інших, у процесі навчання педагогічній майстерності стає одним з актуальних завдань підготовки викладача до роботи в сучасному українському ЗВО. Деякі українські та іноземні вчені пробували розробити методологію та методику входження техніки

театралізації до педагогічної практики у ЗВО в контексті вирішення проблеми формування педагогічної майстерності. І. Зязюн в підручнику «Педагогічна майстерність» вказує, що досвід педагогічної показує, що вчителеві недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Адже всі його знання і практичні вміння можуть передаватися учням лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними. Для багатьох учителів очевидною є істина: учні часто переносять ставлення до вчителя на предмет, який він викладає. Саме ці взаємовідносини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюються педагогами як вартісний засіб удосконалення їхньої педагогічної діяльності. Багато чого тут педагог може запозичити з театральної педагогіки [30, с.75].

Теоретичні, науково-методичні основи та методологія адаптивного застосування акторської майстерності у процесі навчання майбутніх учителів є досі не розробленими. Через брак методології навчання, безпосередньо вибір елементів акторської техніки та вибір складників технології викладацької праві має випадковий несистематизований характер, практика підготовки та перепідготовки викладачів у цьому напрямі досі не отримала системного характеру. Системи К.С. Станіславського та М.О. Чехова, що розвивались у працях О. Кнебель, П. Єршова, С. Гіппіус, Л. Новицької є методологічним підґрунтям використання засобів театралізації у професійній діяльності педагога. Вони виникли через недостатність свідомого володіння студентами власним психофізичним апаратом, невмінні співвідносити власні дії до дій партнера чи співрозмовника, нездатність бути самим собою в різноманітних умовних ситуаціях, через бажання пізнати природу та механізми творчості та навчитися самому і навчити студентів бути у творчому стані відносно навколишнього світу.

Педагогічною задачею є формування артистизму особистості майбутнього педагога. Тлумачний словник української мови визначає артистизм як високу майстерність, віртуозність у будь-якій справі. Ця якість є дуже важливою серед психологічних та діяльнісних особливостей, які становлять в майбутньому особу

педагога. Артистизм – це показник рівня загальнопедагогічної та духовної культури. О.О. Ткачова визначає наступні особливості педагогічного артистизму:

1. Педагогічний артистизм є більш регламентованим у часі та просторі. Виникнення педагогічного задуму, його розроблення, реалізація та подальші етапи творчого процесу пов'язані між собою у часі, вимагають оперативного та чіткого переходу від одного етапу та іншого без пауз, які, наприклад, є прийнятними і навіть бажаними у роботі актора або режисера. Викладач обмежений у часі кількістю годин, які він має для вивчення конкретної теми чи розділу.

2. Результати творчих пошуків викладача можуть бути відстроченими. Матеріальна діяльність швидко матеріалізується до результату і її нескладно співвіднести з першочергово поставленою метою. Результати ж творчої діяльності втілюються в знаннях, уміннях та навичках, які оцінюються відносно.

3. Співтворчість викладача ІМ зі студентами у педагогічному процесі заснована на єдності мети у професійній діяльності. Атмосфера творчого пошуку в колективі є стимулюючим чинником. Викладач ІМ як спеціаліст у цій конкретній сфері знань упродовж освітнього процесу демонструє студентам власне творче ставлення до професійної діяльності.

4. В будь-якому разі творчий потенціал викладача залежить від методичного та технічного забезпечення освітнього процесу у ЗВО. Технічне забезпечення, методична підготовленість викладача, психологічна готовність студентів до спільної творчої діяльності, нетипове навчально-дослідницьке обладнання характеризують специфіку педагогічної творчості.

5. Уміння викладача ІМ керувати власним емоційно-психологічним станом та викликати адекватну поведінку в діяльності студентів; здатність організувати спілкування зі студентами як театральний процес, як діалогічне мовлення, не придушуючи ініціативи та винахідливості, створюючи умови для повного творчого самовираження та самореалізації. Педагогічна творчість повинна здійснюватися в умовах відкритості, публічності діяльності, отже, реакція аудиторії може

стимулювати викладача ІМ до імпровізації та розкнутості під час творчого процесу [38].

Звернувшись до досвіду інших країн, можна помітити, що деякі з них використовують методи театралізації у процесі оволодіння основами майстерності викладання ІМ. У роботі Л.І. Лимаренко зазначається, що, наприклад, чеська педагогічна школа у підготовці майбутнього вчителя багато уваги приділяє "біомеханіці" (термін В. Мейерхольда) – формуванню координації моторної поведінки, вмінню володіти своїм тілом. Метою є вміння цілковито підпорядкувати свою моторну поведінку виявленню певного змісту педагогічного впливу, зробити його автоматичним. На цьому шляху опрацьовуються вправи на рухову, змістовну, емоційну імітацію, на контакт у комплексі міміки, жестів, голосових модуляцій, на ритм і відчуття простору, на опрацювання динаміки поведінки тощо. Все це робиться для того, аби викладач міг вільно керувати аудиторією, передавати свій досвід, почуття, переконання [22, с. 84].

За практичними дослідженнями українських та іноземних викладачів, а студенти почувають себе більш комфортно під час занять ІМ з використанням методів театралізації, оскільки ці методи сприяють зниженню психологічної напруги, яка часто виникає під час вивчення ІМ через незнання та нерозуміння. Французький дослідник Ressico S. Зазначає, що у театральній студії, або ж під час заняття з використанням театральних методів, відбувається інтенсивна співпраця всіх учасників, включаючи студентів та викладача, і у такій ненапруженій атмосфері відбувається активне знайомство з іншомовною культурою. Головними завданнями використання методів театралізації є знайомство майбутніх учителів із іншомовною культурою та навчання задоволенню від спонтанного висловлювання думок іноземною мовою. Таке навчання ІМ з використанням методів театралізації може відбуватися під час практичних занять із вивчення ІМ, а також у позакласний час як ігровий супровід чи доповнення академічної діяльності у ЗВО. Методи театралізації можуть бути дуже ефективно інтегровані в академічний навчальний процес різноманітними способами [56, с. 40]. За думкою британського філолога

McRae J. , найголовнішою умовою для цього є модифікація відносин «викладач – студент». Так само як актор вміє адаптуватися до різної публіки, викладач може комбінувати класичний підхід до навчання ІМ з комунікативним. Така поведінка сприятиме значному зменшенню дефіциту часу, який повинен присвячуватися усному мовленню під час навчання. Викладач може організовувати своє спілкування зі студентами у такий спосіб, аби вони сприймали мовленнєву взаємодію як роботу акторів з режисером. При цьому, навчальний матеріал та мовлення викладача ІМ повинно бути організовано таким чином, аби зробити засвоєння нового матеріалу максимально доступним та простим для студентів. Використання методів театралізації має великий педагогічний потенціал та може бути активно застосована викладачами ІМ [53, с. 200].

За думкою французького діяча театру Rayet A. студенти, які вже мали досвід із театралізацією, можуть одразу працювати в умовах підготовки справжніх занять під час академічних занять з ІМ, а також під час позакласної діяльності. Якщо студенти такої можливості поки що не мали, їх потрібно поступово долучати до цього процесу. Наприклад, створенням позакласної театральної студії. Перевагою такого формату є те, що до такої студії студенти зазвичай приходять без примусу, за власним бажанням. Викладачеві ІМ в будь-якому випадку потрібно оцінити масштаб проєкту без перебільшень та адекватно, після чого адаптувати його до рівня знань, підготовки та очікувань студентів. Використання методів театралізації та організація театральної студії іноземними мовами означає роботу з публікою, що передбачає певні ризики для студентів та викладача. Всі діячі процесу повинні усвідомлювати, що театральний проєкт дає студентам можливість пережити власний унікальний досвід завдяки залученню одночасно до мистецтва та до вивчення іноземної мови. Подібна діяльність потребує неабиякої підготовки, великої кількості часу та сил від викладача та студентів безпосередньо [55, с. 31].

За інформацією з французьких статей, а також за думкою діяча Реїна М. А., театралізація ставить за мету заохочення студентів до спонтанності під час виконання навчальних дій для того, щоб студенти могли в майбутньому володіти

собою та ІМ в максимально природному контексті під час діалогічного мовлення та майбутньої професійної діяльності. Викладач та студенти ставлять перед собою цілі, що є максимально важливими для засвоєння іншомовного матеріалу: перемога над страхом говоріння ІМ; навчитися та навчити студентів засобів голосової експресії, залежно від комунікативного наміру; покращити артикуляційні та фонетичні навички; вдосконалити навички імпровізації для створення ситуацій автентичного ДМ; розвинути уяву з використанням різних засобів висловлення змісту; стимулювати концентрацію уваги; забезпечити ефективне засвоєння лексики за допомогою інтенсивного використання пантоміми, яка активізує мимовільне запам'ятовування; зануритися та занурити студентів в автентичну іншомовну культуру [54, с. 28-29; 48, с. 479-488].

В умовах театралізації, комунікація між студентами та викладачем, а також між студентами в цілому, спрямована на оволодіння ІМ та відбувається під час підготовки та демонстрації мізансцен.

Дослідники визначають наступні головні етапи організації академічного процесу з використанням методів театралізації:

1. Спершу повинно відбутися відпрацювання п'єси «за столом», що в подальшому передує роботі, яка в свою чергу спрямована вже безпосередньо на підготовку мізансцени. Йдеться про читання тексту усіма учасниками, під час якого відбувається усвідомлення глобального змісту, розвитку сюжету, взаємовідносин між героями, лінгвістичних і драматичних характеристик персонажів.

2. На далі, зазначають Chartier M. та Chartier O. повинно бути проведеним колективне обговорення та прийняття рішень щодо сценічного простору, декорацій, освітлення, музичного супроводу п'єси, рухів, жестикуляції та інтонаційно-тембральної поведінки акторів. Така діяльність пробуджує креативність студентів, спонукає їх до висловлення власних думок, формує відповідальне ставлення до результату їхньої співпраці [47, с. 34-35].

Постановку мізансцени можна зрівняти з умовною ситуацією, яка близька до реальної, адже процес перевтілення створює умови, які є близькими до реальних.

Такі умовні ситуації можуть виникати: під час розподілу ролей; під час обговорення мізансцени, під час обговорення характерів головних та другорядних героїв, виділенні головної думки цієї мізансцени; під час розподілу між студентами обов'язків з приводу оформлення майбутньої мізансцени; під час вивчення тексту для майбутніх ролей, тощо. Викладач ІМ повинен звернути увагу на те, що під час використання театралізації у вивченні ІМ важливим є врахування як психологічних особливостей особистостей студентів, так і психологічних особливостей усього колективу повністю: який рівень розвитку він має, яка ступінь організаційної, психологічної, інтелектуальної та емоційної єдності, спрямованість діяльності колективу на стосунки між його членами, емоційний стан академічної групи під час виконання завдань. При цьому, за всіх переваг театралізації – вона не повинна бути єдиним методом, який викладач вживає для підвищення мотивації в групі. Гарним варіантом є раціональне поєднання театралізації з іншими класними та нетрадиційними формами і прийомами роботи, враховуючи мету академічного заняття, особливості академічної групи та змісту навчального матеріалу.

Оскільки студенти мають різний рівень володіння ІМ, а також по-різному зрілі психологічно, мають різний рівень власних акторських здібностей та можливостей, під час роботи з театралізацією, викладач може додавати екстра етапи для роботи над мізансценами задля того, аби модифікувати складні сценарії. В якості таких додаткових етапів ми можемо запропонувати наступні:

1. Знайомство з текстом. Спочатку студенти повинні індивідуально прочитати текст мовчки. Після індивідуального читання мовчки студенти встають, щоб утворити «хор». Викладач ІМ промовляє кожну фразу, як музичну репліку, студенти в свою чергу повторюють її усі разом. Це момент засвоєння ритму тексту та дихання, що є неймовірно важливим у подальшій театральній грі, а також використанні ДМ у майбутньому. Після цього, студенти повинні розділитися на дві групи, два «хори», при цьому стаючи обличчям один до одного: кожна група повинна відповідати за репліки одного персонажа діалогу. Мізансцена читається знову вголос, студенти повторюють за викладачем, який варіює інтонації (гнів,

знервованість, втома, байдужість, радість, тощо), не звертаючи увагу на сенс реплік. Ця розбіжність між тоном і значенням слів робить текст дивним і активізує підсвідому увагу. На наступному етапі студентам пропонується прочитати діалог у парах нейтрально, без жодної інтонації, щоб дистанціюватися від тексту.

2. Перехід до гри. Дацків О.П вважає, що викладачеві варто розділити студентів академічної групи на пари, для того, аби вони мали змогу обговорити свої враження, думки щодо місця подій, характерів та поведінки персонажів. Викладач, переходячи від групи до групи, заохочує студентів до уточнення їхніх думок: «Як виглядає місце, де знаходяться персонажі? О котрій годині відбувається розмова? Як одягнені герої? Скільки їм років? Звідки вони? Що можна сказати про їхнє минуле?» Наступним етапом є перехід студентів до імпровізації: вони повинні зіграти те, на що надихає їх діалог (події, що передували цій мізансцені, або, навпаки, її логічне продовження). Студенти показують свої імпровізації і мають чітко продемонструвати усі елементи п'єси (початок, розвиток, завершення). Глядачі висловлюють свої враження, зупиняючись перш за все на позитивних моментах роботи колег [9, с. 6-8].

Для того, щоб навчання ІМ було ефективним, французький діяч Ressico S. вважає, при використанні театральних прийомів, студенти мають володіти наступними театральними вміннями: імпровізувати з урахуванням простої конкретної ситуації; пропонувати варіанти гри; «читати» побачені спектаклі і аналізувати їхні фундаментальні елементи; порівнювати побачені спектаклі та свою роботу; усвідомлювати своє місце в ігровому просторі; володіти експресивною жестикуляцією і доцільно застосовувати її; робити свій внесок в розробку колективного проекту та співпрацювати зі своїми товаришами на сцені; поважати гру своїх партнерів, слухати та чути їх, давати їм поради для реалізації колективного театального проекту [56, с. 40].

О.П. Дацків вважає, що дидактична експлуатація драматургічних текстів у процесі вивчення ІМ активно використовує можливості інтерпретації сюжетів. Викладач спрямовує навчальні дії студентів щодо засвоєння певних лексико-

граматичних явищ, ставлячи спеціальні питання: «Що сталося? Що відбудеться потім? Що сталося б, якщо б персонаж А...? Якою могла б бути реакція персонажу В?...» Викладач може запропонувати студентам перейти від ДМ до оповіді/ опису, щоб подумати разом про поведінку та психологічний портрет персонажів, концепцію декорацій та костюмів, тощо [9, с. 8].

Найкращий спосіб навчання засобами театралізації – це в першу чергу обрати якісні автентичні матеріали О.Б. Бігич визначає, що автентичний – це той, що базується на першоджерелі, справжній. [2, с. 19-25]. Ю.В. Мракобок вважає, що саме в автентичних матеріалах можна побачити нові ЛО, ідіоми та словами, яка постійно з'являються в АМ [25, с. 130-140]. Для кваліфікаційної роботи ми вибрали автентичний текст сцени із п'єси «Romeo and Juliet». Це повністю автентичний текст, написаний британським автором Вільямом Шекспіром. Отже, п'єса є зі справжньою, реальною АМ. Для завдань з використанням методів театралізації найкраще обирати тексти, що є зрозумілими та несуть зрозумілі ідеї, аби студентам було простіше їх грати. Текст цієї п'єси є знайомим всім та розповідає про тему кохання, що є зрозумілою кожному. Для студентів 2-го курсу ця п'єса є підходящою, адже за робочою програмою саме на час пробного навчання студенти мають тему «Theatre», а п'єса “Romeo and Juliet” є театральною класикою. П'єса “Romeo and Juliet” варта того, щоб працювати з нею та перевірити її ефективність у практиці навчання майбутніх вчителів професійного діалогічного мовлення.

Ідеї театралізації не суперечать основним тенденціям у навчанні іноземного спілкування в умовах вітчизняних ЗВО, а реалізація цих ідей залежить, в першу чергу, від бажання викладачів ІМ використовувати сучасні методичні досягнення та інноваційні матеріали. Застосування концепції театралізації повинно починатися поступово – зі звернення спочатку до окремих її елементів з подальшим переходом до усього спектру театральних технік. Як зазначалося вище, позакласна діяльність у формі театральної студії має потужний потенціал і може слугувати трампліном для максимального використання театралізації у процесі формування ІКК студентів.

Висновки до розділу 1.

Визначивши зміст та структуру формування компетентності в професійно орієнтованому англійському діалогічному мовленні у майбутніх вчителів, нами було визначено, що зміст в своїй основі має два головних аспекти, що в свою чергу є рівнозначно важливими під час формування ДК та навчанні ДМ. Таким чином, основним в навчанні ДМ є правильно підібрані ситуації, тексти, аудіо- та відеофайли, мовний та мовленнєвий матеріал, а також вміння, навички, здібності та знання. Якщо хоча б один компонент, з вище зазначених, не буде враховано під час занять з ІМ, викладач не матиме змогу допомогти студентам майбутнім учителям досягти бажаного успіху в навчанні професійного англійського ДМ.

Також нами було проаналізовано психолого-педагогічні передумови використання театралізації в освітньому процесі мовного закладу вищої освіти. Після проведеного аналізу ми можемо стверджувати, що при навчанні ДМ дуже важливим є врахування всіх чинників, описаних вище. Майбутній викладач при формуванні компетентності в ДМ повинен приділяти увагу розвитку пам'яті, уваги, мислення, а також розвивати у студентів мотивацію та ініціативність приймати участь у ДМ.

Після проведеного аналізу та продемонстрованої характеристики театралізації у навчанні ДМ, а також охарактеризувавши вправи різних типів з використанням методів театралізації, ми отримали висновок, що для нашого експериментального навчання ДМ засобами театралізації можна вибрати автентичний текст п'єси «Romeo and Juliet» by William Shakespeare. В підрозділі 1.3 ми довели, що цей текст вартий того, щоб використати його у пробному навчанні професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення майбутніх вчителів.

РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ

2.1 Етапи навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення

Дослідивши зміст і структуру формування компетентності в професійно орієнтованому англійському діалогічному мовленні майбутніх учителів (підрозділ 1.1), проаналізувавши психолого-педагогічні передумови використання театралізації в освітньому процесі мовного ЗВО (підрозділ 1.2) та визначивши місце та роль театралізації як засобу навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх учителів (підрозділ 1.3), необхідно розглянути етапи навчання англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення.

Оволодіння студентами ІМ як засобом спілкування та в цьому процесі виконання виховної функції є ціллю навчання у мовних ЗВО. Діалогічне мовлення є однією з основних форм мовного спілкування. В працях М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, Г. Гадамера, М. Гайдегера, В. Роменця, С. Рубінштейна було досліджено проблематику діалогічного мовлення, організацію навчального процесу з використанням ДМ, а також основу наукових знань про ДМ як форму навчання. Майбутній викладач ІМ повинен володіти професійно-орієнтованим ДМ, в якому будуть поєднані культурний і гуманістичний аспекти процесу становлення особистості спеціаліста. Навчання професійно-орієнтованого ДМ реалізовується за допомогою двох основних шляхів: «зверху-вниз» або «знизу-вгору». В нашій кваліфікаційній роботі ми розглянемо етапи навчання професійно-орієнтованого ДМ під час використання обох підходів.

Підхід «зверху-вниз» реалізовується на основі діалогу-зразка, в свою чергу підхід «знизу-вгору» йде від початкового засвоєння окремих елементів діалогу до безпосередньо самостійної побудови діалогу студентами. І.Л. Бім вказує, що для навчання професійно-орієнтованого ДМ студентів другого курсу найкращим

підходом є варіант «зверху-вниз», який базується на діалогах-зразках. За думкою дослідника, саме цей тип навчання ДМ надає можливість орієнтуватися на щось конкретне, мати чітку ціль, яка в свою чергу допоможе досягти правильного та максимально наближеного до реальності результату [5, с.31].

Т.І. Коробейнікова зазначає, що на основу підходу «зверху-вниз» можна об'єднати всі три стандартні етапи формування ДМ (дотекстовий, текстовий та післятекстовий) в один, таким чином утворюючи лише перший етап [20, с.200].

Таким чином, можна розглянути наступні етапи навчання професійно-орієнтованого ДМ:

Перший етап (ознайомлення з діалогом-зразком), що включає в себе три наступних підетапи:

- Дотекстовий підетап. Цей підетап можна також назвати етапом зняття труднощів перед виконанням основних завдань. Метою цього підетапу є тлумачення незнайомих СО, тобто семантизація. Під час цього підетапу відбувається пояснення нових та невідомих ЛО за допомогою подання прикладів життєвих ситуацій з їх можливим вживанням, прикладів речень та реплік, використання відео та картинок, які якнайкраще можуть показати сутність нових ЛО.
- Текстовий підетап. Виконання самого завдання. Наприклад, перегляд відео, прослуховування аудіо матеріалу, прочитання тексту та інше. Розберемо текстовий підетап на прикладі прослуховуванні аудіо. Аудіювання відбувається двічі. Перше слухання відбувається для ознайомлення, друге в свою чергу для ретельного розуміння діалогу-зразка та розгляду його структури.
- Післятекстовий підетап. На цьому підетапі відбувається контроль отриманих знань та розуміння змісту обробленого матеріалу. Це може відбуватися за допомогою письмового тестування або усного обговорення в парах або разом з усією групою студентів.

О.Б. Тернопольський визначає другий етап навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення (оволодіння навиками реплікування) таким чином:

- Підетап оволодіння репліками. Під час цього підетапу студенти навчаються реплікуванню, використовуючи нові ЛО та фрази, яких вони навчилися під час виконання минулого етапу. Саме на цьому підетапі, зазначає дослідник, відбувається процес руйнування бар'єрів усного спілкування.
- Підетап укладання ДЄ. Під час цього підетапу студенти повинні навчитися укладати та вживати різні види ДЄ. Студенти мають оволодіти конкретними типами запитань, еліптичними конструкціями та структурами різних речень. Дослідник Byrd J. зазначає, що цей підетап має в основі процес оволодіння конкретним механізмом, який стимулює початок ДМ, а не лише засвоєння нових ЛО та матеріалу в цілому [46, с.100].
- Підетап укладання мінідіалогів. На цьому підетапі студенти навчаються підтримувати діалог, не лише починати його репліками, а й обмінюватися фразами зі співрозмовниками на рівні мінідіалогу, що студенти могли почути, побачити або прочитати на проходженні першого етапу [37, с.25-29].

Г.В. Рогова визначає третій етап як етап драматизації. Дослідниця зазначає, що саме цей етап є найцікавішим та найважливішим етапом формування компетентності у ДМ, адже він відбувається у форматі рольової гри, під час якої майбутні учителі створюють власні репліки за ролями, спираючись на зразки [33, с.158].

Четвертим етапом є побудова власних повноцінних діалогів. Під час цього етапу студенти повинні навчитися самостійно будувати повні діалоги, використовуючи нові ЛО та граматичні структури, які вони почули, побачили або прочитали у матеріалах на попередніх етапах навчання професійно-орієнтованого ДМ.

Незважаючи на те, що за думкою вище названих дослідників, кращим підходом до навчання професійно-орієнтованого ДМ студентів другого курсу

мовних ЗВО є підхід «зверху-вниз», ми вважаємо доцільним, для повноцінного розуміння всіх деталей, надати інформацію також про другий підхід, а саме «знизу-догори».

Цей підхід спирається на принципи комунікативної діяльності та свідомості у навчання ІМ. Під час такого навчання ДМ студенти більше зосереджені на змісті реплік, а не на їх формі. Підхід «знизу-вгору» передбачає навчання ДМ, що починається зі засвоєння елементів діалогу (ДЄ) до побудови діалогу у рамках запропонованої ситуації. В.Л. Скалкін виділяє чотири основні етапи формування діалогічних вмінь майбутніх учителів під час навчання англійського професійно-орієнтованого ДМ:

- Підготовчий етап або «нульовий» етап. Це перший етап, під час якого студенти навчаються правильному реплікуванню. Під час цього етапу, студенти виконують вправи на імітацію, підстановку, відпрацьовують правильні запити нової інформації, дають відповіді на різноманітні запитання, а також навчаються самостійно повідомляти інформацію [37; с. 10].
- Перший етап. Саме цей етап називають першим і під час нього студенти навчаються володіти певними ДЄ. Під час цього етапу використовуються рецептивно-продуктивні (спрямовані на прийом або видачу інформації) та умовно-комунікативні вправи (передбачають мовленнєві дії студентів у ситуативних умовах). На цьому етапі зазвичай застосовується робота в парах, яка проводиться у режимі студент-студент. Під час цього режиму можуть бути використані такі прийоми як «рухомі шеренги», «карусель», «натовп» [35; с. 11].
- Другий етап, що передбачає оволодіння мікродіалогом. Мікродіалог – це структурна ознака повноцінного розгорнутого діалогу та формується із взаємопов'язаних ланцюжків ДЄ. Мікродіалоги повинні складатися з декількох ДЄ та бути завершеними. Під час другого етапу можуть бути використані також рецептивно-продуктивні вправи, але з

нахилом до комунікації. Через це, викладач ІМ повинен використовувати під час другого етапу опори. Наприклад, підстановчі таблиці, структурно-мовленнєві схеми мікродіалогів або функціональні схеми. Викладач також може дати прослухати студентам мікродіалоги-зразки. Метою другого етапу є навчання студентів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками.

- Третій етап, під час якого студенти навчаються будувати ДМ різних функціональних типів за програмними вимогами конкретного мовного ЗВО. Під час виконання вправ на цьому етапі студенти можуть використовувати лише реальні опори: відео- або аудіо матеріали з життєвими ситуаціями, автентичні тексти чи підкасти, тощо. В цьому ДМ може бути 2-3 мікродіалоги, яких студенти вже повинні були навчитися під час попередніх етапів. Під час цього етапу повинні використовуватися рецептивно-продуктивні вправи вищого рівня, тобто вправи без використання спеціального створених вербальних опор з використанням конкретних потрібних в цьому випадку ЛО [35; с. 11].

О.Б. Бігич зазначає, що оволодіння англійським професійно-орієнтованим ДМ є складним для студентів саме через специфіку цієї форми мовлення. Адже ДМ одразу об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання та говоріння. В такому випадку студент повинен правильно зрозуміти репліку партнера та грамотно, швидко і чітко відповісти на неї [4; с. 120].

Методисти та О.Б. Бігич вважають, що навчання будь-якого усного мовлення потрібно починати саме з діалогу. Під час цього, з самого початку ІМ для студентів представляється процесом, під час якого головним завданням є встановлення комунікативного контакту із групою в цілому, а також із викладачем та іншими студентами окремо. А також, у діалозі студенти можуть проявити власні творчі

здібності та виразити креатив у повній мірі. Адже під час ДМ є можливість проявити власну критичність мислення [4; с. 121].

Отже, нам вдалося визначити підходи та етапи навчання англійського професійно-орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх учителів. Підходи «зверху-вниз» та «знизу-догори» є основними та можуть використовуватися для навчання ІМ студентів другого курсу. За думкою більшості науковців, підхід «зверху-вниз» є більш підходящим для студентів мовних ЗВО другого курсу, але ми також розглянули підхід «знизу-догори» та його етапи, адже він також використовується викладачами ІМ і є можливим для розвитку професійно-орієнтованого ДМ.

2.2 Підсистема вправ та завдань для навчання студентів 2 курсу професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення засобами театралізації

Наступним кроком нашого дослідження є проведення анкетування (Див. Додаток А) між студентами 2-го курсу педагогічного факультету романо-германської та української філології Київського національного лінгвістичного університету. За даними, опрацьованими після анкетування групи 2-го курсу СОа 19-21:

- 100% опитаних студентів згодні, що формування діалогічної компетентності є важливим для їх майбутньої професійної діяльності,
- 80% студентів вважають рівень свого ДМ «задовільним»,
- 90% студентів зазначили, що під час занять з ІМ використовується дуже мало вправ з використанням методів театралізації та роботи в парах,
- 80% опитаних хотіли б виконувати більше завдань з методами театралізації на заняттях,
- 100% студентів погодились на апробацію запропонованої їм методики навчання ДМ за допомогою театралізації.

Таким чином, після аналізу опитування та опису етапів навчання професійно-орієнтованого ДМ (підрозділ 2.1) , наступним нашим завданням є розробка підсистеми вправ. Зразок розробленої нами анкети представлено у Додатку А.

Розглянувши етапи навчання англійського професійно-орієнтованого ДМ, ми розглянемо типи вправи та укладемо підсистему вправ, яка буде використана під час навчання ДМ засобами театралізації.

Першочерговим завданням є визначення терміну «вправа». За думкою Т.Я. Лаврієнко, вправа – це підбір видів діяльності, які включають систему навчальних дій. Мовленнєві вправи можуть бути такими:

- Рецептивні. Це вправи, які студенти повинні вміти сприймати, усвідомлювати, розуміти дану в них інформацію, а також студенти повинні вміти проаналізувати та оцінити ці вправи.
- Продуктивні. Це вправи, що вимагають використання знань студентів. Ці знання студенти можуть отримати під час читання тексту, наприклад. А також цей тип вправ потребує креативу та творчості від студентів. Адже знання, отримані під час виконання цих вправ можна використовувати під час створення текстів, есе, складанні діалогів, монологів, написанню сценаріїв театральних постановок ІМ, тощо.
- Репродуктивні. Це вправи, що вимагають відтворювати знання, яких вже студенти набули раніше. Це може відбуватися за допомогою додаткових вербальних та невербальних опор, зразків, шаблонів, схем, тощо [21, с.199-200].

Науковці О. Біленька та А. Павлюк, в свою чергу, виділяють 4 основні типи вправ:

- Перший тип – це вправи, що мотивують до складання мікродіалогів за темою, що подана у тексті чи іншому матеріалі, використовуючи нові ЛО та граматичні структури.
- Другий тип – це вправи, які продовжують навчання ІМ та доповнює їх за допомогою діалогів-зразків. Під час цих вправ студенти складають свої діалоги одразу після прослуховування чи прочитання прикладів.
- Третій тип – це вправи, що мотивують студентів складати власні допомоги за допомогою зорових опор. Наприклад, фото чи стопкадрів з відео, текстів, які студенти саме читають, тощо.
- Четвертий тип – це вправи, під час яких студенти будують власні діалоги без використання вербальних чи невербальних опор. Вони керуються лише отриманими раніше знаннями [6, с.76-80].

Проаналізувавши етапи навчання англійського професійно-орієнтованого ДМ , розглянувши типи вправ в цілому, ми розробили підсистему вправ для

навчання діалогічного мовлення засобами театралізації на основі автентичних текстових матеріалів. Для навчання ми обрали п'єсу Вільяма Шекспіра «Romeo and Juliet». Розроблена нами підсистема вправ створена для студентів 2-го курсу представлена нижче.

«Romeo and Juliet» by William Shakespeare.

➤ Етап 1

- Підетап передтекстовий (pre-reading)

The following words and phrases will help you while reading the scene from the play “Romeo and Juliet” by William Shakespeare. Read the words, please, and their definitions and ask questions if you have any.

The heavens - the place, where God, the angels, and the spirits of the righteous after death live; the place or state of existence of the blessed after the mortal life.

Holy act – an action which has a spiritually pure quality.

Sorrow – sad feeling caused by loss, affliction, disappointment, etc.; grief, sadness, or regret.

Countervail – to act or avail against with equal power, force, or effect; counteract.

Thou – archaic version of the second person singular subject pronoun, equivalent to modern you (used to denote the person or thing addressed).

Love-devouring death – the death, which destroys or takes the feeling of clear love.

Loathsome – something, which causes feelings of loathing; disgusting; revolting; repulsive.

Confound – to throw into confusion or disorder.

Moderately – within reasonable or proper limits; in a way that is not excessive.

Doth – it's very archaic form, which names the third person singular present indicative of do.

Tardy – late; behind time; not on time.

Everlasting flint – somebody, who is always very strong and doesn't show his/her worries with emotions.

Bestride the gossamers – the metaphor, which shows that the person should do something special for his/her partner.

Wanton summer air – the feeling in the summer, which has an energy without regard for what is right, just, humane, etc.; careless; reckless.

Vanity – excessive pride in one's appearance, qualities, abilities, achievements, etc.; character or quality of being vain; conceit.

Ghostly confessor – a priest authorized to hear confessions.

Encounter – a meeting with a person or thing, especially a casual, unexpected, or brief meeting.

Conceit – an excessively favourable opinion of one's own ability, importance, wit, etc.

Brag – to use boastful language; boast.

Blazon – to set forth conspicuously or publicly; display; proclaim.

The measure of the joy – a standard of happy feelings, which a person can have.

Idle – not working or active; unemployed; doing nothing.

To be heaped – to be gathered, put, or cast in a heap; piled (often followed by up, on, together, etc.).

Exercise 1. Look at the pictures you can see on the screen. Work in pairs. Think about the words I gave you before and let`s match 10 pictures with 10 words from the list.

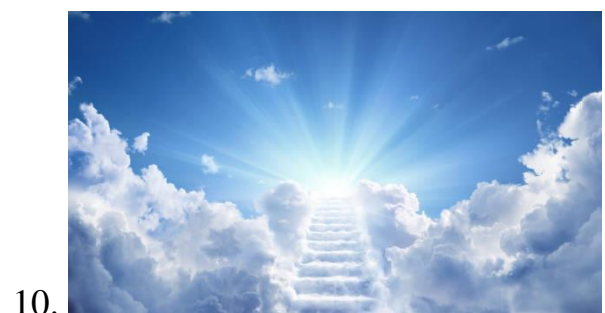
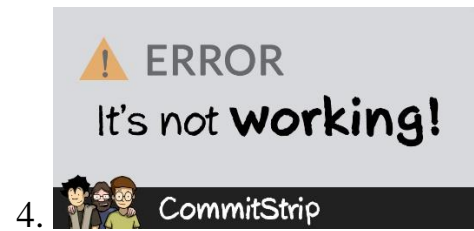
Додаток Б

1.



2.





- Підетап текстовий (while-reading)

Exercise 2. Read the scene 6 of the play “Romeo and Juliet”. While reading this scene, mark the statements below as true (T) and false (F).

1. _____ Friar Lawrence is a person, whose opinion is very important for other heroes of the scene.
2. _____ Romeo tells Friar Lawrence about his love to Juliet and his emotions are clear.

3. _____ Romeo doesn't need some advice about his feelings.
4. _____ Friar Lawrence thinks that the love of Romeo and Juliet is a bad act, and they must stop their communication.
5. _____ Juliet doesn't trust in Friar Lawrence position.
6. _____ In Juliet's opinion, words of love and feelings are more important than actions and she is waiting for these words from Romeo.
7. _____ Romeo thinks that his love becomes bigger and stronger every day.
8. _____ Friar Lawrence is sure that Romeo must be thankful to Juliet for her feelings and their connection with him personally.
9. _____ In Friar's Lawrence opinion, the taste of thing or feelings we see immediately, and we don't need to try it on.
10. _____ Juliet and Romeo stay together, talking about their love, while Friar Lawrence goes away to have a short walk alone.

Exercise 3. Read the first part of the scene. Below you can find a box with the synonyms to the underlined words from the text. Match the words from the box and the underlined words in the text.

Faithful You Late Sky Counteract Disgusting Sadness Reasonably Consuming

FRIAR LAWRENCE

So smile the heavens upon this holy act

That after-hours with sorrow chide us not.

ROMEO

Amen, amen. But come what sorrow can,

It cannot countervail the exchange of joy

That one short minute gives me in her sight.

Do thou but close our hands with holy words,

Then love-devouring death do what he dare,

It is enough I may but call her mine.

FRIAR LAWRENCE

These violent delights have violent ends
 And in their triumph die, like fire and powder,
 Which, as they kiss, consume. The sweetest honey
 Is loathsome in his own deliciousness
 And in the taste confounds the appetite.
 Therefore love moderately. Long love doth so.
 Too swift arrives as tardy as too slow.

Exercise 4. Read the second part of this scene. Fill in the table. Decide about whom it was said and tick (✓) it.

Додаток В

Statement	Romeo	Juliet	Friar Lawrence
The person thinks that person who loves, should be brave and always prove his/her feelings.			
This person should be thankful for everything he has.			
This person is sure that actions tell more than any words.			
This person wants to create the pleasant atmosphere for everyone in this scene.			
This person thinks that her/his love is very big and strong now, even bigger and stronger than it was before.			
This person is sure that church is a place where everybody can trust.			
This person gets pleasure and happiness			

from every minute being together with other people from this scene.			
--	--	--	--

Exercise 5. Read full scene 6 one more time. The events of this part are mixed up. Put the sentences in the correct order.

___ Friar Lawrence proposes to have a short walk all together.

___ Friar Lawrence says that appetite comes while eating, so love comes while loving.

___ Juliet enters the place, where Friar Lawrence and Romeo are sitting.

___ Romeo says that his love can provoke even death.

___ Juliet and Friar Lawrence ask Romeo to thank.

___ Juliet states that for her actions are very important and she wants Romeo to act as a real lover.

___ Romeo speaks a lot about his truth feeling to Juliet.

- Підетап післятекстовий (post-reading)

Exercise 6. Choose the correct answer. Only one variant is suitable.

1. Friar Lawrence is...

- A friend of Romeo and Juliet
- A confessor
- A father of Juliet

2. For Romeo the most important thing is ...

- To feel love to Juliet
- To be a Christian
- To see Juliet and know that she is well

3. Romeo must be ... to Juliet

- Delightful
- Thankful
- Proud

4. Friar Lawrence thinks that ...

- a. taste confounds the appetite
- b. taste raises the appetite
- c. taste influences the appetite

5. Who thinks that we must love moderately?

- a. Romeo
- b. Juliet
- c. Friar Lawrence

6. In confessor's opinion, lover must be ...

- a. Brave and strong
- b. Successful
- c. Rich and handsome

7. Juliet feels ...

- a. Love
- b. Happiness
- c. Beautiful

8. Holy Church can help ...

- a. To incorporate two in one
- b. To destroy clear feelings
- c. To find new opportunities

9. Friar Lawrence advises Romeo to

- a. Love Juliet with all his heart
- b. Love Juliet but pay attention to other important things
- c. Not to love Juliet

10. In the end of the part, they all ...

- a. Go to the Church
- b. Go on a small walk
- c. Argue

➤ Другой этап

- Підетап оволодіння репліками.

Exercise 7. We`ve just read the scene from the play “Romeo and Juliet” by William Shakespeare. Let`s concentrate on the text of the scene. Now I will read the text with all emotions and other things which are important while drama reading. Listen to my reading and pay attention to all details. While listening, follow the text in the script.

FRIAR LAWRENCE

So smile the heavens upon this holy act
That after-hours with sorrow chide us not.

ROMEO

Amen, amen. But come what sorrow can,
It cannot countervail the exchange of joy
That one short minute gives me in her sight.
Do thou but close our hands with holy words,
Then love-devouring death do what he dare,
It is enough I may but call her mine.

FRIAR LAWRENCE

These violent delights have violent ends
And in their triumph die, like fire and powder,
Which, as they kiss, consume. The sweetest honey
Is loathsome in his own deliciousness
And in the taste confounds the appetite.
Therefore love moderately. Long love doth so.
Too swift arrives as tardy as too slow.

**Enter Juliet. **

Here comes the lady. O, so light a foot
Will ne`er wear out the everlasting flint.
A lover may bestride the gossamers
That idles in the wanton summer air,

And yet not fall, so light is vanity.

JULIET

Good even to my ghostly confessor.

FRIAR LAWRENCE

Romeo shall thank thee, daughter, for us both.

JULIET

As much to him, else is his thanks too much.

ROMEO

Ah, Juliet, if the measure of thy joy

Be heaped like mine, and that thy skill be more

To blazon it, then sweeten with thy breath

This neighbor air, and let rich music's tongue

Unfold the imagined happiness that both

Receive in either by this dear encounter.

JULIET

Conceit, more rich in matter than in words,

Braggs of his substance, not of ornament.

They are but beggars that can count their worth,

But my true love is grown to such excess

I cannot sum up sum of half my wealth.

FRIAR LAWRENCE

Come, come with me, and we will make short work,

For, by your leaves, you shall not stay alone

Till Holy Church incorporate two in one.

*They exit. *

Exercise 8. We are going to train using different emotions while reading the play. On my screen you will see a lot of boxes with numbers. You choose a number and see the phrase from the play and in the brackets, it is an emotion which you should use, reading the phrase.



- Підетап укладання ДЄ

Exercise 9. Now let's work in pairs. As we work online, I will choose partners for every each of you and organize special rooms here for every pair. Your task will be reading of the first part of this scene in pairs. One person is reading the part of Romeo, the second one is reading the part of Friar Lawrence. Please, while reading pay attention to the emotions, rhythm, intonation and other details.

FRIAR LAWRENCE

So smile the heavens upon this holy act
That after-hours with sorrow chide us not.

ROMEO

Amen, amen. But come what sorrow can,
It cannot countervail the exchange of joy
That one short minute gives me in her sight.
Do thou but close our hands with holy words,
Then love-devouring death do what he dare,
It is enough I may but call her mine.

FRIAR LAWRENCE

These violent delights have violent ends

And in their triumph die, like fire and powder,
 Which, as they kiss, consume. The sweetest honey
 Is loathsome in his own deliciousness
 And in the taste confounds the appetite.
 Therefore love moderately. Long love doth so.
 Too swift arrives as tardy as too slow.

- Підетап укладання мінідіалогів

Exercise 10. You work in pairs again. But there will be another partner, I will choose them myself. The first partner in the pair is a lover and his/her task is to tell about what he/she feels right now. Another partner is an advisor and he or she needs to talk about his or her position in these questions. Use the phrases below.

For lover:

- It is enough I may but call her mine
- That one short minute gives me in her sight
- I love her/him more than anyone else
- love-devouring death

For advisor:

- violent delights have violent ends
- in the taste confounds the appetite
- love moderately
- as tardy as too slow

- 3-ий етап драматизації

Exercise 11. On the base of the previous micro-dialogue and new vocabulary, make up full dialogues about clear feeling of love in pairs. One partner is a lover and another one is an advisor. I will choose partners for each of you randomly.

- 4-ий етап побудування власних діалогів

Exercise 12. Make up your own dialogues in pairs and read them as real actors, using new words, questions and answers from the play we've read and, of

course, using right emotions, rhythm and intonation. Also, you can create for you special names, occupation and other personal details. Your play needs to be not less than 10 minutes.

Отже, в розділі 2.2. нами були описані види завдань на всіх етапах роботи засобами театралізації і запропоновані групи вправ та завдань для навчання англійського професійно-орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх вчителів англійської мови засобами театралізації. Вправи відповідають всім етапам роботи над текстом і сприяє розвитку ДМ у процесі формування мовних компетентностей, насамперед – лексичної.

2.3 Модель організації освітнього процесу з навчання англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів 2-го курсу з використанням засобів театралізації

Відібравши навчальні матеріали та вправи, визначивши етапи навчання ДМ, розробивши підсистему вправ для формування ДК, ми вважаємо, що далі в кваліфікаційній роботі необхідно визначити та охарактеризувати модель процесу навчання англійського професійно-орієнтованого ДМ студентів другого курсу. За думкою дослідниці Н.С. Михайлової, модель навчання – це індивідуальна інтерпретація на заняттях методу навчання з урахуванням певних цілей та умов роботи [27, с. 37].

На думку британського науковця С.Ф. Green побудова моделі навчання залежить від об'єкту навчання, його мети, суб'єкту навчання, ступеню навчання, навчальної дисципліни, засобів навчання та реалізації створеної моделі в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу [50, с. 220].

Об'єкт навчання – це процес навчання англійського ДМ майбутніх вчителів засобами театралізації.

Суб'єкт навчання – це студенти Київського національного лінгвістичного університету, які навчаються за спеціальністю "Середня освіта" і по завершенні чотирирічного курсу навчання отримують ступінь бакалавра, кваліфікацію вчителя АМ та зарубіжної літератури. Модель навчання реалізується у другий рік вивчення АМ в межах дисципліни "Практика усного та писемного мовлення АМ".

Навчання ДМ майбутніх учителів в межах теми, яка визначена робочою програмою, а саме "Theatre" є практичною метою навчання в контексті нашого дослідження. При цьому запропонована нами підсистема вправ та завдань для навчання англійського ДМ засобами театралізації виступає засобом реалізації моделі навчання.

В розділі 2.2 представлена підсистема вправ і завдань, з яких можна зробити висновок, що ДМ з засобами театралізації допомагає студентам розвинути творчий потенціал. Кожне завдання моделює реальну ситуацію, яке студенти відіграють з

різними емоціями і це забезпечує практичну реалізацію професійно-орієнтованої ІКК. Ці фактори забезпечують реалізацію принципів методу навчання ДМ, зазначених у Програмі [31]: принципу зв'язності і послідовності, принципу свідомості, принципу професійної орієнтації, принципу моделювання та принципу розвитку.

Під час розробки моделі навчання ДМ, ми спиралися на робочу програму з навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення англійської мови». Теми за підручниками відповідали темі підібраних вправ не з самого початку, а лише, починаючи з 3 практичного заняття. Проте, нам вистачило часу для проведення пробного навчання на практичних заняттях за темою “Theatre”. Тривалість пробного навчання зайняла 6 годин (4 години – 3 академічні пари, 2 години для виконання домашнього завдання).

На зазначену дисципліну в робочій програмі відведено 420 годин. Із них аудиторна робота студентів становить 204 навчальні години (102 год. – перший семестр; 102 год. – другий семестр), а самостійна робота – 216 год. (108 год. – перший семестр; 108 год. – другий семестр). Навчання АМ має на меті оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням і письмом. Мінімум 25% відведено для розвитку говоріння. Через це, ПЗ може бути розділено так: аудіювання 20 хв., читання 20 хв., граматики 20 хв., мовлення 30 хв., з яких половина виділяється на ДМ, а інша половина на ММ. За розрахунками, мінімум 15 хв від ПЗ (80 хв) повинно виділятися для ДМ. Відпрацювання ДМ поза аудиторією також повинно займати мінімально 15 хв.

Розглянувши детально тему «Theatre», ми бачимо, що на вивчення цієї теми виділяється 16 годин аудиторної роботи. На прикладі навчання цієї теми ми можемо розподілити вправи на заняття. Кожна тема включає опрацювання діалогу-зразку, на базі якого ми можемо вивчати нові ЛО, репліки, виконувати різноманітні вправи та завдання, а також продукувати власні діалоги. Ця модель, що розроблена нами для навчання професійно-орієнтованого ДМ та формування ДК розрахована на студентів другого курсу та може бути реалізована протягом 3 практичних занять,

одне з яких потрібне для роботи над новими ЛО з автентичного тексту, друге ПЗ потрібне для роботи над емоціями, адже це п'єса, яка потребує перевтілення в іншу роль, яка не притаманна студентів, і останнє ПЗ потрібне для відпрацювання всіх навичок, а також створення своїх власних діалогів за моделлю та без опор. Ми вважаємо доцільним представити характеристику розробленої нами моделі навчання англійського професійно-орієнтованого ДМ студентів другого курсу.

Таблиця 1.1

Опис моделі пробного навчання

Форма навчання	Зміст роботи	Засіб навчання
СР 1	Проведення анкетування	Анкета
ПЗ 1	Початок роботи з автентичним текстом п'єси «Romeo and Juliet» by William Shakespeare. Виконання вправ першого етапу (ознайомлення з діалогом-зразком) в роботі з текстом. Робота всією групою та персональна.	Глосарій, текст п'єси, інтерактивна вправа, вправа на заповнення пропусків, тест альтернативного вибору, вправа на заповнення таблиці.
СР 2	Виконання вправ першого етапу, післятекстового підетапу.	Вправа множинного вибору.
ПЗ 2	Виконання вправ другого та третього етапів. Робота в парах.	Вправи рецептивні, репродуктивні та умовнокомунікативні.
ПЗ 3	Виконання вправ з третього та четвертого етапів. Робота в парах. Складання діалогів в парах перед створенням власних діалогів до презентації.	Виконання рецептивних, репродуктивних та умовно-комунікативних вправ.

СР 3	Виконання завдань 4-го етапу – підготовка власного діалогу вдома.	Комунікативна вправа
ПЗ 4	Аналіз успішності застосування підсистеми вправ під час пробного навчання.	

На першому ПЗ ми почали роботу з автентичним текстом п'єси – перше читання, слухання та виконання вправ з нашої підсистеми. Отже, спочатку студенти працюють з автентичним текстом, а потім виконують завдання з першого етапу навчання ДМ. Студенти мають змогу ознайомитися з новими ЛО та запитати у викладача всі питання, що виникають під час цього ознайомлення. Таких питань може бути багато, адже текст п'єси автентичний та деякі слова можуть бути архаїчними або не вживаними у сучасній АМ, яку вивчають студенти другого курсу. Після ознайомлення, студенти виконують вправу 1 на передтекстовому підетапі – співвідношення підібраних картинок до нових ЛО, після чого виконують наступні вправи текстового підетапу, під час якого працюють з автентичним текстом п'єси, а також виконують під час цього тест множинного вибору і тест альтернативного вибору. Всі вправи післятекстового етапу відбуваються під час академічної роботи на практичних заняттях. На думку дослідника Hinglais S., на самостійне, домашнє опрацювання можливо винести лише додаткове читання автентичного тексту п'єсу для більшого розуміння його емоційного забарвлення. На практичному занятті робота над вправами зайняла 50 хвилин, 10 хвилин зайняло читання тексту і решта часу була відведена на питання студентів та тренування читання нових ЛО [52, с. 82].

На другому ПЗ студенти продовжують працювати з автентичним текстом п'єси та виконують вправи з другого та третього етапів. Вправи 7-10 направлені на відпрацювання емоцій, інтонацій та роботу з творчим забарвленням тексту. Ця робота проводиться під час аудиторного заняття, але також рекомендується

працювати над цими завданнями і вдома, адже це творча робота, що вимагає великої кількості повторів та глибинної роботи на підсвідомому рівні. Особливо важливим завданням є вправа 8. Науковець Hinglais S. вважає, що такі вправи є неймовірно корисними для роботи над новими ЛО, а також над роботою з емоційним забарвленням та вмінням абстрагуватися від сенсу фраз та надавати їм тих відтінків, які вимагаються [51, с. 182]. Під час виконання цієї вправи, студенти читають запропоновані фрази з тексту п'єси, але не з тими емоціями, які закладені в тексті, а з тими, які для них визначив викладач. Наприклад, сумна фраза повинна бути вимовлена радісно, весела фраза повинна прозвучати нервово, а фраза розчарування, навпаки, піднесено та з гордістю. Завдяки такій вправі студенти можуть навчитися керувати своїми емоціями, і як справжні актори театру перевтілитися у задані ролі. Також, нами подана ця вправа у форматі онлайн інтерактиву, через це студентам вдвічі цікавіше її виконувати.

Під час третього ПЗ студенти працюють в парах над створенням своїх мікродіалогів з опорами, запропонованими викладачем. Це вербальні та невербальні опори. Під час виконання вправ, студенти використовують вже набуті знання, нову ЛО та досвід з роботи над емоційним забарвленням ДМ. Всі вправи виконуються в парах, але постійно з різними партнерами. Таким чином, на думку Thornbury S., студенти позбуваються мовного бар'єру, сорому та навчаються імпровізувати під час реального ДМ [57, с. 21-24]. Викладач намагається створювати пари студентів не за їх персональними пререференціями, а навпаки, створюючи пари з максимально не схожими один на одного студентами, адже в реальному житті, ДМ не завжди відбувається з людьми, яких ми знаємо чи до яких ми маємо почуття. Тим більше, всі вправи виконуються засобами театралізації, в якій необхідним елементом є перевтілення. Працюючи з недругом, або просто чужою людиною, перевтілитися у коханця набагато складніше.

Після другого ПЗ студенти мають самотійну, домашню роботу: подумати над створенням власного діалогу та створити діалог не менше ніж на 10 хвилин, вживаючи нові ЛО, а також перевтілившись в інших героїв. Студенти мають лише

умовно означену тему для створення діалогів, але над образами, презентацією та іншими складниками вони повинні подбати самостійно, використовуючи навички, набуті під час попередніх ПЗ.

На четвертому ПЗ відбувається аналіз успішності розробленої нами підсистеми вправ під час пробного навчання. Проводяться підсумки та студенти діляться своїми думками, а також презентують власні театралізовані діалоги.

Отже, нами було визначено та продемонстровано модель навчання, також ми охарактеризували її, визначили об'єкт, мету та суб'єкт навчання ДМ. В таблиці подали зміст, форми та засоби навчання. Крім цього, ми змогли розрахувати години, які витрачаються на запропоновану нами модель навчання.

Висновки до розділу 2

Виконавши аналіз теоретичних засад навчання англійського професійно-орієнтованого ДМ засобами театралізації, ми виконали наступне завдання нашої кваліфікаційної роботи, а саме розробили підсистему вправ для навчання ДМ студентів 2-го курсу.

Базуючись на дослідженнях науковців, ми описали основні етапи навчання ДМ двох різних підходів та на основі цих знань розробили самостійно підсистему вправ, враховуючи особливості використаних матеріалів.

Провівши аналіз етапів роботи з автентичним текстом п'єси, розглянувши можливі види вправ для навчання ДМ та формування ДК у студентів 2-го курсу, а також запропонувавши модель організації навчання ДМ, нами були вибрано уривок із п'єси Вільяма Шекспіра «Romeo and Juliet», який допоміг нам під час розробки підсистеми вправ.

Отже, після відбору навчальних матеріалів для навчання ДМ засобами театралізації студентів 2-го курсу, виконання розробки власної підсистеми вправ, що реалізовано відповідно до всіх етапів формування компетентності під час ДМ, нами було виконане наступне завдання кваліфікаційної роботи. А саме, нами було організовано, підготовлено, проведено, а також перевірено ефективність результатів розробленої нами підсистеми вправ під час пробного навчання. Взявши за основу всі вище перераховані компоненти, ми матимемо можливість укласти методичні рекомендації щодо організації процесу навчання англійськомовного професійно-орієнтованого діалогічного мовлення студентів другого курсу засобами театралізації.

РОЗДІЛ 3. ПРОБНЕ НАВЧАННЯ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ 2 КУРСУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ

3.1. Організація пробного навчання

Провівши дослідження особливостей ДМ, його структуру та зміст, етапи його формування, нами була розроблена підсистема вправ для оволодіння ДМ засобами театралізації. Для того, щоб перевірити ефективність розробленої нами методики навчання ДМ студентів другого курсу, ми вдалися до пробного навчання.

Пробне навчання проводилося у I семестрі з 26 вересня по 22 жовтня 2022 навчального року. У ньому взяли участь 8 студентів групи СОа 19-21 спеціальності «Середня освіта» (англійська). Пробне навчання тривало 18 академічних години.

Об'єктом пробного навчання є рівень підготовленості студентів.

Суб'єктом пробного навчання є 8 студентів групи Соа 19-21 Київського національного лінгвістичного університету.

Ступінь навчання – II курс (перший бакалаврський рівень)

Навчальна дисципліна – «Практика усного та писемного мовлення англійської мови».

Засоби навчання – сцена б автентичного тексту п'єси «Romeo and Juliet» by William Shakespeare.

Зміст навчання – розроблена підсистема вправ для формування ДК у студентів другого курсу.

Мета перевірки ефективності – це перевірка ефективності розробленої підсистеми вправ для формування ДМ у студентів другого курсу.

Для досягнення цієї мети нам потрібно було виконати наступні **завдання**:

- 1) розробка гіпотези пробного навчання;
- 2) розробка та проведення вхідного опитування з метою визначення наявності проблеми навчання англійського професійно-орієнтованого діалогічного мовлення;

3) аналіз наявних навчальних матеріалів та розробка на їх основі групи вправ і завдань для навчання англійського професійно-орієнтованого діалогічного мовлення засобами театралізації;

4) організація театралізованої діяльності студентів;

5) проведення аналізу та інтерпретація отриманих результатів пробного навчання;

6) формулювання висновків щодо ефективності розроблених вправ, а також з приводу найкращого варіанту методики формування компетентності ДМ майбутніх учителів АМ.

Організуючи пробне навчання, ми виділили наступні фази:

- 1) організація;
- 2) реалізація;
- 3) констатація;
- 4) інтерпретація.

Під час організаційної фази нами було визначено мету пробного навчання, розроблено гіпотезу, підготовлено навчальні матеріали та розроблено тести для вхідного та завершального зрізів.

Під час організаційної фази ми визначили мету пробного навчання, розробили гіпотезу, підготували навчальні матеріали, розробили тести для вхідного і завершального зрізів та розробили критерії оцінювання рівня сформованості ДМ майбутніх вчителів. Спираючись на теоретичні засади, розглянуті у першому розділі роботи, була сформульована гіпотеза пробного навчання, а саме: формування КДМ у студентів II курсу буде ефективнішим за умови використання у навчальному процесі обґрунтованої і розробленої групи вправ, в яких присутні засоби театралізації.

Навчальним матеріалом слугувала сцена б автентичного тексту п'єси «Romeo and Juliet» by William Shakespeare. Під час пробного навчання було також опрацьовано вправи для формування ДК. Отже, ми визначили мету, завдання, об'єкт, суб'єкт, етапи пробного навчання та представили його організацію.

3.2 Хід та інтерпретація результатів пробного навчання

На початку пробного навчання, перед першим ПЗ, нами було проведено анонімне анкетування (Додаток А). В анкетуванні прийняло участь 8 студентів групи Соа 19-21. Результати анкетування показали, що 90% студентам не вистачає практики ДМ під час ПЗ, 20% зазначили, що практика ДМ засобами театралізації не є цікавою для них. На першому ПЗ нами було проведено вхідний тест з метою визначення рівня здібностей студентів у ДМ та театралізації. Студенти виконували усно завдання на платформі Wordwall, в якому випадковим способом отримували картку з описом ситуації та емоцією. Студенти повинні були скласти власні діалоги, відіграючи емоцію, вказану на картці. Завдання вхідного тесту ми описуємо детальніше у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

1.	ROLE A: You have information about your next holidays. Tell about it your friend. (Sadness)	ROLE B: You know that you will be busy during your friend's holiday. Tell about this your friend. (Happiness)
2.	ROLE A: Your friend has just come back home from his journey. Ask him/her about the details. (Disappointment)	ROLE B: You have just come back home from your journey. You did not like it. Tell about it your friend. (Fear)
3.	ROLE A: You want to ask your friend for help with your homework. Ask him/her, proposing a present for doing it. (Being proud)	ROLE B: you don't want to help your friend because you don't know this subject. Refuse him/her. (Confusing)
4.	ROLE A: You need some advice connected with your relationship. Ask your friend to help you. (Disgust)	ROLE B: You need to give some advice to your friend. You don't have your own relationship, so it's difficult for you. (Calmness)

Пробне навчання тривало 18 академічних годин. На розвиток ДМ студентів з використанням ЗТ на заняттях відводилося від 30 хв.

Пробне навчання проходило з теми «Theatre». Відібрана лексика для розробленого комплексу вправ була взята з автентичного тексту п'єси Вільяма

Шекспіра “Romeo and Juliet”. Пробне навчання було спрямоване на формування КДМ у майбутніх вчителів засобами театралізації за вказаною вище темою.

Вихідне тестування було проведено у групі Соа 19-21 на останньому ПЗ пробного навчання. Схема проведення вихідного тесту була аналогічною до схеми проведення вхідного тесту. (див табл. 3.2).

Таблиця 3.2

1.	ROLE A: You want to invite your best friends to the party. They don't like partying. Convince them to go with you. (Sadness)	ROLE B: You don't like partying and prefer being at home in cosy atmosphere. Refuse your friend's invitation to the party at the club. (Happiness)
2.	ROLE A: You are a boss in a big company. Your employees don't work well the last month. Speak with them about it, threatening to fire. (Disappointment)	ROLE B: You are an employee in the big company and usually you work well. But the last month you had problems in your private life. Tell about it your boss. (Fear)
3.	ROLE A: You have just had a scandal with your lover, and you want to reconcile now. (Being proud)	ROLE B: you don't want to reconcile with your partner because he/she offended you doing sad things. (Confusing)
4.	ROLE A: You need some advice connected with your relationship. Ask your friend to help you. (Disgust)	ROLE B: You need to give some advice to your friend. You don't have your own relationship, so it's difficult for you. (Calmness)

Констатація та інтерпретація результатів є наступними фазами проведеного пробного навчання. В таблиці є три категорії: результати вхідного тестування, результати вихідного тесту та приріст. За табл 3.3 можна побачити, що результати після проведення пробного навчання покращились.

Таблиця 3.3

Результати пробного навчання

Студенти	Результат вхідного тестування	Результат вихідного тестування	Приріст у балах
1. Бо-ий	-	-	-
2. Га-ук	0,6	0,7	0,1

3. Гр-юк	0,61	0,75	0,14
4. Ко-ка	0,5	0,61	0,11
5. Ме-к	0,49	0,6	0,11
6. Се-ва	-	-	-
7. Ту-ко	-	-	-
8. Ча-ка	0,55	0,7	0,15

Вхідний та вихідний тест були проведеними нами у форматі усного опитування студентів, які працювали в групах, створюючи власні діалоги за запропонованими нами ситуаціями, відіграючи визначені нами емоції. Таке оцінювання допомогло нам визначити рівень володіння англомовною КДМ індивідуально для кожного студента, а також отримати середній показник усієї групи. За отриманою середньою кількістю балів ми мали змогу вирахувати коефіцієнт навченості групи згідно формули, яка запропонована В. П. Беспальком [2]: коефіцієнт навченості дорівнює середній кількості отриманих балів, які діляться на максимально можливий показник (60 балів). Отже, спираючись на слова В. П. Беспалька ми можемо вважати рівень навчання задовільним, якщо отримані в результаті середні показники не нижчі від достатнього рівня навченості – 0,7. Коефіцієнт навченості студентів групи Соа 19-21 представлено в табл. 3.4. Оскільки троє студентів з групи жодного разу не відвідали ПЗ, їх результати не враховуються.

Таблиця 3.4

Коефіцієнт навченості групи за результатами вхідного та вихідного тестів пробного навчання

Група	Вхідний тест	Вихідний тест	Приріст
Соа 19-21	0,55	0,67	0,12

Отримані результати тестування дають нам підставу вважати, що модель навчання з засобами театралізації є ефективною для формування у майбутніх учителів англомовної КДМ.

3.3 Методичні рекомендації щодо навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення студентів другого курсу засобами театралізації

Отримані результати в ході проведення пробного навчання дають нам можливість сформулювати методичні рекомендації щодо навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх учителів засобами театралізації на другому курсі навчання у мовному закладі вищої освіти.

Реалізація практичної, освітньої, когнітивної, емоційно-розвивальної, виховної та професійної цілей є метою навчання ДМ. Як результат, у майбутніх учителів повинен бути належний рівень сформованості англійської КДМ. Зміст навчання, який ми відобразили у розроблених нами навчальних матеріалах, зокрема у підсистемі вправ з використанням засобів театралізації.

Ми рекомендуємо організувати навчання згідно з розробленою нами підсистемою вправ з використанням засобів театралізації. Запропоновані нами вправи узгоджуються з вимогами робочої програми, розподілом академічних годин, тематикою та матеріалом, що передбачений для ПЗ на другому курсі навчання. Задля досягнення належної результативності навчання, пропонуємо виділити 20% академічного навантаження на навчання англійського ДМ засобами театралізації студентів другого курсу.

Використання на практиці розробленої методики навчання англійського ДМ майбутніх вчителів засобами театралізації дало можливість сформулювати наступні методичні рекомендації.

Навчання ДМ повинно організовуватися на основі автентичних зразків. В процесі вибору діалогів-зразків ми рекомендуємо звертати увагу на наступні критерії:

- 1) автентичності;
- 2) відповідності вимогам робочої програми;
- 3) рівня розуміння ЛО та сенсу тексту;
- 4) функціональної та стилістичної диференціації;

- 5) нормативності та еталонності мовлення;
- 6) відповідності віковим інтересам та потребам студентів;
- 7) обмеженості розміру тексту.

Навчання англійського ДМ організовується згідно з чотирма етапами навчання ДМ за технікою «зверху-вниз»: перегляд діалогу-зразка, опрацювання зразка, відтворення зразка, створення власного діалогу.

Навчання англійського ДМ засобами театралізації має на меті спонтанне спілкування або відтворення завчених тестів з використанням яскравого емоційного забарвлення. З цією метою застосовуються мовленнєві вправи актуального характеру, які пов'язані з відтворенням реплік чи окремих ЛО, відіграючи різноманітні емоції. Такі вправи гарантують легке перевтілення в майбутньому в різні ролі та відігрівання будь-яких комунікативних ситуації без перешкод. Використання засобів театралізації під час ПЗ з АМ проходить одночасно з розвитком комунікативних здібностей, оволодінням іншомовних навичок та умінь, а також набуттям нових знань. Під час вправ із засобами театралізації у студентів з'являється внутрішня мотивація, бажання до комунікації із співрозмовником, активна реакція на репліки співрозмовників, бажання та вміння слухати та цінувати свого мовленнєвого партнера не зважаючи на справжні почуття до цієї людини, відігравати будь-які емоції та простіше розвивати їх, тощо.

На нашу думку, ЗТ допомагають змодельовати будь-які комунікативні ситуації, занурившись у які, перебуваючи у творчій атмосфері, студенти можуть покращити свої знання АМ. Методика навчання ДМ засобами театралізації допомагає швидко розвинути та покращити навички та вміння ДМ. Можемо зробити висновок, що розроблена та перевірена нами методика і підсистема прав є ефективною методикою навчання ІМ.

Розроблені вправи спрямовані на досягнення мети навчання ІМ, а також реалізацію змісту і принципів навчання. Вправи у розробленому комплексі є: комунікативні, рецептивні, рецептивно-продуктивні, парні, персональні, повністю

керовані, частково керовані, з використанням опор, без використання опор, творчі. Кожна вправа комплексу допомагає досягти мети та оволодіти ДМ.

Оскільки застосування на практиці розробленої нами підсистеми вправ на навчання англійського ДМ майбутніх учителів засобами театралізації продемонструвало ефективність, ми радимо застосовувати її на ПЗ АМ.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі ми описали організацію пробного навчання, його хід, результати та перевірку методики навчання англійського ДМ майбутніх учителів засобами театралізації на основі розробленої нами підсистеми вправ з використанням засобів театралізації.

На першому етапі пробного навчання нами було проведено анкетування для розуміння відчуттів та бажань студентів групи Соа 19-21. Після чого було проведено вхідний тест на початку пробного навчання та вихідний тест наприкінці пробного навчання. За чіткими критеріями було проаналізована результати обидвох тестів. Шляхом порівняння результатів до та після пробного навчання було виявлено підвищення успішності студентів групи Соа 19-21.

Отже, проведене нами пробне навчання та отримані кількісні дані дозволяють нам зробити висновок, що застосування розробленої підсистеми вправ з використанням засобів театралізації розвиває ДМ майбутніх вчителів англійської мови.

За результатами проведеного пробного навчання укладено методичні рекомендації для викладачів щодо навчання англійського ДМ майбутніх учителів засобами театралізації.

ВИСНОВКИ

Провівши дослідження, нами обґрунтовано теоретичні засади та в результаті практично розроблено та перевірено під час пробного навчання методики навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх учителів засобами театралізації. Отримані теоретичні результати та напрацювання практичних доробок дозволяє нами дійти наступних висновків.

Опрацювавши фахову та методичну літератури з навчання АМ у МЗВО та після проведення анкетування студентів групи Соа 19-21, ми визначили потребу в створенні методики навчання англійського ДМ майбутніх учителів засобами театралізації. Дослідивши сучасні вимоги до навчання англійського ДМ, з'ясовано, що КДМ – це обов'язкова частина ІКК майбутніх учителів. Отже, студенти повинні володіти не лише соціокультурними знаннями англійськомовного світу, а й вміти використовувати ці знання в процесі комунікації. Студенти повинні також розвивати свої мовленнєві здібності, психічні функції, тощо.

Ми обґрунтували теоретично важливість використання засобів театралізації під час навчання англійського ДМ майбутніх вчителів, а також детально описали вимоги до організації та етапи виконання вправ з використанням засобів театралізації під час ПЗ. Ми також описали роль та місце театралізації в цілому в навчанні ІМ. Під час проведення пробного навчання ми змогли довести, що театралізацію можна вважати доцільним засобом для розвитку КДМ, адже практика комунікації в штучно створених навчальних комунікативних ситуаціях – це основа спілкування в реальному житті. Також, ЗТ сприяють партнерській роботі та покращенню стосунків між викладачем та студентом, а також між студентами в групі.

Діалог-зразок для навчання англійського ДМ студентів другого курсу було обрано згідно наступних критеріїв: відповідність вимогам робочої програми другого курсу; автентичність; правильний рівень для розуміння ЛО; функціональна та стилістична диференціація; нормативність та еталонність мовлення; відповідність віку, інтересам та потребами студентів; розміру тексту. В наслідок

цього, ми розробили власну підсистему вправ для навчання англійського ДМ майбутніх учителів засобами театралізації.

Нами було розглянуто етапи навчання ДМ майбутніх учителів. Визначено такі етапи: робота з діалогом-зразком, оволодіння навиками реплікування, відтворення діалогу-зразку, продукування власного діалогу, використовуючи засоби театралізації. Під час кожного з етапів передбачається зникнення труднощів з новими ЛО, роботи з емоціями, опрацювання нових ЛО та оволодіння ними в процесі виконання вправ, відтворення діалогу-зразка та продукування власних діалогів на основі зразку, використовуючи театралізацію. Ми розробили підсистему вправ, яка містить вправи для розвитку умінь говоріння, оволодіння новими ЛО та їх усного відтворення, оволодіння структурою діалогу-зразку, можливість продукувати свій діалог, робота над емоційним забарвленням, гра в ролях та робота в парах.

На основі укладеної підсистеми вправ, нами було розроблено модель організації навчання англійського ДМ майбутніх учителів засобами театралізації. При розробці моделі ми врахували те, що студенти навчаються за кредитно-модульною системою. На другому курсі студенти МЗВО повинні опанувати два змістових модулі, що складаються з шести тем. За робочою програмою другого курсу на навчання англійського ДМ на ПЗ відводиться одна академічна година на тиждень і та сама кількість часу для самостійної роботи студентів вдома.

Нами було перевірено ефективність розробленої підсистеми вправ для навчання англійського ДМ студентів другого курсу засобами театралізації, описано організацію, хід та результати пробного навчання, дібрали критерії для оцінювання рівня володіння ДМ, оцінено студентів за цими критеріями та визначено результати пробного навчання. Ці результати підтвердили, що запропонована методика навчання англійського ДМ майбутніх учителів засобами театралізації є доцільною та ефективною. Також, ми провели аналіз вхідного та вихідних тестів, в результаті чого визначили, що у студентів групи Соа 19-21 були виявлені кращі показники за всіма критеріями. За отриманими результатами ми

уклали список методичних рекомендацій для викладачів АМ, що навчатимуть англійському ДМ майбутніх учителів засобами театралізації.

Отже, мета нашого дослідження, а саме теоретичне обґрунтування, розробка та перевірка під час пробного навчання методики навчання англійського ДМ майбутніх учителів засобами театралізації досягнута. Завдяки результатам, отриманим в ході дослідження, ми можемо зробити висновок, що подальше теоретичне та практичне дослідження цієї проблеми є доцільним, особливо для навчання інших видів мовленнєвої діяльності майбутніх учителів засобами театралізації.

РЕЗЮМЕ

Магістерську роботу присвячено дослідженню навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх учителів засобами театралізації.

У ході роботи висвітлено теоретичні передумови формування англійськомовної компетентності професійно орієнтованому діалогічному мовленні майбутніх учителів засобами театралізації. Розглянуто структуру та зміст формування компетентності в професійно орієнтованому англійському діалогічному мовленні майбутніх учителів; досліджено психологічно-педагогічні передумови використання театралізації в освітньому процесі мовного закладу вищої освіти; визначено місце театралізації як засобу навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх учителів; розроблено підсистему вправ та завдань навчання студентів другого курсу англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення засобами театралізації; проаналізовано модель освітнього процесу з використанням розробленої підсистеми вправ; проведено пробне навчання з перевірки ефективності методики навчання студентів другого курсу англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення засобами театралізації; проаналізовано хід і результати пробного навчання; розроблено методичні рекомендації щодо навчання англійськомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів другого курсу засобами театралізації.

Ключові слова: компетентність, діалогічне мовлення, засоби театралізації, вправа, реплікування, підсистема вправ.

SUMMARY

The master's thesis is devoted to the research of the teaching of English dialogic speech of future teachers by the means of theatricalization.

In the course of the work, the theoretical prerequisites for the formation of English-language competence in professionally oriented dialogic speech of future teachers by means of theatricalization are highlighted. The structure and content of competence formation in professionally oriented English dialogic speech of future teachers are considered; the psychological and pedagogical prerequisites for the use of dramatization in the educational process of a language institution of higher education were investigated; the place of dramatization as a means of teaching future teachers English professionally oriented dialogic speech is determined; developed a subsystem of exercises and tasks for teaching students of the second year of English-language professionally oriented dialogic speech by means of theatricalization; the model of the educational process using the developed subsystem of exercises is analysed; trial training was conducted to check the effectiveness of the method of teaching second-year students of English-language professionally oriented dialogic speech by the means of theatricalization; the course and results of trial training were analysed; methodical recommendations were developed for teaching English-language professionally oriented dialogic speech to second-year students by the means of theatricalization.

Key words: competence, dialogic speech, means of theatricalization, exercise, replication, exercises subsystem.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байматова М.С. Диалоговая компетентность в профессиональном развитии учителя начальных классов. Начальная школа: плюс до и после: Москва. 2004. №12. С. 12-16.
2. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний: Советская педагогика. 1968. № 4. С. 52–69.3.
3. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов: підручник. Київ, 1999. 107 с.
4. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. Іноземні мови. Київ, 2012. № 2. С. 19-30.
5. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): навч. посіб., Обнінськ, 2001. 48 с.
6. Біленька О., Павлюк А., Чепурна О. Business English Essentials: підручник. Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2003. 200 с.
7. Волкова А. Н. Формирование ключевых компетентностей у студентов 1 курса языкового факультета в процессе обучения иноязычному общению: дис. канд. пед. Наук, Санкт-Петербург, 2005. 210 с.
8. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: навч. посіб. для студ. лінгв. та філ. фак. ЗВО, Академия, 2004. 336 с.
9. Дацків О.П. Використання прийомів драматизації на заняттях з іноземної мови у педагогічному ВНЗ. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2954(дата звернення 10.08.2022)
10. Журавленко І. Елементи артистизму в діяльності педагога. Почат. шк.: Київ, 1998. № 1. С. 33–34.

11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
12. Зимняя И. А. Педагогическая психология : підручник для ЗВО. Москва : Логос, 2000. 384 с.
13. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. General and Professional Education. 2012. № 1. с. 8 – 14.
14. Кудін А. В. Психологія вирішення конфліктів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.: Київ, 2006. 320 с.
15. Кумпан М.Б. Використання театралізованої діяльності як ефективного засобу навчання іноземної мови у старшій школі URL: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v3/18.pdf> (Дата звернення 05.10.2022)
16. Коробейнікова Т. І. Зміст формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Київ: КНЛУ, 2014. № 49. С. 5-74
17. Коробейнікова Т. И. Методические рекомендации по формированию у будущих учителей компетенции в диалогической речи на занятиях второго иностранного языка. Теория и практика актуальных исследований: сб. науч. статей, Краснодар: 2013. С. 60–66.
18. Коробейнікова Т. І. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного ун-ту: Київ, 2010. Вип. 21. С. 189–197.
19. Коробейнікова Т. І. Психологічні особливості діалогічного мовлення як передумова навчання майбутніх вчителів спілкування іноземною мовою: матеріали сьомої Всеукр. наук.-практ. конф. інтернет-конф. "Сучасна наука в мережі Інтернет", (22-24 лют. 2011 р.). Київ, 2011. Ч. 5. С. 7–10.

20. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. канд. пед. Наук. Київ, 2013. 276 с.
21. Лаврієнко Т. Я. Strategies for empowering students' speaking activities. Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». 2013. Вип. 33. С. 199–200.
22. Лимаренко Л. І. Принципи діяльності студентського театру в системі професійної підготовки майбутніх педагогів: Педагогічний альманах. 2015. с. 121-128.
23. Ляховицький М. В. Структура речової ситуації і її реалізація в учебновоспитательном процесі. Иностранные языки в школе: 1984. с. 18-23.
24. Макаренко А.С. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.) : хрестоматія, Київ : Науковий світ, 2003. с. 364–375.
25. Маркобок Ю. В. Використання автентичних матеріалів для формування комунікативної та соціокультурної компетенції старшокласників на уроках англійської мови. Таврійський вісник освіти. № 1. 2014. 144 с.
26. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
27. Михайлова Н. С. Основы самообразовательной деятельности: пособие по курсу «Технологии и техники самообразовательной деятельности» для слушателей переподготовки: Гродно : ГрГУ, 2011. URL: http://ebooks.grsu.by/book_mihailova/soderzhanie.html (дата звертання: 10.09.2022).
28. Молокович О. О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету: дис. канд. пед. Наук: Київ, 2001. 243 с.

29. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посібник, Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.
30. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна, Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
31. Робоча програма з англійської мови як першої іноземної (напряму підготовки «Філологія» спеціальність «Мова і література (англійська)» / уклад. І.А. Морякіна. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2016. 42 с.
32. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / кол. авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. Вінниця : Нова книга, 2001. 246 с.
33. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: підручник, Москва : Просвещение, 1991. 287 с.
34. Самыгин С.И. Педагогика и психология высшей школы: підручник, Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
35. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английской речи): посібник, Київ: Рад. Школа, 1989. 158с.
36. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: навч. посібник, Ростов на Дону: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
37. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник, Київ. : Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.
38. Ткачова О. О. Теоретичні основи формування артистичних умінь у майбутніх учителів. URL: <https://dspace.lgpu.org/bitstream/123456789/2526/1/1.pdf> (Дата звернення: 11.08.222)

39. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: книга, Москва: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1952. 776 с.
40. Халилов С. Р. Педагогические условия реализации метода проектов в профессиональной подготовке будущего педагога: автореферат, Карачаевск, 2011. 24 с.
41. Черкашина Т.Т. Профессиональная пригодность выпускника вуза: критерии и перспективы диагностики диалогической компетентности: підручник, Москва. 1997. С. 21—29.
42. Черниш В. В. Контроль рівня сформованості компетентності в англomовному діалогічному мовленні. Іноземні мови: Київ, 2012. № 1 (69). С. 9-16.
43. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови: Київ, 2012. № 4. С. 11-27.
44. Шевчук П.І. Інтерактивні методи навчання: навч. Посібник, Київ: Вид-во WSAP, 2005. 170с.
45. Юрченко В. І., Кудіна В. В. Психологія вищої школи: курс лекцій. Київ : КСУ, 2004. 176 с.
46. Byrd J. Guidebook for Student-Centered Classroom Discussions: book, Parkerspurg: Interactivity Foundation, 2008. 131 p.
47. Chartier M., Chartier O. De la langue à la mise en scène. Le français dans le monde: book, Paris. 2009. № 361. P. 34-35.
48. Drama education and second language learning: a growing field of practice and research: The Journal of Applied Theatre and Performance. Vol. 16, №4. 2011. P. 479-488.
49. Fun Drama Activities for Dynamic Language Learning. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/drama-activities-for-language-learning/> (Дата звернення 13.09.2022)

50. Green C. F. Developing discussion skills in the ESL classroom. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*: Cambridge : CUP, 2002. P. 212–225.
51. Hinglais S. Pièces et dialogues pour jouer la langue française. Adolescents et adultes : Paris: Retz, 2001. 182 p.
52. Hinglais S. Enseigner la grammaire par le théâtre. *Le français dans le monde*. 2003. № 328. P. 81-82.
53. McRae J. *Using Drama in the Classroom*: book, Oxford: Pergamon Press, 1985. 256 p.
54. Peña M. A. L'effet "théâtre". *Le français dans le monde*. 2011. № 376. P. 28-29.
55. Payet A. Les noces du théâtre et de l'apprentissage. *Le français dans le monde*. 2010. № 370. P. 30-31.
56. Ressico S. L'Europe et les langues par le théâtre. *Le français dans le monde*. 2005. № 337. P. 39-40.
57. Thornbury S. *How to teach speaking*: book, Oxford : Longman, 2005. 156 p.
58. Villiers S. Sharing Our Understandings of the «Communicative Method». 2000. № 3. C. 21–24.
59. Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontologic assumptions in research on educational dialogic. *British Educational Research Journal*: 5th highest cited article, 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/236950609_Dialogic_or_Dialectic_The_significance_of_ontological_assumptions_in_research_on_Educational_Dialogue (дата звернення: 18.10.2022)
60. Wessels Ch. *Drama (Resource Books for Teachers)*: book, Oxford: Oxford University Press. 1987. 144 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для опитування студентів

Шановний респонденте!

Просимо Вас уважно прочитати і дати відповіді на запитання. Цим ви допоможете у проведенні дослідження з навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх вчителів засобами театралізації. Результати опитування будуть використані нами при написанні дипломної роботи. Опитування має анонімний характер. Ваші відверті відповіді допоможуть нам в підвищенні якості підготовки та удосконаленні методики навчання діалогічного мовлення майбутніх вчителів.

Результати цього опитування будуть використані в узагальненому вигляді лише для подальшого дослідження на тему: «Навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення засобами театралізації».

1. Чи погоджуєтесь Ви, що формування діалогічної компетенції є важливим для Вашої майбутньої професійної діяльності?

так ні

2. Як часто на заняттях з практики англійської мови Ви складаєте діалоги в парах?

на кожному занятті 1 раз на тиждень в кінці кожної теми
 не складаємо взагалі

3. Як часто на заняттях з практики англійської мови Ви використовуєте засоби театралізації?

на кожному занятті 1 раз на тиждень в кінці кожної теми
не використовуємо взагалі

4. Чи подобається Вам театралізація як засіб вивчення англійської мови?

так ні

5. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що театралізація може бути досить ефективною під час навчання діалогічного мовлення студентів тому, що володіє великими можливостями мотиваційно-спонукального плану і сприяє формуванню навчального співробітництва та партнерства?

так ні

6. Чи хотіли б Ви щоб на заняттях з практики англійської мови частіше використовувались засоби театралізації для формування компетентності в діалогічному мовленні?

так ні

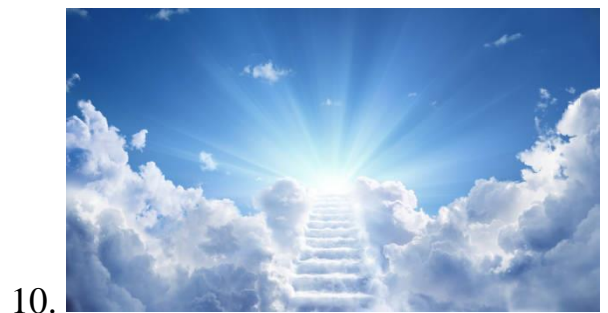
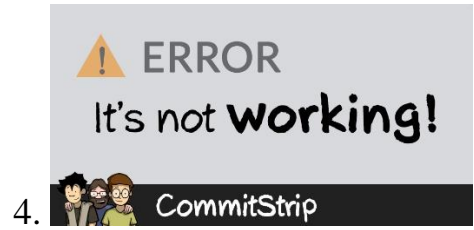
7. Чи згодні Ви щоб на апробацію методики навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення засобами театралізації на практичних заняттях з англійської мови?

так ні

Додаток Б

Вправа 1 Першого етапу (Підетап передтекстовий) пробного навчання





Додаток В

Вправа 4 Першого етапу (Підетап передтекстовий) пробного навчання

Statement	Romeo	Juliet	Friar Lawrence
The person thinks that person who loves, should be brave and			

always prove his/her feelings.			
This person should be thankful for everything he has.			
This person is sure that actions tell more than any words.			
This person wants to create the pleasant atmosphere for everyone in this scene.			
This person thinks that her/his love is very big and strong now, even bigger and stronger than it was before.			
This person is sure that church is a place where everybody can trust.			
This person gets pleasure and happiness from every minute being together with other people from this scene.			

Додаток Г

Вправа 8 Першого етапу (Підетап оволодіння репліками) пробного навчання



Додаток Д

Результати анонімного анкетування студентів

Питання	Відповіді
1. Чи погоджуєтесь Ви, що формування діалогічної компетенції є важливим для Вашої майбутньої професійної діяльності?	Так – 100%
2. Як часто на заняттях з практики англійської мови Ви складаєте діалоги в парах?	на кожному занятті – 0% 1 раз на тиждень – 0% В кінці кожної теми – 90% Не складаємо взагалі – 10%
3. Як часто на заняттях з практики англійської мови Ви використовуєте засоби театралізації?	Не використовуємо взагалі – 100%
4. Чи подобається Вам театралізація як засіб вивчення англійської мови?	Так – 80% Ні – 20%
5. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що театралізація може бути досить ефективною під час навчання діалогічного мовлення студентів тому, що володіє великими можливостями мотиваційно-спонукального плану і	Так – 80% Ні – 20%

сприяє формуванню навчального співробітництва та партнерства?	
6. Чи хотіли б Ви щоб на заняттях з практики англійської мови частіше використовувались засоби театралізації для формування компетентності в діалогічному мовленні?	Так – 80% Ні – 20%
7. Чи згодні Ви щоб на апробацію методики навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення засобами театралізації на практичних заняттях з англійської мови?	Так – 100%

Додаток Е

Вхідний тест для визначення рівня англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення у студентів другого курсу

1.	ROLE A: You have information about your next holidays. Tell about it your friend. (Sadness)	ROLE B: You know that you will be busy during your friend's holiday. Tell about this your friend. (Happiness)
2.	ROLE A: Your friend has just come back home from his journey. Ask him/her about the details. (Disappointment)	ROLE B: You have just come back home from your journey. You did not like it. Tell about it your friend. (Fear)
3.	ROLE A: You want to ask your friend for help with your homework. Ask him/her, proposing a present for doing it. (Being proud)	ROLE B: you don't want to help your friend because you don't know this subject. Refuse him/her. (Confusing)
4.	ROLE A: You need some advice connected with your relationship. Ask your friend to help you. (Disgust)	ROLE B: You need to give some advice to your friend. You don't have your own relationship, so it's difficult for you. (Calmness)

Додаток Ж

Вихідний тест для визначення рівня навченості студентів другого курсу продукувати діалог у парах за темою пробного навчання

1.	ROLE A: You want to invite your best friends to the party. They don't like partying. Convince them to go with you. (Sadness)	ROLE B: You don't like partying and prefer being at home in cosy atmosphere. Refuse your friend's invitation to the party at the club. (Happiness)
2.	ROLE A: You are a boss in a big company. Your employees don't work well the last month. Speak with them about it, threatening to fire. (Disappointment)	ROLE B: You are an employee in the big company and usually you work well. But the last month you had problems in your private life. Tell about it your boss. (Fear)
3.	ROLE A: You have just had a scandal with your lover, and you want to reconcile now. (Being proud)	ROLE B: you don't want to reconcile with your partner because he/she offended you doing sad things. (Confusing)
4.	ROLE A: You need some advice connected with your relationship. Ask your friend to help you. (Disgust)	ROLE B: You need to give some advice to your friend. You don't have your own relationship, so it's difficult for you. (Calmness)

Додаток 3

Результати пробного навчання (ПН)

Студенти	Результат вхідного тестування	Результат вихідного тестування	Приріст у балах
1. Бо-ий	-	-	-
2. Га-ук	0,6	0,7	0,1
3. Гр-юк	0,61	0,75	0,14
4. Ко-ка	0,5	0,61	0,11
5. Ме-к	0,49	0,6	0,11
6. Се-ва	-	-	-
7. Ту-ко	-	-	-
8. Ча-ка	0,55	0,7	0,15
Середні показники	0,55	0,67	0,12

