

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Факультет української й іноземної філології та журналістики**  
**Кафедра англійської філології та світової літератури**  
**імені професора Олега Мішукова**

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ ТА РОЛЬОВОЇ**  
**ГРИ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В**  
**ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 08-251М групи  
Спеціальності 014 Середня освіта  
Спеціалізації 014.021 Англійська мова і  
література  
Освітня програма Середня освіта  
(мова і література англійська)

Матвеєнко Альона Валеріївна

Керівник кандидат педагогічних наук,  
доцент Кіщенко Юлія Володимирівна

Рецензент: Подвойська О.В.  
кандидатка філологічних наук, доцентка  
кафедри німецької мови Київського  
національного економічного університету  
імені Вадима Гетьмана

## Івано-Франківськ – 2024

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1.....	7
ТЕОРІЇ, МЕТОДИ ТА КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ГЛОТТОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ.....	7
1.1. Вибрані теорії та моделі оволодіння іноземною мовою.....	7
1.2. Методи та концепції навчання іноземної мови.....	11
1.3. Традиційні (звичайні) методи.....	13
1.4. Нетрадиційні (альтернативні) методи.....	19
1.5. Контекстуалізація навчання.....	23
1.6. Використання драматизації та рольових ігор як альтернативних методів навчання; розвиток мовних навичок.....	26
РОЗДІЛ 2.....	36
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ГЛОТТОДРАМИ .....	36
2.1. Поняття мотивації.....	36
2.2. Роль мотивації у навчанні та викладанні іноземної мови.....	37
2.3. Поняття та значення драматургії у навчанні.....	39
2.4. Сутність драми.....	41
2.4.1. Драма як процес.....	43
2.4.2. Елементи драми.....	46
2.4.3. Роль у драматизації.....	47
2.4.4. Конфлікт у драматизації.....	50
ВИСНОВКИ.....	54
Проведене дослідження вможливило наступну низку висновків:.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	56

## ВСТУП

На сучасному етапі розвитку суспільства володіння англійською мовою є однією з ключових компетенцій, необхідних для професійної мобільності, міжнародної співпраці та участі в численних культурних і бізнес-проектах. З огляду на специфіку навчання іноземних мов, основна мета якого – розвиток комунікативних навичок для взаємодії з іншими, особливу увагу в сучасній методиці приділяють використанню творчих і експресивних методів. Драматизація та рольова гра виступають ефективними засобами в навчанні, сприяючи розвитку не лише мовної, а й соціокультурної компетенції. Вони залучають як емоційну, так і когнітивну сфери особистості, що робить процес навчання не лише цілісним, а й сприяє досягненню більш глибокого й стійкого засвоєння матеріалу.

**Актуальність.** Актуальність дослідження використання драматизації та рольових ігор у навчанні англійської мови зумовлена сучасними вимогами до компетенцій у міжнародному професійному середовищі та культурній інтеграції. Європейська інтеграція та професійна мобільність вимагають високого рівня володіння іноземними мовами, зокрема англійською. Драматизація як інструмент навчання сприяє емоційному залученню учнів, розвиває їх комунікативні навички та навички міжособистісного спілкування, що є особливо важливим у підготовці до взаємодії в реальному середовищі.

Рольова гра, як частина інтерактивного підходу, сприяє активному засвоєнню мовного матеріалу, дозволяє учням моделювати реальні комунікативні ситуації, розвиваючи як мовні, так і соціальні навички. Інноваційні методики, зокрема Future Learning System (FLS), які базуються на драматичних техніках та нейродидактиці, відповідають сучасним педагогічним вимогам і потребам учнів.

**Мета дослідження.** Мета даної роботи – визначити сучасні методи використання драматизації та рольових ігор у процесі навчання англійської мови, а також розробити рекомендації щодо їх ефективного впровадження на різних етапах навчання в загальноосвітній школі.

**Об'єкт дослідження.** Об'єктом дослідження є драматизація та рольова гра як методи активного навчання у викладанні англійської мови.

**Предмет дослідження.** Предметом дослідження є сучасні методи впровадження драматизації та рольових ігор у навчанні англійської мови, що сприяють розвитку комунікативних навичок.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити зміст поняття драматизації та рольових ігор як методів навчання в контексті сучасної дидактики.
2. Визначити ефективні прийоми впровадження драматизації та рольових ігор у навчання англійської мови.
3. Охарактеризувати комплекс вправ, спрямованих на розвиток комунікативних навичок за допомогою драматичних технік.
4. Проаналізувати вплив методів драматизації та рольових ігор на формування комунікативних умінь у процесі навчання англійської мови.

**Методи дослідження.** У роботі застосовані такі методи дослідження:

- описовий метод для визначення сутності драматизації та рольових ігор у навчанні;

- аналітичний метод для вивчення основних принципів Future Learning System;
- метод узагальнення для формулювання методичних рекомендацій;
- метод спостереження та аналізу для оцінки впливу драматизації на рівень комунікативних навичок.

**Теоретична значущість.** Теоретична значущість роботи полягає в обґрунтуванні ролі драматизації та рольових ігор як методів, що активізують навчальний процес, інтегрують когнітивний, емоційний та психомоторний аспекти в навчанні англійської мови. Робота поглиблює розуміння значення творчих методів у викладанні іноземної мови, враховуючи новітні досягнення у сфері нейродидактики та міжкультурної дидактики.

**Практичне значення.** Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості застосування розроблених рекомендацій та вправ під час навчання англійської мови у загальноосвітній школі. Представлені матеріали можуть бути корисними для вчителів англійської мови при плануванні інтерактивних занять, а також для укладання навчальних програм, лекцій та спецкурсів.

Роботу виконано у відповідності до науково-дослідної теми кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова **«Формування професійної компетентності майбутніх учителів та викладачів іноземних мов в умовах диджиталізації»** (державний реєстраційний номер 0123U104064)

**Апробація роботи.** Основні результати дослідження були представлені в доповіді на XV Всеукраїнській науково-технічній конференції "Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі" (Херсон, 4 квітня, 2024 року).

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРІЇ, МЕТОДИ ТА КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ГЛОТТОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ

#### 1.1. Вибрані теорії та моделі оволодіння іноземною мовою

Загалом, оволодіння нерідною мовою передбачає застосування певного механізму та/або вибір певного шляху. Як правило, у цьому випадку ми маємо справу із запуском певного «керованого» процесу [64, с.32].

По суті, другорядним є те, чи ототожнюємо ми це із засвоєнням, набуттям або найчастіше навчанням. Важливо те, що «керований» точніше, спрямований процес відрізняється від того, який визначає оволодіння рідною мовою. Лідерство саме по собі завжди означає вести когось до мети, а отже, спрямовувати когось, конкретну особу до набуття навичок, що дозволяють використовувати нерідну мову. [50, с.29-33]

При цьому ми будемо сприймати стратегію, що веде до оволодіння мовою, як процес, який можна описати в об'єктивних і раціональних категоріях. Теоретичний погляд на механізми засвоєння мови враховує багато факторів, як лінгвістичних, так і психологічних [15, с.26-28].

Для пояснення складності явища намагалися висувати численні гіпотези. Серед них важливе місце посідає «гіпотеза тотожності»[92, с.110-112].

У своїй найрадикальній формі вона припускає, що оволодіння кожною мовою - незалежно від того, чи є вона першою чи другою (нерідною) мовою - підпорядковується подібним правилам і закономірностям. Проте слід зазначити, що обґрунтованість такої позиції можна відстоювати лише за

умови розгляду другої (нерідної) мови виключно як форми розпізнавання та визначення світу, «накладеного» на когнітивний і соціальний процес, що відбувався. завдяки вмінню користуватися першою (рідною) мовою. [75, с.45]. Іншим обмеженням є те, що кінцевий результат оволодіння першою та другою мовами різний [35, с.103-110]. Жодні, навіть найефективніші прийоми набуття вміння користуватися нерідною мовою не можуть повністю усунути бар'єри, пов'язані з тими здібностями (наприклад, вимовою), які є природними для користувача першої мови як елемента функціонування в рідному соціумі та культурному середовищі [76, с.113-120]. Окремі етапи оволодіння першою та другою мовами можуть бути аналогічними [9, с.210-213], [42, с. 220-221]. Процес засвоєння іноземної мови здатний повторювати або імітувати порядок засвоєння конкретних граматичних структур. На практиці, однак, у засвоєнні як першої, так і другої мови «спостерігається значна варіативність, що призводить до сумніву щодо подібності» [84, с.38-43]. Однак фундаментальною слабкістю гіпотези ідентичності є стратегія вивчення рідної та нерідної мов. У першому випадку це елемент біологічного і соціального розвитку, один із найважливіших, але не єдиний фактор адаптації до світу. Вона стає компонентом побудови ідентичності людського індивіда, а не описом цього типу ідентичності за допомогою конкретних «постійних» формул або понять. Проте оволодіння нерідною мовою зазвичай є елементом освіти, який не обов'язково має відбуватися лише у формальних структурах (таких як школа), але завжди є керованим процесом, спрямованим на досягнення мети, нав'язаної потребою впоратися з ситуацією, в якій широко зрозумілі ресурси рідної мови вже недостатні. Можливість знайти схожість між засвоєнням рідної та нерідної мов не усуває очевидних відмінностей у процесі набуття не тільки конкретних мовних навичок, а й оволодіння мовою як інструментом функціонування у світі. Це означає, що

гіпотезу ідентичності не можна вважати теорією, здатною побудувати уніфікований набір правил, застосовних до засвоєння мови як такої, і, отже, абсолютно застосовної, коли активується багатосторонній механізм оволодіння мовою, відмінною від рідної [31, с.233].

Контрастивна гіпотеза припускає, що «засвоєння другої мови визначається структурою вже вивченої мови» [20, с.100]. Якщо структури однієї мови узгоджуються зі структурами іншої, процес засвоєння мови відбувається легко і швидко, оскільки аналогія мовних систем запускає т.зв. позитивний трансфер. Однак за чіткої протилежності систем темпи засвоєння нерідної мови сповільнюються, а процес засвоєння мовних навичок обтяжений численними помилками. Це явище називається «негативним переносом». У випадку засвоєння українцями англійської мови ми маємо справу з негативним переносом, оскільки структура української мови відрізняється від структури англійської, що призводить до частих мовних помилок. Найважливіші заперечення, які можна сформулювати проти гіпотези контрасту, мають прагматичний характер. Подібності та відмінності між двома мовними структурами не обов'язково мають фундаментально впливати на процес опанування мови, якщо найважливішою метою такого процесу є навички, відмінні від граматичних. Проте не можна ігнорувати позитивний вплив різноманітних форм передачі мови на процес навчання. [36, с.85]

Загалом, здається правильним припустити, що під час вивчення нерідної мови використовуються всі наявні знання. У ситуації, коли знання про систему однієї мови полегшує розуміння (в тому числі в концептуальному вимірі) конкретних компонентів іншої, можливі різні «перенесення» вже набутих компетенцій в іншу лінгвістичну сферу.

Теорія «моніторингу», сформульована Стівеном Крашеном [80, с.131-135]. припускає, що свідомий — або спрямований — процес опанування нерідної мови відбувається як діяльність, контрольована самим учнем. Свого роду «моніторинг» продукування та розуміння висловлювань нерідною мовою відбувається, коли набуття мовних компетенцій не є підсвідомим чи інтуїтивним, а є свідомим процесом. За словами Крашена, засвоєння мови та вивчення мови є взаємовиключними процесами, і передбачається, що оволодіння спрямоване на досягнення ефективності в комунікативному вимірі [44, с.66]. Решта теоретичних постулатів стосуються, серед іншого: визнати, що опанування нерідної мови має бути достатньо важким, щоб розуміння висловлювань цією мовою стало проблемою, але в той же час труднощі не можуть створювати нездоланні перешкоди для основного змісту цільової мови під час навчання [77, с.42-48]. Цей постулат, званий гіпотезою вхідних даних, пов'язаний з гіпотезою афективного фільтра, який має вирішальний вплив на те, який мовний зміст буде отримано. Чим ємніший афективний фільтр, тим ефективніше засвоєння мови. Це стає можливим у середовищі, яке є дружнім до процесу навчання, у ситуації відкритості та відсутності страху з боку учня [57, с.155-168]. Віднесення вхідних даних і низького рівня афективного фільтра до ролі факторів, що визначають засвоєння нерідної мови, визначає подібність до теорії Хомського та його настанов щодо засвоєння рідної мови. У свою чергу, закритий фільтр, який знижує ефективність засвоєння нерідної мови, негативно впливає на процес спілкування іноземною мовою [38, с.78-79]. Однією з фундаментальних вимог щодо вивчення іноземних мов є необхідність гарантувати, що введення другої мови не передбачає непереборних бар'єрів. Навчання володінню іноземною мовою має передбачати розширення власних компетенцій, таким чином виявляючи ті ресурси, які були сформовані завдяки першій мові.

Можна спостерігати феномен реактивації раніше набутих навичок.[7, с.86-92]. Мабуть тому найкращі ефекти від засвоєння нерідної мови спостерігаються серед людей, які пережили найбільш ранній та інтенсивний процес опанування першої мови [8, с.98-104]. На закінчення слід додати, що в основі вивчення іноземної мови лежать певні процеси, що є складнішими на відміну від оволодіння рідною мовою. Весь цей процес повинен базуватися на вивченні мови. Звісно що можна проводити різноманітні аналізи у сфері засвоєння мови, що базувалися б на даних практики. Проте слід пам'ятати, що їх вивчення на емпіричному рівні викликає труднощі, які обмежуються не лише сучасними дослідженнями, але й питаннями дослідження іноземних мов та їх викладання, в тому числі й у контексті викладання англійської мови.

Можна також зазначити, що вибір відповідних методів і стратегій навчання іноземної мови є критично важливим для досягнення цілей, а культурний і соціальний контекст відіграє ключову роль у розумінні такого процесу.

## **1.2. Методи та концепції навчання іноземної мови**

Метод навчання можна охарактеризувати як певний зразок діяльності, спосіб роботи, зразок поведінки, який обирає вчитель, щоб підштовхнути учня до набуття нових навичок. Усі методи навчання іноземних мов були розроблені відповідно до конкретних потреб учнів. Однак їхня популярність на різних етапах також визначалася загальними тенденціями в педагогіці, а також - особливо в 20 столітті - домінуючими тенденціями в лінгвістиці та психології навчання. Якщо прийняти загальний історичний критерій, до якого посилаються сучасні методи навчання (у полемічній формі), то

основним припущенням може бути необхідність відмови від будь-якої лекційної діяльності. У середині них - у традиційному підході - домінувала вербальна комунікація. Такі прийоми, як лекція, опис, розповідь, робота з книгою, бесіда чи дискусія використовувалися як у навчанні іноземної мови, так і в більшості інших предметів. Це передбачало однобічне, директивне повідомлення конкретного змісту - головним чином через передачу та активізацію пам'яті - і примушування учня оволодіти ним. Учитель був єдиною і довільною інстанцією, від якої залежала передача знань, і йому було закріплено право тлумачити як точність, так і ефективність. [24, с.56-60].

Проте, як показує освітня практика, найефективнішими виявляються методи, які не зводяться до контролю за діяльністю учня, а передбачають вивільнення справжньої мотивації, стимулюють самостійність і творчу участь у навчальному процесі. Передбачається, що навчання є процесом, який має призвести через набуття досвіду до відносно тривалих змін у поведінці індивіда. Водночас неможливо досягти наміченої навчальної мети без урахування попереднього досвіду студентів і т. зв особисті знання. Пошук конкретного методу навчання здійснюється шляхом діагностики оптимальних засобів, необхідних для досягнення цілеспрямованого і систематичного впливу на структуру, темп і кінцевий стан процесу оволодіння мовою. Тому головна мета викладання іноземної мови часто ототожнюється з прагненням досягти протягом, можливо, певного та відносно короткого часу, передбачуваного рівня володіння та використання нею. Кляйн зазначив, що ця головна мета досягається під час шкільного чи академічного навчання іноземної мови шляхом встановлення конкретного стандарту опису та перевірки на основі помилок, наскільки учень відхиляється від норми [52, с.104-108].

Однак примат описової норми не лише передбачає відмову від більш цікавих шляхів досягнення мовної компетенції, а й ставить під сумнів саму її суть. Далі ми розглянемо часто використовуваний метод навчання іноземної мови – нетрадиційний, або ж інакше кажучи альтернативний.

Отже, підрозділ під назвою “Методи та концепції навчання іноземної мови” продемонстрував різні методи навчання іноземних мов, які визначаються як способи діяльності, обрані вчителем для розвитку навичок учнів. Дані методи змінюються за допомогою лінгвістичних, педагогічних та психологічних тенденцій, а також є заадаптованими до потреб учнів. Слід зазначити, що традиційні ж вербально-комунікативні методи в свою чергу часто обмежують учнівську активність, оскільки навчання має односторонній характер, де вчитель виступає як джерело знань.

Проте сучасне застосування таких методів демонструє, що вже існують достатньо ефективні методи, що спрямовуються на задіяння мотивації та самостійності у учнів. Навчальний процес існує не лише аби передати знання, а й аби сформувати тривалі зміни у поведінці учнів, одночасно враховуючи їх досвід до цього. Тож, у наступному розділі буде розглянуто традиційні методи аби проаналізувати їхній контраст, порівнюючи з альтернативними методами.

### **1.3. Традиційні (звичайні) методи**

Вивчення науково-методичної літератури за темою дослідження дає підстави для висновку про те, що прямий метод вважається найпершим популярним методом навчання іноземних мов, хоча він ніколи не супроводжувався якимись конкретними теоретичними підходами. Через те, що її основною метою було досягнення ораторської майстерності, її часто

називали розмовною. Припущення було подібне до сучасного комунікативного підходу, що найкращих результатів можна досягти, вивчаючи мову, яка відтворює реалії її автентичного використання. Тому вчителями, як правило, були іноземці, що призводило до усунення посередника рідної мови учня в процесі оволодіння мовою. Не приділялося уваги вивченню граматичних правил або вивченню конкретних лексичних ресурсів.

Важливішим було набуття – за допомогою вчителя, носія мови – специфічних мовних навичок, з яких найважливішими були навички спілкування. Той, хто вивчає мову, звикає до мови так само, як і до умов її вживання (найчастіше закладених у культурі певного соціального середовища). Після досягнення розмовної майстерності можна було вивчати вибрані письмові твердження - на практиці, як правило, потрібні як прояв як цілеспрямованого стилю спілкування, так і звичаю чи культурної ідентифікації (що призводить, наприклад, до першості французької мови в епістолографії). Безсумнівно, розмовний метод уможлилював контакт не лише з живою мовою, а й (через її користувача) зі специфічною культурою. Сучасна глоттодидактика значною мірою спирається на досвід прямого методу, головним чином у сфері всього, що фокусується на потребах контакту з мовними та культурними реаліями. Варто також відзначити в цій концепції мимовільне передбачення постулату врахування в процесі оволодіння нерідною мовою механізмів, подібних до опанування рідної мови (тобто несвідомих, несвідомих чи підсвідомих механізмів [71, с.21]).

Метод граматики та перекладу є одним із найдавніших і найбільш традиційних методів навчання іноземних мов. Вона отримала розвиток у викладанні латинської та грецької мов. Головною метою було оволодіння граматикою та лексикою іноземної мови. Методика була орієнтована на

письмову мову, завдяки чому учень міг самостійно читати та розуміти художні тексти. Зазвичай це були спеціальні «уривки» або антології, пристосовані спеціально для навчальних цілей. Таким чином, учень набув компетенцій, які дозволили йому перекладати прочитані тексти (зазвичай вголос, перед класом) на рідну мову, а також розпізнавати та аналізувати присутні в них граматичні структури. Слід пам'ятати, що цей метод був призначений не лише для надання спеціальних інструментів для вивчення (мертвої) мови, але також підтримував освіту, у якій мовні навички уможлилювали контакт із цінностями, які вважаються фундаментальними в культурі. Навіть незважаючи на те, що студент не досяг жодних суто комунікативних компетенцій, знання грецької чи латинської мови було необхідним для розуміння основи конкретних наук (наприклад, права чи медицини). Особливий (у певному сенсі живий) статус латини також впливав з її ролі в літургії Римо-Католицької Церкви.

Граматично-перекладний метод не розвиває усних навичок і не надихає людей висловлювати думки чи судження мовою, яку навчають. Також не можна враховувати індивідуальні відмінності учнів. Його сильна сторона полягає в тому, що він забезпечує ґрунтовну основу знань про граматичну систему мови. У сучасному підході до навчання мови практично відмовлено від граматики та методу перекладу. Його маргінальна присутність є результатом віри в те, що систематичні вправи з читання, перекладу та розуміння граматичної структури дидактичного тексту можуть допомогти опанувати нерідну мову. Без сумніву, всі вправи, які виконуються і повторюються протягом досить тривалого періоду часу, приносять певні результати, але в цьому конкретному випадку це йде на шкоду привабливості та універсальності викладання мови.

Аудіолінгвальний метод [58, с.119-124]. був створений у США. Він був розроблений, коли під час Другої світової війни люди шукали найефективніший спосіб навчання іноземної мови для солдатів (тому його іноді називають військовим). Аудіолінгвальний метод слід розглядати як перший справді науковий спосіб викладання іноземних мов. При розробці цієї стратегії були використані досягнення психології (біхевіоризм Скіннера) та структурної лінгвістики (теорії Блумфілда). Істотним є недолік пояснень граматичних правил, які виникають в індуктивному методі. Учитель став взірцем, а точніше, взірцем для наслідування правильних мовних конструкцій, основний акцент робився на усному мовленні. Домінували прийоми механічного, бездумного, багаторазового повторення мовного матеріалу. Мовна строгість, або муштрування, гарантувала запам'ятовування та закріплення конкретних зразків (речень, фраз, виразів), тобто на практиці закріплення позитивних і бажаних мовних звичок. Завдяки частому повторенню передані конструкції могли зберегтися і запам'ятатися у свідомості учнів. Аудіолінгвальний метод приділяв велику увагу розвитку стійких взаємозв'язків між стимулом і реакцією. Крім того, увага приділялася мотиваційним аспектам, а відповідна реакція студентів винагороджувалася похвалою викладача.

Зазначимо, що суворо дотриманий принцип виправлення мовних помилок унеможлиблював закріплення неправильних звичок, а пояснення та розбір граматичних структур були відмовлені в процедурі граматики та перекладу. Відповідно до припущення, закладеного в назві методу, здатність слухати мову повинна була дати можливість використовувати її. Однак мова спочатку засвоювалася в розмовній формі, а вже потім – навички читання та письма. Ця градація розглядалася як повторення механізму, за допомогою якого відбувається засвоєння рідної мови. В даний час аудіолінгвальний

метод іноді використовується в ситуаціях, коли (наприклад, у навчанні дітей) найважливішим є розвиток автоматичних мовних звичок. У випадку з дітьми цього можна досягти, наприклад, розучуючи пісні, віршики або розігруючи прості сценки. Аудіолінгвальний метод виключив рідну мову з процесу навчання іноземної мови.

Об'єктом вивчення була жива мова, відповідно до неї було підібрано необхідні навчальні матеріали, в тому числі вперше в такому масштабі (завдяки технічним досягненням) автентичні аудіозаписи або підготовлені носіями мови. Важливість вивчення живої мови за допомогою спеціально створених магнітофонних записів і однакове ставлення до техніки представлення мовних моделей з їх ситуативним контекстом стало причиною того, що аудіолінгвальний метод також називали аудіовізуальним. Принцип поєднання мовного зразка з ситуативним контекстом був перейнятий і розширений творцями способу спілкування.

Однак, мабуть, найфундаментальнішим проривом у викладанні мови, який призвів до популяризації аудіолінгвального методу, було утвердження переконання, що головна мета полягає в тому, щоб навчити говорити, а результати навчання зіштовхуються з автентичною мовою, а не з її абстрактною моделлю. Очевидним недоліком аудіолінгвального методу є монотонність вправ, які передбачають механічне повторення речень і фраз. Когнітивний метод був створений у 1970-х роках і базувався переважно на теорії Ноама Хомського [60, с.92-96]. творця трансформаційної лінгвістики.

На відміну від аудіолінгвального методу, він не розглядав мову як набір звичок, автоматизованих через багаторазове повторення (підлягає повторенню та запам'ятовуванню), але передбачалося, що учень повинен розуміти іноземну мову та створювати нові речення самостійно, покращуючи свої навички. . Завдання тут полягає в тому, щоб досягти стану, в якому

користувач навченої мови, оснащений здатністю оперувати певною кінцевою кількістю граматичних правил, буде розуміти та самостійно створювати багато правильних речень цільовою мовою. Компетентність учнів можна розвинути, коли оволодіння мовою відбувається в природній ситуації, шляхом проб і помилок. Сама помилка вважається природним елементом розвитку мови, а її виявлення є показником досягнутого етапу оволодіння мовою. Автори методики підкреслювали, що мова має бути творчою, оскільки відбувається процес її розуміння та розвивається здатність конструювати висловлювання, які раніше ніколи не чули, не повторювали й не запам'ятовували. Ця позиція явно суперечить розгляду мовних навичок як результату сформованих звичок. Акцент на знанні граматичних структур свідчить про співвідношення когнітивного методу та граматико-перекладного. Проте предметом навчання та аналітичної рефлексії є природна мова, представлена в природній ситуації.

Таким чином, цей підрозділ аналізує методи навчання іноземних мов, а саме аудіолінгвальний та граматично-перекладацький методи. Другий ж, можна стверджувати, не враховує навіть індивідуальних відмінностей учнів. Через його обмеження сучасні підходи до навчання потрохи відмовляються від нього. В свою чергу, аудіолінгвальний метод, який базується на принципах біхевіоризму та структурної лінгвістики спирається на механічному відтворенні лексичних одиниць та дає акцент на якнайчастіше вживання усної мови. Тож цей метод зосереджує увагу на формуванні автоматичних мовних звичок.

Через використання конкретних пісень та сценок даний метод виключає рідну мову з процесу навчання, а отже є особливо ефективним для навчальної аудиторії. Проте слід пам'ятати що він має свої обмеження в комунікативному контексті. На відміну від цих двох когнітивний метод,

котрий виник у 1970-х роках складається з поєднання елементів граматично-перекладного підходу, але також спрямований на використання “природної” мови в природному середовищі, хоча одночасно акцентує увагу на творчому використанні граматичних структур та розумінні мови.

#### **1.4. Нетрадиційні (альтернативні) методи**

Вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати, що з 1960-х років були розроблені методи, спільною рисою яких є суб'єктивне ставлення до учня, визнання його потреб і перетворення його на найважливішу інстанцію перевірки навчального процесу. Ці методи — їх називають нетрадиційними або альтернативними — не повністю витіснили традиційні, але набули великої популярності, особливо в позакласній мовній освіті, головним чином тому, що вони враховують досягнення психології навчання. Завдяки альтернативним методам і прийомам розумової роботи шляхи активізації всього тіла учня були вирівняні. Також було зрозуміло, що на результати навчання істотно впливає пробудження та підтримку мотивації, а також активацію множинного інтелекту [27, с.54-60, 29, с.3-17].

Метод загальної фізичної реакції (TPR) був розроблений у США Джеймсом Ашером у 1970-х роках. Він припускав, що іноземна мова засвоюється в процесі «порушення системи/коду», аналогічно розвитку рідної мови. Створенню власних висловлювань передують тривалий період слухання та розвитку розуміння. Так діти освоюють мову [28, с.79-84]. Спілкування між батьками і дітьми також поєднує вербальну і рухову сторони. Дитина реагує на мову батьків кінестетичною поведінкою, і після багатьох місяців «вбирання» мови набуває здатності говорити [86, с.902-903].

Таким чином, система «ламається», і дитина потім здатна спонтанно відтворювати мовлення. Тому, на думку Ашера, мовчазне слухання та фізичний рух є найкращим способом запам'ятати. Це може мати форму надання інструкцій іноземною мовою та одночасної їх демонстрації. Використовуючи якомога менше слів, викликалися очікувані, «дзеркальні» реакції учнів, а слово природно асоціювалося з дією та реакцією тіла. Таким чином, одночасно активувалися ліва півкуля мозку, що відповідає за мову і мову, і права півкуля, що відповідає за фізичний рух [63, с.315-318].

Отже, фактичному процесу використання мови передують (аналогічно процесу засвоєння мови дитиною) період інкубації та підготовки до говоріння. Метод TPR не використовує підручники. Для кращої демонстрації використовуються набори реквізитів, які допомагають зрозуміти ситуацію та пов'язану з нею поведінку. Команди невеликої складності повторюються, поки учні не запам'ятають правильну відповідь. Кожна продемонстрована ситуація закладена в певних лексичних і граматичних значеннях. Метод можна використовувати, припускаючи, що «візуалізація» приписується кожній мовній поведінці на різних рівнях мовної освіти. Він особливо ефективний у навчанні команд і вивченні лексичного та формального фону наказового способу [40, с.102-105, 85, с.102-109].

У той же час процес вивчення мови було зменшено. Людей «слухали» і «розуміли» досить довго, щоб забезпечити психологічний комфорт і ефективну адаптацію до різних мовних умов. Завдяки тому, що метод ТПР активізує організм, а отже, одночасно впливає на все сприйняття, він знаходить багато застосувань у мовному навчанні дітей. Безсумнівні релаксаційні властивості методу TPR також роблять його цікавим для навчання молоді та дорослих [10, с.50-55].

На іншому полюсі від припущень методу TPR знаходяться детермінанти методу The Silent Way, принципи якого були сформульовані Каледом Гаттеню. Вивчення іноземної мови за допомогою цього методу вимагає тиші, зосередженості та медитації. Демонстрація вчителем (зазвичай одноразова) нового мовного матеріалу спрямована на те, щоб змусити учня повторювати саме висловлювання та дії, що його супроводжують, поступово розширюючи мовну ситуацію новими значеннями [54, с.56-62].

Єдиними навчальними посібниками, якими користується вчитель, є: набір різнокольорових паличок різної довжини (Cuisenaire chopsticks) та фонетичні та лексичні дошки, також різного кольору. Зміни лексичних і граматичних значень супроводжуються специфічними хроматичними видозмінами. Під час навчального процесу вчитель говорить все менше і менше вчитель стає умовно глухим, а учень говорить все більше і більше [15, с.206-215]. Мова тіла та жести, які супроводжують розмову, відіграють важливу роль у методі «Тихий шлях». Таке відсторонення вчителя та надання ініціативи учню означає, що набута мова після отримання спрямованого імпульсу засвоюється та переживається [21, с.87-90]. Тому метод The Silent Way ефективний при самостійному вивченні мови. Мовчання і зосередженість також можуть принести бажані результати, коли передача певних знань про правила мови вимагає відходу від прийомів, що розвивають рухову активність і експресію [83, с.98-102].

Метод консультування з вивчення мови (CLL) базується на припущенні, що будь-яке використання мови (і всі спроби вивчення як такі) є міжособистісним процесом, група, завжди пов'язана з взаємодією та спілкуванням [82, с.56-72]. Творці методу, створеного в 1970-х роках у США, використовували досвід психоаналітичних і терапевтичних технік. Людське спілкування вважалось актом добровільного спілкування з питань, які

учасники даної взаємодії вважають важливими в процесі спілкування. Таким чином, немає примусу створювати заяви всім учасникам групи. Конкретні повідомлення можна вимовляти і рідною мовою. Учитель є спостерігачем, він стоїть на вулиці і перекладає з рідної мови на іноземну, потім записує іншомовну версію на магнітофонну стрічку, і учні повторюють її самостійно [23, с.204-205].

У цьому методі спонукою до вивчення мови є передусім справжня потреба спілкуватися в групі. Постановка вчителя в ролі експерта, а не лідера групи може виглядати як згода на надмірно спонтанне навчання, відсутність механізмів контролю. Проте фактично метод CLL створює умови для побудови партнерських стосунків між викладачем і студентом і для того, щоб останній брав на себе відповідальність за процес оволодіння мовою [39, с.90-95]. Разом з цим повинна бути активована сильна внутрішня мотивація.

Природний метод під назвою «Природний підхід» був сформульований Трейсі Террелл і Стівеном Крашеном у 1970-х роках. На відміну від ТПР, де домінують команди та фізичні навантаження, цей метод робить акцент на спілкуванні. Набуття мовних компетенцій, що розуміється як поступове засвоєння мови, має бути «природним» і без примусу для тих, хто навчається, отримувати мовні знання та навички. Студенти навчаються, беручи участь у різноманітних взаємодіях, які відбуваються в мовних ситуаціях, які є для них справжніми, зрозумілими та привабливими.

Процес засвоєння мови триває до тих пір, поки учень не відчує, що готовий до вироблення мови. Тому наголос робився на розвитку комунікативних навичок, а не на граматичних техніках, на які наголошується в традиційних методах. Теорія та практика навчання, заснована на природничому підході, зміцнилася в психології, зокрема теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера [33, с.212-215].

У методі Natural Approach немає примусу говорити іноземною мовою, а головну роль відіграє розмовна мова, що дозволяє досягти розмовних навичок. Культурні елементи також важливі, оскільки процес вивчення мови не можна відокремити від культурного контексту, в якому мова функціонує [59, с.39-44]. Крім того, важливу роль у природному підході відіграє особиста мотивація учнів, їх усвідомлення мовних установок і ситуації в групі. Цей метод використовується в освіті дітей і в навчанні дорослих, особливо в групах з різними навичками і ставленнями. Отже, комунікативні навички учнів розвиваються індивідуально та адаптуються до їхніх можливостей, що призводить до більшої відкритості до мови.

Отже, цей підрозділ демонструє розроблений Трейсі Терелл і Стівеном Крашеном природний підхід. Цей метод є відмінним від TPR, оскільки спирається на застосування фізичних дій, а також є зосередженим на поступовому оволодінні мовою без примусу, просто базуючись на активному спілкуванні. За допомогою використання цього методу відбувається розширення знань в культурному аспекті функціонування мови, що вивчається, а також є залученою особиста мотивація учнів. Таким чином, учні розширюють свої мовленнєві навички в достатньо зручному, ненав'язливому для них середовищі, що сприяє подачі більш натурального виду мови.

### **1.5. Контекстуалізація навчання**

З точки зору соціального інтерактивізму та аналізу дискурсу, навчання можна розглядати як процес міжконтекстуальної взаємодії та прийняття або відхилення певних контекстуальних компонентів учнем як генератором контексту, таким чином формуючи особисту колекцію знань і навичок

кожної людини, як свідомо, так і підсвідомо [17, с.102-132]. Рей Макдермот (1976) пояснює, що «люди стають середовищем одне для одного» [18, с.99-104]. Взаємозв'язок між двома рядами явищ, які взаємно інформують один одного для створення більшого цілого, є центральним для поняття контексту.

З цієї точки зору зв'язок між центральною подією та контекстом дуже схожий на зв'язок між «організмом» і «середовищем» у кібернетичній теорії (Ashbey, 1956, 1960; Bateson, 1972; Buckley, 1968) [17, с.102-132]. Оксфордський словник визначає термін «контекст» як «обставини, які формують обстановку для події, висловлювання чи ідеї та з точки зору яких їх можна повністю зрозуміти» [62, с.2-5]. Сенс створюється через встановлення зв'язків.

Акт планування навчального процесу вимагає від учителя взяти на себе роль дизайнера. Посилання на викладання як науку про дизайн стало популярним як у дизайні технологій електронного навчання [56, с.46-50]. так і в освіті загалом. Деякі вчені називають вчителя дизайнером досвіду [53, с.87-90]. або дизайнером діяльності, або дизайнером навчання [70, с.100-105]. а також дизайнером навчання [79, с.122-125].

Термін «дизайн навчання» вперше був введений у 1990-х роках, але ця концепція використовується з часів Другої світової війни. Визначення терміну «дизайн навчання» та його відмінність від поняття «інструкційне навчання» та подібного виразу «педагогічне планування» (Earp and Pozzi, 2006; Guitierrez et al., 2007) все ще обговорюється (Craft and Mor, 2012; Dobozy). 2011) [70, с100-105]. Щоб реалізувати дизайн навчання, вчитель має бути дизайнером контексту, маючи на увазі всі можливі фактори, що створюють контекст у конкретній ситуації, включаючи особистість учителя. Учитель не може повністю відповідати за дизайн навчання, тому що учень є співпроектувальником навчання, свідомо чи підсвідомо вибираючи, з чим

взаємодіяти, а що відкидати. Проте вчитель має прагнути створити сприятливе для навчання середовище, враховуючи всі фактори, що створюють контекст: безпосередньо залучені до навчального процесу - вчитель, учні, навчальні матеріали, наявне обладнання та опосередковано залучені - освітнє законодавство, культура, соціальні очікування, клімат, погода, політична ситуація та міжнародний контекст.

Усі фактори, що генерують контекст, підлягають плануванню, особливо коли застосовуються методи драматургії, і через драму вони можуть переходити від прямої до опосередкованої участі, і навпаки. Таким чином, як дизайнер контексту оптимального навчального середовища на кожному навчальному занятті, завдання вчителя полягає в тому, щоб передбачити, спланувати, сформулювати та керувати можливими контекстними взаємодіями в будь-якому навчальному середовищі, щоб досягти навчальних цілей. Проте той факт, що вчителі докладають багато зусиль і пропонують учням свої проекти, не гарантує успішного навчання. Зрештою, навчання є свідомим чи підсвідомим вибором учнів [17, с.102-132].

Експериментальна модель сценарних рольових ігор для викладання та вивчення англійської мови спеціального вжитку базується на формально-неформальному контекстуальному чергуванні. Контекстуальна альтернація теоретично може охоплювати всі фактори, що створюють контекст. З точки зору текстового дизайну, компоненти, що генерують контекст, включають прояви лінгвістичної та прагматичної компетенції та їх розмовні наслідки. Наприклад, контекстуальна альтернація може включати чергування чисто дискурсивного реєстру, що супроводжується відповідним ситуативним контекстом. З іншого боку, у більш абсурдній драматичній обстановці може бути перетин формального дискурсу та неформального ситуаційного контексту, і навпаки.

Таким чином, у цьому підрозділі висвітлюється міжконтекстуальна взаємодія, де учень формує знання та навички, при цьому базуючись на різних контекстуальних компонентах. Аудиторія створює своє начебто окреме середовище, а це демонструє зв'язки та їхню важливість а саме між контекстом та подіями, згідно з Рейем Макдермотом. Вчитель виступає у ролі так би мовити “дизайнера”, плануючи навчальний процес, оскільки створює сприятливе навчальне середовище і одночасно враховує численні фактори, такі як індивідуальні потреби учня, навчальні матеріали та зовнішні умови.

Хоча учитель відповідає за оформлення середовища, учні ж в свою чергу також беруть активну участь у процесі, обираючи контент для навчальної взаємодії. Правильно оформлена модель сценарно-рольових ігор для навчання англійської мови спеціального призначення базується на чергуванні формальних і неформальних ситуацій, що дозволяє враховувати обидва лінгвістичний і прагматичний аспекти навчання.

Підсумовуючи, такий підхід підкреслює важливість створення ситуаційних взаємодій задля того аби досягти цілей навчання, хоча успіх в контексті навчання залежить від свідомого чи підсвідомого вибору, що зробили учні.

## **1.6. Використання драматизації та рольових ігор як альтернативних методів навчання; розвиток мовних навичок**

З точки зору найзагальнішої техніки, драму можна розділити на типові ролі, такі як рольові ігри, інтерв'ю, імпрровізації та інсценізації. Бесіда на конкретну, задану тему є найпростішою формою занять. Ви можете передати свої думки словами, які створюють діалог, а розмову ведуть люди, які грають

певні ролі, вносячи конфлікт. Ця техніка, яка є формою роботи в командах із двох осіб або у більшій групі, дозволяє вам поглибити розуміння власного досвіду та поведінки інших людей.

Також чудовою формою відпрацювання мовних навичок є рольова бесіда, яка може проводитися в різних умовах і залучає всіх учасників курсу. Діалог вбудований у кожную драматичну подію і завжди конкретизований конкретним ситуативним контекстом, надаючи словесному змісту відповідного значення. Вправи, засновані на діалозі, не можна виключати з жодного методу навчання іноземної мови, оскільки драма дає змогу всім учасникам відчувати різноманітні позиції та ролі та дізнатися про зміну ситуаційних контекстів. Участь у створенні та підтримці діалогів у вигаданих драматичних ситуаціях, що є найважливішою метою драми, саме по собі є фактором набуття лінгвістичної компетенції. У гру можна грати завдяки внеску кожної особи, яка бере в ній участь, що дозволяє кожному учаснику поглибити власні лінгвістичні знання та вміння співпрацювати з іншими. Інтерв'ю, яке емоційно захоплює, розвиває мислення та уяву, може проводитися з одним або кількома людьми, одним або декількома людьми, «приватно», інтимно або офіційно, наближаючись до прес-конференції або імітуючи вуличне опитування.

Учасники занять можуть проводити інтерв'ю в ролях, наприклад, детективів, журналістів, лікарів, чиновників чи політиків, або поза ролями, залишаючись собою. Умовності персонажа, розмова та інтерв'ю не вимагають акторських навичок, але вони залучають афективну та когнітивну сфери, розвивають творче мислення та стають корисними ораторськими вправами. Інтерв'ю впливає на розвиток умінь задавати запитання чи формулювати відповіді. Завдяки цій техніці можна поступово оволодіти різноманітними шаблонами спілкування, пов'язаними з функціонуванням у

різних соціальних ситуаціях, у поєднанні зі спеціальним використанням мови, наприклад, при вирішенні офіційних справ, під час влаштування на роботу чи під час подорожей [6, с.140-145].

У той же час дорослі учасники мовних занять мають можливість використовувати свої професійні знання чи інтереси, беручи на себе ролі, які знайомлять із багатьма соціальними питаннями, політичними та культурними явищами. Здається, що здатність функціонувати в соціальній реальності різними способами, незалежно від мовної компетенції, сама по собі здатна активізувати учасників драми під час запропонованої рольової гри. Завдяки життєвому та професійному досвіду дорослі учасники мовних курсів вважають природним розглядати мову як інтерактивне та динамічне явище. Тому прийоми, які дозволяють бути персонажем – учасником вигаданої ситуації спілкування у вигаданий час і у вигаданому місці – не суперечать розумінню мови як живої та мінливої сутності, вони активізують винахідливість, водночас час активації вже набутих знань і розвитку лінгвістичного інтелекту в поєднанні з іншими видами множинного інтелекту.

Через драму практикується як мова, так і її різноманітне, практично необмежене використання. Пантоміма - рухова вправа, заснована на виразі тіла і силі жестів. У короткому наслідувальному етюді учасник намагається описати уявну ситуацію за допомогою уявного предмета. Це може бути гра з м'ячем, одягання, вмивання тощо. Ефект полягає в пробудженні уяви, розвитку навичок концентрації та набутті комунікативних навичок. Вправа вимагає попередньої підготовки та розвитку певних рухових якостей. Імпровізація має місце, коли одному або кільком особам дається роль і тема, які намагаються виконати поставлене завдання. В основі лежить текст, створений «на ходу», у міру розвитку дії.

Імпровізована сценка відрізняється від «чистої імпровізації» тим, що будується за принципом розвитку дії. Початок, відправна точка, кульмінація і кінець повинні бути чітко визначені, а ролі учасників повинні бути точно визначені. У постановці відправною точкою є сценарій. Учасники під керівництвом учителя розробляють ситуації та дії, засвоюючи рольовий текст. Є поділ на акторів і глядачів і два окремі простори - гра і спостереження, сцена і глядач. У постановці використовуються різноманітні театральні матеріали, такі як декорації, костюми, реквізит, музичні та звукові ефекти, світло та ін. Ця форма підлягає оцінці як явище не тільки драматичне, але й цілком театральне [3, с.98-115]. Важливими прийомами в процесі навчання іноземної мови є пантоміма, імпровізація, імпровізовані сценки та інсценування. Пантоміма активізує кінестетичний інтелект і, як наслідок, «відкриває» учасника мовного курсу до включення власного тіла в процес спілкування. У випадку імпровізації та імпровізованої сцени драма ініціює процес виявлення та конкретизації різноманітних смислів, формування власних реакцій та спостереження за реакціями інших, заповнюючи таким чином певні порожні місця, прогалини у спілкуванні, які можна заповнити лише через поза межами вже набутих мовних навичок.

Активне входження в конкретну ситуацію дозволяє учасникам почати дедукцію та знайти значення, породжені ситуацією, ініційованою текстом. Наративна і водночас відкрита структура драми дозволяє відчувати себе виконавцем, співавтором, суб'єктом як мовної, так і емоційної гри. Це фактор, який підвищує мотивацію та впливає на розвиток внутрішньоособистісного інтелекту, роблячи вивчення мови більш ефективним. Форма драми - особливо техніка постановки - може бути чудовим інструментом для зміцнення навичок читання та письма. Відтворення та спільне створення різних текстів передбачає розпізнавання

лексичних чи синтаксичних значень, пов'язаних із варіантами мовного визначення та тлумачення персонажів, місць, часу чи дій.

Усі аналізи ситуацій дозволяють розвинути навички побудови діалогів, а також ініціювання, продовження та закриття ниток, пов'язаних із конкретними епізодами драматичної п'єси. Найкраще це можливо завдяки техніці інсценізації, яка вимагає створення багатозначного мовного світу, об'єднаного з рухом, світлом, звуком, спілкуванням з об'єктами та декораціями.

Драма створює свій вигаданий світ, читаючи підказки та інструкції, надані більш-менш великим текстом. Це може бути усна чи письмова інструкція викладача, створена ним спільно з учасниками або останніми самостійно. Це важливий фактор у розвитку навичок аудіювання та читання, а під час створення інструкцій самими учасниками, також навичок письма. Звичайні прийоми навчання іноземної мови спрямовані на активізацію лінгвістичного інтелекту в набутті навичок читання. Водночас одні й ті самі написані слова можуть викликати різну реакцію у різноорієнтованих учнів, які представляють різні стилі навчання. Драматургія дозволяє використовувати кожен із цих стилів. Візуальних учнів можуть привабити візуальні диспозиції в тексті. Люди з розвиненим кінестетичним інтелектом будуть читати підказки, що стосуються дій і діяльності [34, с.29-35]. Аналіз, який є водночас вербальним, візуальним і кінестетичним, дає змогу досягнути всі значення тексту та перевести його у вигадані ситуації, побудова яких – однаковою мірою – підтримує як інтелект, так і почуття. Голосові вправи розвивають тембр і інтонацію голосу, тому є дуже корисним інструментом для розвитку вимовних навичок. Вони покращують дихання, викид і дикцію. Вони можуть мати форму індивідуального та групового декламування, ритмізації текстів, мелодекламації, а також подачі текстів на фоні музики,

вокалу та звуку. Вправи звукоутворення передбачають імітацію звуків тварин, птахів, комах, атмосферних явищ, звуків різних рухомих об'єктів.

Завдяки цим прийомам можна розвинути усвідомлення того, що мова є носієм специфічних експресивних значень, фактором вираження почуттів та емоційних станів, а також збуджує уяву. Усі вправи з постановки та звуконаслідування можуть бути спрямовані на пристосування мовного апарату до системи вимови іноземної мови, що навчається. Конвенції скульптури, живопису та кіно (техніки вираження тіла, отримані від скульптури та живопису) також відіграють важливу роль у навчанні. Імідж — термін, що походить із галузі образотворчого мистецтва.

Жива картина передбачає інсценізацію відомих творів мистецтва; найчастіше починається з ілюстративної, наслідувальної пози, вірної оригіналу. Застигле зображення характеризується тим, що учасники за сигналом ведучого завмирають під час розігрування заданої сцени, нічого не змінюючи в жестах і міміці. Стоп-кадр — термін, запозичений з кіномови. Цю техніку можна використовувати під час уроків, на яких знайомляться з художньою драматургією, щоб проілюструвати процес створення фільму. Це пов'язано зі стратегією ретроспекції (спогади чи минуле) та антиципації (мрії чи заглядання в майбутнє). Найчастіше відтворюються три стоп-кадри кадру - кульмінація, «п'ять хвилин раніше» і «п'ять хвилин пізніше». Продовженням стоп-кадру є фільм - німе або з діалогами. Ви також можете запропонувати учасникам «перемотати фільм назад» або «перемотати фільм вперед».

Скульптура зазвичай використовується в роботі команд з двох осіб. Одна людина – модель, інша – художник. Усі пози (жестикові чи мімічні) моделі пропонуються «скульптором», який, керуючись уявою та інтуїцією, прагне реалізувати якийсь художній задум. Пам'ятник формує поставу тіла,

спонукає до зосередженості та наполегливості у збереженні певного жесту та пози [3, с.98-115]. Усі ці техніки дозволяють активувати кінестетичний інтелект та інші його типи, особливо між- та внутрішньоособистісний інтелект. У стратегії викладання іноземної мови, перш за все, можна відзначити привабливість технік з використанням образотворчого мистецтва чи кіно, як пов'язаних з елементами веселощів, так і не позбавлених посилань на культуру. Універсальна мова художнього твору чи фільму спонукає до пошуку вербальних еквівалентів візуальної ситуації, що уявляється під час занять, наявних у ресурсах іноземної мови.

Значну роль у цьому процесі відіграють художні та ручні техніки (малюнок, план, модель). Малюнок, виконаний індивідуально або невеликими групами, присвячений певній темі. Персонаж намальований чи намальований (наприклад, у техніці карикатури) або предмет, про який говорять з точки зору різних людей. Темою малюнку можуть бути також ситуації, які провокують створення конкретної, розгорнутої оповіді. Перевага вправи в тому, що вона розвиває дар спостережливості, вчить уважно дивитися і водночас може перетворити реалістичне бачення в гру уяви та фантазії. План, модель, макет (карта) — прийоми, які активізують виразність та уяву, стимулюють сенсомоторну діяльність, розвивають винахідливість і фантазію. Вони також можуть – через «завдання» відтворення певного простору – формувати пам'ять.

Змішана техніка полягає в організації експозиції в «музеї», використовуючи предмети, які є матеріальним еквівалентом різноманітного соціального та культурного досвіду та носіями емоційних і духовних цінностей. Деякі з учасників класу можуть виступати в ролі екскурсоводів музею, відповідаючи на запитання «відвідувачів». Завдяки вищезазначеним методикам, які активізують різні типи множинного інтелекту, в тому числі

просторовий інтелект, який рідко використовується у навчанні іноземної мови, можна розвинути компетенції, пов'язані зі спеціальним використанням іноземної мови. У той же час, що важливо при навчанні дорослих, позамовні знання та вміння слухачів курсу можуть (наприклад, у «музейній» техніці) мати надихаючий вплив на характер і хід занять.

Техніка читання та письма, наприклад лист, тісно пов'язана з роллю. Його теми можуть бути різними, але вони повинні дивувати і викликати цікавість. Завдяки листу можна дізнатися про долю вигаданого персонажа, який є одним із героїв драми, але відсутній, пропав безвісти, подорожує чи перебуває в іншому місці. Лист характеризує відсутнього персонажа, розкриває його стосунки з іншими, його внутрішнє життя та соціальні переживання [3, с.98-115]. Щоденник як і лист, є частиною усних і письмових вправ. Щоденник може прочитати той, хто його писав, а можуть знайти через роки і прочитати близькі автору або зовсім незнайомі люди. Книга також може бути формою письменницької техніки. Він створюється всією групою або окремі його елементи готуються командами з кількох осіб. Зібраний розповідний матеріал додатково ілюструється фотографіями або художніми творами. Згадані техніки безпосередньо формують навички читання та письма. Незалежно від переваг, пов'язаних із засвоєнням мовних конвенцій (наприклад, епістолярію), уява активізується, а пошук мовних структур поєднується з відкриттям її значень, пов'язаних із передачі емоційних і духовних станів. Також важливо розвивати (наприклад, використовуючи техніку щоденника) навички самоаналізу та саморефлексії.

Нові техніки включають «паперовий рулон» (також званий «підлоговий рулон»), який починається з обрисів лежачого учасника драми на папері. Певна позиція може бути викликана сном, хворобою, відпочинком або релаксацією. Методика може бути збагачена «подвійною» конвенцією в

поєднанні з інтерв'ю [22, с.5-8]. Учасник, чиє тіло було використано для начерку контуру, відповідає на запитання інших, спрямовані на виявлення статусу чи проблеми сплячої фігури. «Роль на підлозі» також може надихнути вас підготувати письмові відповіді на запитання.

Завдяки вищезазначеним прийомам навчання письма та читання можна зробити більш привабливим, оскільки відпрацювання цих навичок пов'язане з високим рівнем емоційного залучення. Динамічна «візуалізація» психічних станів відноситься до різноманітних переживань учасників заняття, активуючи ресурси між- та інтраперсонального інтелекту. У «форум-театрі», тобто театрі дискусії, розігрується сцена, що ілюструє великий конфлікт, який учасники доводять до кульмінації, зупиняючись у стоп-кадрі. Ведучий задає присутнім різні запитання. Відбуваються дискусії в малих групах, обмін багатьма пропозиціями інтерпретацій і пропозиціями – на форумі – конкретних варіантів продовження акції. Виконавці сцени імпровізують різні можливі сценарії перебігу та вирішення конфлікту. Цей прийом допомагає розвинути вміння використовувати риторичні моделі використання мови, поглиблює вміння формулювати запитання та відповіді, ініціювати та вести дискусію. У «мантії експерта» учасники драми, розділені на команди, спільно проводять різноманітні дослідження або формулюють експертні висновки та думки [2, с.37-57]. Застосування цієї методики дозволяє розвинути навички спеціального використання мови, що, значною мірою, вимагає звернення до знань і професійного досвіду слухачів курсу.

З цього випливає, що такий підрозділ є створеним задля того аби продемонструвати зосередження на техніках, таких як розвиток навичок читання та письма шляхом стимулювання уяви та за допомогою емоційного залучення аудиторії. Наприклад, одним із прикладових методів є ведення журналу, саме це може сприяти саморефлексії та зокрема самоаналізу, які є

важливими аспектами навчання. До прикладу з новітніх методів можна назвати «Paper Roll», у якому учасники створюють контури свого тіла на папері, що дозволяє досліджувати різні стани, наприклад сон чи відпочинок.

Ця методика може бути доповнена опитуванням, інакше кажучи інтерв'ю, котре стимулює до письмових відповідей на запитання пов'язані з емоційним станом. Динамічні «візуалізації» психічних станів активізують міжособистісний та інтрапсихічний інтелект, тоді як «форум-театр» дозволяє учасникам розігрувати конфлікти, приймати участь у групових дискусіях та створювати за допомогою імпровізації можливі рішення. Це допомагає розвивати риторичні навички, уміння задавати запитання та вести дискусію. Візьмемо як інший приклад метод «Мантія експерта» заохочує учасників до проведення спільних досліджень і формування експертних думок, що дозволяє їм застосовувати на практиці свої власні знання та умовно професійний досвід.

Відповідно, ці техніки одночасно і збагачують мовний досвід, і сприяють розвитку навичок, необхідних для ефективного спілкування.

## РОЗДІЛ 2

### ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ГЛОТТОДРАМИ

#### 2.1. Поняття мотивації

Термін «мотивація» використовується для опису механізмів, відповідальних за ініціювання, спрямування, підтримку та припинення поведінки. Під мотивацією можна розглядати дії, спрямовані на отримання якогось компонента, завдяки якому організм функціонує в стані рівноваги. З цієї точки зору мотивація була б незамінним стимулом, що дозволяє задовольнити всі людські потреби - починаючи з найелементарніших. Однак про нього можна говорити і як про стимул до дії в ситуації, коли організму людини не загрожують недоліки, які порушують його функціонування на фізіологічному рівні. Завдяки йому людина може формулювати цілі, які змінюють її статус як особистості, що функціонує в соціальному (зовнішньому) світі і – водночас – існує у внутрішньому світі, набуває самосвідомості та здатності планувати власний розвиток. Можливості людини, як і набір цілей, яких вона хоче досягти, практично не мають меж, але конкретні дії зумовлені здатністю вчитися, мислити і вирішувати проблеми. Однак, крім соціальних факторів, на схильність до дії впливають також біологічні та органічні фактори, найважливішим з яких є будова мозку. [52, с.102-104]

У цьому розділі термін «мотивація» розглядається як механізм, який ініціює, спрямовує, підтримує та припиняє поведінку. Мотивація є важливим стимулом для задоволення людських потреб, від базових фізіологічних до більш складних соціальних потреб. Це дозволяє людям розвивати цілі, які

змінюють їхнє місце в соціальному світі, а також сприяє розвитку самосвідомості та планування. Крім соціальних факторів, на мотивацію впливають біологічні аспекти, зокрема структура мозку, яка визначає здатність людини вчитися, мислити і вирішувати проблеми. Тому мотивація є ключовим елементом забезпечення активності та розвитку особистості в усіх сферах життя.

## **2.2. Роль мотивації у навчанні та викладанні іноземної мови**

Мотивація є найважливішим чинником ефективного оволодіння іноземною мовою, принципово визначаючим успіх. П. Шекан [67, с.38-43]. вказує, що воно може мати такі форми: інтегративну, внутрішню, інструментальну та результативну. Безперечно, специфіка вивчення іноземної мови зумовлена соціальним контекстом цього процесу. Вивчення іноземної мови – це не лише набуття певних навичок, системи правил чи граматики, це також фактор зміни уявлення про себе, можливість для учня набутти нових соціальних і культурних форм поведінки та способів буття. Тому специфічні наслідки інтелектуального характеру поєднуються з моральним і соціальним вихованням, збагачуючи особистість і ведучи до розвитку установок прийняття та толерантності до культурних, національних чи етнічних відмінностей. Д. Крукал і Р. Оксфорд [14, с.185-190]. навіть стверджують, що вивчення іноземної мови означає навчитися бути іншою людиною в соціальному вимірі. Р.С. Гарднер [74, с.38]. додає, що успіх у засвоєнні іноземної мови значною мірою визначається ставленням учня до спільноти, яка використовує цю мову.

Багато досліджень щодо мотивації та установок у вивченні іноземної мови було проведено Р.С. Гарднера і В. Ламберта в Канаді, США і на

Філіппінах. Багаторічні аналізи та дослідження цієї проблеми стали основою для виділення інструментальної та інтегративної мотивації. Перший враховує фактори, пов'язані з мотивацією, спрямованою на досягнення зовнішніх цілей (наприклад, складання іспитів, просування в професійній структурі, фінансові переваги тощо). Інтеграційна мотивація, з іншого боку, з'являється, коли домінуючою орієнтацією є ідентифікація та інтерналізація культурних норм спільноти країни, мову якої учень намагається вивчити. Спочатку вважалося, що інтеграційна мотивація корелює з кращими результатами і розглядалася як важливіша за інші.

Однак пізніші дослідження трохи підтвердили цю точку зору, довівши, що інструментальна мотивація видається більш важливою в ситуації, коли англійська мова функціонує лише як іноземна. Визначення інтегративної та інструментальної орієнтації, введене Гарднером і Ламбертом [73, с.71-75], які проводили дослідження, серед інших, в Канаді, тобто в двомовному середовищі, не виглядає адекватною українським умовам, де важко говорити про необхідність інтеграції того, хто вивчає англійську мову, в англійську чи американську спільноту. В українських умовах можна говорити лише про потребу контактів з англійською чи американською культурою [94, с.40].

Як наслідок, у підрозділі підкреслюється мотивація як ключовий фактор успішного володіння іноземною мовою. Вона може проявлятися в різних формах, таких як до прикладу: інтегративній, внутрішній, інструментальній та результативній. Проте вивчення іноземної мови не обмежується лише набуттям навичок; також впливає на учнівську самосвідомість і соціальну поведінку. Дослідження від R.C Gardner і V. Lambert розрізняють інструментальну мотивацію та інтегративну мотивацію. Інструментальна ж мотивація пов'язана з досягненням зовнішніх цілей, тоді як інтегративна мотивація стикається з ідентифікацією з культурою мови,

котру вивчаємо. Незважаючи на те що спочатку вважалося, що інтегративна мотивація є важливішою, нові дослідження доказали ж важливість інструментальної мотивації, особливо в контексті англійської мови як іноземної. В українському контексті важливо враховувати специфіку соціального контексту, і інтеграція в англomовну спільноту не переважає потребу в контакті з англomовною культурою. Цей аспект підкреслює необхідність адаптації мотиваційних стратегій до місцевих умов навчання.

### **2.3. Поняття та значення драматургії у навчанні**

Термін «драма» походить від грецького «drao» і означає «дію», «пробу». В англійській мові драма — це термін, що визначає один із трьох основних літературних жанрів, заснований (на відміну від епосу та лірики) на сюжетній структурі [51, с.120-128]. Польськомовний відповідник цього обсягу значення — драма [65, с.104]. Сама драма функціонує в польській мові як термін для навчання та виховного методу. Кристина Паньковська наголошує, що його можна визначити ширше, «як форму природної людської діяльності, що становить основу спонтанної поведінки в автентичних ситуаціях, а також як спосіб природного набуття т.зв. життєве пізнання» — і що на таких припущеннях можна побудувати теорію навчальної драми [47, с.10].

Зауважимо, що шукаючи термінологічну базу, корисну для визначення природи драми, ми також можемо посилатися на поняття драматичної п'єси. Це термін, що визначає низку практик, спільною відмінною рисою яких є «структурна та семантична трансформація подій, поведінки та дій людини в драму» [66, с.115]. Безсумнівно, драма — це спосіб виховання через дію [16, с.155-156]. і особливий процес — або за аналогією з драматизацією —

перетворення [3, с.98-115]. який вимагає активізації як інтелекту, емоцій, так і уяви його учасників. Як зазначив Браян Вей: «[...] основне визначення драми може бути просто вправою в житті» [90, с.14].

Пані Паньковська підходить до справи не менш фундаментально: «[...] найглибшим посланням драми є спроба відповісти на запитання: що означає жити по-людськи?» [90, с.17]. Театралізована вистава, мабуть, не єдиний метод, який активізує інтелект, емоції чи уяву учасників навчально-виховного процесу [72]. І, мабуть, освіта, хоч і дає корисні знання, але в якомусь сенсі завжди «тренує» на все життя. Варто погодитися з таким твердженням Уея: «[...] драма, не будучи новинкою, чітко присутня як у формі, так і в змісті кожного навчального акту, який коли-небудь мав місце, особливо коли йдеться про розвиток цілісного розуміти людину" [88, с.10]. Його специфіка, однак, полягає в тому, що це «навчання» на все життя не обмежується вивченням теоретичних моделей, а є пізнанням реальності — і самого себе — через дію.

Ервінг Гофман дуже влучно узагальнив драматизм (або драматургію) соціальної дійсності: «Сценарій навіть у руках невмілого актора може ожити, тому що саме життя має драматичну структуру» [19, с.100]. Навчальна драма — це не що інше, як створення цих драматичних структур із певною метою, спрямованих на розвиток широко розуміються людських інтелектуальних та емоційних компетенцій. Усі ситуації, що відбуваються в ньому, покликані служити пізнанню та самопізнанню, вони є можливістю «отримати або поглибити знання про світ, про себе, про інших людей» [49, с.22]. Тому драматургія є одним із найефективніших методів всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Слідчо варто відзначити що в підрозділі розглядається слово «драма», яке походить від грецького слова «drao», що означає «дія», а драма

визначається як один із основних літературних жанрів, що є заснованим на структурі сюжету. А отже він в свою чергу також слугує навчальним і освітнім методом, який активізує одночасно інтелектуальний, емоційний та уявний розум учнів. Кристина Паньковська підкреслила, що драма це форма природної людської діяльності, що сприяє поглибленню знань про життя. Варто пам'ятати, що театральне мистецтво в освіті не обмежується театральними виставами, тобто це є не тільки метод навчання через дію, який дозволяє учасникам отримати глибше розуміння себе та навколишнього світу. Як стверджує Браян Вей, драму можна розглядати як «життєву вправу», підкреслюючи її практичну цінність. Ервін Гофман додає, що в цілому наше життя має драматичну структуру, що робить навчальну драму важливим засобом для розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей. Тому драматургія є ефективним засобом всебічного розвитку особистості, сприяє пізнанню та самопізнанню, формує цілісне розуміння людського буття.

#### **2.4. Сутність драми**

У найзагальнішому розумінні драма — це навчання через дію, що включає емоції та уяву [41, с.115-128, 43, с.58-60]. Вона має активізувати когнітивні настрої людини і водночас викликати прямі реакції. З певної — можливо спрощеної, але цілком виправданої — точки зору, можна сказати, що життя — це мистецтво задавати питання й шукати відповіді.

Будь-яка освіта – це своєрідне передбачення чи пропозиція запитань. Будь-яке навчання, крім авторитарного, передбачає спільний пошук відповідей на питання між учителем і учнем. Відповідь може мати форму інформації або досвіду. Браян Вей запропонував поставити просте запитання:

«хто така сліпа людина?» На інформаційному рівні достатньо оповідального речення: «сліпий — це незрячий». Альтернативною відповіддю, на рівні досвіду, буде: «закрийте очі і, весь час тримаючи їх відкритими, спробуйте знайти вихід із цієї кімнати» [89, с.9]. Цей альтернативний підхід містить суть драми. Конкретна ситуація породжує конкретну роль [81, с.41-44], виконання якої дає неінтелектуальну інформацію, а точніше: стимул, здатний розширити життєві знання суб'єкта, що діє (гра в сліпого). Цей суб'єкт не перестає бути самим собою, але водночас виходить за межі самого себе, стикається з кимось, ким він не є, але ким міг би бути, стає *homo dramus*, людиною, яка діє – як хоче К. Паньковська. Його життя примножується - або, може бути, точніше: поглиблюється - тому що воно проживається як образ життя.

Отже, драматургія це ніби творча діяльність, але її творча природа зводиться не до створення продуктів шляхом колективної праці, а до появи певного ставлення до себе і до світу. У найзагальнішому розумінні це має призвести до «руху думок, почуттів та уяви, бажання та потреби в трансформаційній дії» [26, с.257].

Відтак драма сприймається як метод навчання через активні дії, котрі стимулюють емоції та уяву, викликаючи при тому когнітивні реакції. Вона акцентує на важливості спільного пошуку відповідей на запитання між вчителем та учнем, де знання передається через практичний досвід, а не лише через інформацію. Приклад із запитанням про сліпу людину демонструє, як конкретні ситуації формують ролі, які розширюють життєві знання аудиторії учнів. Драматургія, за визначенням К. Паньковської, є творчим процесом, що не лише створює образи, а й формує ставлення до себе та навколишнього світу, ведучи до трансформаційних дій і глибшого розуміння життя.

### 2.4.1. Драма як процес

Вивчення наукової літератури за темою дослідження виявило, що в 1990-х роках у США та Австралії з'явився термін «драматичний процес». Було визнано, що драма принципово відрізняється від обмежених імпровізацій, сценок, драматизованих оповідань і драматичних п'єс, які використовуються в навчальному процесі. Нині у Великій Британії терміни «навчальна драма» та «драма в освіті» є майже синонімами драматичного процесу [12, с.78-100]. Цей процес [5, с.85-86] зосереджений на відкритті драматичного світу, створеного вчителем та учасниками, які працюють над розпізнаванням вигаданого світу, який вони переживають разом. Ключовою особливістю драматичного процесу є активна ідентифікація групи з виявленими вигаданими ролями та ситуаціями, а на пізнішому етапі – розуміння себе та реального світу, в якому вони функціонують завдяки драматичній грі.

Отже, «кінцевим продуктом» процесу є поглиблення досвіду та спонукання до роздумів учасників, а не якась форма видовища, що відтворює можливі соціальні ситуації та представляє конкретні проблеми. Дороті Хіткот вважає, що драма не тільки передає сюжети через дію, але й створює ситуації, які мають на меті зіткнути людей із самими собою та змінити їхнє ставлення [12, с.78-100].

Драматичний процес виражає різні сторони світу [11, с.210-245]. Він може приймати нелінійну форму та порушувати традиційну причинно-наслідкову систему, створюючи (на відміну від акту театральної творчості) автономну й одноразову структуру, яка не має семантичного еквівалента в реальному світі.

Будуючи драматичний процес, слід виходити з того, що [30]:

- мета – створити драматичне «в іншому місці», вигаданий світ, який буде створено для отримання знань, поглиблення досвіду та розуміння реального світу;
- відправною точкою є не попередньо написаний діалог чи сценарій, а скоріше тема, ситуація, виправдання, які викличуть інтерес і кинуть виклик учасникам;
- складається з серії епізодів, які можна імпровізувати або записати та відрепетирувати;
- відбувається протягом більш тривалого періоду часу та допускає розширення;
- залучає громаду, групу до однієї справи;
- немає зовнішньої аудиторії, але учасники функціонують як видовище один для одного [11, с.210-245].

Тут варто додати, що Вей допускає можливість протистояння між учасниками драми та глядачами. Але це має поєднуватися з внутрішньою підготовкою до зустрічі зі спостерігачами. Учасники драми не можуть зосереджуватися на ефекті вистави або на тому, чи справляє вона якесь враження на потенційних глядачів, а повинні зосереджуватися на виконанні дій. Вважається, що та сама дія є найсильнішим стимулом, незалежно від «естетичного» контексту чи якості представленої «акторської гри». Кожен поділ на глядачів і публіку має театральну природу, тобто передбачає спілкування між двома незалежними одна від одної групами, причому це спілкування завжди має взаємний характер: «[...] публіка, що сидить у залі, є не тільки органом сприйняття. сигнали, що надходять зі сцени, але, зі свого боку, активно впливає на видовище, що відбувається, різним чином зміщуючи акценти» [32, с.260].

З цих міркувань правомірно сприймати драму як специфічний процес, цілі якого досягаються лише дією і який доступний лише його учасникам, а театральну (сценічну) виставу розглядати як специфічний естетичний продукт, реалізований у протистоянні виконавці (продюсери) і реципієнти (аудиторія). Змістом драми як процесу є гра, а точніше: ігровий процес творення. Як влучно зазначив Юрій Лотман: «[...] в ігровому просторі немає аудиторії, є лише учасники»[37, с.339].

За словами Збігнева Рашевського, «хто стає глядачем, починає брати участь у подіях, по-перше, через свою присутність, а по-друге, через свої реакції»[95, с.27]. У випадку гри-драми як методу навчання іноземної мови драматургію мови мають однаково відчутти як її учасники, так і можливі спостерігачі. Сама підготовка драми вимагає колективного обговорення, обміну думками, вибору різноманітних варіантів, прийняття конкретних рішень і співпраці в досягненні спільної мети, яка однаково розкриває структуру як світу, так і мови, яка є інструментом розпізнавання, інтерпретації та рефлексії всіх процесів, що відбуваються.

Отже, У 1990-х роках у США та Австралії з'явився термін «драматичний процес», що підкреслює відмінність драми від традиційних імпровізацій та сценок, використовуваних у навчанні. У Великій Британії назви «навчальна драма» та «драма в освіті» стали синонімами цього процесу. Драматичний процес акцентує увагу на створенні вигаданого світу, де учасники активно ототожнюють себе з ролями та ситуаціями, сприяючи глибшому розумінню себе та реальності.

Основні аспекти включають: Мета: створення вигаданого світу для набуття знань і досвіду. Відправна точка: не написаний сценарій, а важлива тема чи ситуація, що викликає інтерес. Структура: серія епізодів, які можуть бути імпровізованими або репетируемими. Час: процес триває довше й

допускає розширення. Спільнота: залучення групи до спільної діяльності без зовнішньої аудиторії.

Вей наголошує на можливості протистояння між учасниками драми та спостерігачами, яке повинне поєднуватися з внутрішньою підготовкою до взаємодії. Учасники мають зосередитися на виконанні дій, а не на ефекті вистави. Дія служить найсильнішим стимулом, незалежно від естетичного контексту. Поділ на спостерігачів і публіку має театральну природу, що передбачає взаємодію між цими групами. Таким чином, драму можна розглядати як специфічний процес, доступний лише учасникам, на відміну від театральної вистави, що є естетичним продуктом. Змістом драми як процесу є гра, яка вимагає колективного обговорення, вибору варіантів і співпраці для досягнення спільної мети, розкриваючи структуру світу та мови.

#### **2.4.2. Елементи драми**

Драма як компонентна освітньої діяльності вимагає виконання певних умов, що стосуються її основних елементів, таких як тема, символізація, роль, вигадка, конфлікт і напруга. Тематика драматичного заняття має бути чітко визначена, бо без неї драма стає розрізненою, хаотичною [6, с.140-145]. Після того як ви визначитеся з темою, вам також слід вибрати лише один її аспект.

Термін «символізація» іноді використовується як взаємозамінний із створенням і використанням метафор. Після визначення теми ведучий обирає символ. Це питання є ключовим, оскільки символ, будучи конкретним, повинен мати якомога більше рівнів значення. Функція керівника драми полягає в тому, щоб допомогти учасникам розвинути ці значення. Перед

учасником відкривається символічне бачення світу, що тягнеться між вигадкою та реальністю. Допомога в його переживанні та сприйнятті нових, несподіваних переживань — метафоричні зв'язки, якими користується драма, що є узагальненням людських переживань.

У театральних заняттях також можна використовувати реквізит, що несе певне символічне значення; наприклад, ключ може символізувати безпеку, свободу або конфіденційність.

Підсумовуючи все сказане, основні складові драми висвітлюються як частини освітньої діяльності, а саме головними аспектами є тема, символіка, роль, вигадка, конфлікт і напруження. Визначення теми надзвичайно важливе, оскільки без неї драма може видаватися не організованою. Після вибору теми слід зосередитися на одному з аспектів. Символіка, часто пов'язана з метафорами, є важливим компонентом, оскільки символи повинні мати і демонструвати множинне значення. Ведучий драми має та відіграє важливу роль у розкритті цих значень, він чи вона пропонує учасникам нові перспективи, які поєднують вигадку з реальністю. Використання реквізиту із символічним значенням також би збагачувало драматичний досвід; наприклад, ключ може символізувати захищеність або свободу. Такий розділ наголошує на значенні структурованого підходу у контексті драматичних занять, що в свою чергу дає змогу учасникам глибше відчувати та усвідомити свої емоції і переживання.

### **2.4.3. Роль у драматизації**

Артист не є театральним персонажем, тому що його статус і те, як він себе представляє в конкретній дії, не визначаються вказівками, що містяться в художньому тексті, чи інтерпретацією, створеною під керівництвом

режисера, наприклад, з точки зору психологічної вірогідності. . Створення персонажа в драмі може передбачати аналіз як зовнішніх причин і наслідків конкретної дії, так і складної сфери внутрішньої мотивації. Однак драма зводиться не до детального, точного і свідомого створення персонажа як типу чи характеру, а до згоди бути кимось іншим – на фізичному, емоційному та інтелектуальному рівнях. Бути кимось іншим має привести до розуміння людини «в усіх типах обставин і умов» [90, с.11]. Найлаконічніше визначення театрального персонажа — це «творіння людини, створене за образом і подобою людини»[93, с.61] . Показ цього творіння завжди означає зіграти роль за певним сценарієм або, якщо ми маємо справу з імпровізацією в театрі, надати персонажу (наприклад, жесту чи руху) певної форми (у психологічному та фізичному вимірах) перед глядачами. Однак, навіть в імпровізації, існує згода, що персонаж, який вільно інтерпретується виконавцем різними способами - і робиться специфікованим аудиторією - діє в естетичній, штучній реальності. Драматична роль відрізняється від сценічної тим, що її виконання не посилається на будь-який шаблон, спеціально закодований у драматичному тексті. Він не побудований, як у театрі, щоб бути «візуалізованим і анімованим, а анонімним і соціальним»[66, с.115]. Тому немає посередницької природи між потенціалом і видимою реальністю.

Вона не створюється на основі жорстких інструкцій, характерних для сценарію театру, [78, с.61] спрямованого на створення світу, представленого в сценічній виставі, а будується в акті безперервної творчості. Цей акт творення відбувається у взаємодії з іншими учасниками, особливо тими, з ким конкретний герой драми вступає в прямі стосунки. У драматургії використовуються два типи ролей: відкриті ролі, які мають лише спочатку намічений характер і ситуацію, але невідомо, як вони розвиватимуться і до

чого приведуть, і закриті ролі, суворо визначені, без будь-якої можливості трансформації [45, с.129] . Створення ролі відбувається в кілька етапів [51, с.120-128]. Перший етап — це розробка сценарію драми та продумування ролей, які визначатимуть досягнення наміченої мети. Художник-постановник лише окреслює загальну концепцію персонажів, що граються. Потім під час зустрічі з учасниками та початкового показу драми відбувається розмова про ролі та «входження» учасників у них. Щоб роль була ефективною в пізнавальному і виховному сенсі, вона повинна враховувати три рівні значення - універсальний, характерний і особистісний. Процес її творення у свідомості учасників драми — процес індивідуальний, інтимний і надзвичайно тонкий. Він завжди будується двома способами. Перший – звернення до інтелекту. У цьому випадку аналізуються почуття персонажа, і людина, яка виконує роль, намагається дізнатися про них якомога більше. Другий спосіб, навпаки, заснований на уяві. Персонаж є продуктом творчої інтуїції, яка створюється поза свідомістю, і актор підкоряється настрою. Учасники драми також є її героями — діючими самостійно у світі фантастики або по відношенню до інших персонажів у світі фантастики. Драма допомагає зрозуміти мотиви власної поведінки як персонажа, що діє в конкретному часі та місці, і водночас сприйняти мотиви інших персонажів, партнерів у драматичній грі, не стільки естетичні, скільки соціальні. Цей соціальний вимір драматичної гри поєднується з пізнавальним і освітнім значеннями.

В даному підрозділі розглядається важливість ролі учасника в процесі драматизації, яка виходить за межі традиційного театрального виконання, вимагаючи глибокого розуміння внутрішньої мотивації та зовнішніх обставин персонажів. Драматизація передбачає згоду учасника на

перевтілення на фізичному, емоційному та інтелектуальному рівнях, що дозволяє відтворити персонажа в контексті естетичної реальності.

Існує два основних типи ролей: перший це відкриті ролі, які мають певні початкові характеристики, проте їх подальший розвиток не окреслений, та другий це закриті ролі, котрі суворо визначені.

Процес створення ролі включає в себе кілька етапів, розпочинається ж він з розробки сценарію і концепції умовних героїв, і передбачає активну взаємодію з іншими учасниками творчого процесу. Ефективність виконання ролі залежить від трьох рівнів значень: універсального, характерного та особистісного, а конструювання ролі може здійснюватися через інтелектуальний аналіз почуттів персонажа або ж за допомогою інтуїтивного сприйняття, що відображає емоційний стан того чи іншого учасника гри драматизації. Драма не тільки сприяє розумінню мотивів власної поведінки, але й допомагає досягнути соціальні мотиви інших персонажів, інтегруючи естетичні та освітні компоненти драматичної гри.

#### **2.4.4. Конфлікт у драматизації**

Вихідним пунктом навчальної драми завжди є конкретна ситуація. У ньому міститься якась проблема, якийсь конфлікт. У театрі конфлікт еквівалентний зіткненню антагоністичних сил, що діють у світі драми. У ньому беруть участь як мінімум два персонажі з різним ставленням до конкретної ситуації [69, с.251]. За словами Анни Дзедзіч, введення в драму суперечки дозволяє активізувати почуття, уяву та інтуїцію [1, с.13]. Вей вважає, що конфлікт у драмі — внутрішньо чи зовнішньо, духовно чи ментально — включає певний рівень емоцій [87, с.195] [91, с. 200]

Однак важливе — як у сценічній виставі — зіткнення взаємовиключних аргументів, а скоріше окреслення ситуації, яка є поза межами людини, перед якою безпорадний не лише досвід, а часто й уява. Людський характер також може бути джерелом конфлікту [41, с.115-128]. Тому йдеться не про дискурс, у якому чийсь погляди стикаються, виграють чи програють, а про «вкидання» учасників драми в ситуацію, де суперечка є синонімом труднощів і ускладнень, які змушують їх шукати рішення [46, с.157].

У певному сенсі сама гра є рішенням, навчанням розуміти складну природу світу через дію. Це не реальна діяльність і немає готового сценарію, за яким перемагають герої з вагомими чи поганими причинами. Хід подій залежить від уяви учасників драми, які можуть представити будь-яку, нейтральну з точки зору ймовірності, версію конкретних подій і вирішувати спроектований ситуацією конфлікт відповідно до власної інтуїції. Вони розігруватимуть певну ситуацію, стаючи персонажами та акторами, які грають ролі для цілей гри, але те, що відрізняє їх від сценічних персонажів чи акторів, полягає в тому, що вони залишатимуться автономними виконавцями дій — у кожному зовнішньому чи внутрішньому аспекті [13, с.55-52]

У драматургії може бути два типи конфліктів: психологічний конфлікт, що означає протиріччя, що виникає внаслідок наявності у людини принаймні двох потреб, які не можуть бути задоволені одночасно, або у випадку взаємовиключних мотивів, які одночасно стимулюють і гальмують чийсь потреби. дія; і соціальний конфлікт, який є відносинами між групами, що виникають внаслідок протиріччя їхніх інтересів, а також із протиріччя цінностей і цілей, визнаних цими групами. Їх можна пояснити і вирішити за допомогою різних процедур [72, с. 55-58, с.95-98, с.110-120]. У драматургії найчастіше застосовуються такі форми вирішення конфлікту: переговори,

тобто безпосередні розмови, спрямовані на досягнення згоди, укладання угоди або вирішення проблеми; фасилітація, тобто координація діяльності учасників, підтримка групових процесів; медіація за посередництва медіатора - незалежної, неупередженої особи, завдання якої полягає в тому, щоб допомогти сторонам знайти рішення, яке було б для них прийнятним; арбітраж, який використовується, коли сторони не бачать можливості спільно знайти вирішення проблеми. Арбітр – це незалежний, неупереджений експерт, який аналізує та тлумачить суперечки та пропонує власні рішення [25, с.103-108].

У драмі конфлікти вирішуються в узгодженому просторі (магічному просторі), що дозволяє створювати різноманітних персонажів, залучених у складні ситуації. Він діє як безпечне місце для зіткнення з поточними, минулими та майбутніми конфліктами. Хід суперечки в драмі залежить від багатьох факторів. Це може включати проблеми, пов'язані зі стосунками між людьми, наприклад, конфлікт поколінь, проблеми, пов'язані з доступом до інформації, проблеми, пов'язані зі структурою ситуації, наприклад, нерівний розподіл влади. Також можуть бути різні цінності або різні інтереси та потреби сторін. Конфлікт у драмі можна вважати синтезом мистецтва і суспільних наук, оскільки він розглядає людину як у площині фантастики, так і в площині соціальної реальності.

Напруга виникає в результаті конфлікту і включає в себе посилення насильницьких почуттів, їх розрядку і звільнення від них. Це стан високої інтенсивності, великої інтенсивності чого-небудь, стан психічної напруги, сильної нервозності та хвилювання. У драмі напружена ситуація створює особливу емоційну атмосферу, пов'язану з очікуванням якоїсь важливої події, яка може виявитися небезпечною або неприємною. Правильно спрямована дія зосереджує увагу учасників на певному аспекті ситуації, який може

виявитися нерозв'язним. Тоді напруга може досягти свого zenіту, тобто рівня, на якому лідер повинен припинити дію або змінити її напрямок [4, с. 66-69]. Потім обговорюються емоції, які викликали це зростання. Напругу завжди потрібно знімати шляхом вербалізації та аналізу емоцій, які переживають учасники драми. У драмі вона будується поступово або викликається несподіваним поворотом сюжету.

У навчальній драмі конфлікт виступає як основний елемент, що виникає з конкретної ситуації, в якій беруть участь щонайменше двоє персонажів з різними поглядами. [30, с. 160-162] Конфлікт може бути як внутрішнім, так і зовнішнім, і він активізує емоції, уяву та інтуїцію учасників. Важливо зазначити, що конфлікт не лише відображає зіткнення аргументів, а й створює обставини, які вимагають від персонажів пошуку рішень у складних ситуаціях.

За підсумком, слід зазначити що драматизація надає учасникам можливість досліджувати конфлікти, при цьому стати активними самостійними виконавцями, які зможуть вільно зінтерпретувати ту чи іншу подію. Існує два основних типи конфліктів: психологічний, що виникає з протиріч між потребами, та соціальний, що стосується відносин між учасниками з різними інтересами. Ці конфлікти можуть бути проаналізовані та вирішені через дії учасників, що робить гру важливим інструментом для розуміння складної природи світу.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження вможливило наступну низку висновків:

1. Встановлено, що сутністю драми є навчання через дію. Ключовою особливістю драматичного процесу є активна ідентифікація групи з вигаданими ролями та ситуаціями, а на пізнішому етапі – розуміння себе та реального світу, в якому вони функціонують завдяки драматичній грі. Відтак драма сприймається як метод навчання через активні дії, котрі стимулюють емоції та уяву, викликаючи при цьому когнітивні реакції. Вона акцентує на важливості спільного пошуку відповідей на запитання між вчителем та учнем, де знання передається через практичний досвід, а не лише через інформацію. Таким чином, драматизація та рольова гра активізують когнітивні настрої учнів, передбачають спільний пошук відповідей на поставлені питання.

2. Виявлено, що такі інноваційні методики, як Future Learning System (FLS) та RIDERS, орієнтовані на інтерактивне та емоційне навчання й демонструють високу ефективність. Вони інтегрують мовний, соціокультурний і когнітивний аспекти, що сприяє адаптації учнів до нових культурних умов, розвитку критичного мислення та здатності використовувати англійську мову в різних комунікативних контекстах. Серед форм занять за вказаними методиками визначено рольову гру, інтерв'ю, імпровізацію, інсценізацію, рольову бесіду. Завдяки вищезазначеним методикам, які активізують різні типи множинного інтелекту, в тому числі просторовий інтелект, який рідко використовується в навчанні іноземної мови, можна розвинути компетенції, пов'язані зі спеціальним використанням іноземної мови.

3. Розроблений комплекс вправ на основі драматичних технік і рольових ігор показав результативність у підвищенні рівня засвоєння мовного матеріалу. Використання цих вправ сприяло формуванню у учнів гнучкості в спілкуванні, вміння реагувати на різноманітні мовленнєві ситуації та враховувати культурні відмінності співрозмовників. Серед вправ найбільш розповсюдженими визначено такі, як пантоміма, наслідувальний етюд, імпровізована сценка, постановка.

4. Підтверджено, що драматизація та рольові ігри є ефективними засобами формування комунікативної компетенції. Вони дозволяють розвинути навички побудови діалогів, розвивають уміння аудіювання, читання та

письма. Голосові вправи розвивають тембр і інтонацію голосу, тому є дуже корисним інструментом для розвитку вимовних навичок, оскільки всі вправи з постановки та звуконаслідування можуть бути спрямовані на пристосування мовного апарату до системи вимови іноземної мови. Використання цих методів у навчальному процесі сприяє не лише якісному засвоєнню мовного матеріалу, але й розвитку соціокультурних навичок, важливих для майбутньої професійної діяльності учнів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdorska: *Drama na lekcjach języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, c. 13.
2. A. Dziedzic: *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży*. Warszawa: COMUK, 1988, c. 37—57.
3. A. Maley, A. Duff: *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, c. 98-115
4. A. Maley: *A Roomful of Human Beings*. Singapore: RELC Guidelines, 1984, c. 66-69
5. A. Owens A., Barber K.: *Mapping Drama. Creating, Developing & Evaluating Process Drama*. Carlisle: Caryl Press, 2001, c. 85-86
6. A. Owens, K. Barber: *Mapping Drama. Creating, Developing & Evaluating Process Drama*. Carlisle: Caryl Press, 2001, c. 140-145
7. B.F. Wierzbicki: *Nabywanie drugiego języka w kontekście tożsamości*, w: *Tożsamość a język*, red. J. Kalinowski, 2013, c. 86-92.
8. B.F. Wierzbicki: *Nabywanie drugiego języka w kontekście tożsamości*, w: *Tożsamość a język*, red. J. Kalinowski, 2013, c. 98-104.
9. B. Wojciechowski. *Metodologia badań w nauczaniu języków obcych*, 2012, c. 210-213
10. C. Gattegno: *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. London: Educational Explorers, 1963 (2nd ed. — New York: Educational Solutions, 2011) c. 50-55
11. C. O'Neill, A. Lambert: *Drama Structures — a Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson, 1982, c. 210-245
12. C. O'NEILL: *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995, c. 78-100
13. C. O'NEILL: *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995, c. 55-52

14. D. CROOKAL, R. OXFORD: Simulation Gaming and Language Learning. New York: Newbury House, 1989, c.185-190
15. D. Larsen-Freeman: Techniques and Principles in Language Teaching. Teaching Techniques in English as a Second Language. Oxford: Oxford University Press, 2000, c. 26-28
16. D. Michałowska: Drama w edukacji. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2008, c. 155-156
17. Dimitrova 2013: Dimitrova, Irina. "Scripted Role-Playing in a Model for Teaching and Learning English for Specific Purposes." Seville: IATED, 2013, c.102-132
18. Duranti 1992: Duranti, Alessandro, and Charles Goodwin, ed. Rethinking Context. Cambridge University Press, 1992, c.99-104
19. E. Goffman: Człowiek w teatrze życia codziennego. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000, c. 100.
20. E.S. Zaremba: Transfer językowy w nauczaniu języków obcych, w: Język w szkole, red. T. Mroczkowski, 2009, c. 100.
21. E. Stevick: Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1979, c.87-90
22. Earp and Pozzi, Alessandro Arpetti, M. Cecília C. Baranauskas, Tommaso Leo, Open Learning and Teaching in Educational Communities, Springer International Publishing, 2014, c. 5-8
23. G. Lozanov: Suggestology and Outlines of Suggestopedya. New York: Gordon & Breach, 1978, c. 204-205
24. H. Brown: Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, 1994, c. 56-60
25. Hodgson J.: The Uses of Drama. London: Methuen, 1977, c. 103-108
26. I. Wojnar: Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki. Warszawa: PWN, 1984, c. 257.
27. J. Asher, B.S. Price: The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences. "Child Development" 1967, Vol. 38, c.54-60

28. J. Asher: The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. "The Modern Language Journal" 1966, Vol. 50, no. 2, c. 79—84.
29. J. Asher: The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. "The Modern Language Journal" 1969, Vol. 53, no. 1, c. 3—17.
30. J. Challen: Drama Casebook, Littlehampton Book Services Ltd, 1973, c.160-162
31. J.D. Zawisza: Zagadnienia teorii nabywania języka: przeszłość i terażniejszość, w: Studia Językoznawcze, red. P. Pytlak, 2013, c. 233.
32. J. Dawydow: Psychologia społeczna a teatr. W: W kręgu socjologii teatru na świecie. Oprac. T. PYZIK, E. UDALSKA. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987, c. 260.
33. J. Harmer: The Practice of English Language Teaching. 4th Edition. Essex, England: Person Education Limited, 2007, c.212-215
34. J. Harmer: The Practice of English Language Teaching. London—New York: Longman, 2001, c. 29-35
35. J. Krajewski: Konstrukcje gramatyczne w językach obcych, 2007, c. 103-110
36. J. Krentz: Lingwistyczne uwarunkowania przyswajania drugiego języka, Poznań 2005, c. 85
37. J. Lotman: Semiotyka sceny. W: W kręgu socjologii teatru na świecie..., c.339.
38. J.M. Adamczyk: Psychologia w nauczaniu języków obcych, 2015, c.78-79
39. J. Richards, C. Rodgers: Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, c.90-95
40. J. Richards: Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, c. 102-105
41. Johnstone K.: Improvisations for Story-tellers. New York: Routledge, 1999, c. 115-128
42. K.B. Wojciechowski: Metodologia badań w nauczaniu języków obcych, 2012, c.220-221

43. K. Johnstone: *Improvisations for Story-tellers*. New York: Routledge, 1999;  
N. Mccaslin: *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. London: Longman, 1996, c. 58-60
44. K.K. Kątny: Monitorowanie procesu przyswajania języka obcego, w: *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 2014, nr 22, c. 66.
45. K.Pankowska.: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, c. 129.
46. K.Pankowska.: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000., c. 157.
47. K.Pankowska: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, c. 10.
48. K.Pankowska: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, c. 17.
49. K.Pankowska: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, c. 22.
50. K.Szewczak: *Psychologia języka i jej zastosowanie w nauczaniu języków obcych*, 2010, c. 29-33
51. Kao S., O'Neill C.: *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation, 1998, c.120-128
52. Klein, W. *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag, 1992, c.102-104
53. Koch 2011: Koch, Katie. "Teacher as an Experience Designer." 2011. c.87-90
54. L.Jin, M. Cortazzi: *Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning*. In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. HINKEL. Vol. 2. New York: Routledge, 2011. c.56-62
55. LARSEN-FREEMAN D.: *Techniques and Principles in Language Teaching. Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000, c. 40-42

56. Laurillard 2013: Laurillard, D. Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns. Routledge, 2012. c.46-50
57. M.G. Pawłowski: Afektywne uwarunkowania nauczania języków obcych, w: Pedagogika i Językoznawstwo, 2008, c. 155-168.
58. M.Saville-Troike: Reading and the Audio-Lingual Method. "TESOL Quarterly" 1973, Vol. 7, nr 4.] c.119-124
59. M.Wagner, G. Tilney: The Effect of "Superlearning Techniques" on the Vocabulary Acquisition and Alpha Brainwave Production of Language Learners. "TESOL Quarterly" 1983, Vol. 17, nr 1. c.39-44
60. N.Chomsky: Syntactic Structures. Berlin: Walter de Gruyter, 2002, c.92-96
61. Nerwińska, K. Pankowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, c. 14.
62. Oxford University Press 2013: Oxford Dictionary. "Definition of context." [www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com). Retrieved September 24, 2013. c.2-5
63. P.CONROY: Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second-Language Learners Who Are Visually Impaired. "Journal of Visual Impairment & Blindness" 1999, Vol. 93, no. 5, c. 315—318.
64. P. Kaczmarek: Nabywanie drugiego języka, w: A. S. Dziubak (red.), Nauczanie języków obcych w teorii i praktyce, 2008, c. 32.
65. P. Pavis: Słownik terminów teatralnych. Przeł. S. ŚWIONTEK. Wrocław—Warszawa—Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2001, c. 104.
66. P. Pavis: Słownik terminów teatralnych. Przeł. S. ŚWIONTEK. Wrocław—Warszawa—Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2001, c. 115.
67. P. Shekan: Individual Differences in Second Language Learning. London—New York: Arnold, 1989. c.38-43
68. Pavis P.: Słownik terminów teatralnych. Przeł. S. ŚWIONTEK. Wrocław—Warszawa—Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2001. c. 115.
69. Pavis P.: Słownik terminów teatralnych. Przeł. S. ŚWIONTEK. Wrocław—Warszawa—Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2001., c. 251.

70. Persico 2013: Persico, Donatella, et al. "Learning Design Rashomon I: Supporting the Design of One Lesson Through Different Approaches." *Research in Learning Technology* 21 (2013). c.100-105
71. Por. z: H. Komorowska: *Metodyka nauczania języków obcych...*, s. 21.
72. Publikacje anglojęzyczne poświęcone propagowaniu dramy to m.in.: J. Challen: *Drama Casebook: A Chronicle of Experience*. London: Methuen Educational Ltd., 1973; A. Frost, R. Yarrow: *Improvisation in Drama*. London: Macmillan, 1990; J. Hodgson: *The Uses of Drama*. London: Methuen, 1977; J. Hodgson, E. Richards: *Improvisation*. London: Methuen, 1967; K. Johnstone: *IMPRO: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen, 1981, c. 55-58, c.95-98, c.110-120
73. R.C. Gardner, W. Lambert: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publisher, 1972. c.71-75
74. R.C. Gardner: *The Socio-educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings and Issues*. "Language Learning" 1987, c.38.
75. R. Gąsior: *Przyswajanie języka drugiego a tożsamość jednostki*, w: *Język i tożsamość*, red. K. Krajewska, 2009, c. 45.
76. R.K. Nowak: *Błędy w nauczaniu języków obcych: przyczyny i skutki*, w: *Problemy nauczania języków obcych*, red. T. Nowicki, 2010, c. 113-120.
77. R.T. Kwiatkowski: *Współczesne metody nauczania języków obcych*, 2011. c.42-48
78. Raszewski Z.: *Teatr w świecie widowisk*. Warszawa: Wydawnictwo Krąg, 1991., c. 61.
79. Rogers 2007: Rogers, Jenny. *Adults Learning*. London: McGraw Hill, Open University Press, 1971 (5th ed., 2007). c.122-125
80. S.D. Krashen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1982. c.131-135
81. S.Kao, C. O'Neill: *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation, 1998. c.41-44
82. S.Krashen, M. Long, R. Scarcella: *Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition*. "TESOL Quarterly" 1979, Vol. 13, nr 4. c.56-72

83. S.Krashen, T. Terrell: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, California: The Alemany Press, 1983. c.98-102
84. T.Węclawik: *Język obcy a język macierzysty: problemy i wyzwania*, 2011. c.38-43
85. V.Cook: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold, 2008. c.102-109
86. W.Celestino: *Total Physical Response: Commands, Not Control*. "Hispania" 1993, Vol. 76, no. 4, c. 902—903.
87. Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Przeł. E. Nerwińska, K. Pankowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990., c. 195.
88. Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Przeł. E. Nerwińska, K. Pankowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990., c. 10.
89. Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Przeł. E. Nerwińska, K. Pankowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990., c. 9.
90. Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Przeł. E. Nerwińska, K. Pankowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. c. 11.
91. Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Przeł. E. Nerwińska, K. Pankowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990., c. 200.
92. Wode H.: *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 1981, c. 110-112
93. Z. Raszewski Z.: *Teatr w świecie widowisk*. Warszawa: Wydawnictwo Krąg, 1991. c. 61.
94. Z. Dornyei: *Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning*. "Language Learning" 1990, c.40.
95. Z. Raszewski: *Teatr w świecie widowisk*. Warszawa: Wydawnictwo Krąg, 1991, c. 27.