

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

КУМΠΑН Марина Борисівна

УДК: 371.3+811.111+81'373+782

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ
У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Боднар Світлана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	12
1.1. Театралізована діяльність як педагогічна категорія	12
1.1.1. Поняття «діяльність»	13
1.1.2. Театралізована діяльність, її характеристика	20
1.1.3. Специфіка іншомовної театралізованої діяльності учнів старших класів	26
1.2. Сутність поняття «англомовна лексична компетенція учнів старших класів»	40
1.3. Аналіз методів формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів	53
1.4. Психологічні особливості формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів у театралізованій діяльності	65
Висновки з розділу 1	78
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ В ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	81
2.1. Змістовий аспект формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності	81
2.2. Лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності	99
2.3. Система вправ з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності	109
Висновки з розділу 2	149

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	151
3.1. Організація та етапи проведення експериментального дослідження	151
3.1.1. Проведення пошуково-розвідувального етапу експерименту	156
3.1.2. Проведення констатувального етапу експерименту	170
3.2. Хід і результати формувального етапу експерименту	184
3.3. Перевірка ефективності запропонованої методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності	189
3.4. Методичні рекомендації з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності	198
Висновки з розділу 3	203
ВИСНОВКИ	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	212
ДОДАТКИ	245

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ІМ – іноземна мова

ЛО – лексичні одиниці

ЛК – лексична компетенція

АЛК – англомовна лексична компетенція

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена пріоритетними напрямками, визначеними у державних документах (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, закон України “Про загальну середню освіту”, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція профільного навчання у старшій школі) щодо підвищення теоретичного й методичного рівня навчання іноземної мови в середній школі. У чинній Програмі з іноземних мов (ІМ) для середніх навчальних закладів (2004) зазначається, що рівень володіння ІМ на момент закінчення школи має бути В1+ згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, щоб забезпечити рівень безперешкодної іншомовної комунікації з представниками інших країн: отримання вищої освіти за кордоном, стажування в іноземних навчальних закладах, участь у міжнародних спільних проектах. Однак процес іншомовної мовленнєвої діяльності значно ускладнюється через недостатній словниковий запас випускників шкіл. Звідси випливає, що хоча проблема навчання іншомовної лексики посідає вагомe місце в методичних дослідженнях, вона ще не може вважатися повністю вирішеною. І це підштовхує нас до пошуку нових шляхів навчання учнів старших класів англomовної лексики, зокрема із застосуванням театралізованої діяльності.

Сьогодні проблема навчання іншомовної лексики в процесі різних видів мовленнєвої діяльності представлена в роботах українських і зарубіжних вчених. Так, розроблено концептуальні положення моделювання змісту навчання іншомовної лексики (Н. Гез, М. Ляховицький, Р. Мартинова, С. Ніколаєва); обґрунтовано правомірність розширення словникового запасу в процесах: говоріння (П. Гурвич, В. Коростельов, Ю. Кудряшов, З. Кузьменко, Ю. Пассов, Л. Скалкін, А. Стеценко, Н. Форкун, О. Якушина та ін.); читання (Н. Баранов, І. Берман, М. Вайсбурд, Н. Микитенко, Н. Полякова, С. Рахман, Г. Рогова, Г. Харлов, С. Фоломкіна та ін.), аудіювання (М. Базін, О. Бігич, Р. Вікович, О. Домбровський, Н. Єлухіна, С. Логвіна) та письма (С. Кожушко, Н. Скляренко, О. Тарнопольський).

Висвітлено психологічні особливості сприймання, осмислення й запам'ятовування іншомовних лексичних одиниць у домовленнєвій (В. Зінченко, З. Фройд) і мовленнєвій

(І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Соколов) діяльності. Простежено залежність якості засвоєння іношомовної лексики від способу запам'ятовування: інтуїтивне (В. Артемов, Б. Беляєв, І. Зимня) та усвідомлене (М. Жинкін, В. Зінченко, С. Рубінштейн).

Водночас театральнo-мовленнєва ігрова діяльність виступала об'єктом дослідження у межах класної (Г. Китайгородська, К. Лівінгстоун, М. Майорова, Р. Мільруд, І. Шехтер та ін.) і позакласної (А. Конишева, Ю. Кузьменкова, А. Кузьменков, О. Рацюк, В. Сілівон, А. Утехіна, А. Duff, К. Johnstone, Ch. Wessels) роботи з іноземної мови. Зокрема, театральнo-мовленнєва ігрова діяльність впроваджувалася під час навчання іношомовного говоріння різновікових груп учасників навчального процесу: дошкільного віку (С. Боднар, О. Бойко, Н. Малкіна, Г. Матюха, Т. Шкваріна, J. Dougill, С. Granger, S. Phillips), молодшого та середнього шкільного віку (О. Бігич, Н. Іванова, О. Коломінова, І. Миркович, Л. Серих, S. Holden, L. Myrella, J. McRae), студентів мовних (О. Дацьків, Л. Мачнева, М. Паустовська), немовних (О. Біконя) і гуманітарних (О. Романюк) спеціальностей.

Однак, незважаючи на широку базу досліджень у теорії і практиці навчання іноземних мов засобом театралізації, всі дослідження були присвячені навчанню емоційного продукування вивчених фрагментів творів, а увага акцентувалася на змісті творів, що драматизувалися. Переважно використовувалося механічне заучування ролі, а питання щодо розвитку вмінь самостійного мовотворення і використання театралізації як засобу засвоєння, осмислення, запам'ятовування та вільного оперування іношомовними лексичними одиницями у практичній діяльності, обумовленої різними життєвими обставинами, не були предметом дослідження, що знизило рівень доступності, вмотивованості і ефективності оволодіння іношомовними лексичними одиницями як лінгвістичними складовими іношомовного мовлення. Крім того, не всі учні були активно задіяні в процесі театралізації, і відповідно не мали стимулу для систематичного повторення лексичного матеріалу.

Недостатня увага до вищезначених методичних факторів не сприяє вирішенню протиріччя між бажанням учнів старших класів спілкуватися зі своїми зарубіжними однолітками на актуальні для них теми та можливістю це робити через недостатній словниковий запас, що існує в арсеналі їх активного словника. Спроба

запропонувати один із можливих варіантів вирішення цього протиріччя зумовили вибір теми дослідження: **«Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності».**

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри західних і східних мов та методики їх навчання «Теорія і практика інтегрованого навчання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах» (державний реєстраційний номер 0109U000201), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 10 від 30.06.2011 р.) й узгоджено в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 8 від 25.10.2011 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність поняття «англомовна лексична компетенція учнів старших класів» з урахуванням її формування у театралізованій діяльності; уточнити зміст поняття «іншомовна театралізована діяльність учнів».

2. Проаналізувати методи навчання іншомовної лексики в педагогічній теорії та практиці, виявити їх практичну значущість і резервні можливості.

3. Виявити психологічні особливості формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів у театралізованій діяльності.

4. Обґрунтувати і розробити лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності і відповідну систему вправ для її реалізації.

5. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики за визначеними критеріями та укласти відповідні методичні рекомендації.

Об'єкт дослідження – процес іншомовної підготовки учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Предмет дослідження – методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні того, що формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій відбуватиметься успішно, якщо: джерелом відбору лексичних одиниць слугуватимуть аутентичні англомовні п'єси, зміст яких співвідноситься зі змістом запрограмованої тематики мовленнєвої діяльності; активізація лексичного матеріалу здійснюватиметься зі всіма учнями і охоплюватиме три етапи: на першому, когнітивно-збагачувальному, етапі активізація лексичних одиниць проходитиме під час уроку в процесі підготовки до театралізованої діяльності; на другому, тренувально-творчому, етапі – в урочній та позаурочній час в процесі театралізованої діяльності та обговорення змісту інсценівок, фрагментів п'єс, міні-вистав, що сприймаються; на третьому, творчо-імпровізаторському, етапі – в урочній та позаурочній час в процесі постановки п'єси і драматизації будь-яких інших сюжетів на вільну тему та їх обговорення.

Методи дослідження. З метою визначення понятійно-категоріального апарату, здійснення аналізу методів навчання іншомовної лексики, виявлення їх резервних можливостей як основи для розробки власної методики, а також для визначення психологічних особливостей формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності використано метод аналізу, узагальнення і систематизації психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних досліджень, нормативних документів. Для вивчення й узагальнення практичного досвіду навчання англомовної лексики учнями старших класів гімназій використано метод анкетування. Для обґрунтування дидактично раціональної методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності застосовано метод педагогічного моделювання. Для розробки системи вправ з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності використано метод систематизації і класифікації мовного і мовленнєвого матеріалу, а також метод

логіко-дидактичного зв'язку педагогічних дій. Для перевірки ефективності розробленої методики за встановленими критеріями та рівнями їх оцінювання проведено педагогічний експеримент. Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики застосовано методи статистичної обробки інформації.

Базою дослідження виступили: Одеська приватна спеціалізована школа І-ІІІ ступенів «Гармонія» з поглибленим вивченням іноземних мов та інформаційних технологій, Одеський навчально-виховний комплекс «Надія» І-ІІІ ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов, Херсонський академічний ліцей імені О. В. Мішукова при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради. Загальна кількість учасників експерименту склала 240 учнів, в основному експерименті взяли участь 150 учнів 10-11 класів означених шкіл.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше науково обґрунтовано та розроблено експериментальну методику формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності. Схарактеризовано поняття «англомовна лексична компетенція учнів старших класів» з урахуванням її формування у театралізованій діяльності. Визначено резервні можливості наявних методів навчання іноземної лексики у процесі їх аналізу. Виявлено психологічні особливості формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів у театралізованій діяльності. Розроблено лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, що обіймає три етапи: когнітивно-збагачувальний, тренувально-творчий, творчо-імпровізаторський. Визначено критерії (когнітивний, смисловий, мовно-комунікативний) та показники оцінювання англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій; схарактеризовано рівні (високий, достатній, задовільний, низький) сформованості англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів. Уточнено сутність поняття «іноземна театралізована діяльність учнів». Подальшого розвитку набула теорія і практика навчання учнів старших класів профільних шкіл лексики англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено систему вправ з формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій та методичні рекомендації щодо їх реалізації; навчальний посібник «Театралізована діяльність як засіб навчання лексики англійської мови»; укладено англо-український словник-мінімум театральної термінології для учнів старших класів; відібрано та упорядковано англомовний текстовий матеріал для театралізованої діяльності.

Матеріали дисертації можуть бути використані у процесі навчання англійської мови учнів старших класів гімназій, при розробці робочих програм і навчальних посібників для учнів старшої школи і у системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації учителів іноземних мов.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Херсонського академічного ліцею імені О. В. Мішукова при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради (акт про впровадження № 10-04/253 від 15.05.14 р.), Одеського навчально-виховного комплексу «Надія» I-III ступенів (акт про впровадження № 35 від 18.02.14 р.), Одеської приватної спеціалізованої школи I-III ступенів «Гармонія» з поглибленим вивченням іноземних мов та інформаційних технологій (акт про впровадження № 2 від 28.10.14 р.), СЗОШ № 65 м. Одеса (акт про впровадження № 43 від 13.01.13 р.), СЗОШ I-III ступенів с. Болгарка (акт про впровадження № 44 від 19.03.14 р.), Одеського обласного інституту удосконалення вчителів (акт про впровадження № 18 від 15.01.14 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького» (акт про впровадження № 33/03 від 14.01.14 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням, експериментальною перевіркою розробленої методики, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на міжнародних: «Лингвистическая теория и практика: историческое

наследие, актуальные проблемы и перспективы развития» (Одеса, 2011 р.), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування» (Одеса, 2011 р.), «Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration» (Аріель, Ізраїль, 2012 р.), «Миссия учителя в современном мире» (Одеса, 2012 р.), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2012 р.), «Мир языков: ракурс и перспектива» (Мінськ, Білорусія, 2013 р.), «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (Львів, 2013 р.), «Актуальные проблемы фундаментализации образования» (Чебоксари, Росія, 2014 р.) та всеукраїнських: «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін» (Євпаторія, 2012 р., 2013 р.), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кривий Ріг, 2012 р.), «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2012 р.), «Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні» (Сімферополь, 2013 р.) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати та основні положення дослідження викладено в 21 публікації автора, з них 6 – у фахових наукових виданнях України, 2 – у зарубіжних наукових виданнях, 3 – у наукових збірниках, 9 – апробаційного характеру, 1 – у виданні, яке дотичне розкриває зміст дисертаційного дослідження (у співавторстві).

Особистий внесок здобувача в роботі у співавторстві полягає в розробці змісту вправ з формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій та методичних рекомендацій до них; упорядковані англомовного текстового матеріалу для театралізованої діяльності.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний зміст дисертації становить 336 сторінок, основний текст - 213 сторінок. Роботу ілюстровано 1 рисунком, 11 таблицями, що обіймають 5 самостійних сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 354 найменування (з них 45 англійською і німецькою мовами) і займає 32 сторінки. Додатки викладено на 91 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У цьому розділі дисертації ми маємо на меті визначити теоретичні засади формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності: надати характеристику театралізованої діяльності як педагогічної категорії і визначити специфіку театралізованої діяльності учнів на іноземній мові, проаналізувати методи навчання іноземної лексики в педагогічній теорії та практиці, виявити їх практичну значущість і резервні можливості та визначити психологічні особливості формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів у театралізованій діяльності.

1.1. Театралізована діяльність як педагогічна категорія

Теоретичними засадами запропонованого дослідження виступив діяльнісний підхід до організації експериментальної роботи, який означає організацію та управління цілеспрямованою навчально-виховною діяльністю учня і реалізується в руслі ключової ідеї сучасної педагогіки про необхідність перетворення вихованця з об'єкту навчально-виховного процесу в суб'єкт. Зауважимо, що різнобічний розвиток особистості багато в чому залежить від того, які види діяльності складають реальний зміст навчально-виховного процесу. Розрізняють три генетично змінливих і співіснуючих протягом усього життєвого шляху видів діяльності: гру, навчання та працю. Гра – один із тих видів дитячої діяльності, що використовуються дорослими з метою виховання дітей, навчання їх різним діям, способам й засобам спілкування. Вона поєднує різноманітні засоби розвитку творчих і мовних здібностей дитини, у своїй основі містить творчий початок і є сама по собі творчою діяльністю.

Одним із видів такої творчої діяльності виступає театралізована діяльність, яка значною мірою стимулює розвиток мовленнєвої активності учнів, тому

«театралізована діяльність» як ключове поняття нашої роботи заслуговує на детальне вивчення. Однак логіка дослідження вимагає також з'ясування сутності феномена «діяльність» як одного із супутних понять основних категорій дослідження.

1.1.1. Поняття «діяльність»

Проблема діяльності досліджувалася багатьма вченими, насамперед філософами (Б. Ананьєв, М. Дьомін, М. Каган, А. Маргуліс, О. Нікіфоров, К. Рожко, В. Швирєв, Е. Юдін та ін.), психологами (Л. Анциферова, Л. Божович, Л. Виготський, А. Волков, П. Гальперін, В. Давидов, М. Дьяченко, Д. Ельконін, І. Зимня, Л. Кандибобич, О. Леонтєв, О. Лурія, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.) і педагогами (В. Мижеріков, П. Підкасистий, Г. Щукіна та ін.).

Поняття «діяльність» як філософська категорія широко представлена в науковій літературі, аналіз якої дає підстави стверджувати, що існує чимало різних визначень означеного поняття, водночас вихідним, спільним для усіх визначень є поняття активності. Так, М. Дьомін вважає «активність» ключовим у визначенні поняття «діяльність», оскільки «активність виражається у дії, діяльність у такому співвідношенні є тільки одним із проявів активності» [63, с. 15]. Автор характеризує діяльність як інформаційно-спрямовану, доцільну активність. А. Маргуліс також вважає, що поняття «діяльність» характеризується людською активністю як вищий тип активності живих систем, як певний спосіб існування соціальної дійсності [167, с. 15-16]. За М. Каганом, діяльність є способом існування людини. Поняття діяльність, на його думку, адекватно виразу «активність людини», що покликана забезпечити не тільки його біологічне, але й соціальне життя. Відтак, учений вбачає в характеристиці діяльності біологічну життєдіяльність та соціокультурну, специфічно людську діяльність [93, с. 35]. Діяльність людини повинна «творити і довершувати реальне середовище свого існування» [93, с. 47]. М. Дьомін, у свою чергу, підкреслює, що будь-яка діяльність повинна бути спрямована на досягнення певного результату, тобто бути доцільною. Отже, діяльність – цей такий прояв

живих істот, який характеризується не тільки активністю, але і доцільністю [63, с. 11-13].

Розвиваючи думку попереднього автора, О. Нікіфоров зауважує, що доцільна активність має на меті досягнення певної цілі, хоча, без сумніву, не кожна активність є успішною. Відтак, науковець стверджує, що діяльність потрібно розглядати як цілеспрямовану активність: «вона завжди націлена на досягнення результату, але не завжди до нього призводить» [194, с. 56].

За В. Швиревим, діяльність – це певний тип відношення до дійсності, яке визначається історично-виробленими соціокультурними програмами. Автор стверджує, що недостатньо трактувати діяльність як зміну довкілля. Основою людського буття може виступати лише «розуміння діяльності як перетворення внутрішнього світу людини, розкриття та реалізацію його схованих потенцій у процесі розвитку його відносин з довколишнім світом, які включають світ суб'єктивності собі подібних та природу» [300, с. 17].

Отже, ми бачимо, що філософське розуміння діяльності нерозривно пов'язане з активністю людини, її творчим перетворенням середовища, в якому вона живе. Відтак, для повноцінного розвитку учнів та їх ефективного навчання виникає необхідність створення діяльнісно-активного мовленнєвого середовища, в нашому випадку іншомовного.

Щодо психологічного аспекту проблеми, що розглядається, то найбільш повне і ґрунтовне висвітлення вона знайшла у працях С. Рубінштейна і О. Леонт'єва, які є засновниками психологічної теорії діяльності. Означена теорія розкриває структуру та зміст діяльності та доводить, що вивчення зовнішньої діяльності може стати методом дослідження внутрішнього стану психіки. Так, досконале вивчення погляду системного аналізу, поняття «діяльність» отримало в роботах С. Рубінштейна, який схарактеризував такі системи понять: реакція – свідома дія (операція) – вчинок; пізніше: рух – дія – діяльність. Учений висловив думку, що фізіологічна і психологічна – це єдина рефлексорна діяльність, що розглядається в різних відношеннях, а психологічне дослідження діяльності є продовженням її фізіологічного вивчення [238].

О. Леонтьєв, розробляючи структуру внутрішньої та зовнішньої діяльності, визначив такі її структурні одиниці: мета, мотив, дія, операція. Основною характеристикою діяльності, автор вважає її предметність: «Реально ми завжди маємо справу з особливими видами діяльності, кожна з яких відповідає певним потребам суб'єкта і прагне до предмета цієї потреби, і згасає в результаті її задоволення» [150, с. 102]. Предмет діяльності нерозривно пов'язаний з поняттям мотиву, що збігається з її предметом і який спонукає суб'єкта до дії.

Наступною характеристикою діяльності є її кільцева структура: здійснюється подвійний перехід «предмет – процес діяльності» і «діяльність – її суб'єкт – продукт» [150, с. 84]. За О. Леонтьєвим, діяльність на психічному рівні – це «не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [150, с. 82].

Л. Виготський виділяє у структурі діяльності такі компоненти, як засоби і способи їх використання у процесі одержання результату. Автор зауважує, що формою психологічних знарядійних засобів є словесні знаки та практичні дії. Процеси практичних дій і мовленнєвого спілкування перетинаються [40]. І при навчанні починають діяти спільно, тим самим інтенсифікую процес набуття знань.

Педагоги (В. Мижеріков, П. Підкасистий) визначають діяльність як важливу форму виявлення життя людини, також акцентуючи на активному ставленні людини до довкілля. До діяльності людину спонукають різні потреби, які відображаються в її свідомості у вигляді образів відповідних їм об'єктів та дій, що задовольняють ці потреби [178, с. 79]. С. Гончаренко розглядає діяльність як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність певні зміни. Основними компонентами діяльності є суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [50].

Л. Виготський окремо характеризує і специфіку дитячої діяльності. Він виокремлює такі її риси, як: наявність спеціальної настанови, що має специфічні риси гри; дитині зовсім не знайоме розуміння того, що сама лінія діяльності своєю будовою може стати безпосереднім виразником настрою внутрішнього світу дитини

[40]. Натомість за певних умов діти здатні створювати роботи, що вражають своєю виразністю. Цю суперечність Л. Виготський показує шляхом творчого аналізу чотирьох форм зв'язку уяви з дійсністю: а) витвір уяви завжди базується на елементах дійсності (чим багатший досвід дитини, тим більше матеріалу для уяви); б) зв'язок між готовим продуктом фантазії і будь-яким складним явищем дійсності (такі явища діти отримують з літературних творів); в) зв'язок полягає в емоційній взаємодії дійсності і уяви (він виявляється в тому, що у процесі діяльності дитина дійсно переживає цю подію); г) дитяча фантазія подекуди може бути чимось новим, що не відповідає певному визначеному предмету.

У становленні творчої діяльності дітей учений умовно виокремлює такі стадії, як-от: підготовчу, настановчу, завершальну. На стадії підготовки накопичується та активізується матеріал, відбувається засвоєння дитиною способів дій. На настановчій стадії виконується задум діяльності. Задум випереджає і спрямовує дії дитини. На завершальній стадії відбувається акт творчості, який часто має вияв театралізації.

Схарактеризуємо сутність феномена «творча діяльність». Поняття творчість як психолого-педагогічна категорія трактується у словниках по-різному: як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пронизана елементами нового, зорієнтована на вдосконалення й збагачення розвитку людини [197, с. 498]; як продуктивна діяльність людини, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [50, с. 326].

Проблему творчості у психології досліджували Л. Виготський, І. Вовків, В. Давидов, І. Калошина, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Пономарьов, В. Теплов, П. Якобсон, В. Ямницький та інші, які вбачали у творчості: надзвичайну енергію, не витрачену, не розкриту в певній діяльності, що потрапляє за поріг свідомості, після чого повертається у свідомість уже у вигляді діяльності [39]; це процес створення, відкриття чогось нового, раніше для цього суб'єкта невідомого [186, с. 11]; механізм розвитку, дія, яка веде до розвитку [216, с. 14]. Так, О. Пономарьов визначає творчість як механізм розвитку, продуктивну дію, що

спричинює розвиток особистості [216, с. 17]. Таку саму думку висловлює й В. Моляко, який розглядає творчість як діяльність людини, в результаті якої створюється щось нове, й у якій вона змінюється сама [186, с. 5]. Як бачимо, у психологічній науці відсутній єдиний підхід до визначення феномена творчість.

У понятійному полі дослідження творчості науковці (І. Калошина) розрізняють такі основні механізми творчої діяльності, як пошук невідомого за допомогою механізму: 1) аналізу через синтез; 2) взаємодії інтуїтивного та логічного мислення; 3) зворотного зв'язку; 4) евристичних прийомів і методів. Але на сьогоднішній день відкритим залишається питання щодо єдиного психологічного критерію оцінки творчої діяльності. Серед критеріїв її результативності науковці виділяють цінність: нового продукту; психічних новоутворень; цілей і змісту, способів дій, пізнавальної мотивації [95, с. 45].

Учені (О. Пономарьов, В. Пушкін, О. Тихомиров) розглядають творчий продукт одночасно як безпосередній результат та як побічний. У процесі мовленнєвої діяльності мовлення виступає безпосереднім результатом, тоді як співробітництво учнів є результатом побічним. Так, на думку О. Пономарьова, процес вирішення творчої задачі дає як прямі продукти – результати, що плануються заздалегідь, так і другорядні – додаткові продукти, які не планувались, а були отримані автоматично. Прямі продукти рішення завжди усвідомлюються суб'єктом, вони плануються заздалегідь; другорядні продукти подекуди не усвідомлюються. Проте на певному етапі вирішення задачі другорядні продукти можуть підказати суб'єктові на інтуїтивному рівні подальший спосіб діяльності [216].

Науковці (О. Леонт'єв, Л. Митіна, В. Петровський, О. Пономарьов, С. Рубінштейн, В. Чудновський) зауважують, що тільки творча особистість може здійснювати творчу діяльність, результатом якої може бути створення матеріальних цінностей і витворів мистецтва, відкриттів у науці тощо. Учені визначають істотний зв'язок і взаємозумовленість творчості та творчої активності, залежність цих двох компонентів продуктивної діяльності від різних проявів психічної активності суб'єкта, підкреслюють, що творчість неможлива без таких особистісних характеристик, як активність та ініціатива. Творча активність як особистісна

категорія визначається внутрішніми психічними особливостями суб'єкта, що відбиваються в його своєрідному ставленні до довкілля. Водночас підкреслюється залежність творчого процесу не тільки від характеру ставлення людини до об'єкта діяльності та комплексу її особливостей, а й від об'єктивних умов дійсності. Тому сам процес творчості також впливає на особистість, стимулює її творчу активність [150; 216; 239].

У контексті навчання мови особливої важливості набуває специфічний вид творчої діяльності – мовленнєва творчість. Підтвердження ідеї щодо творчого характеру мовлення знаходимо в працях багатьох учених – психологів, психолінгвістів, лінгвістів (І. Бодуен де Куртене, В. Бухбіндер, Л. Виготський, М. Жинкін, Ф. Соссюр, Т. Ушакова, Л. Щерба та ін.). Цю думку підкреслює І. Кон, зауважуючи, що в процесі вираження своїх думок більшість людей користуються «готовими» формулами, водночас саме вміння зробити власний вибір мовних й позамовних засобів для вираження думки забезпечує вияв у мовленні людської індивідуальності [112]. На думку А. Богуш, індивідуальність людини – її характер, темперамент, рівень загальної культури, особистісні почуття, – виявляється саме в мовленні [21]. Індивідуальність мовця (психологічний стан, ставлення до співрозмовника, стиль спілкування) виявляється також у відборі мовних елементів (у вживанні одних і відмові від інших), у частоті використання певних елементів мови, в порядку розташування мовних елементів у фразі, в різноманітних модифікаціях мовних одиниць, що використовуються, зокрема в навмисному або мимовільному порушенні мовних норм.

Творчий характер мовлення на вищому рівні виявляється у специфічному виді творчої діяльності – мовленнєвій творчості як унікальному способі самовираження й самореалізації за допомогою мовних засобів (Л. Виготський). Мовленнєва творчість має діяльнісний характер. Вона пов'язана з самостійно породженим задумом, свідомим відбором мовних засобів для його реалізації та насамкінець створенням унікального творчого продукту. Лінгводидакти (Н. Гавриш) розглядають мовленнєву творчість як «специфічний, унікальний вид художньої творчості, який

реалізується у процесі мовлення та є яскравим показником мовленнєвої компетентності», проявом бажання та здатності висловити свою думку [43, с. 25].

У понятійному полі дослідження мовленнєвої творчості разом з основним поняттям в якості синонімічного вживається термін «словесна творчість», що тлумачиться лінгводидактами як «діяльність, що виникає під впливом художнього слова й сприйняття докільця та пов'язана зі створенням самостійного твору (оповідання, вірші, казки, есе та ін.)», як «спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, який відповідає певним літературним нормам» [43, с. 79]. Лінгводидакти розглядають словесну творчість як вагомий засіб формування мовленнєвої компетентності учнів, водночас справедливо зазначають, що на етапі шкільного навчання діти лише в деяких випадках створюють високоякісні, високохудожні літературні твори, що все ж таки не зменшує значення цього виду творчості. Сам процес створення твору, можливість вільно й творчо використовувати мовлення в різних ситуаціях визначає значущість словесної творчості. Зауважимо, що тексти, створені учнями, у своїй більшості не є шедеврами літературної творчості, проте вони несуть певне смислове навантаження, виступаючи засобом мовленнєвого самовираження й самореалізації учнів. У процесі їх створення вони навчаються складати тексти, що характеризуються відносною закінченістю, мають чітку структуру, певною мірою стилістично забарвлені та оригінальні. Саме тому ми розглядаємо словесну творчість як ефективний засіб навчання іноземної мови. Хоча науковці (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Мельничайко, О. Ушакова, А. Шахнарович та ін.) визначають словесну творчість як ефективний засіб розвитку мовлення, водночас вони справедливо зауважують, що мовленнєвотворча діяльність вимагає певного рівня мовно-мовленнєвих знань і вмінь, зокрема: володіння лексичними і граматичними навичками (в нашому випадку іншомовними), формами діалогічного та монологічного мовлення; вміння розуміти в мовленні інших і передавати у своєму власному мовні (інтонація, виділення голосом окремих компонентів, використання системи пауз, логічного наголосу, словесного наголосу) і немовні (міміка, жести, пантоміміка) маркери;

мати достатній арсенал засобів образності. Крім того, мовленнєвотворча діяльність вимагає високого рівня розвитку творчої активності, самостійності в доборі прийомів передавання образів, емоцій, почуттів, бажань.

Разом з поняттям «творчість» у науковій літературі послуговуються терміном «креативність» (Д. Богоявленська, Л. Виготський, І. Вовків, О. Леонтєв, І. Лернер, В. Моляко, О. Пономарьов, С. Рубінштейн, О. Чебикін та ін.). Ми розглядаємо креативність як характеристику творчого рівня виконання будь-якого виду мовленнєвої діяльності, а креативне мовлення, слід за Н. Луцан, - як вміння добирати словосполучення, речення, звороти для якісного відображення предметів, довкілля, вміння передавати своє ставлення до них, передавати думки, почуття, стани, настрої за допомогою слів, рухів, міміки, драматизації тощо [161].

Креативність іншомовного мовлення учнів ми співвідносимо з процесом і результатом іншомовної мовленнєвої творчості, що виявляється у здатності учнів старших класів знаходити і самостійно відтворювати іноземною мовою словосполучення, речення, висловлювання, що найточніше відображають образи, явища, що виникають у них на основі творчої уяви. Креативність процесу породження мовленнєвого висловлювання (пошук ідеї, добір лексико-граматичних засобів її втілення та самореалізація учня) навіть визначається в окремих працях як творчість у мовленні (А. Богущ, Н. Гавриш). Одним із видів творчої роботи виступає театралізована діяльність, яка значною мірою стимулює породження іншомовного креативного мовлення і відповідно позитивно впливає на збагачення словникового запасу учнів, які перш ніж розпочати мовленнєву діяльність спочатку оволодівають певним арсеналом іншомовних ЛО, правилами їх сполучуваності, формують мовні автоматизми вживання іншомовного лінгвістичного матеріалу та розвивають лінгвістичні вміння. Розглянемо поняття «театралізована діяльність» детально.

1.1.2. Театралізована діяльність, її характеристика

Реформування національної системи освіти характеризується підвищенням ролі естетичного виховання підрастаючого покоління. Актуальними є проблеми

духовності, розвитку і становлення гармонійної, творчої особистості. Провідну роль у формуванні естетичної та мовної культури особистості відіграє мистецтво, зокрема театр як засіб виховання духовних цінностей, творчого розвитку дитини, що сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери, духовному збагаченню особистості. Багатогранність театрального мистецтва школярів та різноманітні форми театралізованої діяльності виступають домінантою в навчально-виховному процесі і стимулюють розвиток творчої особистості [250, с. 223].

Театралізація є дидактично обґрунтованим комплексом усіх виразних засобів мистецтва на основі драматичного сценарію, який використовується у шкільному освітньому процесі [184, с. 8]. Театралізація як дидактичне забезпечення активного навчання має двобічну спрямованість: з одного боку, полегшує засвоєння змісту матеріалу за рахунок тих механізмів, які закладені в театралізації (дієве сприйняття змісту, рефлексія, вербалізація), а з іншого, - має неабиякий виховний вплив на учнів, а також забезпечує перехід від знаннєвої, предметноцентрованої до культуровідповідної, процесуально-діяльнісної спрямованості навчання.

Включення театралізації в навчання підсилює інтерес школярів до навчальної діяльності, створює можливості для реалізації «простору дитинства» - поєднання навчання і гри, для «подолання себе» і конструктивної полівікової міжособистісної взаємодії, формування колективу одноступців, коректування поведінки у зв'язку з вибором ролі, для екстраполяції прийомів взаємодії і спілкування із ігровою діяльністю в повсякденне життя, розширює емоційно-образну сферу [184].

Принципи широкого використання театрального мистецтва в сучасній школі давно і успішно розробляються в лабораторії театру Інституту художньої освіти Російської академії освіти. Засновником цього напрямку в педагогіці є театральний режисер П. Єршов. Здійснюючи співробітництво з міжнародною асоціацією «Drama in education», фахівці лабораторії театру на чолі з П. Єршовим [76] ввели до педагогічного обігу поняття «драмопедагогіка», проте воно більше відноситься до діяльності вчителя у класі, його творчого підходу до навчання і «соціо-ігрового стилю навчання».

Проблеми використання театральних ігрових форм і методів роботи в навчанні та вихованні школярів вивчалися в дослідженнях В. Вульф, А. Єршової, А. Капської, О. Комаровської, Г. Костюшко, Г. Лабковської, В. Лозового, Т. Люріної, Т. Пені, С. Соломахи, Л. Чуриліної, К. Чухман, В. Шахрай та ін. Особливий інтерес в аспекті саме театралізованої діяльності викликають праці: О. Аматыєвої, Л. Артемової, М. Буркіна, Н. Водолаги, Л. Виготського, В. Захарченко, Ю. Косенко, Н. Луцан, М. Маханева, Л. Серих, В. Силивон, С. Соломахи, О. Трусової, В. Тютюник та ін.

Театралізована діяльність визначається вченими по-різному: «театральна діяльність, театралізована гра» (Л. Артемова), «театралізована діяльність» (А. Богуш), «театральна ігрова діяльність» (О. Аматыєва), «ігри за сюжетами літературних творів» (Ю. Косенко), «театральна мовленнєва діяльність» (Н. Гавриш), драматизація (З. Побежимова, В. Самарич, Н. Федотова, Е. Хведчені, І. Шолпо). Кожен з термінів відбиває певний аспект вивчення науковцями цієї діяльності: ігровий, художньо-естетичний, мовленнєвий.

У низці досліджень (Л. Артемова, Н. Водолага, Н. Ветлугіна) театральна діяльність визначається в межах художньо-мовленнєвої діяльності як засіб розвитку красивого, образного, літературного мовлення, що дозволяє дитині висловити своє ставлення до літературного образу, емоцій, увійти в роль, самостійно будувати зв'язне висловлювання; як засіб сприяння більш глибокому засвоєнню художніх образів, усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театру, показаного вчителем або акторами [38, с. 33].

Щоб підкреслити вагу мовлення у процесі театралізованої діяльності і спрямованість на спеціальну організацію мовленнєвої роботи, Н. Гавриш вживає термін: «театральна мовленнєва діяльність». Так, автор серед видів театральної діяльності виокремлює сприймання літературних творів засобами театру, театралізовану гру як «гру для себе» та інсценування, як підготовлений виступ дітей «для глядачів», та зауважує на те, що кожна з означених складових виконує свої мовленнєві завдання [44].

Театралізована діяльність, зазначає Н. Водолага, – це унікальний засіб збагачення мовного та мовленнєвого досвіду дітей, розвитку зв'язного мовлення, оскільки вона дає можливість для одночасного розв'язання різних мовленнєвих завдань, а саме: зв'язності – в сюжетоскладанні; образності та інтонаційної виразності – у виконавчій діяльності; збагачення і уточнення словника – у процесі засвоєння і відтворення текстів; вправлення в різних видах творчих завдань [38, с. 5]. За С. Соломахою, театралізована діяльність – це діяльність, заснована на театралізованій грі, витоки якої знаходяться в сюжетно-рольовій грі і спираються на специфічну особливість театрального мистецтва, пов'язаного з його синтетичністю [262]. Театралізована діяльність, зауважує Л. Фрідман, як і будь-яка інша діяльність, має певну структуру, до якої входять такі компоненти, як-от: мета, мотив, дії, оцінка, контроль [283].

Театр, відзначає І. Зязюн, – один з найяскравіших емоційних засобів, що формують смак дитини. Театр діє на уяву дитини різними засобами: словом, дією, музикою. Це синтез багатьох мистецтв, об'єднувальну функцію яких виконує література. Хоча кожен вид мистецтва має свою специфіку відображення дійсності, проте загальним є матеріал, за допомогою якого митець створює єдиний художній образ. У літературі таким матеріалом є слово, в театрі – дія [90].

Важливою є проблема визначення видів театралізованої діяльності учнів, адже це дозволяє вчителю конкретизувати, вдосконалити процес керування діяльністю учнів. Науковці (Л. Артемова, А. Богущ, С. Русова, В. Федяєвська) по-різному підходили до вирішення цієї проблеми. Вони визначали види театралізованої діяльності за однією із таких підстав: 1) за способом організації (індивідуальні чи колективні) ігри; 2) за змістом театралізованої діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування); 3) за видами ігрового матеріалу (театр ляльок, театр іграшок тощо).

Так, С. Русова виокремлювала такі види театралізованої діяльності, як: руханки та гра, в якій діти часто використовують зміст та словесні вирази тих оповідань, що їм добре знайомі [240]. В. Федяєвська основною підставою для розрізнення видів театралізованих ігор вважає міру свободи по відношенню до літературного твору.

Вона виділяє: драматизацію, інсценування, ігри на теми художніх творів [280]. Л. Артемова виокремлює театралізовані ігри залежно від виду гри та специфічного сюжетно-рольового змісту: режисерські ігри та ігри-драматизації [10]. А. Богуш подає таку класифікацію, яка включає і способи організації дітей, і зміст театральної ігрової діяльності, і різноманіття літературних текстів, за якими можуть розіграватися театральні вистави. Автор виділяє ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень [42]. Н. Водолага пропонує таку класифікацію видів театралізованої діяльності, в якій суттєвими чинниками виступають: 1) форма організації: а) моно-гра (індивідуальна), у процесі якої дитина сама і сценарист, і режисер, і виконавець усіх ролей; б) колективна гра, під час якої діти мають розподілити ролі, розвинути сюжет, підібрати костюми, підготувати виставу); 2) свобода відтворення тексту: а) точне відтворення літературного тексту, тобто дослівне передавання авторських слів, заучування тексту; б) вільне володіння текстом, яке дає дитині можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нових персонажів; 3) адресність: а) гра для себе (режисерська гра), б) гра для «інших» (показ вистав, інсценування)) [38, с. 42].

Крім того, види театралізованої діяльності можна класифікувати, як: 1) власне гра за своєю суттю; 2) підготовка театралізованої вистави – виконання різних вправ, репетицій, своєрідна праця; 3) сприймання театралізованого видовища [22, с. 225]. Кожен із видів визначає пріоритетність мовленнєвих завдань. Коли дитина дивиться виставу, вона сприймає кращі зразки правильного літературного мовлення, що сприяє подальшому розвитку власного зв'язного мовлення. У процесі театралізованої гри відбувається збагачення та активізація словника дітей, формування вміння самостійно підбирати слова, складати їх у речення, створювати власний сюжет, добирати необхідне мовленнєве оформлення для реалізації задуму, ідеї. Готуючи театральну виставу, дитина також виконує вправи, які сприяють розвитку мовних та мовленнєвих умінь, засвоює сприйняті раніше готові мовні та мовленнєві форми [22, с. 225]. Організація театралізованої діяльності передбачає формування у дітей певних уявлень про театр і театральну термінологію, що складає

пізнавальний напрям спеціального навчання. За Н. Водолагою, змістовими компонентами театралізованої діяльності виступають: 1) пізнавальний, що надає можливість познайомитися з театром, набути певних знань про театр та людей, які там працюють; 2) ігровий, який дозволяє використовувати набуті знання у грі; 3) сценічний, під час якого діти перетворюються на справжніх акторів [22, с. 227].

Отже, аналіз різних підходів до характеристики театралізованої діяльності дозволив сформулювати таке визначення. Театралізована діяльність – це один із видів творчої діяльності, синтез рольової гри і театрального мистецтва, в якому їх співвідношення залежить від виду театралізованої діяльності та виховної мети і сприяє збагаченню мовного та мовленнєвого досвіду учнів та розвитку зв'язного емоційно-забарвленого літературного мовлення.

1.1.3. Специфіка іншомовної театралізованої діяльності учнів старших класів

З метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення рівня володіння іноземною мовою вчені-методисти (Г. Борецька, О. Полат, Г. Ромашкіна, В. Сафонова, О. Соловова та ін.) ведуть активний пошук засобів покращення емоційного тла уроку, які викликатимуть і підтримуватимуть інтерес до навчання особливо у старшому шкільному віці, дозволять учням «проявити себе», самоствердитися, відчувати почуття успіху.

Розглянемо психологічні і фізіологічні зміни в період юнацтва, які необхідно враховувати при організації навчальної діяльності. Старший підлітковий вік (15-17 років), стверджує І. Кон, – це завершальний етап дозрівання і формування особистості. У цей період відбувається вдосконалення загальних розумових здібностей людини. Юнаки та дівчата опановують складними інтелектуальними операціями і поняттями. Відбуваються зрушення в структурі розумових процесів: важливе не те, які завдання вирішує учень, а яким чином він це робить. Розумова діяльність стає більш стійкою і ефективною, наближається у цьому відношенні до діяльності дорослих людей. І. Кон відзначає також, що у цьому віці відбувається

диференціація спрямованості інтересів у школярів, від чого їх розумова діяльність за своєю структурою стає більш складною та індивідуальною, ніж у молодшому шкільному віці. У юнаків і дівчат активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність: учні стурбовані оцінкою своєї діяльності та діяльності своїх товаришів, що проявляється у розвитку самосвідомості [112].

У школярів у цьому віці виникає потяг до автономії. Психологи (І. Кон, А. Петровський) розмежовують поведінкову автономію підлітка (потребу та й право самостійно вирішувати різні проблеми), емоційну автономію (потреба мати свої власні прив'язаності), моральну та ціннісну автономію (потреба і права на власні погляди) [112; 211].

У підлітковому віці активно розвивається аналітико-синтетична діяльність, зростає прагнення зрозуміти вивчені явища, спиратися на словесно-логічну (смислову) пам'ять, удаватися до прийомів опосередкованого, довільного запам'ятовування. Це дає змогу формувати в учнів розуміння мови як системи, складовими якої є фонетика, граматики і, безперечно, лексика [172, с. 227]. Учні старших класів під час вивчення іноземної мови вже не користуються механічною пам'яттю. Вони намагаються перетворити механічне запам'ятовування в логічно організовану мнемічну діяльність. У цьому віці краще розвинута зорова і змішана пам'ять, ніж слухова. Тому особливо важливо під час вивчення іноземної мови, вважає О. Леонтьєв, включати новий матеріал у справи, що сприятиме формуванню дієвості знань, свідомому розвитку мовлення учнів [150].

В учнів старшого підліткового віку чітко простежується диференціація інтересів до різних предметів, і вчителю іноземної мови важко підтримувати інтерес до свого предмета за допомогою методів, які він використовував у молодших класах. Учні старших класів неохоче виконують механічні та імітаційні завдання, мета яких їм не зрозуміла. Однак інтерес підвищується, коли вони починають виконувати творчі види роботи.

На цьому ступені навчання ще більш актуальним стає поєднання індивідуальної, парної, групової форм роботи, в якій учитель бере участь як партнер, організатор, режисер, сценаріст. При цьому перед групою ставиться

спільне пізнавальне завдання, а вчитель організує і стимулює спільний пошук, причому кожна людина виконує свою частину роботи і є разом з тим активним учасником всієї роботи в цілому.

Основним внутрішнім мотивом навчальної діяльності для більшості учнів стає орієнтація на практично значущий результат, а не на засвоєння суми знань. Таким чином, розвиток самостійності, творчий підхід до знань, що набуваються, складають зміст навчальної роботи старшокласників. Це виявляється у ставленні учнів до ІМ як навчальної дисципліни. Відсутність мотивації в оволодінні мовою або її нечітка вираженість негативно позначаються на рівні володіння нею. Внутрішня мотивація залежить від усвідомлення учнями важливості ІМ, значущості інформації, яка може бути отримана засобом ІМ. Не менше значення має і зовнішня мотивація, яка залежить від учителя, його здатності зацікавити учнів під час уроку, від навчальних матеріалів, що використовуються на заняттях [304, с. 254]. Одним із шляхів підвищення мотивації є використання театралізованої діяльності на уроках ІМ.

У сучасних дослідженнях (А. Дафф, Н. Єлухіна, Н. Іванова, А. Мейлі, О. Мяснікова, З. Побежимова, С. Русова, В. Самарич, Н. Федотова, І. Шолпо) поняття «театралізована діяльність» часто ототожнюється з поняттям «драматизація» (від греч. «drama» - дія або переживання у дії), коли йдеться про навчання учнів іноземної мови. Термін «драматизація» традиційно співвідноситься з одним із трьох основних видів художньої літератури. В наукових джерелах цей термін уживається у двох основних значеннях: художньому (форма драматичного перенесення на сцену подій і явищ, міжособистісних стосунків людей у розрізі певної життєвої ситуації) і педагогічному (спосіб організації взаємодії педагога і студента в ситуаціях педагогічної комунікації).

У проаналізованій методичній літературі з навчання іноземних мов також знаходимо терміни «вистави у вигляді сцен» (Н. Єлухіна), «навчальний / дидактичний театр» (Ю. Кузьменкова), «театралізація» (Н. Іванова), які, на нашу думку, не є тотожними, але відображають погляд їх авторів і доводять той факт, що на сьогодні в методиці навчання іноземних мов не існує єдиного, чітко

визначеного поняття, що пов'язане з театралізованою діяльністю учнів іноземною мовою. Розглянемо докладніше сутність цієї проблеми.

У сучасній педагогічній практиці існує декілька методів навчання, що співвідносяться з театралізованою діяльністю учнів.

Перш за все, це інтенсивний метод Г. Китайгородської [103] з особистісно-рольовою організацією навчального процесу. Ігрова діяльність стає однією з головних форм реалізації навчального процесу і виступає у формі безпосереднього, але керованого спілкування викладача з групою. Рольова поведінка задана в ситуаціях навчальних діалогів. Ситуації обираються так, щоб, моделюючи мовленнєву поведінку кожного, об'єднати групу спільною мовленнєвою діяльністю. Відповідно до сюжетної стратегії, кожен учень отримує свою «легенду» і має можливість перетілитися в нового героя, який вступає в нові соціальні обов'язки. Це прийом недирективної регуляції поведінки учня в групі: роль-маска допомагає учневі самовиражатися, знімаються психологічні бар'єри, відкриваються і активізуються творчі можливості учнів.

Важливе місце посідає також такий метод, як драматично-педагогічний (Ш. Весселс, М. Гудро, Р. Фастовець, М. Шевве та ін.), який повністю орієнтований на дію. Існують різні аспекти драматично-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психо-лінгвістичний, літературно і мовнодидактичний. Основним девізом методу, за С. Ніколаєвою, є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами [173, с. 304]. Провідна ідея означеного методу – вчителі ІМ можуть багато запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматично-педагогічної організації навчання є сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому, як живі картини в застиглих, нерухомих позах (*standbild*) [173, с. 304-305]. Драматично-педагогічний метод активізує резервні можливості тих, хто навчається, спонукає їх до творчості, розвиває чутливість, уяву, сприяє формуванню позиції відвертості в довколишньому

світі [173, с. 308]. Використання цього методу впливає на гармонійний розвиток інтелекту, розвиває інтуїцію, готує до виконання різних суспільних ролей, учить самостійного прийняття рішень. Цей метод є переважно методом колективної роботи, яка може застосовуватись як у малих колективах, так і в одній великій групі.

Щодо позитивних аспектів застосування драматично-педагогічного методу на уроках з ІМ, можна визначити такі моменти: швидкий розвиток словникового запасу; розвиток умінь усного й писемного монологічного та діалогічного мовлення; розвиток вміння говорити про свої переживання, страхи, радощі іноземною мовою; розвиток вміння взаємодіяти в групі, поважати інший погляд; розвиток уяви; вміння контролювати свої емоції; створення відчуття безпеки та взаємної довіри в групі; встановлення емоційного зв'язку між учасниками й викладачем (М. Гудро). Крім того, зауважує Р. Фастовець, драматизація стимулює інтерес до ІМ як до предмета, підвищує мотивацію до його вивчення, розвиває емоційну сферу, збагачуючи особистість, поглиблює переживання, стимулює самовираження в житті й навчанні. Драматизація як метод викладання дає активне, дієве сприйняття знань. Замість односторонньої роботи розуму, вона залучає всю особистість: розум, відчуття, уяву, волю [278].

Драматизувати означає надавати якомусь художньому твору драматичної форми. Звідси й поширене у вітчизняній методиці (Н. Єлукіна) визначення драматизації як вистави (розігрування) у вигляді сцен оповідань, казок, цікавих розповідей, а також сюжетних картин [75, с. 5]. І. Шолпо називає драматизацію видом творчої або художньої гри [302, с. 36]. За С. Русовою, драматизація - це живий необхідний засіб розвитку мови й виховання [240]. А. Щукін характеризує драматизацію як засіб передавання змісту тексту у формі діалогічного мовлення. Учений зауважує, що текст відтворюється за ролями, що вимагає від учнів знання не тільки тексту, а й вміння слідувати за репліками партнера, своєчасно реагувати на них. Поширена помилка під час виконання такого виду вправи – це «нестиківка» реплік, довгі паузи під час реагування на репліки співрозмовника [304, с. 281]. Зарубіжні методисти (А. Мэйли і А. Дафф) у книзі «Drama Techniques in Language Learning» визначають, що драматизація – це те, що вчителі роблять кожного дня. Це

наше буття. Це повсякденна річ, тому ніяких спеціальних умінь від учителя для організації не потрібно. Необхідно бути самим собою [334, с. 32].

Низка дисертаційних робіт присвячена розгляду методичних аспектів дослідження драматизації. Так, у дослідженні В. Самарич [243] знаходимо визначення драматизації як гри – втілення студентами якого-небудь сюжету, сценарій якого існує заздалегідь, але не є жорстким каноном, як у театральній п'єсі, а служить лише канвою, у межах якої розвивається імпровізація (стосовно тексту і дії), а також виокремлення функцій (розважальна, комунікативна, терапевтична, діагностична, корекційна, самореалізація, соціалізація) драматизації. В. Самарич доходить висновку про те, що буквальне відтворення тими, хто навчається, казки, вірша, читання літературного тексту за ролями, участь у літературно-музичній композиції не є грою, а інсценування казки, уривка з книги чи власноруч розробленого сюжету буде грою тією мірою, в якій учні можуть вільно, самостійно, у власній інтерпретації передати взаємодію та взаємовідносини героїв [243, с. 32]. Ми не можемо погодитись із цим висновком і вважаємо, що драматизація відбувається там і тоді, де є будь-яке відтворення від імені персонажів, незалежно від того, є це відтворення буквальним чи вільним. У нашому розумінні, рольові ігри, імпровізації, симуляції та театралізації і є форми драматизації. Однак слід зазначити, що різні форми драматизації характеризуються різним ступенем мовленнєвої свободи учнів і спонтанності їхньої мовленнєвої і немовленнєвої поведінки. Так, наприклад, драматичні ігри можуть бути повністю керовані вчителем, у театралізаціях учні-актори повинні грати ролі у власній інтерпретації, але за сценарієм п'єси, а імпровізації та симуляції на заняттях дають їхнім учасникам можливість бути вільними у відборі мовленнєвих та немовленнєвих засобів для оформлення своїх висловлювань у відповідності до ситуацій.

У роботі А. Конишевої [114] драматизація визначається як методичний прийом, що сприяє формуванню мовних і мовленнєвих навичок та вмінь і полягає у креативному використанні писемного та усного мовлення на основі художнього твору. Дослідниця розглядає такі типи драматизації, як пантоміма, імпровізація, формальна та неформальна драматизація, досліджує їх застосування на заняттях з

ІМ. З. Побежимова [215], у свою чергу, визначає драматизацію як елемент театральної педагогіки, якому притаманний педагогічний потенціал (можливість проживання і переживання ситуацій, зміна соціальних, педагогічних і драматичних ролей, активність дії і взаємодії, досвід вирішення конфліктних і комунікативних ситуацій), виокремлює її педагогічні функції (ілюстративна, інструментальна, психологічна, аналітична і пізнавальна), досліджує педагогічні умови, при яких драматизацію можна застосовувати під час уроку. У дослідженні Н. Іванової [91] знаходимо визначення драматизації як технології. Вчена констатує, що драматизація – це технологія навчання і виховання, спрямована на розвиток комунікативності молодшого школяра засобами художніх творів, і досліджує ефективність застосування драматизації у молодшій школі. Ознаки технологічності у драматизації вбачає і Р. Фастовець, яка розглядає драматизацію як один із видів сучасних соціальних технологій, різновид рольової гри, який можна реалізувати у двох варіантах: перетворення монологічного тексту в діалог і постановка одноактної п'єси за художнім твором [278].

У дисертації О. Дацків [62] підкреслюється, якщо сутністю драматичного мистецтва є дія, відтворення того чи того образу чи сюжету через живу особистість людини (актора), то під драматизацією на заняттях з ІМ слід розуміти всі види відтворення в особах – від драматичних ігор через рольові ігри із драматичним компонентом до імпровізації та представлення готової вистави. Отже, вчена визначає драматизацію як сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях та театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетенції.

Зауважимо, що у процесі вивчення ІМ також зустрічається таке поняття, як театральна педагогіка, у змісті якої мистецтво театру і навчання базується на синтетичній сценічній дії актора, в особі якого виступає педагог, та акторського ансамблю або колективу школярів. Дисертаційні дослідження М. Паустовської [208] і Л. Дубіної [71] пов'язані з використанням театральної педагогіки в процесі навчання. Учені стверджують, що впровадження театральної педагогіки дозволяє підвищити ефективність навчання і активізувати розвиток різних здібностей в

учнів / студентів. Театральна педагогіка має здатність знімати психологічну напругу, сприяти злагодженій роботі в колективі, стимулювати розвиток багатооб'єктної уваги, забезпечувати незвичайність, емоційність, підвищувати рівень творчої природи заняття, стимулювати розвиток особистості і творчого потенціалу учнів. М. Паустовська, досліджуючи навчання усного монологічного висловлювання засобами театральної педагогіки, виокремила певний спектр прийомів, які виявилися найбільш доцільними під час навчання, і запропонувала їх класифікацію згідно з рівнем творчості, необхідного для здійснення діяльності, передбаченої прийомом: 1) прийоми із низьким рівнем творчості, що передбачають здійснення простих фізичних рухів; 2) прийоми з середнім рівнем творчості, які заохочують до продукування прямих асоціацій; 3) прийоми із високим рівнем творчості, що активізують образне мислення. Л. Дубіна, вивчаючи професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, стверджує, що театральна педагогіка має бути обов'язковою складовою педагогічної освіти, і пропонує впровадити у зміст підготовки навчальні дисципліни, пов'язані з опануванням теорії та методики використання театрального мистецтва у навчально-виховному процесі початкової школи.

Театральний моделюючий підхід у процесі викладання ІМ дозволяє уникнути побоювань та інших негативних емоцій у школярів, на що також указують такі вчені, як: О. Коломінова, С. Роман, Л. Штакіна [232], та дає змогу активізувати розвивально-творчі можливості учнів у процесі набуття ними соціокультурного досвіду. Опановуючи театральні методики, педагог навчається «входити» в ситуацію, з'ясовувати психологічний стан і корегувати свій вплив стосовно зацікавлено-дієвої позиції школярів у процесі навчання ІМ. Основою створення такого підходу є складові педагогічного процесу: «учитель», «учень», «методика», які є взаємозалежними й взаємодоповнюючими. У сучасній ситуації, коли шкільна система не може більше будуватися на авторитарних принципах, педагогові необхідно знаходити у змісті навчального матеріалу, з яким він йде до учня, актуальні теми для того, щоб зробити привабливим та комфортним шкільний педагогічний процес. Вигадавши цікавий для учня сюжет уроку, педагог зможе

вдало реалізувати поставлену мету й тактику заняття, враховуючи особливості внутрішнього світу старшокласника та його творчий потенціал. Адже тільки розкриття творчих здібностей школяра, зауважує Р. Калько, дає можливість найбільш повно сформувати особистість дитини, визначивши цим її місце в педагогічному процесі школи та суспільства [96, с. 217].

Так, німецький методист М. Шеве вважає, що за допомогою прийомів театральної педагогіки набувають ваги такі чинники навчального процесу, які мали до цього здебільш маргінальне значення – сенсомоторність, креативність, естетика, емоції, емпатія [344]. Як і М. Шеве, М. Імкамп переконана, що театральна дія залучає усі інформаційні канали, в тому числі і чуттєві, та дозволяє кожному студенту гідно проявити себе і засвоїти необхідний об'єм знань [328].

У лінгводидактиці використовують також і метод сценарію (storyline method), що заснований С. Харкнесс і С. Белл і який ґрунтується на поєднанні запланованих навчальних змістів, наприклад: магазини-товари-продаж – з інтересами та ідеями учнів. Отримуючи «імпульси» від учителя (так звані ключові питання), учні роблять свій внесок у створення історії. Цей метод не передбачає наявності текстових підручників. Йдеться про творче планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроектвана історія містить також елементи драми та рольової гри. Учитель задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Учні ставлять свої запитання, знаходять самі на них відповіді та розігрують ролі [309].

Театральна діяльність у сфері освіти (під час навчання ІМ, зокрема) активно розвивається і в зарубіжній методиці і становить певний напрям роботи, що умовно позначається як «драма в освіті». Зарубіжні вчені називають таку діяльність по-різному: «improvised drama» (E. Eddie, K. Pickering), «informal drama» (Janet C. Richards, John W. Stewig), «improvisational theatre» (J. Coleman, J. Keith, V. Spolin) «drama teaching» (A. Duff, A. Maley), «drama in education» (M. Fleming), «drama in classroom» (Myrella Lara, J. McRae), «drama activities» (J. Dougill), «English through acting» (Y. Nomura). Спираючись на теорію навчання через досвід (experiential learning theory), прихильники цього напрямку (Richard E. Boyatzis,

David A. Kolb, Charalampos Mainemelis) спроектували свої ідеї на систему освіти. Проте всі вони підпорядковані досягненню загальної мети – створити певний досвід, за допомогою якого людина вчиться краще усвідомлювати механізми мовної взаємодії і набуває навичок автентичного і спонтанного мовлення [311]. Щодо вирішення проблем ефективної англomовної комунікації у відсутності мовленнєвого середовища вибір із розмаїття сучасних підходів фактично зводиться до двох: драма як процес (елемент аудиторної роботи) і драма як результат (готовий «продукт» для показу на сцені) і відображає відому у викладанні ІМ дилему: акцентуватися на свободі (спонтанності) мовлення, чи на точності (частково за рахунок спонтанності).

На думку таких зарубіжних учених, як D. Charles [313], S. Holden [327], S. Philips [340], Ch. Wessels [351] драматизація є саме процесом, а не результатом. Це означає, що кінцевою метою її застосування у навчанні є не вистава на сцені перед глядачами, а набуття здатності спілкуватися, використовувати вербальні і невербальні мовні засоби відповідно до ситуації.

Спроба знаходження свого роду компромісу між вищезазначеними підходами була зроблена на основі навчального англійського театру (ELT Theatre). Акцентується такий підхід на можливості поєднання у процесі підготовки вистави аудиторної роботи і позааудиторної власне «театральної» діяльності, а загальною метою є навчання ефективного спілкування як учасників, так і глядачів. На практиці плідні результати досягаються за допомогою цілеспрямованого моделювання сценарію за рахунок включення в нього певних лінгвістичних елементів (коректованих відповідно до програми курсу, рівня володіння ІМ, цільової аудиторії та інших чинників) на тлі їх паралельного опрацювання в процесі регулярних занять [123].

Можливості ELT Theatre полягають у творчій «інкорпорації» у тканину п'єси (що вже існує або спеціально створеної) лексико-граматичного, віршовано-пісенного матеріалу і елементів соціокультурної спрямованості. Проте, зважаючи на небезпеку порушити баланс, переступивши надзвичайно тонку грань, що відокремлює художній твір для театральної вистави, від одноразового показу на якомусь святі, необхідно брати до уваги, окрім ретельної роботи на репетиціях,

зважений і продуманий підхід до можливих мовленнєвих «вкраплень», щоб не звести власне театральний елемент до рівня профанації.

Шкільний театр, за В. Сілівон, не тільки розважає, але й естетично виховує, сприяє вмінню співпереживати, створюючи відповідний емоційний настрій, та підвищує впевненість у собі. Спілкуючись у шкільному театрі, учні вчаться бути толерантними до однолітків, стриманими та зібраними. Театральні імпровізації ІМ сприяють умінню реалізувати свій мовний потенціал [252]. Шкільний театр сприяє навчанню живого розмовного мовлення, спонтанності в мовленні та виступам перед суспільством у ролі ораторів, відзначає Я. Коменський [111].

Ю. Кузьменкова стверджує, що театральні вистави є вагомим допоміжним компонентом у процесі вивчення ІМ. Насамперед не слід забувати, що будь-яка навчальна п'єса допомагає якщо не повністю зняти, то значною мірою подолати мовний бар'єр, – явище достатньо поширене серед школярів: акторові легко приховати невпевненість, сховавшись під маскою свого героя, оскільки при цьому він висловлюється і діє, немовби, від третьої особи. Ідеї, які викладачеві необхідно донести до тих, хто навчається, також краще сприймаються останніми, оскільки в процесі підготовки спектаклю їм відводиться дещо інша, ніж на занятті роль, і звичні відносини вчитель – учні переносяться у площину «режисер – актори». При цьому, вчитель при ретельній підготовці спектаклю має можливість у неформальних умовах довести до автоматизму необхідні для навчального процесу навички (пов'язані, наприклад, з корекцією вимови, з оволодінням іншомовною лексикою), можливість, якої він часто буває позбавлений на уроці із-за обмеженості часу, що виділяється за планом. З цією метою викладач може додавати на свій розсуд певні мовні одиниці (лексичні чи граматичні), які в ігровій формі засвоюються значно легше і швидше, а сталі звороти і крилаті вирази добре запам'ятовуються і, як показує практика, надовго входять до лексичного запасу учнів. Таким чином, навіть у межах пропонованих п'єс і в учнів, і у викладачів є великий простір для реалізації творчого потенціалу і розвитку творчих здібностей [124].

Н. Федотова відзначає, що слід розмежовувати драматичне мистецтво в цілому і драматизацію у школі. Основна суть драматичного мистецтва – дія, відтворення

того чи того образу або сюжету через матеріал живої особи актора. Під драматизацією у школі слід розуміти всі відтворення в особах – від драматичних ігор до справжньої художньої сценічної дії, з одного боку, і від імпровізації до розігрування готової п'єси – з іншого [179, с. 3].

На першому етапі роботи в підготовці до театралізованої діяльності рекомендується впроваджувати просто ігри з драматичними елементами, ігри із стійким текстом, вільні, творчі ігри, що є самостійною імпровізацією. Другим етапом – вільне відтворення сюжетів, які розповів учитель, і, нарешті, тільки після накопичення певного драматичного досвіду, відбувається інсценування і розігрування готових п'єс. Зауважимо, що ці етапи можуть перетинатися один з одним, входити один до одного, але загальний принцип послідовності етапів залишається саме таким. Відпрацьовуватися елементи театралізованої діяльності можуть як під час уроку, на узагальнювальних заняттях, на уроках домашнього читання і розвитку мовлення, на уроках повторення, так і під час позаурочної роботи. Інсценування допомагають закріпити і розширити вивчену лексику, ненав'язливо і без монотонності відпрацювати граматичний матеріал [70].

У методиці викладання ІМ описано чимало форм театралізованої діяльності, які застосовуються викладачами на заняттях. Так, К. Брамфіт виокремлює пантоміму, рольову драматичну гру та імпровізацію серед вдалих прикладів групової роботи у вивченні ІМ [312, с. 81]. Д. Скрівенер виділяє шість форм: рольову гру, симуляцію, драматичні ігри, керовану імпровізацію, театралізацію та імпровізовану виставу за власним сценарієм [345, с. 69]. Аналіз теоретичної літератури та наш досвід роботи у старшій школі, бесіди із колегами-вчителями дали змогу виокремити такі найпоширеніші форми театралізованої діяльності: драматичні ігри, рольові драматичні ігри, сценарні ігри, імпровізації, симуляції, режисерські ігри, театральні проекти. Розглянемо ці форми.

Драматична гра базується на дії, розвиває уяву, сприяє засвоєнню нових мовних структур і дає змогу виявити емоції лінгвістичними та паралінгвістичними засобами. Драматичні ігри переважно є короткими, можуть проводитися на будь-якому етапі заняття, хоча найчастіше застосовуються викладачами як розминка на

початку. Такі ігри є важливим засобом організації групової роботи. Вони можуть і повинні застосовуватися для підготовки учнів до виконання більш складних форм драматизації, таких як рольова драматична гра, імпровізація, симуляція та театральний проект.

Рольова драматична гра допомагає учням-акторам відчувати і зрозуміти поведінку, думки та емоції іншої людини, роль якої вони гратимуть. Рольові драматичні ігри мають важливу особливість, на яку вказують чимало дослідників (A. Duff and A. Maley [334], S. Phillips [340], Ch. Wessels [351]). На відміну від рольових ігор, учасники яких виконують узагальнені, стандартизовані соціальні ролі (пасажир, поліцейський, пілот і т. ін.), що не мають особистісних характеристик і відтворюють стандартні ситуації повсякденного життя, рольові драматичні ігри передбачають наявність персонажів, наділених усіма особистісними характеристиками (стать, вік, соціальний та сімейний статус), певної їх кількості і проблемної / конфліктної ситуації, у якій учасники гри діють [75, С. 5].

Сценарні ігри – це ігри, які здійснюються на основі взаємопов'язаних єдиним сюжетом ігрових вправ. Складниками таких ігор виступають: 1) загальний сценарій, 2) ігрові вправи з рольовим компонентом, 3) ігрові правила, 4) шкала оцінювання, що дає можливість об'єктивно оцінити навчальні досягнення із теми [291].

Імпровізація (від лат. *improvisus* - непередбачуваний, неочікуваний) – гра без планування чи підготовки. Метою імпровізації є повна спонтанність. В учнів немає часу на підготовку, вони знайомляться із своїми ролями та ситуаціями безпосередньо перед початком роботи. Викладачеві потрібно приготувати лише список ситуацій для імпровізації. У методичній літературі знаходимо також термін «керована (guided) імпровізація». Цей вид імпровізації передбачає попередню підготовчу роботу, яку проводить учитель.

Симуляція – драматизація, в її основі лежить подія, учасники якої мають функціональні ролі, обов'язки та достатньо обізнані з проблемою, щоб виконувати ці обов'язки. Втілення повномасштабної симуляції у навчальний процес потребує цілого циклу занять. Кінцевою метою може бути відтворення, наприклад, світу

компанії, телевізійної студії, редакції газети чи урядової структури. Симуляції є ефективним засобом у формуванні іншомовних лексичних умінь.

Режисерські ігри – це здебільшого індивідуальні ігри, в яких учень керує уявленою ситуацією в цілому, діє одночасно за всіх учасників. Сама назва режисерської гри вказує на її подібність із діяльністю режисера вистави. Учень сам створює сюжет гри, її сценарій. В основі сценарію лежить безпосередній досвід дитини: вона відтворює події, глядачем чи учасником яких була сама. Для цих ігор у їх розгорнутій формі властиві комбінування вражень із власного досвіду з тим, про що вона дізналась із книги, фільму, своєрідне поєднання реального і вигаданого [161, с. 223]. Сюжети режисерських ігор – це ланцюг дій. Окремі епізоди (сцени) у грі дитина вигадує, потім виконує, діючи за різних персонажів, промовляючи за кожного, або пояснюючи, що відбувається [10]. Оволодівши режисерською грою, дитина навчиться взаємодіяти і з реальним партнером у сюжетно-рольовій грі.

Театральний проект – це найбільш масштабна діяльність, що охоплює процес підготовки до вистави та відтворення на сцені для глядачів літературної або створеної самими учнями вистави. Метою такого проекту є і процес підготовки, і результат – сама вистава [91; 278].

З учнями страших класів можна розігравати будь-які художні твори іноземною мовою: оповідання, п'єси, казки з культурної спадщини інших народів. Це сприяє розвитку крос-культурної грамотності, тобто здатності бачити загальне і різне в культурах мов, що вивчаються. У процесі застосування прийомів драматизації учні усвідомлюють важливість спілкування у полікультурному суспільстві, вчать розуміти носіїв іншої культури і порівнювати ці культури із власною. Виховуючий характер мають тексти, які відображають загальнолюдські моральні цінності. Так, вивчення автентичного матеріалу: віршів, казок, легенд тощо та перетворення їх на театральне дійство сприятимуть не лише вихованню в учнів поваги до людей та традицій іншої культури, а й будуть ефективним засобом у створенні передумов для формування іншомовної компетенції засобами театралізованої діяльності.

Безумовно, щоб працювати із автентичним текстом, в учнів повинні бути базові знання ІМ, певний лексичний та граматичний запас, щоб драматичний твір не став

для них непосильним вантажем. Тому безпосередньо до драматизації художнього твору необхідно проводити попередню підготовку: тематичний відбір лексичних одиниць, їх ізольоване опрацювання та опрацювання у взаємодії з засвоєними раніше ЛО, перегляд відеозапису готової вистави або прослуховування аудіозаписів, обговорення змісту; розподіл ролей; усунення фраз «He said» і «She said», додавання імен перед своїм виступом; заміна коментарів про героїв, їхніх думок і відчуттів на діалог або дію, виконання вправ з артикуляції та ритміко-інтонаційне вправляння, створення колажів, масок, сценічних костюмів тощо [279].

Спираючись на наш досвід, рекомендуємо для вистав відбирати твори вже знайомі учням старших класів, які вони читали та розбирали на уроках зарубіжної літератури і які найбільш вразили їх. Крім того, значення має те, щоб твір було написано відомим англійським автором або це був автентичний фольклорний матеріал, який виступає невичерпним джерелом фонових знань, оскільки узагальнює досвід багатьох поколінь. Такі твори надають українським учням можливість краще розуміти англійського однолітця як носія іншої картини світу.

Позитивним аспектом цього виду діяльності є і те, що в цій роботі можуть брати участь всі учні, незалежно від їхнього рівня володіння мовою, тобто вчитель має можливість впроваджувати особисто-зорієнтований підхід. При розподілі ролей великі, зі складними текстами ролі віддаються учням з кращою мовною підготовкою, більш слабкі учні отримують ролі з невеликою кількістю реплік. Проте всі учні отримують чималу користь від участі в п'єсі і задоволення від своєї роботи, адже кожна роль значуща для успішного показу п'єси [286].

Дослідники одностайно відзначають позитивний психологічний ефект театралізованої діяльності, застосування якої сприяє розумінню учнями того, що різні люди спілкуються по-різному. Д. Чарльз та Й. Кусанагі наголошують на позитивному ефекті відсторонення, який дає учневі можливість сприймати себе збоку, асоціювати будь-які мовні чи мовленнєві помилки із уявною особою – персонажем і, таким чином, знижувати рівень тривожності [313]. Драматизація, як ніякий інший прийом, може допомогти вчителю подолати опір дитини вчити ІМ: робить процес вивчення захоплюючим; ставить реалістичні цілі, успішно досягаючи

яких, учень матиме бажання рухатися далі; пов'язує досвід учня у вивченні мови з його життєвим досвідом. У процесі драматизації учень часто потрапляє в ситуацію «творчої напруги», що вимагає ухвалення негайного рішення. Якщо дитина забула текст, вона найчастіше активізує всі сили і починає говорити спонтанно, бо уявляє предмет розмови, розуміє ситуацію спілкування, має напрацьовану лексику, володіє певними мовними кліше [262]. Досягнення активності особистості і збереження цього стану припускає активізацію резервних можливостей дитини. Серед найбільш значущих засобів, що забезпечують оптимальну активність учнів, особлива увага приділяється: сюжетності уроку; вмотивованості дій; спеціальної презентації навчального матеріалу (діалог, монолог, полілог); використанню наочності, жестів, міміки; концентрації матеріалу (великий об'єм нових ЛО); індивідуальному підходу в умовах групової взаємодії; тривалості спілкування (велика кількість учбових дій, що виконуються кожним учнем); атмосфері радості, що сприяє зняттю бар'єру страху [41, с. 68]. Специфіка акторського мистецтва полягає в тому, що акторська дія вимагає повного включення виконавця в реалізацію довкілля і таким чином показує дитині практичну значущість вивчення ІМ.

Відтак, *іншомовна театралізована діяльність учнів* – це колективні, цілеспрямовані, методично грамотно організовані дії іноземною мовою, що відтворюються через слово; реалізуються у творчій імпровізації або розігруванні готової п'єси; активізують резервні можливості учнів, їх пізнавальну активність; підвищують мотивацію до вивчення іноземних мов; сприяють розвитку крос-культурної грамотності, набуттю іншомовних знань, формуванню мовних навичок і мовленнєвих вмінь і включають елементи драматичної, рольової, сценічної, режисерської ігор і театральних вистав.

1.2. Сутність поняття «англомовна лексична компетенція учнів старших класів»

У психолого-педагогічній літературі функціонують два ключових поняття: компетенція і компетентність. До ключових понять у навчанні англійської мови

серед багатьох інших належить поняття «компетенція». За визначенням лінгводидактичного словника, компетенція – це сукупність знань, навичок і вмінь, які формуються у процесі навчання тієї чи тієї дисципліни, а також здатність до виконання певної діяльності [156, с. 118-119]. Педагогічний словник пропонує таке визначення цього поняття: «компетенція – це можливість встановлення суб'єктом діяльності зв'язку між знанням і ситуацією або, в більш широкому сенсі, здатність знайти, виявити орієнтовану основу дій, процедуру (знання+дія), необхідну для вирішення проблеми в конкретній ситуації» [178, с. 151-152]. Сутнісні ознаки компетенції постійно змінюються, мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з наочними знаннями і виявляються в умінні здійснювати вибір, враховуючи самовизначення в конкретній ситуації. У психологічному словнику поняття «компетенція» трактується так: 1) взагалі – спроможність виконати будь-яке завдання або зробити що-небудь; 2) у дослідженнях мови та психолінгвістики – володіння базовими, абстрактними правилами мови. Тут розрізняють компетенцію і використання мови в мовленні. Теорія компетентності є теорією лінгвістичних знань, того, що людина, яка ідеально володіє мовою, могла би сказати або зрозуміти. Теорія використання мови в мовленні є теорією поведінки, того, що людина, яка володіє мовою, фактично говорить, і як вона розуміє висловлювання інших [226].

У сучасній методиці навчання ІМ термін «компетенція» використовується при характеристиці змісту навчання. Як зауважує С. Ніколаєва, компетенція – це сукупність знань, навичок і вмінь, які формуються у процесі оволодіння ІМ, а також здатність користуватися мовою як засобом спілкування. А компетентність – це 1) здатність особистості виконувати будь-яку діяльність на основі життєвого досвіду і набутих знань, навичок і вмінь; 2) характеристики, якості особистості, які зумовлюють її здатність виконувати діяльність на основі набутих знань і сформованих на їх основі навичок і вмінь [175, с. 27].

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах зазначає, що з метою виконання завдань та видів діяльності, що реалізуються в комунікативних ситуаціях, до яких вони залучаються, користувачі і ті, хто навчаються, застосовують певні компетенції, набуті упродовж їхнього попереднього досвіду. І навпаки, участь у

комунікативних актах (у тому числі, звичайно, і в тих, які створюються спеціально для інтенсифікації вивчення мови) сприяє подальшому розвитку компетенцій учня як короткочасного, так і довготривалого вжитку. Усі компетенції людини слугують так чи так здатності користувача мовою до спілкування і можуть розглядатись як аспекти комунікативної компетенції [81, с. 152]. Поняття «компетентність», у свою чергу, розглядається як загальні або ключові компетенції, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання [260, с. 115].

А. Богуш визначає компетентність як комплексну характеристику особистості, яка вбирає у себе результати попереднього психологічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль. Компетентність, стверджує вчена, має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базові характеристики компетенції певного виду діяльності [20].

Відтак, у дослідженні під компетенцією будемо розуміти заданий у перспективі комплекс знань, навичок і вмінь, а також якостей і властивостей особистості, що дозволяє ефективно виконувати певний вид діяльності для досягнення поставленої мети. А під компетентністю – характеристики особистості, що відображають її здатність успішно здійснювати діяльність на основі набутих знань і сформованих на їх основі навичок та вмінь у звичайних і нестандартних ситуаціях.

У вітчизняній і зарубіжній методиці навчання ІМ загальновизнаним є положення про формування окремих компетенцій під час навчання. Однією з них є мовна компетенція, під якою розуміється засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склались історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. Мовна компетенція, за В. Андрієвською, – це інтегративне явище, що охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов для успішного здійснення мовної діяльності в конкретних ситуаціях спілкування [6]. Мовна компетенція

включає лексичну, граматичну, фонетичну, орфографічну і орфоепічну компетенції [175, с. 163].

Лексична компетенція (ЛК) при цьому вважається базовою, за думкою К. Александрова, І. Брізе, І. Зуєва, О. Сиземіної, О. Шамова, D. Beglar, P. Bogaards, A. Hunt, B. Laufer та ін. Розвиток цієї компетенції є центральним аспектом вивчення мови, адже ЛК розглядається як знання вокабуляру та правил словобудування [43, с. 205]. Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок, що є навичками інтуїтивно-правильного утворення, вживання, розуміння лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням. Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок, а рецептивні лексичні навички – це розпізнавання і розуміння ЛО активного, пасивного мінімумів при читанні, аудіюванні. Її змістову лінію складають: пасивний і активний словник у межах віку – синоніми, омоніми, антоніми; близькі й багатозначні слова; основне й переносне значення слова; однокоріневі слова; образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти [21]. ЛК складається з лексичних знань і мовленнєвих лексичних навичок і вмінь [43, с. 205]

За матеріалами Ради Європи, ЛК розуміється як «знання і здатність використовувати словниковий склад мови, що складається з лексичних і граматичних елементів» [260, с. 42]. Розвиток ЛК у процесі навчання іноземної мови є вкрай необхідним для становлення полікультурної мовної особистості. Лексика виступає тим інвентарем, завдяки якому можливо функціонування будь-якого виду мовленнєвої діяльності мовою, яка вивчається. Зарубіжні вчені (Т. Балихіна, І. Комков, К. Левковська, А. Щукін) під ЛК розуміють знання словникового складу мови, що включає лексичні та граматичні засоби та здатність використовувати їх у мовленні [110; 148; 304]. Українські вчені (О. Амацьєва, С. Куліш) трактують ЛК як наявність певного запасу лексичних одиниць з урахуванням віку школярів, здатність адекватно їх використовувати: коректно вимовляти і писати, правильно організувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати ними в актах комунікації у потрібному темпі і в різноманітних значеннях, доречно вживати

образні вислови для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату [5]. С. Ніколаєва визначає лексичну компетентність, як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та лексичної усвідомленості [176, с. 215].

Є. Ятаєва під навчальною іншомовно-лексичною компетенцією розуміє «інтеграційну особистісну освіту, що є єдністю когнітивної (лексичні знання і знання про самостійну навчальну діяльність) і практичної (лексичні навички в сукупності з уміннями і досвідом самостійної навчальної діяльності) готовності і здатності того, хто навчається, до самостійного оволодіння іншомовною лексикою, що забезпечує якісне самостійне засвоєння лексичних одиниць, а також розвиток пізнавальної самостійності» [308, с. 32].

Досягнення високого рівня розвитку ЛК виявляється в тому, що людина з легкістю використовує достатньо великий лексичний запас як при безпосередньому, так і опосередкованому спілкуванні [327], адекватно вживаючи сталі вирази, типові для носіїв мови [108]. Не можна не погодитися з Е. Майкл [336], яка доповнює визначення ЛК, включаючи в перелік її характеристик знання і використання полісемії мови, що вивчається, різних контекстів вживання лексичних одиниць, ідіоматичних, сленгових, гумористичних виразів і культурно-маркованої лексики [2005]. У свою чергу, О. Шамов справедливо розглядає ЛК як здатність визначати контекстуальне значення слова, структуру значення, специфічно національне у значенні слова, порівнювати об'єм значень у двох мовах [297]. Проте, не дивлячись на різноманітність поданих визначень, вищеозначене поняття було б неповним, якби воно охоплювало тільки лексичні знання, навички і вміння, тому, ми підтримуємо погляд О. Сиземіною, яка до складу ЛК включає також мовний, мовленнєвий досвід і особисті якості учнів. Це складна і багатогранна здібність людини, що має забезпечити свідоме: а) сприйняття висловлювань співрозмовника; б) висловлювання думок, комунікативних намірів засобами англійської мови [251].

Лексичними елементами компетенції, за А. Щукіним, є: окремі слова; фразеологічні єдності; словосполучення, мовленнєві кліше, прислів'я, приказки;

фразові дієслова; складні прийменники. Граматичними елементами лексичної компетенції в англійській мові є: артиклі; займенники; прості прийменники; допоміжні дієслова; модальні дієслова; сполучники; частки [303, с. 59-60].

Результатом сформованості іншомовної ЛК чимало дослідників (К. Александров, І. Брізе, І. Зуєва, О. Сиземіна, О. Шапов та ін.) вважають здатність учнів вирішувати комунікативні завдання, пов'язані з практичним використанням іншомовної лексики у мовленні на основі набутих знань та відповідних навичок і вмінь. В. Черняк характеризує ЛК носія рідної мови та називає такі ознаки, за якими можна визначити рівень її розвитку, а саме: «рівень володіння лексичною нормою (знання семантики, функціональних можливостей, дериваційного потенціалу, врахування конотативно-прагматичного фону в процесі комунікації) і ступінь свободи в оперуванні словами, що виявляється у процесі комунікації» [293, с. 13]. На нашу думку, така характеристика цілком справедлива і по відношенню до іншомовної лексичної компетенції учнів.

Необхідно відзначити, що рівень розвитку ЛК, і в цілому комунікативний портрет людини, значною мірою визначаються багатством її лексичного запасу. Саме він забезпечує свободу і ефективність комунікативної поведінки, здатність повноцінного сприйняття і переробки інформації, що поступає. Таким чином, іншомовна ЛК учня виявляється мовною основою його комунікативної компетенції. Ці компетенції можна розглядати як динамічну єдність: ЛК розвивається у процесі комунікативної діяльності індивіда, а комунікативна компетенція удосконалюється в міру становлення ЛК, тобто їх розвиток взаємозалежний.

За О. Шаповим, формування компетенції починається, насамперед, із накопичення емпіричних знань, а саме спостережень за функціонуванням ЛО у різних комунікативних контекстах (усних і письмових). На цьому етапі організовується пред'явлення і семантизація нової лексики. Учні отримують уявлення про звуковий і графічний образи ЛО, відбувається встановлення зв'язків між іншомовним словом і його значенням [295]. Під лексичним значенням слова С. Цейтлін розуміє зміст слова, що відображується у свідомості людини і закріплює в неї уявлення про предмет, властивість, процес, явище та ін. Лексичне значення

слова – продукт розумової діяльності людини, воно пов'язане з редукцією інформації людською свідомістю, з такими видами розумових процесів, як порівняння, класифікація, узагальнення [288, с. 52].

В учнів, стверджує О. Шапов, на першому етапі формуються навички розпізнавання лексичних значень слів у комунікативних ситуаціях, що впроваджуються у процес уроку, а також учні знайомляться з комунікативною поведінкою, типовою для носіїв мови в певній ситуації спілкування.

Другий рівень формування ЛК учнів припускає формування навичок вживання ЛО, що вивчаються, встановлення міцних зв'язків між ЛО та їх значенням. Завдяки організації процесу тренування лексики розвиваються первинні навички вживання слів у заданому комунікативному контексті. Комунікативний фон вправ, що пропонуються учням на цьому рівні, послідовно розкриває сферу застосування ЛО, ілюструючи їх «комунікативні можливості».

Третій рівень формування ЛК пов'язаний з набуттям теоретичних знань про лексичну систему певної мови, тобто відбувається збагачення лінгвістичного досвіду учнів. Учитель організовує роботу зі встановлення учнями особливостей форми, структури і значень слів, що сприяє створенню міцніших вербально-семантичних зв'язків. Учні виявляють своєрідність системної організації і функціонування мови, що вивчається, усвідомлюють особливості створюваної картини світу, враховують загальне та унікальне в культурі і менталітеті представників різних мовних колективів. На цьому рівні відбувається оволодіння «формальним» боком мови, і це сприяє розвитку філологічного світогляду учнів.

Завершальний, четвертий, рівень формування ЛК пов'язано з розвитком умінь вживання ЛО для вирішення різних комунікативних завдань. Цей рівень вимагає виконання практичних дій з іншомовним словом і спрямований на вирішення комунікативних завдань відповідно до умов спілкування і з використанням необхідних для цього мовних знань, мовленнєвих навичок та вмінь [297].

Таким чином, процес формування іншомовної ЛК учнів проходить шлях від набуття лексичних знань і вироблення первинних (лексичних) умінь до розвитку

вторинних (мовленнєвих) умінь через формування навичок вживання іншомовних ЛО разом з іншим іншомовним матеріалом.

Лексичні знання становлять важливу частину в когнітивній діяльності учня. Як складова частина вони входять до «когнітивної бази» того, хто навчається, забезпечують міцну лексичну основу в оволодінні мовою [295]. В. Бухбіндер до лексичних знань відносить правила реєстра (стилістичної диференціації), що попереджають про обмеження вживання тих чи тих ЛО, а також про міжмовні лексичні правила (прагматична інформація), що пояснюють специфіку іншомовного слововживання. Знання щодо особливості іншомовного слова впливають на: а) правильний вибір відповідного значення іншомовного слова зі всієї його структури для вираження певного концепту; б) вміння комбінувати ЛО між собою на основі правил лексичної і граматичної валентності; в) вміння виражати думки наявними лексичними засобами [32, с. 172].

Видами лексичних знань, за Р. Мартиною, є знання: 1) семантики ЛО, необхідні для усвідомленого засвоєння; 2) правил читання ЛО, що виявляються не лише у відтворенні, а більше в застосуванні, тобто у здатності швидко і безпомилково прочитати будь-яке слово чи вислів; 3) орфографії ЛО, що полягають не лише у здатності впізнати їх у друкованому тексті, а й безпомилково написати їх при слуховому сприйманні як іноземною, так і рідною мовами; 4) у сфері граматики, необхідні для утворення нових слів шляхом морфологічних перетворень знайомих слів; 5) граматичних правил для поєднання слів у словосполучення; 6) правил вживання лексики, що вивчається, у реченнях вже вивчених граматичних типів; 7) правил вживання лексики, що вивчається, у пов'язаних за змістом реченнях. Ці знання набуваються протягом усього процесу навчання ІМ на фонетичному і тематичному етапах, оскільки при всій своїй узагальненості вони мають свої специфічні особливості стосовно різних груп ЛО [168, с. 249-250].

Необхідність набуття учнями лексичних знань, а також розвиток навичок і умінь користуватися лексичним матеріалом, що вивчається, для досягнення їхньої творчої активності доводиться в дослідженнях І. Лернера [154, с. 91]. Ураховуючи те, що компонентами змісту навчання іншомовної лексики як одного з елементів

структури змісту навчання ІМ взагалі є набуття лексичних знань, формування лексичних навичок і розвиток лексичних умінь, розглянемо поняття «лексичні навички», які виступають психофізіологічною основою ЛК.

Лексична навичка в методиці навчання ІМ розглядається з різних поглядів. Так, Р. Міньяр-Білоручев [181] визначає лексичну навичку як компонент мовленнєвої навички. В. Бухбіндер [32] розпізнає в неї можливість комбінувати ЛО одна з одною і здатність включати елементи мовленнєвих зразків у мову. С. Шатілов [298] виокремлює два таких компонента, як слововживання і словотворення. Ю. Пассов [204] наголошує на операції виклику і операції поєднання слів. А. Щукін стверджує, що це - мовленнєва дія, виконання якої досягло вищого рівня досконалості за вибором ЛО відповідно до задуму висловлювання та їх безпомилкове вживання у процесі комунікації [303, с. 59].

Лексична навичка, як й інші навички, характеризується автоматизованістю, стійкістю, самостійністю, зумовленістю і репродуктивністю. Крім того, для неї характерна мовна оснащеність, а саме – лексична оснащеність. Лексична навичка оперує ЛО і їх комплексами, тобто словами, стійкими словосполученнями і готовими фразами. С. Ніколаєва трактує навичку як «факт при звичаєності до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні» [173, с. 61]. Таким чином, лексична навичка забезпечує швидке оперування словесним матеріалом у процесі спілкування ІМ. Лексична навичка, за С. Смоліною, це здатність розпізнавати ЛО (рецептивні навички), миттєво викликати із довготривалої пам'яті еталон слова в залежності від конкретного мовленнєвого завдання (тобто це засіб, а не мета навчання), включати його в мовленнєвий ланцюжок (тобто лексичні навички утворюють основу всіх мовленнєвих компетенцій) [175, с. 169]. Таким чином, під лексичною навичкою розуміємо здатність автоматизовано викликати із довготривалої пам'яті слово, словосполучення чи готову фразу, відповідно комунікативного завдання та включати їх у мовленнєвий ланцюжок.

Треба пам'ятати, що слова існують в нашій пам'яті не ізольовано, а включені до складної системи лексико-семантичних відношень, яка інтегрує два типи

структурних відношень на рівні ЛО – парадигматичні і синтагматичні. Синтагматичні зв'язки – це рівень лінійного розгортання, рівень синтагми, з'єднання слів у словосполучення і речення. Парадигматичні зв'язки безпосередньо пов'язані з різними рівнями граматичних, фонетичних і інших парадигм. Вони є певним вертикальним зрізом. Парадигматичні зв'язки слів включають не тільки формальний рівень лексико-граматичних парадигм, але й семантичні поля і мікросистеми, куди входять синоніми, антоніми, інші слова, близькі за контекстом. Для формування лексичної навички встановлення міцних парадигматичних зв'язків слів є вкрай необхідним, оскільки, як довели психофізіологічні дослідження, саме ці зв'язки забезпечують міцність запам'ятовування, а це означає і миттєвий виклик слів із довготривалої пам'яті. Без цього навичка з'єднання слів у словосполучення на рівні синтагматичних зв'язків може виявитися непотрібною, оскільки не буде чому сполучуватися [261, с. 85].

Сам процес оволодіння лексикою включає ознайомлення із функцією слова, його значенням, формальними ознаками, тренування у засвоєнні слів та застосування нових ЛО в усному та писемному мовленні. Кожен з цих етапів процесу засвоєння слова співвідноситься зі стадіями або етапами формування лексичних навичок.

Навички формуються поетапно. Щодо кількості етапів формування лексичної навички існують різні погляди. А. Щукін виокремлює такі етапи: сприймання слова, в результаті якого створюється його звуковий образ; усвідомлення значення слова; імітація слова; позначення, що спрямовано на самостійне називання об'єктів, які визначаються цим словом; комбінування (вживання слова в різних словосполученнях і контекстах) [303, с. 129]. Найбільш доцільним нам видається класифікація основних етапів формування лексичної навички, за С. Шатіловим: виходячи із психологічної характеристики дій учня – рецесії, репродукування і продукування; з обсягу висловлювань (рівень фрази / речення, понадфразової єдності), що сприймає, репродукує або продукує учень; з якості навички, яку слід сформувати на певному етапі, та характеру дій учнів з новими ЛО [298].

Щодо видів лексичних навичок, то ми, спираючись на класифікацію запропоновану Р. Мартиною, можемо назвати такі: 1) впізнавання ЛО, що вивчаються, у словосполученнях, які пишуться і вимовляються в окремих різноструктурних реченнях вивчених типів; у пов'язаних за змістом реченнях вивчених типів, що утворюють мікротексти монологічного та діалогічного характеру (рецептивні навички); 2) відтворення словосполучень і речень із ЛО, що вивчаються, рідною мовою при їх зоровому і слуховому сприйманні іноземною мовою (рецептивні навички); 3) відтворення словосполучень і речень із ЛО, що вивчаються, іноземною мовою при їх зоровому і слуховому сприйманні рідною мовою (репродуктивні навички); 4) написання словосполучень і речень із ЛО, що вивчаються, іноземною мовою при їх сприйманні на слух рідною мовою (репродуктивні навички) [168, с. 250].

Дослідження не буде повним, якщо ми не визначимо також і лексичні вміння, які є невід'ємним компонентом мовленнєвої діяльності, і безпосередньо пов'язані з лексичними навичками.

Термін «лексичні вміння» виокремлено в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, в яких зазначено, що до лінгвістичної компетенції включено «лексичні, фонологічні і синтаксичні знання і вміння» [81, с. 13]. П. Гурвич та Ю. Кудряшов визначають лексичні вміння як здатність до перенесення у змінних умовах лексичних дій, причому до лексичних дій вчені відносять ті, що пов'язані з граматичним аспектом, і ті, що позбавлені його, а саме «дії за співвіднесенням мовленнєвого задуму, тобто понять у певній ситуації, зі словами поза їх граматичного аспекту; дії за семантичним співвіднесенням лексичних виражень понять» [58]. Р. Мартинова обґрунтовує поняття рецептивні лексичні вміння, як ті, що виявляються у здатності зрозуміти зміст кожної лексеми, що вивчається, при її вживанні в монологічному чи діалогічному мовленні, що звучить або записане, і поняття репродуктивні лексичні вміння, як ті, що виявляються у здатності швидко і безпомилково вживати у зв'язному підготовленому мовленні з опорою на зразок лексеми, що запам'ятались із пасивного словника [168, с. 254].

Видами лексичних умінь, уважають учені (В. Бухбіндер, П. Гурвич, Ю. Кудряшов, Р. Мартинова), є: 1) вживання без попередньої підготовки різнотипних сполучень і речень (раніше вивчених граматичних зразків) з кожною вивченою лексемою у властивих їй формах і функціях; 2) вживання лексичних сполучень вивчених слів, що не зустрічалися в мовленнєвому досвіді, в різнотипних словосполученнях і реченнях на основі вивченої граматики; 3) написання різнотипних словосполучень і речень, які базуються на вивченому граматичному матеріалі, з кожною вивченою лексемою; 4) написання зв'язних за змістом речень у вигляді монологічних висловлювань і діалогічних бесід із кожною вивченою лексемою [168, с. 250]. Лексичні вміння поділяються на основні та допоміжні. Під основними розуміються невіддільні компоненти мовленнєвої діяльності, що підлягають автоматизації, а під допоміжними ті, що сприяють розвитку основних. Також лексичні вміння можуть бути конкретні (в межах однієї ЛО), групові (в межах певної групи слів) та загальнолексичні (всі випадки лексичного аспекту мовлення) [58, с. 329].

Розвиваються лексичні вміння спочатку в рецептивно-репродуктивній, потім у продуктивній формах. Рецептивно-репродуктивна форма лексичних умінь передбачає переказ прослуханого або прочитаного навчального матеріалу, в якому вживається кожна або декілька одиниць, що вивчаються, в поєднанні з раніше вивченими. Передумання репродуктивної форми продуктивній безперечно, оскільки для репродуктивного способу характерні в основному алгоритмічні дії або дії за точно описаними правилами і в добре відомих умовах, тоді як продуктивна форма відрізняється генерацією нової інформації з опорою на попередній досвід. Репродуктивна і продуктивна форми пов'язані між собою, створюють двоступеневу структуру в процесі засвоєння інформації, в нашому випадку, лексичної.

Відтак, розвиток лексичних умінь передбачає поступовий перехід від розвитку умінь вживати лише новий лексичний матеріал, що вивчається, у всіх видах мовленнєвої діяльності до розвитку його вживання у поєднанні із уже вивченими ЛО, також у всіх видах мовленнєвої діяльності, на рівні підготовленого мовлення, що відповідатиме розвитку передмовленнєвих умінь. Від цього етапу доцільним є

перехід до розвитку умінь вживати лексичний матеріал у творчих завданнях, спрямованих на використання ЛО у спонтанному, непередбаченому мовленні, що відповідатиме розвитку мовленнєвих умінь.

Аналізуючи послідовність набуття учнями іншомовних лексичних знань, формування лексичних навичок і розвитку лексичних умінь, а також враховуючи рецептивний, репродуктивний і продуктивний рівні оволодіння іншомовною інформацією, ми визначаємо такий шлях формування англійської ЛК в учнів старших класів: 1) набуття англійських лексичних знань на рецептивному і репродуктивному рівнях; 2) формування лексичних навичок на рецептивному і репродуктивному рівнях; 3) розвиток лексичних умінь на рецептивно-репродуктивному і продуктивному рівнях.

На основі проаналізованої літератури констатуємо, що лексична компетенція – це складне структурне утворення, яке складається із таких компонентів: 1) лексичні знання, 2) лексичні навички, 3) лексичні вміння, 4) усталені мовні норми, 5) мовний і мовленнєвий досвід учнів, 6) особисті якості учня.

Під англійською лексичною компетенцією учнів розуміємо обізнаність учнів з лексичною системою англійської мови; правилами словотворення; нормами стилістично доречного використання лексичних одиниць в англійському мовленні; сформованість навичок і умінь практичного використання англійської лексики, стійких виразів, багатозначних слів, емоційно-оцінних одиниць та знаходження адекватних відповідників з рідної мови; здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, яка базується на володінні лексичним мінімумом англійської мови відповідно до вимог типової програми з англійської мови для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов для учнів старших класів.

А під **англійською лексичною компетенцією учнів старших класів з урахуванням її формування у театралізованій діяльності** розуміємо: 1) знання програмної, театральної та драматургічної лексики (програмна лексика базується на тематиці, що вивчається; театральна лексика включає театральну термінологію / термінологічні словосполучення / фразеологізми, реалії професійної театральної сфери, поняття, що позначають предмети театрального побуту, емоційний

настрій публіки; драматургійна лексика являє собою лексику властиву дійовим особам, лексику в ремарках, прологах та епілогах (книжково-літературну, емоційно-забарвлену), крилаті вирази); 2) навички її вживання в словосполученнях і реченнях загального, театрального та драматургійного змісту; 3) вміння її використання в умовно-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності в процесі: розігрування загальномовленнєвих та сюжетно-драматургійних ситуацій; театралізації автентичних англомовних п'єс та їх обговорення; драматизації власних міні-вистав на основі наявних життєвих проблем.

1.3. Аналіз методів формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів

Проблема формування ЛК розглядалась у різних аспектах вітчизняними та зарубіжними вченими (Б. Беляєв, В. Бухбіндер, П. Гурвич, В. Коростельов, Р. Мартинова, Н. Меркиш, Н. Ніколаєнко, Є. Пассов, Г. Рогова, О. Сиземіна, О. Чичкова, Г. Харлов, С. Церна, С. Шатілов, R. Gairns, P. Nation, S. Redman та ін.): досліджувались проблеми відбору лексики для різних етапів навчання; прийоми засвоєння іншомовної лексики, розширення словникового запасу учнів, навчання сталих і вільних словосполучень, пропонувалися різні способи презентації ЛО. Однак незважаючи на ґрунтовні дослідження різних аспектів оволодіння ЛО, проблема формування англомовної ЛК в учнів старших класів залишається надзвичайно важливою в сучасній методиці. Значною мірою це зумовлюється недостатнім рівнем володіння учнями старших класів англомовною лексикою, який не задовольняє вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [81].

Однією з причин цього є існування певного стереотипу, коли в учнів відсутні навички свідомої, зацікавленої роботи зі словом, навички і вміння індивідуального розширення словникового запасу [196, с. 3], вживання нових ЛО в різних ситуаціях, які учні часто замінюють вивченими раніше. Причини обмеженого словника учнів, на думку Н. Ніколаєнко, закладені також і в особливостях навчання. У старших класах в учнів часто виникає ілюзія знання лексики. Це пояснюється тим, що обсяг

лексики, якою вони оволоділи протягом шкільного навчання, їм видається достатнім для розкриття запропонованих для вивчення тем. Через те в учнів не закладаються основи дослідницького ставлення до слова, не розвивається вдумливе ставлення до словника [196, с. 4]. Крім того, в учнів часто встановлюються одновалентні зв'язки між словами АМ та рідної мови, наприклад, *to come* – приходити, *to go* – йти, *to decide* – вирішувати. В результаті виникають помилки, які характеризуються значною стійкістю і вимагають певних зусиль для їх подолання. Наприклад, коли учень дізнається про значення якогось слова (наприклад, *to learn* - дізнатися), то за появи іншого слова чи словосполучення, яке має те саме значення (наприклад, *to find out*), учень або повністю ототожнює нове слово з вивченим раніше і вживає обидва з них, або нове слово повністю витісняє старе за рахунок своєї новизни. Можливий і третій варіант: нове слово не засвоюється активно і залишається в пасивному запасі, а учень і далі використовує старий запас слів. Тому, слідом за Н. Ніколаєнко [196, с. 61], вважаємо, що оволодіння англомовними лексичними навичками – як рецептивними, так і репродуктивними повинно носити аналітичний характер.

В основу нашого дослідження покладене положення Я. Коменського про три рівні навчання: спочатку повинна працювати думка, далі - пам'ять, потім - руки [111], що відповідає трьом рівням засвоєння - ознайомленню, первинному закріпленню й застосуванню. Виокремлення означених рівнів базується на синтезі основних етапів роботи над лексичним матеріалом, запропонованих методистами Н. Гез та О. Миролубовим (ознайомлення з новим матеріалом, первинне закріплення, розвиток умінь і навичок використання лексики в різних видах мовленнєвої діяльності) [174, с. 205] та рівнів засвоєння, запропонованих І. Лернером та В. Краєвським (сприйняття, осмислення, запам'ятовування; застосування знань у схожій ситуації за зразком; застосування знань у новій ситуації) [155].

На кожному рівні діють свої закономірності, які необхідно брати до уваги при побудові навчального процесу. Рівень ознайомлення характеризується активним і дієвим обстеженням об'єкта з метою його моделювання. Він представлений трьома підсистемами: сприйняттям, осмисленням й узагальненням іншомовної лексики.

Тільки після того, як учень сприйняв, осмислив й узагальнив мовний матеріал, можна вважати, що він його зрозумів.

Ефективність процесу розуміння прямо залежить від якості попередньої семантизації ЛО. Традиційно методисти (В. Бухбіндер [29], М. Ляховицький [164], О. Миролубов [174], С. Ніколаєва [173], В. Плахотник [212], Г. Харлов [285] та ін.) визначають два способи семантизації лексики: перекладний та безперекладний, вибір яких залежить від низки чинників (ступеня навчання та мовної підготовки; від належності слова до пасивного або активного словника та ін.). Корисність буквального перекладу зазначають і зарубіжні методисти (С. Gullette, V. Keating, С. Viens). За словами науковців, контраст між змістом іншомовного слова та його перекладом рідною мовою часто настільки вражаючий, що таке порівняння сприяє його ефективному запам'ятовуванню [325, с. 27].

При семантизації ЛО є такий прийом, як мовна здогадка. Ми вважаємо, що навіть обґрунтована мовна здогадка щодо нової ЛО не завжди гарантує правильне розуміння його змісту, який найчастіше будується на специфічних відмінностях національної культури. На етапі введення нового лексичного матеріалу актуальним виявляється також семантизація за допомогою синонімів та антонімів. Якщо синонім відсутній, то ця відсутність підкреслюється вказівкою на те, що, засвоївши цю ЛО, учень знаходить єдиний засіб вираження означеного поняття іноземною мовою.

Зауважимо, що оскільки для осмислення ЛО необхідно їх вживання у різноманітному лексичному оточенні, учень повинен мати уявлення про сполучуваність цих одиниць. Учені (Н. Гез і М. Ляховицький) підкреслюють, що незнання особливостей сполучуваності погрожує уведенням в іншомовне мовлення прямих кальок або утворенням сполучень, які виражають зовсім інші значення в порівнянні з рідною мовою [174, с. 208]. На думку вчених-методистів (І. Берман, В. Бухбіндер, В. Філатов та ін.), слово (його форма та значення) засвоюються завдяки ситуативній віднесеності. Ситуативна віднесеність передбачає знання про сполучуваність певних ЛО з іншими словами іноземної мови, що не завжди збігається із сполучуваністю еквівалента в рідній мові. Як зазначає І. Берман, при введенні нового лексичного матеріалу «слід обов'язково пояснити його сполучуваність з іншими словами, що входять до репродуктивного запасу учня» [16, с. 67]. У психолого-

методичній літературі під ситуативною зумовленістю мовного знаку розуміють «властивий тільки означеному знаку комплекс зовнішніх і внутрішніх екстралінгвістичних чинників або подразників, що став стереотипом та детермінує появу знака в мовленні» [59, с. 41]. Засвоєння ситуативної зумовленості вживання ЛО базується на їх приналежності до різних стилістичних шарів (розмовно-побутового, офіційно-ділового та ін.).

Третя підсистема ознайомлення - узагальнення іншомовної лексики припускає заглиблення у сутність самого предмета, у сутність зв'язків і відносин предметів і явищ об'єктивної дійсності. Тим специфічним, особливим показником, що відрізняє узагальнення з погляду засвоєння іншомовної лексики, на думку І. Кракової, є трьохрівнева структура когнітивної процедури, а саме узагальнення на рівні: 1) граматичної форми іншомовної ЛО; 2) лексичного значення іншомовної ЛО; 3) контекстуального вживання іншомовної ЛО [119]. Тільки сукупність усіх узагальнених відомостей дозволить учням нормативно правильно й функціонально адекватно оперувати іншомовними ЛО.

Другий рівень вивчення лексики, рівень первинного закріплення, характеризується активною перетворювальною діяльністю над об'єктом, що засвоюється. Він так само представлений трьома підсистемами: запам'ятовуванням, відтворенням на дофразовому рівні і повторенням іншомовної лексики на надфразовому рівні. Відповідно завданню первинного закріплення змінюються способи логічної обробки матеріалу. Розглянемо деякі закономірності підсистем рівня первинного закріплення іншомовної лексики. Запам'ятовування безпосередньо залежить від характеру тих операцій, які ми здійснюємо над об'єктом, що запам'ятовується. Розвиток мнемічної діяльності учнів можливий на основі вдосконалювання процесів логічної обробки того, що запам'ятовується. При цьому необхідно, щоб способи й засоби запам'ятовування ЛО становили предмет розумового завдання, тому що запам'ятовування - це не тільки закарбування в пам'яті, але й розумова робота, спрямована на переформулювання, реорганізацію лексичного матеріалу в нових ситуаціях.

У нашому випадку характер мнемічних операцій визначається специфікою іноземної мови як предмета, що полягає у необхідності зафіксувати в пам'яті не тільки зміст, але і мовні засоби його вираження. Тому система завдань, що спрямована на запам'ятовування іншомовної ЛО, поряд з певним змістом повинна актуалізувати й словесну форму, в якій воно виражається.

Друга підсистема первинного закріплення іншомовної лексики - відтворення на дофразовому рівні має призначення тренінгу, при чому, чим більше розумових зусиль додається до того, щоб організувати інформацію, додати їй цілісну, осмислену структуру, тим легше вона потім відтворюється.

І. Кракова відзначає, що відтворення іншомовного лексичного матеріалу можна визначити як інтелектуально-мнемічний процес, що забезпечує вербальну відповідь внутрішнього або зовнішнього плану за вимогами конкретної мовної ситуації. Відтворення іншомовних ЛО має за мету перенесення уже зафіксованих у пам'яті ЛО із «пасивного словника» учнів (відтворення як акт добування із пам'яті, впізнавання слова при зустрічі з ним у комунікативній ситуації) в «активний» (відтворення як активне використання відповідно до власного комунікативного наміру) [119].

При навчанні іншомовної лексики відтворення зразка мовлення, що засвоюється, здійснюється переважно на дофразовому і фразовому рівнях. На дофразовому рівні ЛО відтворюються в їх словниковій формі, в неоформлених у цілісні фрази словах чи словосполученнях. Багаторазовість відтворення досягається шляхом використання різних засобів навчання (наприклад, таблиць, схем, карток, серії малюнків з новими ЛО, їх перекладом рідною мовою). На фразовому рівні учні відтворюють ЛО в самостійно сконструйованих реченнях зі збереженням лексичних засобів вираження, а також граматичних, фонетичних, стилістичних і контекстуальних норм.

Повторення на надфразовому рівні як третя підсистема первинного закріплення іншомовної лексики спрямована на перенесення інформації у довгострокову пам'ять, такий процес займає деякий час і результат досягається наполегливою працею. Завдання цієї підсистеми полягає у профілактиці забування, при цьому процес забування йде тим повільніше, чим більше зв'язків із знову вивченим і вже відомим матеріалом вдалося реалізувати. Методисти (А. Климентенко, Р. Мартинова, О. Миролубов,

В. Плахотник, І. Рахманов, Г. Харлов та ін.) відзначають залежність ефективності повторення від різноманітності повторення: необхідності введення нових розумових завдань при повторенні, доцільності розподілу повторення в часі [168; 174; 211; 228; 285]. Учні повинні вивчати лексичний матеріал у різних граматичних формах, включати його в синтаксичні схеми, які ними засвоєні, в тому числі й у ті, в яких ці лексичні одиниці раніше не вживалися. Тому повторення здійснюється здебільшого на надфразовому рівні. Оперування надфразовими єдностями, до змісту яких включаються словосполучення, припускає використання зв'язного мовного матеріалу, який об'єднано за метою висловлення, а не окремих мовних одиниць. О. Миролубов виділяє чотири види повторення, які, на нашу думку, є актуальними при роботі з англomовним лексичним матеріалом з учнями старших класів: у ході роботи з ізольованим словом; у ході читання текстів; у ході виконання контекстуальних вправ, заснованих на читанні й письмі; у ході виконання усних контекстуальних вправ [270, с. 363].

Уважаємо за необхідне впроваджувати й творчі мовні вправи, бо при повторенні лексичного матеріалу учні по-різному комбінують речення або групи речень. За Г. Роговою, якщо на етапі повторення висловлювання, метою якого є передавання інформації, моделюється учнями самостійно, не зважаючи на ймовірну незв'язність висловлювання або наявність помилок, це означає, що цьому висловлюванню властиві такі характеристики, як умотивованість, комунікативна спрямованість, ситуативна зумовленість і структурна оформленість [231, с. 115-116].

Останній рівень вивчення іншомовної лексики – застосування – складається із трьох підсистем, а саме: застосування знань у стандартних ситуаціях, перенесення знань у частково нові ситуації, організація творчої самостійної діяльності. Застосування знань у стандартних ситуаціях означає оперування ЛО надфразового рівня у відомому лексико-семантичному оточенні в усіх основних видах іншомовної мовленнєвої діяльності: читанні, аудіюванні, говорінні, письмі. Головне завдання цього рівня полягає в оволодінні слововживанням у двох аспектах: у власному мовленні й у мовленні інших. Результат такої діяльності виражається в розумінні значеннєвого змісту контексту, що містить іншомовні ЛО, при сприйнятті мовної дії. При цьому

викладачеві необхідно враховувати найбільш ефективне співвідношення й взаємодію видів мовленнєвої діяльності.

Довгий час уважалося, що, навчившись вживати іншомовний лексичний матеріал у мовленні, учні будуть здатними впізнавати його в інших видах мовленнєвої діяльності. Однак мовна практика не підтверджує цієї думки. Навіть добре засвоєну ЛО іноді важко впізнати, особливо в усному мовленні, оскільки вона «маскується» новим оточенням, змінює свій зовнішній вигляд. Звідси випливає, що іншомовні ЛО, які ввійшли до словникового запасу, повинні використовуватися на рівні застосування знань у стандартних ситуаціях подвійно: як в інтересах говоріння (репродуктивний аспект), так і в інтересах читання та слухання (рецептивний аспект).

Щодо другої підсистеми застосування, то під перенесенням знань у частково нові ситуації вчені (П. Гурвич і Ю. Кудряшов) розуміють застосування вже сформованого в учня й закріпленого у вигляді навички способу дії у частково нових умовах [58]. Набуті в конкретній ситуації знання, навички, уміння виявляють себе також у ситуаціях, що відрізняються від тієї, в якій вони спочатку сформувалися. Своєрідність перенесення при навчанні іншомовної ЛО у частково нову ситуацію проявляється у реконструктивному відтворенні мовного матеріалу, що включає ЛО, із частковою трансформацією вихідного повідомлення. Умовою відтворення такого роду, на думку І. Кракової, є якась заміна. Автор пропонує три варіанти трансформації висловлення:

- у ситуативному плані, тобто передавання змісту, що включає нові ЛО, може відбуватися від імені іншого персонажа, від свого імені в ситуації співпереживання події, зі зміною деяких деталей, екстралінгвістичних умов;

- у граматичному плані, тобто тема висловлення може бути перенесена з одного видо-часового плану в інший;

- у лексичному плані - зміни ситуативного або граматичного плану насамперед ведуть до залучення нових лексичних одиниць [119].

При перенесенні знань ступінь зв'язку з вихідним повідомленням або базовим текстом зменшується, виникає можливість повного відриву від тексту, що супроводжується частковим використанням старих засобів і вільним вибором й оперуванням новими мовними засобами.

Нарешті, організація творчої самостійної діяльності як остання підсистема в засвоєнні іншомовних ЛО припускає складний шлях породження мовлення від думки через вербальне кодування мовного повідомлення до продукування власних зразків мовлення. Організація творчої самостійної діяльності при вивченні нових іншомовних ЛО синтезує в собі формування, а потім і формулювання за допомогою іноземної мови власної думки відповідно до комунікативного наміру співрозмовника. Така діяльність може бути представлена трьома взаємозалежними фазами: смислоформувальною (формування предмета говоріння), формулювальною (мовне оформлення предмета говоріння) і реалізуючою (реалізація мовленнєвого акту) [119].

Таким чином, формування англomовної ЛК учнів старших класів базується на синтезі основних етапів роботи над лексичним матеріалом, а саме: ознайомлення з новим матеріалом; первинне закріплення; розвиток умінь і навичок використання лексики в різних видах мовленнєвої діяльності; застосування знань у схожій ситуації за зразком, застосування знань у частково новій ситуації, продукування власних зразків мовлення.

Аналіз сучасних методичних досліджень проблеми формування англomовної ЛК дозволив констатувати, що її актуальність не зменшується протягом багатьох років, залишаючись значущою для теорії та практики навчання англійської мови. Серед науково-методичних розробок останніх років заслуговують на увагу певні роботи. Зупинимося на них.

Передусім, необхідно відзначити роботи Р. Мартинової, яка досліджувала проблему формування потенційного словника учнів середніх шкіл. Визначивши як домінуючий, принцип систематичного накопичення і повного засвоєння матеріалу, вчена розвинула мовне здогадування для читання текстів з незнайомою лексикою таким чином: 1) визначила типові труднощі, наявні в текстах для додаткового читання, що відповідають віку і сформованим мовним умінням учнів, 2) розташувала слова і вирази, що співвідносяться з цими труднощами, в послідовності їх поступового лінгвістичного ускладнення, а саме: від слів-інтернаціоналізмів до слів, утворених у результаті словоскладення і конверсії; від них до слів, що виникли в результаті словотворення (префіксів, суфіксів, закінчень), і нарешті до слів, які

слід розуміти з контексту; 3) запропонувала для читання спеціально складені тексти, в яких уживався весь вивчений лексичний матеріал і також одне (два, три, чотири слів залежно від віку учнів і об'єму тексту) слово, що призначене для контекстуального здогадування. Такий спосіб накопичення і розширення потенційного словника учнів привів, як свідчать результати досліджень Р. Мартинової, не тільки до сформованості умінь рецептивної комунікації при читанні лінгвістично ускладнених навчальних і оригінальних текстів, але і до можливості оперування цим матеріалом у мовленні. Крім того, спостерігалось поступове вдосконалення рівня англомовних умінь за рахунок мимовільного переходу лексики пасивного словника в активний [168, с. 300-301].

Один із засновників свідомо-практичного методу навчання Г. Харлов досліджував проблему інтенсифікації процесу навчання англійської мови, який базується на свідомому запам'ятовуванні збільшених лексичних доз. Учений запровадив системний підхід до процесу навчання і організував навчання таким чином: 1) складання поурочних доз; 2) створення компактної мікросистеми складних дієслів з урахуванням актуального словотворення; 3) узагальнення англомовної лексики на основі високоефективної семантизації шляхом використання способу багатослівного тлумачення лексики; 4) дослідження взаємопроникаючої спільності іншомовної романо-германської лексики (порівняльний перекладний аналіз спільності двох мов) [285]. Однак вчений не враховував вплив емоційного фактора на процес засвоєння ЛО, який грає вагомую роль у процесі навчання школярів.

В свою чергу, Є. Копіца (2006) враховувала позитивно-емоційні стимули у процесі засвоєння учнями гімназії наукової навчально-термінологічної лексики на міжпредметній основі (лінгвістичної, літературознавчої, біологічної, медичної). Авторка впроваджувала занурення гімназистів в активну творчу роботу з навчально-термінологічною лексикою, в якій відчувалася присутність емоційного компонента, що мав місце під час інтегрованих уроків та міжпредметних семінарів [115]. На жаль, авторка не конкретизувала об'єм ЛО, якими повинні оволодівати учні на кожному уроці та загалом в кінці року.

Дослідження Є. Ятаєвої (2006) було присвячено складанню навчального глосарію як засобу розвитку іншомовно-лексичної компетенції. Авторка зробила теоретичною основою укладання навчальних словників діяльнісний зміст оволодіння іншомовною лексикою і наголосила, що процес формування навчальної іншомовно-лексичної компетенції міститься у поетапному накопиченні досвіду самостійної пізнавальної діяльності студента, набуття якого проходить на основі виконання комплексу дій, що охоплюють аутометодичні та предметні дії [308].

У дисертації Ю. Семенчук (2007) досліджувалася проблема формування лексичної компетенції засобами інтерактивного навчання, тобто організації парно-групових і колективних форм мовленнєвої взаємодії з вивчення лексичного матеріалу при виконанні творчих завдань під час аудиторних занять та позааудиторної роботи. Автор наполягає на забезпеченні студентів активною мовленнєвою практикою, активізації творчої і пізнавальної діяльності та пропонує стимулювання когнітивних процесів з оволодіння іншомовним лексичним матеріалом [247].

У дисертаційному дослідженні, присвяченому формуванню англomовних лексичних навичок, Т. Смит (2008) наголошує, що навчання спрямовано на формування лексичного компонента комунікативної компетенції, що включає: мовний, мовленнєвий, дискурсивний, референтний, соціокультурний, стратегічний, навчально-інформаційний та навчально-організаторський аспекти. А сам процес навчання передбачає формування та використання індивідуальних стратегій у комунікативної діяльності (стратегій компенсації лексичних засобів, стратегій соціального взаємовпливу) і стратегій навчальної діяльності (мнемічних, когнітивних і метакогнітивних) [259].

У дисертації С. Церни (2008) досліджувалися лінгводидактичні засади навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл. Авторка зробила спробу розробити методику навчання німецькомовної лексиці на основі структурних елементів її змісту, що виходять із компонентів змісту навчання взагалі, а також теоретично обґрунтувала і практично довела можливість повного засвоєння лексичного матеріалу, що вивчається, різними за здібностями учнями на основі

модифікації системно-комунікативного методу відповідно лінгвістичних особливостей німецької мови [289].

О. Сиземіна у дисертаційній роботі (2009) встановила залежність сформованості ЛК від рівня розвитку мотиваційної бази навчання; запровадила прийоми роботи, що забезпечують когнітивно-комунікативне засвоєння лексичного матеріалу, запропонувала навчати студентів стратегії використання графічних організаторів, яка базується на положенні щодо системного характеру внутрішнього лексикону. Основними принципами запропонованої стратегії були активізація лексичних знань та навичок студентів, візуалізація власного розумового процесу і його результатів, узагальнення і систематизація знань, запам'ятовування і зберігання матеріалу з використанням опор. Серед запропонованих автором графічних організаторів на особливу увагу заслуговує асоціограма, кластерна модель, модель семантичної карти [251].

Ю. Молчанова (2009) присвятила роботу збагаченню лексичного запасу студентів термінологічною лексикою шляхом застосування компенсаторних стратегій як засобу поповнення та зберігання термінологічної лексики у процесі читання літератури за спеціальністю та виявила вплив компенсаторної компетенції на ефективність засвоєння професійної лексики [185].

Дисертація С. Логвіної (2014) присвячена формуванню потенційного англомовного словника студентів. Вчена розглядала цей процес стосовно сприймання автентичного мовлення на слух і встановила, що процес формування потенційного англомовного словника майбутніх філологів відбувається за трьома етапами: лінгво-комунікативним, спрямованим на набуття знань номінативної, деривативної, ідіомативної лексики; умовно-комунікативним, націленим на розвиток умінь сприймання на слух адаптованих автентичних аудіотекстів ЗМІ, заснованих на вивченій лексиці і правилах словотворення; реально-комунікативним, спрямованим на розвиток вмінь сприймання на слух неадапованих автентичних новинних сюжетів, а також вмінь узагальненого і детального викладу прослуханої інформації в інтерпретованому вигляді. Потенційний англомовний словник вчена визначила, як словник, який містить номінативну, деривативну й ідіомативну групи

слів; ґрунтується на незнайомих лексичних одиницях, які самостійно семантизуються на основі знань правил словотворення, мовної та контекстуальної здогадки, а також на основі особистих лінгвістичних здібностей розуміння обставин щойно сприйнятої на слух англомовної інформації [158].

В. Терещук (2014) формувала англомовну лексичну компетенцію студентів з урахуванням особливостей перебігу психічних процесів суб'єктів навчання в умовах віртуального навчального середовища, специфіка якого виявляється, насамперед, в імерсивності, що дозволяє занурювати студента в певне навчальне середовище шляхом перетворення його із пасивного спостерігача в активного діяча, тобто за рахунок значного підвищення навчальної активності студентів. При навчанні лексики авторка враховувала опору на правила сполучуваності лексичних одиниць між собою; взаємозв'язок форми і змісту лексичних одиниць; використання лексики з професійно-комунікативними цілями; раціональне співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики; активізацію стратегій запам'ятовування лексичних одиниць [271].

На жаль, нам не вдалося віднайти дисертаційних досліджень, у яких би розглядалися методичні питання формування англомовної лексичної компетенції засобом театралізованої діяльності, з урахуванням емоційного компонента та естетичного впливу драматичних творів на учнів.

Відтак, аналіз методів навчання іншомовної лексики у педагогічній теорії та практиці дозволив встановити резервні можливості наявних методів навчання, якими є: впровадження театралізованої діяльності в процес навчання, створення алгоритму використання автентичних драматичних творів як джерела збагачення словникового запасу учнів старших класів; приділення уваги емоційному пред'явленню матеріалу з урахуванням невербальних засобів комунікації для спрощення процесу запам'ятовування; використання прийомів рольової драматизації взаємодії учнів на основі загальнономовленнєвих та сюжетно-драматургійних ситуацій, а потім – на основі непередбачено виникаючих життєво-обумовлених обставин.

Процес реалізації цих резервних можливостей відображено у розділі II.

1.4. Психологічні особливості формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів у театралізованій діяльності

Встановлення психологічних особливостей формування англомовної ЛК в учнів старших класів є однією з необхідних умов для побудови експериментальної методики навчання. Психологічними засадами дослідження стали вчення таких психологів, як: Б. Беляєв, Б. Блюм, П. Гальперін, Р. Ганьє, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Жинкін, І. Зимня, В. Краєвський, І. Лернер, О. Соколов, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, О. Чебикін та ін., а саме: теорія повного засвоєння, теорія поетапного формування розумових дій, теорія емоційної регуляції навчальної діяльності, свідоме формування іншомовних навичок та вмінь, системне засвоєння іншомовного лексичного матеріалу, особливості мислення іноземною мовою. Урахування цих засад забезпечуватиме високий рівень сформованості англомовної ЛК в учнів старших класів, допоможе знайти оптимальні методи та прийоми навчання, підвищити рівень культури англомовного мовлення учнів.

Активне і повне володіння ІМ неможливе без засвоєння достатньої кількості ЛО для впевненого користування учнями мовою, що вивчається. У зв'язку з цим значний інтерес становить виявлення чинників успішного формування АЛК в учнів старших класів. Одним з таких чинників є психологічні особливості процесу засвоєння слів англійської мови.

Насамперед розглянемо сутність поняття «слово». З психологічної точки зору (Б. Беляєв), слово є, з одного боку, складним комплексним подразником (під час сприймання і розуміння усної і писемної мови), а з іншого - складною відповідною дією (реакцією) людини для висловлювання власних думок. Як подразник, слово має у своїй структурі два основних компоненти - слуховий і зоровий: ми чуємо слово або бачимо його надрукованим чи написаним. Як реакція людини, слово характеризується наявністю ще й третього - рухового компонента, який, у свою чергу, розпадається на два: артикуляційний і моторнографічний. Як і будь-яка інша рухова реакція, промовлення слова або його написання супроводжується руховими відчуттями. Тому засвоєння слова

припускає утворення в корі півкуль головного мозку досить складного комплексу тимчасових нервових зв'язків між зоровою, слуховою і руховою ділянками кори [15].

За Г. Харловим, первинне засвоєння іншомовних слів пов'язане з їх запам'ятовуванням «углиб», за семантичними ознаками, і «вшир» за абсолютними кількісними ознаками, незалежно від способів їх семантизації при науковій і методично доцільно організованій подачі лексичного матеріалу. Запам'ятовування «углиб» ґрунтується на співвіднесеності іншомовного слова із поняттям в умовах його асоціативного зв'язку із словом рідної мови. А запам'ятовування «вшир» ґрунтується на кількісному аспекті семантизуємих слів, який в умовах ефективного тлумачення може дорівнювати шести однорідним варіантам перекладу узагальнених слів англійської мови [285].

Іншомовне слово можна вважати засвоєним лише тоді, коли його матеріальний знак (звуковий, графічний) викликає в мозку образне уявлення про предмет, дію, явище, стан, який він позначає. Досягти цього можна лише шляхом запровадження і тренування у вживанні слів у таких ситуаціях, в яких слово і об'єкт, який воно позначає, подані разом. Так, разом із психічним образом форми слова запам'ятовується наочно-чуттєве уявлення про об'єкт, позначений словом. У зв'язку з цим важливе значення має застосування предметної та зображувальної наочності у процесі запровадження слова та у вправах на його засвоєння [172, с. 117].

Звернемося до терміна «засвоєння». Слідом за В. Беспалько, під засвоєнням розуміємо такі рівні оволодіння матеріалом:

1) *перший рівень* співвідноситься з пізнавальною діяльністю. Це алгоритмічна діяльність при зовні заданому алгоритмічному описі (з підказкою);

2) *другий рівень* припускає застосування раніше засвоєних дій у вирішенні завдання. Такі дії учні виконують, самостійно відтворюючи і застосовуючи інформацію про раніше засвоєну основу виконання певної дії;

3) *третій рівень* вимагає від учнів доповнення (уточнення) ситуації і застосування раніше засвоєних дій для вирішення певної нетипової задачі. Це

відбувається в ході самостійної трансформації відомої основи типової дії і побудови суб'єктивно нової дії для вирішення нетипової задачі;

4) *четвертий рівень* співвідноситься з діями творчого типу, в результаті яких створюється нова основа діяльності. Людина діє без правил, але у знайомій ситуації [17, с. 55-56].

Чотири рівні засвоєння іншомовного матеріалу, запропоновані В. Беспалько, за своєю психологічною суттю перекликаються із загальновідомими чотирма етапами засвоєння, обґрунтованими Л. Виготським, С. Рубінштейном. Вони полягають у переробці інформації в послідовності: від її сприйняття до усвідомленого осмислення, а від них до запам'ятовування та застосування на практиці. Розглянемо ці процеси стосовно засвоєння англомовних лексичних одиниць під час театралізованої діяльності [40; 239].

За результатами психологічних досліджень (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), сприйняття у людини характеризується декількома параметрами:

- 1) цілісністю, тобто здатністю оперувати не окремими ознаками предмета, а цілісним образом, створеним на основі відчуттів;
- 2) структурністю, тобто здатністю скласти цілісний образ з окремих елементів, наприклад, сприймаючи послідовно розташовані звуки, синтезувати їх у слова;
- 3) наочністю, тобто здатністю людини сприймати не абстракцію, а образ реально існуючого предмета, пов'язаного з певним значенням;
- 4) усвідомленістю, тобто прагненням сприйняти щось, що має реальне значення і зміст, осмислити і назвати побачене і почуте [152; 238, с. 233-235].

Засвоєння будь-яких слів починається з їх сприйняття, і перше знайомство з новим словом може відобразитися на тому, як це слово закарбується (і чи закарбується взагалі) в пам'яті учнів, чи перейде воно до їхнього активного словника. На думку психологів (Б. Беляєв, С. Рубінштейн та ін.), якість і різносторонність первинного сприйняття, первинної подачі матеріалу, що вивчається, закладає базові основи для міцного засвоєння знань [238, с. 505], тому сприйняття будь-якої інформації повинно здійснюватися з

активізацією максимально можливої кількості аналізаторів. Це обґрунтовується тим, що сприйняття представляє собою віддзеркалення предметів і явищ дійсності в сукупності їх окремих властивостей, що діють в певний момент на органи чуття. Всяке осмислене сприйняття включає пізнавання предметів або явищ, тобто віднесення їх до окремих категорій з тих, що зустрічалися в минулому досвіді. Оскільки в процесі сприйняття інформації беруть участь декілька органів чуття, утворюються складні умовно-рефлекторні зв'язки, що є їх фізіологічною основою. В результаті переважання певних груп нервових зв'язків виникає вибірковість сприйняття, тобто переважні виділення одних об'єктів або певних властивостей і ознак предметів і понять порівняно з іншими [178, с. 76].

Щодо сприйняття іншомовної інформації, за словами П. Ліндсей, то воно також повинне здійснюватися за участю максимально-можливого числа аналізаторів. Адже дія на кожен з них залишає в корі головного мозку певний слід, що впливає на тривалість самого впливаючого сигналу [157, с. 490]. Якщо такі сигнали поступатимуть в кору головного мозку з різних джерел, тривалість їх затримання збільшуватиметься пропорційно біологічним здібностям людини до їх сприйняття. С. Рубінштейн стверджує, що «сприйняття не обмежується однією лише чуттєвою основою. Сприйняття людини є насправді єдністю чуттєвого і логічного, чуттєвого і смислового, відчуття і думки. Воно є не тільки сенсорною даністю, а й осмисленням її об'єктивного значення» [238, с. 239].

Стосовно сприйняття іншомовної інформації можна стверджувати, що зрозуміти легше те (тим більше на іноземній мові), що ми не тільки чуємо, а й бачимо, повторюємо і виконуємо у дії. «У такому різноплановому методичному аспекті людина не тільки механічно повторює почуте, але й аналізує його значення, порівнює нові знання з тими, що набуті, доходить певних лінгвістичних висновків, тобто задіює весь психологічний розумовий апарат, що є у неї» [233, с. 71].

Сприйняття іншомовних ЛО має свої особливості. Повноцінне сприйняття іншомовної ЛО неможливо без уявлення ситуації, в якій вона функціонує. Тому вчителів варто провокувати роботу уяви, за рахунок розвитку вмінь передбачати,

уявляти контекст, задум, ситуацію, типovu для функціонування певної ЛЮ, що логічно призводить до використання театралізованої діяльності під час уроку.

Таким чином, засвоєння англомовних лексичних одиниць під час театралізованої діяльності відбуватиметься більш ефективно, якщо їх сприйняття здійснюється з урахуванням: слухового, зорового, моторно-рухового і мовленнєво-рухового аналізаторів; а активізація сприйняття матеріалу посилюється за рахунок емоційно-зabarвлених виразів.

Наступною психологічною умовою засвоєння іншомовної лексики є її осмислення, як за суттю, так і за формою. Без осмислення немає розуміння. А незрозуміла інформація не може ні запам'ятатися, ані зберегтися. Осмислення матеріалу ґрунтується на логічних зв'язках, що відображають найважливіші й найістотніші аспекти та відношення об'єктів і виконують істотну роль у процесах запам'ятовування.

Осмислення будь-якої інформації перш за все характеризується її зіставленням з раніше засвоєною, що розширює поле інформації, що сприймається, шляхом встановлення і поглиблення смислових зв'язків поміж тим матеріалом, що вивчається, і тим, що вже вивчено, таким чином утворюючи нові асоціації.

У процесі навчання людина осмислює зв'язки, що виникли, об'єктивніше і більш широко. У такому разі вони перетворюються в певні мисленнєві структури, що відповідають логіці діяльності і спрямовані на осмислення змісту об'єктів дійсності [154, с. 28-29]. Ці мисленнєві структури свідчать про готовність людини до узагальнених розумових дій безвідносно предметного змісту, а саме: до аналізу, синтезу, узагальнення. Це означає, що системно-осмислюваний матеріал може призвести до самостійних висновків щодо його трактування і застосування.

Осмислення іншомовних мовних явищ здійснюється на основі аналогічних психологічних закономірностей. Спочатку проста демонстрація іншомовних мовних явищ в різних видах мовленнєвих дій: говорінні, читанні, написанні і промовлянні спонукає учнів до первинних аналітичних вчинків. У подальшому при осмисленні цих явищ людина може дійти самостійних висновків, встановити аналогію у прояві будь-яких дій.

Осмислення ґрунтується не тільки на поєднанні нового матеріалу з раніше вивченим і його лінгвістичним аналізом, але і на розумінні значення нових вивчаємих мовних явищ. С. Рубінштейн співвідносить осмислення нового мовного матеріалу з його розумінням, а розуміння з його значенням. Вчений констатує, що розуміння відбувається в процесі мовлення, що складається із слів. Будь-яке слово має смисловий – семантичний – зміст, який складає його значення. Слово позначає предмет (його якість, дії і т.і.), який воно узагальнено відображає. Узагальнене віддзеркалення наочного змісту складає значення слова. «Значення слова – це пізнавальне відношення людської свідомості до предмету, опосередковане суспільними відносинами між людьми» [238, с. 382-383].

Зауважимо також, що формування АЛК учнів неможливо без урахування розвитку когнітивної сфери учнів, що включає процес мислення ІМ. Мислення відповідає за активне осмислення і переробку лексичного матеріалу, його перетворення і збереження у внутрішньому лексиконі учнів. Формування здатності до іншомовного мислення, як кінцевої мети оволодіння ІМ у старшій школі, починається із самого початку вивчення мови і повинно бути осмисленим і системним. У цьому випадку наші зусилля спрямовані на розумову, розвивальну і ту, що розвивається, діяльність особи. Поле діяльності в цьому зв'язку вельми обширно, оскільки для розуміння своєрідності мислення окремої нації, що є носієм певної мови, потрібно не тільки навчитися грамотно оперувати тимчасовими, просторовими і іншими категоріями при формулюванні думки в іншомовному коді, але і оволодіти лексичними засобами, що часто незвично виражають смислові зв'язки між предметами або явищами. Інакше цей процес можна назвати поєднанням у мисленні відповідних понять рідної та іноземної мов [97, с. 49].

Учені (Т. Камянова) пропонують вчитися поєднувати поняття рідної та іноземної мов, навіть найелементарніші, коли тільки учень починає вивчати ІМ. Багаторазова повторюваність слів і словосполучень в іншомовній практиці дозволить із самого початку вчитися мислити відповідними поняттями, характерними для мислення носіїв мови [97]. Таким чином, оскільки, згідно І. Сеченову, ми можемо мислити «тільки знайомими предметами і знайомими властивостями і відносинами» [249], а

ознайомлення з ними відбувається під час системного оволодіння мовою з відпрацюванням у ході мовленнєвої практики, учні поступово набувають здатності виражати думки в іншомовному коді і правильно сприймати інформацію.

Отже, осмислення іншомовної лексики співвідноситься з розумінням її значення, що засноване на лексико-граматичних закономірностях мови, що вивчається; характеризується її зіставленням з раніше засвоєною лексикою, що розширює поле інформації, що сприймається, шляхом встановлення і поглиблення смислових зв'язків поміж тим матеріалом, що вивчається, і тим, що вже вивчено, таким чином утворюючи нові асоціативні зв'язки між словами; відбувається з опорою на лінгвосмислове порівняння іншомовних сталих виразів, фразеологічних зворотів з аналогічними зворотами в рідній мові та культурі його носіїв для пошуку у свідомості фонової інформації.

Таким чином, особливостями осмислення іншомовного лексичного матеріалу в процесі підготовки до театралізованої діяльності були: зіставлення нових ЛО з вивченими раніше, а також з невербальними діями, що демонструють значення цих слів; аналіз, синтез, узагальнення вивченої лексичної інформації; встановлення асоціативних зв'язків між ключовими словами і поняттями; розуміння правил сполучуваності ЛО; порівняння іншомовних сталих виразів з аналогічними зворотами в рідній мові; розуміння способів утворення ЛО різними шляхами.

Розглянемо особливості запам'ятовування слів під час театралізованої діяльності. Запам'ятовування слів може бути, з одного боку, механічним та неусвідомленим, хоча чимало дослідників, зокрема Р. Мільруд, вказують, що «запам'ятовування механічне, довільне і безпосереднє недостатньо для успішної пізнавальної діяльності» [180, с. 10]. З іншого боку, запам'ятовування може бути логічним, довільним і опосередкованим, що засноване на усвідомлено здійснюваних навчальних діях.

Довільне запам'ятовування іншомовних лексем може бути здійснено на основі виконання таких аутометодичних і предметних дій: самонастанова на довільне міцне запам'ятовування ЛО; неодноразове сприйняття і відтворення ЛО в єдності

форми і значення; паралельна довільна реалізація будь-яких прийомів раціонального запам'ятовування [49, с. 56].

Вищеозначені прийоми називаються мнемотехнічними і визначаються як «сукупність готових, відомих способів запам'ятовування» [294, с. 257]. До них відносять: а) перекодування; б) добудовування матеріалу, що запам'ятовується; в) серіацію; г) асоціації; д) повторення [296, с. 101].

Суттєвого значення при запам'ятовуванні набувають орієнтири. Спираючись на них, учень успішно запам'ятовує слова, що відпрацьовуються. Опори носять найрізноманітніший характер. За словами О. Шамова, для запам'ятовування важливі: «структура слова, особлива фонетична форма, незвичність написання слова, наявність у формі слова елементів лексичної системи іншої іноземної мови. Спираючись на ці ознаки ЛО, учень запам'ятовує не тільки слова, а й їх різноманітні зв'язки (логічні, асоціативні, словотворчі). Вони забезпечують запам'ятовування схем, розумових планів, практичних і розумових дій зі словом» [296, с. 82].

Мнемічні прийоми, об'єднуючись, створюють, у свою чергу, способи обробки лексичної інформації, серед яких можна назвати «угруповання, мнемічний план, класифікацію, структурування, систематизацію» [296, с. 103]. Застосування мнемічних прийомів і способів призводить зрештою до «розвитку мнемічних здібностей», а розвиток операційних механізмів мнемічних здібностей – «до міцного запам'ятовування лексичного мінімуму. Таким чином, запам'ятовування стає більш свідомим і довільно керованим» [296, с. 107]. Ученими (Л. Виготський, С. Рубінштейн) встановлено, що запам'ятовування, засноване на розумінні, є стрижневим, оскільки виявляється на всіх рівнях запам'ятовування і позначається на повноті, швидкості, точності та міцності [40; 239].

Осмислення матеріалу, що вивчається, припускає здійснення таких розумових процесів, як: порівняння, зіставлення та розрізнення, аналіз і синтез, абстракція, узагальнення та конкретизація, перехід від конкретного, одиничного до загального і від абстрактного, загального до наочного, одиничного [239]. Такі операції над іншомовною лексикою демонструють все різноманіття процесів, у яких відбувається розкриття наочного змісту лексичної інформації в її все більш глибоких і

різнобічних взаємозв'язках. Це, у свою чергу, дозволяє говорити про усвідомлене осмислення, оскільки усвідомлення інформації, що вивчається, в системі тих зв'язків, які надають їй обґрунтованості, свідчить про свідоме засвоєння матеріалу [239, с. 16]. Таким чином, чим краще осмислений зміст, тим – за інших рівних умов – міцніше запам'ятовування лексичної інформації.

Умови успішного запам'ятовування і відтворення людиною того чи того матеріалу пов'язані з характером мети діяльності, залежно від якого розрізняють такі форми пам'яті, як мимовільна (ненавмисна) та довільна (навмисна), які створюють єдину систему (М. Варій, С. Максименко). Мимовільна пам'ять функціонує без мети, без вольового зусилля запам'ятати та відтворити. Вона завжди є наслідком певної практичної діяльності людини, тому її результативність визначається способом організації цієї діяльності (наприклад, вивчення іншомовних слів в ігровій формі). Довільна пам'ять характеризується як цілеспрямований процес, за яким процеси запам'ятовування та відтворення виступають як спеціальні мнемічні дії. Для довільної форми пам'яті також характерна свідомо настановна суб'єкта на майбутнє відтворення та виконання у структурі пізнавальної діяльності організуючої функції, що спрямовує всі пізнавальні процеси на досягнення мнемічної мети [33; 166].

Психологічні дослідження (П. Зінченко, О. Смирнов) доводять, що довільне запам'ятовування забезпечує міцне засвоєння матеріалу, що вивчається. Проте його ефективність може бути високою за певних умов, а саме: чіткого визначення цілей, які орієнтують на запам'ятовування; зв'язку того, що вивчається, з актуальними проблемами, інтересами, відчуттями, вольовими зусиллями учнів; використання різних прийомів, способів змістової організації того, що вивчається; послідовної і системної побудови процесу навчання [89; 258]. Відтак, для нашого дослідження важливі обидва види пам'яті, які задіюються під час відпрацювання матеріалу.

Залежно від часу закріплення та збереження матеріалу пам'ять розподіляється на сенсорну, короткочасну і довготривалу [80, с. 184].

Сенсорна пам'ять, стверджує П. Зінченко, створює можливості предметної співвіднесеності образу, і завдяки цьому учні можуть розпізнати образи лексичної інформації ще у процесі їх утворення. Так, при зоровому сприйнятті іншомовної лексики в зоровій сенсорній пам'яті здійснюється первинна обробка інформації, яка надходить, її відбір, сканування (прочитування), після чого частина відібраного матеріалу надходить для подальшої обробки в центральні канали – короткочасну, а потім в довготривалу пам'ять [89].

Короткочасна пам'ять дозволяє швидко запам'ятати лексичний матеріал, відтворити його та зберегти на невеликий відрізок часу. Цей вид пам'яті здійснює введення, а також і отримання лексичної інформації з довготривалої пам'яті для задоволення актуального мовленнєвого завдання. Результати досліджень (П. Зінченко, І. Зимня) свідчать, що зі збільшенням лінгвістичного досвіду учнів простежується розвиток їхніх здатностей до збереження в короткочасній пам'яті збільшеної кількості ЛО [89; 88].

Довготривала пам'ять є базою постійних знань. Перенесення лексики ІМ з короткочасної в довготривалу пам'ять може викликати труднощі. Це пов'язано з тим, що спочатку необхідно осмислити та певним чином структурувати матеріал, що вивчається, пов'язати його з тим, що людина добре знає, а потім і повторювати [152].

Найдієвішим прийомом запам'ятовування іншомовної лексики є її багатократне повторення у взаємозв'язку з раніше вивченим матеріалом. Саме така робота формуватиме стійкі змістові та лінгвістичні зв'язки між кожними новими і вже вивченими ЛО. При цьому дослідники (П. Зінченко, І. Літвінов, С. Максименко, Н. Ebbinghaus, А. Jost, Н. Pierson) відзначають, що повторення не повинно бути механічним. Учня доцільно виконувати його з повним усвідомленням значення та форми словосполучень і речень, що вживаються. Повторення не повинно бути одноманітним, інакше воно призведе до механічного заучування, без розуміння суті та логічного осмислення того, що вивчається, що, у свою чергу, призводить до забування. Психологами

(М. Жинкін, С. Рубінштейн) встановлено, якщо лексична інформація, що вивчається, осмислена і супроводжується мнемічними діями, то вона переходить у довготривалу пам'ять. Н. Жинкін стверджує, що довготривала пам'ять забезпечує тривале збереження матеріалу впродовж багатьох днів, місяців і років [77, с. 49].

Доцільно також відзначити, що під час навчання іншомовних слів необхідно закріплення у пам'яті учнів зв'язків між типом мовленнєвої ситуації, думкою і словами, які потрібні для її оформлення. Спочатку слід створити ситуацію, визначити загальне пізнавальне комунікативне завдання, повідомити тему розмови, а потім, вказуючи на предмети або їх зображення, назвати їх іноземною мовою. Під час засвоєння семантичного аспекту слова використання наочності сприяє утворенню такого зв'язку: «іншомовне слово – внутрішній психічний образ позначуваного об'єкта» [172, с. 121].

Отже, базуючись на проаналізованих дослідженнях, можна дійти таких висновків щодо процесу запам'ятовування іншомовних ЛО. Запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу проходить під час театралізованої діяльності у зв'язку з необхідністю знання всіх ролей напам'ять з урахуванням взаємозаміни учнів. Це відбувається у процесі мимовільного та довільного запам'ятовування. Довільне запам'ятовування проходить під час вивчення ролей, а мимовільне – в процесі самої театралізованої діяльності, коли ЛО, що вивчалися, вживаються в готових стійких зворотах, які вивчалися напам'ять. Взаємозв'язок мимовільного та довільного запам'ятовування має місце під час репетицій. Як у першому, так і у другому випадках психологічні дії сприяють переходу інформації з оперативної у довготривалу пам'ять тих, хто навчається.

На нашу думку, необхідно зазначити ще один чинник, що впливає на краще запам'ятовування іншомовної лексики під час театралізованої діяльності. Це наявність емоційного компоненту. Згідно з теорією емоційної регуляції навчальної діяльності О. Чебикіна, почуттєво-емоційне передавання вчителем матеріалу, що вивчається, і відповідно його почуттєво-емоційне відтворення учнями значно підвищує продуктивність процесу навчання для обох його учасників: для перших

полегшується завдання утримання уваги учнів на предметі вивчення, а для других – можливість запам'ятовування і засвоєння інформації, що емоційно сприймається [292, с. 3].

Емоційне пред'явлення матеріалу і його емоційне відтворення можливі, на думку О. Чебикіна, у процесі емоціогенної ситуації, яка визначається ним як «обставини навчальної діяльності, що з різною силою актуалізують емоції учнів». Виникає емоціогенна ситуація внаслідок зіткнення реальних потреб учнів і можливостей їхнього задоволення, що існують у певний момент [292, с. 32]. Ж. Піаже стверджує, що емоціогенна ситуація виникає в разі надлишкової мотивації стосовно реальних можливостей індивіда і що не існує емоціогенної ситуації як такої, а є загальний ефект ситуації. При цьому кожна людина реагує залежно від своїх потреб розвитку емоційності [214, с. 317].

О. Чебикін зауважує, що у мовленні людини рідною мовою достатньо мовних засобів, щоб передати свій стан і своє ставлення до подій, що відбуваються. Засобами іноземної мови учні не можуть виражати свої емоції, оскільки мовлення, навіть ситуативно зумовлене, виглядає штучним і більше схоже на навчальне говоріння. Тому для реалізації першого значення емоційно-мовленнєвого компонента необхідно насамперед забезпечити його лінгвістичну спроможність, а потім на її основі навчати учнів виражати своє ставлення до суті подій, які відбуваються, у межах імпровізованих ситуацій [292].

Лінгвістичний аспект емоційно-мовленнєвого компонента полягає в тому, що мова є засобом для опису речей і подій, вираження певних почуттів, вона служить також для того, щоб викликати певну поведінку, яка виражається у приємних і неприємних почуттях і, нарешті, у певних діях. Мова застосовується також для оцінки чогось, для запиту чи прохання про що-небудь. В повсякденному мовленнєвому спілкуванні, зауважує В. Бухбіндер, думки в більшості випадків забарвлені почуттями, а самі почуття, переживання, емоції є нерідко каталізатором думки, включаючись в інтенціальну ланку мовленнєвого вчинку [31, с. 38].

Таким чином, при запам'ятовуванні лексичного матеріалу рекомендується акцентувати увагу на емоційно-мовленнєвому компоненті, що передбачає емоційно-

почуттєве вираження думок у будь-якій ситуації мовленнєвого спілкування; присутність такого емоційно-мовленнєвого компоненту забезпечується лінгвістичними знаннями кожної фрази, яка є його складовою, а також мовними навичками, лінгвістичними, передмовленнєвими і мовленнєвими вміннями його вживання. Особливо важлива наявність емоційно-мовленнєвого компонента під час театралізованої діяльності, яка впроваджуватиметься на уроках іноземної мови відповідно чинної методики.

Наступним елементом процесу засвоєння іншомовної лексики виступає застосування на практиці, яке передбачає використання вивчених ізольованих слів, словосполучень, афоризмів, фразеологізмів, крилатих висловів в поступово ускладнюючихся умовах: від умовно-комунікативної до реально-комунікативної практики з метою емоційного забарвлення мовлення і розширення мовленнєвих можливостей учнів старших класів для вирішення практично-значущих проблем. Застосування ЛО здійснюється на трьох рівнях. На першому рівні – це рецепція / репродукція / продукція окремих речень, на другому та третьому рівнях відбуваються ті самі процеси, але з використанням понадфразової єдності і відповідно тексту. Значущість цього процесу особливо важлива, тому що учні відразу бачать реальний результат своєї діяльності, вони мають можливість вільно виражати думки та емоції засобами іноземної мови за різними темами, безперешкодно спілкуватися з носіями мови.

Таким чином, спираючись на те, що було висловлено в цьому параграфі, можна дійти таких висновків. Так, особливостями сприймання лексичного матеріалу в процесі підготовки до театралізованої діяльності були: урахування слухового, зорового, моторно-рухового і мовленнєво-рухового аналізаторів; активізація емоційного сприйняття матеріалу, яка посилюється за рахунок емоційно-забарвлених виразів. Особливостями осмислення іншомовного лексичного матеріалу на цьому етапі були: зіставлення нових лексичних одиниць (ЛО) з вивченими раніше, а також з невербальними діями, що демонструють значення цих слів; аналіз, синтез, узагальнення вивченої лексичної інформації; встановлення асоціативних зв'язків між ключовими словами і поняттями; розуміння правил сполучуваності ЛО; порівняння

іншомовних сталих виразів з аналогічними зворотами в рідній мові; розуміння способів утворення ЛО різними шляхами. Запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу проходило під час театралізованої діяльності у зв'язку з необхідністю знання всіх ролей напам'ять з урахуванням взаємозаміни учнів. Це відбувалося у процесі мимовільного та довільного запам'ятовування. Довільне запам'ятовування проходило під час вивчення ролей, а мимовільне – в процесі самої театралізованої діяльності, коли ЛО, що вивчалися, вживалися в готових стійких зворотах, які вивчалися напам'ять. Взаємозв'язок мимовільного та довільного запам'ятовування мав місце під час репетицій. Як у першому, так і у другому випадках психологічні дії сприяли переходу інформації з оперативної у довготривалу пам'ять тих, хто навчається. Застосування на практиці передбачало вільне використання нових ЛО, фразеологізмів, крилатих виразів у нових комунікативних ситуаціях з метою емоційного забарвлення мовлення і розширення мовленнєвих можливостей учнів старших класів для вирішення практично-значущих проблем.

Висновки з розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з проблеми формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів у театралізованій діяльності дозволив дійти таких висновків.

1. Іншомовна театралізована діяльність учнів – це колективні, цілеспрямовані, методично грамотно організовані дії іноземною мовою, що відтворюються через слово; реалізуються у творчій імпровізації або розігруванні готової п'єси; активізують резервні можливості учнів, їх пізнавальну активність; підвищують мотивацію до вивчення іноземних мов; сприяють розвитку крос-культурної грамотності, набуттю іншомовних знань, формуванню мовних навичок і мовленнєвих вмінь і включають елементи драматичної, рольової, сценічної, режисерської ігор і театральних вистав.

2. Англомовна лексична компетенція учнів старших класів з урахуванням її формування у театралізованій діяльності означає: 1) знання програмної, театральної

та драматургійної лексики (програмна лексика базується на тематиці, що вивчається; театральна лексика включає театральну термінологію / термінологічні словосполучення / фразеологізми, реалії професійної театральної сфери, поняття, що позначають предмети театального побуту, емоційний настрій публіки; драматургійна лексика являє собою лексику властиву дійовим особам, лексику в ремарках, прологах та епілогах (книжково-літературну, емоційно-забарвлену), крилаті вирази); 2) навички її вживання в словосполученнях і реченнях загального, театального та драматургійного змісту; 3) вміння її використання в умовно-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності в процесі: розігрування загальнономовленнєвих та сюжетно-драматургійних ситуацій; театралізації автентичних англомовних п'єс та їх обговорення; драматизації власних міні-вистав на основі наявних життєвих проблем.

3. Аналіз методів навчання іншомовної лексики у педагогічній теорії та практиці дозволив встановити їх практичну значущість і резервні можливості, якими є: впровадження театралізованої діяльності в процес навчання, створення алгоритму використання автентичних драматичних творів як джерела збагачення словникового запасу учнів старших класів; приділення уваги емоційному пред'явленню матеріалу з урахуванням невербальних засобів комунікації для спрощення процесу запам'ятовування; використання прийомів рольової драматизації взаємодії учнів на основі загальнономовленнєвих та сюжетно-драматургійних ситуацій, а потім – на основі непередбачено виникаючих життєво-обумовлених обставин.

4. Виявлено психологічні особливості формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів у театралізованій діяльності. Так, особливостями сприймання лексичного матеріалу в процесі підготовки до театралізованої діяльності були: урахування слухового, зорового, моторно-рухового і мовленнєво-рухового аналізаторів; активізація емоційного сприйняття матеріалу, яка посилюється за рахунок емоційно-забарвлених виразів. Особливостями осмислення іншомовного лексичного матеріалу на цьому етапі були: зіставлення нових лексичних одиниць (ЛО) з вивченими раніше, а також з невербальними діями, що демонструють значення цих слів; аналіз, синтез, узагальнення вивченої лексичної інформації; встановлення асоціативних зв'язків між ключовими словами і поняттями; розуміння правил

сполучуваності ЛО; порівняння іншомовних сталих виразів з аналогічними зворотами в рідній мові; розуміння способів утворення ЛО різними шляхами. Запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу проходило під час театралізованої діяльності у зв'язку з необхідністю знання всіх ролей напам'ять з урахуванням взаємозаміни учнів. Це відбувалося у процесі мимовільного та довільного запам'ятовування. Довільне запам'ятовування проходило під час вивчення ролей, а мимовільне – в процесі самої театралізованої діяльності, коли ЛО, що вивчалися, вживалися в готових стійких зворотах, які вивчалися напам'ять. Взаємозв'язок мимовільного та довільного запам'ятовування мав місце під час репетицій. Як у першому, так і у другому випадках психологічні дії сприяли переходу інформації з оперативної у довготривалу пам'ять тих, хто навчається. Застосування на практиці передбачало вільне використання нових ЛО, фразеологізмів, крилатих виразів у нових комунікативних ситуаціях з метою емоційного забарвлення мовлення і розширення мовленнєвих можливостей учнів старших класів для вирішення практично-значущих проблем.

На завершення підсумуємо, що висновки, яких ми дійшли в ході дослідження, будуть покладені в основу експериментальної методики формування англomовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій в театралізованій діяльності, яка складає зміст наступного розділу дисертації. Результати проведених наукових досліджень апробовані на конференціях і опубліковані в статтях та тезах автора: [126; 130; 133; 138; 140; 141; 143; 144; 145].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У цьому розділі ми маємо на меті практично розробити методику формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, а саме: вивчити змістовий аспект формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, сформулювати основні положення аналізу й відбору навчального матеріалу, змоделювати процес навчання лексики англійської мови засобами театралізованої діяльності, представити його як лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності та укласти відповідну систему вправ.

2.1. Змістовий аспект формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності

Зміст навчання іноземної мови – це багатокomпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу й формується та реалізується в процесі навчання з урахуванням цілей і завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства [48]. В. Скалкін трактує поняття «зміст навчання» як формування іншомовно-мовленнєвої компетенції, яка складається з декількох ярусів. На верхньому ярусі знаходиться процес оволодіння системою знань, навичок і вмінь. На нижче розташованому ярусі знаходиться мовленнєвий інвентар і тексти, а на останньому ярусі розташовуються значення, смисл мовних знаків, зміст текстів [255, с. 19-25]. І. Бім вважає, що зміст навчання іноземної мови включає мовний і мовленнєвий матеріал від слова до тексту, лінгвістичну інформацію і елементи мовного досвіду, предметний зміст мовлення, способи мовленнєвої діяльності [19]. На думку О. Тарнопольського, тематика, ситуації, зміст текстів, значення і сенс

мовних знаків – це і є предметний зміст навчання [266, с. 43]. Л. Алексеева до змісту навчання іноземної мови включає мовний матеріал, системні знання про іноземну мову, навички й уміння, мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки, формули й кліше, сфери, теми, ситуації спілкування, а також зразки текстів для аудіювання, читання та діалоги-зразки), навчальні вміння, прийоми навчання, вправи [3, с. 12].

Результати дидактичних досліджень (С. Гончаренко [50], Г. Костюк [118], О. Савченко [241]) дозволяють встановити таку ієрархію змісту навчання: від набуття знань до розвитку умінь їх застосування в навчальних діях, а від них до навичок. Рішення проблеми послідовності цих дій у процесі навчання іншомовної лексики має принципове значення через специфічні особливості предмета «Іноземна мова». Ми приймаємо за основу підхід багатьох дидактів (І. Лернер [155], Р. Мартинова [168], В. Оніщук [200], М. Фіцула [282]), методистів (Н. Гальскова [46], Н. Гез [47], Ю. Пассов [204]) і психологів (І. Зимня [88], А. Петровський [211], С. Рубінштейн [238]) при визначенні послідовності реалізації компонентів змісту навчання іншомовної лексики. Результати досліджень цих учених базуються на тому, що засвоєння навчального матеріалу полягає в набутті знань про предмет і способи навчальних дій з ним, у формуванні на основі знань навичок виконання цих дій, а потім на основі сформованих навичок розвиток складних творчих умінь використання знань і навичок в умовах діяльності, що змінюється. Система формування навичок складає основу для комунікативно-мовленнєвих умінь, тобто здібності до дії у варіабельних умовах. Уміння, таким чином, базуються на автоматизованому виконанні сукупності навчальних дій, тобто на навичках.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне прийняти за основу таку послідовність розвитку умінь: шлях від лінгвістичних знань до формування операційної готовності, а потім до мовленнєвої діяльності, а від цього - до розвитку вмінь мотиваційної готовності є найбільш виправданим як з позицій психолінгвістики (Л. Виготський [40], І. Зимня [88], О. Леонтєв [152]), так і з позицій лінгводидактики (А. Богущ [42], В. Бухбіндер [32], Р. Мартинова [168], В. Плахотник [212]).

Таким чином, структурні компоненти змісту навчання іноземної мови визначаються як набуття знань, формування навичок і розвиток умінь. Цим зумовлюються такі компоненти змісту навчання іншомовної лексики, як одного з елементів змісту навчання ІМ взагалі, а саме: 1) набуття лексичних знань; 2) формування лексичних навичок; 3) розвиток лексичних умінь.

Визначимо види лексичних знань, навичок і вмінь, якими повинні володіти учні старших класів гімназій з урахуванням їх навчання у театралізованій діяльності.

Лексичними знаннями є знання: семантики програмної, театральної та драматургійної лексики, необхідної для їх усвідомленого засвоєння; лексичної сполучуваності слів, синонімики, антонімики слів; правил вживання лексики, що вивчається, у зв'язних за значенням реченнях; фразеологічних одиниць, прислів'їв, приказок, крилатих виразів; лексики, що репрезентує фонову культурну інформацію; ЛО, що відносяться до розмовного та книжного стилів; усномовленневих формул для забезпечення особистісного характеру монологу / діалогу; формул контакту або звертання до слухача, груп слів і словосполучень для систематизації або підсумовування інформації.

Видами **лексичних навичок** є: впізнавання вищезазначених ЛО у словосполученнях або у зв'язних за змістом реченнях, що утворюють мікротексти монологічного і діалогічного характеру (рецептивні навички); відтворення словосполучень і речень з ЛО, що вивчаються, рідною мовою при їх зоровому і слуховому сприйнятті англійською (рецептивні навички); відтворення словосполучень і речень з ЛО, що вивчаються, англійською мовою при їх зоровому і слуховому сприйнятті рідною (репродуктивні навички); вживання вивчених ЛО в різних тематичних контекстах; розпізнавання та вживання ЛО, що репрезентують фонову культурну інформацію при побудові мовленнєвого акту англійською мовою; вибір мовної форми і способу її вираження в залежності від характеру мовленнєвого акту; використання синонімічних, антонімічних засобів, ідіоматичних виразів, «заповнювачів порожнеч»; коректне використання драматургійної лексики під час конструювання мовленнєвого акту.

Видами **лексичних умінь** є: вживання без попередньої підготовки різнотипних словосполучень і речень (раніше вивчених граматичних зразків) з кожною вивченою лексемою у властивих їй формах і функціях; складання зв'язних за змістом речень у вигляді монологічних або діалогічних висловлювань з кожною вивченою лексемою; використання синонімічних / антонімічних виразів, стереотипних оповідальних конструкцій, емоційно-забарвлених одиниць; вживання засобів зв'язку для забезпечення послідовності подій у висловлюванні, експліцитної вербалізації місця, часу і головних дієвих осіб ситуації мовлення; вживання фразеологічних одиниць / крилатих виразів та інструментів експресивності в мовленні; систематизація вивчених ЛО та їх вживання у спонтанному, непідготовленому мовленні.

З урахуванням завдань цього дослідження, структура змісту навчання англomовної лексики полягає в набутті знань програмних (ЛО, що базуються на тематиці, яка вивчається), театральних (термінологія / термінологічні словосполучення / фразеологізми, реалії професійної театральної сфери, поняття, що позначають предмети театального побуту, артефакти, емоційний настрій публіки) та драматургійних (лексика, що властива дійовим особам, лексика в ремарках, прологах та епілогах (книжково-літературна, фольклорно-поетична, емоційно-забарвлена, фразеологічні одиниці, крилаті вирази)) ЛО; формуванні навичок їх вживання в поєднанні з раніше вивченими на рівні словосполучень, речень, понадфразових єдностей; розвитку вмінь вживати кожне лексичне явище у власному підготовленому і непідготовленому мовленні.

Згідно зі шкільною програмою [219] за наявною сіткою годин активний лексичний мінімум на період закінчення старшої школи складає 1500 ЛО, що відповідає рівню B1+ за шкалою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

Змістовий аспект формування англomовної ЛК буде неповним без урахування закріплених у системі будь-якої ІМ, зокрема й англійської, мовних і мовленнєвих типізованих формул, що широко використовуються в процесі навчання на старшому етапі. Отже, ще одним складником змісту навчання виокремлюємо мовний матеріал. Відбір мовного матеріалу, необхідного для експериментального навчання,

проводився з урахуванням застосування в практичній діяльності. Схарактеризуємо критерії відбору навчального матеріалу, під якими розуміємо ознаки, на основі яких відбувається визначення або класифікація чого-небудь; міра судження, оцінка будь-якого явища [104, с. 67].

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [81] і враховуючи специфіку роботи, було обрано такі критерії: автентичність матеріалу, можливість адаптації для театралізованої діяльності, емоційне забарвлення, пізнавальна та виховна цінність, довжина тексту, зв'язок попереднього та наступного мовного матеріалу, систематичне повторення мовних явищ, що вивчаються, відповідність Програмі викладання ІМ для старших класів гімназій, соціокультурна спрямованість.

Розглянемо критерії більш детально. Планування роботи саме з автентичними текстами зумовлюється тим, що автентичний текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані [81, с. 93]. Згідно з вимогами чинної програми [222], учні загальноосвітньої школи мають розуміти нескладні автентичні тексти, що стосуються приватної, публічної, професійної та освітньої сфер спілкування, а також бути знайомими зі змістом соціокультурної інформації про країну, мову якої вивчають. Автентичні тексти характеризуються значним потенціалом у плані розуміння світосприйняття і вербального менталітету нації, в них відбивається мовна картина світу країни та подається природна англійська мова. Зміст автентичного тексту представлено словниковим запасом, до якого входять найбільш комунікативно-значущі ЛО, характерні для типових ситуацій спілкування. Робота з такими текстами на уроках англійської мови оптимізує процес навчання.

За критерієм пізнавальна цінність матеріалів відбиралися художні тексти, які найбільш повно представляли кращі зразки англійської художньої літератури, відбивали англійську культуру та містили чималу кількість соціокультурної інформації про особливості культурно-обумовленої поведінки, задовольняли потреби учнів у пізнанні нового, вивченні особливостей світосприйняття інших

людей, мали практичну цінність з огляду на інформацію, що може допомогти в реальних ситуаціях спілкування з іноземцями.

Щодо критерію виховна цінність, то з урахуванням чинника театралізованої діяльності у процесі урока, можна констатувати, що мистецтво естетично розвиває учнів, пробуджує почуття відповідальності, колективне переживання успіхів/невдач. Учні краще розуміють і відчувають красу мистецтва і людських стосунків. І тексти для драматизації підбиралися таким чином, щоб слугувати не тільки прикладами живої англійської мови, а й нести в собі духовність та естетичність, виховувати певні моральні якості: доброту, повагу, чемність, терпіність, любов до людини.

Щодо довжини тексту, то у зв'язку зі специфікою роботи відбиралися невеликі фрагменти текстів, із закінченим сюжетом, логічним, чітким, зрозумілим розвитком подій. Більшою мірою це були п'єси, що містять граматичні структури, лексику та сталі вирази, що відповідають потребам повсякденного спілкування і пов'язані з вивчаємими темами.

Щодо відповідності програмі викладання іноземних мов відбір мовного матеріалу здійснювався з урахуванням тем, рекомендованих чинною програмою для учнів старших класів гімназій: дозвілля, мистецтво, кіно / театр, шкільне життя, подорож, моя сім'я, робота і професії, молодіжна культура [222]. Тексти для драматизації охоплювали ці теми і вміщали тематичну лексику.

Зміст відібраних текстів мав соціокультурну спрямованість для забезпечення уявлень про звичаї, традиції та реалії країни, мова якої вивчається, про особливості мовленнєвого етикету та немовленнєвої (міміка, жести) поведінки носіїв мови, способу життя й національного менталітету, ознайомлення з основним культурним національним набутком. Крім того, різні жанри та епохи збагачували знання учнів в області літератури, мови, історії. Знайомство з літературними творами письменників інших країн дало змогу учням проникнути у культуру іншого народу та усвідомити цінність і неповторність своєї культури.

Матеріал обирався з урахуванням можливості його адаптації до театралізованої діяльності. Адаптація припускає скорочення об'єма незнайомої лексики і граматичних конструкцій, які не входять до базового рівня володіння ІМ, можливу

заміну нових слів синонімами, що знайомі учням, додавання слів, які допомагають експлікувати зміст фраз та речень. Відібрані автентичні тексти різних типів репрезентували культурний фон країни, мова якої вивчається. Робота з п'єсами розрізнялася варіативністю: це були міні-вистави, повноцінні вистави з костюмами та декораціями, театралізовані читання, під час яких актори стояли перед публікою зі сценаріями в руках і читали свої ролі, а публіка сама створювала уявні образи.

Матеріал було обрано такий, щоб прослідковувався зв'язок попереднього та наступного мовного матеріалу та систематичне повторення мовних явищ. Вивчення кожної наступної теми, що здійснювалося за ідентичною методикою опрацювання навчального матеріалу, проходило з обов'язковим використанням мовного і мовленнєвого матеріалу попередньої теми, що слугувало базою для накопичення нових знань, і таким чином сприяло систематичному повторенню у різних мовних і мовленнєвих комбінаціях.

Джерелами відбору текстового матеріалу для формування АЛК учнів стали збірки п'єс для шкільного театру, а саме: «Magic Casket», «Folklore, Myths, and Legends», «Popular Romances of England», «Тематические вечера на английском языке» А. Димент, «Учимся межкультурной коммуникации, ставя пьесы!» А. Кузьменков, Ю. Кузьменкова. Використовувалися аудіо книги «Знайомство з театром», збірки аудіоспектаклів у записі акторів, відеозаписи англійських дитячих постанов, відеовистави п'єс, які йшли в професійних англійських театрах. Крім того, автентичні матеріали добирались як із друкованих джерел, так і зі спеціальних освітніх британських інтернет-сайтів, на яких вміщено англомовні драматичні монологи та діалоги, що використовуються для підготовки акторів Великобританії та США, а також тексти одноактних п'єс сучасних англомовних авторів: Drama in Second- and Foreign-Language Classrooms – <http://www.european-mediaculture.org>, Using drama with children learning English – <http://www.teachingenglishgames.com>, Drama in teaching English as a second language - <http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>, Drama Games and Activities - <http://dramaresource.com/>, Creating teaching through drama – <http://www.angelfire.com/>, Act & Learn: Teaching English Through Drama – <http://actnlearnenglish.blogspot.com>,

The world's largest collection of drama curriculum for kids – <https://www.dramanotebook.com/>, Free drama plays - <http://freedrama.net/>.

Стосовно обсягу та складу відібраного матеріалу варто зазначити таке. Для роботи на уроках з англійської мови із застосуванням театралізованої діяльності було відібрано такі матеріали: сучасні одноактні п'єси (5 п'єс), художні зразки світової класики різних епох: В. Шекспір «Romeo and Juliette», «The twelfth night», «The Taming of the Shrew», О. Уальд «The ideal husband» (4 фрагменти), М. Мітчел «Gone with the Wind» (1 фрагмент), Дж. Остін «Pride and prejudice» (1 фрагмент), Ч. Діккенс «Oliver Twist» (1 фрагмент), М. Твен «The Prince and the Pauper» (1 фрагмент), Ш. Бронте «Jane Eyre» (1 фрагмент), легенди (Legend about Robin Hood), мюзикл «The Sound of Music» (1 фрагмент), поетичні твори (вірші Р. Бернса (2), сонети В. Шекспіра (3), а також сценарії англійських свят (5). Матеріал обирався відповідно тем шкільної програми. Вчитель виокремлював фрагмент художнього твору, який відповідав за змістом матеріалу, що вивчався, і препарував його з точки зору лексичної наповненості, складаючи додатковий словник-мінімум ЛО для вивчення в процесі драматизації. Наприклад, до теми «Моя родина, друзі» обирався фрагмент тексту для драматизації із п'єси О. Уальда «The ideal husband».

Зазначимо, для успішного засвоєння лексичного матеріалу під час театралізованої діяльності необхідно: а) знайомити учнів не з ізольованими словами, а з групами слів, що пов'язані семантичною і фонетичною асоціаціями; б) формувати мотив для ознайомлення зі словами певної семантичної групи; в) інтерпретувати лексику через систему ігор і засвоєних раніше лексико-граматичних структур, а не механічне запам'ятовування слів за списком; г) включати нові слова у систему відношень, що вже склалася між знайомими словами та їх групами; д) узгоджувати лексичний матеріал з тими граматичними операціями, що дозволяють увести його в мовленнєву діяльність.

Проблема відбору змісту навчання також передбачала розгляд наявних у методичній практиці наукових підходів до навчання, засновниками яких є: І. Бім [19], І. Зимня [88], Р. Міньяр-Белоручев [181], Ю. Пассов [204], В. Скалкін [255].

Дотично теми дослідження для реалізації можливості формування ЛК учнів старших класів гімназій на практиці було обрано суб'єктно-діяльнісний, особистісто-зорієнтований і культурологічний підходи до викладання іноземних мов, як такі, що найбільш повно відображають специфіку навчання.

Підставами, що спонукали до визначення саме суб'єктно-діялісного підходу до організації словникової роботи у старших класах гімназій, є фундаментальні положення щодо того, що по-перше, формування ЛК учнів відбувається в мовленнєвій діяльності, що супроводжує всі інші види діяльності, а по-друге, процес засвоєння словника має діялісну природу. Для нашого дослідження діялісність – це засіб, умови й джерело збагачення словника.

Суб'єктно-діялісний підхід, за Г. Сорокових, у процесі вивчення ІМ у школі є реалізацією такого способу навчання, за яким здійснюється упорядковане, систематизоване і взаємспіввіднесене навчання ІМ як засобу спілкування в умовах моделювання мовленнєвої діялісності під час занять або самостійної роботи – невід'ємної і складової частини загальної екстралінгвістичної діялісності [263, с. 17]. У центрі навчання знаходиться учень як суб'єкт навчальної діялісності, а система навчання передбачає максимальне урахування його індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей. Засобами реалізації цього підходу виступають: рольові ігри, за допомогою яких організується навчальне спілкування відповідно до розробленого сюжету, розподіленими ролями і міжрольовими відношеннями; проблемні ситуації з використанням мовленнєворозумових завдань; вільне спілкування, яке на заняттях має такі особливості: його зміст не завжди передбачений, потрібна активна мобілізація мовленнєворозумових резервів, використовуються різні комунікативні стратегії, що дозволяють передати зміст висловлювання при недостатній сформованості мовної бази [304, с. 100-101].

Щодо особистісто-зорієнтованого підходу до навчання, то у його центрі є особистість дитини, тобто визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу. Основними ознаками є такі: засвоєння знань відбувається переважно під час активної діялісності учнів, в нашому дослідженні – це класна і позакласна театралізована діялісність; результативність навчання значною мірою залежить від

уміння використовувати індивідуальний досвід дитини (бо будь-який учень – це особистість із власним досвідом); при застосуванні активних методів навчання важливою є стадія евокації, тобто актуалізації знань окремого учня; сучасний урок має бути продуктивним, на якому учень відтворює набуті знання при опануванні нового змісту; ефективне навчання не може бути нудним, воно повинно зацікавлювати учнів; на уроках оцінюється механізм творчості учнів, завдяки якому досягається результат; найважливішим джерелом мотивації є потреби та інтереси самих учнів [199, с. 55]. Упродовж нашого дослідження всі вищезначені моменти мали безпосереднє застосування.

Культурологічний підхід передбачає взаємозв'язок мови, мовлення, культури, етносу в проектуванні технологій формування АЛК. Культурологічний підхід до навчання мов передбачає передусім осмислення проявів культурного фону в лексиці і фразеології. За таким підходом викладач акцентує увагу на тому, як в одиницях мови відбиваються особливості культури і мислення носіїв мови, при цьому культурознавча інформація витягається з самих мовних одиниць.

Доцільно зауважити, що організація навчального процесу завжди відбувається згідно з певними принципами. Під принципами навчання розуміють вихідні положення, які визначають різні аспекти навчання – зміст, методи, засоби, форми [200]. Сьогодні, не існує єдиної думки щодо того, яких саме принципів необхідно дотримуватись під час навчання ІМ. Вчені (Ю. Бабанський, А. Богуш, І. Зимня, І. Лернер, В. Лозова, О. Тарнопольський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, А. Щукін та ін.) виокремлюють різні принципи навчання та їх різну кількість. Розглянемо принципи, які були відібрано, започатковуючи дослідження.

Для організації експериментальної роботи було враховано такі дидактичні принципи, як-от: свідомості, активності, доступності і посильності, системності і послідовності, міцності, рівних можливостей для кожного учня, повного засвоєння матеріалу, творчої активності. Розглянемо їх більш докладно.

Провідні методисти (С. Ніколаєва, Ф. Рабінович, Г. Рогова, Т. Сахарова, А. Щукін) вважають, що одним із головних дидактичних принципів у методиці навчання ІМ є **принцип свідомості**, значущість якого підтверджують і такі вчені, як

Н. Гальскова і Н. Гез. На їхню думку, глибинну основу взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного і когнітивного розвитку складають уміння свідомо користуватися мовою як засобом спілкування, самовираження і знання найважливіших підсистем мови, що вивчається [46, с. 144]. Г. Рогова зазначає, що свідомість відіграє важливу роль в оволодінні ІМ, дає можливість підвищувати інтелектуальний потенціал цього навчального предмета і полягає в навчанні розуміння думок і їх вираження новою для учнів мовою [231, с. 47]. Оскільки метою навчання ІМ є оволодіння спілкуванням іноземною мовою, то реалізація принципу свідомості передбачає розуміння учнями змісту іноземного мовлення, усвідомлення ЛО, з яких воно складається, та способів користування цими одиницями [304, с. 153]. Реалізація принципу свідомого засвоєння англомовних ЛО передбачала побудову експериментальної методики на основі єдності розвитку мовлення, мови і мислення, слова і поняття. Цей принцип забезпечує цілеспрямоване сприйняття і осмислення явищ, що вивчаються, їх творчу переробку в процесі мовленнєвих і мовних дій: від усвідомленого оволодіння дією до автоматизованого виконання; від формування окремих компонентів діяльності до їх об'єднання [231, с. 47].

Під **принципом активності** розуміють мовленнєву активність учнів у ході уроку, що передбачає напруженість психічних процесів, спрямованих на увагу, мислення, пам'ять, формування і формулювання думок засобами мови, що вивчається. Знання, навички, уміння формуються у процесі активної розумової роботи [304, с. 155]. Цей принцип стосується і діяльності викладача, оскільки він передбачає постійний пошук прийомів навчання, творчих вправ, які б викликали активність учнів протягом усього уроку [204, с. 13]. Постійно змінюючи режими роботи на уроці, вчитель створює сприятливі умови для позитивної емоційної атмосфери та запобігає втомлюваності учнів, активізує їхню інтенсивну розумову діяльність [172, с. 67]. Тому ми вважали доречним використання ігрових моментів, рольових ігор, інсценування, вистав, що полегшують процес засвоєння ІМ та доводять до автоматизму вживання певних мовних і мовленнєвих структур.

Згідно з **принципом доступності і посильності** добір ЛО проводився відповідно до програми з англійської мови для старших класів гімназій, попередніх

знань кожного учня, з урахуванням вікових та інтелектуальних можливостей учнів, тобто, враховувався рівень володіння учнями ІМ. Засвоєння матеріалу не повинно викликати непереборних труднощів, оскільки недотримання цього принципу веде до перевантаження і втрати інтересу до вивчення ІМ. Отже, враховувалися положення, висунуті Р. Мартиною, що навчання буде доступним, якщо: презентація матеріалу здійснюватиметься в умовах активізації якомога більшої кількості аналізаторів (слухового, мовленнєво-рухового, зорового, моторно-рухового), оскільки більшість людей має змішаний тип пам'яті; пояснення виконуватиметься чітко і логічно у взаємозв'язку з раніше вивченим матеріалом і в зіставленні з ним, з достатньою кількістю прикладів, оскільки все це забезпечує осмислення; організація тренування передбачатиме участь кожного учня; контроль результатів навчання здійснюватиметься після кожного виду роботи; коригування помилкових результатів має бути таким, щоб учні самі виправляли підкреслені (а не виправлені) викладачем помилки [168, с. 63].

Щодо посильності виконання завдань з ІМ, то на неї можуть впливати обсяг матеріалу, темп виконання завдання, невідповідність рівня реальних умінь учнів тим, які необхідні для виконання завдань. Посильність означає відповідність рівня готовності учнів виконати завдання ступеню складності цього завдання [173, с. 49]. Тому формування АЛК учнів починалося не з представлення театралізованої дії, а з виконання на уроці більш простих форм театралізованої діяльності (рольової гри, імпровізації, симуляції, фрагментів театралізованої гри), і в процесі навчання поступово переходили до більш складних форм (режисерської гри, сценічної гри, театрального проекту, театральної вистави).

Принцип системності і послідовності виявлявся в тому, що кожний лексичний цикл включав ідентичні елементи, що пред'являлися в одній і тій самій послідовності: блоки вправ з набуття лексичних знань; з формування лексичних навичок; з розвитку лексичних умінь. Крім того, цей принцип в навчанні лексики англійської мови виявлявся в обов'язковому контролі якості набутих лексичних знань і рівня сформованості лексичних навичок і відповідних умінь, у системному аналізі результатів, що досягаються, і корекції помилок, які припускаються.

Принцип міцності виявлявся в такій якості запам'ятовування і оперування ЛО, яка в будь-який момент мовлення готова до вживання, тобто коли учень не зазнаватиме труднощів для її згадки і правил її граматичного поєднання з іншими елементами мови в момент реальної мовленнєвої комунікації. Принцип міцності засвоєння виявлявся і в тому, що учень концентрує свою увагу лише на змісті висловлення, а не на його формі. Реалізація означеного принципу досягалася раціональною повторюваністю лексем, що вивчаються, як у тренувальних, так і в передмовленнєвих і мовленнєвих вправах.

Принцип рівних можливостей для кожного учня передбачає, що жоден з учнів не відчуває у процесі навчання дискомфорту, навіть, якщо йому філологічні дисципліни даються важче. Кожен учень, незважаючи на здібності, має можливість формувати АЛК у театралізованій діяльності. Вчитель підбирає роль з урахуванням рівня володіння ІМ, і кожен учень може відчувати причетність до колективної діяльності ІМ, підвищити внутрішню мотивацію до необхідності вивчати англійську мову, проявити свої знання.

Під **принципом повного засвоєння матеріалу**, що вивчається, ми, слідом за В. Беспалько, розуміємо відносно повне засвоєння, тобто 70 % від всієї введеної лексичної інформації, практично всіма учнями [17, с. 59]. Проте цю нижню допустиму межу ми вважаємо за необхідне підвищити до рівня 90 % засвоєння лексичної інформації, що вивчається, на етапах набуття лексичних знань і формування лексичних навичок. Наша вимога витікає із специфічних особливостей предмета «Іноземна мова», а також із того, що саме на етапі набуття лексичних знань і формування лексичних навичок серед залишившихся 30 % можуть виявитися ті ЛО, які необхідні учням для розвитку лексичних умінь. І якщо ці слова не будуть відносно повно засвоєні, то надалі це може призвести до появи прогалин у знаннях учнів. З даних психології відомо, що частина інформації, яка не встигає в певний час пройти через систему збереження і потрапити в довготривалу пам'ять, стирається, не переходить у міцний слід і ніколи не входить до сфери нашої свідомості [80, с. 193]. Щоб цього уникнути, пропонуємо на етапі розвитку лексичних умінь вважати нижньою допустимою межею 70 % засвоєння інформації, а на попередніх етапах 90 %.

Принцип **творчої активності** реалізувався завдяки активізації процесу засвоєння ЛО через творчий пошук та звернення до театралізованої діяльності, яка сама є проявом творчості учнів.

У роботі також враховано **принцип концентризму** (А. Щукін) як один з **лінгвістичних** принципів, що спираються на дані мовознавства як базової для методики науки. Цей принцип передбачав такий характер відбору та введення лексико-граматичного матеріалу, за яким забезпечувалося багаторазове повернення до вже вивченого матеріалу з його поступовим поглибленням та розширенням [304]. Дотримання цього принципу зумовлювало: комунікативність і високу вмотивованість навчання завдяки можливості учнів брати участь у мовленнєвому спілкуванні на всіх стадіях навчання; доступність, позаяк розміщення матеріалу забезпечує перехід «від легкого до складного», «від засвоєного до нового»; достатність для побудови висловлення у межах тем і ситуацій, що складають зміст навчання; відкритість, тобто можливість розширення раніше вивченого матеріалу відповідно до змісту уроку. Реалізація означеного принципу полягала в ретельно продуманій організації спеціально дібраного лексичного матеріалу та його систематизації, за якою певні ЛО завдяки універсальному емоційному забарвленню включалися до декількох тематичних розділів. Актуалізація раніше засвоєних ЛО здійснювалась у контекстах, що уточнювали їх стилістичні особливості та додаткові відтінки значення. Творчі завдання спонукали до вживання вивченого лексичного матеріалу в спонтанному або підготовленому мовленні, а наприкінці вивчення теми до застосування цих ЛО у театралізованій діяльності.

Стосовно **психологічних** принципів, то найбільш важливими для нас були принципи мотивації та поетапного формування знань, навичок, умінь.

Принципу мотивації надавалась особлива увага, оскільки оволодіння ІМ буде малоефективним без урахування інтересів учнів, їхніх вікових особливостей, мотивів навчання, а також цілеспрямованого впливу на мотиваційно-спонукальну сферу діяльності учнів, яка і визначає їхню мовленнєву поведінку. Ряд авторів (М. Захарова, В. Телія) навіть виокремлюють естетичну мотивацію [85; 269], яка є актуальною для нашої роботи, бо пов'язана з естетичним задоволенням сприйняття і осмислення значної частини художніх творів, які читаються на уроках, а також

внутрішню потребу взяти участь у їх драматизації, щоб представити ці твори іншим учням, наблизити однолітків до творчості англійських письменників, передати красу художнього слова і ознайомити з пластом великої англійської літератури.

Принцип поетапного формування знань, навичок, умінь визначав динаміку зміни структури мовної діяльності у процесі навчання. При реалізації зазначеного принципу виокремлюють 4 етапи формування мовної діяльності: ознайомлювальний (уведення вчителем мовного зразка, лексико-граматичної моделі, правила і набуття учнями цих знань); стандартизуючий (формування лексичних навичок у результаті виконання мовних вправ); варіювальний (удосконалення лексичних навичок), творчий (розвиток лексичних умінь, перенесення набутих знань, навичок, умінь у різні ситуації спілкування) [304, с. 162].

Серед **методичних** принципів учені (А. Богуш, Л. Федоренко) на основі узагальнення наукових досліджень виокремлюють **загальнометодичні** (розуміння мовних значень (співвіднесення слова з відповідним реальним предметом); розвиток чуття мови (практичне засвоєння норм мови відповідно до орфоепічних норм, вільне користування ними); поступове прискорення темпів збагачення мовлення, словника (поступове ускладнення змісту, методів і прийомів навчання мови, збагачення словника відповідно до зростаючих можливостей дітей щодо пізнання світу, розвитку розумової діяльності) та **частковометодичні** (забезпечення активної мовленнєвої практики; принцип розв'язання в єдності всіх завдань словникової роботи на кожному уроці; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий, у тому числі на лексичний, розвиток дітей; принцип взаємозв'язку мови, мислення й мовлення) принципи [42].

Ми повністю поділяємо ці погляди, однак додаємо спеціальні принципи словникової роботи, які найбільше відображають специфіку формування АЛК учнів старших класів гімназій, а саме: принцип актуалізації словника, принцип комунікативної спрямованості, апроксимації, автентичності, частотності, правомірності вивчення на одному занятті встановленого об'єму лексичних одиниць.

Принцип актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків. Актуалізація – здійснення, перехід зі стану можливостей у стан дійсності; дія,

спрямована на пристосування будь-чого до умов певної ситуації; абсолютизація принципу діяльності та ототожнення реальності з активністю суб'єкта; реалізація можливостей мовних одиниць відповідно до стилістичної мети спілкування: семантико-стилістичне наголошення, змістове виокремлення мовних одиниць за несподіваними мовними зв'язками [52, с. 147]. Актуалізація словника на основі встановлення логічних зв'язків передбачає відтворення індивідуального досвіду, який може бути представлений думками, уявленнями, рухами, емоційними станами у процесі театралізованої діяльності.

Принцип комунікативної спрямованості навчального процесу полягає в обов'язковому вживанні кожної ЛО, що вивчається, в її різних граматичних формах у всіх видах мовленнєвої діяльності. Це означає, що навчання лексики англійської мови повинно будуватися на залученні учнів в усну (говоріння, аудіювання) і письмову (читання, письмо) комунікацію, тобто у спілкування англійською мовою. Цей принцип практично визначає всі складові процесу навчання цього аспекту мовного матеріалу, оскільки таке навчання є зорієнтованим на процес комунікації. Учені (Н. Гез, М. Ляховицкий, О. Миролубов) вважають, що згідно цього принципу необхідно в досить великому об'ємі виконувати мовленнєві (комунікативні) вправи, що, у свою чергу, призводить до формування практичних умінь і навичок у цій сфері, а багаторазове виконання мовленнєвих вправ є вирішальним чинником практичного володіння ІМ. На їхню думку, навіть робота з оволодіння мовним матеріалом повинна завершуватися демонстрацією того, як цей матеріал використовується в спілкуванні ІМ [174, с. 64].

У процесі формування АЛК учнів було враховано **принцип апроксимації**, згідно якого під час оцінювання мовної діяльності (під час драматизації) можна ігнорувати помилки, які не впливають на смисл висловлювання, що, у свою чергу, сприяє підвищенню мовленнєвої активності учнів. Учені (І. Андрійко, Л. Панова, С. Тезікова) зауважують, що терпимість учителя до помилок знімає мовні бар'єри, підвищує мовленнєву активність і робить спілкування більш розкутим [172, с. 76].

Нами враховувавсь і **принцип автентичності**, який передбачає відбір текстових матеріалів, які передусім використовуються в тих країнах, у яких люди,

розмовляють англійською мовою. Робота з автентичними текстами сприяє формуванню АЛК учнів, оскільки ці тексти відрізняються природністю вживання лексики і граматичних форм; характеризуються ситуативною адекватністю мовних засобів, що використовувалися (зміст автентичного тексту представлено словниковим запасом, до якого входять найбільш комунікативно-значущі ЛО, характерні для типових ситуацій спілкування); викликають в учнів зацікавленість та підвищують мотивацію до вивчення мови, характеризуються інформативністю та відображенням національно-культурної специфіки Великої Британії [121].

Принцип частотності враховувався при формуванні активного й потенційного словників. До активного словника включаються всі слова / вислови, що учні засвоюють у процесі практичного оволодіння мовою на уроці і в позаурочний час. Розширення потенційного словника проходить за рахунок оволодіння інтернаціональною лексикою, новими значеннями знайомих слів, новими словами, які сформовані на основі продуктивних способів словотворення, реплік-кліше мовленнєвого етикету, що характерні для англомовних країн.

Принцип правомірності вивчення на одному занятті встановленого об'єму лексичних одиниць. З приводу кількості ЛО, що пред'являються на одному уроці, існують різні погляди. Більшість дослідників (З. Кузьменко, М. Латушкіна, В. Цетлін) підходять до визначення поурочного об'єму лексичного матеріалу, виходячи із загальної кількості слів, які підлягають засвоєнню на певному етапі навчання, з урахуванням труднощів їх запам'ятовування і застосування на практиці. Кількість слів, рекомендованих вводити на одному уроці, неоднакова, і коливається від 8 до 20 ЛО. Учені (І. Бім, Н. Гез, Р. Златогорська, М. Латушкіна, Л. Стродт) пропонують вводити 6-8 слів на одному уроці, В. Цетлін - 10-12 слів, З. Кузьменко пропонує кількість 7 ± 2 ЛО за мінімальну поурочну дозу. Такої самої думки дотримуються деякі зарубіжні вчені (Н. Albrecht, G. Desselmann, U. Förster, Н. Hellmich), віддаючи перевагу поурочному дозуванню, рівному не більше 8-12 ЛО, що пред'являються для вивчення в межах одного уроку. Ці автори вважають, що засвоєння великої кількості ЛО перешкоджає рішення основного завдання: навчання учнів володінню ІМ як засобом спілкування.

Іншого погляду дотримуються дослідники Н. Баранова, О. Гарнопольський, Г. Харлов. Вони вважають, що введення невеликої кількості слів на уроці, навпаки, послаблює інтерес до вивчення ІМ, знижує можливості продуктивної пам'яті, і, тим самим, уповільнює процес активізації лексичного матеріалу [265; 285]. На думку вищеназваних авторів, достатнього збагачення словникового запасу учнів можна досягти за рахунок роботи з розширеними лексичними дозами (кількості ЛО, які перевищують загальноприйняту норму). Одержані експериментальні дані Н. Баранової свідчать, що учні старших класів можуть запам'ятати 20-30 ЛО, але введення їх розширеними дозами не передбачає безпосереднього запам'ятовування на уроці. Це свідчить, що поданий матеріал підлягає забуванню або самотійному заучуванню вдома.

Існує і третій погляд, згідно з яким лексику можна вводити відразу в текстах багатих новими лексичними явищами, і що мають від 100 до 150 нових слів. Автори такого напрямку (А. Востріков, Г. Китайгородська, Г. Лозанов) розраховують на запам'ятовування таких об'ємів за рахунок активізації підсвідомих можливостей учнів, наприклад, на основі методу прогресивної релаксації.

Як бачимо, в методиці викладання ІМ немає єдиної думки щодо об'ємів лексичної інформації, що вводиться. Для вирішення цього питання виходитимемо з конкретних цілей нашої роботи. Наприклад, на уроці набуття лексичних знань, учні повинні навчитися перекладати введений лексичний матеріал англійської мови українською і навпаки, тому ми вводитимемо такий об'єм лексичної інформації, який дозволить виконати ці завдання практично всім учням групи впевнено і без напруги. Це означає, що в групі з більш обдарованими учнями об'єм інформації, що вводиться, на одному уроці може бути більшим, в іншій групі об'єм інформації, що вводиться, буде меншим.

З психології розвитку мнемічної діяльності (П. Зінченко, О. Леонт'єв, О. Смирнов та ін.) відомо, що чим більшою кількістю інформації володіє людина, тим легше їй запам'ятовується об'єм матеріалу [89; 152; 258], який вивчається, що приведе до можливості поступового збільшення одиничної

дози. Тому в дослідженні ми виходили із здатностей початкового рівня запам'ятовування лексики англійської мови за одиницю часу в учнів старшого шкільного віку, а також із тієї системи тренувальних вправ, яка спонукає школярів до вживання лексики як ізольовано, так і в різних структурних поєднаннях з обов'язковим систематичним повтором вже вивчених ЛО. В цілому об'єм ЛО, що вивчалися на уроці, коливався у межах 20-30 одиниць.

Розглянуті принципи в реальному процесі навчання виступають у взаємодії та доповнюють один одного і функціонують як цілісна система, що утворює певну концептуальну основу для розробки експериментальної моделі формування АЛК.

Завершуючи, можемо відзначити, що на основі проведеного відбору змісту навчання і його складових виявилася можливість спроектувати модель і розробити відповідну систему вправ з формування АЛК в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

2.2. Лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності

У педагогічній теорії моделювання розглядається як один із етапів педагогічного проектування й уявлення про алгоритми, умови ефективної реалізації моделей (В. Безрукова) [14]. Модель – це форма абстракції особливого роду, в якій істотні стосунки об'єкта закріплено у зв'язках і відношеннях речовин або знакових елементів, що наочно сприймаються. Це своєрідність єдності одиничного і загального, за яким на перший план висунуте загальне, істотне [52, с. 287].

Розроблена лінгводидактична модель дає змогу наочно представити навчально-виховний процес, спрямований на досягнення запланованого результату – формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів у театралізованій діяльності. Реалізацію моделі передбачено на старшому етапі навчання у школах-гімназіях. Модель обіймає три етапи (когнітивно-збагачувальний, тренувально-творчий, творчо-імпровізаторський), має гіпотетичний характер і є основою для проектування системи навчального процесу.

Перший, **когнітивно-збагачувальний** етап спрямований на набуття лексичних знань і демонстрацію дидактичної послідовності виконання педагогічних дій для ознайомлення з новою програмною, театральною, драматургією лексикою, формування навичок розуміння і вживання ЛО у словосполученнях і реченнях, розвиток лінгвістичних умінь оперувати вивченими ЛО у навчальних мікро-текстах у межах певної тематики. Другий, **тренувально-творчий** етап спрямований на розвиток рецептивно-репродуктивних лексичних умінь, які мають прояв при читанні, аудіюванні, говорінні. Третій, **творчо-імпровізаторський** етап спрямований на розвиток продуктивних лексичних умінь, які інтегруються в іншомовну мовленнєву діяльність.

На кожному з названих етапів відбувається поступово ускладнювана навчальна діяльність, яка визначається конкретними цілями засвоєння елементів предмета, що вивчається, шляхом застосування відповідних методів та прийомів навчання. Таке засвоєння можливе на основі зростання мовленнєвого потенціалу компонентів змісту навчання: від знання, володіння мовною інформацією до навичок і умінь її використання. Досягнення кожної мети навчання перевіряється за допомогою контрольних завдань, у результаті чого встановлюється можливість висунення наступної мети навчання за умови успішної реалізації попередньої і дозволяє введення нового матеріалу з урахуванням засвоєння попереднього. Для демонстрації вищезазначеного й повноти його сприйняття подамо графічну модифікацію лінгводидактичної моделі формування англomовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності (див. рис. 2.2.).

Першою метою когнітивно-збагачувального етапу було набуття лексичних знань: ввести нові ЛО; ознайомити учнів з їх функціями, значеннями, формальними ознаками. Елементами предмету навчання виступили нові ЛО з тем шкільної програми з англійської мови для старших класів, театральні ЛО (театральна термінологія, термінологічні словосполучення, реалії театральної сфери, поняття, що позначають предмети театального побуту, емоційний настрій публіки), драматургічні ЛО (лексика властива дійовим особам, ЛО в ремарках, прологах та епілогах (книжково-літературна, емоційно-забарвлена), крилаті вирази).

Компонентами змісту навчання були лексичні знання, які набувалися шляхом графічного подання лексики й семантизації з опорою на рідну мову, завдяки усному багаторазовому повтору й запису кожної лексеми, написання диктантів, добору синонімів та антонімів, утворенню похідних слів, виконання мовних дій з формування нових ЛО за аналогією, мовних ігор. Засобами навчання були таблиці, картки, малюнки, схеми, однак у зв'язку з обмеженням об'єму моделі, ми не включили ці засоби у графічну схему. Якість засвоєння лексики перевірялася за допомогою прямого й зворотного перекладу введених зразків ЛО; проведення лексичних тестів наприкінці вивчення кожної теми (тести з вибором відповіді (множинного вибору, перехресні), на «заміну» - виправлення неправильних тверджень) (див. дод. Б). Здатність робити ці завдання більшістю учнів дозволяла ставити *другу мету* навчання.

Друга мета когнітивно-збагачувального етапу полягала у навчанні учнів використовувати вивчені ЛО у словосполученнях, реченнях. Елементи предмету навчання були ідентичні вищезазначеним, однак вони вивчалися у поєднанні з раніше вивченими ЛО на рівні словосполучень та речень. Компонентами змісту навчання були рецептивно-репродуктивні лексичні навички, що формувалися засобом складання словосполучень та речень з раніше засвоєними ЛО, а також поясненням нових ЛО англійською мовою. Перевірялася сформованість таких навичок шляхом виконання прямого і зворотнього перекладу словосполучень і речень з рідної мови на ту, що вивчається; створення тематичної ментальної мапи. Здатність виконувати ці завдання більшістю учнів дозволяла ставити *третю мету* навчання.

Третя мета полягала у навчанні учнів оперувати ЛО на рівні понадфразових єдностей і зв'язних речень. Елементи предмету навчання були ідентичні вищезазначеним, однак вони вивчалися у поєднанні з раніше вивченими ЛО на рівні навчальних мікротекстів. Компонентами змісту навчання були лінгвістичні вміння (під якими ми розуміємо лексичні вміння відповідно до теми нашої роботи), які розвивалися шляхом сприймання, осмислення й переказу навчальних мікротекстів, що містять нові ЛО. Якість становлення названих умінь перевірялася шляхом

складання своїх речень / мікротекстів з поданих слів. Здатність виконувати такі завдання більшістю учнів дозволяла переходити до другого етапу навчання.

Зазначимо, що на першому етапі крім традиційних методів навчання, впроваджувалися театралізовані методи: мовні ігри з елементами імпровізації: ігри-здогадки, пошукові ігри, ігри-аукціони, ігри-асоціації. Для тренування правильної вимови нових слів або фраз та їх кращого запам'ятовування передбачалась робота зі скоромовками, віршами, сонетами, які містили ЛО, що вивчалися, а саме: їх ритмічне проговорювання та виразне декламування.

Перша мета другого - **тренувально-творчого** етапу полягала в навчанні розуміти почуте і продукувати свої висловлювання з опорами на ключові слова, малюнки, питання, текст. Елементами предмету навчання були аудіотексти з вивченим лексичним матеріалом. Компонентами змісту навчання були: передмовленнєві уміння в аудіюванні. Засобами навчання були автентичні аудіозаписи. Уміння в аудіюванні розвивалися шляхом прослуховування фрагмента радіоп'єси, виявлення незнайомих слів, їх контекстного розуміння; прослуховування фраз і їх промовляння з різними емоціями; прослуховування радіоп'єси та її драматизація з опорою на деталізуючі запитання / на ключові вирази / на зображення частин сюжету; прослуховування аудіотексту, характеристика героїв засобом вивчених ЛО; драматизація радіоп'єси. Здатність виконувати такі завдання більшістю учнів дозволяла ставити другу мету.

Друга мета **тренувально-творчого** етапу полягала в навчанні розуміти прочитане і продукувати свої висловлювання з опорами на ключові слова, малюнки, питання, текст. Елементами предмету навчання були навчальні тексти з вживанням вивченого лексичного матеріалу. Компонентами змісту навчання були передмовленнєві уміння в читанні. Уміння в читанні розвивалися розвивалися шляхом читання історії за ролями; визначення ключових слів в тексті; створення з ними власної історії / власного початку / закінчення; зміни сюжету історії, що прочитали; емоційного переказу. Якість становлення аналізованих умінь перевірялася тестами на розуміння слів / словосполучень / змісту тексту та драматизацією прочитаного. Здатність виконувати такі завдання більшістю учнів

дозволяла ставити третю мету.

Третя мета тренувально-творчого етапу полягала в навчанні продукування своїх висловлювань. Елементом предмету навчання були англомовні художні тексти. Компонентами змісту навчання були передмовленнєві уміння в говорінні. Щодо письма як виду мовленнєвої діяльності, то враховуючи мету дослідження: формування АЛК учнів засобом театралізованої діяльності, не було виокремлено спеціальну групу вправ, спрямовану на розвиток цього виду мовленнєвої діяльності, оскільки театралізована діяльність передбачає роботу з усним, а не писемним мовленням. Уміння в говорінні розвивалися шляхом програвання завчених діалогів з відозмінами вихідної ситуації, віртуальних діалогів з героями твору, рольових ігор із заданою мовленнєвою ситуацією; драматизації ситуацій, що тематично розширюються; перетворення монологу в діалог та його драматизацією; проведенням міні-вистав. Якість становлення аналізованих умінь перевірялася складанням діалогу з означеними ЛО та його драматизацією; драматизацією вірша; виконанням індивідуального творчого завдання. Останнє передбачало складання розповіді про побачену театральну виставу після її відвідування у театрі. У зміст включався вивчений лексичний матеріал. Розповідь представлялась у класі, учні фіксували, скільки нових ЛО використовував доповідач. Той, хто застосував найбільшу кількість нових ЛО і представляв більш зв'язну сюжетну розповідь, одержував найвищий бал.

Крім традиційних методів навчання, на другому етапі навчання впроваджувалися театралізовані методи: перевтілення (ігри-пантоміми, рольові ігри, симуляції, скетчі, інсценівки); художнє виконання (римування, декламація віршів, сонетів); сюжетна організація (драматизація фрагментів художніх творів, міні-вистав); використання ігрових завдань.

Формами організації навчання на цьому етапі були класно-урочна діяльність, самостійна робота, позаурочна діяльність. Самостійна робота включала: розучування ролей, підбір додаткового матеріалу про театр. Позаурочна робота охоплювала: колективні відвідування театральних постанов, організація своїх міні-вистав, репетиції вистав. Тобто навчання проходило в єдності класно-урочних і

позаурочних форм роботи, що забезпечувало закріплення та розширення знань і навичок, набутих на уроках та в позаурочний час. Відвідування театральних вистав, пізнання творів театального мистецтва сприяло розв'язанню навчально-виховних завдань, прилучало учнів до зразків високої духовної культури минулого й сучасного; виховувало естетичне ставлення до довкілля; стимулювало розвиток творчих здібностей вихованців, формувало емоційно-оцінні орієнтації у світі мистецтва. Вчитель організовував колективні відвідування театральних вистав один раз на місяць. Перед цим учні отримували завдання самостійно знайти інформацію щодо п'єси, яку вони дивитимуться, і прочитати її. Після походу до театру учні на уроці англійської мови обговорювали побачене, обмінювалися думками, виражали свої ідеї щодо гри акторів, декорацій, змісту п'єси, вдалої чи невдалої театралізації твору. Крім того, учні вели спеціальний театральний щоденник англійською мовою, до якого записували назви всіх вистав, які вони дивилися, і свої враження від них. Наприкінці навчального року вчитель перевіряв щоденники учнів.

Здатність виконувати завдання другого етапу більшістю учнів дозволяла переходити до третього етапу навчання.

Першою метою творчо-імпровізаторського етапу було навчити продукувати власні тексти англійською мовою без опор на основі мовленнєвих ситуацій із художніх творів. Елементами предмету навчання були аутентичні художні тексти для драматизації, скрипти текстів для театральних вистав. Компонентами – мовленнєві вміння в аудіюванні, читанні, говорінні. Ці уміння розвивалися шляхом висловлювання думки від імені інших людей, складання розповіді від імені головного героя, представлення спогадів героя твору про події минулого, проведення свят / вікторин. Щодо театралізованих методів навчання, використовувалися такі: драматизації прочитаних сюжетів, розігрування рольових діалогів, виконання «сценаріїв», мініатюр, театралізовані читання, театралізовані вистави. Якість становлення аналізованих умінь перевірялася шляхом драматизації фрагменту текста та проведенням «заочних» екскурсій в театрі. Формами організації навчання виступили класно-урочна діяльність, самостійна робота та позаурочна діяльність. Самостійна робота включала: підготовку до проведення вистави:

розучування ролей. Позаурочна робота передбачала: участь у театральній студії (оформлення залу, виготовлення декорацій, костюмів, репетиції, проведення вистав), участь у роботі гуртка англійської мови. Здатність виконувати завдання більшістю учнів дозволяла ставити *другу мету*.

Друга мета творчо-імпровізаторського етапу полягала в навчанні продукувати свої тексти з вивченими ЛО з метою виконання іншої англомовної мовленнєвої діяльності. Елементами предмету навчання були власно створені висловлювання з вивченим лексичним матеріалом. Компонентами змісту навчання були інтегровані вміння, які розвивалися шляхом продукування власних зразків мовлення з вивченими ЛО в нових побутових ситуаціях, вирішення мовленнєвих задач, пов'язаних з непередбачено виникаючими життєво-обумовленими обставинами, складання та розігрування власних міні-п'єс з вивченими ЛО та їх обговорення. Під **«інтегрованими вміннями»** розуміється здатність учнів одночасно брати участь у двох видах діяльності, з яких одна основна, а інша другорядна, що передбачає домінуючу увагу на першу і підтримує увагу на другу [168].

Щодо театралізованих методів навчання, використовувалася вільна імпровізація під час особистих мовленнєвих контактів, мініатюри на вільну тему, драматизація власних міні-п'єс. Засобами навчання були друковані тексти, аудіотексти, відеоматеріали, декорації, театральні програми. Контроль результатів навчання на цьому етапі передбачав спонтанне продукування монологу / діалогу з вивченими ЛО за вільною темою. Формами організації навчання виступили класно-урочна діяльність та позаурочна діяльність. Позаурочна робота передбачала: особисті імпровізаційні контакти з носіями мови.

Отже, у підрозділі 2.2. було представлено етапи роботи з формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій. Активна мовленнєва практика у театралізованій діяльності сприяла активізації словника учнів, розвитку вміння використовувати різноманітні ЛО залежно від ситуації, швидко відбирати необхідний лексичний матеріал із чималої кількості вивчених ЛО, розрізняти пряме та переносне значення слів, оперувати драматургічними ЛО, адекватно використовувати крилаті / усталені вирази, пояснювати думки

англійською мовою. Елемент змагання, що мав місце в усіх завданнях на кожному етапі, підвищував активність засвоєння лексичного матеріалу та забезпечував позитивний психологічний вплив на учнів. Крім того, прийоми навчання з елементами театралізації посилювали мотивацію до вивчення ІМ, а також прагнення до самовдосконалення в цьому предметі. Зазначимо, що аналогічна робота проводилася в межах кожної теми і охоплювала всі зазначені етапи роботи, на яких впроваджувалася розроблена система вправ із формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності. Представимо зазначену систему вправ у наступному підрозділі.

2.3. Система вправ з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності

Будь-яка методика навчання реалізується у спеціальній системі, створення якої передбачає розгляд принципів навчання і його відібраного змісту (розглянутих у підрозділі 2.1.), вимог до вправ та критеріїв їх класифікації. Система вправ є головним чинником, який забезпечує навчальний процес та досягнення успіху в оволодінні мовою.

Проблему систематизації вправ розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, зокрема: І. Бім, Н. Бориско, Н. Гез, П. Гурвіч, М. Ільїн, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Плахотник, І. Рахманов, І. Салістра, В. Скалкін, Н. Скляренко, О. Соловова, С. Шатілов, Г. Харлов, S. Blum-Kulka, P. Brown, R. Lado.

Створення раціональної системи вправ є ключем до вирішення проблеми навчання іноземної мови. Важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує як організацію процесу засвоєння, так і організацію процесу навчання [173, с. 64]. Схарактеризуємо поняття «вправа». За С. Шатіловим, - це спеціально організоване в навчальних умовах одно- або багаторазове виконання окремої операції чи ряду операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними чи їх удосконалення [299, с. 55]. Саме вправа і є тією методичною «цеглинкою», з якої будується вся система вправ.

З метою побудови системи вправ із формування АЛК учнів розглянемо:

- 1) вимоги до вправ як основного засобу організації навчальної діяльності та
- 2) визначимо типи та види вправ для формування АЛК.

Насамперед розглянемо вимоги до вправ. Кожна вправа незалежно від її характеру має три- чи чотирифазну структуру (завдання, зразок виконання, виконання завдання, контроль) [173, с. 64]. Зразок виконання є факультативним компонентом, оскільки в деяких вправах в ньому немає потреби. Отже, проаналізуємо вимоги до структурних компонентів вправ.

Вимогою до першого структурного компонента вправи – «завдання» є наявність мотиву (вмотивованість) до виконання певної мовної / мовленнєвої дії. У завданні до вправи повинно чітко вказуватися, з якою метою учні виконують вправу. Мотивація до навчання учнів старших класів англomовної лексики забезпечувалася шляхом стимулювання пізнавальної потреби учнів під час театралізованої діяльності.

Ще однією вимогою до завдання є елемент новизни, оскільки в реальному спілкуванні людина завжди дізнається про щось нове або інформує будь-кого про якісь події. Наявність елемента новизни у завданні до вправ із формування АЛК засобами театралізованої діяльності забезпечувалася шляхом варіювання автентичного мовного матеріалу, який учні не опрацьовували раніше, і шляхом впровадження елементів театралізованої діяльності у процес навчання.

Наступною вимогою як до завдання, так і до змісту вправи є культурологічна спрямованість, оскільки вивчення ІМ невідривно пов'язане з культурою. Н. Склярєнко зазначає, що зміст переважної кількості вправ повинен знайомити учнів із культурними реаліями країни, мова якої вивчається, її історією, традиціями, характерами та звичками людей [256, с. 3]. Отже, цій вимозі повністю відповідає автентичний матеріал, який використовувався під час проведення театралізованої діяльності: вистав, свят, конкурсів, драматизації художніх англійських творів.

Розглянемо вимоги, які ставляться до виконання завдання вправ. За ступенем керованості мовленнєвими діями розрізняють повністю керовані мовленнєві дії, частково керовані дії та дії з мінімальним рівнем керування [256, с. 4]. Рівень

керованості мовними / мовленнєвими діями учнів при виконанні вправ залежав від етапу формування ЛК учнів старших класів засобами театралізованої діяльності.

Стосовно вимоги наявності / відсутності опор до системи вправ увійшли вправи як без опор, так і з опорами. При формуванні лексичної компетенції учнів засобами театралізованої діяльності використовувалися такі опори: збірки дитячих віршів/прозаїчних творів/текстів для драматизації, відеосюжети театральних постанов, таблиці, малюнки, схеми, театральні атрибути, декорації.

Останнім структурним компонентом вправи виступає контроль. Основним об'єктом контролю є рівень сформованості АЛК учнів. Контроль проводився після кожного етапу навчання і перевіряв ефективність методики, що впроваджувалася.

Отже, вправи, що увійшли до розробленої системи вправ із формування АЛК учнів старших класів, відповідали вимогам щодо завдання вправ (вмотивованість, новизна, культурологічна спрямованість), їх виконання (ступінь керованості мовними / мовленнєвими діями учнів, наявність / відсутність опор) та контролю.

Для визначення типів та видів вправ із формування АЛК учнів старших класів гімназій необхідно визначити основні критерії відбору вправ. У сучасній методиці викладання іноземних мов не існує єдиної загальної класифікації вправ. У дослідженні ми спиралися на критерії класифікації вправ, запропонованих С. Ніколаєвою та Н. Складенко [173; 256]. Критеріями виступили: 1) спрямованість вправи на прийом або видання інформації, 2) комунікативність, 3) характер виконання, 4) участь рідної мови, 5) місце виконання.

За критерієм спрямованості вправи на прийом або видання інформації розрізнялися рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні вправи. У дослідженні переважали вправи рецептивно-продуктивного та продуктивного характеру. Відповідно критерію комунікативності вправи поділялися на комунікативні (мовленнєві), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) і некомунікативні (мовні). Некомунікативні вправи впроваджувалися на I етапі навчання і передбачали знайомство із новими ЛО, їх сполучуваністю одна з одною та з раніше вивченими. Умовно-комунікативні вправи були спрямовані на первинне закріплення ЛО та автоматизацію дій з ними. Комунікативні вправи були

спрямовані на розвиток вміння оперувати вивченими ЛО у мовленні, вживати вивчений лексичний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності на рівні вирішення складних творчих завдань, наближених до реальної комунікації. За критерієм «характер виконання» переважали усні справи. Згідно критерію «участь рідної мови» переважали одномовні справи (англійська мова). За критерієм «місце виконання» справи виконувались як під час уроку під керівництвом вчителя, так і в позаурочний час.

Основними положеннями формування АЛК учнів старших класів стали: 1) формування лексичних навичок та вмінь учнів старших класів у системі роботи над основними видами мовленнєвої діяльності базувалося на знаннях про слово, лексичне значення, стилістичні функції ЛО, на первинних лексичних навичках та вміннях, що були набуті в початковій та середній школах; 2) у роботі над формуванням АЛК усебічно враховувався взаємозв'язок мови й мовлення, мовлення та мислення. Максимальне використання дидактичного матеріалу дало змогу розширювати мовленнєву практику учнів, забезпечило базу для формування необхідних навичок. Через мовний матеріал учні пізнавали дійсність, розвивали мислення, формували навички доречного й точного вживання ЛО у власному мовленні; 3) формування АЛК учнів проходило з урахуванням усіх когнітивних процесів людської ментальності (уваги, пам'яті, мислення, уяви, сприйняття); 4) формування АЛК учнів базувалося на урахуванні рівнів засвоєння лексики англійської мови (сприйняття, осмислення, запам'ятовування; застосування знань у схожій ситуації за зразком; застосування знань у новій ситуації); 5) для ефективного формування АЛК учнів використовували багаторазове прослуховування і відтворення нових ЛО в мовленні. Німецький психолог Г. Еббінгауз стверджував, що забування починається одразу після заучування: основна втрата відбувається у перші 1–2 доби, особливо у перші півгодини-годину. При цьому загальна втрата є настільки вагомою, що за дві доби зберігається лише чверть інформації [319]. Усупереч такому твердженню радянський психолог С. Рубінштейн зазначив, що криву забування за Г. Еббінгаузом отримано для випадку забування беззмістовних складів, а не осмисленого матеріалу. Учений акцентував, що міцність

запам'ятовування осмисленого матеріалу є значно вищою, ніж запам'ятовування неосмисленого матеріалу. Матеріал, що закріплюється механічно, без достатнього розуміння, піддається більш швидкому забуванню [239, с. 284]. Отже, для продуктивного запам'ятовування лексичного матеріалу необхідним є його осмислення, багаторазове повторювання і застосування у мовленні.

Враховуючи ці дані психології, ми конструювали початок роботи над новим словом так, щоб використати, по можливості, більшу кількість різноманітних вправ у момент першого пред'явлення лексичного матеріалу, щоб забезпечити максимальну кількість повторень нового слова. За даними вчених (Р. Мартинова), для досягнення такої мети слід набрати не менше 20 повторень кожного слова в різноманітних тренувальних діях, щоб слово перейшло в активний словник учнів [168]. Такий підхід вимагав від учителя пильної уваги до вибору вправ, призначених для первинного відпрацювання лексики і організації роботи з нею. Вчитель повинен був створити сприятливі передумови для свідомого засвоєння учнями англійської лексики як при виконанні найпростіших «технічних» вправ, так і при використанні навчальних комунікативних ситуацій за рахунок наслідування. Ефективним щодо запам'ятовування нових ЛО було також використання комбінованих прийомів, у яких поєднуються різні засоби, як наприклад, аудіовізуальні, візуально-кінестетичні.

Відтак, враховуючи розглянуті критерії відбору вправ та основні положеннями формування АЛК учнів старших класів, представимо систему вправ для формування АЛК учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності. Розроблена система вправ, створена за принципом «від простого до складного», тобто від рівня слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності до рівня тексту, відповідає трьом основним етапам формування АЛК учнів (когнітивно-збагачувальний, тренувально-творчий, творчо-імпровізаторський) і складалась із таких груп: 1) мовно-тренувальні із елементами театралізованої діяльності, спрямовані на набуття лексичних знань і формування лексичних навичок учнів та лінгвістичних умінь; 2) мовленнєво-тренувальні із частковою театралізацією, спрямовані на подальше формування лексичних навичок, розвиток рецептивно-репродуктивних лексичних умінь і збагачення словникового запасу учнів; 3) комунікативно-творчі з повною

театралізацією, спрямовані на формування продуктивних лексичних умінь та інтегрування сформованих лексичних навичок і вмінь у різні види мовленнєвої діяльності (див. дод. В).

Вправи виконувалися на трьох рівнях – слова / словосполучення, фрази / речення, тексту. Це зумовлено тим, що смислові зв'язки слів звичайно розглядаються у трьох основних аспектах: а) внутрішньосмислові семантичні зв'язки, або субординація смислових елементів на рівні слова (акустичний бік слова і понятійний зміст); б) семантичні зв'язки слів у межах різних смислових груп слів; в) семантичні зв'язки слів на рівні всієї системи мови [35]. Таке виконання вправ забезпечувало поступовий перехід від ознайомлення учнів та автоматизації навичок й удосконалення їхніх умінь на рівні словоформи, вільного сполучення слів до вільного конструювання фрази / речення та згодом до ситуативного вживання засвоєного мовного матеріалу при висловлюванні своїх думок, а також контекстне розуміння такого матеріалу при читанні та аудіюванні.

Представимо **першу групу вправ** - мовно-тренувальні. **Мета** першої групи вправ - набуття лексичних знань, формування лексичних навичок. Завдання: збагачення словникового запасу учнів, формування активного і рецептивного словників.

Засвоєння лексичного матеріалу здійснювалося за рахунок взаємодії учнів з англomовною лексикою без опори на текст. Для цієї групи вправ доцільним було використання переважно некомунікативних (неконтекстних), повністю керованих вправ зі слуховими чи зоровими формальними опорами. Вони непрямо повідомляли значення слова чи словосполучення або містили елемент здогадки і таким чином не тільки сприяли первинному закріпленню лексики, а й задіювали зв'язки з іншими аспектами мови (граматикою, фонетикою). У цих вправах учитель так komponував матеріал, щоб забезпечити багаторазове повторення нових слів. При цьому представляв нові слова та словосполучення в різних зв'язках із уже знайомими лексемами, що дозволяло учням запам'ятовувати ці слова в типових для них поєднаннях з іншими словами. За словами Г. Городілової, навичка вважається

сформованою, якщо швидкість виконання мовних операцій іноземною мовою дорівнює швидкості виконання аналогічних операцій рідною мовою [53].

Це рецептивно-репродуктивні типи вправ, до яких відносяться: презентаційні, впізнавальні, підстановчі, комбінаційні, конструктивні, асоціативні з використанням паралінгвістичних засобів, а також мовні ігри. Вправи, що виконувалися на рівнях слова / словосполучення, включали такі завдання: пред'явлення і семантизація нових ЛО; імітація зразка вимови слова; промовляння ЛО вголос / мовчки; багаторазове повторення і запис кожної ЛО; написання диктантів з новими ЛО; групування слова за категоріями; виведення слова, що не відповідає родовому поняттю; назва низки слів одним узагальнювальним поняттям; заповнення пропусків ЛО за смислом; вгадування за дефініцією; підбір рими до слова із низки запропонованих слів і складання віршів; самостійне заримування слів; складання якомога більше словосполучень із поданих слів; знаходження і виправлення помилок у сполучуваності слів; добір синонімів / антонімів; відновлення прислів'я / крилатого вислову із роз'єднаних слів; складання свого прислів'я до певної теми; виправлення помилок у прислів'ях / крилатих виразах; пояснення прямого та переносного значення слів / виразів англійською мовою; утворення похідних слів; виконання мовних дій за аналогією.

У вправах цієї групи театралізована діяльність не виступала засобом навчання, бо на цьому етапі переважали некомунікативні вправи. Під час виконання таких вправ використовувалися лише елементи театралізованої діяльності, такі як застосування невербальних засобів комунікації (жести, міміка, пантоміміка), інтонаційні засоби виразності (темپ мовлення (швидкість вимови складів, слів, фраз: прискорення - уповільнення темпу), паузи, наголоси, тональне забарвлення слів, ритм), що сприяє вираженню почуттів і емоцій за допомогою голосу.

Наведемо приклади означених вправ.

Вправи на рівні слова / словосполучення. Тип: некомунікативні, рецептивно-репродуктивні. **Мета:** ознайомлення з новим лексичним матеріалом, семантизація ЛО, засвоєння сполучуваності ЛО, прямого та переносного значень слів, синонімів / антонімів, багатозначних слів.

Місце виконання: клас. **Режим виконання:** індивідуальний/парний/загальногруповий.

Вправи презентаційні

Вправа 1. Word categories. Інструкція: ознайомтеся з новою групою слів з теми уроку, запишіть їх у словник за категоріями. Розташуйте слова у порядку зростання емоційності, надійності, швидкості пересування. Промовте ці слова з наростанням емоційності в голосі, швидкості вимовляння, чіткості кожного слогу. Наприклад, ознайомтеся з групою слів з теми «My family and friends», запишіть їх у словник за категоріями. Розташуйте слова з категорії «Family values» у порядку зростання їх важливості для вас: caring, sharing responsibilities, sympathy, avoiding conflicts, privacy, dignity, trust, protection, respect, faith, common interests, loyalty. Промовте ці слова з наростанням емоційності в голосі, щоб кожне наступне слово звучало більш вагомо і переконливо, ніж попереднє.

Вправа 2. Rhyming to music. Інструкція: Промовте нові ЛО за вчителем, звертаючи увагу на правильну вимову. Під музику (яку включав вчитель) наспівуйте ці слова з відбиттям ритму.

Вправа 3. Line-up. Інструкція: (вчитель надає кожному учневі нове (емоційне) слово з теми, що вивчається). Учні повинні вишикуватися в ряд згідно із запропонованою ознакою: спочатку більш емоційні слова, потім менш емоційні слова і по черзі вимовити своє слово.

Вправа 4. General word. Інструкція: Вчитель презентує групи нових слів. Учні повинні назвати кожен групу одним узагальнювальним поняттям, зобразити його за допомогою невербальних засобів комунікації.

Вправа 5. Choose the odd man out. Інструкція: Вчитель презентує групи нових слів, а учні повинні виключити з них слово, що не відповідає родовому поняттю. Потім скласти до нього свій родовий ряд і представити його іншим учням у класі.

Вправа 6. Say in one word. Інструкція: Вчитель зачитує дефініцію слів, пов'язаних із певною темою, наприклад, видами спорту. Учні повинні відгадати ці слова. Потім кожен учень повинен загадати своє слово з цієї теми, зобразити його невербально, а інші учні повинні скласти свою дефініцію цього виду спорту і представити її.

Вправи впізнавальні

Вправа 7. Guess what it is. Інструкція: Учням зав'язують очі, їм пропонується на дотик впізнати, назвати предмет та дати його характеристику.

Вправа 8. Handshaking. Інструкція: Учні стають у два півкола обличчям один до одного. Перший учень стискає руку другому таким чином, щоб останній зрозумів, яку емоцію виражає це рукостискання, і назвав це слово (перелік слів подано на дошці) (наприклад, стиснути руку “in anger”, “in excitement”, “in disgust”).

Вправа 9. Silent Statue. Інструкція: (тема «Спорт»). Групі учнів пропонується організувати півколо. Один з учасників виходить на середину цього півкола, повертається спиною до інших і за сигналом вчителя (сигналом може служити плеск долоней) повертається обличчям до групи, заздалегідь прийнявши позу спортсмена, який виконує будь-яку дію (наприклад, футболіста, який забив гол, баскетболіста, який кидає м'яч у кошик та ін.). Завдання решти учасників полягає в тому, щоб розшифрувати приналежність спортсмена до якогось виду спорту й назвати дію, яку той виконує безпосередньо в цей момент). Завдання вимагало від учасників великої концентрації уваги, уміння зосередитися, мислити логічно.

Вправа 10. Guess the proverb. Інструкція: Із роз'єднаних слів слід відновити прислів'я чи крилатий вислів. Клас поділяється на кілька груп. Кожна група загадує своє прислів'я на певну тему. Кожен учень групи отримує одне слово із прислів'я, яке повинен зобразити таким чином, щоб учні з інших груп зрозуміли значення цього слова і із відгаданих слів склали прислів'я.

Вправа 11. Direct / indirect meaning. Інструкція. Вчитель зачитує учням вірші та просить назвати слова, які вжиті у прямому та переносному значеннях. Пояснити переносне значення слова, навести приклад вживання слова у переносному значенні.

Вправи асоціативні

Вправа 12. Associations. Інструкції: 1) (English words associations). Учням пропонується тема й заохочуються словесні асоціації, які вона в них викликає. Кожен учень називає певну кількість слів, наприклад, по 5 слів. Усі слова записуються на дошці для подальшої роботи з ними.

2) (English - native words association). Учні добирають в рідній мові слова, які мають подібне звучання до англійського слова, і разом із учителем вигадують образи, що допомагають краще запам'ятати ці слова.

3) (Chain associations). Один учень називає слово (наприклад, storm), наступний учень пропонує свою асоціацію до цього слова (наприклад, strong), третій учень називає свою асоціацію вже до слова другого учня (наприклад, sportsman), четвертий учень промовляє своє слово, пов'язане із третім словом і т. ін. Останній учень повинен згадати та назвати всі слова.

4) (Words – images associations). Учні пропонується прослухати певний запис, наприклад, запис шуму моря / лісу. Після чого кожен учень повинен перелічити слова / словосполучення, які підійшли б до прослуханого уривку. Наприклад, море: azure, transparent, stormy, sparkling, quiet, calm, shallow, deep. Після цього словесно описати те, що вони уявляли під час прослуховування аудіозапису.

Вправи конструктивні

Вправа 13. Rhyming. Інструкції: 1) Вчитель називає список нових слів, що вивчаються на уроці, учням пропонується підібрати рими до поданих слів і скласти міні-вірш із ними. Прочитати вірш виразно, начебто звертаючись до однієї певної людини. 2) Кожен учень підбирає 4 слова (з теми уроку). Перше - повинно римуватися із третім, друге із четвертим. Потім учні обмінюються цими словами, складають з них короткі вірші і декламують їх у класі. 3) (Rhyme mime). Клас поділяється на дві команди. Представник з однієї команди вигадує два слова, що римуються, і розіграє їх перед своєю командою. В цій грі є ліміт часу (3-5 хвилин). За кожне відгадане слово у межах часу команда отримує бал. Якщо команда змогла скласти міні-вірш з цими словами, вона отримує ще один бал. Потім настає черга другої команди. Виграє та команда, яка відгадала всі слова за меншу кількість часу і склала якомога більше віршів.

Вправа 14. Recollect a poem. Інструкція: 1) Вчитель поділяє учнів на три групи, кожна з яких отримує своє завдання: прослухати вірш та запам'ятати певні слова. Перша група повинна запам'ятати якомога більше дієслів, друга – прикметників, третя – іменників. Потім учні повинні зіставити ці слова друг із другом, щоб

отримати зв'язний зміст тексту. Якщо можливо, відновити вірш або скласти свого вірша з цими словами. Виразно прочитати його. Дома вивчити напам'ять оригінальний варіант вірша, продекламувати його. 2) Учні хором читають римування/вірш, що написані на дошці, кілька разів, а вчитель при цьому викреслює з дошки певні слова рифмовки до того часу, доки не залишаться лише ключові слова. Увесь текст відтворюється з опорою на слова, що залишилися. Після цього вчитель витирає усі слова і запитує, хто може відтворити текст по пам'яті.

Необхідно зауважити, що емоційно забарвлені та ще й римовані слова швидко запам'ятовуються учнями, розвивають у них відчуття рими, ритму, що вкрай необхідно під час театралізованої діяльності.

Вправа 15. Cinquain. (Синквейн – це вірш, який вимагає синтезу інформації й матеріалу в коротких виразах. Синквейн складається з 5 рядків: 1) тема – іменник; 2) два прикметники на запропоновану тему; 3) три дієслова; 4) осмислена фраза на запропоновану тему; 5) резюме до теми (бажано 1 слово або словосполучення).

Інструкція: Учням пропонується спочатку індивідуально, потім у групах написати синквейни на запропоновану тему і представити їх у класі як мініатюру. Обов'язкове використання нових ЛО. Наведемо приклад синквейна з теми “Hobbies”, складений учнями.

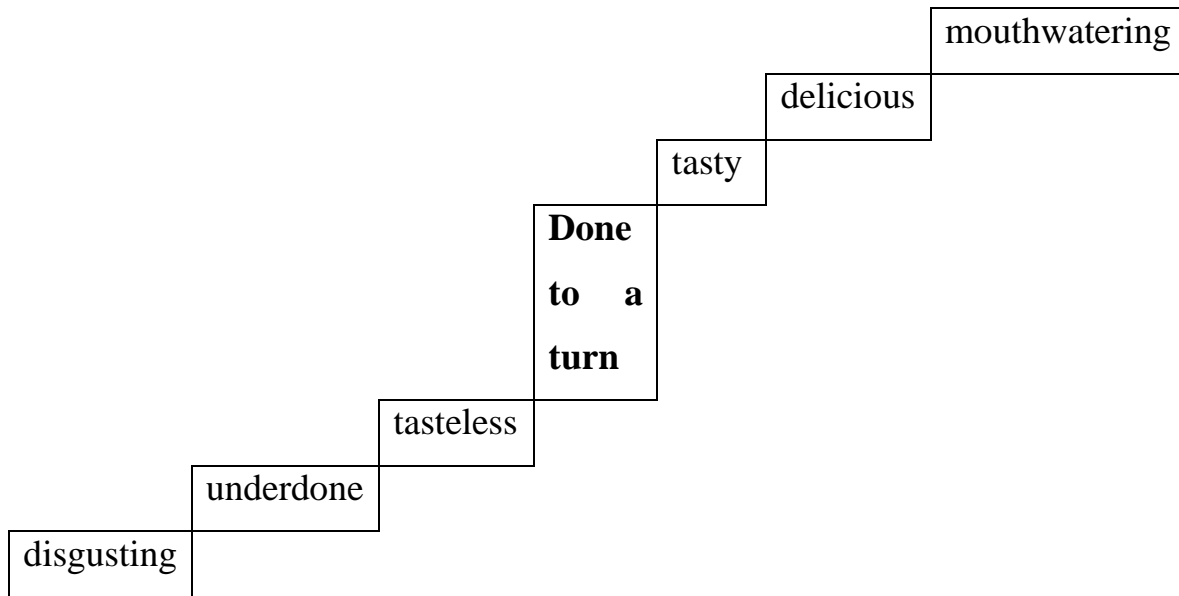
1. Films
2. Funny, interesting
3. Laugh, relax, enjoy
4. They are worth seeing
5. Pleasure.

Наведемо приклад синквейна з теми: «Навколишнє середовище»:

1. Earth або 1. Earthquake
2. Beautiful, fragile 2. Violent, destructive
3. Live, produce, pollute 3. Damage, destroy, break
4. Can be kind, can hurt 4. It may be awful
5. Planet 5. Disaster.

Підстановчі вправи

Вправа 16. Stairs. Інструкція: Відпрацьовується знання синонімів. На дошці зображується серія сходинок. Приблизно посередині пишеться слово, яке є нейтральним у синонімічному ряді. Ті сходинки, які залишаються пустими, учні заповнюють словами-синонімами. Ось який вигляд мала схема під час вивчення теми «Культура харчування»:



Учні повинні були виразно промовити всі слова з урахуванням емоційного наповнення, немов би, спускаючись зі сходинок згори донизу.

Вправа 17. Fill in the gap. Інструкція: В поданому реченні замість відсутнього слова слід добрати найбільш вдалий емоційний синонім із слів, запропонованих у дужках (наприклад, to be surprised, to be astonished, to be astounded, to be struck). Виразно промовити речення, акцентуючи те емоційне слово, що було вставлено.

Вправа 18. Step-word. Інструкція: Учні повторюють слова із вивченої теми. Кожен учень виходить на середину класу і ходить у повільному темпі. Під кожен крок промовляє нове тематичне слово. Хто зробив крок, але не назвав слово, той програв. Хто назвав найбільшу кількість слів, той отримав найвищий бал за урок. Ускладнення завдання: слова вимовляють різними голосами.

Вправа 19. Kind words. Інструкція: Вчитель готує фрази, в яких пропущені чемні слова. Учні ходять по класу і промовляють ці фрази, підставляючи будь-які чемні слова на адресу співрозмовника. Промовляти слова необхідно емоційно, з почуттями, демонструючи тим самим позитивне ставлення до інших учнів.

Комбінаційні вправи

Вправа 20. Making up phraseological units. Інструкція: Співставити окремі слова таким чином, щоб отримати фразеологічний вираз. Зобразити його так, щоб інші учні змогли його назвати.

Вправа 21. Choosing words characteristics. Інструкція: Дібрати до іменника якнаймога більше прикметників, дієслів, щоб створити сталі сполучення. Зобразити їх так, щоб інші учні їх назвали.

Вправа 22. Continue the given line. Інструкція: Учням пропонується продовжити запропоновану низку словосполучень. Дібрати до кожного головного слова змістовий варіант (наприклад, з теми «Hobby» collecting – stamps, badges, calenders ..., go in for – sport, dancing, mountaineering...). Для кращого запам'ятовування виразів пропонувалося їх ритмічне наспівування під музику.

Вправи на рівні **речення** виводять учнів на якісно новий рівень: вони дають змогу опанувати вмінням реагувати на репліки співрозмовника, а також на події, що відбуваються, робити узагальнення, пропонувати вирішення проблем, висловлювати свої докази й позицію, використовуючи при цьому всі доступні мовні засоби, знаходячи нестандартні рішення.

Вправи на рівні речення. Тип: умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні. **Мета:** вживати нові ЛО в поєднанні одна з одною та з раніше вивченими на рівні речення.

Конструктивні вправи

Вправа 1. Making up a story. Інструкція. Подається список слів (які призначені для повторення), з цього списку учневі пропонується вибрати одне й записати його на папері. Вчитель пропонує початок історії й вибирає учня, який має продовжити розповідь, при цьому обов'язково треба вжити обране на самому початку гри слово. У запропоновану канву розповіді кожному учаснику треба вплести власне слово у своєму реченні. По закінченні гри всім учасникам пропонується згадати, хто і яке слово вжив з нового вокабуляра.

Вправа 2. Picture story. Інструкція: вчитель пропонує групі набір сюжетних малюнків за певною темою. Кожен з учасників отримує лише одну картку з набору.

Завдання кожного учня – описати свій малюнок за допомогою одного речення. Потім учням необхідно скласти всю історію в правильній послідовності і виразно представити її, вимовляючи кожен свою фразу з тими емоціями, які відтворені на малюнку.

Вправа 3. Proverbs reconstruction. Інструкція: (вчитель на дошці пише прислів'я з теми уроку, наприклад, тема «Leisure time» - There is no friend so faithful as a good book) 1) промовте прислів'я з різними емоціями (радісно, гордо, переконливо); 2) скоротите прислів'я, вилучите з нього означення; 3) розширте прислів'я за допомогою уточнюючих слів (прикметників, прислівників, однорідних членів речення); 4) зробіть з прислів'я газетний заголовок (Is a book a faithful friend for you today?), рекламний лозунг (It's never too late to read a good book), міні-вірш (You can't know the man by the looks, but understand him by his books). Виразно промовте.

Вправа 4. Ask the question. Інструкція. На дошці вчитель пише певну тематичну лексику. Наприклад, тема «Дозвілля і спорт», лексика, що актуалізується: to go in for sport, to do some sport, long-distance, jogging, to break the record. Учні повинні задати таке запитання, відповіддю на яке будуть представлені слова. Наприклад, «What do you do in the morning? – Jogging. What do you do in your free time? – I do some sport». Потім учні розігрують міні-діалог: запитання-відповідь.

Вправа 5. Rhyming phrase. Інструкція. До поданої фрази скласти свою, що римується з першою. У своїй фразі використати нові тематичні ЛО. Промовити обидві фрази виразно.

Вправа 6. Strip-story. Інструкція. Кожен учень отримує свою фразу. Всі учні повинні разом скласти історію із поданих фраз та інсценувати її. Учні вишикуються у лінію, кожен учень зі своєю фразою повинен зайняти відповідне місце у загальній «розповіді» і промовити свою фразу чітко, голосно і емоційно, виступаючи уперед під час промовляння фрази.

Підстановчі вправи

Вправа 7. Fill in the gap. Інструкція. Заповніть пропуски у зв'язному висловлюванні і наведіть наступну фразу-продовження за своїм розсудом. (Наприклад, тема «Дозвілля і спорт», «Many previous records were broken at the last Olympic Games: in

long-jumping, high-jumping..... Our Ukrainian sportsmen also contributed into the process of breaking records»). Представте свій варіант висловлювання.

Комбінаційні вправи

Вправа 8. Merry-go-round. Інструкція. Учні утворюють зовнішнє і внутрішнє коло та, рухаючись по колу, обмінюються репліками за наданою темою. Кожен учень повинен знайти того партнера, в якого фраза збігається з його фразою, утворити міні-діалог. Інсценують його.

Демонстраційні вправи

Вправа 9. Eat, smile, dance! Інструкція. Вчитель пише на дошці слова і запитає учнів, чи вони завжди виконують ці дії однаково в усіх випадках.

1) Робота в парах. Один учень задає запитання, наприклад, щодо того, як його співрозмовник усміхається, якщо розмовляє із босом/дівчиною/дідусем. Як їсть у присутності друзів/родичів, коли ніхто не бачить. Як він танцює на дискотеці/на шкільному балу. Співрозмовник повинен показати ці дії (наприклад, How do you smile at your boss? How do you eat when your grandpa comes to lunch?).

2) Один учень віддає накази іншому, як він повинен виконувати певні дії. Наприклад, Eat greedily! Smile sweetly! Інший учень повинен зрозуміти і виконати їх

Вправа 10. Statues. Інструкція. Обирається один учень, що буде демонструвати рухи. Інший учень надає йому накази. Спочатку той, хто наказує, називає слово, як повинен виглядати перший учасник. (Наприклад, you must show happiness). Відповідно перший учасник намагається виглядати щасливо. Той, хто віддає накази, коректує дії за допомогою певних фраз, не торкаючись учня. (Наприклад, lift your head a little. Put your hands together). Коли «фігура» готова, пара демонструє «своє творіння». Інші учні повинні відгадати, які емоції або які дії демонструє пара.

У процес навчання було впроваджено мовні ігри з елементами імпровізації: ігри-здогадки, пошукові ігри, ігри-аукціони, ігри-асоціації. Такі ігри тренували учнів у вживанні лексики в певних сполученнях, активізували мовленнєво-розумову діяльність учнів, розвивали мовленнєву реакцію.

Наведемо приклади завдань мовних ігор з елементами імпровізації (miming).

Завдання 1. Зображення.

1) *Miming the object or the action.* Вчитель викликає одного учня і загадує слово / словосполучення із списку активної лексики. Учень повинен зобразити це слово. Інші учні вгадують. У процесі роботи встановлювався певний порядок: кожен учень по-черзі зображував, витягнувши папірець, на якому написано слово активного вокабуляру.

2) *Miming a poem.* Клас поділяється на групи. Вчитель кожній групі дає свій вірш для зображення. Учні поділяють ролі, хто, кого буде зображувати і обговорюють, як вони це будуть робити. Потім кожна група зображає свій сюжет перед класом. Інші групи відгадують, який вірш було показано. Якщо вони не вгадали, то перша група показує знову зі словами. Вчитель добирає такі вірші, які вже були знайомі учням і які мають дієвий сюжет. Наприклад, вірш «Commuter» (Vinkel Gzegozh).

He lives in a house in the suburbs. He rises each morning at six.

He runs for the bus to the station, Buys his paper and looks at the pics.

He always gets in the same carriage, Puts his briefcase up on the rack,

Thinks miserably of his office, And knows he can never turn back.

He gets to his desk by nine thirty, Wondering what he should do.

When the coffee break comes at eleven, He knows he still hasn't a clue.

His lunch break is quite uninspiring, He sits it out in the canteen.

It's fish and chips, mince or potatoes, A choice that's quite literally obscene.

At five he runs back to the station, Gets in the same carriage again,

Unfolds his evening paper, Pulls a veil down over his brain.

Завдання 2. Знайди риму. Один учень називає будь-яку нову ЛО. Другий учень повинен назвати слово, що римується з першим. Наступний учень повинен додати ще одне слово, що римується, і так по колу. Той учень, який не зможе назвати римоване слово, одержує мінус. Якщо хтось набирає три мінуса, він залишає ігру.

Завдання 3. Ширма. Два учні, учасники вправи, перебувають по різні боки ширми, вони не бачать один одного. Решта учнів бачать їх одночасно. Перший - вимовляє слово чи фразу, при цьому природно здійснює жест або рух, що логічно відповідає цій мовленнєвій дії. Другий має повторити почуте й відтворити жест або рух.

Завдання 4. Телепатія. Група поділяється на пари. В кожній парі учасники сідають обличчям один до одного. Перший - отримує роль «того, хто передає», другий – «того, хто сприймає». Перший подумки намагається зосередитися на якомусь предметі, при цьому нічого не підказуючи партнерові вербально, але за допомогою міміки (очей) він може вказувати на предмет або у повітрі написати це слово за допомогою руки. Другий - повинен назвати предмет, який задумав партнер. На початку гри вчитель окреслює групу нових слів, які можна загадувати.

Завдання 5. Привітання. 1. Учням потрібно привітатися з різними людьми: (1) однокласник; 2) дівчина, в яку учень закоханий, 3) мамин знайомий, 4) директор школи та ін.) і доречно скласти та обіграти фразу, яка містить нові ЛО. Продумайте види привітання у кожній ситуації та тему продовження розмови для конкретної людини, а також невербальні засоби, які будуть збігатися зі словами.

Завдання 6. Ігра-аукціон. Учитель оголошує змагання: назвіть прислів'є чи крилатий вираз із художнього твору. Учні називають по-черзі. Відповіді фіксуються на дошці. Виграє той, хто останнім назве крилатий вираз. Гра може варіюватися: назвіть автора знайомих крилатих виразів, або певний літературний твір, у якому зустрічаються такі слова, чи персонажа, який промовив цю крилату фразу.

Завдання 7. Асоціативний ряд. Учитель називає предмет, наприклад, «театральна програма» (playbill / programme), один учасник намагається перелічити всі предмети, які мають асоціативне відношення до цього слова, наприклад, «usher, spectators, actors' names». Крім того, можна рекомендувати зробити навпаки: вчитель називає кілька ознак предмета, а учасники відгадують, який саме предмет мається на увазі.

На цьому етапі приділялась значна увага вихованню звукової культури мовлення. Неправильна звуковимова гальмує розвиток активного словника школярів, ускладнює розуміння мовлення та спілкування учня з учнем й вчителем. Для розвитку апарата артикуляції, для тренування правильної вимови нових слів, відчуття ритму, кращого запам'ятовування передбачалась робота зі скоромовками.

Робота зі скоромовками (tongue-twisters). Учні промовляли скоромовку по-черзі, потім усі разом, намагаючись не тільки промовляти текст, вправляючись у швидкості промовляння, а насамперед зрозуміти сутність скоромовки. Спочатку це

міг бути «монолог», потім «діалог» із партнером. Наприклад, один учень емоційно промовляє свою скоромовку, вкладаючи в неї певний підтекст, який мають зрозуміти присутні, другий учень відповідає іншою скоромовкою, також вкладаючи в неї підтекст, що є відповіддю й продовженням «розмови». Робота над скоромовками починається з повільного промовляння тексту. Поступово темп і ритм пришвидшуються. Також впроваджувалося вивчення віршів (verses) та сонетів (sonnets), спеціально підібраних учителем до певної теми або пов'язаних із вивченням творчості певного автора.

До **другої групи вправ** було віднесено вправи мовленнєво-тренувальні. **Мета** другої групи вправ – розвиток передмовленнєвих умінь в аудіюванні, читанні і говорінні на основі вивченого лексичного матеріалу. **Завдання:** навчити читати тексти, що містять кожну з частин лексики, яка вивчається; сприймати на слух навчальні тексти із включенням кожної з частин лексичного матеріалу, що вивчається; утворювати монологічні / діалогічні висловлювання, що містять кожну з частин лексики, яка вивчається; використання адекватних ситуації невербальних засобів комунікації; розвиток творчого потенціалу учнів.

Вільне володіння мовою на високому рівні асоціюється насамперед з лексичними навичками та вміннями, які забезпечують функціонування лексики у мовленні, тобто володіння рецептивно-репродуктивними лексичними навичками та вміннями: виклик ЛО з довготривалої пам'яті, зовнішньо мовленнєве відтворення ЛО у потоці мовлення; миттєве сполучення певної одиниці з іншими словами, що створюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності, розпізнавання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні, обґрунтована здогадка про значення ЛО, що відносяться до потенційного словника при читанні та аудіюванні. Робота над засвоєнням іншомовної лексики передбачає безперервне накопичення і розширення словникового запасу та оперування ним у різних видах мовленнєвої діяльності.

Представлені вправи поділялися на підгрупи з формування: 1) репродуктивних лексичних умінь у говорінні; 2) рецептивних лексичних умінь у читанні; 3) рецептивних лексичних умінь в аудіюванні. Ці вправи із частковою театралізацією.

За характером ці вправи є умовно-комунікативними, комунікативними; частково керованими; рецептивно-репродуктивними, рецептивно-продуктивними; парними, груповими. Вони передбачають наявність мовленнєвого завдання і ситуації, що забезпечують принцип інтерактивності, а також можливість використання слухових та зорових змістових опор.

Перша підгрупа вправ включала такі вправи: відтворення нових ЛО у контексті, програвання завчених діалогів із використанням нових ЛО з елементами відозміни вихідної ситуації; своє продовження діалогу з новими ЛО, віртуальні діалоги з новими ЛО з героями художніх творів; рольові ігри із заданою мовленнєвою ситуацією, «легендами» учасників ігор та набором ЛО, що вивчаються, перетворення монологічного тексту з вивченими ЛО у діалогічний, імпровізовані міні-вистави з новими ЛО з певної теми.

Наведемо приклади вправ з формування репродуктивних лексичних вмінь у говорінні. **Мета:** формування лексичних навичок у говорінні. **Місце виконання:** клас. **Режим виконання:** парний / груповий.

Вправа 1. Associations by pictures. Інструкція: Групі учнів пропонується малюнок, на якому представлена ситуація. Учні уважно розглядають малюнок та називають асоціації, які він у них викликає. Всі запропоновані учнями слова вчитель записує на дошці. Учні складають діалоги з цими словами та програють їх у класі.

Вправа 2. Autobiographic associations. Інструкція: Вчитель пропонує учням нові слова. Учні повинні згадати реально пережиті події, під час яких ці слова вживались, і відтворити їх у своїх міні-монологів у заданом емоційном ключі із використанням адекватних ситуації невербальних засобів.

Вправа 3. Reflection. Інструкція: Учасники намагаються уявити, що думають про них інші учні. Вони підходять один до одного і, дивлячись у вічі, виражають начебто думки співрозмовника з використанням нових ЛО, що вивчаються. При цьому також важлива інтонація, що втілює справжнє ставлення до людини.

Вправа 4. Music character. Інструкція: Учні пропонується спочатку прослухати музичний уривок, а потім за музичною асоціацією представити характери людей, що відображаються музикою, і втілити характери в людські персонажі. Показати кожен

з них за допомогою пантоміми. Демонстрація супроводжується вже почутою раніше музикою, а інші члени групи повинні вербально коментувати пантомімічний образ, що зображується на сцені, і вгадати його.

Вправа 5. Modification of the initial situation (Програвання завчених діалогів з елементами відозміни вихідної ситуації). Інструкція: Учні повинні завчити діалоги, які подано в підручнику. Потім вчитель видозмінює вихідну ситуацію, а учні самі повинні підставити в діалог нових героїв, надати новий зміст та розіграти в класі.

Вправа 6. Dialogue enlargement. Інструкція: Учні отримують від учителя діалоги з відсутніми репліками, які вони повинні відновити та інсценувати діалог.

Вправа 7. Role-play with «legends». Інструкція: Рольові ігри із заданою мовленнєвою ситуацією, «легендами» учасників ігор. Вчитель перед грою розподіляє ролі, і кожному персонажу видає картку з біографією. Учень повинен вжитися в роль і діяти від імені того персонажа, чию біографію представляє. Усі слова, рухи та текст повинні відповідати біографії персонажа, а не учня.

Вправа 8. Virtual dialogues with the heroes of stories. Інструкція: Після прочитання художнього твору учні обирають собі персонажів, які їм найбільш сподобались, і складають «віртуальні» діалоги з цими героями: учні вигадують репліки діалогу не тільки за себе, а й за свого віртуального партнера по діалогу. Потім самі розігрують діалог за ролями, емоційно промовляючи фрази за себе і за свого героя, відозмінюючи голос, міміку, жести.

Вправа 9. Monologue turning into dialogue. Інструкція: Перетворити поданий монологічний текст у діалог, використовуючи якномога більше нових слів. Інсценуйте його в парах.

Вправа 10. Dispute at the balloon. Інструкція: (рольова гра). Вчитель розподіляє ролі між учнями (це можуть бути відомі історичні персонажі, відомі сучасники, представники різних професій тощо). Пропонується уявити, що всі вони летять на повітряній кулі, але куля настільки переобтяжена, що необхідно когось висадити. Завдання учасників гри – пояснити, довести, чому їх потрібно врятувати, а кимось іншим можна пожертвувати. Однак головна умова, щоб у процесі пояснення учні

обов'язово використовували нові тематичні слова. Якщо пояснення подано без таких слів, воно не зараховується.

Вправа 11. Painter's theatre. Інструкція: Вчитель пропонує учням об'єднатися в групи, кожній з яких дається репродукція картини із зображенням людей, події тощо. Групи вивчають свої картини й повертають учителеві, який розвішує їх на дошці. Групи невербально представляють те, що було зображено на картині, завдання решти учнів – описати за допомогою нових слів те, що їм показують однокласники, а потім знайти картину-оригінал.

Вправа 12. Television. Інструкція: Учні працюють у групах. Учитель пропонує учням кожної групи по черзі за сигналом пульта (вчитель, ніби-то, по черзі переключає канали) продемонструвати прямий ефір будь-якої телепередачі (новини, спортивні новини, кулінарне шоу тощо). Учитель також повідомляє, що чим цікавіше буде «програма», тим менше буде в нього бажання «перемкнути канал». При підготовці «програми» потрібно використовувати нові ЛО та сталі вирази. Чим більше вжито нових ЛО, тим вищий бал учнів.

Вправа 13. Obscure painting. Інструкція: Учні пропонується розглянути малюнок із розмитим сюжетом. Учні висловлюють свою думку про те, що б це могло бути, вчитель при цьому підтримує будь-яку думку, не обираючи жодну як єдино правильну. Вчитель спонукає учнів до дискусії та вводить нові слова, які додадуть до малюнка більше інформації. На основі інтерпретації малюнка учні складають діалоги з новими словами, при цьому учням пропонується складати діалоги не тільки на основі того, що вони бачать, але й передбачити, що могло статися пізніше, або що передувало тому, що зображено на малюнку. Потім розіграти ці діалоги. Вчитель підраховує, скільки нових ЛО було вжито в діалогах.

Вправа 14. Press conference. Інструкція: Усім учасникам навчальної групи, крім «ведучого» роздаються картки, на яких написано по одній фразі, різних за змістом, із новими ЛО. Це уривки розмови (розрізаний на фрази текст), зміст якого необхідно встановити. Пояснюється, що відбудеться гра «Прес-конференція», на яку, немов би, спізнилася людина, яка залишилася без картки. Ця людина виходить і з'являється в класі лише в той момент, коли учасники гри починають «обговорення»

конференції, яка начебто відбулася. Вони в хаотичному порядку пересуваються по класу, багаторазово та виразно звертаються до кожного присутнього, в тому числі й до того, хто спізвився, зі своєю фразою. Той, хто спізвився, намагається прислухатися до розмов та втримати в пам'яті якомога більше висловів; інші роблять теж саме. У кінці той, хто спізвився, першим пропонує свій варіант реконструкції хаотичних висловлювань тексту, інші учні також пропонують свої варіанти. Виграє той, хто виявився більш уважним та точним.

Вправа 15. Guess by yourself. Інструкція: Вчитель пропонує учням останню фразу розмови, завдання учнів – вигадати місце дії, героїв та побудувати їх діалог таким чином, щоб він закінчувався поданою фразою. Вчитель надає список нових ЛО, які повинні вживатись у діалозі. Передати діалог у заданому емоційному ключі.

Вправа 16. Making up own dialogues. Інструкція: Вчитель роздає учням малюнки, на яких зображені люди в різних ситуаціях. Учні повинні роздивитися малюнки, придумати, про що люди можуть розмовляти, та інсценувати розмову цих людей.

Вправи з формування рецептивних лексичних вмінь у читанні

Мета – формування рецептивних лексичних вмінь у читанні. Завдання: співвідносити звуковий, зоровий образ із семантикою; впізнавати і розуміти вивчені слова, словосполучення в мовному потоці, графічному тексті; розкривати значення слів за допомогою контексту; розуміти значення слів з опорою на звукові або графічні ознаки (афіксацію, конвертовані лексичні одиниці, запозичені слова), диференціювати схожі за звучанням і написанням слова; володіти механізмом рецептивного комбінування.

Вправи другої підгрупи включали такі завдання: виразне читання за ролями; створення нового початку та закінчення прочитаної історії; зміна сюжету історії, що прочитали; переказ історії, що прочитали, з різними емоціями; визначення ключових слів в тексті, створення з ними власної історії, її драматизація; міркування над «проблемними ситуаціями», які могли би трапитися з героями історії; драматизація прочитаного уривку тексту з обов'язковим вживанням нових ЛО.

Місце виконання: клас. **Режим виконання:** парний / груповий.

Учні читають текст і виконують вправи, що спрямовані на розвиток лексичних

умінь із застосуванням елементів театралізації.

Вправа 1. Role reading. Інструкція. Кожен учень отримує завдання – читати текст за свого героя. Читання повинно бути емоційним, виразним, із правильним вимовлянням нових ЛО, зі зміною голосу щодо свого персонажа.

Вправа 2. New beginning / end. Інструкція. Складіть новий початок та закінчення історії, яку прочитали, а середину залиште без змін. Перекажіть їх у заданому емоційному ключі.

Вправа 3. New story. Інструкція. Вигадайте схожу історію до тієї, що прочитали. Під час складання історії вчитель розвиває уміння учнів бачити структуру розповіді (початок, середину, кінець), активізує лексику в певній конкретній ситуації. Наприклад, сюжет із дієсловами спілкуванням або руху: «wondered - responded, inquired - acted, rushed - caught», оскільки дієслово є основним засобом розвитку сюжету. Прочитайте історію в заданому емоційному ключі.

Вправа 4. Change the plot. Інструкція. Змініть деяким чином сюжет історії, яку прочитали. Введіть нових персонажів, складіть і розіграйте діалоги нових і старих персонажів, використовуючи ЛО з тексту.

Вправа 5. Telegram. Інструкція. Складіть «телеграму» героям історії, вживаючи нові ЛО, визначіть свою думку щодо їхніх дій чи своє враження від історії.

Вправа 6. Problem situations. Інструкція. Міркування над «проблемними ситуаціями», які могли трапитися з героями історії, яку прочитали. Наприклад, що б трапилося з Гаррі Поттером, якби він не втік із дому до школи магії Хогвардс; як розгорталися б події з героями історії, якби родичі Гаррі залишилися в живих або Гаррі потоваришував зі своїм ворогом Малфоем?

Вправа 7. Choosing the attributes. Інструкція: Доберіть до іменників 3-4 означення, які будуть характеризувати героїв твору, що читається (до дієслів 3-4 прислівника). Схарактеризуйте героїв від імені іншого персонажу. Представте цю характеристику голосом цього персонажа.

Вправа 8. Key words. Інструкція: Визначіть в тексті ключові слова. Складіть з ними свою розповідь. Представте її виразно в класі.

Вправа 9. Individual presenting. Інструкція: Прочитайте текст і перекажіть його емоційно, акцентуя найбільш важливі на вашу думку слова, що несуть основне смислове навантаження. (У кожного учня такий текст звучатиме по-різному, оскільки кожен учень акцентує ті слова, які він вважає головними).

Вправи з формування рецептивних лексичних вмінь в аудіюванні

Мета – формування рецептивних лексичних вмінь в аудіюванні. Завдання: співвідносити звуковий, зоровий образ із семантикою; впізнавати і розуміти вивчені слова, словосполучення в мовному потоці, графічному тексті; розкривати значення слів за допомогою контексту; розуміти значення слів з опорою на звукові або графічні ознаки (афіксацію, конвертовані лексичні одиниці, запозичені слова), диференціювати схожі за звучанням і написанням слова; володіти механізмом рецептивного комбінування. **Місце виконання:** клас. **Режим виконання:** парний / загальногруповий.

Виконання лексичних вправ в аудіюванні передбачає опору на висловлювання або на цілий зв'язний текст. Ми подаємо тільки приклади вправ, які пов'язані із застосуванням елементів театралізації: прослуховування фраз з вивченими ЛО, їх промовляння з різними емоціями; прослуховування незавершених емоційних фраз, їх власне продовження з новими ЛО; заповнення пропусків у тексті словами, які почули, драматизація цього тексту; прослуховування фрагмента радіоп'єси, контекстне розуміння незнайомих ЛО; прослуховування радіоп'єси та її переказ з опорою на деталізуючі запитання / на ключові вирази / на зображення частин сюжету; прослуховування одного міні-тексту, що промовляється з різними емоціями, ідентифікація емоцій, драматизація тексту з власними емоціями; прослуховування радіоп'єси, характеристика героїв за допомогою вивчених ЛО.

Наводимо приклади вправ.

Вправа 1. Necessary words. Інструкція. Учні прослуховують текст, потім поділяються на підгрупи по 3 – 4 особи. Кожна підгрупа складає список незнайомих слів за текстом. Прослуховують текст ще раз і обговорюють, значення яких слів можна зрозуміти за контекстом і викреслюють їх зі списку. Слова, що залишилися, ранжирують за ступенем їх важливості у три колонки: «Необхідно знати», «Хотілося

б знати», «Немає необхідності знати». Після обговорення кожна підгрупа подає список тих слів, які «необхідно знати», складає з ними міні-текст, який представляє для інших учнів. Інші учні слухають і переказують основну ідею нового тексту, вживаючи ЛО зі складеного списку.

Вправа 2. Painting the image. Інструкція. Учням пропонується заплющити очі та прослухати текст для аудіювання, після цього схематично намалювати почуте, потім розповісти про почуте згідно зі своїм малюнком із використанням нових ЛО від імені одного з героїв. Особливість такого типу завдань полягає в тому, що кожен учень уявляє почуте по-своєму, а отже, зображує на папері і розповідає про почуте по-різному. Розповідати учні повинні виразно та емоційно, щоб зацікавити інших.

Вправа 3. Who is more attentive? Інструкція. Учням пропонують для прослуховування радіоп'єсу з теми, що вивчається. Під час роботи учні записують нові тематичні слова та вирази, які вони почули з тих, що давались на початку уроку. Після прослуховування проводиться перевірка, спрямована на визначення уважності сприйняття учнями мовлення персонажів, здатності виокремлювати нові слова / вирази із зв'язного мовлення та запам'ятовувати їх. Надалі характеризують героїв вистави за допомогою нових ЛО.

Вправа 4. Fill in the gaps. Інструкція. Учні прослуховують текст та заповнюють пропуски словами, які вони почули в тексті. Після цього складають міні-діалог на базі прослуханого тексту та імпровізують його, вживаючи нові ЛО, які вони вставили у пропуски.

Вправа 5. Imitate the dialogue. Інструкція. Учні прослуховують текст діалогу. При повторному прослуховуванні повторюють фрази за диктором, імітуючи вимову складних слів та інтонацію фраз. Учні розігрують діалог, імітуючи промовляння фраз дикторами.

Вправа 6. Imitate the announcer's speech. Інструкція. Учні прослуховують невелику п'єсу. За диктором кожен учень промовляє всю фразу, намагаючись зберегти її інтонаційний контур та емоційну забарвленість. Після цього учні згадують останні слова в реченнях і записують їх на аркуші папера. Надалі вони складають своє речення з цими словами.

Вправа 7. Difference in pronunciation. Інструкція. Учні прослуховують слова / фрази, що промовляються різними дикторами, і виявляють різницю у промовлянні слів. Потім вони пояснюють, у чому вони відчули цю різницю: в емоційній забарвленості, у вимові, в акценті, в голосності промовляння, у наголосі.

Вправа 8. Say in different ways. Інструкція. Учні прослуховують фрази, які диктор промовляє нейтрально. В свою чергу, учням надається завдання промовити ці фрази з різними емоціями. Наприклад, фразу «The plane is going to fly away at 5 o'clock» пропонується промовити таким чином: зрадіти, сказати з іронією, з розчаруванням, з сумом. Під час виконання такого завдання кожна фраза оживає і стає реальною дією, таким чином лексичні складові фрази більш ефективно запам'ятовуються для використання в інших життєвих ситуаціях.

Вправа 9. Emotional descriptions. Інструкція. Учні прослуховують текст, виокремлюють в тексті слова, що передають зовнішність та емоції героя, складають з цих слів невеликий опис героя та представляють його в класі.

Вправа 10. Phrase continuation. Інструкція. Учні прослуховують певні незавершені фрази та самостійно завершують їх. Рекомендується надавати кілька варіантів можливих продовжень і відтворювати повністю всю фразу.

На другому етапі також передбачалася робота з формування АЛК учнів у театралізованій діяльності, що базувалася на таких методах /прийомах: перевтілення (ігри-пантоміми, рольові ігри, симуляції, скетчі, імпровізації), художнє виконання (декламація віршів, сонетів), сюжетна організація (драматизація віршів, міні-текстів, фрагментів художніх творів), розігрування «етюдів», використання ігрових завдань.

Прийоми роботи з перевтіленням

Такий прийом насамперед використовував сам учитель на прикінцевому етапі вивчення певної теми. Вчитель сам вживав фрагменти драматизації, переодягаючись у національні костюми, змінюючи голос та інтонацію, створюючи атмосферу тієї країни, мова якої вивчається. Наприклад, під час уроку, який присвячено святкуванню дня народження відомого шотландського поета Роберта Бернса, вчитель переодягався в національний шотландський костюм і зустрічав учнів у вигляді шотландця. У класі стілець та стіл вчителя були покриті шотландським кертатим

матеріалом, а на стінах було розташовано символи Шотландії. Тобто, заходячи до класу, учні відразу занурювалися в атмосферу англomовної країни. Це було зумовлено необхідністю формування мотивації до вивчення іноземної мови та інтересу учнів до театралізованої діяльності. Вчитель перший надавав у цьому приклад і таким чином стимулював бажання учнів включитись у дійство.

Наведемо приклади завдань з перевтілення для учнів.

Завдання 1. Showing figures. Учні поділяються на дві групи по 5 - 7 осіб. Перша група - запрошує одного учня з другої групи й повідомляє йому задуману фразу так, щоб його товариші не почули. Після цього цей учень «показує» її своїм товаришам за допомоги міміки, жестів, пантоміміки тощо. Учні з другої групи відгадують фразу, промовляючи свої варіанти вголос. Щойно фраза відгадана, таке саме завдання розв'язує й перша група.

Завдання 2. Exchanging objects. Учні працюють у групах. Вони повинні передавати один одному маленький уявний предмет. Кожен учень вигадує свій предмет і передає його так, щоб інші учні зрозуміли, що це, назвали і вказали, де, коли та для чого він використовується. Той, кому вручають певну річ, повинен реалістично прийняти її. Наприклад, це може бути маленьке кошеня, шпартгалка, квиток.

Завдання 3. Composition. Учні працюють у групах (3–4). Кожна група вигадує композиційну скульптуру, пов'язану з темою уроку, називає її і відтворює за допомогою невербальних засобів. Інші учні намагаються відгадати назву цієї композиції і сказати, що вона уособлює. Кожна група учнів сама також повинна представити своє творіння.

Завдання 4. Touch, taste, smell. Кожен учень за допомогою пантомімі демонструє невеликий сюжет. Він щось куштує чи торкається чогось, або випробує. Наприклад, *he is touching a hot iron, he is catching a butterfly, he is eating some lemon*. Інші учні намагаються зрозуміти і передати англійською мовою те, що він робить.

Завдання 5. We are different. Це завдання допомагало ввести елемент гри у процес уроку, коли необхідно було прослуховувати багато однотипних діалогів. Учні працюють в групах. У всіх груп однакове завдання, наприклад, купити квиток до Києва. Однак ці квитки купують різні за характером люди: балакучий, причепливий,

неуважний тощо. Кожен учень повинен не тільки промовити свої репліки, а й відобразити характер свого персонажу. Інші учні не знають, що буде демонструвати той чи той учень. Вони повинні це вгадати і озвучити.

Такі ігрові ситуації дозволяли учням відбирати лексичний матеріал відповідно до теми й ситуації висловлювання, використовувати різноманітні ЛО та синтаксичні конструкції. Вони викликали в учнів чималий інтерес і супроводжувалися високою мовленнєвою активністю.

Прийоми художнього виконання

До прийомів - художнє виконання належить інсценування поетичних творів, яке є важливим виховним і навчальним моментом на уроках іноземної мови. Вірші вважаються вершиною літератури. Їх мелодійність, співучість прекрасно сприймають діти будь-якого віку. Монотонність прози швидко стомлює учнів. Вірші, навпаки, викликають інтерес, виховують чуття мови та ритму, прищеплюють любов до поезії. Заучування віршів розширює словниковий запас, учить розуміти, що таке рими, і правильно їх добирати; розвиває пам'ять та залишає вивчені ЛО у довготривалій пам'яті учнів. Інсценування віршованих творів - активний спосіб привернути увагу учнів тоді, коли вони з тих чи тих причин не здатні сконцентруватися, стомлені, погано поводяться. Учні починали декламувати вірш виразно, але тихим голосом, намагалися робити це емоційно, захоплено, із максимальною зацікавленістю. Вірші добиралися індивідуально для кожного учня, тобто враховувався його інтерес, сильні моменти, обирали теми, що були цікаві учневі. Пропонували учням читати виразно, намагалися передати інтонацією настроїв вірша чи характер героя і відтворювати якусь яскраву картинку для асоціацій в уяві дитини. Для стимуляції цього процесу, створювали аудіо- чи відеозаписи, улаштовували імпровізовані концерти чи конкурси декламаторів. При цьому не вдавались до хорових заучувань, оскільки це заважало виразності, призводило до монотонності. Учні швидко стомлювалися від шуму. Пасивні учні під час хорового читання залишаються пасивними.

У старших класах пропонувалось учням художнє декламування сонетів В. Шекспіра на уроці чи під час свят і конкурсів. Спочатку проводилася лексична

робота із сонетами. Учні розбирали смисл кожного слова та фрази, пояснювали образні вирази, відшукували пряме та переносне значення слів, слова-синоніми, книжкову лексику, виокремлювали фразеологічні одиниці та архаїчні слова, до них добирали сучасні еквіваленти, виявляли слова-дерівати, розбирали епітети та порівняння, які автор запровадив у віршований твір (див. дод. Д). Заучування сонетів відбувалося відразу повністю, а не рядками та стовпчиками, оскільки це забезпечувало осмисленість сприймання та тренування пам'яті. Декламуючи сонети, учні повинні були уявляти задум автора, розуміти образи персонажів, відчувати емоційний настрій поетичного твору. Кожен учень міг інсценувати поетичний твір індивідуально або в парі: один учень промовляв свої дві строфи, звертаючись до партнера, а інший, немов би, відповідав йому.

Художнє декламування складалось із трьох етапів: pre-activity (підготовчий); while-activity (виконавчий); post-activity (підсумковий). На першому етапі учні ознайомлювались із сонетом і практикувалися в художньому представленні поетичного твору. Вони виписували незнайомі слова та вивчали їх значення, тренувалися чітко промовляти слова та строфи. У парах вони перевіряли один одного. На виконавчому етапі учні декламували свій вірш перед класом, застосовуючи елементи театралізації, намагаючись звертатися немов би до справжньої людини. На третьому етапі вчитель та учні підводили підсумки роботи, аналізували виступи, вирішували, хто виявився кращим декламатором. Вчитель коментував інсценування учнів, називав помилки, давав рекомендації.

Прийоми сюжетної організації

Прийоми сюжетної організації використовувалися під час уроку, коли вчитель проводив з учнями ігри за сюжетами прозових чи поетичних творів, тобто ігри, в яких учні втілювали сюжет художнього твору, передавали діалоги персонажів твору близько до тексту або інтерпретували їх. Розігруючи діалогічні тексти з літературних творів, учні спочатку дослівно їх відтворювали, надалі вживали набуті зразки у вільному мовленнєвому спілкуванні у процесі ігрової діяльності. Розглянемо роботу з поетичним твором «This is the house that Jack built» (див. дод. Д.1). Твір розписувався за ролями. Для дев'яти персонажів вірша (Дім, Пшениця,

Синиця, Кіт, Собака, Корова, Стара баба, Пастух, Півень) потрібно було відповідно 9 учасників, які сідали напівколом перед рештою членів колективу. Інші учні брали участь як масовка, позначена у вірші як «Всі».

На початку роботи виконавці вивчали свій текст. Здебільшого він містив одну фразу й не викликав зусиль для його запам'ятовування. Коли учні злагоджено, послідовно й своєчасно вимовляли свої слова, вчитель ставив наступне завдання: вимовляти свою роль, стоячи. Тобто всі ті, хто промовляв слова, підводилися, а по закінченні тексту негайно займали свої місця. На наступному етапі ставилося більш складне завдання. Вчитель пропонував учасникам розіграти вірш у трагедійному ключі. Вчитель вибирав із тексту всі «трагедійні» моменти й звертав на них увагу учнів, наприклад: «нешасна дівчина» (maiden all forlorn), «обірвана, одягнена у лахмітті людина» (man all tattered and torn) або «корова без рогів» (cow with the stumpled horn) та ін. Після «трагедії» учасники грали «комедію». У цьому разі всі щойно зазначені «трагедійні» обставини витлумачувались як комічні. Після «комедії», пропонувалося нове завдання - зіграти взаємини між персонажами за допомоги конкретного фізичного впливу й, зрозуміло, словесної дії. Наприклад, Кіт лякає й ловить Синицю, Собака за шкірку гамселиє Кота, Корова лягає Собаку та ін. І нарешті, коли головні драматичні моменти в «чернетці» були пройдені, учні-актори грали так званий «чистовий варіант» вірша «This is the house that Jack built», використовуючи засвоєні елементи.

У роботі над твором учні відзначали його найважливіші особливості. Кожний новий персонаж був сильніший і більш значущий, ніж попередній. «Діставши» від «сильного», «слабкий» має можливість відігратися на ще слабшому. Тільки Дім «найслабший», коли презентує нового персонажа, й «найсильніший» у закінченні смислової ланки. Вчитель намагався домогтися органічної колективної роботи, де були характери й вчинки, взаємини й наскрізна дія, усвідомлення й виконання кожним свого завдання, пов'язаного з діями персонажів.

Мета цієї вправи полягала в тому, щоб за допомогою певних слів, фраз, вимовлених з правильною інтонацією, передати й запрограмувати особистісне емоційне ставлення учня до різних життєвих фактів та явищ – в нашому випадку -

до вчинків свого персонажа. Такий вид драматизації допомагав учням відчутти практичну значущість драматичного втілення літературного матеріалу, адаптацію його до конкретних виконавців і, найголовніше, реально відчутти роботу з лексичним матеріалом.

Приєм розігрування «етюдів»

На цьому етапі впроваджувалися «тематичні етюди» на відпрацювання певної лексики. Вчитель пропонував завдання - розіграти невеликий етюд (4-5 речень) з теми, що вивчалась. Тобто учні повинні були не тільки відтворити лексичне наповнення поданих речень і переказати їх, а промовити ці речення з новими словами виразно, емоційно, з використанням невербальних засобів. Промовляючи свої репліки, учні повинні були виразити основні емоції (увагу, інтерес, здивування, радість, задоволення, страждання, смуток, гнів, презирство, страх), зрозуміти емоційний стан іншої людини, яка відповідала на репліки. Етюди, в яких відображалися негативні риси, характерні для певної ситуації, потім повторювали так, щоб у них було показано модель бажаної поведінки в аналогічній ситуації. Таким чином, учитель створював на уроці емоційну атмосферу, що сприяла кращому запам'ятовуванню нових лексичних одиниць.

Наведемо приклад тематичного етюд. Тема «Theatre».

Situation: A group of people are standing in a queue for theatre tickets. One person seems to be quite strange because of the way s/he is dressed. A group of people behind him start to stare at her/him, talk about her/him and make fun of her/him. He doesn't keep silent. He hears what they say and tries to talk to them and asks why they think he is funny. He tries to persuade them that he is just like them underneath the clothes.

Прийоми використання ігрових завдань

Такі завдання тренували учнів у вживанні вивченої лексики у різних ситуаціях, наближених до реального життя, активізували мовленнєво-розумову діяльність учнів, розвивали мовленнєву реакцію, знайомили із сполучуваністю слів.

Завдання 1. Imaginary composition. Учитель будував певну композицію із предметів, заздалегідь підготовлених або наявних в аудиторії. Наприклад, таку: на столі стоїть пляшечка з ліками, поряд лист, склянка з водою, повалений стілець на

підлозі та ін. Учням пропонувалося уявити події, які, немов би, тут відбулися, розповісти про них, використовуючи нові ЛО, та паралельно показати ці дії. Далі кожна пара учнів будувала композиції для своїх товаришів.

Завдання 2. Logical connection. Придумати й логічно пов'язати дві дії, які можна представити перед класом як міні-сюжет. Інші учні повинні назвати дії та ситуацію. Наприклад, to look for – to destroy, to eavesdrop – to read, to look at – to tear out.

Завдання 3. Narrating. Скласти розповідь, використовуючи назви певних дій (дієслова) і предметів (іменники), у якій ці слова стали б основними моментами розгортання дії. Розповісти про події та показати їх. Наприклад, to pack things – telephone, to wait for – exhibition, to destroy – contestant.

Завдання 4. Guess by sounding. Одна група учасників («звукооператори») розташовувалася таким чином, щоб друга група («слухачі») не бачила їхніх облич. «Звукооператори» по черзі імітували різні звуки, наприклад: patter of feet, applause, chairs' moving, coughing, curtain rustle. По завершенні демонстрації звуків «слухачам» пропонувалося логічно ув'язати сприйняте в одній розповіді, використовуючи нові ЛО, й уявити картину чи подію (дію), яка, немов би, відбувалася.

Завдання 5. Imaginary abbreviations. Учитель пропонував учням неіснуючі аббревіатури, наприклад TAC, FTS, PUS та ін., учні давали свої тлумачення (розшифровку) тієї чи тієї аббревіатури, використовуючи нову тематичну лексику і пояснюючи, в якій ситуації можна вживати ці аббревіатури. Склали діалог з цими словами і драматизували його.

Завдання 6. Book in a circle. Учні передавали один одному книгу. Коли один учень передавав книгу іншому, він називав будь-який предмет англійською мовою. Наступний учень повинен був схарактеризувати цей предмет, показати, які дії можна з ним робити та прокоментувати їх.

Завдання 7. Thematic improvisation. Учитель поділяв учнів на групи. Кожній групі пропонувалася певна тема із вивчених раніше. Учні повинні були пригадати 20 нових слів з цієї теми і скласти з ними сюжет. Одні учні цей сюжет відтворювали невербально, інші розповідали, про що йдеться. Потім інша група представляла

свою тему і свій сюжет. На підготовку відводилося 20 хвилин. У таких завданнях особливий акцент надавався імпровізації, яка передбачала вільний політ фантазії, уяву, вміле користування засобами мовлення: вербальними і невербальними.

Опишемо **третю групу вправ** – комунікативно-творчі. Їх **мета** – навчити продукувати власні тексти з вивченими ЛО без опор на основі мовленнєвих ситуацій, а також з метою виконання іншої англомовної мовленнєвої діяльності із використанням адекватних ситуації невербальних засобів. **Завдання:** розвиток продуктивних лексичних вмінь; інтегрування сформованих лексичних навичок і вмінь у різні види спонтанно виникаючої мовленнєвої діяльності; розвиток мислення, уяви, мовленнєвої реакції.

Усі вправи, що виконувалися на цьому етапі, були комунікативними, продуктивними, з повною театралізацією, з мінімальним керуванням, призначені для загальногрупової роботи. Але режим виконання, тобто завдання, яке надається учням, може бути індивідуальним, парним, груповим. Після виконання завдання всі учні об'єднуються для презентації своєї роботи. Такі вправи містили мовленнєву ситуацію і мовленнєве завдання.

Вправи III групи розподілялися на дві підгрупи: вправи з розвитку продуктивних лексичних умінь та вправи з розвитку інтегрованих вмінь.

Вправи першої підгрупи передбачали: відтворення сюжетів книг / фільмів у театралізованій діяльності із включенням кожної з частин лексичного матеріалу, що вивчається; драматичні мініатюри на вільні теми; рольові діалоги героїв творів; сценарні ігри; театралізовані читання; складання своїх оповідань/ розповідей та їх драматизація; драматичні вистави за текстами художніх творів із використанням нових ЛО у поєднанні з раніше вивченими.

Вправи другої підгрупи передбачали: створення власних висловлювань монологічного / діалогічного характеру на вільні теми; обмін думками / судженнями / враженнями з учнями-носіями мови (on-line комунікація); надання емоційної оцінки явища / події; висловлювання власного ставлення до проблеми, що обговорюється; бесіди з учнями-носіями мови, що навчаються за програмою обміну в Україні, на вільні теми; створення свого сценарію п'єси на

вільну тему і її драматизація. Зазначені вправи сприяли формуванню в учнів продуктивних умінь самостійно, доречно й творчо використовувати ЛО в англomовному підготовленому та непідготовленому мовленні.

Впровадження творчих завдань з театралізованою спрямованістю на рівні тексту відшліфовували мовленнєву майстерність учнів, розвивали їхні вміння інтегрувати сформовані лексичні вміння у контекстні висловлювання, що дозволяло давати оцінку тому, що відбувається, висловлювати власну думку за допомогою нових ЛО у поєднанні з раніше вивченими й словесно відображати бачення тієї або тієї проблеми, вели до саморозкриття й самоактуалізації учнів. Наведемо приклади.

Мета: удосконалення вмінь використання вивчених ЛО у підготовленому мовленні. **Місце виконання:** клас. **Режим виконання:** індивідуальний / парний / загальногруповий. **Тип:** комунікативні, продуктивні.

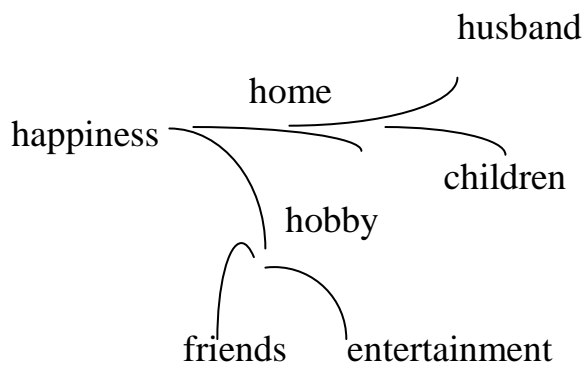
Вправа 1. I am a writer. Інструкція: У рамках теми, що вивчається, учням пропонувалося прочитати текст. Після читання тексту завдання учнів полягало у виборі десяти найбільш значущих, на їхню думку, слів з тексту. Слова записувалися на окремому аркуші, тексти поверталися вчителю. Виписані слова використовували для створення власного, а не відновленого по пам'яті прочитаного тексту (це може бути вірш, лист, розповідь, казка тощо), на виконання завдання відводилося 10 – 15 хвилин. Після того, як тексти були готові, учні виразно представляли їх іншим членам групи, розповідаючи текст таким чином, як би це була п'єса одного актора.

Вправа 2. Role discussion. Інструкція. Вчитель повідомляв учням, що їм належить обговорити важливу проблему, але обговорювати її вони повинні від імені інших людей, представників різних професійних груп. На початку дискусії учням надавався список слів для використання у виступі. Якщо ці слова не були задіяні, виступ не зараховувався. Наприклад, при обговоренні теми «Спорт», учням пропонувалося таке проблемне завдання: «Великий спорт: здоров'я, гроші або задоволення амбіцій?»

Учні були розподілені на підгрупи, вони виконували ролі експертів: психологів, лікарів, журналістів, колишніх спортсменів. У своїх підгрупах учні обговорювали

питання, намагаючись сформулювати єдиний погляд на проблему. Представники кожної підгрупи по черзі, одягнувши символічний плащ, висловлювали думку всієї підгрупи. Зауваження й обговорення почутого з боку представників інших професій допускалося тільки після того, як експерт займав своє місце. Так, наприклад, група лікарів уважала, що великий спорт негативно впливає на стан здоров'я людини, великі фізичні навантаження, постійні стреси не приносять користі організму. Психологи, зі свого боку, вважають, що великий спорт може допомогти людині самореалізуватися, самоутвердитися, але натомість постійні психологічні навантаження призводять спортсменів до депресивних станів. Самі спортсмени вважали, що великий спорт дає можливість не тільки заробити гроші, щоб забезпечити нормальне життя своїм родинам, але й приносить відчуття радості, що вони займаються улюбленою справою.

Вправа 3. Conceptual map. Інструкція: Учням пропонується слово (тема заняття, слово з активного вокабуляра учнів, назва тексту для читання / аудіювання тощо), як основна ідея – розташовується в центрі, вторинні ідеї та образи надписуються над гілками, що відходять від ключового образу. Наприклад, під час вивчення теми «Feelings and emotions» учнями разом із учителем була складена схема з метою активізації лексичного запасу, частину якої представлено нижче:



Після складання схеми учні на основі створеної карти повинні були скласти невелику розповідь-історію, яку представляли у класі від імені особи-головного героя. Герой не просто розповідав цю історію, а й виражав свої емоції щодо події.

Вправа 4. Mirror. Інструкція: Учні працюють у парах. Кожна пара отримує картку з описом емоційного стану. Завдання одного учня з пари: прочитати опис і передати

емоційний стан за допомогою невербальних засобів комунікації. Інший учень повинен здогадатись і вербально описати емоційний стан, використовуючи нові ЛО.

Наведемо приклади завдань на картках: 1) You are in a state of anguish. Your friend has invited everybody for her / his birthday party except you. She / He told you that she/he didn't want to see anybody that day. Anyway you decided to congratulate her, bought a present, came to her house and saw the party; 2) You are the happiest person in the world. You've bought a car you dreamt about; 3) You adore your baby sister. She's so cutie and funny, etc.

Вправа 5. Hotel. Інструкція: Учні отримують картки із завданнями. Вони повинні скласти та розіграти діалог на запропоновану тему за ролями. Один учень – гість готелю, інший – менеджер готелю. Завдання гостя – передати емоційний стан людини, яка опинилася у певній ситуації в готелі. Завдання менеджера – відреагувати на репліки гостя, який задоволений / незадоволений обслуговуванням.

Ситуації, що пропонуються: 1) You are very satisfied with the room: the room is large, light and even clean!; 2) You are furious – you've got an awful sight out of your window!; 3) You are in a good mood – your neighbour is a musician!; 4) You are in a bad mood – there is no hot water in the room and the lavatory is in the hall downstairs!; 5) You are shocked – the room is 359 \$ for night! But it is not very comfortable and cosy as you have supposed, etc.

Наведемо приклади виконання цього завдання учнями.

1) You are very satisfied with the room: the room is large, light and even clean!

Опис, що пропонувався учнями: «You see, the room is great!!! I'm so happy to have such a room. Usually hotel rooms are dirty, dirty sheets and pillows but your room is in an excellent condition».

2) You are furious – you've got an awful sight out of your window!

Опис, що пропонувався учнями: «Are you crazy??? Do you think I can enjoy this black wall? I can't even breath normally, because there is no fresh air here! Give me another room, I don't want to stay here».

3) You are shocked – the room is 359\$ for night!

Опис, що пропонувався учнями: «Do you think it's normal??? It is my salary for the month! I can't spend such money for one night. Give me something cheaper or I will...».

Таке завдання вимагало акторських здібностей, сприяло розвитку емоційного мовлення учнів, розвитку вмінь адекватно користуватися лексичними і паралінгвістичними засобами мовлення під час вираження своїх думок.

Вправа 6. My memories. Інструкція: Заплющить очі і пригадайте той час, коли ви подорожували громадським транспортом, як це було: цікаво, жахливо, виснажливо, незвичайно. Пригадайте усі стадії вашої подорожі детально. Потім розплющить очі та перекажіть іншим учням свої спогади, відчуття. Зроби емоційне наповнення своїй розповіді. Використовуй нові ЛО із списку, поданого вчителем.

Вправа 7. Books dramatization. Інструкція: Після читання художнього тексту учні повинні самі відібрати невеликий сюжет із тексту, створити сценарій цього фрагменту, розподілити ролі і відтворити свої репліки, театралізовано подати сюжетний малюнок.

Вправа 8. Theatre games. Інструкція: Вчитель та учні обирають невеликий сюжет для театралізованих ігор. Учні розподіляють ролі: при цьому в одних випадках учень може грати самого себе, в інших - узяти на себе уявну роль. Виконавцям необхідно поводитися так, немов би все відбувалося в реальному житті, у пропонованих обставинах, з урахуванням сценічного самопочуття і наскрізної дії. Учні повинні сконцентрувати свою увагу на використанні ЛО англійської мови з метою комунікації і їх закріплення в усному мовленні, що сприяло розвитку уяви, спілкуванню, обґрунтуванню і конкретизації тексту, що інсценується, з урахуванням «методу фізичних дій», за К. Станіславським.

Вправа 9. Role-play. Інструкція: Засідання художньої ради театру / фестивальної комісії; бесіди з акторами театру; тематична зустріч із авторами вистави (режисером, акторами); організація та проведення екскурсій по театру для іноземців.

На цьому етапі також впроваджувався такий вид роботи, як проведення «заочних» екскурсій англійською мовою в театрі (наприклад, Одеський оперний театр, італійський театр Ла Скала). Ця робота передбачала вибір об'єкта для «відвідування» з урахуванням інтересів «екскурсовода» та «екскурсантів»,

складання плану «екскурсії», розробка сценарію презентації, логічне розташування матеріалу, підготовка необхідної наочності (малюнків, фотографій, зображень будинку; портретів людей, ім'я яких пов'язані з цим театром, слайдів), створення презентації у програмі Power Point для більш ефективного сприйняття інформації учнями і зручного представлення цієї інформації у класі.

Також учням пропонувалося взяти участь у діяльності англомовної театральної студії «School theatre», у межах якої реалізувалися театральні проекти. Це могла бути вистава за одним літературним твором або «колаж» із декількох літературних творів. Детально прописану роботу над п'єсою: підготовка, ознайомлення, тренування, презентація, аналіз результатів та узагальнення дивись у дод. Ж. Приклади вистав, що проводилися учнями 10-их класів у межах дитячої студії, представлено у додатках 3, 3.1.

Крім театралізованої вистави певного літературного твору, в якій брали участь усі учні класу, в межах студії проводилися публічні конкурси інсценізованих літературних сюжетів. Учні розподілялися на групи, кожній з яких пропонувався свій сюжет для драматизації (1 група – зустріч Ромео і Джульєтти на балконі («Romeo and Juliet» by W. Shakespeare); 2 – бесіда Петруччо і Катерини в саду («Taming of the Shrew» by W. Shakespeare); 3 – прощальна бесіда Отелло і Дездемони («Othello» by W. Shakespeare); 4 – бесіда Джейн Ейр і її господаря після балу в маєтку «Jane Eyre» («Jane Eyre» by Sh. Bronte); 5 – бесіда Скарлет О'Хара і Ешлі (fragment from chapter VI «Gone with the Wind» by Margaret Mitchell). Після певної підготовки до вистави, кожна група відтворювала свій літературний сюжет, і глядачі вирішували засобом жеребкування, яка група зіграла свої ролі краще і перемогла в конкурсі. Водночас проводився конкурс і на самого активного глядача.

Також на цьому етапі організовувалися вікторини англійської мови на знання театральної термінології, літературних творів англійських письменників, на кращий твір. Під час вікторини учасники розподілялися на команди. Перемогу одержувала та команда, яка набирала більшу кількість правильних відповідей. Такі вікторини проводились у позаурочний час у межах роботи гуртка англійської мови «English speaking club – Silver Vox». Приклади вікторин та розклад роботи гуртка наводимо в

дод. К, Л. У межах гурткової роботи також проводилися конкурси віршів англійських поетів, дні театру, святкування видатних дат, пов'язаних з історією та традиціями Великобританії. Сценарії таких заходів були розроблені автором роботи з урахуванням завдань експериментального дослідження. Сценарії свят «Pancake day», «Saint Valentine's Day» подано в дод. М, М.1.

Наведемо приклади другої підгрупи вправ, у яких мета виконання - інтегрування сформованих лексичних навичок і вмінь у різні види спонтанно виникаючої мовленнєвої діяльності та розвиток інтегрованих вмінь.

Вправа 1: Інструкція: за допомогою вивчених ЛО самостійно складіть діалог-непорозуміння між батьками та підлітком, який виник в результаті того, що батьки не схвалюють друзів своєї дитини. Виразіть емоційний стан, який відчуває підліток. Наприклад: Daddy: Sit down, my son, we are going to have a serious talk with you. We see that you are making friends with some boys who come from problem families. I don't approve such friendship and forbid to continue it. Son: But Daddy, you don't understand, they are very smart guys and it is interesting to be with them. I see what you mean but I'll have my own way in this case!

Вправа 2: Інструкція: за допомогою вивчених ЛО складіть монолог, у якому виразіть почуття, які виникли через наступні обставини: 1) отримання поганої оцінки на іспиті; 2) сварка з другом, який повівся непорядно по відношенню до вас.

Вправа 3: Інструкція: на основі вивченого лексичного матеріалу складіть свій діалог-інтерв'ю. Уявіть, що ви - репортер молодіжного журналу, а ваш гість – популярний український співак С. Вакарчук. Розпитайте його про найцікавіші факти з його біографії; дізнайтеся, чи були у нього непорозуміння з батьками і як він їх вирішував. Емоційно розіграйте його.

Вправа 4. Інструкція: використовуючи вивчений лексичний матеріал, створить свій сценарій міні-п'єси на тему "Friends problems": окреслить проблеми для обговорення, виявить шляхи їх вирішення, структуруйте подачу матеріалу, вигадайте персонажів, напишіть репліки, розподіліть ролі, драматизуйте п'єсу.

До цієї групи також відносяться вправи, що мають назву «виконання сценаріїв» (scenario). Сценарій, за І. Колесніковою, О. Долгіною, - це мовленнєва взаємодія

учнів, які виконують різні ролі з метою реалізації власних програм поведінки в межах заданої ситуації спілкування. Він відрізняється від рольових ігор тим, що ролі, які пропонуються учасникам, переважно парні, що доповнюють одна одну. У середині сценарію лежить конфлікт, який потрібно розв'язати самим учасникам. Їхні дії не прописано у сценарії, подається лише загальна проблема. Учасники самі інтерпретують свої ролі та відшуковують шляхи вирішення конфлікту на відміну від рольових ігор, де поведінка героїв прописана наперед. Учасники сценарію об'єднані спільністю ситуації, однак між ними існує «інформаційна нерівновага». Кожний учасник володіє лише частиною загальної інформації, яка знайома тільки йому. Така неповнота інформації підсилює конфліктну ситуацію, вимагає пошуку її вирішення [105, с. 128-129].

Вправа 5. Scenario. Інструкція: самостійно відшукуйте шляхи вирішення проблеми. Task for the first pupil: You are going to spend the night in your friend's apartment while he (or she) is away. Unfortunately, you have lost the key. Your friend told you that the neighbour has an extra key. How will you convince this neighbour that you, a stranger, should be given this key so that you can get into the apartment?

Task for the second pupil: You have an extra key to the apartment next door. The owner of the apartment has asked you to be careful about letting others use the key because there have been several burglaries in the neighbourhood. Someone has just come to your door to ask for the key. How will you make certain that this person is sincere and can have it?

Таким чином, вчитель розвивав вміння учнів переносити засвоєний лексичний матеріал в нові ситуації і адекватно його використовувати за інших обставин.

На завершення підсумуємо, що в підрозділі 2.3. було теоретично обґрунтовано та представлено систему вправ для формування АЛК учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, яка реалізувалася у межах описаної лінгводидактичної моделі навчального процесу. Зазначимо, що запропонована модель навчання і система вправ є теоретичними конструкціями, що вимагає дослідно-експериментальної перевірки в реальних умовах процесу навчання у вишах.

Висновки з розділу 2

У процесі розробки методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій нами описано змістовий аспект формування АЛК в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, розроблено лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій, запропоновано систему вправ з формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів. Наукові та практичні результати дослідження дали підставу дійти таких висновків.

1. Враховуючи специфіку роботи, було обрано такі критерії відбору навчального матеріалу: автентичність матеріалу, можливість адаптації для театралізованої діяльності, емоційне забарвлення, пізнавальна та виховна цінність, довжина тексту, зв'язок попереднього та наступного мовного матеріалу, систематичне повторення мовних явищ, що вивчаються, відповідність Програмі викладання ІМ для старших класів гімназій, соціокультурну спрямованість. Дотично теми дослідження для реалізації можливості формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій на практиці було обрано суб'єктно-діяльнісний і особистісно-орієнтований підходи як такі, що найбільш повно відображають специфіку навчання.

2. Розроблені модель і система вправ базувалися на певних принципах, які в процесі навчання виступали у взаємодії один з одним і функціонували як цілісна система. Це такі принципи, як-от: дидактичні (свідомості, активності, доступності і посиленості, системності і послідовності, міцності, рівних можливостей для кожного учня, повного засвоєння матеріалу, творчої активності), лінгвістичні (концентризму), психологічні (мотивації та поетапного формування знань, навичок, умінь) та методичні (принцип актуалізації словника, комунікативної спрямованості, апроксимації, автентичності, частотності, правомірності вивчення на одному занятті встановленого об'єму лексичних одиниць).

3. Розроблена лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності охоплювала

3 етапи. Метою першого - когнітивно-збагачувального - етапу було набуття лексичних знань і демонстрація дидактичної послідовності виконання педагогічних дій для ознайомлення з новою програмною, театральною, драматургією лексикою, формування навичок розуміння і вживання ЛО у словосполученнях і реченнях, розвиток умінь оперувати вивченими ЛО у навчальних мікро-текстах у межах певної тематики. Метою другого - тренувально-творчого - етапу був розвиток рецептивно-репродуктивних лексичних умінь, які мають прояв при читанні, аудіюванні, говорінні. Метою третього - творчо-імпровізаторського - етапу передбачався розвиток продуктивних лексичних умінь, які інтегруються в мовленнєву діяльність.

4. Обґрунтовано і розроблено систему вправ із формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій, яка реалізувалась у межах лінгводидактичної моделі і складалася з таких груп: 1) мовно-тренувальні вправи із елементами театралізованої діяльності, спрямовані на ознайомлення, семантизацію, сполучуваність ЛО; 2) мовленнєво-тренувальні із частковою театралізацією, спрямовані на автоматизацію використання ЛО в аналогічних чи варіативних ситуаціях в підготовленому мовленні, які підрозділялися на вправи з формування: репродуктивних лексичних вмінь у говорінні; рецептивних лексичних вмінь у читанні; рецептивних лексичних вмінь в аудіюванні; 3) творчо-комунікативні вправи із повною театралізацією, спрямовані на розвиток продуктивних лексичних умінь та інтегрування сформованих лексичних навичок і вмінь у різні види мовленнєвої діяльності.

Експериментальна модель формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій і відповідна система вправ пройшли апробацію під час природного експерименту, який описано в розділі 3. Основні результати другого розділу опубліковано в працях автора: [127; 129; 131; 134; 136; 137; 142; 144; 145; 146].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У цьому розділі дисертації маємо на меті представити результати підготовки, проведення та інтерпретації отриманих даних розвідувального та основного природного методичного експериментів; визначити критерії та показники оцінювання рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, перевірити ефективність запропонованої лінгводидактичної моделі формування англомовної лексичної компетенції учнів і відповідної системи вправ, а також сформулювати методичні рекомендації з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

3.1. Організація та етапи проведення експериментального дослідження

Поняття «експеримент» є неоднозначним. Експеримент, за С. Гончаренком, – це науково поставлений дослід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах [50, с. 112]. Учені (В. Загвязинський і М. Поташник) зазначають, що експеримент є не методом, а групою методів. Експеримент – це спеціально організований досвід діагностики й перетворення педагогічної діяльності в суворо фіксованих і навмисно варійованих умовах, що дозволяє виявити ступінь впливу окремих чинників чи умов на результати процесу [82, с. 5]. Щодо методики викладання ІМ, М. Ляховицький розглядає експеримент як метод досвідного пізнання закономірних зв'язків процесу навчання іноземної мови, в якому зв'язки окремих елементів навчального процесу варіюються в умовах, які враховуються, а об'єктом є процес навчання ІМ в його загальних та окремих проявах [164, с. 43].

Сучасна методика викладання ІМ як наука виокремлює в експерименті такі фази, за В. Загвязинським і М. Поташником: 1) організація експерименту (підготовка), 2) його реалізація / проведення, 3) констатація отриманих даних (оцінка результатів експерименту), 4) інтерпретація даних [82, с. 19].

Перша фаза експерименту – його організація – передбачає формулювання мети і визначення завдань експерименту; розробку гіпотези, вибір методів дослідження. Підготовку експериментальних матеріалів; визначення термінів експерименту, його етапів, бази; відбір учасників експерименту; визначення критеріїв очікуваних результатів експерименту [173, с. 19]. Звернемося до детального опису складників першої фази експерименту – його організації.

Формулювання мети і визначення завдань експерименту. Метою експериментального навчання було апробування методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій в театралізованій діяльності. Реалізації мети сприяло вирішення таких завдань: 1) розробити матеріали, що відповідали б поставленій меті експериментального навчання; 2) визначити критерії, показники оцінювання, провести передекспериментальне тестування учасників експериментального навчання й схарактеризувати рівні сформованості англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій; 3) провести експериментальне навчання за лінгводидактичною моделлю та системою вправ, запропонованих в розділі II; 4) провести прикінцеве тестування учасників експериментального навчання; обчислити отримані дані і визначити ефективність запропонованої методики навчання.

Розробка гіпотези. В. Загвязинський і М. Поташник наголошують, що без гіпотези як розгорнутого неочевидного передбачення, де максимально викладено модель, майбутню методику, систему заходів, технологію, механізм того нововведення, завдяки якому очікується отримати високу результативність навчально-виховного процесу, не має і не може бути ніякого експерименту, ніякого народження новації взагалі. Це свого роду «точка опори», «зародок», з якого виростає нове знання [82, с. 16-17]. Гіпотеза має бути обгрунтованою, мати певні

передумови, достатньо широке поле застосування, уможливити перевірку, бути по можливості простою, але найголовніше – містити щось нове, нетривіальне.

Аналіз фахових та методичних джерел, підручників з англійської мови для учнів старших класів гімназій, а також результатів опитувань вчителів та учнів засвідчили відсутність теоретично обґрунтованої методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності. Вивчення наукових досліджень з питань формування англомовної лексичної компетенції привело нас до висновків про необхідність оптимізації такого процесу, тому на етапі підготовки експерименту ми сформулювали гіпотезу.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні того, що формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій відбуватиметься успішно, якщо: джерелом відбору лексичних одиниць слугуватимуть аутентичні англомовні п'єси, зміст яких співвідноситься зі змістом запрограмованої тематики мовленнєвої діяльності; активізація лексичного матеріалу здійснюватиметься зі всіма учнями і охоплюватиме три етапи: на першому, когнітивно-збагачувальному, етапі активізація лексичних одиниць проходитиме під час уроку в процесі підготовки до театралізованої діяльності; на другому, тренувально-творчому, етапі – в урочній та позаурочній час в процесі театралізованої діяльності та обговорення змісту інсценівок, фрагментів п'єс, міні-вистав, що сприймаються; на третьому, творчо-імпровізаторському, етапі – в урочній та позаурочній час в процесі постановки п'єси і драматизації будь-яких інших сюжетів на вільну тему та їх обговорення.

Висунута гіпотеза передбачає розробку методики формування АЛК учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, експериментальної моделі, системи вправ та методичних рекомендацій щодо їх виконання і має забезпечити ефективність формування АЛК учнів старших класів гімназій.

Згідно з класифікацією П. Гурвича [57], проведений експеримент класифікується як базовий (основний), природний (оскільки характер гіпотези дослідження і практична спрямованість його мети передбачала реалізацію експерименту в звичайних умовах навчання і на звичайно, а не спеціально підібраному контингенті учнів), вертикально-горизонтальний (оскільки проводився

як по вертикалі – порівнювалися рівні сформованості АЛК учнів до та після експериментального навчання, так і по горизонталі – формування АЛК проводилося в рамках формування англомовної комунікативної компетенції учнів та акцентувалася увага на формуванні, розвитку й вдосконаленню вмінь усного мовлення, з урахуванням вивченої лексики, необхідних для театралізованої діяльності) та відкритий (відкритість експерименту полягала в припущенні використання додаткових вправ на розсуд вчителя).

Неварійованими умовами експерименту були: 1) кількість та поіменний склад груп учнів старших класів гімназій; 2) учитель – експериментатор (автор дисертаційного дослідження); 3) рівень володіння англійською мовою на початок експерименту; 4) час проведення експериментального навчання; 5) завдання передекспериментального та прикінцевого зрізів; 6) теми, що вивчалися на заняттях; 7) місце проведення занять; 8) критерії оцінювання рівня сформованості АЛК; 9) кількість годин, відведених на експериментальне навчання.

Варійованими умовами були: два варіанти розробленої методики (основний та варіативний) (див. 3.2); організація навчального процесу; співвідношення різних видів роботи.

Ми поділяємо думку О. Тарнопольського, щодо необхідності порівняння різних варіантів запропонованої методики у двох експериментальних групах, а також порівняння інноваційної методики в її найбільш повному варіанті з «традиційною» методикою [266, С. 23], яку застосовують у навчальному процесі в старших класах гімназій України. Основу загальноприйнятої методики складала Програма для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ 1-11 класи, затверджена МОН України [221]. Це дозволило відібрати експериментальні (індекс ЕГ-1), (індекс ЕГ-2) та контрольну (індекс КГ) групи.

Проведення експерименту передбачало реалізацію таких його етапів: пошуково-розвідувального, констатувального, формувального і прикінцевого.

Пошуково-розвідувальний етап експерименту включав аналіз чинних програм і підручників для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл і гімназій, а також анкетування вчителів і учнів з метою виявлення необхідності формування АЛК в

учнів старших класів. Констатувальний етап включав проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення вихідного рівня сформованості АЛК в учнів старших класів гімназій на початок експерименту; формувальний – проведення експериментального навчання за експериментальною моделлю формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів з використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі. Прикінцевий етап включав проведення прикінцевого зрізу з метою встановлення підсумкового рівня сформованості англомовної лексичної компетенції. Структуру експериментального навчання представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Структура експерименту з формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності

Етапи		Час проведення етапу	Завдання етапу
Підготовчий	Пошуково-розвідувальний	вересень 2012 р.	Виявлення ставлення учнів та вчителів до необхідності впровадження театралізованої діяльності в навчальний процес та аналіз підручників з англійської мови для учнів старших класів гімназій
	Констатувальний: передекспериментальний зріз знань	жовтень 2012 р.	Визначення початкового рівня сформованості АЛК учнів старших класів гімназій

ОСНОВНІ	Формувальний: експериментальне навчання I півріччя	жовтень 2012 р. – грудень 2012 р.	Перевірка ефективності експериментальної методики формування АЛК учнів з використанням розробленої системи вправ і експериментальної моделі
	Проміжний зріз	січень 2013 р.	Визначення проміжного рівня сформованості АЛК учнів старших класів гімназій
	Формувальний: експериментальне навчання II півріччя	січень 2013 р. – травень 2013 р.	Перевірка ефективності експериментальної методики формування АЛК учнів старших класів гімназій з використанням розробленої системи вправ і експериментальної моделі
	Прикінцевий: прикінцевий зріз знань	травень 2013 р.	Визначення досягнутого рівня сформованості АЛК учнів старших класів гімназій

3.1.1. Проведення пошуково-розвідувального етапу експерименту

Пошуково-розвідувальний – підготовчий експеримент проводивсь у вересні 2012-2013 навчального року на базі таких середніх навчальних закладів: Одеської приватної спеціалізованої школи I-III ступенів «Гармонія» з поглибленим вивченням іноземних мов та інформаційних технологій, Херсонському академічному ліцеї імені О. В. Мішукова при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради, Одеського навчально-виховного комплексу «Надія» I-III ступенів, СЗОШ № 65 м. Одеса, СЗОШ I-III ступенів с. Болгарка Одеської області.

Завданнями пошуково-розвідувального етапу експерименту виступили: аналіз програм для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл і гімназій; аналіз шкільних підручників з іноземної мови; анкетування вчителів; анкетування учнів.

Оскільки в системі освіти провідна роль належить програмі як основному державному документу, що визначає зміст і обсяг знань із дисципліни, встановлює перелік умінь і навичок учнів, необхідних для володіння іноземною мовою, детальніше зупинимося на її аналізі. Сьогодні МОН України рекомендовано низку програм з іноземної мови для середніх навчальних закладів, які розроблені з урахуванням особливостей профільного навчання та поглибленого вивчення ІМ.

Відповідно до змісту та мети дослідження нами було розглянуто чинні програми з ІМ для середніх шкіл в аспекті формування АЛК учнів старших класів. Новітні програми з навчання ІМ спрямовані на забезпечення тих рівнів володіння мовою, які відповідають «Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти». Зокрема, за вимогами «Державного стандарту базової повної середньої освіти» щодо освітньої галузі «Мова і література» (іноземні), у старшій школі навчання мови полягає у подальшому розвитку вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, забезпечуючи комунікативну компетенцію з першої іноземної мови на рівні “B1+” та рівні “B1” з другої іноземної мови [301, с.10-11]. Згідно з «Державним стандартом базової повної середньої освіти» [65] мовна лінія навчання ІМ у старшій школі передбачає систематизування та узагальнення мовного, мовленнєвого та комунікативного досвіду учнів, набутого на попередніх етапах вивчення мови. Відповідно до комунікативно-орієнтованого підходу до навчання ІМ пріоритет надається комунікативно спрямованим завданням і вправам, які забезпечують оволодіння мовою як засобом спілкування. Проте це не означає, що в навчальному процесі ігноруються мовні вправи, що сприяють засвоєнню нормативного мовлення у фонетичному, лексичному і граматичному відношеннях. Відповідно до чинних умов навчання ІМ такі вправи відіграють допоміжну роль і, зазвичай, використовуються у контексті з комунікативними завданнями і підпорядковані їм. Однак, на жаль, у цьому документі зміст мовної лінії та визначення лексичних знань

та навичок потребують уточнення, бо конкретний рівень сформованості лексичних навичок на кінець навчання у школі точно не визначено.

На рівні “B1+”, яким учні повинні володіти при закінченні старшої школи, констатується, що учні повинні мати достатній лексичний запас іноземною мовою, щоб висловитись з деякими перефразуваннями на більшість тем, що зустрічаються в його / її повсякденному житті: сім'я, хобі та інтереси, робота, подорожі, останні події, а також на теми, пов'язані з його / її сферою діяльності. Лексична правильність повинна бути високою, щоб не перешкоджати спілкуванню [81, с. 167]. Лексичні елементи повинні включати: а) стійкі вирази, що охоплюють: розмовні вирази / формули, в тому числі: прямі експоненти мовленнєвих функцій як, наприклад, привітання, прислів'я, архаїзми, фразеологічні одиниці, ідіоми, семантично непрозорі, застигли метафори, підсилювальні звороти, дієслівні вирази, вирази з прийменниками; б) однослівні форми. Окрема однослівна форма може мати кілька різних значень (полісемія). Однослівні форми включають члени з відкритих класів слів: іменник, дієслово, прикметник, прислівник, хоча можуть включати також і закриті лексичні ряди (наприклад, дні тижня, місяці року, міри ваги та розміри і т.і.). Інші лексичні ряди також можуть бути встановлені для граматичних і семантичних цілей [81, с. 166].

За даними аналізу, «Програма для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови 5-11 класи» (1998 р.) не містить вказівок, яким саме лексичним матеріалом повинні володіти учні в кожному класі, вчитель може добирати його не тільки з основних, а й з альтернативних підручників, використовуючи різні прийоми навчання, та збільшувати зазначений лексичний мінімум на свій розсуд [219], а отже, в цьому аспекті надається певна свобода щодо можливих прийомів навчання лексики, які запроваджуються на уроках з ІМ. Викладачу залишається самостійно вирішувати, чи збільшувати об'єм лексичних одиниць і за допомогою яких прийомів. Таким чином, використання театралізованої діяльності є цілком можливим прийомом роботи, який посідатиме постійне місце у процесі навчання.

Зміст «Програми для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови 1-11 класи» (1996 р.) істотно не відрізняється від вищезазначеної програми за

виключенням підвищених вимог до рівня володіння та кількості мовленнєвих навичок. Учителю пропонується збільшувати лексичний мінімум залежно від конкретних умов [221]. У програмі окремо не сказано про формування лексичної компетенції, хоча очевидним є той факт, що передбачені програмою навички усного та письмового перекладу текстів із художньої, суспільно-політичної та науково-популярної літератури, а також уміння аргументувати свою думку та давати власну оцінку світовим подіям не можливо розвинути без систематичного та планомірного збагачення лексичного запасу.

«Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи» (2001), на відміну від попередніх, створені з урахуванням Рекомендацій Ради Європи в галузі викладання ІМ та орієнтовані насамперед на особистісний розвиток учня у контексті «полілогу культур». Згідно з вимогами програми учні повинні мати знання достатньої кількості ЛЮ для висловлювання у межах визначеної тематики і сфер спілкування; знання фразеологічних одиниць, ідіом, стійких висловлювань, фразових дієслів; уміння свідомо та правильно складати речення з цього лексичного матеріалу [220, с. 14].

Вимоги до вивчення лексичного складу мови у «Програмах для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. Профільне навчання. 10-11 класи» (2003 р.) збігаються з вимогами вищезазначеної програми. Проте не зрозуміла відсутність різниці між рівнем володіння ЛК учнів у негуманітарних та філологічних профільних класах. Оскільки в останніх інтенсивність вивчення ІМ та кінцевий рівень володіння нею повинен бути значно вищим. Отже, очевидним є неврахування цього факту при розробці означеної програми [222].

За «Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови 2-12 класи» (2005 р.) у старших класах передбачається окрім вивчення загальнолексичного матеріалу ще й вивчення слів з національно-культурним компонентом семантики, виразів народної мудрості, стійких дієслівних словосполучень [218].

Авторські програми (І. Бім, В. Сафонова) констатують, що в центрі роботи над лексичним боком англійської мови знаходиться лексичне збагачення усної і

писемної мови при роботі з аутентичними текстами, а також тематична систематизація продуктивної і рецептивної лексики. При цьому звертається увага на точність і комунікативну прийнятність вибору лексики залежно від ступеня офіційності спілкування, форми мовлення (діалог / монолог, писемна / усна, безпосередня / опосередкована), комунікативних намірів і потреб мовця. Наприкінці навчання у школі учні повинні: породжувати нові слова, використовуючи різні вивчені моделі словотворення, уміти коректувати мовні і мовленнєві порушення у вживанні лексики, що характерна для навчально, соціально-побутової і соціокультурної сфер спілкування; уміти прогнозувати лексичне наповнення в текстах з пропусками ЛО, вміти розпізнавати безеквівалентну лексику, вміти пояснити національно-культурний зміст безеквівалентних слів рідною мовою, вміти правильно вживати безеквівалентну лексику в мовленнєвих ситуаціях (у межах тем, що вивчаються) [244, с. 155].

Отже, можна констатувати, що програми з іноземних мов спрямовані на формування багатомовної і полікультурної особистості та передбачають продовження на старшому етапі навчання розвитку лексичних умінь і навичок. Водночас ні у програмах з іноземної мови, ні в навчальних посібниках не встановлено продуктивні засоби поповнення словникового мінімуму учнів для вивчення у старшій школі. Таким чином, учитель повинен самостійно проводити досить складну процедуру відбору та систематизацію лексичного матеріалу. Як показує практика, значна частина вчителів ІМ в загальноосвітніх навчальних закладах не знайома з критеріями відбору ЛО та принципами їх систематизації, отже, не може кваліфіковано визначити ані словниковий мінімум, ані певний набір ЛО для опанування на різних рівнях володіння мови. Зауважимо, що у всіх програмах відсутні вказівки на можливості запровадження театралізованої діяльності як засобу інтенсифікації навчального процесу у старших класах.

Наступним завданням пошуково-розвідувального етапу експерименту був аналіз наявних підручників та посібників з англійської мови для учнів старших класів з метою з'ясувати місце театралізованої діяльності у словниковій роботі.

В останні роки чітко спостерігається тенденція оновлення й удосконалення підручників. Однак базовим підручником вже довгий час виступає підручник В. Плахотник, Р. Мартинова «Англійська мова» (10, 11), рекомендований МОН України [212]. Його засновано на принципах системно-комунікативної методики, сутність якої складається із взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності, свідомого і міцного формування лексико-граматичних навичок. У підручнику приділяється чимала роль вивченню лексичного матеріалу. Представлено багато лексичних вправ, значна частина з яких пов'язана з промовлянням певних слів та фраз за встановлений відрізок часу. У підручнику передбачена певна кількість перекладних та підстановчих вправ. Щодо вправ, у яких присутні елементи драматизації, то ми констатували досить обмежену кількість таких вправ, переважно це діалоги чи жарти, які потрібно драматизувати.

Підручник О. Карп'юк «English study» (10, 11), затверджений МОН України для шкіл з поглибленим вивченням англійської мови [101], допомагає учням систематизувати набуті за попередні роки знання та перейти до їх активного використання в усному мовленні на більш високому рівні. Навчання за цим підручником передбачає роботу в комплексі: навчання лексики, граматики, англійської літератури, розвиток навичок перекладу та вмінь володіння країнознавчим матеріалом. Підручник націлює учнів старших класів на самостійну роботу зі словниками та збагачення таким чином їхнього лексичного запасу. Лексичні вправи представлено такими видами: знайти еквіваленти англійським / українським словам, знайти синоніми / антоніми, зробити перефраз або переклад, створити іменники із дієслів або навпаки, заповнити пропуски в реченнях необхідними словами, скласти власні речення зі словами. Щодо впровадження завдань, пов'язаних з театралізованою діяльністю, то їх види досить обмежені. Пропонуються тільки завдання такого складу: «Dramatize the dialogue» або «Role play the conversation», які зустрічаються несистематично.

Навчально-методичний комплекс «English through communication» [321], розроблений колективом авторів під керівництвом Н. Скляренко, рекомендовано МОН України як додатковий навчальний посібник для старших класів

загальноосвітніх навчальних закладів. Зміст підручника спрямований на формування навичок міжкультурного спілкування, що реалізується одночасним вивченням мови та культури країни. Збагачення словникового запасу новими ЛО, розмовними кліше та мовленнєвими формулами, які представлені у країнознавчих текстах-полілогах, здійснюється засобом виконання взаємопов'язаної системи вправ для оволодіння продуктивними видами мовленнєвої діяльності. ЛО активного мінімуму засвоюються під час виконання таких вправ, як відповіді на запитання, пошук у тексті інформації, що підтверджує або спростовує (уточнює) твердження вчителя, завершення цих тверджень, а також завдань з елементами проблемності, наприклад, відгадування кросвордів, чайнвордів. Під час виконання вправ у діалогічному і монологічному мовленні та в письмі набуті лексичні навички вдосконалюються. Пасивний лексичний запас формується переважно у процесі читання. Чимала увага приділяється створенню потенційного словника учнів. Цьому сприяє узагальнення відомих учням афіксів англійської мови та знання найпоширеніших суфіксів і префіксів, що допомагає учням здогадатися про значення похідних слів, корені яких їм відомі. Однак, на жаль, елементи драматизації повністю відсутні в роботі щодо збагачення словникового запасу учнів.

Підручник А. Несвіт «Англійська мова» [193], рекомендований МОН України, має комунікативну спрямованість. Його основна мета – розвинути мовні й мовленнєві навички та вміння, сформовані на попередніх етапах навчання. Вивченню нових ЛО приділяється певна увага. Учні вчать пояснювати значення слів англійської мови, використовуючи при цьому вивчені раніше слова. Слова подаються в таблиці “Vocabulary File”, крім того, увазі учнів пропонується самостійна робота зі словниковими статтями: “Look at the Dictionary page and read notes about words; Consult the dictionary to know the meanings of the words”. У підручнику наявні такі лексичні вправи, як: заповніть пропуски в реченнях поданими словами, співставте слова та їх пояснення, підберіть до слів необхідні дефініції, оберіть один із поданих виразів, поясніть його значення та використайте у своїй ситуації. Таким чином, ми бачимо, що основна увага в цих вправах приділяється тільки роботі зі словником та підстановці ЛО в різні фрази та

комбінації слів. Щодо завдань, пов'язаних з театралізованою діяльністю, то в підручнику можна виокремити такі завдання «Read and act out one of the situations given below» або «Make dialogues and act them out in class», які систематично зустрічаються у кожному уроці, але вони не спрямовані на розвиток саме лексичних навичок учнів, крім того, зовсім не зрозуміло, на яку кількість учасників розрахована ця театралізована діяльність і яка її мета.

Підручник О. Коломінової «English, 9» [107] вирізняється поєднанням наукового підходу до укладання навчальних матеріалів, реалізацією комунікативно-когнітивної концепції викладання мови, прагматичністю з огляду на мету формування іншомовних компетенцій. Вивчення нової теми починається зі своєрідного твердження, тези або запитання, які окреслюють межі тематично-ситуативного спілкування. Таким чином, учитель, по-перше, з'ясовує, що пам'ятають учні з цієї теми взагалі, по-друге, проводить обов'язкову для уроку мовленнєву зарядку і, по-третє, готує учнів до входження у зміст нової теми. Заслужовують на увагу вправи і прийоми роботи з підрозділів «Vocabulary». Наведемо приклади лексичних вправ: співставте слово та його дефініцію, оберіть необхідні прикметники / іменники та заповніть таблицю, знайдіть антоніми для поданих слів, виокреміть слова із тексту за темою «англійська їжа / одяг» та заповніть таблицю. Навчання лексики, за концепцією автора, нерозривно пов'язане з формуванням соціолінгвістичної і соціокультурної компетенцій. Недоліком підручника, на нашу думку, є відсутність будь-яких вправ із застосуванням прийому драматизації, що сприяло би більш ефективному запам'ятовуванню нових слів.

Підручник Л. Калініна, І. Самойлюкевич «Your English self» [94] призначено для 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Підручник відповідає новітнім вимогам викладання англійської мови і є складовою нового навчально-методичного комплексу з англійської мови. Учні розвиватимуть мовну особистість засобом діалогу культур між англійськими країнами та Україною. У підручнику представлено матеріали з 6 розділів, кожен з них - це нова сфера спілкування. По завершенні теми подаються тестові завдання «Test Yourself!». У підручнику наявна рубрика «Enrich yourself», у якій міститься лексичний матеріал і тренувальні вправи

для поглибленого вивчення мови з урахуванням міжпредметних зв'язків. Презентовані ЛО розподілені на групи: «Academic English» і «Conversational English». Лексичні вправи представлено такими завданнями: оберіть правильне слово з поданих варіантів, заповніть таблицю правильними формами слів, дайте дефініцію слова, складіть власні приклади з поданими словами, знайдіть фразові дієслова у тексті, дайте їх визначення, складіть ситуації, складіть частини прислів'їв, співставте іменники і прикметники, щоб одержати сталі сполуки. Серед завдань із застосуванням драматизації зустрічаються тільки: «Role-play the dialogue».

Підручник «English. Read, learn, discuss» автора В. Павлоцького [203] розраховано на учнів 10-11 класів гімназій. Основна мета – здійснення комплексного підходу до навчання англійської мови, тобто рівноцінне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Щодо лексичного матеріалу, то його презентовано дуже одноманітно: спочатку знайомство з новими ЛО, потім вправи на перифраз, переклад, складання своїх речень з цими словами. Всі інші вправи спрямовано на формування навичок усного спілкування. На жаль, немає жодної вправи, у завданнях до якої враховувалися б елементи театралізованої діяльності.

Зауважимо, що в школах також широко використовуються навчально-методичні комплекси Британських видань (Macmillan, Longman, Oxford University Press, Cambridge University Press), схвалені МОН України як додаткові. Такі посібники здебільшого містять міні-словники активної лексики, які зустрічаються у навчальному матеріалі, з поясненням їх значення англійською мовою. Частотні види лексичних вправ включають завдання на підстановку, на співставлення значень, на трансформацію фрази: «Complete the sentence with the words; match nouns and verbs; find special words in the story; find nouns which are formed from the given adjectives; match the words in A to their opposites in B; make the nouns into adjectives; make collocations from the given words». Елементи театралізованої діяльності мають місце тільки на етапі розігрування діалогів або комунікативних ситуацій.

Відтак, здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що сучасні шкільні підручники мають досить однотипні види завдань щодо вивчення нових ЛО, обмежену кількість таких завдань, не мають достатньої практичної бази для

використання елементів театралізованої діяльності у процесі навчання ІМ. Усе вищезначене не сприяє активізації та інтенсифікації навчального процесу, підвищенню мотивації учнів, повноцінному запам'ятовуванню іншомовного навчального матеріалу та його збереженню у довготривалій пам'яті учнів.

Таким чином, ретроспективний аналіз програм з ІМ та підручників з цього предмета, рекомендованих МОН України для загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл і гімназій, довів, що, незважаючи на те, що оновленні програми передбачають володіння іншомовною ЛК на рівні "B1+" за «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти», що вважається «рубіжним рівнем», який передбачає «здатність підтримувати інтеракцію та вільно висловлюватись про те, чого хочеш, у цілому ряді контекстів, здатність гнучко справлятися з проблемами у повсякденному житті іноземною мовою; без підготовки вступати в розмови на знайомі теми; висловлювати невдоволення; виявляти ініціативність в інтерв'ю / консультації» [81, с. 65], і пропонують повноцінне та всебічне формування іншомовної ЛК, що повинно проходити на базі не тільки шкільних підручників, але й альтернативних матеріалів, а вчитель може на свій розсуд навіть збільшувати зазначений лексичний мінімум, проте, у шкільних підручниках не заявлено такого прийому інтерактивного навчання як театралізована діяльність і загальним недоліком розглянутих підручників є обмежена кількість завдань з елементами театралізації, що призвело до необхідності розробки методичної системи, яка передбачала б формування англомовної ЛК в учнів старших класів гімназій засобом театралізованої діяльності.

З метою одержання відомостей про стан впровадження театралізованої діяльності у процес навчання англійської мови учнів старших класів гімназій і для визначення можливостей спланувати експериментальну програму навчання було проведено анкетування учнів 10-11 класів та опитування вчителів-предметників, які працюють у старших класах ЗОШ і профільних гімназіях.

Анкетування проходило у вересні 2011-2012 навчального року. В анкетуванні взяло участь 50 вчителів Одеської, Херсонської і Черкаської областей та 240 учнів

старших класів спеціалізованих шкіл. Учителям, які працюють з учнями старших класів, була запропонована анкета (див. дод. П). Проаналізуємо одержані відповіді.

Так, на пропозицію анкети визначити сутність поняття «театралізована діяльність» були одержані такі відповіді: правильно і повно визначили це поняття 42 % учителів: «це один із видів творчої діяльності, пов'язаний зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів»; 55 % респондентів дали неповну відповідь. Серед них відповідь типу «театралізована діяльність - це діяльність, у якій має місце театралізована гра» дали 25 % учителів, відповідь типу «це діяльність, яка передбачає формування у дітей певних уявлень про театр і театральну термінологію» дали 15 %, «це поєднання навчання і гри (8%), «це розігрування будь-якого художнього твору у вигляді сцен оповідань, цікавих розповідей, сюжетних картин» (7 %). 3 % учителів відмовилися відповідати.

Наступне запитання вимагало від учителів назвати види театралізованих ігор. З'ясувалося, що лише 60 % опитуваних назвали деякі види театралізованих ігор, такі як-от: режисерські ігри та ігри-драматизації (34 %), інсценування (14 %), імпровізації (7 %), ігри за сюжетами літературних творів (5 %). Решта опитуваних, 40 % учителів, не змогли визначити будь-які види.

На запитання «Чи використовуєте Ви театралізовану діяльність на уроках англійської мови? Якщо так, то назвіть для розвитку яких умінь. Якщо ні, то назвіть причини» позитивну відповідь дали 27 % респондентів. Всі вчителі, які застосовують театралізовану діяльність, одноставно відповіли, що вона впроваджується їми для розвитку вмінь монологічного та діалогічного мовлення. Жоден з респондентів не згадав про розвиток лексичних навичок і вмінь. 49 % вчителів відповіли, що вони практично не працюють з театралізованими іграми. Серед причин, які назвали вчителі, були такі: основна причина – це нестача часу (якщо використовувати драматизацію на уроках, то навчальна програма буде виконана не повністю (драматизація займає дуже багато часу)) (20 % із 49 % респондентів); втрата контролю над дисципліною в класі, адже подібні форми занять завжди викликають сплески емоцій, непередбачувані реакції дітей (15 % із

49 %); для реалізації навчання іноземної мови засобом театрального мистецтва потрібні особливі умови і навчальні матеріали (наявність вільних аудиторій для репетицій, вільний час у вчителя і учнів, методичні матеріали для педагогів щодо застосування драматизації саме для навчання іноземної мови), яких у школі зазвичай бракує (9 %); учитель повинен витратити свій вільний час на підготовку учнів до театралізованої вистави. Водночас учитель не є професіоналом у галузі театрального мистецтва, не здатний пояснити і показати дітям, як зробити якісну виставу, тому повинен додатково ще й вчитися сам (5 %). 24 % учителів повідомили, що на уроках вони подекуди впроваджують театралізовані ігри, коли мають час, але це відбувається вкрай рідко.

Аналіз відповідей на запитання «Які твори художньої літератури Ви вважаєте найбільш доцільними для театралізованої діяльності?» засвідчив, що 50 % учителів вважають, що найкраще для театралізованої діяльності підходять казки; для 28 % респондентів - це короткі оповідання із знайомим сюжетом; 22 % респондентів назвали п'єси.

Що стосується запитання «Які види роботи для ознайомлення з новими лексичними одиницями Ви впроваджуєте під час уроку?», то з'ясувалося, що вчителі англійської мови впроваджують такі види роботи: переклад (70 %), наочна семантизація (20 %), тлумачення значення рідною мовою (5 %), використання дефініції (5 %).

Аналіз відповідей на сьоме запитання «За якими підручниками здійснюється навчання англійської мови у вашому навчальному закладі?» засвідчив, що найбільш використовуваними підручниками є навчально-методичні комплекси Британських видань (54 %), наприклад, «Matrix» (20 %), «Opportunities» (15 %), «First Certificate Expert» (10 %), «Oxford team» (9 %); 20 % респондентів назвали базовим підручник під редакцією В. Плахотник, Р. Мартинова «Англійська мова» (10, 11); 16 % вчителів виокремили підручник О. Карп'юк «English study» (10, 11); решта опитуваних, 8,8 % вчителів, відповіли, що це підручник під редакцією Л. Калініної, І. Самойлюкевич «Across Cultures: The USA-Ukraine» (НМК для спеціалізованих шкіл та профільних класів) або підручник А. Несвіт «Англійська мова».

На запитання «Чи містить підручник, на основі якого здійснюється навчання англійської мови, завдання пов'язані з використанням театралізованої діяльності?» було одержано такі відповіді: «так» - 20 % респондентів, «ні» - 50 % опитуваних, «дуже мало» - 30 % вчителів.

Наступне запитання анкети вимагало від респондентів відповіді на запитання «Чи користуєтесь Ви додатковим методичним матеріалом щодо впровадження драматизації у процес навчання англійської мови?». Відповіді вчителів розподілилися таким чином: 70 % учителів відповіли, що вони не мають методичних матеріалів, схвалених МОН України, і тому не користуються; 20 % учителів відповіли, що користуються своїми методичними розробками чи розробками колег-методистів; 10% опитуваних залишили означене запитання без відповіді.

Отже, анкетування педагогів, які навчають старшокласників ІМ, засвідчило, що переважна більшість учителів усвідомлює необхідність застосування театралізованої діяльності у процесі навчання ІМ як засобу інтенсифікації роботи, проте не всі респонденти чітко розуміють, як це реально впроваджувати у практику. На жаль, результати анкетування показали, що використанню театралізованої діяльності не сприяє і зміст навчально-методичних матеріалів, тому що їх фактично не існує у вигляді методичного забезпечення процесу навчання. Цей факт підтверджується тим, що лише 12 % опитуваних користуються матеріалами, в яких є завдання з елементами театралізованої діяльності. Значна кількість учителів її не використовують, бо не мають методичних рекомендації для її впровадження.

У межах продовження експерименту було проведено анкетування учнів старших класів ЗОШ, гімназій і ліцеїв (див. анкету в дод. П.1) з метою визначення їхнього ставлення до застосування театралізованої діяльності у навчальному процесі. Проаналізуємо одержані відповіді.

Перше запитання анкети вимагало від респондентів підкреслити з поданих варіантів правильне визначення поняття «театралізована діяльність». За даними анкетування, 44 % учнів відзначили правильну дефініцію: «театралізована діяльність – це один із видів творчої діяльності, пов'язаний зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень,

почуттів». 51 % учнів підкреслили неправильну відповідь. Відповідь типу «театралізована діяльність - це діяльність, заснована на театралізованій грі» підкреслили 30% із 51%, «театралізована діяльність – це підготовка театральної вистави» обрали 21% учнів із 51%. 5% не підкреслили жодну з відповідей.

На запитання «Як часто проводяться у Вас в школі театралізовані вистави англійською мовою?» було одержано такі відповіді: «часто» - 20 % учнів, «час від часу» – 15 %, «рідко» - 50 %, «ніколи» - 15 %.

Наступне запитання вимагало дати відповідь: «Чи застосовуються на уроках іноземної мови драматизація текстів чи театралізовані ігри?» Переважна кількість респондентів – 60 % - відповіли негативно, позитивну відповідь дали 21 % учнів, 19 % опитуваних дали відповідь: «ніколи».

Метою наступного запитання «Чи хотіли б Ви брати участь у театралізованій діяльності» було з'ясувати бажання учнів бути активними учасниками театральної діяльності. Було одержано такі відповіді: «так» - 85 % учнів, «ні» - 10 % учнів, «не знаю, бо не мав можливості раніше брати участь» - решта опитуваних (5 %).

П'яте запитання передбачало визначити думку учнів, чи згодні вони, що театралізована діяльність може сприяти кращому і більш глибокому засвоєнню іноземної мови. З'ясувалось, що «згодні» - 87 % опитуваних; 10 % відповіли «ні»; 3 % назвали варіант «не знаю».

Відповіді на запитання «Як Ви ставитесь до уроків англійської мови?» виявились такими: «це одна з моїх улюблених дисциплін» - 20 %; «мені цікаво, але уроки англійської мови не завжди приносять мені задоволення» - 40 %, «мені байдуже» - 20 %, інші 20 % відповіли «я нудьгую на уроках».

Отже, зіставлення анкетних даних у формі відповідей засвідчило, що в більшості учнів виникли труднощі з визначенням поняття «театралізована діяльність», проте вони розуміють її сутність, вона їм подобається, і більшість учнів згодні брати участь в цій діяльності, вважаючи, що уроки стануть більш цікавими та будуть сприяти кращому і більш глибокому засвоєнню іноземної мови.

Таким чином, дані опитування свідчать про усвідомлення вчителями і учнями необхідності впровадження театралізованої діяльності у процес навчання ІМ і про їх

бажання на практиці застосовувати цей вид роботи, що сприятиме інтенсифікації процесу навчання і підвищенню пізнавальної активності учнів до вивчення ІМ.

3.1.2. Проведення констатувального етапу експерименту

Після пошуково-розвідувального етапу експерименту проводився констатувальний етап, на якому було проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення вихідного рівня сформованості АЛК в учнів старших класів гімназій на початок експерименту.

Під час проведення передекспериментального зрізу знань учнів старших класів запрошували до класу, де їм роздавалися матеріали з лексичними тестами. Всі учні знаходилися в однакових умовах. Тривалість проведення передекспериментального зрізу становила 90 хвилин (2 уроки), що виявилось достатнім для тестованих.

При підготовці завдань передекспериментального зрізу виходили з певних положень: по-перше, завдання до зрізів були адекватні суті дослідження, що проводиться. Тому формою оцінного контролю була письмова і усна фіксація результатів виконання завдань, спрямованих на перевірку рівня сформованості АЛК. По-друге, завдання до зрізів добирались доступними для обраного контингенту випробуваних, тобто матеріал для зрізів добирався на основі вивченого матеріалу [305, с. 67] і відповідав середньому рівню (B1) за Загальноєвропейськими Рекомендаціями [81]. По-третє, об'єктами зрізів були основні, необхідні для конкретного експерименту аспекти володіння іноземною мовою, тобто знання, навички та вміння [305, с. 72]. Об'єктом контролю був рівень сформованості АЛК учнів старших класів гімназій.

Для оцінювання рівнів сформованості АЛК учнів при проведенні передекспериментальних та прикінцевих зрізів було застосовано критеріальний підхід (О. Тарнопольський). Критерії виводилися з урахуванням критеріїв та показників оцінювання, що подані у Програмі для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови [222] та у Загальноєвропейських Рекомендаціях Ради Європи [81], які були певною мірою адаптовані згідно із

завданнями дослідження. Кожен із наведених критеріїв містив кілька параметрів оцінювання і дорівнював певної кількості балів залежно від впливу на якість мовлення. Опишемо критерії та показники оцінювання.

I. Когнітивний критерій з показниками:

- вміння адекватного відтворення ізольованих ЛО, словосполучень, узагальнюючих слів за певною темою та добору відповідників з рідної мови;
- обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, ФО, прислів'я, приказки, крилаті вирази);
- обізнаність із способами словоутворення в англійській мові і багатозначністю слів.

II. Смысловий критерій із показниками:

- розуміння прямого та переносного значення слів;
- наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок розпізнавання вивчених лексичних одиниць у текстах монологічного і діалогічного характеру та відтворення цих одиниць у поєднанні з раніше засвоєними;
- обізнаність з нормами стилістично та ситуативно доречного використання лексичних одиниць у мовленні.

III. Мовно-комунікативний критерій із показниками:

- вміння застосовувати адекватні лексичні засоби (синоніми, антоніми, фразеологічні одиниці, крилаті вирази з англійських художніх творів, реалії, багатозначні слова, слова з прямим та переносним значенням) у самостійних мовленнєвих актах монологічного характеру;
- вміння застосовувати адекватні лексичні засоби (синоніми, антоніми, фразеологічні одиниці, крилаті вирази з англійських художніх творів, реалії, багатозначні слова, слова з прямим та переносним значенням) у самостійних мовленнєвих актах діалогічного характеру;
- вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб вираження мовлення.

На першому етапі для здійснення діагностики рівнів сформованості АЛК учнів старших класів було розроблено завдання на перевірку знань та умінь за кожним із означених критеріїв. З метою вибору адекватних завдань ми проаналізували наукові джерела, в яких представлено теоретичні засади і практичний досвід контролю та

оцінювання сформованості іншомовної лексичної компетенції [58; 83; 102; 195]. На основі здійсненого аналізу підготували завдання, виконання яких передбачало виявлення вихідного рівня сформованості АЛК в учнів старших класів.

До кожного критерію було розроблено завдання в 10 варіантах, так, щоб максимально охопити весь вивчений у 9 класі лексичний матеріал і уникнути великої кількості повторень у завданнях. Учні обирали картки із завданнями довільно, не знаючи, що написано на картках. Для перевірки рівня сформованості АЛК за мовно-комунікативним критерієм учням були запропоновані завдання висловитися та поговорити в парах у зв'язку з ситуаціями, теми яких відповідали лексичному матеріалу, що вивчався. Для визначення якості монологічного та діалогічного мовлення бралася до уваги кількість правильно вимовлених у мовному відношенні речень, відповідних темі та лексичним нормам англійської мови, вимовлених без попередньої підготовки, в об'ємі, встановленому програмою: для монологічного мовлення - не менше 10-14 речень, для діалогічного – не менше 5-6 реплік для кожного учня [222]. При усному переказі тексту враховувалася кількість правильно вжитих у лексичному відношенні речень і нормативне вимовляння кожної вжитої лексеми, а також наявність синонімів, антонімів, ФО, крилатих виразів, багатозначних слів, слів з прямим та переносним значенням.

Наведемо приклади завдань одного варіанту.

I. Когнітивний критерій. Показник: - вміння адекватно відтворювати ізольовані ЛО, словосполучення, узагальнювальні слова з певної теми та добирати відповідники з рідної мови. **Завдання 1.** Мета: виявити вміння адекватно відтворювати вивчені ЛО (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Інструкція: назвіть кожну групу слів одним узагальнювальним поняттям.

1) playbill, libretto, opera-glasses, ticket, script (theatre attributes).

2) stalls, box, circle, dress circle, aisle (parts of the theatre).

3) playwright, makeup man, scene-painter, costumier, prompter (people working in the theatre).

2. Інструкція: вилучіть із групи слів одне слово, що не відповідає родовому поняттю.

1) local theater, world famous theater , amateur theatre, amateur art, usher.

2) to theatricalize, to dramatize, to play, to book, to perform.

3. Інструкція: перекладіть подані словосполучення англійською мовою.

1) Провідні виконавці, 2) другорядні актори, 3) керувати театром, 4) отримати не ту роль у п'єсі, 5) грати весь час одні й ті самі ролі, 6) програвати сцени із п'єси, 7) підняти завісу, 8) викликати актора на уклін, 9) усі квитки розпродані, 10) любительський театр.

Показник: - обізнаність із лексичною сполучуваністю слів. **Завдання 2.** Мета: виявити обізнаність учнів з лексичною сполучуваністю слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Інструкція: доберіть до іменників дієслова, щоб створити сталі словосполучення.

1) to keep	a look
2) to do	promise
3) to take	a favour
4) to go	part in competitions
5) to have	shopping

2. Інструкція: співставте окремі слова таким чином, щоб отримати ФО.

1) To make up	a) down to earth
2) to put	b) one's mind
3) to bring someone	c) pressure on smb
4) to live	d) cats and dogs
5) it's raining	e) from hand to mouth

3. Інструкція: із роз'єднаних слів відновіть прислів'є. Перекладіть його.

1) Home, is best, East, West, or (East or West, home is best).

2) Better, good, is, name, riches, than (Good name is better than riches).

3) Need, a, friend, indeed, friend, a, is, in (A friend in need is a friend indeed).

4) Well, is, all, that, well, ends (All is well that ends well).

5) Never, better, than, late (Better late than never).

Показник: обізнаність із способами словоутворення в англійській мові і багатозначністю слів. **Завдання 3.** Мета: виявити обізнаність учнів із способами

словоутворення в англійській мові та багатозначністю слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Інструкція: утворіть прислівники від поданих прикметників.

1) Easy, 2) careful, 3) especial.

2. Інструкція: утворіть іменники від поданих прикметників.

1) Active, 2) real, 3) popular.

3. Інструкція: утворіть іменники від поданих дієслів.

1) To develop, 2) to enjoy, 3) to create.

4. Інструкція: оберіть правильні значення багатозначних слів. До кожного слова знайдіть три його значення.

1) Box	a) коробка, b) пенал, c) лодка, d) ложка, e) дерево (матеріал)
2) Air	a) арія, b) повітря, c) вухи, d) подув вітра, e) ефір
3) Eye	a) вушко (голки), b) петелька, c) підозра, d) підзорна труба, e) погляд

5. Інструкція: оберіть саме те значення багатозначного слова, що наявне в контексті.

1) The flowers in my vase died the next day after presentation.

a) помирати, b) випаровуватися, c) в'янути.

2) The cup fell down and broke into pieces.

a) ламатися, b) зруйнуватися, c) розбиватися.

3) The girl reduced next to nothing.

a) скорочувати, b) знижувати, c) схуднути.

Максимальна кількість балів за першим критерієм становила 45 балів.

II. Смысловий критерій. Показник: - розуміння прямого та переносного значення англійських слів. **Завдання 4.** Мета: виявити розуміння учнями прямого та переносного значення англійських слів.

1. Інструкція: прочитайте прислів'я та поясніть, як ви розумієте їх значення (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1) The face is the index of the mind.

- 2) One hand washes the other.
 3) There is a black sheep in every flock.

2. Інструкція: знайдіть у реченні словосполучення, яке вжите в переносному значенні та замініть його словом у прямому значенні (правильна відповідь – 1 бал).

1) My uncle is such a skilled worker that people say that he has gold hands. 2) I spent last Christmas in the Alps, it was so wonderful. I have never seen such white Christmas before.

Показник: наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок розпізнавання вивчених лексичних одиниць у текстах монологічного і діалогічного характеру та відтворення цих одиниць у поєднанні з раніше засвоєними.

Завдання 5. Мета: виявити в учнів наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок. 1. Інструкція: прослухайте текст і запишіть слова, які стосуються теми «Спорт». Всього 10 слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

Olympic Games

The Olympics have a very long history. They began in 776 B.C. and took place every four years at Olympia in Greece. The citizens of all the Greek states were invited to take part in the games. In 394 A.D. the games were stopped by the Roman Emperor and they were not held again until 1896. The games of 1896 were held at Athens and they were the First International Olympic Games. All the nations of the world were invited to send athletic teams. Since then and until the present time the Olympic Games have been international. Each country sends teams for different events. The International Olympic Committee decides where each Olympics will take place. They ask a city (not a country) to be the host. The Summer Olympic Games (for example, the competitions in fencing, gymnastics, jumping, swimming) and The Winter Olympic Games (the competitions in figure-skating, skiing, etc) are held the same year but in different countries. All lovers of sport watch the Games on TV and many of them watch the events live.

2. Інструкція: відтворіть відсутні репліки в діалозі (кожна вірна відповідь – 1 бал).

Teacher: Hello. Will you introduce yourself, please? - **New pupil:**

Interviewer: Very nice to meet you, Joe. I would like to ask you a few questions, if you don't mind. What school did you go before? **New pupil:**

Teacher: I am sorry to interrupt you. Could you specify more about your preferences?

New pupil:

Teacher: What are your relations with the other pupils in class? - **New pupil:**

Teacher: What things are you interested in? - **New pupil:**

Teacher: Thank you, Joe. I got the necessary information. You may go. Good bye.

Показник: обізнаність з нормами стилістично та ситуативно правильного застосування ЛО в англomовному мовленні. **Завдання 6.** Мета: виявити вміння учнів розрізняти ЛО за стилістичним забарвленням.

1. Інструкція: визначте функціональний стиль, у якому можуть вживатися фрази з певними ЛО та розташуйте їх у правильних колонках (кожна правильна відповідь – 1 бал).

	<i>informal</i>	<i>formal</i>	<i>literary</i>
1. She's in her teens.			
2. O, speak again, bright angel! For thou art.			
3. Mankind is worried about the pollution of the nature.			
4. This branch of science deals with the relation of living things.			
5. To be or not to be, this is the question.			
6. They dropped in his house.			
7. Who has called you up?			
8. Aren't you out of bed yet?			
9. O blessed, blessed night! I am afeard.			

10. Dear ladies and gentlemen, our meeting is coming to its end.			
--	--	--	--

2. Інструкція: прочитайте фрази з певними ЛО, розподіліть їх на дві колонки: informal / formal style (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1) Good morning, everyone..., 2) To summarise..., 3) OK, I'll now look at..., 4) Hello everybody, welcome to our classes! 5) Right, let's move on to... Максимальна кількість балів за другим критерієм становила 35 балів.

III. Мовно-комунікативний критерій. Показник: вміння застосувати адекватні лексичні засоби в самостійних мовленнєвих актах монологічного характеру.

Завдання 7. Мета: виявити вміння учнів використовувати адекватні лексичні засоби в самостійних мовленнєвих актах монологічного характеру.

1. Інструкція: висловіть не менше 10 речень з теми «Friendship on-line, why not?». Використовуйте адекватні лексичні засоби та різноманітний лексичний діапазон (кожне правильне речення – 1 бал).

Показник: вміння застосувати адекватні лексичні засоби в самостійних мовленнєвих актах діалогічного характеру. **Завдання 8.** Мета: виявити вміння учнів використовувати адекватні лексичні засоби в самостійних мовленнєвих актах діалогічного характеру.

1. Інструкція: відтворіть діалог зі своїм партнером (не менше 5 реплік для кожного учня) «Interview your friend about people he/she communicates with» (кожна правильна репліка – 1 бал).

Показник: вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб увиразнення мовлення. **Завдання 9.** Мета: виявити вміння учнів використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб увиразнення мовлення.

1. Інструкція: опишіть поданий малюнок, виразіть словами настрій, емоційний стан героїв, зображених на малюнку, використовуючи емоційно-оцінну лексику (5 реплік) (кожна правильна репліка – 1 бал).

Максимальна кількість балів за третім критерієм становила 20 балів.

Представимо всі критерії та показники у таблиці. Характер оцінювання вмінь сформованості англомовної лексичної компетенції подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Оцінювання сформованості англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів і розподіл балів за критеріями

№	Критерії і показники оцінювання	Максимальна кількість балів
I.	<p style="text-align: center;">Когнітивний</p> <ul style="list-style-type: none"> - вміння адекватно відтворювати ізольовані ЛО, словосполучення і окремі речення з певної теми та добирати відповідники з рідної мови; - обізнаність з лексичною сполучуваністю слів; - обізнаність із способами словоутворення в англійській мові і здатність правильно утворювати нові слова від похідних. 	<p style="text-align: center;">Разом – 45</p> <p style="text-align: center;">15</p> <p style="text-align: center;">15</p> <p style="text-align: center;">15</p>
II.	<p style="text-align: center;">Смисловий</p> <ul style="list-style-type: none"> - розуміння прямого і переносного значення слів; - наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок (розпізнавання вивчених ЛО у текстах монологічного і діалогічного характеру, відтворення вивчених ЛО у поєднанні з раніше засвоєними); - обізнаність з нормами стилістично та ситуативно доречного використання ЛО. 	<p style="text-align: center;">Разом – 35</p> <p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">15</p> <p style="text-align: center;">15</p>
III.	<p style="text-align: center;">Мовно-комунікативний</p> <ul style="list-style-type: none"> - вміння застосувувати адекватні лексичні засоби у самостійних мовленнєвих актах монологічного характеру, - вміння застосувати адекватні лексичні засоби у самостійних мовленнєвих актах діалогічного 	<p style="text-align: center;">Разом – 20</p> <p style="text-align: center;">10</p> <p style="text-align: center;">5</p>

	характеру; - вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб вираження мовлення.	5
Загальна кількість балів		100

Виконання всіх завдань оцінювалось експертами – вчителями англійської мови. Після виконання завдань були проведені відповідні обчислення, які дали змогу визначити загальний рівень сформованості АЛК учнів. Подаємо дані по групах за кожним критерієм.

Таблиця 3.3.

Порівняння результатів передекспериментального зрізу в експериментальних і контрольній групах за кожним критерієм (середній бал)

Індекс групи	Когнітивний (max-45 балів)	Смисловий (max-35 балів)	Мовно-комунікативний (max-20 балів)	Загальний середній бал (max 100 балів)
ЕГ1	26,12	24,56	13,12	63,90
ЕГ2	25,62	23,90	13,22	62,74
КГ	25,98	24,44	12,90	63,32

Отже, результати передекспериментального зрізу в усіх групах засвідчили вихідний рівень сформованості АЛК учнів. Середній бал, набраний учнями ЕГ1 – 63,9; ЕГ2 – 62,7; КГ - 63,32 (за когнітивним критерієм: ЕГ1 – 26,12; ЕГ2 - 25,62; КГ – 25,98; за смисловим: ЕГ1 – 24,56; ЕГ2 - 23,90; КГ – 24,44, за мовно-комунікативним: ЕГ1 – 13,12; ЕГ2 - 13,22; КГ – 12,90).

Для об'єктивності оцінювання вихідного рівня сформованості АЛК учнів старших класів гімназій результати передекспериментального зрізу було представлено через коефіцієнт навченості (К) за формулою В. Беспалька []: $K = Q / N$, де Q - кількість набраних балів за всіма критеріями, N – максимальна кількість балів за виконання завдання. При цьому виконання завдання вважається задовільним, якщо К становить не менше 0,7 (70 %). У нашому випадку максимальна кількість балів складала 100, отже, нижня межа навченості становила 70 балів.

За даними передекспериментального зрізу (див табл. 3.3.) середній коефіцієнт навченості студентів ЕГ1 становив 0,64 ($63,9 : 100 = 0,64$); студентів ЕГ2 – 0,63; КГ - 0,63, що свідчить, що в усіх групах він не досягає задовільного рівня навченості (0,70 або 70%), за В. Беспальком.

На підставі визначених критеріїв і показників було виділено й схарактеризовано рівні сформованості АЛК учнями: високий, достатній, задовільний та низький. Кількісна і якісна характеристика кожного з рівнів наведена в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Характеристика рівнів сформованості англomовної лексичної компетенції
учнів старших класів гімназій**

Рівень сформованості	Кількісна характеристика	Якісна характеристика
Високий	100-90	Кожен з показників АЛК проявляється у повному обсязі, постійно, в тісному зв'язку з усіма ознаками кожного з критеріїв.
Достатній	89-74	Показники АЛК проявляються у достатньому обсязі, але деякі з необхідних умінь відсутні.
Задовільний	73-60	Показники сформованості АЛК проявляються в недостатньому обсязі, для заданого рівня характерним є часткове виконання завдань.
Низький	59-35	Показники сформованості АЛК проявляються в недостатньому обсязі або зовсім не проявляються. Прояви деяких показників у межах різних критеріїв носять нестабільний характер.

Високий рівень (100-90 балів). Високого рівня досягають учні, які на 90 %-100 % правильно вживають у власних висловлюваннях слова відповідно їх лексичного значення, умов, завдань спілкування, що забезпечує доцільність,

правильність і виразність їхнього мовлення; обізнані із способами словоутворення в англійській мові, лексичною сполучуваністю слів, емоційно-оцінною лексикою, нормами стилістично та ситуативно правильного застосування ЛО в англомовному мовленні; вміють на 90-100 % добирати адекватні синоніми, антоніми, фразеологічні одиниці, крилаті вирази, розуміти пряме та переносне значення слів та вільно орієнтуватися у широкому лексичному діапазоні.

Достатній рівень (89-74 бала). Достатній рівень характеризується вміннями учнів визначати лексичне значення слів на 74-89 %, хоча не завжди усвідомлюється їх роль у тексті; добирати слова / словосполучення в прямому значенні для точного зображення дійсності та доцільно використовувати їх у створенні власних висловлювань, проте відчувають певні труднощі при розумінні переносного значення слів. Учні доречно вживають у власних висловлюваннях синоніми, антоніми, фразеологічні одиниці, крилаті вирази, вільно орієнтуються у широкому лексичному діапазоні, але не вживають у власному мовленні узагальнювальні слова та емоційно-оцінну лексику.

Задовільний рівень (73-60 балів). Задовільний рівень властивий учням, які відчувають труднощі у виборі ЛО залежно від ситуації спілкування; фрагментарно використовують синоніми, антоніми, фразеологічні одиниці, стилістично-забарвлені слова у власних висловлюваннях, недоречно вживають їх в не властивому для них значенні. Вони не чітко обізнані із способами словоутворення в англійській мові, лексичною сполучуваністю слів, прямим та переносним значенням слів, нормами стилістично правильного застосування ЛО в англомовному мовленні. Їхній словник досить обмежений, що не дозволяє вільно орієнтуватися у широкому лексичному діапазоні.

Низький рівень (59-35 балів). Низький рівень характеризується неадекватним сприйманням значень окремих слів у тексті, не завжди правильно визначеним значенням багатозначних слів, слів з прямим / переносним значенням, не вмінням оцінювати своє та чуже мовлення щодо точного, доречного та виразного слововживання, не вмінням добирати ЛО відповідно ситуації мовлення, відсутністю

вживання у власному мовленні узагальнювальних слів, емоційно-оцінної лексики, поодиноким вживанням синонімів для вирішення комунікативних завдань.

Для виявлення загального рівня сформованості АЛК учнів КГ та ЕГ на початок експерименту насамперед було виявлено АЛК кожного учня групи. Середнє

арифметичне для кожного учня вираховувалося за формулою:
$$X = \frac{S_x}{N}$$
, де X – середнє арифметичне; S_x – сума балів за всіма показниками; N – число оцінок.

Результати передекспериментального зрізу за кожним учнем представлено в таблицях (див. дод. Л). Після обчислення середніх балів кожного учня, обчислювалися середні бали у групах за кожним критерієм, а надалі середні бали за весь передекспериментальний зріз.

У результаті аналізу отриманих даних констатувального експерименту було виявлено рівні сформованості АЛК учнів старших класів гімназій на початок експерименту. Кількісні дані в балах рівнів сформованості АЛК подано в таблиці 3.5. (дані за кожною групою див. у додатку М1, М2, М3). Розподіл балів за рівнями здійснювався на основі ECTS (обов'язкового євростандарту Болонського процесу) та національної шкали оцінок успішності.

Таблиця 3.5.

**Рівні сформованості англomовної лексичної компетенції
учнів старших класів гімназій (передекспериментальний зріз)**

Рівні сформованості	Сума балів	Група (кількість учнів у %)		
		ЕГ-1	ЕГ-2	КГ
Високий	100-90	6	4	2
Достатній	89-74	20	20	24
Задовільний	73-60	30	30	26
Низький	59-35	44	46	48

Нижче 35 балів означає «незадовільно» - лексична компетенція у нього не сформована. Однак такого рівня не було виявлено у жодного учня. Це має своє пояснення, бо учні вчаться у 10 класі і мають певні знання з англійської мови, крім того, це учні - спеціалізованих англійських шкіл, тому, вивчаючи англійську мову

протягом десяти років, вони, безсумнівно, не можуть знаходитися на незадовільному рівні сформованості лексичної компетенції.

Як засвідчує таблиця 3.5, високий рівень було виявлено тільки у 6 % учнів ЕГ1, 4 % учнів ЕГ2, 2 % учнів КГ. На достатньому рівні перебувало 20 % учнів ЕГ1 і ЕГ2, і 24 % учнів КГ. На задовільному рівні виявлено 30 % учнів ЕГ1 і ЕГ2, і 26 % учнів КГ. Переважна більшість учнів знаходилася на низькому рівні: ЕГ1 – 44 %, ЕГ2 – 46 %, КГ – 48 % учнів.

За результатами зрізу був проведений аналіз труднощів, які виявили учні у процесі виконанні тестових завдань. Лексичні труднощі охопили стильову адекватність у відборі ЛО, розрізненні формальних і неформальних ЛО, вживанні емоційно-оцінної лексики у виразному мовленні, розумінні прямого та переносного значення слів. Труднощі, які відчували учні у процесі виконання тестових завдань, були пов'язані з відсутністю глибоких знань загальнокультурного характеру щодо англійських країн, з розумінням фразеологічних одиниць і крилатих виразів та невмінням вільно і швидко орієнтуватись у широкому лексичному діапазоні, відбираючи доцільну і водночас різноманітну лексику. Хоч ізольовані ЛО та словосполучення учні розуміли та знали, як їх використовувати.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать про те, що в роботі з формування АЛК необхідно більше враховувати роботу над розвитком передмовленнєвих лексичних навичок: визначати лексичне значення слова, розуміти його відтінки, уточнювати лексичне значення слова через контекст, розрізнявати стильову адекватність ЛО, розпізнавати, зіставляти, протиставляти, класифікувати, групувати лексичні явища, обґрунтовувати правильність вибору слів.

Отже, як засвідчують результати експериментальної роботи з виявлення початкового рівня сформованості АЛК учнів старших класів гімназій, у більшості учнів КГ і ЕГ спостерігався приблизно однаковий низький рівень. Ці дані дають підставу стверджувати про об'єктивну необхідність у коректуванні процесу мовної підготовки учнів у напрямку більш інтенсивного формування АЛК учнів засобами театралізованої діяльності. Проведення й результати експериментального навчання й прикінцевого етапу експерименту представлено в підрозділі 3.2.

3.2. Хід і результати формувального етапу експерименту

Після аналізу отриманих результатів передекспериментального зрізу ми розпочали експериментальне навчання учнів старших класів за розробленою методикою. Основу експериментальної методики склала лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, у межах якої реалізувалася та функціонувала розроблена система вправ (див. підрозділи 2.2., 2.3.), та складені методичні рекомендації для вчителів з формування АЛК в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності. Основна мета формувального етапу експерименту полягала у перевірці ефективності розробленої в ході дослідження методики формування АЛК учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

На початок проведення експериментального навчання було визначено коло умов: однаковий рівень практичної підготовки учнів КГ і ЕГ; пропорційна кількість учнів у КГ і ЕГ; пропорційна кількість навчальних годин у КГ і ЕГ; учні всіх груп одночасно приступили до навчання, а тому мали однакові стартові можливості; однаковий рівень фахової підготовки вчителів-методистів. За цих умов передбачалося, що учні КГ навчатимуться за загальноприйнятою методикою навчання іноземної лексики з використанням чинних програм і підручників, без регулярного та керованого використання театралізованої діяльності, а учні ЕГ1, ЕГ2 – з використанням тих же підручників, але за експериментальною методикою, що передбачає поетапне й системне формування АЛК відповідно до створеної моделі.

Розробляючи програму експериментального навчання, ми виходили із засад когнітивної й комунікативної лінгвістики, методики, психології та психолінгвістики і прагнули врахувати психологічні особливості учнів старшого шкільного віку (пам'ять, мислення, увагу, уяву, розвиток мотиваційної сфери тощо), рівень англомовної підготовки учнів. Кількість етапів та його часові межі визначалися специфікою англомовної підготовки учнів з урахуванням розподілу годин в навчальних планах, передбачених типовою програмою для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови [221].

На кожному етапі зміст роботи мав свої особливості щодо рівня складності засвоєння, напрямів словникової роботи; форм, методів, прийомів і засобів його опрацювання; ступеня самостійності й активності учнів у виконанні завдань; у доборі дидактичного матеріалу до уроків різних типів; упровадження елементів самостійної роботи.

Вправи для формування АЛК у театралізованій діяльності впроваджувалися регулярно на уроках англійської мови, за винятком уроку з домашнього читання та уроку з граматики, а також уроку відведеного на проведення контрольної роботи. Загалом експериментальне навчання тривало один навчальний рік (32 тижні).

Ми впроваджували два варіанти експериментальної методики. Згідно з першим варіантом, формування англомовної лексичної компетенції учнів передбачало регулярне використання елементів театралізованої діяльності під час уроків і в позаурочній діяльності. У другому варіанті формування англомовної лексичної компетенції не передбачало їх регулярного використання під час уроків. Театралізована діяльність слугувала засобом налаштування на вивчення лексики на початку теми; засобом релаксації під час вивчення складного матеріалу, засобом закріплення матеріалу наприкінці теми і здебільшого мала місце в позаурочній діяльності. Значною мірою театралізована діяльність впроваджувалася під час підготовчих і підсумкових уроків раз на два тижні, на яких проводилося ознайомлення з новим матеріалом або узагальнення вивченого лексичного матеріалу, а також у позаурочній діяльності під час проведення театралізованих вистав. До класно-урочної діяльності у другому варіанті методики, коли вчитель не впроваджував лексичні вправи з елементами театралізації, включалися інші лексичні вправи – перш за все вправи на основі базового підручника, які за варіантом 1 могли зовсім не використовуватися.

Передбачимо такі основні наслідки із сформульованих вище двох варіантів методики. 1 варіант - формування АЛК учнів буде більш ефективним, оскільки учні мають змогу звикнути та адаптуватися до «театралізованого» навчання. Отримані від вчителя лексичні матеріали опрацьовуватимуться більш ефективно, оскільки учні при засвоєнні матеріалу постійно будуть задіювати емоційні чинники, що

дають поштовх кращому сприйняттю матеріалу, його немеханічному повторенню, осмисленому самостійному використанню у мовленні, а отже і більш міцному збереженню у довгостроковій пам'яті. 2 варіант - формування АЛК учнів буде ефективним, проте лексичний матеріал, який передбачається вивчити протягом навчального року, запам'ятується не так міцно і не збережеться у довготривалій пам'яті учнів. Це призведе до того, що через деякий час учні знову відчуватимуть брак необхідних ЛО під час мовленнєвої діяльності. Отже, вважаємо, що за рівних умов наприкінці експериментального навчання на основі 1 варіанта методики отримані результати будуть дещо вищими, ніж на основі 2 варіанта, а результати навчання без регулярного та керованого використання театралізованої діяльності будуть нижчими, ніж на основі як 1 варіанта методики, так і 2 варіанта.

Експериментальне навчання проходило в природних умовах на класно-урочних заняттях з англійської мови за загальним розкладом та, відповідно, на позакласних заняттях із виконанням учнями домашніх завдань. Експериментальне навчання відбувалося протягом 2012-2013 навчальних років в Одеській приватній спеціалізованій школі I-III ступенів «Гармонія» з поглибленим вивченням іноземних мов та інформаційних технологій, в Одеському навчально-виховному комплексі «Надія» I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов, Херсонському академічному ліцеї імені О. В. Мішукова.

Оскільки було застосовано порівняльний експеримент (метод експериментальних та контрольних груп), важливо було створити однакові умови, що впливають на результати експериментального навчання груп – учасників експерименту, крім розробленої методики навчання. З метою мінімізації впливу додаткових змінних на результати експерименту було враховано ставлення вчителя до експериментального матеріалу. Оскільки процедура відбору вчителів для участі в експерименті була надто складною, тому експеримент проводився автором цього дослідження, а вчителя англійської мови, які не проводили уроків у досліджуваних групах, брали участь лише на етапах контролю як незалежні експерти.

Кількість етапів та його часові межі визначалися специфікою англійської підготовки учнів з урахуванням розподілу годин в навчальних планах, передбачених

Програмою для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови [221]. На кожному етапі зміст роботи мав свої особливості щодо рівня складності засвоєння, напрямів словникової роботи; форм, методів, прийомів і засобів його опрацювання; ступеня самостійності й активності учнів у виконанні завдань; у доборі дидактичного матеріалу до уроків різних типів; упровадження елементів самостійної роботи. Вправи для формування АЛК у театралізованій діяльності впроваджувалися регулярно на уроках англійської мови, за винятком уроку з домашнього читання та уроку з граматики, а також уроку відведеного на проведення контрольної роботи. Загалом експериментальне навчання тривало один навчальний рік (32 тижні). У кожному півріччі на класно-урочні заняття із застосуванням експериментальної методики відводилося по 30 годин.

Наприкінці I півріччя після першої частини експериментального навчання учням було запропоновано виконати завдання проміжного зрізу з метою визначення рівнів сформованості АЛК учнів. Завдання були аналогічні попереднім, однак базувалися на матеріалі, що було вивчено в першому півріччі (див. дод. К). Порівняльні рівні сформованості АЛК учнів за результатами констатувального та проміжного зрізів за критеріями подано в таблиці (див. табл. 3.6.).

Таблиця 3.6.

**Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості англійської лексики
компетенції учнів старших класів за критеріями (у балах)**

Індекс групи	Середні показники передекспериментального зрізу за критерієм			Середні показники проміжного зрізу за критерієм			Приріст за критерієм			Загальний приріст
	Когнітивний	Словесний	Мовно-комунікативний	Когнітивний	Словесний	Мовно-комунікативний	Когнітивний	Словесний	Мовно-комунікативний	
ЕГ1	26,12	24,56	13,12	30,15	28,40	14,90	4,03	3,84	1,78	9,65
ЕГ2	25,54	23,90	13,12	28,10	26,13	14,50	2,56	2,23	1,38	6,17
КГ	25,98	24,42	13,06	26,70	25,15	13,70	0,72	0,73	0,64	2,09

За даними таблиці 3.6, бачимо, що в ЕГ відбулися позитивні зміни. Так, рівень навченості студентів ЕГ1 за трьома критеріями підвищився на 9,65 балів (з 63,8 до 73,45). Приріст за I критерієм – 4,03, за II – 3,84, за III – 1,78. Рівень навченості студентів ЕГ2 за трьома критеріями підвищився на 6,17 балів (з 62,56 до 68,73). Приріст за I критерієм – 2,56, за II – 2,23, за III – 1,38. В КГ суттєвих змін не відбулося (рівень навченості студентів за трьома критеріями підвищився на 2,09 бала (з 63,46 до 65,55). Приріст за I критерієм – 0,72, за II - 0,73, за III – 0,64.

Розглянемо рівні сформованості АЛК учнів старших класів гімназій після навчання за експериментальною методикою у першому півріччі.

Таблиця 3.7.

Рівні сформованості англomовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій (передекспериментальний і проміжний зрізи)

Рівні сформованості	Сума балів	Група (кількість учнів у %)					
		ЕГ-1		ЕГ-2		КГ	
		Перед екпер	Проміжний	Перед екпер	Проміжний	Перед екпер	Проміжний
Високий	100-90	10	18	7	13	5	6
Достатній	89-74	30	42	25	38	26	30
Задовільний	73-60	31	20	38	29	30	29
Низький	59-35	29	20	30	20	39	35

Як засвідчує таблиця 3.7, високий рівень під час проміжного зрізу було зафіксовано у 18 % учнів ЕГ1, 13 % учнів ЕГ2, 6 % учнів КГ. На достатньому рівні знаходилося 42 % учнів ЕГ1, 38 % учнів - ЕГ2, і 30% учнів КГ. На задовільному рівні перебувало 20 % учнів ЕГ1, 29% учнів ЕГ2, і 29% учнів КГ. На низькому рівні кількість студентів зменшилася, особливо в: ЕГ1 – 20 %, ЕГ2 – 20 %. У КГ зафіксовано 35 % учнів. Результати проміжного контролю засвідчили, що експериментальних групах відбулися суттєві зміни, а в КГ зміни були незначними.

Навчання у першому півріччі показало, що більшість учнів проявляли активність та творчий підхід у виконанні вправ, адже вправи на II і III етапах

навчання мали переважно комунікативний характер і надавали учням можливість виступати не лише від свого імені, а й у різних ролях. Зацікавленість учнів у відібраних навчальних матеріалах викликала у багатьох з них бажання переглянути повні автентичні версії театралізованих вистав, фрагменти з яких вони самі розігрували у класі, це було можливим під час їхньої самостійної роботи за допомогою мережі Інтернет.

Отже, можна зазначити, що отримані дані свідчать про позитивний вплив розробленої експериментальної методики на рівень сформованості АЛК в учнів ЕГ.

Друга частина експериментального навчання за розробленою моделлю і системою вправ проводилася протягом наступного півріччя. По закінченні всього експериментального навчання було проведено прикінцевий зріз знань з метою визначення набутого рівня сформованості АЛК учнями старших класів гімназій. Перейдемо до розгляду результатів прикінцевих перевірок.

3.3. Перевірка ефективності запропонованої методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності

Відповідно до основних принципів проведення методичного експерименту, матеріали прикінцевої перевірки повинні бути розроблені таким чином, щоб перевіряти варіативні складові експерименту за тими самими критеріями, за якими проводилася передекспериментальна перевірка. Саме тому з метою перевірки рівнів сформованості АЛК учням ЕГ і КГ було запропоновано виконати завдання (див. дод. К), які були аналогічні завданням констатувального та проміжного зрізів. Матеріал для проведення зрізів обирався за темами, які вивчалися учнями КГ і ЕГ за шкільною програмою у 10 класі.

Результати прикінцевого зрізу знань за кожним учнем представлено в табл. М.1-М.3 (Додаток М). Після обчислення середніх балів в усіх групах було порівняно середні бали, отримані учнями за окремими критеріями, а також середні бали за увесь прикінцевий зріз. Подаємо ці дані по групах в табл. 3.8.

Таблиця 3.8.

Порівняння результатів прикінцевого зрізу в експериментальних і контрольній групах за кожним критерієм (середній бал)

Індекс групи	Когнітивний критерій (max -45 балів)	Смисловий критерій (max - 35 балів)	Мовно-комунікативний критерій (max - 20 балів)	Загальний середній бал (max 100 балів)
ЕГ 1	36,80	32,06	16,48	85,34
ЕГ 2	35	29,64	15,74	80,38
КГ	30,38	27,70	14,16	72,24

Згідно з отриманими даними були відзначені істотні позитивні зміни в учнів ЕГ1 (з 63,8 до 85,34) і ЕГ2 (з 62,56 до 80,38), які було зафіксовано за кожним критерієм: ЕГ1 когнітивний – 36,80 (було 26,12), смисловий – 32,06 (було 24,56), мовно-комунікативний – 16,48 (було 13,12). ЕГ2 когнітивний – 35 (було 25,62), смисловий – 29,64 (було 23,90), мовно-комунікативний – 15,74 (було 13,22). В КГ результати виявилися значно нижчими (з 63,46 до 72,24): когнітивний – 30,38 (було 25,98), смисловий – 27,70 (було 24,44), мовно-комунікативний – 14,16 (було 12,90).

Для об'єктивності оцінювання підсумкового рівня сформованості АЛК учнів було звернено увагу на результати прикінцевого зрізу через коефіцієнт навченості за формулою В. Беспалька. Результати зрізу засвідчили, що розроблена методика формування АЛК учнів за коефіцієнтом В. Беспалька є ефективною, оскільки середній коефіцієнт навченості в ЕГ1 і ЕГ2 значно перевищив 0,7: за даними прикінцевого зрізу середній коефіцієнт навченості студентів ЕГ1 становив 0,85 ($85,34 : 100 = 0,85$), ЕГ2 становив 0,80 ($80,38 : 100 = 0,80$), а в КГ ледве досяг 0,7 (КГ – 0,72). За даними передекспериментального зрізу середній коефіцієнт навченості учнів ЕГ1, ЕГ2 і КГ був нижче 0,7.

Розглянемо порівняльні кількісні дані рівнів володіння АЛК за результатами передекспериментального та прикінцевого зрізів (див. табл. 3.9). Згідно отриманих результатів, при визначенні рівнів сформованості АЛК в учнів ЕГ були відзначені істотні позитивні зміни. Так, високий рівень сформованості АЛК за результатами прикінцевого зрізу в ЕГ-1 відзначено у 25 % респондентів, в ЕГ2 – у 20 %, тоді як

передекспериментальний зріз виявив високий рівень у студентів ЕГ1 10 % та у студентів ЕГ2–7 %. Як засвідчують дані таблиць, кількість студентів достатнього рівня в ЕГ-1 зросла на 15 % (з 30 % до 55 %), а в ЕГ2 на 20 % (з 25 % до 45 %).

Таблиця 3.9.

Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції учнів експериментальних (ЕГ-1, ЕГ-2) та контрольної (КГ) груп (у %) (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

Рівні сформованості АЛК	Група					
	ЕГ-1		ЕГ-2		КГ	
	Передекспериментальний	Прикінцевий	Передекспериментальний	Прикінцевий	Передекспериментальний	Прикінцевий
Високий	10	25	7	20	5	8
Достатній	30	55	25	45	26	34
Задовільний	31	20	38	35	30	43
Низький	29	-	30	-	39	15

Знизилися показники кількості учнів на задовільному рівні в ЕГ1 на 11 % (з 31 % до 20 %) і в ЕГ2 на 3 % (з 38 % до 35 %). На низькому рівні в ЕГ1 і в ЕГ2 не було зафіксовано жодного учня.

Щодо результатів прикінцевого діагностування учнів КГ, там не спостерігалось значних змін у рівнях сформованості АЛК. Високий рівень сформованості АЛК було виявлено у 8 % учнів (передекспериментальний зріз виявив 5 %). Достатній рівень збільшився на 8 % (з 26 % до 34 %) респондентів. Задовільний рівень був зафіксований у 43 % респондентів порівняно з 30 % на початку експерименту. На низькому рівні залишилося 15 % (було 39 %) (див. дод. М.1, М.2, М.3). Отже, в КГ не було виявлено таких істотних позитивних змін, як в ЕГ1 і ЕГ2.

З метою перевірки вірогідності отриманих даних експерименту скористаємося статистичними методами обробки експериментальних даних за критеріями Стьюдента та Фішера [147, С. 115, 158].

Застосуємо t -критерій Стьюдента порівняння середніх арифметичних показників сформованості АЛК учнів старших класів гімназій. Однак цей критерій можна застосувати тільки в тих випадках, коли розходження вибірових дисперсій двох вибірок не є значущим, тобто коли можна вважати, що дисперсії генеральних сукупностей, з яких зроблені вибірки, рівні. Тому, перш ніж застосувати критерій Стьюдента, для перевірки рівності генеральних дисперсій, скористаємось критерієм Фішера. До початку експерименту з метою встановлення початкового рівня сформованості АЛК в ЕГ і КГ було проведено зріз знань, який дозволив визначити рівень сформованості АЛК в учнів старших класів. За допомогою критеріїв Фішера і Стьюдента покажемо, що наявні розбіжності в рівнях володіння АЛК не є значущими, й усі групи мають однаковий рівень знань на початку експерименту. Розглянемо окремо результати всіх груп учнів, які навчалися за експериментальною методикою і входили до ЕГ (ЕГ1, ЕГ2), і студентів, які навчалися за традиційною методикою і входили до КГ. Як рівень значущості вибираємо $\alpha = 0,05$ (мінімальний рівень значущості, який прийнято в статистичних дослідженнях), що відповідає довірчої імовірності $\rho = 1 - \alpha = 0,95$, тобто 95% надійності (тобто ризик необгрунтованого відхилення гіпотези про рівність середніх дорівнює 5%, це означає, що в п'яти випадках із ста ми ризикуємо одержати похибку першого роду). Для проведення розрахунків було введено такі позначення: n_x – кількість учнів КГ (обсяг першої вибірки); n_y – кількість учнів ЕГ1 (обсяг другої вибірки); x_i – результат рівня сформованості АЛК для i -го учня КГ групи; y_i – результат рівня сформованості АЛК для i -го учня ЕГ1 групи; \bar{x} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості АЛК учнів КГ; \bar{y} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості АЛК учнів ЕГ1.

Середні вибірові визначення сформованості АЛК визначимо за формулами:

$$\bar{x} = \frac{1}{n_x} \sum_{i=1}^n x_i; \quad \bar{y} = \frac{1}{n_y} \sum_{i=1}^n y_i \quad (3.1)$$

$$\bar{x} = \frac{1}{50} * 3173 = 63,46 \text{ (середнє арифметичне для згрупованих даних КГ).}$$

$$\bar{y} = \frac{1}{50} * 3190 = 63,8 \text{ (середнє арифметичне для згрупованих даних ЕГ1)}.$$

Відповідно до критерію Фішера, розглянемо гіпотези: нехай нульова гіпотеза H_0 полягає в тому, що дисперсії генеральних сукупностей, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто $\sigma_\varepsilon^2 = \sigma_k^2$. Як альтернативну гіпотезу приймемо гіпотезу H_1 , яка полягає в тому, що $\sigma_\varepsilon^2 > \sigma_k^2$.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $f_1 = 50 - 1 = 49$ і $f_2 = 50 - 1 = 49$ знаходимо число $F = 1,44$

У кожному випадку для досліджуваних груп за вибірковими дисперсіями обчислюємо F-критерій, значення якого розраховуємо за формулою:

$$\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2}, \quad (3.2)$$

де за \bar{S}_1^2 обирається більша з дисперсій, а за \bar{S}_2^2 - менша з дисперсій. Знайдемо вибіркові дисперсії S_x^2 та S_y^2 (дисперсії, що обчислюється за вибірковими даними КГ і ЕГ1). У зв'язку з тим, що дані згруповано, ми для розрахунку дисперсій використали таку формулу:

$$S_x^2 = \frac{1}{n_x} \cdot \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2 \quad (3.3)$$

КГ: $S_x^2 = \frac{1}{50} \cdot 8809,94 = 176,20$. Таким же чином обчислимо дисперсію для ЕГ1.

$$S_y^2 = \frac{1}{n_y} \cdot \sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y})^2 \quad (3.4)$$

ЕГ1: $S_y^2 = \frac{1}{50} \cdot 11098 = 221,96$. Детальні обчислення наведено в додатку Н, табл. Н.17. У

цілому по групах КГ і ЕГ1 одержуємо таке значення F-критерію

$$\bar{F} = \frac{\bar{S}_\varepsilon^2}{\bar{S}_k^2} = \frac{221,96}{176,20} = 1,26. \text{ Одержане значення F треба порівняти з табличним значенням}$$

F-критерію. У результаті, якщо обчислене значення F-критерію більше, або дорівнює критичному, то дисперсії значно відрізняються на заданому рівні значущості. В іншому випадку немає підстав для відхилення нульової гіпотези про

рівність двох дисперсій. В нашому випадку $\bar{F} < F$ ($1,26 < 1,44$). Отже, гіпотеза H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей правильна.

Для порівняння середніх рівнів сформованості АЛК в КГ і ЕГ1 використовуємо двохвибірковий t-критерій для незалежних вибірок (критерій Стьюдента). При обраному рівні значущості H_0 і числі ступенів свободи df , де $df = n_x + n_y - 2$ ($df = 50 + 50 - 2 = 98$) за таблицями квантилей розподілу Стьюдента знаходимо число $t = 1,98$. За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування рівня володіння АЛК в генеральних сукупностях, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$, а отримані в результаті зрізу знань розходження носять випадковий характер і не є значущими. Як альтернативну гіпотезу H_1 приймемо гіпотезу $\alpha_\varepsilon > \alpha_k$.

У кожному випадку за обчисленим вище вибірковим середнім і дисперсіями обчислимо оцінку. Розрахунок t – критерію відбувався таким чином: $t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_{\bar{x}-\bar{y}}}$ (3.5),

де $S_{\bar{x}-\bar{y}}$ – стандартна помилка різності. Її знаходження залежить від обсягів вибірок і різності дисперсій. В нашому експерименті обсяги вибірок рівні, тобто $n_x = n_y = 50$, і дисперсії рівні, тому стандартну помилку різності ми знаходили за формулою:

$$\bar{S}_{x-y} = \sqrt{\frac{\bar{S}_x^2 + \bar{S}_y^2}{n}} \quad (3.6)$$

$$S_{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k} = \sqrt{\frac{176,19 + 221,96}{50}} = 2,82, \text{ при цьому } \bar{t} = \frac{|63,46 - 63,8|}{2,82} = 0,12.$$

Отже, порівнюючи \bar{t} та t ми отримали $0,12 < 1,98$. Очевидно, що $\bar{t} < t$.

Це означає, що прийняття нульової гіпотези H_0 про рівність математичних очікувань генеральних сукупностей правильна, тобто $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$. Відмінність статистично незначуща.

Таким чином, із проведеного вище статистичного аналізу випливає, що обидві розглянуті вибірки зроблені з генеральних сукупностей, які мають однакові математичні очікування і дисперсії, але оскільки досліджувана випадкова величина сформованості АЛК в генеральній сукупності має нормальний розподіл, що

визначається цими двома параметрами, то отриманий результат означає, що ЕГ1 і КГ учнів обрані з генеральних сукупностей, тобто обидві групи мають однаковий початковий рівень підготовки.

Для статистичної обробки результатів експерименту були проведені аналогічні обчислення. При проведенні розрахунків використовували пакет прикладних програм з математичної статистики та таблиці, створені в редакторі Microsoft Excel, а також практичний посібник «Статистический анализ в MS Excel» під редакцією А. Минько [182].

По закінченні експерименту було проведено прикінцевий зріз щодо виявлення рівнів сформованості АЛК учнів у КГ і ЕГ1. Розрахунки за результатами вимірювань, які було проведено після закінчення експерименту, були такими. Так, для ЕГ1 середній рівень сформованості АЛК за всіма використаними для перевірки критеріями $\bar{y} = 85,34$, тоді, як середній рівень володіння АЛК в КГ склав $\bar{x} = 72,24$.

Вибіркова дисперсія сформованості АЛК в учнів старших класів в середньому склала: $S_x^2 = \frac{1}{50} \cdot 4691 = 93,82$ (для КГ), $S_y^2 = \frac{1}{50} \cdot 3395 = 67,90$ (для ЕГ1).

Перевіримо гіпотезу H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей після експерименту. При $\alpha = 0,05$, $f_1 = 50 - 1 = 49$ і $f_2 = 50 - 1 = 49$, $F = 1,44$. При обчисленні оцінки F в середньому одержуємо $\bar{F} = \frac{93,82}{67,90} = 1,38$. Очевидно, що $\bar{F} < F$, це означає, що і після проведення експерименту гіпотеза про рівність дисперсій генеральних сукупностей залишилася правильною. Отже, для порівняння середніх показників сформованості АЛК в ЕГ1 і КГ після експерименту можна використовувати критерій Стьюдента.

За нульову гіпотезу H_0 приймемо гіпотезу про те, що математичні очікування сформованості АЛК в ЕГ1 і КГ залишилися рівними, тобто $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$. За альтернативну гіпотезу H_1 приймемо гіпотезу, яка полягає в тому, що після експерименту математичне очікування сформованості АЛК в ЕГ1 більше, ніж у КГ, тобто $\alpha_\varepsilon > \alpha_k$. Для перевірки гіпотези H_0 маємо при $\alpha = 0,05$ і $df = n_x + n_y - 2 = 98$, $t = 1,98$.

У середньому за всіма критеріями одержуємо $S_{\bar{x}_e - \bar{x}_k} = \sqrt{\frac{93,82 + 67,90}{50}} = 1,79$, при цьому $\bar{t} = \frac{72,24 - 85,34}{1,79} = 7,28$. Отже, очевидно, що $\bar{t} > t$, тобто правильна гіпотеза H_1 . З огляду на наведені розрахунки ми доходимо висновку про статистично значущі відмінності рівнів сформованості АЛК студентів ЕГ1 і КГ до та після проведення експерименту. Обчислені дані для груп ЕГ2 і КГ подано в додатку Н.

Однак, оскільки під час експерименту ми також перевіряли ефективність двох варіантів розробленої методики, які обидві мали переваги перед контрольною групою, ми з метою визначення оптимального варіанту окремо розглянули отримані дані двох експериментальних груп, тобто провели порівняння даних для ЕГ1 і ЕГ2. Зазначимо, що під час передекспериментального зрізу вихідні дані обох груп були майже однакові. Середній бал, набраний учнями ЕГ1 – 63,9; ЕГ2 – 62,74. Після експерименту середній бал обох груп значно підвищився: ЕГ1 – 85,34; ЕГ2 – 80,37.

Таблиця 3.10.

Порівняльні результати навчання учнів експериментальних груп

Групи	До експерименту в середніх балах	Коефіцієнт навченості	Після експерименту в середніх балах	Коефіцієнт навченості	Приріст коефіцієнту навченості
ЕГ1	63,9	0,64	85,34	0,85	0,21
ЕГ2	62,74	0,63	80,38	0,80	0,17

Як бачимо, коефіцієнт навченості в групі ЕГ1 був 0,21, в групі ЕГ2 – 0,17. Тобто приріст коефіцієнту навченості в групі ЕГ1 склав 0,21, а в групі ЕГ2 склав 0,17, що на 0,04 менше, ніж в ЕГ1.

На основі отриманих результатів можемо дійти висновку про можливість впровадження обох варіантів методики формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів до навчального процесу. Але найбільш ефективним виявився перший варіант, коли учні брали участь у театралізованій діяльності протягом всього періоду навчання, а завдання, пов'язані з впровадженням

театралізованої діяльності, регулярно виконувалися під час уроків та в позаурочній діяльності з англійської мови.

Таким чином, гіпотеза експерименту була повністю підтверджена. Два запропоновані варіанта методики формування англомовної лексичної компетенції учнів виявилися ефективними і такими, що мають право на існування, що підтверджується статистичним обрахунком отриманих результатів.

Для додаткової перевірки щодо ефективності запропонованої методики і міцності засвоєння лексичного матеріалу нами проводився відстрочений зріз. В основу цього додаткового експерименту лягла гіпотеза про те, що чим повніше і міцніше є набутими знання, сформованими навички і розвиненими вміння в процесі засвоєння лексики англійської мови, тим менше буде відсоток забування вивчених слів після літніх канікул.

Такий зріз було проведено на початку нового навчального року через три місяці після закінчення експериментального навчання, з тими самими учнями, що проходили експериментальне навчання, з використанням тих самих матеріалів, що і на формувальному етапі експериментальної роботи. Результати цього зрізу представлені в таблиці «Перевірка рівнів сформованості АЛК учнів старших класів» (відстрочений зріз) (додаток Ф).

Після проведення обчислення результатів виявилось, що рівні засвоєння лексики англійської мови після її можливого забування у КГ і ЕГ1, ЕГ2 значно відрізняються. Так, учні обох ЕГ демонструють в післяекспериментальний період, після літніх канікул, на більш високому рівні знання вивчених ЛО; навички їх вживання в словосполученнях і реченнях у зв'язку з раніше засвоєною лексикою; уміння їх вживання в підготовленому і непідготовленому мовленні, ніж учні КГ. Середній бал групи ЕГ1 наприкінці експерименту був 85,34, через три місяці практично не змінився: 83,96. Аналогічна тенденція спостерігалася і в ЕГ2. Наприкінці експерименту рівень сформованості АЛК був 80,38, через три місяці зафіксовано 78,96. Тобто відсоток забування вивчених англійських слів дуже низький (всього 1,5 %). Тоді як в КГ наприкінці експерименту рівень сформованості АЛК був 72,24, через три місяці став 66,4. Відсоток забування

вивчених англійських слів виявився 6 %. Тобто вивчені лексичні одиниці в ЕГ1 і ЕГ2 завдяки багатократному, осмисленому, емоційному повторенню залишилися в довготривалій пам'яті учнів, тоді як в учнів КГ нова інформація вводилася в короткочасну пам'ять і в подальшому не була збережена у внутрішньому лексиконі учнів, тому і не набула стану довготривалої пам'яті.

Таким чином, одержані дані підтверджують висунуті положення та дозволяють дійти висновків, що учнів старших класів можливо успішно навчати лексики англійської мови і формувати в них АЛК, якщо здійснювати навчання, ґрунтуючись на розробленій методиці. Теоретичні положення, представлені в попередніх розділах, і результати експериментального дослідження дозволяють сформулювати методичні рекомендації щодо формування АЛК в учнів старших класів.

3.4. Методичні рекомендації з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності

Теоретичне і експериментальне дослідження проблеми формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності дозволяє укласти методичні рекомендації щодо її формування. У педагогічній літературі під методичними рекомендаціями зазвичай розуміють особливим чином структуровану інформацію, що визначає порядок, логіку та акценти вивчення будь-якої теми. Їх завдання – рекомендувати найбільш ефективні, раціональні варіанти, зразки дій відносно певного виду діяльності.

Англомовна лексична компетенція учнів старших класів з урахуванням її формування у театралізованій діяльності розуміється, як: знання програмної, театральної та драматургійної лексики (програмна лексика базується на тематиці, що вивчається; театральна лексика включає театральну термінологію / термінологічні словосполучення / фразеологізми, реалії професійної театральної сфери, поняття, що позначають предмети театрального побуту, емоційний настрій публіки; драматургійна лексика являє собою лексику властиву дійовим особам, лексику в ремарках, прологах та епілогах (книжково-літературну, емоційно-забарвлену), крилаті вирази); 2) навички її

вживання в словосполученнях і реченнях загального, театрального та драматургічного змісту; 3) вміння її використання в умовно-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності в процесі: розігрування загальномовленнєвих та сюжетно-драматургічних ситуацій; театралізації автентичних англомовних п'єс та їх обговорення; драматизації власних міні-вистав на основі наявних життєвих проблем.

У ході практичного впровадження розробленої методики у навчальний процес перед вчителем у першу чергу постане питання добору мовного матеріалу для театралізованої діяльності. Пропонуються такі критерії відбору мовного матеріала: автентичність матеріалу, можливість адаптації для театралізованої діяльності, емоційне забарвлення, пізнавальна та виховна цінність, довжина тексту, зв'язок попереднього та наступного мовного матеріалу, систематичне повторення мовних явищ, що вивчаються, відповідність Програмі викладання іноземних мов для старших класів гімназій, соціокультурну спрямованість.

Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності рекомендується здійснювати впродовж трьох етапів: когнітивно-збагачувального, тренувально-творчого, творчо-імпровізаторського. Метою першого - когнітивно-збагачувального – етапу було набуття лексичних знань і демонстрацію дидактичної послідовності виконання педагогічних дій для ознайомлення з новою тематичною лексикою, формування навичок і вмінь її вживання на мовному та комунікативному рівнях, достатніх для читання і прослуховування навчальних текстів у межах певної тематики з їх подальшим обговоренням. На цьому етапі використовувалися мовні ігри з елементами імпровізації (ігри-здогадки, пошукові ігри, ігри-аукціони, ігри-асоціації) та лексичні вправи, що спрямовані на набуття лексичних знань, формування лексичних навичок (вправи: презентаційні, впізнавальні, підстановчі, комбінаційні, трансформаційні, конструктивні, асоціативні). Другий – тренувально-творчий – етап передбачав розвиток рецептивно-репродуктивних лексичних умінь, які мають прояв при читанні, аудіюванні, говорінні. На цьому етапі використовувалися прийоми: перевтілення (ігри-пантоміми, рольові ігри, симуляції, скетчі, імпровізації), художнього виконання (декламація віршів, сонетів), сюжетної організації

(драматизація віршів, міні-текстів, фрагментів художніх творів), розігрування «етюдів», використання ігрових завдань. На третьому – творчо-імпровізаторському етапі передбачався розвиток продуктивних лексичних умінь, які інтегруються в мовленнєву діяльність. На цьому етапі використовувалися такі прийоми роботи: проведення «заочних» екскурсій у віртуальному театрі, виконання «сценаріїв», театральних проектів, театралізованих читань і вистав.

Процес формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності передбачав обов'язкову гурткову роботу, у межах якої проводилися конкурси драматизації віршів англійських поетів, дні театру, святкування видатних дат, пов'язаних з історією та традиціями Великобританії. Гурткова робота допомагала учням не тільки розширити свої знання і світогляд, закріпити лексичні навички і вміння, а й ближче познайомитися з культурним життям англомовних країн. Освоєння нового матеріалу проходило в атмосфері творчості і дружних партнерських умовах.

Не меншу значущість посідав такий вид навчання, як англомовна театральна студія «School theatre», у межах якої учні реалізували театральні проекти - підготовку до постановки п'єс англійською мовою і відтворення її на сцені для глядачів. Це могла бути вистава за одним літературним твором або «колаж» із кількох літературних творів, також проводилися публічні конкурси інсценізованих невеликих літературних сюжетів.

Елемент змагання мав місце в усіх завданнях на кожному етапі, підвищував активність засвоєння лексичного матеріалу та забезпечував позитивний психологічний вплив на учнів, які прагнули виконати завдання якомога краще і швидше та почувалися більш впевнено та розкуто в момент виконання ігрових завдань. Крім того, такі прийоми навчання з елементами театралізації посилювали мотивацію вивчення іноземної мови в цілому, а також прагнення до самовдосконалення в цьому предметі.

На кожному етапі реалізувалася розробленої система вправ, яка складалася з таких груп: мовно-тренувальні вправи із елементами театралізованої діяльності, спрямовані на ознайомлення, семантизацію, сполучуваність ЛО: презентаційні,

впізнавальні, підстановчі, комбінаційні, конструктивні, асоціативні; мовленнєво-тренувальні із частковою театралізацією, спрямовані на автоматизацію використання ЛО в аналогічних чи варіативних ситуаціях в підготовленому мовленні, які підрозділялися: на вправи з формування лексичних навичок у говорінні; вправи з формування лексичних навичок у читанні / аудіюванні; творчо-комунікативні вправи із повною театралізацією, спрямовані на інтегрування сформованих лексичних навичок і вмінь у різні види мовленнєвої діяльності: рольові / сценарні ігри, драматичні вистави.

Всі запропоновані вправи розміщувались у порядку збільшення складності завдань і мали комунікативну спрямованість. Після виконання всіх вправ однієї теми учні переходили до вивчення наступної теми, що здійснювалося за ідентичною методикою опрацювання навчального матеріалу, однак з обов'язковим використанням мовного і мовленнєвого матеріалу попередньої теми, який слугував базою для накопичення нових знань.

Під час експериментального навчання передбачалося впровадження у процес уроку роботи з матеріалами навчального посібника «Театралізована діяльність як засіб навчання лексики англійської мови». Основною метою посібника було формування англійської лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності. У посібнику представлено завдання та вправи з елементами театралізації згідно етапам навчання, завдання-зачини для налаштування на заняття (warming-up exercises), мовні ігри з елементами імпровізації, надано прийоми роботи з елементами художнього виконання; з елементами перевілення; з елементами сюжетної організації; з розігруванням «етюдів»; з використанням ігрових завдань з елементами театралізації; приведено препаровані фрагменти текстів для драматизації, що відібрано із автентичних джерел: одноактні п'єси сучасних англійських авторів, художні зразки світової класики різних епох, легенди, поетичні твори (вірші, сонети), а також сценарії англійських свят. Матеріал обирався відповідно тем шкільної програми з англійської мови для учнів 10 класу гімназій.

Організація експериментального навчання охоплювала такі форми: класно-урочну, позаурочну і самостійну роботу. Класно-урочна форма роботи реалізувалась у межах установленної сітки годин (10 годин на тиждень). Елементи театралізованої діяльності впроваджувалися під час виконання лексичних вправ на кожному уроці (10-15 хвилин). А прийоми драматизації викладач задіював один-два рази на тиждень (2-4 години) під час роботи з художніми текстами. У межах позаурочної роботи театральні вистави проводилися раз на два місяця, при цьому вчитель додатково в позаурочний час відпрацьовував з учнями їхні ролі, а потім учні самостійно допрацьовували ці ролі вдома. У процесі підготовки до театральної вистави було враховано: вікові особливості учнів; ступень мовної підготовленості учнів, вибір жанру літературно-художнього твору; можливість використовувати допоміжні засоби навчання.

Для оцінювання сформованих учнями навичок та вмінь в процесі навчання необхідним є поточний, проміжний (в середині навчального року) та підсумковий (наприкінці навчального року) контроль. Для оцінки рівня сформованості англійської лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій рекомендуємо використовувати такі критерії і показники: *когнітивний* (вміння адекватно відтворювати ізольовані ЛО, словосполучення і окремі речення з певної теми та добирати відповідники з рідної мови; обізнаність з лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, ФО, прислів'я, приказки, крилаті вирази); обізнаність із способами словоутворення в англійській мові і здатність правильно утворювати нові слова від похідних); *смисловий* (розуміння прямого та переносного значення слів; наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок розпізнавання вивчених ЛО у текстах монологічного і діалогічного характеру, відтворення вивчених ЛО у поєднанні з раніше засвоєними; обізнаність з нормами стилістично та ситуативно доречного використання ЛО у мовленні); *мовно-комунікативний* (вміння застосувати адекватні лексичні засоби (синоніми, антоніми, ФО, крилаті вирази з англійських художніх творів, реалії, багатозначні слова, слова з прямим та переносним значенням) у самостійних мовленнєвих актах монологічного і діалогічного характеру; вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб увиразнення мовлення).

Отже, можна зазначити, що теоретичне дослідження та практичні результати експериментального навчання підтвердили необхідність формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Висновки з розділу 3

У третьому розділі описано експериментальну перевірку ефективності методики формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів у театралізованій діяльності. Підведемо підсумки.

1. Експериментальна перевірка методики формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності передбачала реалізацію таких етапів експерименту: пошуково-розвідувального (проведення анкетування вчителів та учнів з метою виявлення їх ставлення до необхідності формування АЛК засобами театралізованої діяльності та аналіз підручників англійської мови для старших класів гімназій щодо наявності в них матеріалів, пов'язаних з театралізованою діяльністю); констатувального (проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення рівня сформованості АЛК учнів старших класів і підготовка експериментальних матеріалів); формувального (проведення експериментального навчання за лінгводидактичною моделлю ФАЛК учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності з використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі); прикінцевого (проведення прикінцевого зрізу з метою встановлення підсумкового рівня сформованості АЛК учнів старших класів).

2. Аналіз програм з ІМ та підручників з цього предмета, рекомендованих МОН України для спеціалізованих шкіл та гімназій, довів, що, незважаючи на те, що оновленні програми передбачають володіння іншомовною ЛК на високому рівні і пропонують повноцінне та всебічне формування іншомовної ЛК, що повинно проходити на базі не тільки шкільних підручників, але й альтернативних матеріалів, і крім того, вчитель може на свій розсуд збільшувати зазначений лексичний мінімум, проте, у шкільних підручниках театралізованої діяльності приділяється

недостатня увага в процесі навчання. Загальним недоліком розглянутих навчальних посібників є обмежена кількість завдань з елементами театралізації, спрямованих на формування в учнів лексичної компетенції. Це призвело до необхідності розробки методичної системи, яка передбачала б формування АЛК в учнів старших класів гімназій засобом театралізованої діяльності.

Проведення анкетування учнів і вчителів старших класів гімназій і зіставлення анкетних даних у формі відповідей засвідчило, що в більшості учнів виникли труднощі з визначенням поняття «театралізована діяльність», проте вони розуміють сутність цієї діяльності, вона їм подобається, і більшість учнів згодні брати в неї участь, вважаючи, що уроки стануть більш цікавими та будуть сприяти кращому, більш глибокому засвоєнню іноземної мови.

Щодо відповідей учителів, то було одержано такі дані. Переважна більшість учителів усвідомлює необхідність застосування театралізованої діяльності у процесі навчання ІМ як засобу інтенсифікації роботи, проте не всі респонденти чітко розуміють, як це реально впроваджувати у практику навчання. На жаль, результати анкетування показали, що використанню театралізованої діяльності не сприяє і зміст навчально-методичних матеріалів, тому що їх фактично не існує у вигляді методичного забезпечення процесу навчання. Проте в цілому дані опитування свідчать про усвідомлення вчителями і учнями необхідності впровадження театралізованої діяльності.

3. Для визначення рівнів сформованості АЛК учнів старших класів гімназій було виділено такі критерії і показники: *когнітивний* (вміння адекватно відтворювати ізольовані ЛО, словосполучення і окремі речення з певної теми та добирати відповідники з рідної мови; обізнаність з лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, ФО, прислів'я, приказки, крилаті вирази); обізнаність із способами словоутворення в англійській мові і здатність правильно утворювати нові слова від похідних); *смисловий* (розуміння прямого та переносного значення слів; наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок розпізнавання вивчених ЛО у текстах монологічного і діалогічного характеру, відтворення вивчених ЛО у поєднанні з раніше засвоєними; обізнаність з нормами стилістично та ситуативно

доречного використання ЛО у мовленні); *мовно-комунікативний* (вміння застосувувати адекватні лексичні засоби (синоніми, антоніми, ФО, крилаті вирази з англійських художніх творів, реалії, багатозначні слова, слова з прямим та переносним значенням) у самостійних мовленнєвих актах монологічного і діалогічного характеру; вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб увиразнення мовлення).

4. Ми впроваджували два варіанти експериментальної методики. Згідно з першим варіантом, формування англомовної лексичної компетенції учнів передбачало регулярне використання елементів театралізованої діяльності під час уроків і в позаурочній діяльності. У другому варіанті формування англомовної лексичної компетенції не передбачало їх регулярного використання під час уроків. Театралізована діяльність слугувала засобом налаштування на вивчення лексики на початку теми; засобом релаксації під час вивчення складного матеріалу, засобом закріплення матеріалу наприкінці теми і здебільшого мала місце в позаурочній діяльності.

5. Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня сформованості АЛК в учнів старших класів гімназій ЕГ порівняно зі студентами КГ. Так, за результатами прикінцевого зрізу високий рівень сформованості АЛК в ЕГ1 відзначено у 25% респондентів, в ЕГ2 – у 20%, тоді як передекспериментальний зріз виявив високий рівень у студентів ЕГ1 10% та у студентів ЕГ2 – 7%. Після проведеної експериментальної роботи кількість студентів достатнього рівня в ЕГ-1 зросла на 15% (з 30% до 55%) і в ЕГ2 на 20% (з 25% до 45%). Знизилися показники кількості учнів на задовільному рівні в ЕГ1 на 11% (з 31% до 20%) і в ЕГ2 на 3% (з 38% до 35%). На низькому рівні в ЕГ1 і в ЕГ2 не було зафіксовано жодного учня.

Щодо результатів прикінцевого діагностування учнів КГ, то там не спостерігалось значних змін у рівнях сформованості АЛК. Високий рівень сформованості АЛК виявлено у 8% учнів (передекспериментальний зріз виявив 5%). Достатній рівень збільшився на 8 % (з 26 % до 34 %) респондентів. Задовільний рівень зафіксовано у 43 % респондентів порівняно з 30 % на початку експерименту. На низькому рівні залишилося 15 % (було 39 %).

Оскільки під час експерименту також перевірялася ефективність двох варіантів методики, які обидві мали переваги перед КГ, ми з метою визначення оптимального варіанту методики провели порівняння даних для ЕГ1 і ЕГ2. Зазначимо, що під час передекспериментального зрізу вихідні дані обох груп були майже однакові. Середній бал, набраний учнями ЕГ1 – 63,9; ЕГ2 – 62,74. Після експерименту середній бал обох груп значно підвищився: ЕГ1 – 85,34; ЕГ2 – 80,37, що свідчить про дієвість обох варіантів методики. Але найбільш ефективним виявився перший варіант, коли учні брали участь у театралізованій діяльності протягом всього періоду навчання, а завдання, пов'язані з впровадженням театралізованої діяльності, регулярно виконувалися на уроках і в позаурочний час.

Для додаткової перевірки щодо ефективності запропонованої методики і міцності засвоєння лексичного матеріалу нами проводився відстрочений зріз. Результати показали, що учні обох ЕГ продемонстрували більш високий рівень сформованості АЛК, ніж учні КГ. Середній бал групи ЕГ1 наприкінці експерименту був 85,34. Через три місяці він залишився практично незмінним: 83,96. Така тенденція спостерігається і в ЕГ2: 80,38 (було 78,96). Тоді як в КГ наприкінці експерименту рівень сформованості АЛК був 72,24, через три місяці став 66,4. Таким чином, одержані дані підтверджують висунуті нами положення про ефективність впровадження експериментальної методики.

6. Вірогідність отриманих результатів дослідження було підтверджено методами математичної статистики, заснованої на критеріях Стьюдента і Фішера.

7. На основі отриманих результатів дослідження було укладено методичні рекомендації щодо формування АЛК учнів старших класів у театралізованій діяльності. Основні результати третього розділу опубліковано в працях автора [125; 132; 135].

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено теоретичні засади формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності; розроблено методику і систему вправ із формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності; здійснено їх апробацію.

1. Визначено поняття «англомовна лексична компетенція учнів старших класів» з урахуванням її формування у театралізованій діяльності, яке означає: 1) знання програмної, театральної та драматургійної лексики (програмна лексика базується на тематиці, що вивчається; театральна лексика включає театральну термінологію / термінологічні словосполучення / фразеологізми, реалії професійної театральної сфери, поняття, що позначають предмети театрального побуту, емоційний настрій публіки; драматургійна лексика являє собою лексику властиву дійовим особам, лексику в ремарках, прологах та епілогах (книжково-літературну, емоційно-забарвлену), крилаті вирази); 2) навички її вживання в словосполученнях і реченнях загального, театрального та драматургійного змісту; 3) вміння її використання в умовно-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності в процесі: розігрування загальномовленнєвих та сюжетно-драматургійних ситуацій; театралізації автентичних англомовних п'єс та їх обговорення; драматизації власних міні-вистав на основі наявних життєвих проблем.

На основі теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури уточнено зміст ключового поняття дослідження: «іншомовна театралізована діяльність учнів», яке розуміється, як: колективні, цілеспрямовані, методично грамотно організовані дії іноземною мовою, що відтворюються через слово; реалізуються у творчій імпровізації або розіграванні готової п'єси; активізують резервні можливості учнів, їх пізнавальну активність; підвищують мотивацію до вивчення іноземних мов; сприяють розвитку крос-культурної грамотності, набуттю іншомовних знань, формуванню мовних навичок і мовленнєвих вмінь і включають елементи драматичної, рольової, сценічної, режисерської ігор і театральних вистав.

2. Аналіз методів навчання іншомовної лексики у педагогічній теорії та практиці дозволив встановити їх практичну значущість і резервні можливості, якими є: впровадження театралізованої діяльності в процес навчання, створення алгоритму використання автентичних драматичних творів як джерела збагачення словникового запасу учнів старших класів; приділення уваги емоційному пред'явленню матеріалу з урахуванням невербальних засобів комунікації для спрощення процесу запам'ятовування; використання прийомів рольової драматизації взаємодії учнів на основі загальномовленнєвих та сюжетно-драматургічних ситуацій, а потім – на основі непередбачено виникаючих життєво-обумовлених обставин.

3. Виявлено психологічні особливості формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів у театралізованій діяльності. Так, особливостями сприймання лексичного матеріалу в процесі підготовки до театралізованої діяльності були: урахування слухового, зорового, моторно-рухового і мовленнєво-рухового аналізаторів; активізація емоційного сприйняття матеріалу, яка посилюється за рахунок емоційно-забарвлених виразів. Особливостями осмислення іншомовного лексичного матеріалу на цьому етапі були: зіставлення нових лексичних одиниць (ЛО) з вивченими раніше, а також з невербальними діями, що демонструють значення цих слів; аналіз, синтез, узагальнення вивченої лексичної інформації; встановлення асоціативних зв'язків між ключовими словами і поняттями; розуміння правил сполучуваності ЛО; порівняння іншомовних сталих виразів з аналогічними зворотами в рідній мові; розуміння способів утворення ЛО різними шляхами. Запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу проходило під час театралізованої діяльності у зв'язку з необхідністю знання всіх ролей напам'ять з урахуванням взаємозаміни учнів. Це відбувалося у процесі мимовільного та довільного запам'ятовування. Довільне запам'ятовування проходило під час вивчення ролей, а мимовільне – в процесі самої театралізованої діяльності, коли ЛО, що вивчалися, вживалися в готових стійких зворотах, які вивчалися напам'ять. Взаємозв'язок мимовільного та довільного запам'ятовування мав місце під час репетицій. Як у першому, так і у другому випадках психологічні дії сприяли переходу інформації з оперативної у довготривалу пам'ять тих, хто навчається. Застосування на практиці передбачало

вільне використання нових ЛО, фразеологізмів, крилатих виразів у нових комунікативних ситуаціях з метою емоційного забарвлення мовлення і розширення мовленнєвих можливостей учнів старших класів для вирішення практично-значущих проблем.

4. Обґрунтовано і розроблено лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, що обіймає три етапи: когнітивно-збагачувальний, тренувально-творчий, творчо-імпровізаторський. Перший етап – когнітивно-збагачувальний – було спрямовано на набуття лексичних знань програмної, театральної, драматургійної лексики; формування навичок розуміння і вживання цих ЛО у словосполученнях/ реченнях; розвиток лінгвістичних умінь оперування вивченими ЛО у навчальних мікротекстах у межах певної тематики. Другий етап – тренувально-творчий – передбачав розвиток рецептивно-репродуктивних лексичних умінь, які мають прояв при читанні, аудіюванні, говорінні. Третій етап – творчо-імпровізаторський – було присвячено розвитку продуктивних лексичних умінь, які інтегруються в іншомовну мовленнєву діяльність.

На всіх етапах у процес навчання учнів старших класів впроваджувалася розроблена система вправ із формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, яка складалася з таких груп: 1) мовно-тренувальні з елементами театралізації: презентаційні, впізнавальні, підстановчі, комбінаційні, конструктивні, асоціативні; 2) мовленнєво-тренувальні із частковою театралізацією, які підрозділялися на вправи з формування: рецептивних лексичних вмінь у читанні; рецептивних лексичних вмінь в аудіюванні; репродуктивних лексичних вмінь у говорінні; 3) комунікативно-творчі із повною театралізацією, які підрозділялися на вправи з розвитку: продуктивних лексичних умінь; інтегрованих вмінь.

Для реалізації розробленої системи вправ запропоновано два варіанти методики навчання (основний та варіативний), що відрізнялися наявністю чи відсутністю регулярного впровадження театралізованої діяльності у навчальний процес. Згідно з першим варіантом, формування англомовної лексичної компетенції учнів передбачало

регулярне використання елементів театралізованої діяльності під час уроків і в позаурочній діяльності. У другому варіанті не передбачалося їх регулярного використання під час уроків. Театралізована діяльність слугувала засобом: налаштування на вивчення лексики на початку теми; релаксації під час вивчення складного матеріалу; закріплення матеріалу наприкінці теми і здебільшого мала місце в позаурочній діяльності.

5. Ефективність експериментальної методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності було визначено за такими критеріями і показниками: когнітивний (вміння адекватно відтворювати ізольовані лексичні одиниці, словосполучення і окремі речення з певної теми та добирати відповідники з рідної мови; обізнаність з лексичною сполучуваністю слів; обізнаність із способами словоутворення в англійській мові і здатність правильно утворювати нові слова від похідних); смисловий (розуміння прямого та переносного значення слів; наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок розпізнавання вивчених лексичних одиниць у текстах монологічного і діалогічного характеру та відтворення цих одиниць у поєднанні з раніше засвоєними; обізнаність з нормами стилістично та ситуативно доречного використання лексичних одиниць у мовленні); мовно-комунікативний (вміння застосовувати адекватні лексичні засоби у самостійних мовленнєвих актах монологічного і діалогічного характеру; вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб вираження мовлення). Було схарактеризовано рівні сформованості англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності: високий, достатній, задовільний, низький.

Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня сформованості англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій ЕГ порівняно з учнями КГ. Так, в ЕГ-1 (високий рівень – 25 %, достатній – 55 %, задовільний – 20 %) учні набули більш високих результатів порівняно з учнями ЕГ-2 (високий рівень – 20 %, достатній – 45 %, задовільний – 35 %). На низькому рівні в обох групах не було зафіксовано жодного учня. В КГ також відбулися певні позитивні зміни, проте покращення результатів було незначним: кількість учнів високого рівня

сформованості англомовної лексичної компетенції зросла на 3 %, достатнього – на 8 %, задовільного – на 13 %. На низькому рівні кількість учнів зменшилася на 24 %.

За результатами проведеного дослідження сформульовано методичні рекомендації з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективу подальших наукових розробок вбачаємо в теоретичному дослідженні і практичній адаптації розробленої методики для формування англомовної лексичної компетенції в студентів мовних спеціальностей засобом драматизації.

Список використаних джерел

1. *Аванесов В. С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе [учеб. пособие] / В. С. Аванесов. - М. : Высшая школа, 1989. - 167 с.
2. *Акмазикова Ю. А.* Игры-драматизации на уроках английского языка как средство активизации познавательного интереса младших школьников / Ю. А. Акмазикова // Английский язык. Издательский дом "Первое сентября". - 2011. - № 4. – С. 4-6.
3. *Алексеева Л. Е.* Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку : [курс лекций] / Л. Е. Алексеева. – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ, 2007. – 136 с.
4. *Алексєєнко-Лемовська Л. В.* Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в театральній-ігровій діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Людмила Владиславівна Алексєєнко-Лемовська. – Одеса, 2009. – 20 с.
5. *Аматьєва О. П.* Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній-ігровій діяльності / О. П. Аматьєва // Наука і освіта. – 1999. - № 5. – С. 77-80.
6. *Андрієвська А.* Синтаксис сучасного французького мови / А. Андрієвська. – К. : Вища школа, 1973. – 203 с.
7. *Артемов В. А.* Психологія навчання іноземними мовами / В. А. Артемов. - М. : Просвещение, 1969. - 276 с.
8. *Артемов Е. С., Чинаєва О. П.* Деякі теоретичні та практичні проблеми естетичного виховання / Е. С. Артемов, О. П. Чинаєва // Вопросы философии. – 1987. – 137 с.
9. *Артемова Л. В.* Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі: [пер. з рос. – 2 вид.] / Л. В. Артемова. – К. : Томірс, 2002. – 291 с.
10. *Артемова Л. В.* Театрализованные игры дошкольников: [кн. для воспитателя дет. сада] / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
11. *Артемова О. І.* Розвиток креативного мовлення молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Артемова Ольга Іванівна. – О., 2001. – 210 с.

12. *Байденко В. И.* Компетенции: к освоению компетентного подхода / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки, 2004. – С. 8-14.
13. *Балабуха К.В.* Система вправ для засвоєння фразеологічних одиниць англійської мови / К. В. Балабуха // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету. – 2012. – № 1-2. - С. 253- 259.
14. *Безрукова В. С.* Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 96 с.
15. *Беляев Б. В.* Психологические основы усвоения лексики иностранного языка / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1964. – 136 с.
16. *Берман И. М.* Методика обучения английскому языку / И. М. Берман. - М. : Высш. шк., 1970. – 230 с.
17. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогические технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
18. *Бігич О. Б.* Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкового школи : навчальний посібник / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
19. *Бим И. Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М : Просвещение, 1988. - 254 с.
20. *Богуш А. М.* Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу / А. М. Богуш // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ». – 2009. – Вип. 5 (155). – Ч. I. – С. 194-200.
21. *Богуш А. М.* Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Одеса : Ярослав, 2004. – 176 с.
22. *Богуш А., Гавриш Н., Котик Т.* Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
23. *Боднар С. В.* Формування соціокультурної компетенції студентів факультетів іноземних мов при роботі з фразеологічним фондом англійської мови / С. В. Боднар

- // Науковий вісник ПДПУ. Ювілейний Випуск до 190-річчя Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Одеса. 2007. – С.56-62.
24. *Боднар С. В.* Когнітивний підхід до формування англомовної лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей / С. В. Боднар // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2014. – №10/СХХVII. – С. 34-38.
25. *Борщовецька В. Д.* Когнітивні моделі переробки іншомовної лексичної інформації / В. Д. Борщовецька / Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: Тези доповідей. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 96-97.
26. *Бочаров Н. Л.* Игры на уроке английского языка на начальной и средней ступенях обучения / Н. Л. Бочаров // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 3. – С. 50-58.
27. *Бурдина М. И.* Вечер сказок на английском языке / М. И. Бурдина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3. – С. 45-50.
28. *Буркіна М.* Театралізована діяльність дітей / М. Буркіна // Дошкільне виховання. - 1985. - № 5. – С. 28-29.
29. *Бухбиндер В. А.* Основы обучения лексике в средней школе (на материале немецкого языка): дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Бухбиндер. – Киев, 1971. – 558 с.
30. *Бухбиндер В. А.* Развитие лексических навыков устной речи / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – К. : Вища школа, 1980. – С. 14 – 31.
31. *Бухбиндер В. А.* Эмоции и речь // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под. ред. В. А. Бухбиндера. – К., 1980. – С. 37-40.
32. *Бухбиндер В. А.* Работа над лексикой / В. А. Бухбиндер // Основы методики преподавания иностранных языков. – К. : Вища школа, 1986. – 336 с.
33. *Варій М. Й.* Психологія особистості : навч. посіб. / М. Й. Варій. – К. : “Центр учбов. літ.”, 2008. – 592 с.
34. *Вікова та педагогічна психологія* / за ред. О. В. Скрипченко, А. В. Долинської та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

35. *Виноградов В. В.* Основные типы лексических значений слов / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. – № 5. – С. 3-29.
36. *Витковская Н. С., Щербо А. Б., Джола Д. Н.* Формирование эстетической культуры младших школьников / Н. С. Витковская, А. Б. Щербо, Д. Н. Джола. – Киев : Рад. школа, 1985. – 134 с.
37. *Витоль А. Б.* Нужен ли дошкольникам иностранный язык? / А. Б. Витоль // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 41-43.
38. *Водолага Н. В.* Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : дис...канд. пед. наук 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Наталія Володимирівна Водолага. – Одеса, 2001. – 201 с.
39. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 95 с.
40. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
41. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: стенограмма лекций, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А. И. Герцена / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
42. *Витоки* мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / укл. А. М. Богуш. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.
43. *Гавриш Н. В.* Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
44. *Гавриш Н. В.* О развитии словесного творчества речи старших дошкольников / Н. В. Гавриш // Развитие творчих здібностей дітей засобами мовлення. К.-Запоріжжя, 1998. – Випуск 11. – С. 177-178.
45. *Гасконь Е. А.* Использование игровых заданий и элементов драматизации в практическом курсе русского языка как иностранного : дисс. ... канд. пед. наук 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Елена Александровна Гасконь. – Москва, 2009. – 246 с.

46. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
47. Гез Н. И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебное пособие для студентов пединститутів по специальности № 2103 «Иностранный язык» / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.
48. Гембарук А. С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / А. С. Гембарук. – К., 2005. – 24 с.
49. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете / И. А. Гиниатуллин. – Свердловск : Изд-во ГПУ, 1990. – 95 с.
50. Гончаренко С. Ю. Український педагогічний словник / С. Ю. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
51. Горбунова Н. В. Системний підхід до проблеми збагачення словника дітей дошкільного віку / Н. Горбунова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Вип. XLIV / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – С. 203-211.
52. Горбунова Н. В. Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: дисс. ... док. пед. наук 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Наталія Володимирівна Горбунова. – Ялта, 2011. – 508 с.
53. Городилова Г. Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения / Г. Г. Городилова; под. ред. А. А. Миролубова, Є. Ю. Сосенко // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М. : Русский язык, 1976. – С. 39-45.
54. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. О. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 30-34.

55. *Грызулина А. П.* Хрестоматия по методике преподавания иностранных языков [Учебное пособие для педагогических институтов по специальности “Иностранный язык”]. - М. : Просвещение, 1983. - С. 27-29.
56. *Гужанова Т. С.* Художньо-естетична діяльність – шлях до розвитку творчих якостей особистості. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7697/97/>.
57. *Гурвич П. Б.* Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 103 с.
58. *Гурвич П. Б.* Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П. Б. Гурвич, Ю. А. Кудряшов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост. А. А. Леонтьев]. – М. : Русский язык, 1991. – 360 с. (Методика и психология обучения иностранным языкам). – С. 327 - 343.
59. *Гурвич П. Б.* Ситуативная обусловленность грамматических структур изучаемых на среднем этапе языкового факультета/ П. Б. Гурвич // Иностранные языки в средней школе. - М. : Высшая школа, 1975. - Вып. 10. - С. 40-47.
60. *Давыдова Ю. Г.* Технология работы с системными лексическими группировками в процессе совершенствования лексических навыков студентов / Ю. Г. Давыдова // Языковое образование в вузе: методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб. : КАРО, 2005. - С. 126-145.
61. *Дацків О. П.* Драматизація у навчанні іноземних мов у педагогічних вищих навчальних закладах / О. П. Дацків // Наукові праці Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. Вип. 20. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2009. – С. 159 – 162.
62. *Дацків О. П.* Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 «теорія та методика навчання (германські мови)» / О. П. Дацків. – Київ, 2012. – 321 с.
63. *Демин М. В.* Природа деятельности / М. В. Демин. М. : Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.

64. Денисова Л. Г. Использование приёма драматизации при обучении устной речи / Л. Г. Денисова // Иностранные языки в школе. - 1983. - № 2. - С. 61-65.
65. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти*. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
66. Джонсон Г. Ф. Драматизация как метод преподавания / Г. Ф. Джонсон. Предисл. Ст. Холл. М.-Л., 1918. - 139 с.
67. Димент А. Л. Тематические вечера на английском языке: кн. для учителя : из опыта работы / А. Л. Димент. – М. : Просвещение, 1988. – 159 с.
68. *Дошкільна лінгводидактика*. Хрестоматія / Упоряд. А. М. Богуш. В 2-х ч.- К. : Вища школа, 1999. - 288 с.
69. *Дошкольная педагогика*. Учебное издание. Под ред. В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Б. С. Лейкина. В 2-х ч. Ч 2. – М. : Просвещение. 1988. – 270 с.
70. *Драматизация в школе I ступени*: стаття из книги «Драматизация в школе: Программы для I и II ступени семилетней Единой Трудовой школы» [авторство не указано] / Наркомпрос. - М., 1921. - С. 329-340.
71. Дубина Л. Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Г. Дубина. – К., 2004. – 270 с.
72. Дудова Т. Сюжетно-рольова гра – школа життя / Т. Дудова // Дошкільне виховання. – 2003. - № 8. – С. 7-9.
73. Дьяченко М. И., Кандыбобич Л. А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. - Мн. : “Хэлтон”, 1998. - 399 с.
74. Дятчук В. В., Барабан Л. І. Український тлумачний словник театральної лексики / В. В. Дятчук, Л. І. Барабан. – К. : Видавничий центр "Просвіта", 2002. – 150 с.
75. Елухина Н. В. Устное общение на уроке, средства и приёмы его организации / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 3-6.
76. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. - 336 с.

77. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. - М. : Наука, 1982. – 159 с.
78. *Жуковская Р. И.* Воспитание ребенка в игре / Р. И. Жуковская. – М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1963. – 319 с.
79. *Заброцький М. М.* Основи вікової психології. Навчальний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 112 с.
80. *Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.* – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
81. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчання, викладання, оцінювання / Науковий керівник українського видання д.п.н., проф. С. Ю. Ніколаєва.* - К. : Ленвіт, 2003. - 273 с.
82. *Загвязинский В. И.* Как учителю подготовит и провести эксперимент: [метод. пособие] / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. – М. : Пед. общество России, 2005. – 144 с.
83. *Задорожна І. П.* Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 304 с.
84. *Закон України «Про загальну середню освіту».* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12>
85. *Захарова М. А.* Стратегия речевого использования образных фразеологизмов английского языка (на материале ФЕ с пространственной структурой): автореф. дисс. ... канд. филолог. наук / М. А. Захарова. М., 1999. – 18 с.
86. *Захарченко В. Г.* Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри : дис...канд. пед. наук 13.00.01/ В. Г. Захарченко. – Одеса, 1997. – 186 с.
87. *Зеер Э., Сыманюк Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-29.
88. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – [изд. 2-е, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

89. *Зинченко П. И.* К постановке проблемы оперативной памяти / П. И. Зинченко, Г. В. Репкина // Вопросы психологии. – 1964. – № 6. – С. 19-26.
90. *Зязюн І. А.* Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи (за ред. І. А. Зязюна). – К., 2000. – 636 с.
91. *Иванова Н. В.* Методика драматизации сказки как средство развития коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук 13. 00. 02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Наталья Викторовна Иванова. – М., 2007. – 163 с.
92. *Ительсон Л. Б.* Психологія навчання /Л. Б. Ительсон. - В кн.: Вікова та педагогічна психологія. - М., 1979. - С. 170 - 215.
93. *Каган М. С.* Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М. С. Каган. - М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
94. *Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В.* Your English Self : підручник для 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. - К. : Наш час, 2010. - 367 с.
95. *Калошина И. П.* Структура и механизмы творческой деятельности / И. П. Калошина. – М. : МГУ, 1983. – 168 с.
96. *Калько Р. М.* Використання театральної педагогіки у початковій школі / Р. М. Калько // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. - 2011. - № 10 (221), Ч. I. – С. 215-221.
97. *Камянова Т. Г.* Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Татьяна Григорьевна Камянова. М. : ООО «Дом Славянской книги», 2008. – 512 с.
98. *Карпинская Н. С.* Игра-драматизация детей дошкольного возраста / Н. С. Карпинская // Дошкольное воспитание. – 1959. - № 12. – С. 17-22.
99. *Карпинская Н. С.* Художественное слово и воспитание детей / Н. С. Карпинская. М. : Педагогика, 1972. – 151 с.
100. *Карпинська Н. С.* Сприймання дітьми літературних творів. Виразне читання вихователя. Гра-драматизація як засіб розвитку творчих здібностей дітей /

Н. С. Карпинська // Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / упоряд. А. М. Богуш. – Ч. 2. – К. : Вища школа, 1999. – С. 222 – 232.

101. Карп'юк О. Д. English Study. Підручник з англійської мови для X класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв, коледжів / О. Д. Карп'юк // – 2 вид., випр. та перероб. – Терн. : 2001. – 198 с.

102. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь : навчальний посібник / О. Г. Квасова. - К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.

103. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. - М. : МГУ, 1986. – 176 с.

104. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб, заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия. - 2001. – 176 с.

105. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. - СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.

106. Колесов В. В. Культура речи – культура поведения / В. В. Колесов. – Л. : Лениздат, 1988. – 271 с.

107. Коломінова О. О. English, 9. Підручник англійської мови для 9 класу ЗНЗ (п'ятий рік навчання) / О. О. Коломінова. – К. : Ін-т сучас. підруч.; 2009. – 272 с.

108. Колосова И. В. Речевая развивающая среда. Основные направления ее организации / И. В. Колосова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6. – С. 67-70.

109. Комарова А. И. Эстетическая культура личности / А. И. Комарова. – К. : Вища школа, 1988. – 150 с.

110. Комков И. Ф. Методика преподавания иностранных языков / И. Ф. Комков. - Минск : Высшая школа, 1979. – 352 с.

111. Коменский Я. А. Избранные педагогический сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.

112. Кон І. С. Психологія ранньої юності /І. Кон. - В кн. : Вікова та педагогічна психологія. - М., 1979. - С. 146 - 170.

113. *Концепція профільного навчання у старшій школі.* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/
114. *Коньшева А. В.* Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : Издательско-полиграфический центр "КАРО", 2006. – 192 с.
115. *Копіца Є. П.* Збагачення словникового запасу учнів гімназій науковою навчально-термінологічною лексикою на міжпредметній основі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)»/ Євгенія Петрівна Копіца. – Одеса, 2006. – 21 с.
116. *Копець З. А.* Театральне мистецтво в школі / З. А. Копець. – К. : Рад. школа, 1971. – 128 с.
117. *Косенко Ю. Н.* Формирование творческой активности старших дошкольников в играх по сюжетам литературных произведений: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Ю. Н. Косенко. – Бердянск, 1999. – 149 с.
118. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості : збірник / Г. С. Костюк; ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
119. *Кракова И. А.* Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении фразеологии в неязыковом вузе (общепедагогический аспект): дис...канд. пед. наук / И. А. Кракова. - Саратов, 2000. – 204 с.
120. *Крутецький В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецький. – М. : «Просвещение», 1976. - 303 с.
121. *Крылова Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Нар. Образование, 2000. – 272 с.
122. *Кудыкина Н. В.* Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст): дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Н. В. Кудыкина. – К., 1980. – 151 с.
123. *Кузьменкова Ю. Б., Кузьменков А. П.* Set the Stage. Учебное пособие: серия ELT Theatre / Ю. Б. Кузьменкова, А. П. Кузьменков // М. : Центрком, 2001. - 80 с.

124. Кузьменкова Ю. Б., Кузьменков А. П. The ELT Theatre: Drama Activities through the Prism of Pragmatics / Ю. Б. Кузьменкова, А. П. Кузьменков // Вестник Московского университета. Серия 19 (лингвистика и межкультурная коммуникация). - 2003. - № 3. – С. 45-51.

125. Кумпан М. Б. Аналіз стану впровадження театралізованої діяльності у процес навчання англійської мови у старших класах гімназій / М. Б. Кумпан // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип. 38. – Ч.1. – С. 90-95.

126. Кумпан М. Б. Використання театралізованої діяльності як ефективного засобу навчання іноземної мови у старшій школі / М. Б. Кумпан // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: зб. наук. пр. – Одеса, 2011. – Вип. 3. - С. 86-90.

127. Кумпан М. Б. Експериментальна модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності / М. Б. Кумпан // Наука і освіта: зб. наук. пр. Випуск 8/СVІХ. – Одеса. 2012. - С. 86-89.

128. Кумпан М. Б. Зміст навчання лексики англійської мови: матеріали Криворізької сесії I Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (20 травня 2012 р.): у 5-ти частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 4. – С. 68-70.

129. Кумпан М. Б. Зміст навчання лексики англійської мови в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності: матеріали II всеукр. наук. конф. з міжнародною участю [«Сучасні соціально-гуманітарні дискурси»], (20 жовтня 2012 р.). – Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. I. – С. 70-72.

130. Кумпан М. Б. Компетентнісний підхід до формування лексичної компетенції в учнів старших класів: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. [«Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін»], (20 квітня 2012 р.). – Ялта; Євпаторія: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ, 2012. – С. 112-115.

131. Кумпан М. Б. Методы и приёмы обучения учеников старших классов лексики

английского языка посредством театрализованной деятельности / М. Б. Кумпан // Уральский научный вестник. - Казахстан: Уралнаучкнига. – 2014. – С. 68-73.

132. Кумпан М. Б. Методические рекомендации по формированию англоязычной лексической компетенции учеников старших классов гимназий: материалы междунар. заочной on-line конф. [«Актуальные проблемы фундаментализации образования»]. – Чебоксары. - 2014. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://interactive-plus.ru/e-articles/conf-9/conf-9-1577.pdf>.

133. Кумпан М. Б. Місце та роль театралізованої діяльності у процесі навчання англійської мови учнів старших класів гімназій / М. Б. Кумпан // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2012. – Спецвипуск «Сучасні тенденції у педагогічній освіті і науці України та Ізраїлю: шляхи до інтеграції». – С. 127-132.

134. Кумпан М. Б. Об опыте разработки методики формирования иноязычной лексической компетенции учащихся старших классов гимназий посредством театрализованной деятельности / М. Б. Кумпан // Филологические (Гуманитарные) науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. - № 3 (33) : в 2-х ч. – Ч. 1. – С. 108-110 чи електронний ресурс з режимом доступу: www.gramota.net/materials/2/2014/3-1/30.html

135. Кумпан М. Б. Перевірка ефективності методики формування англійської лексичної компетенції учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності: матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії»], (8-9 листопада 2013 р.). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 93-96.

136. Кумпан М. Б. Прийоми роботи з формування англійської лексичної компетенції учнів старших класів гімназій: матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. [«Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін»], (19-20 квітня 2013 р.). – Ялта; Євпаторія: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ, 2013. – С. 64-66.

137. Кумпан М. Б. Система вправ з формування англійської лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій в театралізованій діяльності / М. Б. Кумпан // Вісник

Національної академії Державної прикордонної служби України електронне наукове видання, м. Хмельницький. — 2013. — Випуск 2. — Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2013_2/13kmbgtd.pdf.

138. Кумпан М. Б. Театралізована діяльність на уроках іноземної мови у школі / М. Б. Кумпан // Науковий вісник: зб. наук. пр. ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2011. - № 9-10 – С. 203-209.

139. Кумпан М. Б. Театралізована діяльність як метод інтенсифікації навчального процесу у ВНЗ / М. Б. Кумпан // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до Вип. 27, Том IV (37): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. - С. 230-238.

140. Кумпан М. Б. Театрально-игровая деятельность как неотъемлемый аспект успешного обучения / М. Б. Кумпан // Англійська мова та література: науково-методичний журнал. – Харків : Видавнича група «Основа», 2012. - № 2 (336). - С. 29-39.

141. Кумпан М. Б. Театральна діяльність у сфері освіти: матеріали III Открытого международного научного форума [«Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции»]. – Ариэль (Израиль): Университетский центр Ариэль в Самарии, 2012. – С. 57.

142. Кумпан М. Б. Театралізована діяльність як засіб навчання лексики англійської мови : [навчальний посібник для учнів старших класів гімназій] / С. В. Боднар, М. Б. Кумпан. – Одеса : ФОП «Аль-Шехна», 2014. – 124 с.

143. Кумпан М. Б. Формування іншомовної лексичної компетенції у контексті інтерактивного навчання: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування»], (6-7 жовтня 2011 р.) – Одеса, 2011. – С. 81-83.

144. Кумпан М. Б. Формирования англоязычной лексической компетенции учеников старших классов с помощью театрализованной деятельности: материалы IV междунар. науч. практ. конф. [«Мир языков: ракурс и перспектива»], (22 апреля 2013 г.) / редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – Минск : БГУ, 2013. – С.

- 465-468. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/46055>. – № 002315072013. Деп. В БГУ 15.07.2013.
145. Кумпан М. Б. Формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій в театралізованій діяльності: матеріали третьої Всеукр. наук. конф. з міжнародною участю [«Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні»], (26 квітня 2013). – Сімферополь, 2013. – С. 59-62.
146. Кумпан М. Б. Thumbelina (primary school musical show) / М. Б. Кумпан // Англійська мова та література: науково-методичний журнал. – Харків: Видавнича група «Основа», 2012. - № 6 (340). - С. 34-37.
147. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике / В. В. Левицкий. – Винница : Нова Книга, 2007. – 264 с.
148. Левковская К. А. Теория слова, причины ее построения и аспекты изучения лексического материала / К. А. Левковская. – М. : Высшая школа. 1962. – 189 с.
149. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.
150. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1975. - 304 с.
151. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / Алексей Алексеевич Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 24-29.
152. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
153. Леонтьев Д. А. Личность в психологии искусства // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика / Д. А. Леонтьев. – Москва : Наука; Смысл, 2000. – 549 с.
154. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. - М. : Просвещение, 1981. - 240 с.
155. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

156. *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин.* – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
157. *Линдсей П. Системы памяти / П. Линдсей, Д. Норман // Психология памяти – М. : ЧеРо, 2002. – С. 487–508.*
158. *Логвіна С. А. Формування потенційного англомовного словника майбутніх філологів для сприймання автентичного мовлення : дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Світлана Андріївна Логвіна. – Одеса, 2014. – 288 с.*
159. *Ломб К. Как я изучаю языки / К. Ломб.* – М. : Аргамак, 1993. – 188 с.
160. *Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия.* - М. : Просвещение, 1963. – 479 с.
161. *Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : дис. ... доктора пед. наук 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Надія Іванівна Луцан. – Одеса, 2005. – 438 с.*
162. *Любашина В. В. Формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)»/ Вікторія Володимирівна Любашина. – Одеса, 2006. – 21 с.*
163. *Ляудис В. Л. Память в процессе развития / В. Л. Ляудис.* - М. : МГУ, 1976. – 255 с.
164. *Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий.* - М. : Высш. школа, 1981. - 159 с.
165. *Макарова Н. Л. Театрализация в формировании толерантного поведения будущих педагогов : дис. канд. пед. наук / Н. Л. Макарова. М., 2003. - 284 с.*
166. *Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі : в 2-х т. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 335 с.*

167. *Маргулис А. В.* Диалектика деятельности и потребностей общества / А. В. Маргулис. – Белгород, 1972. – 125 с.
168. *Мартинова Р. Ю.* Цілісна загальнометодична модель навчання іноземних мов: [монографія] / Р. Ю. Мартинова. - К. : Вища шк., 2004. – 454 с. – Бібліогр.: С. 433-454.
169. *Мартинова Р. Ю.* Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Р. Ю. Мартинова. – К., 2007. – 51 с.
170. *Маханева М.* Театрализованная деятельность дошкольников / М. Маханева // Дошкольное воспитание. 1999. - № 11. – С. 6-14.
171. *Махмутов М. И.* Современный урок / М. И. Махмутов. - М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
172. *Методика* навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : Академія, 2010. – 328 с.
173. *Методика* навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 1999. – 320 с.
174. *Методика* обучения иностранным языкам в средней школе: [учебник] / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
175. *Методика* формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій [навч. метод. посібник для студ. мовних спеціальностей освітньо-кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / За ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 332 с.
176. *Методика* навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

177. Мечковская Н. Б. Общее языкознание : Структурная и социальная типология языков: учебное пособие / Н. Б. Мечковская. – Минск : Амалфея, 2000. – 368 с.
178. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений / В. А. Мижериков, П. И. Пидкасистый. – Ростов н/Д, 1998. – 544 с.
179. Микитенко Н. О. Розвиток англійської мови для спеціальних цілей: особливості формування змісту навчання / Н. О. Микитенко // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності: Зб. наук. праць. – 2012. – № 6. – Ч. 2. – С. 79–83.
180. Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р. П. Мильруд // ИЯШ. – 1990. – № 1. – С. 10-15.
181. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку : учеб. пособие / Р. К. Миньяр-Белоручев. - М. : Просвещение. – 1990. – 224 с.
182. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel / А. А. Минько. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.
183. Михайлова А. Я. "Секреты" знакомства с драмой / А. Я. Михайлова // Литература в школе. - 1991. - № 5. - С. 62-64.
184. Михалева О. А. Театрализация в школьном образовательном процессе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Алексеевна Михалева. – Москва, 2006. – 21 с.
185. Молчанова Ю. А. Методика обучения студентов неязыкового вуза профессиональной терминологии на основе компенсаторной компетенции. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Юлия Анатольевна Молчанова. – Нижний Новгород. 2009. – 206 с.
186. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание / В. А. Моляко. – М. : Знание, 1985. – 134 с.
187. Морська Л. І. Комунікативна компетенція особистості в міжкультурному середовищі /Л. І. Морська // Науковий вісник Волинського нац. у-ту. – 2011. - № 5. – Ч. 2. – С. 191-194.

188. *Мясникова О. В.* Организация процесса обучения в вузе средствами драматизации : дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец.: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Валентиновна Мясникова. – Барнаул, 2009. – 174 с.
189. *Наказ* про затвердження Концепції літературної освіти від 26.01.2011 № 58. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12>
190. *Наказ* МОН України № 151/11 від 25.02.2004 про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-info.biz/legal/basese/ua-amehyr/index.htm>
191. *Національна стратегія* розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/1517.html
192. *Немирович-Данченко В. И.* Театральное наследие / В. И. Немирович-Данченко. М. : Искусство, 1954. Т. 1. - 579 с.
193. *Несвіт А. М.* Англійська мова (підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів) / А. М. Несвіт. Київ «Генеза». - 2010. – 304 с.
194. *Никифоров А. Л.* Деятельность, поведение, творчество/ А. Л. Никифоров // Деятельность: теория, методология, проблемы: [сборник / сост. И. Т. Касавин]. - М. : Политиздат, 1990. – С. 25-69.
195. *Ніколаєва С. Ю.* Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) / С. Ю. Ніколаєва. – К. : ІЗМН, 1996. – 312 с.
196. *Николаенко Н. В.* Инициативное расширение словаря студентами младших курсов языковых факультетов (на материале английского языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Николаенко Нелли Валерьевна. – М., 1999. – 213 с.
197. *Новий тлумачний словник* української мови : у 4 т. / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Аконт, 1999. – Т. I: А-Є. – 910 с.

198. *Овчинников В. В.* Оценивание учебных достижений учащихся при проведении централизованного тестирования / В. В. Овчинников. - М. : Центр тестирования МО РФ, 2001. – 27 с.
199. *Омельченко Л.* Особистісно орієнтована система навчання і виховання через диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу / Л. Омельченко // Рідна школа. - 2007. - № 11-12. - С. 54-55.
200. *Онищук В. А.* Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. - К. : Радянська шк., 1976. – 176 с.
201. *Орлов В. Ф.* Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / За заг. ред. І. Я. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
202. *Паві Патріс.* Словник театру / П. Патріс. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 640 с.
203. *Павлоцький В. М.* English. Read, learn, discuss / В. М. Павлоцький // Санкт-Петербург : Издательство «Оракул», 1998. – 384 с.
204. *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 214 с.
205. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
206. *Паустовська М. В.* Підсистема вправ для навчання майбутніх учителів німецької мови творчого монологу-розповіді засобами театральної педагогіки / М. В. Паустовська // Іноземні мови, 2009. - № 3. - С. 27-30.
207. *Паустовська М. В.* Методичні рекомендації щодо навчання творчого монологу-розповіді майбутніх учителів німецької мови засобами театральної педагогіки / Маріанна Володимирівна Паустовська // Вісник ХНУ, 2010. № 897. – С. 200 – 205.
208. *Паустовська М. В.* Навчання майбутніх учителів німецької мови усного монологічного висловлювання засобами театральної педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «теорія та методика навчання: германські мови» / Паустовська Маріанна Володимирівна // Київський держ. лінгв. ун-т. – К., 2010. – 210 с.

209. *Петрашук О. П.* Способи реалізації формуючої індивідуалізації під час навчання іноземної лексики / О. П. Петрашук // *Методика викладання іноземних мов.* К. : Освіта. 1993. - Вип. 22. - С. 20-23.
210. *Петровский А. В.* Введение в психологию / А. В. Петровский. - М. : Издательский центр «Академия», 1995. - 496 с.
211. *Петровский А. В.* Возрастная и педагогическая психология / А. В. Петровский. 2-е издание. - М. : Просвещение, 1979. - 288 с.
212. *Плахотник В. М.* Содержание обучения и его компоненты / В. М. Плахотник // *Основы методики преподавания иностранных языков : [учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, В. М. Плахотник и др.] ; под. ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – Совмест. изд. - К. : Вища шк. Изд-во при Киевск. ун-те; Leipzig : Enzyklopaedie, 1986. – С. 138–143.*
213. *Плахотник В. М., Мартинова Р. Ю.* Англійська мова: Підручник для 11 класу середньої школи / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова. - 2-ге вид. - К. : Освіта, 2000. - 240 с.
214. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. М., 1966. – 360 с.
215. *Побежимова З. А.* Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / З. А. Побежимова. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
216. *Пономарев А. Я.* Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 324 с.
217. *Потюк І. Є.* Формування англійської лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей на засадах навчальних стратегій: автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Ірина Євгенівна Потюк. - Тернопіль. 2015. – 20 с.
218. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-12 класи.* - К. : Перун, 2005. – 32 с.
219. *Програма для середніх загальноосвітніх шкіл: Іноземні мови. 5-11 класи.* К. : Перун, 1998. – 32 с.

220. *Програми* для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. – К : Шкільний світ, 2001. – 45 с.
221. *Програми* для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови 1-11 класи. - К. : Перун, 1996. – 85 с.
222. *Програмах* для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. Профільне навчання. 10-11 класи. - К. : Перун, 2003. - 111 с.
223. *Програма* для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова 10-11 класів. Рівень стандарту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12>
224. *Програма* для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 10-11 класів. Академічний рівень. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12>
225. *Проект* концепції розвитку образования України на период 2015-2025 гг. Режим доступа: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>
226. *Психологічний словник* / За ред. В. І. Войтка. - К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
227. *Рацюк* О. І. Використання методу театралізованого навчання у процесі викладання іноземних мов. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.zakinpro.org.ua/2010-06-02-07-15-32/2010-06-02-13-07-26/131-2010-03-17-12-46-51>.
228. *Рахманов* И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. - М. : Высш. шк., 1984. – 56 с.
229. *Ребер* А. Большой толковый психологический словарь: Основные термины и понятия по психологии и психиатрии: В 2 тт: Т. 2: П-Я (пер. с англ. Чеботарева Е.Ю.). М. : Издательство: ВЕЧЕ, 2003. – 1152 с.
230. *Рекомендації* серпневих нарад, які слід врахувати при плануванні роботи РМО та МО ШПМП вчителів іноземної мови у 2010/2011 навчальному році. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12>
231. *Рогова* В. Г. Методика обучения английскому языку / В. Г. Рогова. - М. : Просвещение, 1970. – 182 с.

232. Роман С. В., Штакіна Л. О., Коломінова О. О. Театр-студія як засіб вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / С. В. Роман, Л. О. Штакіна, О. О. Коломінова // Методика викладання іноземних мов. Навчально-методичний збірник. Випуск 21. Київ : «Освіта». 1992. – С. 57-62.
233. Романюк О. С. Навчання усного англійського мовлення студентів гуманітарних спеціальностей на основі аутентичних художніх творів: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 «теорія та методика навчання (германські мови)» / О. С. Романюк. – Одеса, 2014. – 286 с.
234. Росік Т. Використання театральних методик у процесі професійної підготовки вчителя (друга половина ХХ ст.) / Т. Росік // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLIV / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – С. 98-102.
235. Рубина Ю. И. Театр и подросток / Ю. И. Рубина. - М. : Просвещение, 1970. – 207 с.
236. Рубина Ю. И., Шевелёв Н. Н., Завадская Н. Н. Театральная самодеятельность школьников / Ю. И. Рубина, Н. Н. Шевелёв, Н. Н. Завадская . – М. : Просвещение, 1983. – 176 с.
237. Рубина Ю. И. и др. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью / Ю. И. Рубин. – М. : Просвещение, 1974. – 175 с.
238. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С.-Пб. : Питер, 1999. – 502 с.
239. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 713 с. : ил.
240. Русова С. Ф. Розвиток мови дитини / С. Ф. Русова // Вибрані твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 113-115.
241. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
242. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

243. Самарич В. В. Драматизация как средство развития коммуникативных способностей будущих педагогов : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Виктория Викторовна Самарич. – Ставрополь, 2000. – 174 с.
244. Сафонова В. В. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. 2-11-е классы / В. В. Сафонова. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. – 236 с.
245. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
246. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна : издание 2-е, дополненное. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
247. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Юліан Олексійович Семенчук. - Київ. 2007. – 22 с.
248. Сербина Е. Спектакль – это не самоцель, а повод для того, чтобы заниматься / Е. Сербина // Дошкольное воспитание. – 1997. - № 5. – С. 34-37.
249. Сеченов И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
250. Серих Л. В. Театралізована діяльність – новітній засіб формування естетичної та мовної культури молодших школярів / Лариса Володимирівна Серих. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://edu.of.ru/attach/17/43353.pdf>
251. Сиземина А. Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения : дис. на получение ученой степени канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Преподавание и методика изучения языка» / Александра Евгеньевна Сиземина. – Нижний Новгород, 2009. – 197 с.
252. Силивон В. Развитие творчества детей в процессе игр-драматизаций / В. Силивон // Дошкольное воспитание. – 1983. - № 4. – С. 8-9.
253. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. Москва : Наука, 1984. – 161 с.

254. *Сищенко Ю. Р.* Методика застосування мовленнєвотворчих завдань у підготовці майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд пед. наук 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)»/ Юлія Радіонівна Сищенко. – Одеса, 2011. – 213 с.
255. *Скалкин В. Л.* Системность и типология упражнений для обучения говорению / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 2. – С. 19–25.
256. *Склярєнко Н. К.* Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3 – 8.
257. *Словарь-справочник по педагогике* / Авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
258. *Смирнов А. А.* Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 423 с.
259. *Смит Т. В.* Формирование лексических навыков научной речи на английском языке у слушателей краткосрочных курсов повышения квалификации : спец. : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (по областям и уровням образования) / Татьяна Викторовна Смит. - Санкт-Петербург. 2008. – 252 с.
260. *Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. Общевропейские компетенции владения иностранным языком* / Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 145 с.
261. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
262. *Соломаха С. О.* Специфіка професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, спрямованої на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/specufika%20profesiunoi%20diyality.pdf

263. *Сороковых Г. В.* Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Г. В. Сороковых. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2004. – 108 с.
264. *Суріна Н.* Ігри на розвиток творчої уяви / Н. Суріна // Дошкільне виховання. – 2000. - № 1. – С. 4-5.
265. *Тарнопольский О. Б.* Интенсификация обучения лексики английского языка в неязыковом вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / О. Б. Тарнопольский. – Днепропетровск, 1978. – 21 с.
266. *Тарнопольський О. Б.* О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам / О. Б. Тарнопольский // «Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки». - Ніжин, 2011. – № 8. – С. 20-23.
267. *Театр и школа* / Под ред. Ю. И. Рубиной, Н. Н. Шевелевой. М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1960, Вып. 1. – 111 с.
268. *Театральная энциклопедия*: [в 6 т.]/ Гл. ред. С. С. Мокульский [до 1961 г.], П. А. Марков [с 1963 г.]; Редкол.: Г. Н. Бояджиев, Ю. А. Дмитриев, Н. Г. Зограф [и др.]. — М. : Сов. энцикл., 1961 - 1967. – (Энциклопедии. Словари. Справочники).
269. *Телия В. Н.* Русская фразеология (семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты) / В. Н. Телия. - М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. - 231 с.
270. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе* / Под ред. А. А. Миролюбов, А. Д. Климентенко. - М. : Педагогика, 1981. – 156 с.
271. *Терещук В. Г.* Методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / В. Г. Терещук. – Одеса, 2014. – 22 с.
272. *Тихомиров О. К.* Психологические исследования творческой деятельности / О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1975. – 246 с.

273. Ткачева Е. А., Яловенко С. Н. Игра-драматизация на уроках английского языка / Е. А. Ткачева, С. Н. Яловенко. - Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 14 (201), 2010. – С. 138-142.
274. Трумова Е. Л. Взаимосвязь изобразительной и театрально-игровой деятельности в эстетическом воспитании детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / Е. Л. Трумова– М., 1986. – 24 с.
275. Тютюник В. И. Театрализованные игры дошкольников как труд начинающего актера // Основы психолого-педагогического творческого труда дошкольников. – М. : Просвещение, 1992. – С. 117-119.
276. Уфимцева А. А. Лексическое значение / А. А. Уфимцева. – М., 1986. – 125 с.
277. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
278. Фастовец Р. В. Игры по правилам : социальные технологии в практике обучения иностранным языкам / Р. В. Фастовец // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика: Материалы межд. науч.-практ. конференции. – Мн. : МГЛУ, 2002. – Ч. 1. – С. 235-239.
279. Федотова Н. Drama in use. Размышления на тему / Н. Федотова // English. Приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – № 4. – С. 3-4.
280. Федяєвська В. М. Что и как читать и рассказывать детям / В. М. Федяєвська. – М. : Учпедгиз. 1955. – 196 с.
281. Фетисова А. А. Структура иноязычной лексической компетенции студентов, будущих учителей иностранного языка / А. А. Фетисова / [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://ffl.nspu.net/files/konf/konf-2011-30.pdf>
282. Фицула М. М. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с.
283. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
284. Фурмина Л. С. Возможности творческих проявлений страхов дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 87-99.

285. Харлов Г. А. Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом вузе: дисс. ... доктора пед. наук 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Георгий Александрович Харлов. – Одесса, 1991. – 339 с.
286. Хведченя Е. А. Играем в театр / Е. А. Хведченя // Языковая школа Д. Никитина [Электронный ресурс]: <http://kids.dnschool.ru/index.php/tag/dramatizaciya/>
287. Художественное творчество в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1974. – 163 с.
288. Цейтлин С. Н., Погосян В. А., Еливанова М. А., Шапиро Е. И. Язык, речь, коммуникация: междисциплинарный словарь / С. Н. Цейтлин, В. А. Погосян, М. А. Еливанова, Е. И. Шапиро. – СПб : КАРО, 2006. – 128 с.
289. Церна С. В. Лінгводидактичні засади навчання лексики німецької мови учнів 7-8 класів спеціалізованих шкіл: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / С. В. Церна. - Одеса. - 2008. – 250 с.
290. Цетлин В. С. Работа над словом / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. 2002. - № 3. - С. 33-36.
291. Часнок С. С. Ситуативно-игровое обучение иноязычному устному общению на начальном этапе средней школы : дисс. канд. пед наук: 13.00.02 / С. С. Часнок. – М., 1989. – 239 с.
292. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса, 1999. – 158 с.
293. Черняк В. Д. Магистерская программа «Языковое образование» / В. Д. Черняк // Бюллетень ученого совета РГПУ им. А. И. Герцена. – 2006. - № 4 (30). – С. 20-22.
294. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. - М : Просвещение. - 1994. - 320 с.
295. Шамов А. Н. Система взаимосвязанного обучения лексическим навыкам устной речи и чтения на среднем этапе общеобразовательной школы (на материале немецкого языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Александр Николаевич Шамов. - Н. Новгород, 1999. – 262 с.

296. *Шамов А. Н.* Лингводидактические основы когнитивного подхода в организации обучения лексике на уроках немецкого языка в средней школе / А. Н. Шамов. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. – 190 с.
297. *Шамов А. Н.* Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / Александр Николаевич Шамов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19-21.
298. *Шатилов С. Ф.* Обучение лексическим навыкам / С. Ф. Шатилов // Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. – М. : Просвещение, 1983. – 214 с.
299. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. - М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
300. *Швырев В. С.* Проблемы разработки понятия деятельность как философской категории / В. С. Швырев // Деятельность: теория, методология, проблемы. - М. : Политиздат, 1990. - 365 с.
301. *Що і як треба оцінювати у відповідності до державного стандарту середньої освіти.* МОН України // Іноземні мови. - 2004. - № 1. - С. 10-11.
302. *Шолпо И. Л.* Как научить подростка читать? Практические советы учителю литературы 5 - 7-х классов / И. Л. Шолпо. - М. : Ломоносовъ, 2009. - 624 с.
303. *Щукин А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М. : Издательство Икар, 2011. – 454 с.
304. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учебное пособие для преподавателей и студентов] / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с. – Библиогр.: с. 385-389.
305. *Штульман Э. А.* Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1971. – 144 с.
306. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. - М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

307. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : СВД Черкасов М. П., Рівне : РДГУ, 2004.- 360 с.
308. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Ятаева. – Екатеринбург, 2007. – 297 с.
309. Bell S., Harkness S., White G. Storyline: past, present and future. Glasgow, UK: University of Strathclyde, 2007. – 190 p.
310. Bogaards P. Lexical units and the learning of foreign language vocabulary // Studies in Second Language Acquisition, 2001. – № 23. – P. 321-343.
311. Boyatzis R. E., Kolb D. A., Mainemelis Ch. Experiential Learning Theory : Previous Research and New Directions. NJ : Lawrence Erlbaum, 2000. – 40 p.
312. Brumfit C. J. The communicative Approach to language Teaching. Oxford : Oxford University Press. 1991. – 243 p.
313. Charles D., Kusanagi Y. Using drama to motivate EFL students: Building classroom communities and student identities. Journal of Asian Language Teaching, 2006 Conference Proceedings. Tokyo : JALT, 2007. – P. 606 – 613.
314. Coleman Janet. The Improvisational Theatre that Revolutionized American Comedy. Chicago : University Of Chicago Press, 1991. – 362 p.
315. Cotter Chris. The importance of warming up students [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.headsupenglish.com.
316. Dakin J. Songs and Rhymes for the Teaching of English. Teacher's book. L : Longman group Ltd., 1996. - 60 p.
317. Dougill John. Drama Activities for Language Learning. London : Macmillan. 1987. – 151 p.
318. Duckworth M., Gude K. Matrix. Student's book. Pre-intermediate. Oxford : Oxford University Press. - 2002. – 175 p.
319. Ebbinghaus H. Uber das Gedachtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie / Hermann Ebbinghaus. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1971. – 109 S.

320. *Engelkamp J.* Mentales Lexikon: Struktur und Zugriff?/ In: Harras G. Die Ordnung der Woerter. Kognitive und lexikalische Strukturen: Berlin/New York: de Gruyter, 1995. - S. 99-119.
321. *English through communication:* підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Н.К.Склярєнко та ін. - К.: Освіта, 2006. – 319 с.
322. *Fleming Michael.* Starting Drama Teaching. London: David Fulton. 2003. – 168 p.
323. *Gauneau I.* Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung // Fremdsprache Deutch. – 1992. – Heft 7. – S. 28-30.
324. *Granger C.* Play games with English. London. 1983. – 74 p.
325. *Gullette C.C., Keating L.C. Viens C.P.* Hints on Teaching Vocabulary// Reader in Methods of Teaching English. - M., 1983. - C. 27- 29.
326. *Harris M., Mower D., Sikorzynska A.* Opportunities. Student's book. Pre - Intermediate. London : Longman, 2000. – 128 p.
327. *Holden S.* Drama in language teaching / Susan Holden. – Harlow : Longman Group Ltd, 1981. – 84 p.
328. *Imkamp Judith-Mira.* Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache, 1997. № 46. – S. 404-413. (Pilsen: Westböhmisches Universität)
329. *Jacobs J.* Notes and References to "English Fairy Tales". New York : Grosset and Dunlap, 1895. – 89 p.
330. *Johnstone Keith.* Improvisation and the Theatre. Rev. ed. London : Methuen, 2007. – 208 p.
331. *Lara Myrella.* Drama in the Classroom. <http://yale.edu/ynhti/curriculum/units/1980/3/80.03.06.x.html>
332. *Leuninger H.* Mentales Lexikon, Basiskonzepte, Wahrnehmungsalternativen: Neuro- und psycholinguistische UeberlegungenZ/Linguistische Berichte. - 1986. - Nr. 103. - S. 224-257.
333. *Livingstone C.* Role Play in Language Learning. London : Longman Group Ltd, 1983. – 112 p.

334. *Maley A., Duff A.* Drama techniques in language learning. – M. : Prosveshcheniye, 1981. – 96 p.
335. *McRae J.* Using Drama in the Classroom. Oxford: Pergamon Press. 1985. – 111 p.
336. *Michael E. B., Gollan T.* Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production / Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches / Eds.: J.F. Kroll & A.M.B. de Groot. - New York : Oxford University Press? 2005. – P. 389-407.
337. *New ways in teaching vocabulary* / Ed. By Paul Nation. – Alexandria : Teacher of English to Speakers of other languages, Inc., 1994. –218 p.
338. *O'Neill C., Lambert A.* Drama Structures: A Practical Handlook for Teachers. Portsmouth : Heinemann. 1982. - 237 p.
339. *Pieron H.* Psychologie experimentale / Henri Pieron. – 8, ed.rev. – Paris : Colin, 1960. – 220 S.
340. *Phillips S.* Drama with children. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 151 p.
341. *Pickering Kenneth.* Drama Improvised: A Sourcebook for Teachers and Therapists. Publisher : Routledge; 2 Sub edition. 1997. - 112 p.
342. *Reilly Andrew.* An Actor's Business: how to market yourself as an actor no matter where you live / Andrew Reilly. – USA : 1st Sentient Publications ed. - 1996. – 189 p.
343. *Schewe M.* Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer drama pedagogis chen Lehr- und Lernpraxis / M. Schewe. – Oldenburg : Druck&Druck RUSEMEIER, 1993. – 447 S.
344. *Schewe M.* Teaching intelligently by feeding multiple learner intelligences – through drama / Manfred Schewe, Natalia Dzhyra // ІНОЗЕМНІ МОВИ. – 2003. – С. 53–55.
345. *Scrivener J.* Learning Teaching. A Guidebook for English Language Trainees. Oxford : Macmillan Publisher Limited, 1998. - 218 p.
346. *Smith Debbi.* Ideas for warmers to stimulate the interpersonal intelligence [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.hltnmag.co.uk.
347. *Spolin Viola.* Improvisation for the Theater. Third rev. ed. Evanston. : Northwestern University Press, 1999. – 412 p.

348. *Stern H.H.* Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. – 582 p.
349. *Vani Chauhan.* Drama Techniques for Teaching English. The Internet TESL Journal, Vol. X, No. 10, October 2004. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iteslj.org/>
350. *Yoko Nomura.* Pinch & Ouch: English Through Drama with Acting Games. Publisher : Lingual House Publishing Company, 1982. - 182 p.
351. *Wessels Ch.* Drama / Charlyn Wessels. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 137 p.
352. *Worthing L.* Let's not show the teacher // Forum. – 1997. – Vol. 35, N. 4. – P. 23-28.
353. *Wright Andrew.* Icebreakers and Warmers. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://andrewarticlesandstories.wordpress.com>.
354. *Wunderlich D.* Raum und die Struktur des Lexikons // In: Bosshardt H.G. Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hoermann. Berlin / New York: de Gruyter, 1986. - S. 212 - 231.

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклади завдань для налаштування на театралізовану діяльність (підготовча стадія до проведення театральної вистави)

I. Емоційне налаштування.

1. *Tuning*. Pupils sit with eyes closed. Give one of the following instructions.

1) Imagine you are under a luxurious, warm shower after a long, tiring day. Feel the water running all over you, washing away all the fatigue.

2) Imagine you are sitting on the banks of a river deep in the countryside. It is summer. A wind is blowing gently. Think of all the sounds you can hear in this landscape.

3) Sit comfortably. Now begin to rock from side to side very slowly and gently. Hum softly on a note.

2. *Just listening*.

1) Ask pupils to close their eyes. For two minutes, they simply listen to all the sounds going on around them (*buzzing, humming, knocking*).

2) Pupils then open their eyes and note down all the sounds they heard.

3) Pupils report on what they heard to the whole class (*sharp, dull, high, low, shrill sounds*). Encourage them to expand on each sound, e.g.

A: *I heard the sound of traffic.* - B: *Anything in particular?*

A: *I heard a motorbike.* - B: *What was it doing?*

A: *Making a very loud vrooming noise.*

II. Уміння знімати м'язову напругу.

1. *Physical warm ups*.

1) «Pushing up the sky». Pupils stand in the balanced position. They raise their right arm with the palm facing upwards. They take a deep breath. As they release the breath, they push their hand upwards as far as possible in a series of short movements. It may help if they visualise themselves pushing up the sky. They do this five times with the right arm and five with the left. This exercise has the effect of stretching the muscles along the sides of the body, and opening up the area between the bottom of the ribcage and the hip bone. This is the area we breathe into.

2. «Give yourself a hug». Pupils stand in the balanced position. They hug themselves tightly by putting their left hand round the right shoulder and the right hand under the left armpit. Holding themselves as tightly as possible, they take a deep in breath, then release

slowly. They do this five times. Then another five times with right arm on left shoulder and left hand under right armpit. In this position, the bottom of the back is being held open, making it easier to breathe more deeply.

3. «The great conductor». Pupils visualise themselves as a great orchestral conductor. They stand in the balanced position. They breathe in deeply as they raise arms to shoulder height, wide apart. They look to the right and the left to show the orchestra they are ready to begin. They breathe out slowly. Suddenly, someone in the audience gets a call on their mobile phone! They drop their hands to their sides in a gesture of annoyance, and at the same time take a very deep breath.

4. «Blowing out candles». Pupils visualise a row of 16 candles in front of them. They take a deep breath and blow out all the candles one by one. This means they have enough breath in reserve for the last one!

5. «The car tyre». Pupils visualise a car tyre. First, they have to pump it up by taking very short breaths and making short *pfff, pfff, pfff* sounds as they inflate the tyre. Then they visualise it as having a puncture: they take a very deep breath and release the breath as slowly as possible on a long *PFFFFFFF* sound.

Крім «загальної техніці настроювання», проводили «настроювання» голосу, щоб підготувати його для правильного вимовляння звуків.

III. Налаштування голосу (Preparing the articulators).

1. ABC exercises.

1) Pupils sit in a circle facing outwards. One pupil starts by saying *A*. The one on his right says *B*, the next one *C*, and so on round the circle. They should keep up a fast pace. Run through the alphabet once in this way.

2) Then tell pupils that every alternate letter will be spoken loudly, every other letter very softly, e.g. *A* (very loud), *B* (very soft), etc.

3) This time, every alternate letter will be spoken on a very high note, the others on a very low note, e.g. *A* (very high), *B* (very low), etc.

4) This time, every alternate letter will be long and drawn out, the others short and clipped, e.g. *A* (very long), *B* (very short).

5) When pupils have got the idea with letters, give each pupil one word, and repeat the process. This works even better when the words are from the same sentence, e.g. for a group of ten, you might use this sentence: *Nobody sitting here knows how old our teacher's dog is.*

Такі завдання пропонувались не тільки з абеткою, а й з цифрами, днями тижню, місяцями, кольорами, частинами тіла і ін.

2. Emotional exercises.

- 1) Say your name as if you have just run 10 miles; as if you are correcting me; as if you have dived into cold water;
- 2) Say how you feel giving your name with the help of intonation: “I am Pete. (I am happy. I am sad. I am angry).
- 3) Freeze as happy cats, as angry dogs, as elephants with two big ears.

IV. Уміння невимушено рухатися, здатність до імпровізації.

1. Відтворіть задані ситуації невербально.

- 1) You are trying to fill in an immigration form on an airplane. There is a lot of turbulence, the meal tray is still in front of you, and you have a very fat man on each side of you.
- 2) You are dancing the tango with your boss’s wife (husband) who is very large and who does not know the steps.
- 3) You are an Italian film director, trying to show the two lead actors how to kiss in the way you want them to.
- 4) You are at a very important business lunch. Your host has just ordered a local speciality (fried locusts). You feel sick but it will offend your host if you do not eat them!
- 5) You are a tightrope walker halfway across the Niagara Falls. You suddenly feel a sneeze coming on.
- 6) You are in a very crowded underground train during the rush hour. You feel someone’s hand in your pocket but you cannot decide whose it is.
- 7) You have been trying on a very tight pair of jeans. You have managed to squeeze into them – but you cannot get out of them again!

Додаток Б

Приклад лексичного тесту

для контролю результатів навчання на I етапі

1. Оберіть правильну відповідь (множинний вибір).

1) After the performance come and meet some of the cast.

a) backstage, b) downstairs, c) inside, d) outside.

2) During the dress he was relaxed, but he was very nervous on the first night.

a) performance, b) production, c) rehearsal, d) repetition.

3) He ... on the stage for only one scene.

a) appeared, b) emerged, c) entered, d) erupted.

4) He played the lead in a ... production of "Macbeth".

a) memorable, b) memorized, c) recalled, d) reminded.

5) He soon made a ... himself on the stage.

a) fame, b) popularity, c) reputation, d) regard.

6) For the first night's performance the ... was called in.

a) deputy, b) reserve, c) substitute, d) understudy.

7) the actors have to ... before they come to the stage.

a) cover up, b) do up, c) make up, d) paint up.

8) He gave the best performance of his acting career in the ... of Othello.

a) action, b) personage, c) role, d) theme.

9) When the lead forgot his lines, the ... helped him.

a) messenger, b) prompter, c) pusher, d) reminder.

10) Are there any tickets left for the ... of "Tosca"?

a) acting, b) drama, c) opera, d) performance.

2. Оберіть правильну відповідь (перехресний вибір). People in a play.

1) Cast	a) The main bad character in a play
2) Ham	b) A set of actors in a play
3) Hero	c) A company of dancers
4) Heroine	d) The most important male part in play

5) Stand-in	e) A famous actor or actress
6) Star	f) An actor who learns the most important part of the play so as to be able to take the place of the actor who plays that part if necessary
7) Stunt man	g) a person who takes part of an actor at a dangerous point of the film.
8) Troup	h) the most important female part
9) Understudy	i) A person who does dangerous acts in a film so that the actor does not have to take risks
10) Villain	j) a person who acts unnaturally

3. Виправте неправильне твердження.

- 1) The person who shows people seats in the theater is called a conductor.
- 2) People watching the play are called the musicians.
- 3) During the pause we had a drink and discussed the first act of the play.
- 4) When he forgot his lines the usher whispered them from the other side of the stage.
- 5) A small door covering an opening in the floor on a stage is called a spotlight.
- 6) A room behind the stage where an actor can get ready for the performance is called wings.
- 7) All tickets were occupied 2 weeks before the first night.
- 8) My brother who is fond of acting has joined the untrained dramatic society.
- 9) There is a row of people in front of the theater.
- 10) The area out of the sight of the audience is called a stage.

Keys: 1. 1) backstage, 2) rehearsal, 3) appeared, 4) memorable, 5) reputation, 6) understudy, 7) make up, 8) role, 9) prompter, 10) opera.

2. 1 – b, 2 - j, 3 – d, 4 – h, 5 - g, 6 – e, 7 – i, 8 – c, 9 – f, 10 – a.

3. 1) usher, 2) audience, 3) interval, 4) prompter, 5) trapdoor, 6) dressing room, 7) sold out, 8) amateur, 9) line, 10) orchestra pit.

Додаток В

Система вправ з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій в театралізованій діяльності

Групи вправ	Типи вправ	Види вправ	Типи завдань
1. Мовно-тренувальні	Некомунікативні;	Вправи із елементами театралізованої діяльності на ознайомлення, семантизацію, сполучуваність ЛО	<i>На рівні слова / словосполучення:</i>
	рецептивно-репродуктивні індивідуальні/ парні / групові		<ul style="list-style-type: none"> - ознайомлення з новими ЛО; - імітація зразка вимови слова; - промовляння ЛО вголос/мовчки; - запис нових ЛО у зошит/словник/на дошку; - тематичне групування слів за категоріями; - виключення слова, що не відповідає родовому поняттю; - називання ряду слів узагальнювальним поняттям; - заповнення пропусків ЛО за смыслом; - знаходження слів за дефініцією; - підбір рими до слова із раніше вивчених слів / самостійне римування слів; - комбінування якомога більше словосполучень із поданих слів / раніше вивчених слів; - знаходження й виправлення помилок у сполучуваності слів; - вибір антонімів / синонімів; - відновлення прислів'я або крилатого вислову із роз'єднаних слів;

			<ul style="list-style-type: none">- створення своїх прислів'їв до певної теми / виправлення помилок в прислів'ях / крилатих виразах;- пояснення прямого та переносного значення слів / виразів. <p style="text-align: center;"><i>На рівні речення:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- перефраз; відповіді на запитання; розширення / редукція речення; завершення висловлювання; емоційне вербальне реагування на репліки співрозмовника.
--	--	--	--

Продовження таблиці 2.3.

Групи вправ	Типи вправ	Види вправ	Типи завдань
2. Мовленнєво-тренувальні	Умовно-комунікативні/ комунікативні; рецептивно-репродуктивні/ рецептивно-продуктивні; парні/групові	Вправи із частковою театралізацією на автоматизацію використання ЛО в аналогічних чи варіативних ситуаціях у підготовленому мовленні	<p><i>На рівні міні-тексту:</i></p> <p>Формування репродуктивних лексичних вмінь у говорінні</p> <ul style="list-style-type: none"> - відтворення діалогу з новими ЛО, надаючи йому певного емоційного відтінку; - програвання завчених діалогів з новими ЛО з елементами відозміни вихідної ситуації; - власне продовження діалогу з використанням нових ЛО; - продукування віртуальних діалогів з героями творів з використанням нових ЛО; - драматизація ситуацій, що тематично розширюються, із заданими ЛО; - перетворення монологічного тексту з вивчаємими ЛО у діалогічний з більш яскравим вираженням емоційного стану героя; - імпровізовані міні-вистави з новими ЛО за певною темою. <p>Формування репродуктивних лексичних вмінь у читанні</p> <ul style="list-style-type: none"> - виразне читання за ролями; - створення нового початку та закінчення прочитаної історії; - зміна сюжету історії, що прочитали; - переказ історії, що прочитали, з різними емоціями; - визначення ключових слів в тексті, створення з ними власної історії, її драматизація; - міркування над «проблемними ситуаціями», які могли би трапитися з героями історії; - драматизація прочитаного уривку тексту з обов'язковим вживанням нових ЛО.

Продовження таблиці 2.3.

Групи вправ	Типи вправ	Види вправ	Типи завдань
2. Мовленнєво-тренувальні			<p>Формування репродуктивних лексичних вмінь в аудіюванні</p> <ul style="list-style-type: none"> - прослуховування фраз з вивченими ЛО, їх промовляння з різними емоціями; - прослуховування незавершених емоційних фраз, їх власне продовження з новими ЛО; - заповнення пропусків у тексті словами, які почули, драматизація цього тексту; - прослуховування фрагмента радіоп'єси, контекстне розуміння незнайомих ЛО; - прослуховування радіоп'єси та її переказ з опорою на деталізуючі запитання / на ключові вирази / на зображення частин сюжету; - прослуховування одного міні-тексту, що промовляється з різними емоціями, ідентифікація емоцій, драматизація цього тексту з передаванням власних емоцій; - прослуховування радіоп'єси, характеристика героїв за допомогою вивчених ЛО.

Продовження таблиці 2.3.

Групи вправ	Типи вправ	Види вправ	Типи завдань
3. Комунікативно-творчі	Комунікативні рецептивно-продуктивні	1. Вправи з повною театралізацією, спрямовані на удосконалення вмінь використання вивчених ЛО у підготовленому мовленні.	<p><i>на рівні тексту:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - відтворення сюжетів книг / фільмів у театралізованій діяльності із включенням кожної з частин лексичного матеріалу, що вивчається; - драматичні мініатюри на вільні теми; - рольові діалоги героїв творів; - сценарні ігри; - театралізовані читання; - складання своїх оповідань/ розповідей та їх драматизація; - драматичні вистави за текстами художніх творів із використанням нових ЛО у поєднанні з раніше вивченими;
	загально-групові	2. Вправи на інтегрування сформованих лексичних навичок і вмінь у різні види спонтанно виникаючої мовленнєвої діяльності.	<p><i>на рівні тексту:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - створення власних висловлювань монологічного / діалогічного характеру на вільні теми; - обмін думками/судженнями/ враженнями з учнями-носіями мови (on-line комунікація); - надання емоційної оцінки явища / події; - висловлювання власного ставлення до проблеми, що обговорюється; - бесіди з учнями-носіями мови, що навчаються за програмою обміну в Україні, на вільні теми.

Додаток Д**Приклад сонету для драматизації віршованих творів**

W. Shakespeare's Sonnet

116

Let me not to the marriage of true minds
Admit impediments, love is not love
Which alters when it alteration finds,
Or bends with the remover to remove.
O no, it is an ever-fixed mark
That looks on tempests and is never shaken;
It is the star to every wand'ring bark,
Whose worth's unknown, although his height be taken.
Love's not Time's fool, though rosy lips and cheeks
Within his bending sickle's compass come,
Love alters not with his brief hours and weeks,
But bears it out even to the edge of doom:
If this be error and upon me proved,
I never writ, nor no man ever loved.

Додаток Д.1

Приклад віршованого творудля драматизації

THIS IS THE HOUSE THAT JACK BUILT

(a popular British nursery rhyme and cumulative tale)

This is the house that Jack built.

This is the malt that lay in the house that Jack built.

This is the rat that ate the malt

That lay in the house that Jack built.

This is the cat that killed the rat

That ate the malt that lay in the house that Jack built.

This is the dog that worried the cat

That killed the rat that ate the malt

That lay in the house that Jack built.

This is the cow with the crumpled horn

That tossed the dog that worried the cat

That killed the rat that ate the malt

That lay in the house that Jack built.

This is the maiden all forlorn

That milked the cow with the crumpled horn

That tossed the dog that worried the cat

That killed the rat that ate the malt

That lay in the house that Jack built.

This is the man all tattered and torn

That kissed the maiden all forlorn

That milked the cow with the crumpled horn

That tossed the dog that worried the cat

That killed the rat that ate the malt

That lay in the house that Jack built.

This is the priest all shaven and shorn

That married the man all tattered and torn, that kissed the maiden all forlorn

That milked the cow with the crumpled horn
That tossed the dog that worried the cat
That killed the rat that ate the malt
That lay in the house that Jack built.

This is the cock that crowed in the morn
That waked the priest all shaven and shorn
That married the man all tattered and torn
That kissed the maiden all forlorn
That milked the cow with the crumpled horn
That tossed the dog that worried the cat
That killed the rat that ate the malt
That lay in the house that Jack built.

This is the farmer sowing his corn
That kept the cock that crowed in the morn
That waked the priest all shaven and shorn
That married the man all tattered and torn
That kissed the maiden all forlorn
That milked the cow with the crumpled horn
That tossed the dog that worried the cat
That killed the rat that ate the malt
That lay in the house that Jack built.

This is the horse and the hound and the horn
That belonged to the farmer sowing his corn
That kept the cock that crowed in the morn
That waked the priest all shaven and shorn
That married the man all tattered and torn
That kissed the maiden all forlorn
That milked the cow with the crumpled horn

That tossed the dog that worried the cat
That killed the rat that ate the malt that lay in the house that Jack built.

Додаток Ж

Підготовка та робота з постановки п'єс англійською мовою

1. **Підготовка.** На цій стадії відбувався відбір відповідної п'єси та складання сценарію. Вибір п'єси залежав від інтересу і мовних здібностей учнів. Якщо діти були здатні вивчити великі тексти англійською мовою, то відбиралися автентичні твори. Якщо група учнів була «слабкою», то відбиралися адаптовані сценарії. За бажанням їх можна було доопрацювати або переробити. Після цього вибиралися дієві особи. При постановці п'єси вчитель-режисер враховував, що в його розпорядженні непрофесійні актори, і на техніку перевірення характерів потрібно немало сил і часу. Тому добиралися юні актори на ролі відповідно до їх зовнішності, характеру, здібностей до АМ, із сумлінним ставленням до справи. Крім того, відразу обговорювалось амплу акторів, учитель розповідав про характери дієвих осіб.

2. **Ознайомлення.** На початку роботи учні читали п'єсу (текстовий матеріал повинен бути у кожного учня) та виписували всі невідомі слова, які не входили в активний словник, але були необхідними для п'єси, та вивчали їх. Після засвоєння лексики обговорювали задум автора: чому п'єса була написана, що намагався сказати автор, чи є у п'єсі певний прихований зміст, як змальовано персонажів. Потім читали літературний твір з активним слуханням. При першому читанні п'єси діти слухали, відзначали інтонацію, підкреслювали слова, значення яких вони не розуміли, перекладали найскладніші місця з неї. Надалі п'єса читалася за ролями. Після цього запроваджували прийом «говори – і слухай». Один учень читав свою репліку спочатку про себе, потім, відклавши сценарій, звертався до людини, якій адресовано ці слова, і промовляв їх так, як він запам'ятав. При цьому його партнер не повинен був дивитись у сценарій, він уважно слухав, розвиваючи таким чином навички розуміння. Решта учасників п'єси теж слухали, а не користувалися текстом. Учні повинні були чітко розуміти реакцію партнера, емоції, почуття. Це давало змогу дотримуватися правильної інтонації під час виступу. Таким чином, театралізація допомагала вдосконалити не тільки лексичну компетенцію, а й усі види мовленнєвої діяльності, а також сприяла розвитку особистості, соціальних емоцій співпереживання, співчуття, гордоців за успіхи інших.

Під час роботи з драматургічним текстом учні повинні знати, як зіграти ту чи ту роль у виставі, тому вони повинні були ставити запитання і приймати рішення. Кожен учень-актор повинен був для себе вирішувати, хто його герой, чого він хоче і що він робить, щоб досягти результату. Драматург не дає нам всієї інформації, а тому, читаючи текст, учень-актор повинен віднайти чи створити щось сам, звичайно, дотримуючись тексту. Учням рекомендувалося відповісти для себе на такі запитання:

1. «Хто я?» маємо на увазі чотири головні характеристики героя: стать, вік, походження та рід занять. Цю інформацію зазвичай легко знайти в тексті.
2. «Як я сюди потрапив?» Читаючи текст, учень вирішував, що привело його героя у цей сюжет. Тут важливо зрозуміти ті обставини і події, які вплинули на героя п'єси.
3. «Чого я хочу?» Необхідно було замислитися не лише над власною метою, але і над прагненнями інших: чого хочуть інші дієві особи.
4. «Як мені досягти цього?» Найважливішим для актора було виявлення того, якою особистістю постає його персонаж, якими шляхами він досягає поставленої мети. Відповідь на це важливе запитання давала учню в руки ключ до успіху на сцені.

3. Тренування. На цьому етапі визначався режим роботи над п'єсою. Спочатку відбувалася самостійна діяльність учнів, коли вони вдома досконало вчили свої ролі, програвали їх перед дзеркалом. Учитель організовував індивідуальні консультації з учнями перед виставою, на яких обговорював усі моменти пов'язані саме з цієї роллю та її програванням. Після цього відбувалися загальні репетиції, які проводили на сцені, щоб учасники вистави орієнтувались у просторі і габаритах сцени. Завдання вчителя – навчити учнів не тільки виразно промовляти свої репліки, а взаємодіяти на сцені, щоб міміка, жести, рухи були адекватні ситуаціям, що розігруються. Танці та пісні відпрацьовувалися окремо, а потім включали в загальну канву п'єси. Не забували й про художнє та музичне оформлення вистави. Вчитель і учні спільно виготовляли декорації для вистави, обмірковували музичне оформлення п'єси. Музика створювала настрій вистави, а пісні сприяли розвитку чуття мови, активізували лексику. Музичний ритм допомагав засвоювати лексичні і граматичні структури. Вивчення коротких і нескладних пісень із частими повторами

допомагало учням закріпити не тільки слова, а й правильну артикуляцію, правильне промовляння звуків, наголосу, ритму. Музика, що виступає одним із найбільш ефективних засобів впливу на почуття та емоції дітей, служила у виставі сильним психологічним чинником. Безпосередньо перед презентацією п'єси учні виготовляли яскраве оголошення про виставу, афішу, запрошення, «живу» рекламу, місця для глядачів.

4. Презентація. Під час презентації п'єси враховувалась атмосфера в залі. П'єсу необхідно було представити таким чином, щоб глядачі були зацікавлені дією на сцені, слухали, про що говорять артисти, а не думали, якими засобами це досягається. Вчитель намагався створити доброзичливу, дружню атмосферу на сцені і в залі. Вчитель-режисер підтримував ентузіазм, творчий настрій учнів, заохочує схваленням хорошу гру.

5. Аналіз результатів та узагальнення.

Відзначимо, що гра акторів не аналізувалася відразу після зіграної п'єси, оскільки діти були збуджені і не могли адекватно оцінити результат. Учитель тільки дякував учням за їх старання. Аналіз гри відкладався до наступного дня. Під час виступу виставу записували на відеокамеру, щоб всі учасники мали нагоду ще раз переглянути її, акцентуючи увагу на позитивних моментах і на тому, що слід скоректувати. По закінченні роботи вчитель констатував досягнуті результати, відзначав помилки, давав рекомендації, формулював остаточний підсумок роботи.

Додаток 3

Приклад вистави, що проводився учнями 10-их класів у межах дитячого театру. Фрагмент із трагедії “Romeo and Juliet” W. Shakespeare

*Garmonia School presents
Dramatized Musical Performance*

*Creator: Marina Kumpan, Performers: students of classes 10-A, 10-B
Scene II. Capulet's orchard.*

Enter Romeo. Enter Juliet above at a window.

1 Juliet. Ay me!

2 Romeo. She speaks.

O, speak again, bright angel! for thou art
As glorious to this night, being o'er my head,
As is a winged messenger of heaven
Unto the white-upturned wond'ring eyes
Of mortals that fall back to gaze on him
When he bestrides the lazy-pacing clouds
And sails upon the bosom of the air.

3 Jul. O Romeo, Romeo! wherefore art thou Romeo?
Deny thy father and refuse thy name!
Or, if thou wilt not, be but sworn my love,
And I'll no longer be a Capulet.

4 Rom. [aside] Shall I hear more, or shall I speak at this?

5 Jul. 'Tis but thy name that is my enemy.
Thou art thyself, though not a Montague.
What's Montague? it is nor hand, nor foot,
Nor arm, nor face, nor any other part
Belonging to a man. O, be some other name!
What's in a name? That which we call a rose
By any other name would smell as sweet.
So Romeo would, were he not Romeo call'd,
Retain that dear perfection which he owes

Without that title. Romeo, doff thy name;
 And for that name, which is no part of thee,
 Take all myself.

6 Rom. I take thee at thy word.

Call me but love, and I'll be new baptiz'd;
 Henceforth I never will be Romeo.

32 Jul. Anon, good nurse! Sweet Montague, be true.

Stay but a little, I will come again.

[Exit.]

33 Rom. O blessed, blessed night! I am afeard,
 Being in night, all this is but a dream,
 Too flattering-sweet to be substantial.

Enter Juliet again, [above].

38 Jul. Hist! Romeo, hist! O for a falconer's voice
 To lure this tassel-gentle back again!
 Bondage is hoarse and may not speak aloud;
 Else would I tear the cave where Echo lies,
 And make her airy tongue more hoarse than mine
 With repetition of my Romeo's name.

39 Romeo! Rom. It is my soul that calls upon my name.

How silver-sweet sound lovers' tongues by night,
 Like softest music to attending ears!

40 Jul. Romeo!

41 Rom. My dear?

42 Jul. At what o'clock to-morrow

Shall I send to thee?

43 Rom. By the hour of nine.

44 Jul. I will not fail. 'Tis twenty years till then.

I have forgot why I did call thee back.

45 Rom. Let me stand here till thou remember it.

46 Jul. I shall forget, to have thee still stand there,
Rememb'ring how I love thy company.

47 Rom. And I'll still stay, to have thee still forget,
Forgetting any other home but this.

48 Jul. 'Tis almost morning. I would have thee gone-
And yet no farther than a wanton's bird,
That lets it hop a little from her hand,
Like a poor prisoner in his twisted gyves,
And with a silk thread plucks it back again,
So loving-jealous of his liberty.

49 Rom. I would I were thy bird.

50 Jul. Sweet, so would I.

Yet I should kill thee with much cherishing.
Good night, good night! Parting is such sweet sorrow,
That I shall say good night till it be morrow.

[Exit.]

51 Rom. Sleep dwell upon thine eyes, peace in thy breast!
Would I were sleep and peace, so sweet to rest!
Hence will I to my ghostly father's cell,
His help to crave and my dear hap to tell.

Exit

Додаток 3. 1

Приклад вистави, що проводився учнями 10-их класів у межах дитячого театру. Фрагмент із комедії «Taming of the Shrew» W. Shakespeare

1. Enter *PETRUCHIO*.

Good morrow, Kate – for that's your name, I hear.

2. *KATHERINA*.

Well have you heard, but something hard of hearing: They call me Katherine that do talk of me.

3. *PETRUCHIO*.

You lie, in faith, for you are call'd plain Kate, and bonny Kate, and sometimes Kate the curst;

But, Kate, the prettiest Kate in Christendom,

Kate of Kate Hall, my super-dainty Kate,

For dainties are all Kates, and therefore, Kate,

Take this of me, Kate of my consolation Hearing thy mildness prais'd in every town,

Thy virtues spoke of, and thy beauty sounded,

Yet not so deeply as to thee belongs,

Myself am mov'd to woo thee for my wife.

4. *KATHERINA*.

Mov'd! in good time! Let him that mov'd you hither Remove you hence. I knew you at the first

You were a moveable.

5. *PETRUCHIO*.

Why, what's a moveable?

6. *KATHERINA*.

A join'd-stool.

7. *PETRUCHIO*.

Thou hast hit it. Come, sit on me.

8. *KATHERINA*.

Asses are made to bear, and so are you.

9. *PETRUCHIO*.

Women are made to bear, and so are you.

10. *KATHERINA*.

No such jade as you, if me you mean.

11. **PETRUCHIO.**

Alas, good Kate, I will not burden thee!
For, knowing thee to be but young and light

12. **KATHERINA.**

Too light for such a swain as you to catch;
And yet as heavy as my weight should be.

13. **PETRUCHIO.**

Should be! should- buzz!

14. **KATHERINA.**

Well ta'en, and like a buzzard.

15. **PETRUCHIO.**

O, slow-wing'd turtle, shall a buzzard take thee?

16. **KATHERINA.**

Ay, for a turtle, as he takes a buzzard.

17. **PETRUCHIO.**

Come, come, you wasp; i' faith, you are too angry.

18. **KATHERINA.**

If I be waspish, best beware my sting.

19. **PETRUCHIO.**

My remedy is then to pluck it out.

20. **KATHERINA.**

Ay, if the fool could find it where it lies.

21. **PETRUCHIO.**

Who knows not where a wasp does wear his sting? In his tail.

22. **KATHERINA.**

In his tongue.

23. **PETRUCHIO.**

Whose tongue?

24. **KATHERINA.**

Yours, if you talk of tales; and so farewell.

25. **PETRUCHIO.** What, with my tongue in your tail? Nay, come again, Good Kate; I am a gentleman.

26. **KATHERINA.** That I'll try. [*She strikes him*]

27. **PETRUCHIO.**

I swear I'll cuff you, if you strike again.

28. **KATHERINA.**

So may you lose your arms.

If you strike me, you are no gentleman;

And if no gentleman, why then no arms.

29. **PETRUCHIO.**

A herald, Kate? O, put me in thy books!

30. **KATHERINA.**

What is your crest- a coxcomb?

31. **PETRUCHIO.**

A combless cock, so Kate will be my hen.

32. **KATHERINA.**

No cock of mine: you crow too like a craven.

33. **PETRUCHIO.**

Nay, come, Kate, come; you must not look so sour.

34. **KATHERINA.**

It is my fashion, when I see a crab.

35. **PETRUCHIO.**

Why, here's no crab; and therefore look not sour.

36. **KATHERINA.**

There is, there is.

37. **PETRUCHIO.**

Then show it me.

38. **KATHERINA.**

Had I a glass I would.

39. **PETRUCHIO.**

What, you mean my face?

40. **KATHERINA.**

Well aim'd of such a young one.

41. **PETRUCHIO.**

Now, by Saint George, I am too young for you.

Додаток К

Приклад літературної вікторини

Вступне слово вчителя: Dear children and guests! Today we'll have an English show-quiz "In The Magic World of Literature". You are invited to take part in the quiz and then you'll see little performances. (The teacher recites the poem) Oh, books of fairy-tales I can't but love your magic lands And when I read your happy ends There is nothing best. Believe, my friends!

T: We'll start with the questions of the quiz. You'll be given a counter for each correct answer.

I. The Pride and Prejudice quiz.

1. Who wrote Pride and Prejudice?

1) Emily Bronte; 2) George Elliot; 3) Jane Austen; 4) Henry James.

2. Who is the main character?

1) George Wickham; 2) Elizabeth Bennet; 3) Jane Bennet; 4) Charlotte Lucas

3. Who does Mr. Bennet "like best"?

1) Mr. Wickham; 2) Mr. Bingley; 3) Mr. Darcy; 4) Mr. Collins.

4. What is the name of Darcy's sister?

1) Imogene; 2) Georgiana; 3) Cordelia; 4) Amelia.

5. Which character from Pride and Prejudiced was described as having "good humor?"

1) Lydia Bennet; 2) Charlotte Lucas; 3) Jane Bennet; 4) Maria Lucas; 5) Caroline Bingley;
6) Lizzie Bennet.

6. Which one of the Bennet sisters is the tallest?

1) Kitty; 2) Jane; 3) Lydia; 4) Elizabeth.

7. What is Mr. Collins' first reason to marry Elizabeth?

1) He thinks it's the right thing for every clergyman in easy circumstances to set the example of matrimony in his parish

2) It will add greatly to his happiness

3) It is the particular advice and recommendation of the noble lady who he has the honour of calling patroness' express wish

4) It is the truth universally acknowledged, that a pastor wants a wife

8. What phrase does Mr. Darcy use in the chapter in which he proposes?

- 1) Insolent, headstrong Elizabeth
- 2) Perfect, humble Elizabeth
- 3) Darling, sweet Elizabeth
- 4) Dearest, loveliest Elizabeth

II. Guess the literary hero:

- 1) She has met the White Rabbit on her way and followed him into the unknown country (Alice in Wonderland).
- 2) He was painting the fence as a kind of punishment his aunt gave him. (Tom Sayer).
- 3) He robbed the rich to help the poor (Robin Hood).
- 4) This English King had the meetings with his knights around the round table (king Author).
- 5) Their families hated each other but the children fell in love and secretly married (Romeo and Juliette).
- 6) This character in “Through the Looking Glass”, is dreaming of Alice looking at him and is believed that when he awakens she will cease to exist (The White Rabbit).

III. Quiz: Who is the smartest.

1. Прочитайте прислів'я ходом шахового коня. Перекладіть його українською мовою.

Suspicion	Sight	Out off
Always	Out off	Index
Hunts	A guilty	Mind

2. Оберіть правильну відповідь.

When the telephone salesman told me I could buy some concert tickets for only \$10.00 if I gave him my credit card number, it seemed a little fishy to me, so I hung up the phone.

a. I thought the telephone salesman smelled like a fish and I didn't like that.

b. I thought the phone salesman was a dangerous fish and he scared me.

c. I thought the phone salesman was dishonest and I felt suspicious of him

3. Назвіть фразеологізм, походження якого базується на означеній ситуації.

In the 17th century Pirates would carry many weapons about them to compensate for the limitations of having single-shot weapons. To complete their armoury they would also carry a knife between their teeth.

4. Назвіть якомога більше фразеологізмів, до складу яких входить слово “Head”.

5. Назвіть 5 фразеологізмів, які базуються на образах античного походження.

6. Назвіть якомога більше творів В. Шекспіра.

7. Оберіть правильну відповідь.

It's true? I tell you! Marie Claud is getting married on Saturday. I got it straight from the horse's mouth!

a. I heard about it from local gossip.

b. Her parents told me.

c. She told me herself.

8. Назвіть 4 фразеологізми, які базуються на казкових образах.

9. Рядок з його віршу став загальновідомою ідіомою “A thing of beauty is a joy for ever”. Як ім'я цього поету?

10. Оберіть правильну відповідь.

The expression “The green-eyed monster”, referring to jealousy comes from

a. One of the seven deadly sins

b. Shakespeare's “Othello”

c. The Incredible “Hulk”

d. Thomas Hardy's “Far From the Madding Crowd”

11. Оберіть правильну відповідь.

If someone has egg on his face

a. He visits a health spa.

b. He feels like a fool.

c. He has a healthy glow.

12. Назвіть 5 фразеологізмів оснований на біблійських образах.
13. Назвіть загально відоме прислів'я, яке є також назвою п'єси В.Шекспіра.
14. Оберіть одне слово з кожної колонки (A,B,C,D), щоб утворити вісім загально відомих крилатих виразів.

A	B	C	D
Beggars	smoke	first	leap.
Better	sleeping	be	gained.
Still	ventured	you	lie.
Let	waters	nothing	served.
Look	can't	dogs	never.
Firs	before	than	fire.
No	late	without	deep.
Nothing	come	run	choosers.

Після гри проводилося підведення підсумків та нагородження переможців.

SHOW.

T: The second part of our today's ceremony is a show – 4 little performances – fragments from the plays: Чарльза Діккенса «Oliver Twist», Марка Твена «The Prince and the Pauper», Шарлотти Бронте «Jane Eyre», О.Уальда «The ideal husband». The show begins.

Додаток Л

Розклад роботи гуртка англійської мови
“English speaking club – Silver Box” (2012-2013 н.р.)

Робота гуртка	Термін, період	Позначення про виконання
1. Організаційне засідання. Знайомство з групою. Обговорення плану роботи і тем.	вересень	
2. Робота з лексичним матеріалом. Проведення лексичних ігор.	жовтень	
3. Підготовка до проведення свята «Halloween».	жовтень	
4. Проведення свята «Halloween».	жовтень	
5. Знайомство з театральною термінологією і літературними творами англійських письменників	листопад	
6. Проведення вікторини англійською мовою на знання театральної термінології і літературних творів англійських письменників	листопад	
7. Проведення дня театру	листопад	
8. Колективне читання і обговорення твору для драматизації	грудень	
9. Підготовка до проведення свята Christmas	грудень	
10. Проведення свята Christmas	грудень	
11. Колективне читання і обговорення віршів англійських поетів	січень	
12. Конкурс на кращого знавця англійської поезії	січень	
13. Підготовка до проведення свята Saint Valentine's Day.	лютий	
14. Проведення свята Saint Valentine's Day.	лютий	
15. Вікторина англійською мовою на кращий твір, на кращу театральну рецензію	лютий	
16. Робота з лексичним матеріалом. Проведення лексичних ігор.	березень	

Продовження таблиці

17. Створення колажів та розповідь вигаданої історії за ними	березень	
18. Перегляд театральної постанови англійською мовою «My fair lady» за книгою «Pygmalion» G. B. Shaw. Обговорення п'єси.	квітень	
19. Художнє декламування віршів, сонетів та фрагментів художніх творів	квітень	
20. Проведення мовних ігор з елементами театралізації.	квітень	
21. Проведення заключного засідання гуртка. Підведення підсумків роботи.	травень	

Додаток М

Сценарій святкування “Pancake day”

Compere 1: Today we have gathered here to celebrate one of English religious holidays - “The Pancake day”- perhaps the best known one. It heralds the beginning of fasting in Lent. On this day (so the historians say) there were feasts of pancakes to use up the supplies of fat, butter and eggs... foods that were forbidden during austere Lent.

As this holiday is closely connected with various kinds of dishes we all have a wonderful chance to check our knowledge of idioms associated with food and not only. During your winter holidays some of set expressions you have learnt lately could slip your mind. Now it is the very moment to jog your memory.

Compere 2: Pancake day or Shrove Tuesday always falls 47 days before to Easter Sunday, so the date varies from year to year and falls between February 3 and March 9. Nobody knows just how long people have been making and eating pancakes but you could almost call the flat bread made by primitive families twelve thousand years ago, a pancake. Pancakes were made by grinding grains and nuts and adding water or milk. This mixture was then shaped into flattened cakes and baked on the hot stones surrounding the fire.

I suspect that making and eating of pancakes has always been much the same... a noisy, stimulating, exhilarating, greedy, happy time. Pancakes just seem to affect people that way. So it's not too surprising that two happy events for people... pancakes and festivals are often linked together.

Compere 1: We hope that our party will also bring you much fun and laughter as we have prepared some games and contests typical for Pancake celebration in Great Britain. All the participants are to be divided into two groups to take part either in group or personal contests. In each of them one of you can be awarded an artificial pancake with a word from an idiom written on it. The team which gains all the words from a certain idiom will win a “Pancake prize”. We wish good luck to all of you.

Compere 2: In England there are several celebrations on this day but perhaps the best known one is the Pancake Day Race at Olney in Buckinghamshire which has been held since 1445. The race came about when a woman cooking pancakes heard the shriving bell summoning her to confession. She ran to church wearing her apron and still holding her frying pan, and thus without knowing it, started a tradition that has lasted for over five hundred years. The object of the race is to get to the finishing line first, carrying a frying pan with a cooked pancake in it whilst flipping the pancake a pre-decided number of times. The skill lies not so much in the running of the race but in flipping and catching the pancake, which must be intact when the finishing line is reached.

Compere 1: Today you are lucky to take part in special Pancake Racing. The rules are as follow. There are some idioms on the black board for every team, but they contain some mistakes. Students from each team should run to the blackboard and correct the mistakes. The team which is the first to correct all the mistakes will win.

Compere 2: As with a lot of festivals, Shrove Tuesday was used as an excuse for processions around the village, demanding alms from the better-off. In more recent times, the processions were confined mainly to children. In many districts of England the rhymes chanted on these occasions have been preserved, and most of them refer to food. One of your fellow student who is keen on poetry wants cite some Pancake rhymes.

Student 1: Boys threw rubbish and crockery at doors. In Dorsetshire and Wiltshire this was called Lent crocking. The boys collected broken crockery all year for the day. If no food was given, crockery was thrown at the door.

Their song: A-shrovin, a-shrovin,
I be come a-shrovin;
A piece of bread, a piece of cheese,
A bit of your fat bacon,
Or a dish of dough-nuts,
All of your own making!
Cornish version.
Nicky, nicky, nan,
Give me a pancake and then I'll be gone.

But if you give me none,
I'll throw a great stone
And down your door shall come

Pancake poem

Who wants a pancake,
Sweet and piping hot?
Good little Grace looks up and says,
"I'll take the one on top."
Who else wants a pancake,
Fresh off the griddle?
Terrible Teresa smiles and says,
"I'll take the one in the middle."

Shel Silverstein

Mix a pancake,
Mix a pancake,
Stir a pancake,
Pop it in the pan.
Fry the pancake,
Toss the pancake,
Catch it if you can.

Christina Rossetti

Compere 2: As in the United Kingdom of Great Britain, Northern Ireland and several other countries around the world, Pancake Day is celebrated with fun and games you can take part in another game namely Annual Pancake Grease. Originally the annual Pancake Grease is held at the famous Westminster School in London. A verger from Westminster Abbey leads a procession of eager boys into the playground where the school cook tosses a huge pancake over a five-metre high bar. The boys then race to grab a portion of the pancake and the one who ends up with the largest piece receives a cash bonus from the Dean.

Compere 1: The rules of our Pancake Grease are a little bit different from original ones. One member of the team stands by the blackboard. Some other players, who was given a pile of artificial pancakes with the words written on them, should stand two meters away from the first player and toss him these pancakes. The player by the blackboard has to catch the “pancakes” with words and place them in the right order to make a proverb. The winner is the first team to form a proverb in a correct way.

Compere 2: Traditionally Shrove Thursday is the day of fun and laughter. To make our party more vivid, one of our fellow students is eager to entertain us by special English idiomatic humour.

Student 2: Sometimes even native speakers can misuse some idiomatic expressions just for fun. Travelling abroad I happened to hear some amusing conversations and noted them down. Here are some of them.

1. - I just don't know what to do. What would you do if you were in my shoe?

- Polish it!

2. *Small boy:* Please, miss, would you be angry and tell me off for something I didn't do?

Teacher: No, of course not.

Small boy: Oh, good! Then I can tell you that I haven't done my homework!

3. - Doctor! Doctor! I think I'm a pair of curtains! - Well, pull yourself together!

4. - Why is dentist always unhappy? - Because he looks down in the mouth!

5. *Son:* When I grow up I'm going to drive a tank.

Father: Well, I certainly won't stay in your way!

6. - When my friend's dog was faced with four trees, he didn't have a leg to stand on!

7. - When Alberto auditioned for the part of one of the dwarfs in the West End musical "Snow White and the Seven Dwarfs", the director told him that he had been put on the short list.

Compere 2: Pancake Day is an ancient holiday. It dates back to 1445. This holiday was even mentioned by William Shakespeare in one of his plays. By the way the name of this play now becomes a well-known proverb. Try to guess which one exactly while one of our fellow students reads the extract from this play.

Student 3: Shrove-Tuesday, at whose entrance in the morning all the whole kingdom is unquiet, but by that time the clock strikes eleven, which (by the help of a knavish sexton) is commonly before nine, then there is a bell rung, cal'd the Pancake-bell, the sound whereof makes thousands of people distracted, and forgetful either of manners

or humanities; then there is a thing called wheaten flour, which the cooks do mingle with water, eggs, spice, and other tragical,

magical enchantments, and then they put it by little and little into a frying pan of boiling suet, where it makes a confused dismal hissing, until at last, by the skill of the Cooke, it is transformed into the form of a Flip-Jack, cal'd a Pancake, which ominous incantation the ignorant people do devour very greedily. "... as fit as a pancake for Shrove Tuesday." William Shakespeare (All's Well that Ends Well)

Compere 1: Now is the time for "Pancake Quiz". (All the students are given sheets of paper with the same test. They are to fulfil it in 5 or 8 minutes).

1. Pancake Day is traditionally a day of celebration before which Christian event?
 - A: Easter
 - B: Lent
 - C: Pentecost
2. What is the proper name for Pancake Day?
 - A: Fat Tuesday
 - B: Shrove Tuesday
 - C: Brave Tuesday
3. Pancakes were traditionally made on this day in order to use up which ingredients?
 - A: Eggs and fats
 - B: Lemon and sugar
 - C: Chocolate and orange
4. When cooking pancakes, what it is necessary to do with them?
 - A: Throw them
 - B: Rip them
 - C: Toss them
5. Different versions of pancakes are eaten around the world. What is the name of a Mexican pancake?
 - A: Tortilla
 - B: Tortellini
 - C: Tortoise
6. As well as eating pancakes, what else is done to celebrate the day in some countries?
 - A: Carnival
 - B: Exchanging gifts
 - C: Sending cards

7. What other traditional activities for Pancake Day began in 1445?

- A: Pancake races
- B: Pancake chases
- C: Pancake faces

8. How big was the world's biggest pancake, which was cooked in Rochdale in 1994?

- A: 5 metres
- B: 10 metres
- C: 15 metres

Compere 2: While special commission is checking up your quizzes you'll hear some interesting facts about Pancake day.

Student 4: 1. The world's biggest pancake measured 15 metres in diameter, weighed three tonnes and was estimated to contain two million calories. It was cooked in Rochdale in Lancashire in 1994.

2. Mike Cuzzacrea tossed a pancake continuously for three hours, two minutes and 27 seconds whilst running a marathon.

3. The world record for pancake tossing is 416 times in two minutes, set by Ralf Laue from Leipzig, Germany.

4. In Province in France, it is believed that if you hold a coin in your left hand whilst tossing a pancake, you will receive riches in the coming year.

5. Napoleon believed dropping a pancake whilst tossing it was bad luck and blamed the failure of his Russian campaign on this occurrence.

Compere 2: I'm afraid that it's time to wind our party up and to name the winner. We hope that you've made use of spending time with fun and enriched your knowledge with new interesting facts and idioms.

Підведення підсумків та завершення святкування.

Додаток М.1

Сценарій святкування "Saint Valentine's Day"

The Presenters are HE and SHE.

SHE: Dear Friends! Ladies and Gentlemen, Children and Grown-ups! You are welcome to our party, dedicated to St. Valentine's Day, which is always held on February 14th and brings us happiness and good luck.

HE: St. Valentines Day is one of the popular holidays in Europe and America. It is the day, when boys and girls, sweethearts and lovers, husbands and wives, friends and neighbours, and even the office stuff, exchange greetings of affections, undying love, or satirical comment.

SHE: Женская любовь и обаяние всегда вдохновляли мужчин на великие подвиги и дерзания. Сила всегда покорялась красоте. Александр Македонский сказал: "Если бы я был женщиной, я бы покорил весь мир". Но мир он не покорил, так как был мужчиной.

HE: No one really knows the actual origin of Saint Valentine's Day. I think it has its roots in several different legends that have found their way through the ages. We know that Valentine was a priest in Rome a long time ago. He was a very good priest and many people liked him.

SHE: Легенда гласит, что в 269 году римская армия испытывала острый недостаток солдат для военных походов. Тогдашний император Клавдий II справедливо счел, что исполнять воинский долг мужчинам мешают брачные и любовные узы и запретил обряд венчания. Однако один священник - Валентин - продолжал тайно освящать союзы влюбленных. Когда беззаконие было обнаружено, священника бросили в тюрьму и приговорили к смертной казни. Именно 14 февраля он принял мученическую смерть. А позже был канонизирован и причислен к лику святых. С тех пор влюбленные почитают Святого Валентина и считают его своим заступником.

The pupils play the scene.

This is the legend of how St. Valentine's Day began. When the Roman Emperor Claudius II needed soldiers, he made a law against marrying because he felt that marrying made men want to stay at home instead of fighting wars. But at that time there was a kindly hearted priest named Valentine. He couldn't agree with emperor's decision. When he saw that young couple was truly in love, he married them secretly.

Priest: My daughter! My son! I declare you husband and wife!

Guide1: Priest, you have been discovered and condemned to death!

Guide 2: To prison! To Tower!

Priest: What a beautiful girl!

Jailer: Yes, this is my daughter. But my poor girl is blind!

Priest: I want so much to restore her sight. God, help me!

Girl: Oh, miracle! I can see!

Just before his death, on February 14th, he sent her a farewell message signed "From your Valentine".

HE: Another story is that February 14 is the day when birds choose their mates and start building the nest, so people also choose the ones they love on that day.

SHE: Most European countries and the USA celebrate Saint Valentine's Day. They have special customs to observe on that day. This is the time to tell your loved ones how you love them. People write postcards to each other. Congratulations can be made in either serious or joyous manner.

HE: That's why post and postcards have become a specific symbol of this day. There was a post in our school too. Both students and teachers got love letters from secret admirers.

SHE: Do you know what story is in the center of the festival of lovers? Sure, it is the story of Cupid, the little god of love. Now we are going to tell it to you.

STUDENT 1: Cupid is the god of love. He is a small baby with magic arrows. His mother, the goddess of love gave them to Cupid and he plays with them, just like every baby would play with his toys.

STUDENT 2: Cupid likes to make people fall in love. But he is only a baby, so he is not very smart and does not know how to choose right people.

STUDENT 1: You see, Cupid shoots his magic arrows into someone's heart. Then that person falls in love with the next person he or she sees.

STUDENT 2: But Cupid often forgets to shoot the arrow into the other person's heart. Then, sometimes, the other person does not love the first person.

STUDENT 1: Cupid makes a lot of trouble this way. That's why people from the old days have been trying to remind Cupid to shoot his arrows the right way. And the best way for that is poetry and songs of love. In many countries people invented special rhymes which they call charms and spells of love.

SHE: Dear guests, can you remember any of Valentine's rhymes or poems? Any language is possible. You're very welcome!

STUDENT: (reading a poem)

You have a dimple in your cheek,

Many hearts you will seek.

A dimple on your chin,

Many hearts you will win.

“Good morrow to you, Valentine,

Curl your lock as I do mine,

Two before and three behind.

Good morrow , Valentine.

If you love me , love me true,

Send me a ribbon, and let it be blue;

If you hate me, let it be seen,

Send me a ribbon, and let it be green.

The moon shines bright,

The stars give a light,

And you may kiss a pretty girl

At 10 o'clock at night

If you love me, pop and fly,

If you hate me, lay and die.”

“Oh, good St. Faith, be kind tonight,

And bring to me my heart's delight.”

The moon shines bright,

The stars give a light,

And you may kiss a pretty girl

At 10 o'clock at night.

HE: Oh, oh! So poetic! Pretty girls, kisses! Sweet and honey! Hey, who wants to read another poem?

STUDENT: (Sonnet by W.Shakespear)

My mistress' eyes are nothing like the sun;

Coral is far more red than her lips' red;

If snow be white, why then her breasts are dun;

If hairs be wires, black wires grow on her head;

I have seen roses damask, red and white;

But no such roses see I in her cheeks;

And in some perfumes is there more delight;

Than in the breath that from my mistress reeks.

I love to hear her speak, yet well I know;

That music hath a far more pleasing sound;

I grant I never saw a goddess go;

My mistress, when she walks, treads on the ground;

And yet, by heaven, I think my love as rare;

As any she believed with false compare.

HE: Isn't it about love? Love is love in any language! You can feel the passion. Will you try and show your talents? (Some other students go out and recite).

SHE: St. Valentine Day, February 14, has been a day customary for choosing sweethearts. So we also wish you a Happy Valentine's Day! We ask all the participants to take their places! (music is sounded, 3 girls and 3 boys are coming to the stage) Let me introduce them:

HE: Well, let's start our contest for the Best Valentine Couple of 2013. Please, draw a portrait of your boyfriend (the girls are blindfolded).

Contest 1. We'll see how good you are at literature and art. Now, you must match the famous couples. Time – 2 minutes.

Carmen	N. Chavchavadse
Adam	Caesar
Napoleon	Orpheus
John Lennon	Juliet
Tarzan	Ludmila
Rat Buttlar	Isolda
Sophia Loren	Carlo Ponti
Tristan	Scarlet O'Hara
Ruslan	Jane
Romeo	Yoko
Eurydice	Josephine
Cleopatra	Eve
Griboedov	Don Hose

SHE: Well, the first contest is over. Now, we have only two couples.

Contest 2. The second task is to read the card carefully and scramble the words. Time – 3 minutes.

evlo	love
reda	dear
aetnVlnie	Valentine
alce	February
traeh	heart
raytp	party
siks	kiss
akce	cake
darc	card
dre	red

puCdi	Cupid
aVeelntni	Valentine
naormce	romance
ncayd	candy
rhaet	heart
erd	red
figt	gift
serve	verse
vloe	love
aruyFbar	February

HE: Well, well. Lucky you are! You are the Best Valentine Couple of 2013! Our congratulations!!!

Let's see if your match is made in heaven, moderately compatible, or heading for disaster.

Contest 3. Love Test (One person is writing the answers, the other is answering).

LOVE TEST

HE: We want to warn you: this Questionnaire should be used by trained professionals only, attempted use by the untrained may result in painful injury ... or worse. We can take no responsibility for such madness!

SHE: Get out your pens and paper, it's time to put your romantic relationship to the test!

1) What do you consider a romantic night out?

- a) Dinner at a restaurant, then dancing.
- b) Sporting event.
- c) Picnic on the beach and then a walk by the water.

2) How often should you send your lover flowers?

- a) Once a week.
- b) Once a month.
- c) Once a year.

3) How would you like your lover to propose to you?

- a) Horse-and-carriage ride in central park.
- b) With a singing telegram.

c) At your parents house on one knee.

4) What do you consider romantic music?

a) Jazz.

b) Alternative.

c) Country.

5) What do you find more relaxing?

a) Massage.

b) Drink and soft music.

c) Bubble bath.

6) Where would you like to go on your honey-moon?

a) Europe.

b) An island.

c) Cruise.

7) How many times a week would you like to make love?

a) 1-2.

b) 3-5.

c) 7+.

8) Where would you prefer to make love?

a) Backseat of a car.

b) Hot tub.

c) In front of a fireplace.

Answers: 7-9 same answers: match made in heaven; 4-6 same answers: moderately compatible; 0-3 same answers: heading for disaster.

HE: Our congratulations! You are the King and the Queen of our party! Welcome everybody!

Додаток Н

Приклад літературної вікторини

Вступне слово вчителя: Dear children and guests! Today we'll have an English show-quiz "In The Magic World of Literature". You are invited to take part in the quiz and then you'll see little performances. (The teacher recites the poem) Oh, books of fairy-tales I can't but love your magic lands And when I read your happy ends There is nothing best. Believe, my friends!

T: We'll start with the questions of the quiz. You'll be given a counter for each correct answer.

I. The Pride and Prejudice quiz.

9. Who wrote Pride and Prejudice?

1) Emily Bronte; 2) George Elliot; 3) Jane Austen; 4) Henry James.

10. Who is the main character?

1) George Wickham; 2) Elizabeth Bennet; 3) Jane Bennet; 4) Charlotte Lucas

11. Who does Mr. Bennet "like best"?

1) Mr. Wickham; 2) Mr. Bingley; 3) Mr. Darcy; 4) Mr. Collins.

12. What is the name of Darcy's sister?

1) Imogene; 2) Georgiana; 3) Cordelia; 4) Amelia.

13. Which character from Pride and Prejudiced was described as having "good humor?"

1) Lydia Bennet; 2) Charlotte Lucas; 3) Jane Bennet; 4) Maria Lucas; 5) Caroline Bingley; 6) Lizzie Bennet.

14. Which one of the Bennet sisters is the tallest?

1) Kitty; 2) Jane; 3) Lydia; 4) Elizabeth.

15. What is Mr. Collins' first reason to marry Elizabeth?

1) He thinks it's the right thing for every clergyman in easy circumstances to set the example of matrimony in his parish

2) It will add greatly to his happiness

3) It is the particular advice and recommendation of the noble lady who he has the honour of calling patroness' express wish

4) It is the truth universally acknowledged, that a pastor wants a wife

16. What phrase does Mr. Darcy use in the chapter in which he proposes?

- 1) Insolent, headstrong Elizabeth
- 2) Perfect, humble Elizabeth
- 3) Darling, sweet Elizabeth
- 4) Dearest, loveliest Elizabeth

II. Guess the literary hero:

- 1) She has met the White Rabbit on her way and followed him into the unknown country (Alice in Wonderland).
- 2) He was painting the fence as a kind of punishment his aunt gave him. (Tom Sayer).
- 3) He robbed the rich to help the poor (Robin Hood).
- 4) This English King had the meetings with his knights around the round table (king Author).
- 5) Their families hated each other but the children fell in love and secretly married (Romeo and Juliette).
- 6) This character in "Through the Looking Glass", is dreaming of Alice looking at him and is believed that when he awakens she will cease to exist (The White Rabbit).

III. Quiz: Who is the smartest.

1. Прочитайте прислів'я ходом шахового коня. Перекладіть його українською мовою.

Suspicion	Sight	Out off
Always	Out off	Index
Hunts	A guilty	Mind

2. Оберіть правильну відповідь.

When the telephone salesman told me I could buy some concert tickets for only \$10.00 if I gave him my credit card number, it seemed a little fishy to me, so I hung up the phone.

- a. I thought the telephone salesman smelled like a fish and I didn't like that.
- b. I thought the phone salesman was a dangerous fish and he scared me.
- c. I thought the phone salesman was dishonest and I felt suspicious of him

3. Назвіть фразеологізм, походження якого базується на означеній ситуації.

In the 17th century Pirates would carry many weapons about them to compensate for the limitations of having single-shot weapons. To complete their armoury they would also carry a knife between their teeth.

4. Назвіть якомога більше фразеологізмів, до складу яких входить слово “Head”.
5. Назвіть 5 фразеологізмів, які базуються на образах античного походження.
6. Назвіть якомога більше творів В. Шекспіра.
7. Оберіть правильну відповідь.

It’s true? I tell you! Marie Claud is getting married on Saturday. I got it straight from the horse’s mouth!

- a. I heard about it from local gossip.
- b. Her parents told me.
- c. She told me herself.
8. Назвіть 4 фразеологізми, які базуються на казкових образах.
9. Рядок з його віршу став загальновідомою ідіомою “A thing of beauty is a joy for ever”. Як ім’я цього поету?
10. Оберіть правильну відповідь.

The expression “The green-eyed monster”, referring to jealousy comes from

- a. One of the seven deadly sins
- b. Shakespeare's “Othello”
- c. The Incredible “Hulk”
- d. Thomas Hardy's “Far From the Madding Crowd”

11. Оберіть правильну відповідь.

If someone has egg on his face

- a. He visits a health spa.
- b. He feels like a fool.
- c. He has a healthy glow.

12. Назвіть 5 фразеологізмів основаних на біблійських образах.

13. Назвіть загально відоме прислів'я, яке є також назвою п'єси В.Шекспіра.

14. Оберіть одне слово з кожної колонки (A,B,C,D), щоб утворити вісім загально відомих крилатих виразів.

A	B	C	D
Beggars	smoke	first	leap.
Better	sleeping	be	gained.
Still	ventured	you	lie.
Let	waters	nothing	served.
Look	can't	dogs	never.
Firs	before	than	fire.
No	late	without	deep.
Nothing	come	run	choosers.

Після гри проводилося підведення підсумків та нагородження переможців.

SHOW.

T: The second part of our today's ceremony is a show – 4 little performances – fragments from the plays: Чарльза Діккенса «Oliver Twist», Марка Твена «The Prince and the Pauper», Шарлотти Бронте «Jane Eyre», О.Уальда «The ideal husband». The show begins.

Додаток П

Анкета

(для вчителів іноземних мов старших класів гімназій)

Шановний респонденте! Просимо Вас ознайомитися з запропонованою анкетною та відповісти на поставлені у ній запитання. Ваші відверті відповіді вагомо допоможуть нам удосконалити методику формування англomовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій.

Результати цього анкетування будуть використані в узагальненому вигляді для подальшого дослідження.

1. Як Ви розумієте поняття «театралізована діяльність»?

2. Які види театралізованої діяльності Ви можете назвати?

3. «Чи використовуєте Ви театралізовану діяльність на уроках англійської мови? Якщо так, то назвіть для розвитку яких умінь. Якщо ні, то назвіть причини».

4. Які твори художньої літератури Ви вважаєте найбільш доцільними для театралізованої діяльності?

5. Які види роботи з лексичними одиницями Ви впроваджуєте під час уроку?

6. За якими підручниками здійснюється навчання англійської мови у вашому навчальному закладі?

7. Чи містить підручник, на основі якого здійснюється навчання англійської мови, завдання пов'язані з використанням театралізованої діяльності?

а) так, б) ні, в) мало.

8. Чи користуєтесь Ви додатковим методичним матеріалом щодо впровадження драматизації у процес навчання англійської мови?

а) так, б) ні, в) рідко.

Щиро дякуємо за співпрацю!

Додаток П. 1

Анкета

(для учнів старших класів гімназій)

1. Що таке театралізована діяльність? Підкресліть, яке з поданих визначень театралізованої діяльності Ви вважаєте правильним.

а) театралізована діяльність – це один із видів творчої діяльності, пов'язаний зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів;

б) театралізована діяльність - це діяльність, заснована на театралізованій грі;

в) театралізована діяльність – це підготовка театральної вистави.

2. Як часто проводяться у Вас в школі театралізовані вистави на іноземній мові?

а) часто, б) час від часу, в) рідко, г) ніколи.

3. Чи застосовуються на уроках іноземної мови драматизація текстів чи театралізовані ігри?

а) так, б) ні, в) ніколи.

4. Чи хотіли б Ви брати участь у театралізованій діяльності?

а) так, б) ні, в) не знаю.

5. Чи згодні Ви, що театралізована діяльність може сприяти кращому і більш глибокому засвоєнню іноземної мови?

а) так, б) ні, в) не знаю.

6. Як Ви ставитесь до уроків англійської мови?

а) Це одна з моїх улюблених дисциплін.

б) Мені цікаво, але уроки англійської мови не завжди приносять мені задоволення.

в) Мені байдуже.

г) Я нудькую на уроках.

Дякуємо Вам за Ваші відповіді!

Додаток Р

Тестові завдання для перевірки рівня сформованості англomовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій (проміжний зріз)

I. Когнітивний критерій

Показник: - вміння адекватного відтворення ізольованих ЛО, словосполучень, узагальнюючих слів за певною темою та добору відповідників з рідної мови.

Завдання 1. Мета: виявити вміння адекватного відтворення ізольованих ЛО, словосполучень, узагальнюючих слів за певною темою та добору варіанта еквівалентного перекладу (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Інструкція: назвіть кожну групу слів одним узагальнюючим поняттям.

1) love stories, ghost stories, science fiction, novels, detectives (books).

2) stalls, box, circle, dress circle, aisle (parts of the theatre).

3) cycling, skating, fencing, boxing, jogging (sports).

2. Інструкція: виключить з групи слів одне слово, що не відповідає родовому поняттю.

1) game, competition, to win, rivals, fantasy.

2) to scan, to skim, to look through, to glance, to plunge into reading.

3. Інструкція: перекладіть подані словосполучення англійською мовою.

1) цікава подорож, 2) пройти митний огляд, 3) перевіряти багаж, 4) зняти кімнату / номер, 5) у вартість входить, 6) замовляти кімнату в готелі, 7) платити наперед, 8) квиток туди й назад, 9) прямий потяг, 10) квиткова каса.

Показник: - обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, ФО, прислів'я, приказки, крилаті вирази).

Завдання 2. Мета: виявити знання лексичної сполучуваності слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Інструкція: підберіть до іменників дієслова, щоб створити сталі словосполучення.

1) to beat	a prize
2) to win	competitors
3) to do	a decision

4) to run	a backstroke
5) to make	out of time

2. Інструкція: співставте окремі слова таким чином, щоб отримати фразеологічний вираз.

1) To keep	a) a finger
2) not to lift	b) one's temper
3) to get	c) smb's attention
4) to be	d) out of control
5) to catch	e) in high spirits

3. Інструкція: із роз'єднаних слів відновіть прислів'є. Перекладіть його.

- 1) A, an, keeps, apple, doctor, away, day, the (An apple a day keeps the doctor away)
- 2) A, body, sound, sound, in, a, mind (A sound mind in a sound body).
- 3) Wealth, is, better, health, than (Health is better than wealth).
- 4) Deceptive, appearances, are (Appearances are deceptive).
- 5) Glitters, all, not, is, that, gold (All is not gold that glitters).

Показник: обізнаність із способами словотворення в англійській мові і багатозначністю слів.

Завдання 3. Мета: виявити обізнаність учнів із способами словотворення в англійській мові та багатозначністю слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Інструкція: утворіть прислівники від поданих прикметників.

1) original, 2) usual, 3) sufficient.

2. Інструкція: утворіть іменники від поданих прикметників.

1) high, 2) successful, 3) scientific.

3. Інструкція: утворіть іменники від поданих дієслів.

1) to discover, 2) to amaze, 3) to expect.

4. Інструкція: оберіть правильні значення багатозначних слів. До кожного слова знайдіть три його значення.

1) Line	a) коляска, карета (пассажирская или
---------	--------------------------------------

	почтовая), b) экипаж с) пассажирский вагон, d) тренер, e) репетитор
2) Coach	a) голова, головующий, b) стілець, c) кафедра, d) місце свідка на суді, e) голова зборів
3) Chair	a) лінія, риска, b) прикордонна смуга, c) шнур; мотузка, d) рядок, e) контур

5. Інструкція: оберіть саме те значення багатозначного слова, що наявне у контексті.

1) I can't read between the lines it is not in my competence.

a) рядок, b) черга, c) шнур.

2) The cup fell down and broke into pieces.

a) ламатися, b) зруйнуватися, c) розбиватися.

3) The girl turned out to be a woman of character.

a) репутація, b) характер, c) характеристика.

II. Смысловий критерій.

Показник: - розуміння прямого та переносного значення англійських слів.

Завдання 4. Мета: перевірити розуміння учнями прямого та переносного значення англійських слів.

1. Інструкція: прочитайте прислів'я та поясніть, як ви розумієте їх значення (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1) He who never climbed never fell. 2) Since Adam was a boy. 3) Curiosity killed the cat.

2. Інструкція: знайдіть у реченні словосполучення, вжите у переносному значенні та замініть його словом у прямому значенні (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1) One pupil of my class helps everybody and in every situation, he has got a golden heart.

2) My relative was born with the silver spoon in the mouth and now he is the chief manager of one big company.

Показник: - наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок (розпізнавання вивчених ЛО у текстах монологічного і діалогічного характеру, відтворення вивчених ЛО у поєднанні з раніше засвоєними).

Завдання 5. Мета: виявити в учнів вміння володіння рецептивно-репродуктивними лексичними навичками

1. Інструкція: прослухайте текст і запишіть слова, які стосуються теми «Подорож». Всього 10 слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

Modern people can travel by air, by rail, by sea or by road. All means of travel have their advantages and disadvantages. And people choose one according to their plans and preferences. Travelling by sea is very popular. Large ships and small river boats can visit foreign countries and different places of interest within their own country. Travelling by car is also very convenient. You needn't reserve tour tickets. You needn't carry heavy suitcases. You can stop wherever you wish, and spend at any place as much time as you like. Travelling by air is the fastest and the most convenient way, but it is the most expensive way too.

Travelling abroad people go to the customs for an examination of their luggage. As a rule personal belongings may be brought in duty-free. In some cases the custom inspector may ask you to open your bag for inspection.

2. Інструкція: відтворіть відсутні репліки у діалозі (кожна правильна відповідь – 1 бал).

Friend A: Hello. I know that you have been travelling. Where have you been?

Friend B:

Friend A: Very interesting. What places have you visited there?

Friend B:

Friend A: I am sorry to interrupt you. Could you tell in detail your visit to Prague?

Friend B:

Friend A: Who have you visited with?

Friend B:

Friend A: What things have you bought abroad?

Friend B:

Friend A: Thank you, Joe. I was very interested in your story. Good bye.

Показник: - обізнаність з нормами стилістично та ситуативно доречного використання ЛО у мовленні.

Завдання 6. Мета: виявити вміння розрізняти ЛО за стилістичним забарвленням.

1. Інструкція: визначте функціональний стиль, в якому можуть вживатися фрази з певними ЛО та розташуйте їх у правильних колонках (кожна правильна відповідь – 1 бал).

	<i>informal</i>	<i>formal</i>	<i>literary</i>
1. We are going to date.			
2. O, heaven's sake.			
3. Government is worried about the unemployment in the country.			
4. This subject is connected with the conditions of living beings.			
5. To be or not to be, this is the question.			
6. They lost their way and had no idea where to go.			
7. Oh, man, I wanna see you.			
8. The results will not be published till the end of July.			
9. O blessed, blessed lady! The sun-shining miracle.			
10. The best scientists and engineers deal with this problem.			

2. Інструкція: прочитайте фрази з певними ЛО, розподіліть їх на дві колонки: *informal / formal style* (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1) I am confident that..., 2) To make a conclusion..., 3) OK, I'll do everything right now..., 4) Yours faithfully 5) Dear candidates, let me introduce my topic.

III. Мовно-комунікативний критерій.

Показник: - вміння застосувувати адекватні лексичні засоби (синоніми, антоніми, ФО, крилаті вирази з англійських художніх творів, реалії, багатозначні слова, слова з прямим та переносним значенням) у самотійних мовленнєвих актах монологічного характеру.

Завдання 7. Мета: виявити вміння учнів використовувати адекватні лексичні засоби у самотійних мовленнєвих актах монологічного характеру.

1. Інструкція: висловіть не менше 10 речень за темою «Do you ever read popular science books or watch science programmes on TV? Why/why not?». Використовуйте адекватні лексичні засоби та різноманітний лексичний діапазон (кожне правильне речення – 1 бал).

Показник: - вміння застосувувати адекватні лексичні засоби (синоніми, антоніми, ФО, крилаті вирази з англійських художніх творів, реалії, багатозначні слова, слова з прямим та переносним значенням) у самотійних мовленнєвих актах діалогічного характеру.

Завдання 8.

1. Інструкція: відтворіть діалог зі своїм партнером (не менше 5 реплік для кожного учня) «Interview your friend about hobbies he/she prefers doing» (кожна правильна репліка – 1 бал).

Показник: - вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб увиразнення мовлення.

Завдання 9.

1. Інструкція: опишіть поданий малюнок, виразіть словами настрої, емоційний стан героїв, зображених на малюнку, використовую емоційно-оціночну лексику (5 реплік) (кожна правильна репліка – 1 бал).

Додаток Р.1

Тестові завдання для перевірки рівня сформованості англomовної лексичної компетенції в учнів старших класів (прикінцевий зріз)

I. Когнітивний критерій

Показник: - вміння адекватного відтворення ізольованих ЛО, словосполучень, узагальнюючих слів за певною темою та добору відповідників з рідної мови.

- 1) honeymoon, best man, bride, registry office, witnesses (wedding).
- 2) generations, to inherit, stepmother, to take after, remote kins (family life).
- 3) playwright, prompter, educator, carpenter, accountant (jobs).

2. Інструкція: вилучіть із групи слів одне слово, що не відповідає родовому поняттю.

- 1) bachelor, divorced, single, married, mother-in-law.
- 2) to take after, to get married, to have reception, to go to the church, to be engaged.

3. Інструкція: перекладіть подані словосполучення англійською мовою.

- 1) по-батькові, 2) неодружений чоловік, 3) мачуха, 4) свекор, 5) близнюки, 6) племінниця, 7) колишня жінка, 8) удова, 9) дружина сина, 10) наречений.

Показник: - обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, ФО, прислів'я, приказки, крилаті вирази);

Завдання 2. Мета: виявити обізнаність учнів з лексичною сполучуваністю слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Інструкція: доберіть до іменників дієслова, щоб створити сталі словосполучення.

1) to solve	after father
2) to take	a problem
3) to take	a search in Internet
4) to do	exams
5) to apply	documents

2. Інструкція: співставте окремі слова таким чином, щоб отримати фразеологічний вираз.

1) To go	a) the exams
2) to sit	b) Dutch
3) to earn	c) to meeting
4) to be	d) for living
5) to look forward	e) a white-collar worker

3. Інструкція: із роз'єднаних слів відновіть прислів'є. Перекладіть його.

- 1) Is knowledge power (Knowledge is power).
- 2) Learn, is, it, late, too, never, to (It is never too late to learn).
- 3) Sweet, life, is (Life is sweet).
- 4) Need, a, friend, indeed, friend, a, is, in (A friend in need is a friend indeed).
- 5) Use, no, spilt, crying, milk, over, the (No use crying over the spilt milk).

Показник: - обізнаність із способами словоутворення в англійській мові і багатозначністю слів.

Завдання 3. Мета: виявити обізнаність учнів із способами словоутворення в англійській мові та багатозначністю слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Інструкція: утворіть прислівники від поданих прикметників.

1) Light, 2) helpful, 3) additional.

2. Інструкція: утворіть іменники від поданих прикметників.

1) charming, 2) worthy, 3) lovely.

3. Інструкція: утворіть іменники від поданих дієслів.

1) to produce, 2) to consider, 3) to create.

4. Інструкція: оберіть правильні значення багатозначних слів. До кожного слова знайдіть три його значення.

1) Room	a) стрибок, b) пружина; ресора c) пружність, еластичність d) жвавість, енергія e) джерело
2) Spring	a) їжа, b) стіл, c) таблиця; d) товариство за столом e) дощечка
3) Table	a) кімната; b) приміщення; c) місце,

	простір d) можливість e) присутні, компанія.
--	--

5. Інструкція: оберіть саме те значення багатозначного слова, що наявне в контексті.

1) He felt sharp chest pains and went to see the doctor.

a) грудна клітка, b) шухляда c) казна.

2) The student failed at the exam and was forced to re-pass it.

a) провалитися, b) зривати (змову тощо), c) збанкрутувати.

3) The table was very high and the girl couldn't see the information written on it.

a) стіл, b) розклад, c) дощечка.

Максимальна кількість балів за першим критерієм становила 45 балів.

II. Смысловий критерій.

Показник: - розуміння прямого та переносного значення слів.

Завдання 4. Мета: виявити розуміння учнями прямого та переносного значення англійських слів.

1. Інструкція: прочитайте прислів'я та поясніть, як ви розумієте їх значення (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1) Laughter is the best medicine.

2) Time flies.

3) All is well that ends well.

2. Інструкція: знайдіть у реченні словосполучення, яке вжите в переносному значенні та замініть його словом у прямому значенні (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1) My friend is a white-collar worker of one big corporation known all over the world.

2) I got a chance to be at the wedding of my uncle, it was so wonderful. I have never seen a white wedding before.

Показник: - наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок.

Завдання 5. Мета: виявити в учнів наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок.

1. Інструкція: прослухайте текст і запишіть слова, які стосуються теми «Family».

Всього 10 слів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

My family is not large but very friendly. It lives in one of the residential areas. My parents have two more kids besides me. I also have got grandparents, uncles, aunts and cousins.

First I am going to talk about my father. I am very proud of him because he is a sportsman. When he was young he was fond of sports, especially cycling and he decided to be a coach. Now he spends a lot of time with children, teaching them how to get good results and success riding a bicycle. He is a broad-shouldered, tall man with dark hair and grey eyes. His name is Alexander, he is forty-seven. He is very experienced and there are many pupils in his sportschool. There are even some sportsmen in his team who took part in Olympic Games. But we can hardly find him at home because he often has different competitions in other towns. When he is not busy we spend our time all together. We go to the zoo, cinema, theatre or cafe.

Now a few words about my mother. Her name is Mary. She is three years younger than my father. She is a teacher of music at school. My mother is a slim and pretty woman. She has fair hair and blue eyes. She is always elegant. She has a lot of work at school, but she tries to dedicate as much time as possible to me and my younger sister. My mother is very good at cooking and we help her with the housework. Also we have many remote relatives whom we love too.

2. Інструкція: відтворіть відсутні репліки в діалозі (кожна правильна відповідь – 1 бал).

Teacher: I'd like you to tell some words about yourself.

New pupil:

Interviewer: I would like to ask you a few questions, if you don't mind. What family are you from?

New pupil:

Teacher: How many brothers and sisters have you got?

New pupil:

Teacher: What are your relations with the other members of the family?

New pupil:

Teacher: What things are you interested in?

New pupil:

Teacher: Thank you, Mark. I got very interesting information.

Показник: - наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок (розпізнавання вивчених ЛО у текстах монологічного і діалогічного характеру, відтворення вивчених ЛО у поєднанні з раніше засвоєними);

Завдання 6. Мета: виявити вміння учнів розрізняти ЛО за стилістичним забарвленням.

1. Інструкція: визначте функціональний стиль, у якому можуть вживатися фрази з певними ЛО та розташуйте їх у правильних колонках (кожна правильна відповідь – 1 бал).

	<i>informal</i>	<i>formal</i>	<i>literary</i>
1. I wouldn't mind.			
2. O, speak again, bright angel! For thou art.			
3. People are worried about the situation on our planet.			
4. This science studies the way of pronouncing words.			
5. This question is under study now.			
6. They picked up their guys on the way home.			
7. Guess who has dropped to us?			
8. We enumerated all the advantages of this course.			
9. O blessed day, blessed folk! I am exhilarated.			
10. Dear ladies and gentlemen, I want to attract your attention to...			

2. Інструкція: прочитайте фрази з певними ЛО, розподіліть їх на дві колонки: *informal* / *formal* style (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1) I am really looking forward to seeing you again, 2) To present out new topic..., 3) OK, let's start everything from the beginning, 4) Hello friends, join our group, you are welcome! 5) Fortunately, we have summarized all our material.

Максимальна кількість балів за другим критерієм становила 35 балів.

III. Мовно-комунікативний критерій

Показник: вміння застосувати адекватні лексичні засоби у самостійних мовленнєвих актах монологічного характеру.

Завдання 7. Мета: виявити вміння учнів використовувати адекватні лексичні засоби в самостійних мовленнєвих актах монологічного характеру.

1. Інструкція: висловіть не менше 10 речень з теми «Your family's lifestyle». Використовуйте адекватні лексичні засоби та різноманітний лексичний діапазон (кожне правильне речення – 1 бал).

Показник: вміння застосувати адекватні лексичні засоби у самостійних мовленнєвих актах діалогічного характеру.

Завдання 8.

1. Інструкція: відтворіть діалог зі своїм партнером (не менше 5 реплік для кожного учня) «Interview your friend about customs/traditions (think of a special occasion that you celebrate in your country)» (кожна правильна репліка – 1 бал).

Показник: вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб увиразнення мовлення.

Завдання 9.

1. Інструкція: опишіть поданий малюнок, виразіть словами настроїв, емоційний стан героїв, зображених на малюнку, використовуючи емоційно-оцінну лексику (5 реплік) (кожна правильна репліка – 1 бал).

Максимальна кількість балів за третім критерієм становила 20 балів.

Додаток С

**Результати передекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів
сформованості АЛК учнів старших класів гімназій**

Додаток С.1

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ-1

№	Прізвище та ім'я учня	Когнітивний (max-45 балів)	Смисловий (max-35 балів)	Мовно-комунікативний (max-20 балів)	Загальний бал (max 100 балів)
1	А-в М.	25	20	15	60
2	А-ка М.	20	15	5	40
3	А-ва О.	12	14	9	35
4	Б-н В.	21	20	10	51
5	В-ч Д.	23	22	12	57
6	В-на Ю.	30	30	16	76
7	Г-ва І.	22	24	14	60
8	Г-на З.	35	30	10	75
9	Д-на О.	20	20	12	52
10	Ж-ва М.	38	31	18	87
11	З-ва Ю.	19	17	8	44
12	І-ва Я.	15	16	9	40
13	К-р К.	33	28	12	73
14	К-ль Б.	24	22	10	56
15	Л-ов Р.	29	28	13	70
16	М-т Н.	21	21	11	53
17	Н-к Ф.	41	33	18	92
18	Н-на Л.	15	17	9	41
19	Н-ос Л.	25	26	13	64
20	Н-ва К.	22	23	12	57
21	О-р І.	20	21	14	55
22	О-швили Д.	24	25	15	64
23	О-ва Р.	18	17	7	42
24	О-кий П.	30	29	15	74
25	О-ва В.	28	25	15	68
26	П-ов Ж.	24	22	12	58
27	П-на О.	25	23	11	59
28	П-ка В.	19	20	12	51
29	Р-ва Р.	26	27	14	67
30	Р-ка О.	27	28	16	71
31	Р-ка А.	42	32	17	91

32	Р-ов Г.	22	23	14	59
33	С-на С.	28	30	16	74
34	С-ко О.	31	26	13	70
35	Т-ра Н.	29	27	15	71
36	Т-ка П.	21	22	16	59
37	У-ла Ф.	24	22	14	60
38	У-да О.	35	31	13	79
39	У-ов А.	38	34	17	89
40	У-н У.	45	34	18	97
41	Ф-н К.	16	17	10	43
42	Х-ва І.	18	21	11	50
43	Ц-ка М.	20	21	12	53
44	Ц-ч Л.	25	26	13	64
45	Ч-на П.	27	31	15	73
46	Ш-ва Д.	32	29	17	78
47	Ю-ч І.	38	31	16	85
48	Я-ский Б.	40	30	15	85
49	Я-нев В.	24	23	12	59
50	Я-ва О.	20	24	15	59
Усього за критеріями	Загальний бал				
	1306	1228	656	3190	
Середній бал за критеріями	26,12	24,56	13,12	63,8	
Середній бал учнів ЕГ 1 = 63,8					

Додаток С.2

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ-2

№	Прізвище та ім'я учня	Когнітивний (max-45 балів)	Смисловий (max-35 балів)	Мовно-комунікативний (max-20 балів)	Загальний бал (max 100 балів)
1	А-ова О.	27	20	15	62
2	А-ка К.	19	20	11	50
3	В-на Л.	18	17	10	45
4	В-ч У.	16	15	7	38
5	Г-ко С.	22	18	10	50
6	Д-н Ю.	23	22	9	54
7	Ж-на І.	20	17	9	46
8	К-на Т.	29	27	18	74
9	К-ий В.	18	21	11	50
10	Л-ва О.	20	21	12	53
11	Л-на Е.	24	25	13	62
12	М-на Ю.	30	26	12	68
13	Н-на Л.	20	21	10	51
14	О-ов Д.	40	26	16	82
15	О-ський Н.	15	18	12	45
16	О-ка Ш.	25	20	14	59
17	О-ча А.	19	18	8	45
18	П-па В.	15	16	9	40
19	П-ра П.	33	28	12	73
20	П-ський Є.	18	20	10	48
21	П-ла С.	22	17	11	50
22	Р-ва Р.	37	26	18	81
23	Р-ка О.	44	34	19	97
24	Т-ий О.	32	29	17	78
25	Т-ц Г.	33	31	16	80
26	Т-ський П.	28	25	15	68
27	Т-ський Е.	24	22	12	58
28	Т-ая Н.	25	23	11	59
29	Т-шва Л.	38	30	16	84
30	Т-па О.	15	16	9	40
31	У-ев С.	33	28	12	73
32	У-ла Д.	27	29	17	73
33	У-ва К.	24	31	15	70
34	Ф-ва Т.	27	25	15	67

35	Х-ов М.	19	22	12	53
36	Х-ц П.	20	23	11	54
37	Ц-р А.	24	25	13	62
38	Ц-ка В.	42	33	15	90
39	Ц-ка Ю.	28	29	17	74
40	Ц-ов Р.	24	25	15	64
41	Ч-ая Д.	31	29	14	74
42	Ч-ша П.	30	29	15	74
43	Ч-ка К.	28	25	15	68
44	Ч-ов Б.	21	22	16	59
45	Ш-ва Ю.	24	22	14	60
46	Ш-ов М.	22	23	11	56
47	Ю-ва Н.	22	21	10	53
48	Ю-н В.	28	28	17	73
49	Я-н Я.	25	26	16	67
50	Я-ва Г.	29	31	14	74
Усього за критеріями	Загальний бал				
	1277	1195	656	3128	
Середній бал за критеріями	25,54	23,90	13,12	62,56	
Середній бал учнів ЕГ2 = 62,56					

Додаток С.2

Результати передекспериментального зрізу в КГ

№	Прізвище та ім'я учня	Когнітивний (макс-45 балів)	Смисловий (макс-35 балів)	Мовно-комунікативний (макс-20 балів)	Загальний бал (макс 100 балів)
1	А-ий М.	24	20	15	59
2	А-а Ю.	25	26	13	64
3	А-й Я.	27	31	15	73
4	Б-ов Б.	32	29	17	78
5	Б-ла П.	38	31	16	85
6	В-ев Д.	40	30	15	85
7	В-ев Л.	24	23	12	59
8	В-ла Г.	20	24	15	59
9	Г-ш К.	25	23	11	59
10	Г-ко І.	19	20	12	51
11	Г-ц А.	26	27	14	67
12	Д-ва Д.	27	28	16	71
13	Е-р Р.	42	32	17	91
14	Ж-ов В.	22	23	14	59
15	К-ва С.	33	24	15	72
16	К-ша С.	24	35	15	74
17	К-ра К.	29	30	19	78
18	Л-ов С.	21	25	10	56
19	Л-ча Д.	41	26	16	83
20	Л-са В.	15	18	12	45
21	Л-жа Ф.	25	20	14	59
22	Л-ва О.	22	16	10	48
23	Л-на Е.	25	20	12	57
24	М-на Ю.	22	18	10	50
25	Н-на Л.	23	22	8	53
26	Н-н Р.	20	17	9	46
27	Н-ва Є.	27	29	15	71
28	О-ка О.	28	31	17	76
29	О-т Г.	32	30	15	77
30	П-ва В.	23	23	11	57
31	П-на Д.	30	24	12	66
32	П-н С.	14	15	7	36
33	Р-ко Ж.	20	18	12	50
34	Р-н В.	22	24	14	60
35	С-ва С.	30	29	15	74
36	С-на Н.	24	25	13	62

37	С-к Ю.	30	26	12	68
38	Т-н М.	20	21	10	51
39	Т-ка С.	31	28	14	73
40	Т-ва Ж.	26	23	11	60
41	Т-о Д.	25	22	12	59
42	Тан Г.	23	23	12	58
43	Т-к Ю.	19	20	11	50
44	Х-ка К.	18	17	10	45
45	Ч-ва А.	16	15	6	37
46	Ш-ха Г.	33	34	17	84
47	Ш-ий В.	37	33	16	86
48	Ш-ка Д.	25	24	12	61
49	Я-ка О.	35	29	16	80
50	Я-ко К.	20	20	11	51
Усього за критеріями	Загальний бал				
	1299	1221	653	3173	
Середній бал за критеріями	25,98	24,42	13,06	63,46	
Середній бал учнів КГ = 63,46					

Додаток Т

**Результати прикінцевого зрізу знань з виявлення рівнів сформованості АЛК
учнів старших класів гімназій**

Додаток Т.1

Результати прикінцевого зрізу в ЕГ1

№	Прізвище та ім'я учня	Когнітивний (max-45 балів)	Смисловий (max-35 балів)	Мовно-комунікативний (max-20 балів)	Загальний бал (max 100 балів)
1	А-в М.	40	33	17	90
2	А-ка М.	38	33	17	88
3	А-ва О.	38	30	18	86
4	Б-н В.	34	31	15	80
5	В-ч Д.	40	28	15	83
6	В-на Ю.	32	30	16	78
7	Г-ва І.	36	35	17	88
8	Г-на З.	37	30	15	82
9	Д-на О.	35	30	14	79
10	Ж-ва М.	45	35	18	98
11	З-ва Ю.	33	29	16	78
12	І-ва Я.	33	33	13	79
13	К-р К.	40	31	15	86
14	К-ль Б.	30	30	17	77
15	Л-ов Р.	39	35	18	92
16	М-т Н.	30	31	15	76
17	Н-к Ф.	45	35	19	99
18	Н-на Л.	37	35	16	88
19	Н-ос Л.	37	35	16	88
20	Н-ва К.	30	33	15	78
21	О-р І.	33	30	16	79
22	О-швили Д.	38	33	17	88
23	О-ва Р.	37	27	13	77
24	О-кий П.	38	34	18	90
25	О-ва В.	35	32	18	85
26	П-ов Ж.	30	30	15	75
27	П-на О.	34	32	14	80
28	П-ка В.	34	31	17	82
29	Р-ва Р.	40	33	17	90
30	Р-ка О.	36	35	18	89
31	Р-ка А.	45	35	19	99

32	Р-ов Г.	36	26	15	77
33	С-на С.	41	35	18	94
34	С-ко О.	37	35	15	87
35	Т-ра Н.	33	30	15	78
36	Т-ка П.	30	30	15	75
37	У-ла Ф.	28	30	17	75
38	У-да О.	45	35	19	99
39	У-ов А.	45	35	20	100
40	У-н У.	45	35	20	100
41	Ф-н К.	35	25	15	75
42	Х-ва І.	28	27	13	68
43	Ц-ка М.	34	29	15	78
44	Ц-ч Л.	38	34	17	89
45	Ч-на П.	40	35	17	92
46	Ш-ва Д.	38	33	18	89
47	Ю-ч І.	45	35	18	98
48	Я-ский Б.	45	35	19	99
49	Я-нев В.	31	30	16	77
50	Я-ва О.	37	35	18	90
Усього за критеріями	Загальний бал				
	1840	1603	824	4267	
Середній бал за критеріями	36,80	32,06	16,48	85,34	
Середній бал учнів ЕГ 1 = 84,74					

Додаток Т.2

Результати прикінцевого зрізу в ЕГ2

№	Прізвище та ім'я учня	Когнітивний (макс-45 балів)	Смисловий (макс-35 балів)	Мовно-комунікативний (макс-20 балів)	Загальний бал (макс 100 балів)
1	А-ова О.	37	26	15	78
2	А-ка К.	34	28	15	77
3	В-на Л.	25	27	13	65
4	В-ч У.	23	25	12	60
5	Г-ко С.	34	28	12	74
6	Д-н Ю.	33	29	13	75
7	Ж-на І.	35	27	13	75
8	К-на Т.	40	32	18	90
9	К-ий В.	33	29	15	77
10	Л-ва О.	35	29	16	80
11	Л-на Е.	31	30	16	77
12	М-на Ю.	34	29	18	81
13	Н-на Л.	34	29	13	76
14	О-ов Д.	45	32	18	95
15	О-ский Н.	25	28	12	65
16	О-ка Ш.	33	28	16	77
17	О-ча А.	27	28	15	70
18	П-па В.	26	26	13	65
19	П-ра П.	36	30	16	82
20	П-ский Є.	36	27	15	78
21	П-ла С.	33	30	15	78
22	Р-ва Р.	44	35	18	97
23	Р-ка О.	45	34	19	98
24	Т-ий О.	45	35	17	97
25	Т-ц Г.	45	35	20	100
26	Т-ский П.	36	30	17	83
27	Т-ский Е.	35	30	15	80
28	Т-ая Н.	34	31	16	81
29	Т-шва Л.	44	35	18	97
30	Т-па О.	30	21	13	64
31	У-ев С.	35	28	14	77
32	У-ла Д.	31	30	17	78
33	У-ва К.	31	33	16	80
34	Ф-ва Т.	33	30	17	80
35	Х-ов М.	35	28	15	78
36	Х-ц П.	35	29	15	79
37	Ц-р А.	34	30	16	80
38	Ц-ка В.	45	35	20	100
39	Ц-ка Ю.	45	35	18	98
40	Ц-ов Р.	33	30	17	80
41	Ч-ая Д.	33	31	16	80
42	Ч-ша П.	29	29	16	74
43	Ч-ка К.	34	30	16	80
44	Ч-ов Б.	34	29	16	79
45	Ш-ва Ю.	33	30	17	80

46	Ш-ов М.	36	28	15	79
47	Ю-ва Н.	37	27	14	78
48	Ю-н В.	37	32	17	86
49	Я-н Я.	40	24	16	80
50	Я-ва Г.	33	31	17	81
Усього за критеріями		Загальний бал			
		1750	1482	787	4019
Середній бал за критеріями		35	30	16	80,38
Середній бал учнів ЕГ2 = 80,38					

Додаток Т.3

Результати прикінцевого зрізу в КГ

№	Прізвище та ім'я учня	Когнітивний (max-45 балів)	Смисловий (max-35 балів)	Мовно-комунікативний (max-20 балів)	Загальний бал (max 100 балів)
1	А-ий М.	28	21	15	64
2	А-а Ю.	29	28	14	71
3	А-й Я.	32	31	15	78
4	Б-ов Б.	34	32	16	82
5	Б-ла П.	38	33	16	87
6	В-ев Д.	40	33	15	88
7	В-ев Л.	28	27	12	67
8	В-ла Г.	28	24	15	67
9	Г-ш К.	27	25	13	65
10	Г-ко І.	26	23	14	63
11	Г-ц А.	30	28	14	72
12	Д-ва Д.	32	32	16	80
13	Е-р Р.	43	35	17	95
14	Ж-ов В.	28	28	14	70
15	К-ва С.	33	30	15	78
16	К-ша С.	30	34	15	79
17	К-ра К.	35	30	19	84
18	Л-ов С.	29	26	12	67
19	Л-ча Д.	41	33	16	90
20	Л-са В.	22	22	14	58
21	Л-жа Ф.	29	25	14	68
22	Л-ва О.	27	20	13	60
23	Л-на Е.	29	25	14	68
24	М-на Ю.	27	25	13	65
25	Н-на Л.	29	25	12	66
26	Н-н Р.	25	22	12	59
27	Н-ва Є.	31	33	15	79
28	О-ка О.	32	32	16	80
29	О-т Г.	35	31	15	81
30	П-ва В.	25	25	12	62
31	П-на Д.	33	25	12	70
32	П-н С.	20	20	12	52
33	Р-ко Ж.	24	22	13	59
34	Р-н В.	27	28	14	69
35	С-ва С.	33	30	15	78
36	С-на Н.	29	27	14	70
37	С-к Ю.	32	28	14	74
38	Т-н М.	25	25	12	62
39	Т-ка С.	33	30	14	77
40	Т-ва Ж.	30	27	14	71
41	Т-о Д.	29	28	14	71
42	Тан Г.	30	27	13	70
43	Т-к Ю.	25	25	13	63
44	Х-ка К.	27	25	14	66
45	Ч-ва А.	25	25	11	61

46	Ш-ха Г.	38	34	16	88
47	Ш-ий В.	40	33	16	89
48	Ш-ка Д.	30	28	14	72
49	Я-ка О.	38	32	16	86
50	Я-ко К.	29	28	14	71
Усього за критеріями		Загальний бал			
		1519	1385	708	3612
Середній бал за критеріями		30,38	27,70	14,16	72,24
Середній бал учнів КГ = 72,24					

Додаток У

Статистична обробка даних експериментального навчання

Для проведення розрахунків ми ввели такі позначення: x_i – результат рівня сформованості АЛК для i -го учня КГ групи; y_i – результат рівня сформованості АЛК для i -го учня ЕГ групи; \bar{x} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості учнів КГ; \bar{y} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості учнів ЕГ. Щоб обчислити дисперсію, спочатку обчислимо відхилення кожної величини (d) від середнього, віднімаючи із середнього кожену величину:

$$d \text{ (відхилення від середнього)} = x_i - \bar{x} \text{ (КГ)}, \quad d \text{ (відх. від сер.)} = y_i - \bar{y} \text{ (ЕГ)}.$$

Потім необхідно кожену різницю звести у квадрат, щоб не було від'ємних чисел. $d^2 = (x_i - \bar{x})^2$ (КГ), $d^2 = (y_i - \bar{y})^2$ (ЕГ).

Відхилення додаються разом і поділяються на загальну кількість відхилень, у результаті маємо середній квадрат відхилень. Середній квадрат відхилень називається дисперсією. Дисперсії: S_x (КГ), S_y (ЕГ).

F - критерій – критерій Фішера (за таблицями квантилей розподілу Фішера для нашого дослідження табличне значення $F = 1,44$). \bar{F} – критерій Фішера для кожної з досліджуваних груп, який вираховується за формулою: $\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2}$, де за \bar{S}_1^2 вибирається більша з дисперсій, а за \bar{S}_2^2 – менша).

Стандартна помилка різниці S_{x-y} .
$$S_{x-y} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (y_i - \bar{y})^2}{(n-1) \cdot n}}$$

T - критерій – критерій Стьюдента (за таблицями квантилей розподілу Стьюдента для нашого дослідження табличне значення $t = 1,98$).

T- критерій Стьюдента для кожної з досліджуваних груп вираховується за формулою: $\bar{t} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_{x-y}}$

Обчислені дані для груп ЕГ2 і КГ.

Для проведення розрахунків груп ЕГ2 і КГ було введено такі позначення: n_x – кількість учнів КГ (обсяг першої вибірки); n_y – кількість учнів ЕГ2 (обсяг другої вибірки); x_i – результат рівня сформованості АЛК для i -го учня КГ групи; y_i – результат рівня сформованості АЛК для i -го учня ЕГ2 групи; \bar{x} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості АЛК учнів КГ; \bar{y} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості АЛК учнів ЕГ2.

Середні вибіркoві визначення сформованості АЛК визначимо за формулами:

$$\bar{x} = \frac{1}{n_x} \sum_{i=1}^n x_i, \quad \bar{y} = \frac{1}{n_y} \sum_{i=1}^n y_i$$

$$\bar{x} = \frac{1}{50} * 3173 = 63,46 \text{ (середнє арифметичне для згрупованих даних КГ).}$$

$$\bar{y} = \frac{1}{50} * 3128 = 62,56 \text{ (середнє арифметичне для згрупованих даних ЕГ2).}$$

Відповідно до критерію Фішера, розглянемо гіпотези: нехай нульова гіпотеза H_0 полягає в тому, що дисперсії генеральних сукупностей, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто $\sigma_x^2 = \sigma_k^2$. Як альтернативну гіпотезу приймемо гіпотезу H_1 , яка полягає в тому, що $\sigma_x^2 > \sigma_k^2$.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $f_1 = 50 - 1 = 49$ і $f_2 = 50 - 1 = 49$ знаходимо число $F = 1,44$

У кожному випадку для досліджуваних груп за вибіркoвими дисперсіями обчислюємо F-критерій, значення якого розраховуємо за формулою: $\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2}$, де за \bar{S}_1^2 обирається більша з дисперсій, а за \bar{S}_2^2 - менша з дисперсій. Знайдемо вибіркoві дисперсії S_x^2 та S_y^2 (дисперсії, що обчислюється за вибіркoвими даними КГ і ЕГ2). У зв'язку з тим, що дані згруповано, ми для розрахунку дисперсій використали таку формулу:

$$S_x^2 = \frac{1}{n_x} \cdot \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2 \text{ Отже, КГ: } S_x^2 = \frac{1}{50} \cdot 12795 = 255.$$

Таким же чином обчислимо дисперсію для ЕГ2. $s_y^2 = \frac{1}{n_y} \cdot \sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y})^2$

ЕГ2: $s_y^2 = \frac{1}{50} \cdot 9262 = 185,24$. У цілому по групах КГ і ЕГ2 одержуємо таке значення F–

критерію $\bar{F} = \frac{\bar{s}_e^2}{\bar{s}_k^2} = \frac{255,90}{176,24} = 1,38$. Одержане значення F треба порівняти з табличним

значенням F–критерію. У результаті, якщо обчислене значення F–критерію більше, або дорівнює критичному, то дисперсії значно відрізняються на заданому рівні значущості. В іншому випадку немає підстав для відхилення нульової гіпотези про рівність двох дисперсій. В нашому випадку $\bar{F} < F$ ($1,38 < 1,44$). Отже, гіпотеза H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей правильна.

Для порівняння середніх рівнів сформованості АЛК в КГ і ЕГ2 використовуємо двохвибірковий t-критерій для незалежних вибірок (критерій Стюдента). При обраному рівні значущості H_0 і числі ступенів свободи df , де $df = n_x + n_y - 2$ ($df = 50 + 50 - 2 = 98$) за таблицями квантилей розподілу Стюдента знаходимо число $t = 1,98$.

За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування рівня володіння АЛК в генеральних сукупностях, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто $\alpha_e = \alpha_k$, а отримані в результаті зрізу знань розходження носять випадковий характер і не є значущими. Як альтернативну гіпотезу H_1 приймемо гіпотезу $\alpha_e > \alpha_k$.

У кожному випадку за обчисленим вище вибірковим середнім і дисперсіями обчислимо оцінку. Розрахунок t – критерію відбувався таким чином: $t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_{\bar{x}-\bar{y}}}$, де

$S_{\bar{x}-\bar{y}}$ – стандартна

помилка різності. Її знаходження залежить від обсягів вибірок і різності дисперсій. В нашому експерименті обсяги вибірок рівні, тобто $n_x = n_y = 50$, і дисперсії

рівні, тому стандартну помилку різності ми знаходили за формулою:

$$\bar{S}_{x-y} = \sqrt{\frac{S_x^2 + S_y^2}{n}} \quad S_{\bar{x}_e - \bar{x}_k} = \sqrt{\frac{176,19 + 255,90}{50}} = 2,8, \text{ при цьому } \bar{t} = \frac{63,46 - 62,56}{2,8} = 0,33.$$

Отже, порівнюючи \bar{t} та t ми отримали $0,33 < 1,98$. Очевидно, що $\bar{t} < t$. Це означає, що прийняття нульової гіпотези H_0 про рівність математичних очікувань генеральних сукупностей правильна, тобто $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$. Відмінність статистично незначуща.

Таким чином, із проведеного вище статистичного аналізу випливає, що обидві розглянуті вибірки зроблені з генеральних сукупностей, які мають однакові математичні очікування і дисперсії, але оскільки досліджувана випадкова величина володіння АЛК в генеральній сукупності має нормальний розподіл, що визначається цими двома параметрами, то отриманий результат означає, що ЕГ2 і КГ учнів обрані з генеральних сукупностей, тобто обидві групи мають однаковий початковий рівень підготовки.

По закінченні експерименту було проведено прикінцевий зріз рівнів сформованості АЛК учнів у КГ і ЕГ2. Розрахунки за результатами вимірювань, які було проведено після закінчення експерименту, були такими.

Так, для ЕГ2 середній рівень сформованості АЛК за всіма використаними для перевірки критеріями $\bar{y} = 80,38$, тоді, як середній рівень володіння АЛК в КГ склав $\bar{x} = 72,24$.

Вибіркова дисперсія сформованості АЛК в учнів старших класів в середньому склала: $S_x^2 = \frac{1}{50} \cdot 4691 = 93,82$ (для КГ), $S_y^2 = \frac{1}{50} \cdot 4325 = 86,51$ (для ЕГ2).

Перевіримо гіпотезу H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей після експерименту. При $\alpha = 0,05$, $f_1 = f_2 = 50$, $F = 1,44$. При обчисленні оцінки F в середньому одержуємо $\bar{F} = \frac{93,82}{86,51} = 1,08$. Очевидно, що

$\bar{F} < F$, це означає, що і після проведення експерименту гіпотеза про рівність дисперсій генеральних сукупностей залишилася правильною. Отже, для порівняння середніх показників сформованості АЛК в ЕГ2 і КГ після експерименту можна використовувати критерій Стьюдента.

За нульову гіпотезу H_0 приймемо гіпотезу про те, що математичні очікування сформованості АЛК в ЕГ2 і КГ залишилися рівними, тобто $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$. За альтернативну гіпотезу H_1 приймемо гіпотезу, яка полягає в тому, що після експерименту математичне очікування сформованості АЛК в ЕГ2 більше, ніж у КГ, тобто $\alpha_\varepsilon > \alpha_k$. Для перевірки гіпотези H_0 маємо при $\alpha = 0,05$ і $df = n_x + n_y - 2 = 98$,

$t = 1,98$. У середньому за всіма критеріями одержуємо $S_{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k} = \sqrt{\frac{93,82 + 86,51}{50}} = 1,9$, при цьому $\bar{t} = \frac{|72,24 - 80,38|}{1,9} = 4,28$.

Отже, очевидно, що $\bar{t} > t (4,28 > 1,98)$, тобто правильна гіпотеза H_1 . З огляду на наведені розрахунки ми доходимо висновку про статистично значущі відмінності рівнів сформованості АЛК студентів ЕГ2 і КГ до та після проведення експерименту. Отже, аналіз результатів, отриманих після експериментального навчання доводить ефективність застосування розробленої методики формування АЛК в учнів старших класів гімназій, що підтверджує правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Додаток Ф

**Перевірка рівнів сформованості АЛК учнів старших класів, що брали
участь в експериментальному навчання
(відстрочений зріз - через три місяці після закінчення навчання)**

Середній бал кожного учня за всіма критеріями						
№	наприкінці експеримен ту КГ	відстро- чений зріз КГ	наприкінці експерименту ЕГ1	відстро- чений зріз ЕГ1	наприкінці експерименту ЕГ2	відстро- чений зріз ЕГ2
1	64	62	90	89	78	75
2	71	70	88	86	77	75
3	78	74	86	86	65	62
4	82	75	80	79	60	58
5	87	75	83	82	74	73
6	88	78	78	79	75	75
7	67	63	88	87	75	75
8	67	64	82	80	90	89
9	65	61	79	78	77	76
10	63	58	98	98	80	80
11	72	64	78	79	77	75
12	80	70	79	78	81	79
13	95	90	86	85	76	74
14	70	65	77	75	95	94
15	78	70	92	90	65	64
16	79	72	76	74	77	75
17	84	78	99	98	70	69
18	67	62	88	87	65	64
19	90	85	88	88	82	80
20	58	50	78	78	78	77
21	68	60	79	77	78	78
22	60	55	88	86	97	95
23	68	64	77	76	98	96
24	65	60	90	90	97	97

25	66	61	85	84	100	97
----	----	----	----	----	-----	----

Продовження таблиці

26	59	53	75	73	83	81
27	79	72	80	78	80	79
28	80	75	82	80	81	80
29	81	76	90	87	97	95
30	62	55	89	88	64	60
31	70	65	99	98	77	75
32	52	45	77	75	78	77
33	59	53	94	95	80	78
34	69	63	87	86	80	77
35	78	73	78	75	78	77
36	70	65	75	73	79	78
37	74	70	75	72	80	80
38	62	55	99	96	100	98
39	77	70	100	98	98	97
40	71	64	100	97	80	79
41	71	66	75	74	80	80
42	70	65	68	66	74	75
43	63	57	78	75	80	77
44	66	60	89	89	79	77
45	61	55	92	90	80	79
46	88	82	89	88	79	80
47	89	83	98	97	78	75
48	72	67	99	96	86	85
49	86	80	77	75	80	79
50	71	65	90	88	81	78
Серед ній бал групи	72,24	66,4	85,34	83,96	80,38	78,96

Додаток Х
Акти про впровадження результатів дослідження
Додаток Х.1

Одеська загальноосвітня школа №65

14 січня 2013
43 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області

Акт про впровадження
результатів кандидатської дисертації
 Кумпан Марини Борисівни з теми «Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності»
 (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови))

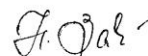
В Одеській загальноосвітній школі №65 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області на базі 10-их класів упродовж 2012-2013 н.р. упроваджувалися результати кандидатської дисертації Кумпан Марини Борисівни з проблеми формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Організація науково-дослідного навчання передбачала проведення систематичної роботи на уроках англійської мови за трьома етапами: когнітивно-збагачувальним, тренувально-творчим, творчо-імпровізаторським, на кожному з яких використовувалися певні прийоми навчання: завдання-зачини (налаштування на заняття, залучення до імпровізації); мовні ігри з елементами імпровізації (ігри здогадки, пошукові, аукціони, асоціації); робота зі скоромовками; колективні екскурсії у театр; бесіди про театр; перегляд фрагментів театралізованих вистав; прийоми з елементами перевтілення (ігри-пантоміми, рольові ігри, симуляції, скетчі, інсценівки); розігрування етюдів; проведення театралізованих вистав, гурткова робота. Застосування зазначених прийомів дало змогу активізувати процес формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів.

За узагальненими результатами прикінцевого зрізу формувального етапу експерименту констатовано підвищення рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів, а саме: кількість учнів ЕГ з високим рівнем сформованості англомовної лексичної компетенції підвищилася на 14%, з достатнім рівнем на 25%, кількість учнів із задовільним рівнем сформованості знизилася на 13%, на низькому рівні не виявлено жодного учня ЕГ. В КГ істотних позитивних змін не зафіксовано.

Таким чином, результати експериментального навчання дають підстави стверджувати, що методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності є ефективною за умови її систематичної реалізації.

Директор школи



Завойко Н.О.

Додаток Х.2

**ОДЕСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ
КОМПЛЕКС «НАДІЯ»
«ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА
I-III СТУПЕНІВ-ДОШКІЛЬНИЙ
ЗАКЛАД №275» ОДЕСЬКОЇ МІСЬКОЇ
РАДИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ**
Архітекторська, 20/2, м. Одеса, 65122
Україна,
тел./факс: (048) 749-36-44, 749-39-67
ЄДРПОУ 23212578
www.nadiya275.odessa.ua
e-mail: school@nadiya275.odessa.ua



**ОДЕССКИЙ УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС
«НАДЕЖДА»
«ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА
I-III СТУПЕНЕЙ-ДОШКОЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ №275» ОДЕССКОГО
ГОРОДСКОГО СОВЕТА ОДЕССКОЙ
ОБЛАСТИ**
Архитекторская, 20/2, г. Одесса, 65122,
Украина, тел./факс: (048) 749-36-44,
749-39-67
ЄДРПОУ 23212578
www.nadiya275.odessa.ua
e-mail: school@nadiya275.odessa.ua

18.02.2014 № 35

на _____ від _____

Акт про впровадження

результатів кандидатської дисертації

Кумпан Марини Борисівни з теми «Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови))

М. Б. Кумпан на базі Одеського навчально-виховного комплексу «Надія» «Загальноосвітня школа I-III ступенів дошкільний заклад №275» впроваджено експериментальну методику формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

У навчально-виховний процес названого навчального закладу впродовж 2012 – 2013 років упроваджувалась експериментальна модель з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, розроблена система вправ та методичні рекомендації, що забезпечували учнів старших класів знаннями про лексичну систему англійської мови та норми стилістично доречного використання лексичних одиниць в англомовному мовленні; формували навички та вміння практичного використання англомовної лексики, розвивали здатність учнів здійснювати міжкультурну комунікацію, яка базується на володінні лексичним мінімумом англійської мови відповідно до вимог типової програми з англійської мови для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов для учнів старших класів. Одержані результати засвідчили зростання кількості учнів експериментальних груп з високим та достатнім рівнями сформованості англомовної лексичної компетенції. Так, до початку експерименту в

експериментальних групах високий рівень було зафіксовано у 7% учнів ЕГ1 і 7% учнів ЕГ2, після закінчення експерименту високий рівень було виявлено в ЕГ1 – 21% та в ЕГ2 - 20%; учнів із достатнім рівнем сформованості англомовної лексичної компетенції до впровадження експерименту було в ЕГ1 – 24% і в ЕГ2 – 26%. Після експерименту – в ЕГ1 – 44%, в ЕГ2 - 45%. До початку експерименту задовільний рівень був характерним для 37% учнів ЕГ1 та для 39% учнів ЕГ2, і низький - 32% в ЕГ1 і 28% в ЕГ2. Після закінчення експерименту – на задовільному рівні знаходилося 35% учнів в обох групах, на низькому рівні не було зафіксовано жодного учня. Проте, в контрольній групі суттєвих змін не відбулося: до початку експерименту високий рівень було виявлено у 5% учнів, наприкінці – 7%; кількість респондентів на достатньому рівні зросла з 26% до 34%; на задовільному рівні кількість респондентів також зросла з 29% до 43%; на низькому рівні залишилося 16% студентів (до початку експерименту – 40%).

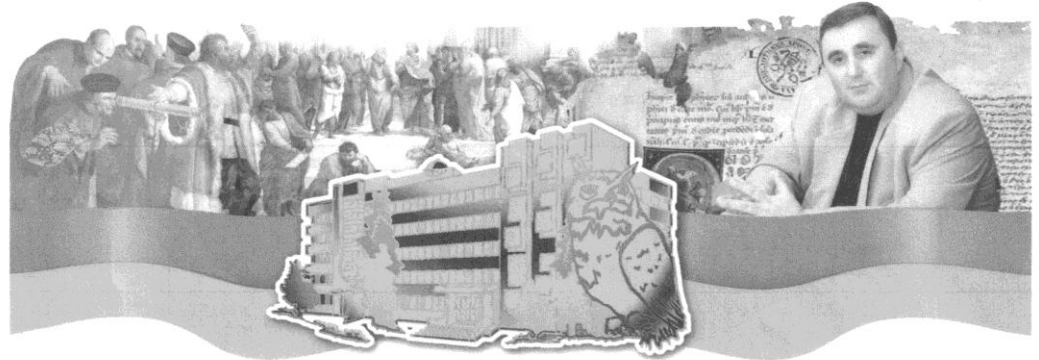
Таким чином, результати дисертаційного дослідження дають підстави стверджувати, що методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності є ефективною за умови її систематичної реалізації.

Директор школи



Тарарака Т.В.

Додаток Х.3



**Херсонський Академічний ліцей імені О.В. Мішукова
при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради**

вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, 73000, тел/факс: (0552) 32-67-76, 32-67-75, тел. 32-10-21, 32-67-77,
e-mail: academyceum@ukr.net Код ЄДРПОУ 21309865

Від 15.05.14 № 10-04/253
На № _____ від _____

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів кандидатської дисертації

Кумпан Марини Борисівни з теми «Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови))

Упродовж 2013-2014 рр. на базі Херсонського Академічного ліцею імені О. В. Мішукова при Херсонському державному університеті Херсонської міської ради м. Херсон здійснювався науково-педагогічний експеримент, що передбачав реалізацію розробленої М. Б. Кумпан методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Організація науково-дослідного навчання в 10-11 класах передбачала проведення систематичної роботи з формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів у театралізованій діяльності. Робота проводилася за трьома етапами: когнітивно-збагачувальним, тренувально-

творчим, творчо-імпровізаторським. Важливою характеристикою розробленої і експериментально перевіреної методики формування англомовної лексичної компетенції учнів виявилася система організаційних форм навчання: рольових ігор, симуляцій, драматичних ігор, імпровізацій, сценарних ігор, театральних проєктів, що сприяли максимальному прояву внутрішньої мотивації учнів старших класів; поєднанню змістових компонентів урочної та позаурочної театралізованої діяльності у процесі взаємодії вчителя та учнів.

Розроблена Кумпан Мариною Борисівною методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності забезпечена практичними матеріалами: добіркою художніх прозових та поетичних текстів для драматизації у школі, англо-українським глосарієм театральної лексики, системою вправ з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності та методичними рекомендаціями щодо її реалізації. Одержані результати засвідчили зростання кількості учнів експериментальних груп з високим та достатнім рівнями сформованості англомовної лексичної компетенції.

Успішна реалізація на практиці результатів дисертаційного дослідження дозволила стверджувати, що методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності є ефективною, і її рекомендовано запроваджувати у навчальний процес на уроках англійської мови.

Директор ліцею



доцент Т. Ю. Томіліна

Додаток Х.4



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

 бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, телефон/факс (0472)35-44-63,37-21-42, e-mail: cic@cdu.edu.ua
 Код ЄДРПОУ 02125622

 14.01.2014 № 2/14
 на № _____
Акт про впровадження

результатів кандидатської дисертації

Кумпан Марини Борисівни з теми «Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови))

Методику формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності, розроблену Кумпан Мариною Борисівною, було впроваджено до навчального процесу в інституті іноземних мов у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького.

Розроблена експериментальна модель формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності складалася з трьох етапів: когнітивно-збагачувального, метою якого було збагачення словникового запасу учнів, формування активного і рецептивного словників, набуття лексичних знань; тренувально-творчого, метою якого було подальше збагачення словникового запасу учнів; інтегрування словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності; творчо-імпровізаторського, який мав на меті застосування сформованих лексичних навичок і вмій у мовленнєвій діяльності.

Упровадження методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності здійснювалося під час лекційних та семінарських занять з «Методики викладання англійської мови у середній школі» та забезпечувалося практичними матеріалами: добіркою художніх прозових та поетичних текстів для драматизації із завданнями до виконання, англо-українським словником-мінімумом до теми «Театр як вид мистецтва», методичними рекомендаціями з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Результати ефективності розробленої Кумпан Мариною Борисівною лінгводидактичної моделі було перевірено за допомогою критеріїв: когнітивного, смислового, мовно-комунікативного та їх показників. Задля цього було застосовано розроблені автором діагностувальні завдання.

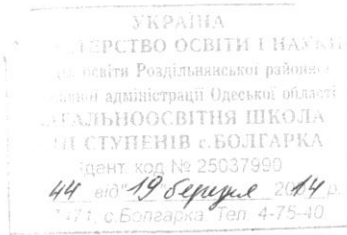
Експертиза упровадженої експериментальної методики з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності підтверджує її значущість для забезпечення належного рівня іншомовної мовленнєвої компетенції учнів старших класів.

Проректор з наукових
робот
професор



Н. А. Тарасенкова

Додаток Х.5



Акт про впровадження

результатів кандидатської дисертації

Кумпан Марини Борисівни з теми «Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови))

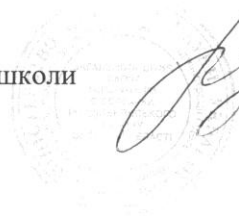
У 2012-2013 н.р. на базі «Загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. с. Болгарка» у 10-их класах впроваджувалася експериментальна методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

У роботі було враховано те, що навчальний процес є ефективним, якщо забезпечити: інтеграцію театралізованої діяльності у процес формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій; інтеракцію різних видів творчої діяльності (рольових ігор, симуляцій, драматичних ігор, імпровізацій, сценарних ігор, театральних проєктів), що сприятимуть максимальному прояву внутрішньої мотивації учнів старших класів гімназій; поєднання змістових компонентів урочної та позаурочної театралізованої діяльності у процесі взаємодії вчителя та учнів.

Як засвідчують одержані експериментальні дані, проведена робота з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності зумовила зростання показників рівнів сформованості початкових досягнень учнів старших класів: кількість учнів з високим рівнем сформованості англомовної лексичної компетенції підвищилася на 15%, з достатнім рівнем на 20%, низький рівень не було зафіксовано у жодного учня експериментальних груп.

Таким чином, результати експериментального навчання дають підстави стверджувати, що методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності є ефективною за умови її систематичної реалізації.

Директор школи



Мошковський Є.Д.

Додаток Х.6



УКРАЇНА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ОДЕСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ УДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ

65014, м. Одеса, провулок Нахімова, 8; тел. (048) 722-34-87, факс (048) 728-09-32, E-mail: Odessa-internet@ukr.net, http://www.osvita.od.ua

Р.О.Ч. № 18
на № _____ від _____

Акт про впровадження

матеріалів дисертаційного дослідження

«Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності»

Кумпан Марини Борисівни

(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови))

Упродовж з 2012 р. по 2013 р. в системі підготовки майбутніх фахівців при Одеському обласному інституті удосконалення вчителів було вивчено та впроваджено матеріали дисертаційного дослідження щодо проблеми формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Розроблена Кумпан Мариною Борисівною методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності забезпечена практичними матеріалами: навчально-методичним посібником «Drama activities for language learning» з добіркою художніх прозових та поетичних текстів для драматизації, завданнями з формування англомовної лексичної компетенції учнів, англо-українським театральним словником-мінімумом для учнів старших класів гімназій і загальноосвітніх шкіл, методичними рекомендаціями з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

Зазначені науково-методичні матеріали апробувалися під час факультативних занять, на методичних семінарах, курсах підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, а також під час проведення курсу лекцій з методики викладання англійської мови у середній школі для вчителів англійської мови та літератури. Експериментальні розробки і успішна реалізація на практиці результатів дисертаційного дослідження з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності отримали позитивні відгуки з боку педагогічного загалу області.

Вважаємо, що запропоновані М. Б. Кумпан науково-методичні матеріали можуть бути використані при підготовці програм, методичних рекомендацій, навчальних посібників з іноземної мови для загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл, а також застосовуватися у системі післядипломної освіти.

Директор Одеського обласного
інституту удосконалення вчителів



В. А. Кавалеров

Додаток Х.7



**Приватний заклад
«Одеська приватна спеціалізована школа І-ІІІ ступенів
“Гармонія”**

вул. Академіка Корольова, 67, м. Одеса, 65122, тел/факс 0(482) 746-75-31
e-mail: harmony_school@list.ru Код ЄДРПОУ 30127497

**Акт про впровадження
результатів кандидатської дисертації**

Кумпан Марини Борисівни з теми «Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності» (спеціальність 13.00.02 - теорія та методика навчання (германські мови))

Упродовж 2012-2013 рр. на базі Одеської приватної спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів «Гармонія» з поглибленим вивченням іноземних мов та інформаційних технологій М. Б. Кумпан здійснювався науково-педагогічний експеримент, що передбачав реалізацію розробленої автором методики формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності.

У роботі було враховано те, що навчальний процес щодо формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій є ефективним за умови: інтеграції театралізованої діяльності у процес формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій, інтеракції різних видів творчої діяльності (рольових ігор, симуляцій, драматичних ігор, імпровізацій, сценарних ігор, театральних проєктів), що сприяють максимальному прояву внутрішньої мотивації учнів старших класів гімназій; поєднанню змістових компонентів урочної та позаурочної театралізованої діяльності у процесі взаємодії вчителя та учнів.

Результати ефективності розробленої автором експериментальної моделі було перевірено за допомогою критеріїв: когнітивний критерій з показниками: вміння адекватно відтворювати ізольовані ЛО, словосполучення і окремі речення з певної теми та добирати відповідники з рідної мови; обізнаність з лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, ФО, прислів'я, приказки, крилаті вирази); обізнаність із способами словоутворення в англійській мові і здатність правильно утворювати нові слова від похідних; смисловий критерій із показниками: розуміння прямого та переносного значення слів; наявність рецептивно-репродуктивних лексичних навичок (розпізнавання вивчених ЛО

у текстах монологічного і діалогічного характеру, відтворення вивчених ЛО у поєднанні з раніше засвоєними); обізнаність з нормами стилістично та ситуативно доречного використання ЛО у мовленні; мовно-комунікативний критерій із показниками: вміння застосовувати адекватні лексичні засоби (синоніми, антоніми, фразеологічні звороти, крилаті вирази з англійських художніх творів, реалії, багатозначні слова, слова з прямим та переносним значенням) у самостійних мовленнєвих актах монологічного та діалогічного характеру; вміння використовувати емоційно-оцінну лексику як засіб увиразнення мовлення. Задля цього було застосовано розроблені автором діагностувальні завдання.

Як засвідчують здобуті експериментальні дані, проведена робота з формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності зумовила зростання показників рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції учнів. Відповідно в ЕГ1 високий рівень сформованості англомовної лексичної компетенції засвідчили 26% учнів (було 11% учнів), достатній рівень - 55 учнів (було 29%), задовільний рівень - 19% (було 32%), на низькому рівні не було зафіксовано жодного учня (було 28%). В ЕГ2 високий рівень сформованості англомовної лексичної компетенції зафіксовано у 24% учнів (було 10% учнів), достатній рівень - 55 % учнів (було 30%), задовільний рівень - 21% (було 30%), на низькому рівні не було зафіксовано жодного учня (було 30%).

Таким чином, результати експериментального навчання дають підстави стверджувати, що методика формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності є ефективною за умови її систематичної реалізації.

Акт про впровадження результатів кандидатської дисертації Кумпан Марини Борисівни з теми «Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності» зі спеціальності 13.00.02 - теорія та методика навчання (германські мови) був обговорений та затверджений на засіданні методичного об'єднання вчителів іноземних мов (протокол № 2 від 28.10.2014 р.).



Директор школи

Виконавець:

Заступник директора

Т.В. Проценко

М.Б. Кумпан