

14. Bowdon Preparatory School (BPS). URL: <https://surl.li/ckagqh>
15. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/>
16. Candeias A., Leal F., Barahona H., Charrua M., Matos A., Franco G., Dias C. The relationships between social intelligence, social competence and abstract intelligence – a study of validity with Portuguese gifted and non gifted children. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320016.pdf>
17. Education and Europe: The Politics of Austerity / Ed. by Ken Jones. Radicaled books. London, UK. 2013. 146 p.
18. Judith D., Jeanette M. Training by competence for the lead programs abstract. *Investigación y Postgrado [online]*. 2007, vol.22, n.1. pp.239-260. URL: <https://surl.li/vvmla>

УДК 378.147:811.111'243:37.035.6

DOI: 10.31652/pympk-2026.ch1.7

Інна Стахова, докторка філософії (PhD), доцентка, доцентка кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-8942-6248>

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ГОВОРІННІ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПІДХІД

Анотація. У статті англomовну компетентність у говорінні розглянуто як інтегровану характеристику майбутнього вчителя, що поєднує лінгвістичні, соціолінгвістичні, соціокультурні, стратегічні та дискурсивні компоненти. Театралізовану діяльність обґрунтовано як ефективний педагогічний засіб розвитку мовленнєвих умінь у реалістичних комунікативних ситуаціях. Визначено критерії та рівні сформованості компетентності, представлено

методику пробного навчання й узагальнено результати, які засвідчили дієвість запропонованого підходу.

Ключові слова: англomовна компетентність у говорінні, майбутні вчителі англійської мови, театральна діяльність, європейський досвід.

В Україні англійська мова є обов'язковим предметом у шкільній програмі, і більшість учнів починають її вивчати з початкових класів. За даними Міністерства освіти і науки України, приблизно 80% дітей вивчають англійську мову як іноземну. Специфіка навчання мови молодших школярів та школярів середньої і старшої школи суттєво відрізняється, що викликано психолого-педагогічними особливостями дітей молодшого шкільного віку. Саме тому педагог, який працює з учнями над вивченням англійської мови, має мати сформовану на високому рівні англomовну компетентність у говорінні. Вона дозволить забезпечити розвиток аудіальних та фонематичних навичок молодших школярів, сприятиме збагаченню іноземними словами їхнього лексичного запасу, дозволить покращити граматичні навички та сприятиме підвищенню мотивації до вивчення англійської мови; тим самим, забезпечить формування сталого підґрунтя для вивчення англійської мови у середніх та старших класах.

Розвиток англomовної компетентності в говорінні майбутніх учителів англійської мови початкової школи – складний та довготривалий процес, який потребує активної діяльності на аудиторних, позааудиторних заняттях та у ході самостійної роботи. Зважаючи на стрімку інтеграцію української системи освіти у європейський простір, великого значення набуває імплементація зарубіжного досвіду в освітній процес майбутніх педагогів. Зокрема, використання театралізованої діяльності у процесі розвитку англomовної компетентності в говорінні майбутніх учителів англійської мови початкової школи є одним із ефективних прийомів, що сьогодні використовуються у закладах вищої освіти. Театралізована діяльність сприяє розширенню словникового запасу, покращенню вимови та чіткості мовлення, подоланню розмовного бар'єру, адже здобувач не просто говорить, а грає. Театралізована діяльність сприяє

налагодженню активної взаємодії один з одним, стимулює до комунікації, розвиває здатність розуміти мову на слух і адаптувати власне мовлення відповідно до контексту ситуації.

На важливість формування англомовної компетентності у майбутніх учителів англійської мови у початковій школі вказує Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про загальну середню освіту» (2020 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р.), Стандарт вищої освіти України (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь – бакалавр, галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 013 Початкова освіта), Наказ Міністерства освіти і науки України №1407 (2018 р.), що регулює порядок підготовки вчителів іноземних мов і визначає вимоги до їх кваліфікації, включаючи англомовну компетентність. У наукових дослідженнях J. Richards, M. Canale, D. Nunan, S. Savignon, M. Swain висвітлено питання розвитку комунікативної компетентності, зокрема, акцентується увага на мовленнєвих, соціокультурних, практико-діяльнісних аспектах вивчення англійської мови.

Наукові праці Ю. Будас (організація ділових ігор на заняттях), Н. Дмитренко (методична система професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів, створення та вирішення проблемних ситуацій у процесі вивчення англійської мови), О. Ігнатової (застосування ІКТ-технологій у ході освітньої діяльності), Л. Мельник (робота з інтерактивними прийомами) висвітлюють особливості використання інноваційних педагогічних технологій у процесі викладання англомовних дисциплін. Дослідження О. Жовнич вказують на важливість розвитку англомовної компетентності як однієї із ключових life skill сучасного вчителя. У працях А. Бичка, А. Бортняка, Н. Компанець, Т. Кравченко, Д. Ольшанського, О. Хроленко зосереджено увагу на психолого-педагогічних особливостях розвитку вмінь говоріння англійською мовою.

Специфіку навчання майбутніх учителів початкової школи розкрили у своїх дослідженнях О. Акімова, Н. Лазаренко, Г. Кіт, Л. Любчак, О. Савченко, В. Шахов та інші. Науковці акцентували увагу на психолого-педагогічних

особливостях роботи з здобувачами, концептуальних євро інтеграційних засадах організації освітнього процесу у вищій школі.

Особливості використання театралізованої діяльності у освітньому процесі майбутніх учителів висвітлювали І. Барановська, О. Деркач, О. Жовнич, Н. Казьмірчук. До того ж, на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського протягом 2020-2023 років реалізовувався проєкт програми Еразмус+ Жан-Моне модуля «EU experience of soft skills development of preschool and primary school age children by theatre activities in teacher training», який мав на меті імплементацію європейського досвіду використання театралізованої діяльності у підготовці майбутніх педагогів.

Мета статті – довести ефективність використання театральної діяльності за європейським зразком на розвиток англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів початкової школи.

Англомовна компетентність у говорінні є підґрунтям для розвитку повноцінного досвіду міжособистісної взаємодії, що сприяє успішній інтеграції та ефективному функціонуванню особистості в умовах полікультурного суспільства. Вона не лише створює передумови для налагодження гармонійного й позитивного емоційного клімату під час комунікації, а й забезпечує здатність вільно розуміти та адекватно використовувати англійську мову в найрізноманітніших сферах життєдіяльності – від повсякденного побутового спілкування до професійної, академічної та міжкультурної взаємодії. Англомовна компетентність у говорінні формує комунікативну гнучкість, уміння адаптувати мовлення до ситуації та потреб співрозмовників, що особливо важливо у глобалізованому світі.

У педагогічній Конституції Європи підкреслюється важливість розвитку іншомовної, а саме англомовної, комунікативної компетентності вчителя. Зокрема, у статті 6.2 зазначено, що сучасний педагог повинен вільно володіти кількома європейськими мовами – і це є ключовим елементом його комунікативного розвитку [13]. У методичних рекомендаціях щодо забезпечення

якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України визначено, що «англійська мова та її розвиток повинні стати частиною узгодженої загальної корпоративної культури ЗВО, вибудованої на спільних підходах (лідерство, інноваційність, креативність, доброчесність, застосування інноваційних освітніх технологій) та відповідних принципах (відкритість, демократичність, рівний доступ, справедливість (однакова винагорода за рівний обсяг виконаної роботи), відзнака/винагорода за ініціативність/інновації тощо)». У концептуальних засадах державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти Міністерством освіти і науки України спільно з Британською Радою йдеться про підвищення якості освітніх послуг у ЗВО України, сприяння реалізації європейських та глобальних прагнень України, її економічному зростанню [11].

Говоріння (Speaking) – це продуктивне вміння, що функціонує поряд з письмом, а також рецептивними вміннями – аудіюванням та читанням, потребує практичних навичок застосовувати знання з лексики та граматики у спілкуванні. У лінгвістичному словнику А. Загнітко визначено, що «говоріння – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, що забезпечує відправлення мовленнєвих акустичних сигналів, які несуть інформацію; усна форма продуктивної мовленнєвої діяльності, процес народження звукового мовлення; у комунікативній лінгвістиці – вид мовленнєвої діяльності з використанням вокального каналу комунікації, що полягає у створенні повідомлень, на правлених адресатові; за допомогою говоріння разом з аудіюванням здійснюється усне вербальне спілкування. Зміст говоріння – вираження думок, інтенцій тощо в усній формі. Основу говоріння складають артикуляційні, лексичні, граматичні навички» [5, с. 107].

На думку С. Ніколаєвої, процес говоріння має продуктивний характер, базується на ситуативності, адже залежить від контексту, співрозмовника, теми розмови; враховує спонтанність, адже часто відбувається без попередньої підготовки, що вимагає швидкої реакції; фонетичні, лексичні та граматичні аспекти – правильність вимови, добір слів, побудова речень [12, с. 18]. А. Бичок

виокремлює наступні функції говоріння: комунікативну (передача інформації, обмін думками), емоційно-виражальну (вираження емоцій, настрою, ставлення до ситуації), мислетворчу (оформлення думок у мовні структури), регулятивну (вплив на поведінку співрозмовника (накази, поради, прохання) [1, с. 22].

Дослідниця І. Холод трактує поняття «говоріння» як «продуктивний вид мовленнєвої діяльності, у результаті якого людина висловлює власні думки або ретранслює чужі в усній формі; процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування». У процесі говоріння, яке створюється для безпосереднього спілкування, виявляється особистість автора, особливості його мовленнєвої поведінки, специфіка його характеру, рівень інтелектуального розвитку, освіти, культури тощо. Говоріння може бути спрямованим до однієї особи або до необмеженої кількості осіб, воно передбачає наявність мети та мотиву, що реалізуються в потребі говоріння. Предметом говоріння є думка мовця, а продуктом – висловлення (діалогічне або монологічне) та результат, який виражається вербальною або невербальною реакцією на висловлювання [10, с. 34-39].

У дослідженнях Н. Городецької та В. Гриців англомовна комунікативна компетентність ґрунтується на компенсаторних уміннях, що сприяють подоланню труднощів, пов'язаних з нестачею мовних засобів, а саме: уміння логічно повертатися до попередньої думки або початку висловлювання; замінювати складні для пригадування звичними словами синонімами, узагальненими поняттями; описувати об'єкти або явища через їхні ключові характеристики; спрощувати висловлювання за допомогою знайомих слів і мовленнєвих зразків, використовуючи парафраз; ефективно застосовувати невербальні засоби комунікації; а також підтримувати діалог, будуючи розгорнуті запитання, цікавлячись думкою співрозмовника [2, с. 4].

У своїх наукових роботах Х. Цимбровська наполягає на тому, що англомовна компетентність у говорінні – це «інтегративна якість фахівця, яка виражається в інтеграції мовних, мовленнєвих, соціолінгвістичних, професійних знань, умінь, навичок, здатності досягати комунікативної мети у процесі

професійно орієнтованого англомовного спілкування» [15, с. 209]. На думку дослідниці «структура професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні є дворівневою, багатокomпонентною. Компонентами її першого рівня є: лінгвістичні знання, соціолінгвістичні знання, професійні знання, рецептивні і продуктивні уміння, рецептивні, репродуктивні, продуктивні навички. Компонентами її другого рівня є: лінгвістична, соціолінгвістична, професійна компетентність, емоційно-ціннісне ставлення до предмету комунікативної діяльності, досвід комунікативної діяльності фахового характеру» [15, с. 210].

У дослідженнях D. Canary, M. Cody, V. Manusov визначено критерії розвитку англомовної компетентності такі як: *«адаптивність* (здатність змінити поведінку і цілі з метою задовольнити потреби взаємодії); *залучення до комунікації* (поведінкова і когнітивна діяльність, усвідомлене залучення, яке проявляється внаслідок взаємодії поведінок, що оцінюються згідно сприйняття, реакції і уваги); *управління комунікацією* (регулювання співрозмовниками взаємодії, адаптація і контроль соціальних ситуацій, контроль динаміки розмови, розвиток і зміна теми розмови); *емпатія* (здатність виявляти розуміння і співчуття у певній комунікативній ситуації); *ефективність* (досягнення цілей комунікації, досягнення особистих цілей, фундаментальний критерій для визначення компетентності); *відповідність* (відповідність очікуванням щодо даної комунікативної ситуації) [16].



Рис.1. Аналіз поняття «англомова компетентність у говорінні майбутніх учителів початкової школи»

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив визначити, що процес розвитку англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів англійської мови в початковій школі починається з етапу планування висловлювання, коли мовцеві необхідно визначити комунікативний намір, сформулювати основну ідею та обрати стратегію мовленнєвої поведінки залежно від ситуації. На наступному рівні відбувається лексико-граматичне оформлення повідомлення: добір слів англійською мовою, побудова граматично правильних структур, узгодження часових форм і синтаксичних моделей. Після цього думка реалізується у фонетичному плані, що включає правильну артикуляцію звуків, дотримання норм наголосу, ритму та інтонації, які мають важливе значення для забезпечення зрозумілості та виразності мовлення. Власне акт комунікації здійснюється у конкретному соціально-мовленнєвому контексті, де мовець має адаптувати своє висловлювання до адресата, враховуючи його рівень підготовки, культурні особливості та невербальні реакції. Завершальним компонентом говоріння є отримання зворотного зв'язку від співрозмовника, що дозволяє

мовцеві оцінити ефективність комунікації та, за потреби, внести корекції шляхом перефразування, уточнення чи зміни стратегії висловлювання.

Стрімкий євроінтеграційний прогрес поглиблює необхідність розвитку англомовної комунікативної компетентності педагогів. Традиційні методики навчання англійської мови, що базуються на механічному вивченні нових слів, зазубрюванні та імітації є малоефективними, вони потребують багато часу, великих зусиль. У ХХІ столітті, у час глобальної комунікації, привертає увагу театралізована діяльність як ефективний метод вивчення англійської мови. Театралізована діяльність дозволяє поєднати освітній процес з культурним розвитком, сприяє зануренню в мовне середовище.

Ідеї щодо використання театралізованої діяльності знайшли відображення у педагогічних концепціях Р. Штайнера (вальдорфська педагогіка), С. Френе («Школа радості»), К. Орфа (школа «Гюнтершуле»), які акцентують на поєднанні мистецтва, гри, рухової активності та мовлення як засобу цілісного розвитку особистості. У практиці закладів освіти країн Європейського Союзу (Німеччини, Польщі, Франції, Італії тощо) театралізовані форми роботи застосовуються як у освітньому процесі, так і в позааудиторній діяльності, сприяючи становленню комунікативної, соціокультурної та творчої компетентностей здобувачів освіти. Театралізація значно полегшує процес вивчення англійської мови, вважає М. Купман, адже створює умови, максимально наближені до реального мовного середовища. За допомогою театралізованої діяльності майбутнім педагогам вдається краще:

- подолати мовний бар'єр (здобувачі освіти перевтілюються в акторів, тому вільніше говорять англійською);
- розвивати навички і вміння усного мовлення (під час репетицій та вистав відпрацьовується вимова, інтонація, ритм та виразність мовлення);
- збагатити словниковий запас (у процесі підготовки вистави здобувачі освіти вивчають нові слова, вирази та граматичні конструкції);

– зрозуміти культурний контекст (інсценізація автентичних творів чи рольові ігри допомагають ознайомитися з культурними особливостями носіїв мови);

– розвивати креативність і критичне мислення (акторська імпровізація спонукає швидко добирати потрібні слова англійською);

– сформувати комунікативні навички (театралізовані проєкти вчать співпрацювати у команді, обговорювати сценарій, дискутувати) [8, с. 18].

Ефективне формування англомовної комунікативної компетентності вчителя початкової школи потребує застосування інноваційних методів, що поєднують мовну практику з емоційно-творчим досвідом. Використання технологій сторітелінгу та елементів плейбек-театру, вважає О. Кречотень, є результативним у подоланні психологічних бар'єрів, розвитку спонтанного мовлення, імпровізації та автентичної комунікації. Такі підходи дозволяють майбутнім педагогам не лише вдосконалювати власні навички усного мовлення англійською, а й засвоювати ефективні методи, які вони зможуть використовувати у роботі з дітьми. Важливим є те, що інтеграція драматизації й наративу розширює можливості професійної підготовки, поєднуючи лінгвістичний, культурний та особистісно-розвивальний аспекти, що відповідає сучасним вимогам до вчителя початкової школи як носія іншомовної комунікативної культури [7, с.46].

Театральна педагогіка, вважає С. Іванішена, є інноваційною моделлю навчання англійської мови, що поєднує елементи гри та мистецтва для розвитку мовних навичок і творчого потенціалу здобувачів освіти. Використання драматизації та театралізованих постановок допомагає подолати мовний бар'єр, розвиває уяву, емоційність, комунікативність і сприяє співпраці у колективі. Такий підхід робить уроки цікавими та мотивуючими, забезпечує активну участь усіх школярів, розкриває їхні індивідуальні здібності, створює позитивну навчальну атмосферу та водночас дає вчителю можливість удосконалювати вимову, закріплювати нову лексику й будувати навчальний процес у творчій, живій формі [6]. О. Жовнич погоджується з думкою С. Іванішеною та стверджує,

що «театралізація у навчанні англійської мови виконує подвійну роль: з одного боку, це ефективний спосіб засвоєння нової лексики та глибшого розуміння текстів, а з іншого – потужний засіб розвитку особистості. Театралізація стимулює розвиток мислення, уяви, творчості, активності і самостійності здобувачів освіти, формує навички співпраці та дозволяє гармонійно поєднувати індивідуальну, групову й колективну роботу [4, с. 282]. Театралізація не лише полегшує опанування англійської мови, а й сприяє розвитку інтелектуальних і соціальних компетентностей школярів.

Театралізована діяльність у вивченні іноземних мов, стверджують О. Хроленко та О. Бортняк, активно поширюється на заході й має різні форми (*improvised drama, informal drama, English through acting*), її мета – створити умови для формування досвіду автентичного й спонтанного мовлення, кращого розуміння механізмів комунікації. У викладанні англійської мови театралізована діяльність реалізується у двох підходах: як процес (елемент освітньої діяльності) і як результат (сценічний продукт). Дослідники стверджують, театралізована діяльність у вивченні англійської мови виступає не лише ефективним засобом розвитку мовленнєвих навичок, а й способом подолання проблеми відсутності природного мовного середовища. Вона дозволяє одночасно тренувати вільність і спонтанність висловлювань, а також відпрацьовувати точність мовлення через підготовлені ролі та постановки. Поєднання цих двох підходів – драми як процесу і драми як результату – створює збалансовану методику, яка забезпечує як комунікативну ефективність, так і мовну правильність, роблячи навчання більш наближеним до реального іншомовного спілкування [14, с. 310].

У наукових дослідженнях В. Soler доводить, що театралізація у процесі вивчення англійської мови створює для здобувачів освіти уявний світ, у якому вони можуть практикувати мовлення в ситуаціях, що виходять за межі звичайного освітнього середовища, тим самим поглиблюючи власний досвід іншомовної комунікації. Театралізована діяльність відкриває можливості для розвитку креативного мислення, формування соціокультурної компетентності та стимулює емоційне залучення до навчання, що значно підвищує ефективність

засвоєння мовного матеріалу [18, с. 133]. Театралізована діяльність робить процес вивчення англійської мови більш живим, практичним і результативним, поєднуючи навчання з творчістю та емоціями. Науковець переконаний, що театралізація значно відрізняється від традиційних методів вивчення англійської мови (таблиця 1.1.).

Таблиця 1.1.

***Порівняльний аналіз театралізації та традиційних методів
вивчення англійської мови (на основі дослідження В. Soler)***

<i>Критерій</i>	<i>Традиційні методи вивчення англійської мови</i>	<i>Театралізація як метод вивчення англійської мови</i>
<i>Форма навчання</i>	переважно репродуктивна (вправи, переклади, заучування)	активна, інтерактивна, творча (рольові ігри, сценки, вистави)
<i>Мотивація здобувачів освіти</i>	часто низька через одноманітність завдань	висока завдяки емоційному залученню та творчості
<i>Розвиток усного мовлення</i>	обмежений, здебільшого на рівні діалогів і відповідей	активний, з розвитком інтонації, вимови, темпу, виразності
<i>Словниковий запас</i>	засвоюється механічно, через опрацювання списків слів	розширюється природно у контексті ролей та ситуацій
<i>Комунікативні навички</i>	частково розвиваються, хоча більша увага приділяється письму та читанню	розвиваються повною мірою (співпраця, слухання, взаємодія)
<i>Творче та критичне мислення</i>	практично не розвивається	розвиваються завдяки імпровізації та створенню власних сюжетів

<i>Культурний аспект</i>	вивчається теоретично (через вивчення текстів)	засвоюється практично, завдяки перевтіленню у героїв автентичних творів, культурні сценарії
<i>Емоційний аспект</i>	мінімальний	Сильне емоційне залучення, що сприяє кращому запам'ятовуванню

Дослідження доводять, що театралізована діяльність у навчанні англійської мови має потужний психологічний ефект, оскільки сприяє зниженню тривожності, формуванню позитивного ставлення до мовленнєвої практики та подоланню страху помилитися. Театралізація дозволяє усвідомлювати різноманітність способів комунікації, розвиває вміння дивитися на себе збоку через роль персонажа, активізує внутрішній потенціал і забезпечує високу навчальну активність. Завдяки використанню сюжетності, мотивації дій, невербальних засобів, індивідуального підходу й атмосфери радості створюються оптимальні умови для розвитку іншомовної комунікативної компетентності та вільного мовленнєвого самовираження.

Аналіз наукових досліджень також засвідчує, що театралізація як педагогічна технологія має багатовимірний ефект, так як:

- допомагає подолати мовний бар'єр і зняти психологічну скутість;
- розвиває навички усного мовлення (вимову, інтонацію, ритм, виразність);
- збагачує словниковий запас і сприяє кращому засвоєнню граматики;
- забезпечує розуміння культурного контексту автентичних творів;
- формує креативність, критичне мислення та навички імпровізації;
- сприяє розвитку soft skills – комунікації, співпраці, емоційного інтелекту, педагогічної рефлексії.

Аналіз досвіду використання театралізованої діяльності у процесі розвитку англomовної компетентності в говорінні здобувачів освіти у країнах Європейського Союзу дозволив укомплектувати основні положення, що представлені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

**Основні положення розвитку англomовної компетентності в говорінні
здобувачів вищої освіти засобами театралізованої
діяльності в країнах ЄС**

<i>Країна</i>	<i>ЗВО</i>	<i>Освітній прийом</i>	<i>Форми реалізації</i>	<i>Освітній ефект</i>
Іспанія	Universidad de Barcelona (UB)	Drama as a Tool for Language Learning	Постановка англomовних міні-вистав, воркшопи з акторської майстерності	Розвиток мовленнєвих навичок, формування міжкультурної компетентності
Іспанія	Universidad de Sevilla, Granada, Málaga	Performing English	Фестивалі англomовних вистав, створення власних сценаріїв	Розвиток комунікативної компетентності у говорінні, набуття досвіду міжуніверситетської співпраці
Італія	Università di Roma «La Sapienza»	English Drama Society	Постановки класичних і сучасних англomовних п'єс, майстер-класи, культурні дискусії	Вдосконалення вимови, розвиток мовленнєвих навичок у англійській мові

Італія	Università di Bologna	English Drama Festivals	Студентські театральні фестивалі, семінари з CLIL	Інтеграція предметного і мовного навчання
Франція	Université de Paris	Drama and Language Learning Project	Інценізації сучасних п'єс англійською мовою, рольові ігри, міжкультурні семінари	Активізація комунікативної діяльності, розширення культурного кругозору
Німеччина	Freie Universität Berlin	Theatre in ELT	Театральні практики, інтерактивні майстер-класи щодо вивчення англійської мови	Впевненість у використанні англійської мови в професійних ситуаціях
Нідерланди	University of Amsterdam (UvA)	Drama in Language Education	Імпровізація на курсах для майбутніх учителів англійської, студентські театральні проєкти	Розвиток комунікативної впевненості, підготовка до CLIL-викладання у початковій школі
Польща	Uniwersytet Warszawski (UW)	English Theatre Workshop	Театральні гуртки, постановка адаптованих п'єс	Мовна практика у творчому середовищі, міжкультурний обмін

На основі аналізу науково-методичної літератури ми визначили етапи розвитку англомовної компетентності в говорінні майбутніх вчителів англійської мови в початковій школі (таблиця 1.3.).

Таблиця 1.3.

**Етапи розвитку англомовної компетентності в говорінні
майбутніх учителів англійської мови в початковій школі**

Етапи	Характеристика	Зміст мовленнєвої діяльності
Планування висловлювання	Визначення комунікативного наміру та стратегії мовленнєвої поведінки	Формулювання мети, добір основної ідеї, орієнтація на ситуацію спілкування
Лексико-граматичне оформлення	Перетворення думки на мовну форму	Добір лексики англійською, побудова граматично правильних структур, узгодження часів і синтаксичних моделей
Фонетико-інтонаційна реалізація	Реалізація мовлення у звуковій формі	Артикуляція звуків, дотримання наголосу, ритму, інтонаційних моделей
Акт комунікації	Безпосереднє спілкування у соціальному контексті	Адаптація висловлювання до адресата, урахування його рівня, культурних особливостей і невербальних реакцій
Рефлексія	Оцінка ефективності спілкування	Отримання реакції співрозмовника, уточнення, перефразування, зміна стратегії висловлювання

У науковому дослідженні ми розробили і представили комплекс театралізованих вправ, що дозволяють поетапно розвинути англомовну компетентність у говорінні майбутніх учителів англійської мови в початковій школі. Теми вправ є різними для максимального розширення світогляду та збагачення лексичного словника майбутніх учителів. Наводимо деякі з них на кожен етап розвитку англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів.

Назва: «*Mary Poppins*»

Етап: планування висловлювання

Стратегія: соціальна

Пояснення щодо використання стратегії: вибір ефективних прийомів навчання дітей англійської мови, здійснення впливу на підростаюче покоління.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, усна, одномовна, тренувальна, індивідуальна.

Вид вправи: складання тезисів.

Мета: розвивати навички і вміння говоріння англійською мовою, творчо презентувати своє педагогічне бачення.

Інструкція: You need transform yourself into the world-famous nanny Mary Poppins and voice 10 rules for effective English language learning in primary school.

Обладнання: аксесуари до образу Мері Поппінс.



Рис. 2. Творча робота «Mary Poppins»

Назва: «Author»

Етап: лексико-граматичне оформлення

Стратегія: соціальна

Пояснення щодо використання стратегії: розуміння дитячого світогляду, підбір педагогічних прийомів, спрямованих на організацію цікавого, пізнавального освітнього процесу для молодших школярів.

Тип вправи: некомунікативна, продуктивна, усна, одномовна, тренувальна, індивідуальна.

Вид вправи: на вивчення граматики.

Мета: розвивати усне мовлення, здатність наслідувати оповідний стиль відомого дитячого письменника А. Мілна, вчитися складати розповіді для дітей.

Інструкція: Read several stories from A. Milne's «The Adventures of Winnie-the-Pooh» and try to write your own story (10-12 sentences) based on what you have read, which could be used as a script for a children's play, in the style of the author.

Обладнання: збірка історій А. Мілна «Пригоди Вінні-Пуха» та його друзів.

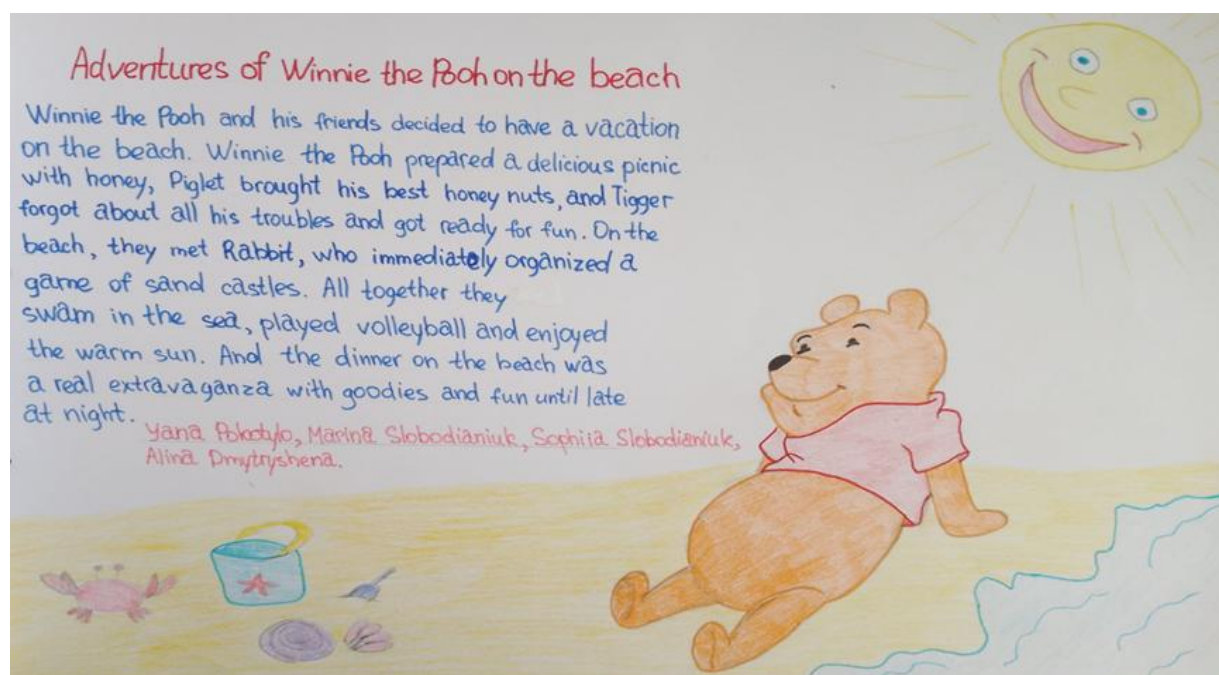


Рис. 3. Творча робота здобувачів вищої освіти до вправи «Author»

Назва: Web quest «English phonetics»

Етап: фонетико-інтонаційна реалізація

Стратегія: соціальна

Пояснення щодо використання стратегії: здобувачі освіти вчаться співпрацювати, коректно виправляти фонетичні помилки, діагностувати мовлення інших, розвиваючи при цьому комунікативні навички.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, усна, одномовна, тренувальна, групова.

Вид вправи: на удосконалення фонетичної вимови.

Мета: закріпити знання про класифікацію фонетичних звуків, удосконалити звуковимову.

Інструкція: Complete the quest by opening the tasks encrypted in it; students take turns opening the tasks and then reproduce the suggested groups of sounds one by one, determining who can pronounce them best.

Обладнання: <https://vseosvita.ua/webquest/start/ohgsi718>

Назва: «Weather forecast»

Етап: акт комунікації

Стратегія: соціальна

Пояснення щодо використання стратегії: перевтілення у ведучого погоди стимулює розвиток соціальних умінь та навичок, тактовного та чіткого висловлення думки, подолання бар'єру спілкування з публікою.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, усна, одномовна, тренувальна, індивідуальна.

Вид вправи: на розвиток монологічного мовлення.

Мета: розвивати навички чітко та логічно висловлювати свою думку, будувати цікавий монолог, вчитися концентрувати увагу оточуючих на своєму мовленні.

Інструкція: Imagine yourself as a weather presenter, think about your image, as British presenters Alex Beresford, Des Coleman, and Lucy Verasamy do, and give the weather forecast for tomorrow.

Обладнання: аксесуари для повідомлення прогнозу погоди.

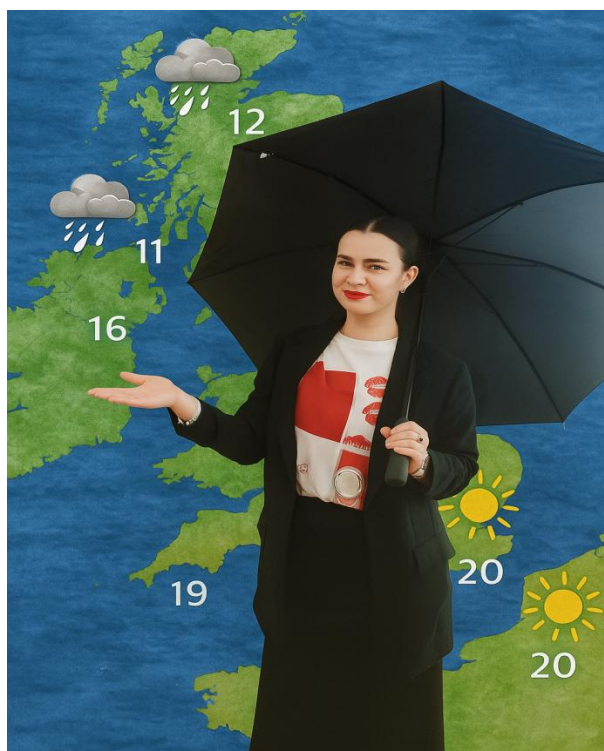


Рис.4. Підготовка до проведення вправи «Weather forecast»

Назва: «Future teacher»

Етап: зворотний зв'язок і корекція

Стратегія: перцептивна

Пояснення щодо використання стратегії: усвідомлення, сприйняття та аналіз власного мовлення і поведінки під час комунікації, розвиток емоційно-рефлексивних умінь.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, усна, одномовна, тренувальна, парна.

Вид вправи: на розвиток навичок комунікації.

Мета: провести самоаналіз своєї комунікативної діяльності англійською мовою.

Інструкція: In pairs, discuss the difficulties you encounter when communicating in English and formulate advice on how to overcome them.

Обладнання: ручка, папір.

Дослідження розвитку англomовної компетентності у говорінні майбутніх учителів початкової школи здійснювалася у 2 етапи. На першому етапі у грудні 2024 року ми здійснили попередню діагностику перед впровадженням

комплексу вправ спрямованих на розвиток англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів із застосуванням елементів театралізованої діяльності. На другому етапі ми дослідили зростання розвитку англомовної компетентності здобувачів вищої освіти завдяки запропонованому комплексу.

У процесі проведення дослідження ми визначили критерії діагностики розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початковій школі (табл. 1.4.)

Таблиця 1.4.

Критерії діагностики розвитку навичок і вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови у початковій школі

Критерій	Показники
Перцептивний критерій (характеризує виразність та емоційність мовлення, упевненість в говорінні).	темп, сила голосу, інтонаційна виразність; уміння володіти невербальними засобами (жести, міміка, поза); емоційна привабливість мовлення; впевненість і самоконтроль у комунікації.
Лінгвістичний критерій (характеризує мовну правильність та точність висловлювання)	правильна вимова звуків; дотримання граматичних норм; адекватне використання лексики (словниковий запас, синонімія, антонімія); структурна цілісність речень і висловлювань.
<i>Комунікативний критерій</i> (визначає здатність ефективно висловлювати свою думку в різних педагогічних ситуаціях).	уміння ініціювати, підтримувати й завершувати діалог; логічність, послідовність і зв'язність мовлення; адекватність мовленнєвої поведінки комунікативній ситуації; уміння висловлювати власну думку та аргументувати її.

Соціокультурний критерій (демонструє, наскільки мовлення відображає культурні норми й педагогічну етику).	використання форм етикету у спілкуванні з учнями та колегами; врахування вікових, культурних та емоційних особливостей співрозмовника; толерантність, ввічливість, доброзичливість у спілкуванні; здатність інтегрувати культурний контекст у мовлення.
Рефлексивний критерій (відображає уміння аналізувати та удосконалювати своє мовлення).	здатність критично оцінювати власне мовлення; здатність проводити роботу над помилками; здатність знаходити та використовувати шляхи вдосконалення власних навичок говоріння.

На основі критеріїв та показників ми виокремили рівні розвитку англomовної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початковій школі (табл. 1.5.).

Таблиця 1.5.

**Рівні розвитку навичок і вмінь говоріння майбутніх
учителів англійської мови у початковій школі**

Рівні	Характеристика
Початковий рівень	<i>Перцептивний критерій:</i> здобувач освіти – невпевнений, уникає виступів, його мовлення монотонне та невиразне, невербальні засоби, майже, не використовує. <i>Лінгвістичний критерій:</i> мовлення здобувача освіти містить значну кількість фонетичних, граматичних і лексичних помилок, його словниковий запас – обмежений, висловлювання фрагментарні. <i>Комунікативний критерій:</i> здобувач освіти відчуває труднощі у підтриманні діалогу, не завжди розуміє комунікативне завдання,

	його висловлювання – малозв’язні. <i>Соціокультурний критерій:</i> порушуються норми мовленнєвого етикету у здобувача освіти, не враховуються комунікативні особливості співрозмовника, спілкування не завжди ввічливе й толерантне. <i>Рефлексивний критерій:</i> здобувач освіти не здійснює самоаналіз, не займається самоосвітою.
Середній рівень	<i>Перцептивний критерій:</i> мовлення здобувача освіти є зрозумілим, але недостатньо емоційним, невербальні засоби використовуються ним інтуїтивно. <i>Лінгвістичний критерій:</i> мовлення здобувача освіти здебільшого граматично правильне, проте трапляються помилки у вимові та побудові речень, словниковий запас – достатній для повсякденного спілкування. <i>Комунікативний критерій:</i> здобувач освіти може підтримувати діалог, проте висловлювання потребують більшої логічності й зв’язності. <i>Соціокультурний критерій:</i> здобувач освіти використовує етикетні формули, але не завжди доречно, іноді нехтує культурно-педагогічними нормами спілкування. <i>Рефлексивний критерій:</i> здобувач освіти частково аналізує своє мовлення, усвідомлює потребу в удосконаленні навичок говоріння англійською мовою, але не приймає дієвих кроків для вирішення ситуації.
Достатній рівень	<i>Перцептивний критерій:</i> здобувач освіти говорить упевнено, контролює темп, інтонацію, виражає емоції адекватно змісту. <i>Лінгвістичний критерій:</i> мовлення здобувача освіти – правильне, різноманітне за структурою й лексикою, проте він допускає поодинокі помилки, що не заважають розумінню тексту.

	<i>Комунікативний критерій:</i> здобувач освіти уміє ініціювати та підтримувати спілкування, слухати співрозмовника, його висловлювання – зв’язні, логічні, аргументовані. <i>Соціокультурний критерій:</i> здобувач освіти дотримується норм мовленнєвого етикету, проявляє толерантність і повагу до партнерів по спілкуванню. <i>Рефлексивний критерій:</i> здобувач освіти здійснює самоаналіз, розуміє потребу в розвитку та покращенні навичок говоріння англійською мовою; займається самовдосконаленням, проте його діяльність має хаотичний характер.
Високий рівень	<i>Перцептивний критерій:</i> мовлення здобувача освіти емоційно насичене, впевнене, привабливе для слухачів, невербальні засоби використовуються ним свідомо для підсилення змісту. <i>Лінгвістичний критерій:</i> мовлення здобувача освіти безпомилкове, багате й гнучке, висловлювання – точні, стилістично доречні, інтонація природна й виразна. <i>Комунікативний критерій:</i> здобувач освіти легко добирає аргументи, володіє різними типами мовлення (опис, розповідь, переконання), його спілкування – ефективне, креативне, орієнтоване на співрозмовника. <i>Соціокультурний критерій:</i> здобувач освіти демонструє високий рівень комунікативної культури, педагогічного такту й емпатії, уміло інтегрує культурний контекст у мовлення. <i>Рефлексивний критерій:</i> здобувач освіти постійно проводить самоаналіз власного мовлення, цілеспрямовано займається удосконаленням навичок говоріння англійською мовою.

Діагностуючи перцептивний критерій розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початковій школі на основі запропонованого тексту ми досліджували розвиток таких вмінь говоріння

як «виразність», «логічні паузи» та «емоційність». Досліджуючи виразність мовлення, ми звертали увагу на інтонування, здатність робити логічні акценти, ритмічність у вимові, правильність наголосів у ключових словах. Прослухавши всіх здобувачів освіти до початку пробного навчання, ми визначили типові труднощі та помилки, а саме: монотонне читання без змін інтонації у 23 (63,8%) здобувачів вищої освіти; неправильні інтонаційні акценти смислових центрів (наприклад, наголос на «teacher's» замість «influence goes far beyond the classroom») у 19 (52,7%) респондентів; недостатня динаміка голосу, брак підвищення або зниження тону при емоційних фразах («They awaken curiosity and self-belief») у 21 (58,3%) опитаних; часто ігнорувався риторичний ефект пауз перед важливими висловами, що знижував переконливість мовлення у 29 (80,5%) здобувачів. Досліджуючи здатність робити логічні паузи у мовленні, ми звертали увагу на відповідність пауз смисловим межах речення, темпу та природності мовлення. Отримані результати показали, що 24 (67,6%) здобувачі освіти робили паузи у невідповідному місці (наприклад, після артикля або прийменника); 22 (61,1%) здобувачі робили короткі паузи перед важливими протиставленнями («*not in authority, but in empathy*»); 14 (38,9%) респондентів читали занадто швидко; а 18 (50,0%) опитаних читали невпевнено, що спричиняло неорганічні зупинки. Оцінюючи уміння передавати почуття, ставлення до змісту тексту, ми звернули увагу на те, що у 22 (61,1%) здобувачів освіти проявляється нестача емоційної виразності у фразах про натхнення й емпатію («gives them the courage to dream»).

Після пройденого пробного навчання, ми діагностували такі результати за показниками «виразність», «логічні паузи», «емоційність». У 8 (22,2%) майбутніх педагогів покращилася інтонаційна гнучкість, зросла кількість правильних акцентів на ключові слова; 9 (25,0%) здобувачів освіти почали використовувати логічне підвищення та зниження тону; у 5 (13,8%) респондентів зменшилась кількість монотонних виступів. Також хочемо зазначити, що у 10 (27,7%) майбутніх учителів покращилася здатність дотримуватися пауз перед смисловими протиставленнями («*not in authority, but in empathy*»); читання у 7

(19,4%) опитаних стало плавнішим і природнішим, зникли паузи «на вдих» у випадкових місцях. У 6 здобувачів покращилася емоційність мовлення, воно стало більш природним, переконливим. Окрім того, наше спостереження показало зменшення кількості «нейтральних» читань, здобувачі почали передавати ставлення до змісту, особливо у фразах про натхнення та емпатію. Не зважаючи на позитивний прогрес у розвитку англомовної компетентності у говорінні, майбутнім учителям ще необхідно тренувати чіткість вимови, працювати над контролем дихання, щоб запобігти прискореному темпу наприкінці абзацу.

Зведені дані свідчать, про те що до початку пробного навчання розвиток англомовної компетентності в говорінні на початковому рівні був у 8 (22,2%) здобувачів освіти, на середньому – у 18 (50,0%), на достатньому – у 7 (19,4%), а на високому – у 3 (8,4%); а після пробного навчання показники змінилися на наступні: на початковому рівні працювало 4 (11,1%) майбутніх учителів, на середньому – 15 (41,7%), на достатньому – 12 (33,3%), а на високому – 5 (13,9%).

Діагностуючи лінгвістичний критерій розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початковій школі на основі опису картини з використанням граматичних структур активного і пасивного стану, ми досліджували розвиток таких навичок говоріння як «вимова», «словниковий запас», «граматичні конструкції», «цілісність викладу».

Діагностуючи правильність вимови здобувачів вищої освіти до початку пробного навчання, ми звернули увагу на те, що 9 (25,0%) майбутніх учителів плутали довгі і короткі голосні звуки (ship/sheep, live/leave); 8 (22,2%) респондентів ставили наголос не на тій частині слова (influence, authority); 10 (27,7%) опитаних неправильно вимовляли кінцеві приголосні (teacher's, students → звуки [s], [z] часто не чутні); у 12 (33,3) здобувачів зустрічалися труднощі з артикуляцією звуків /θ/ та /ð/ (think, this). Щодо словникового запасу, то ми визначили, що лише 12 здобувачів освіти змогли правильно назвати усі слова та дії, що були представлені на зображенні; 18 (50, 0%) майбутніх учителів використовували загальнонавчальну лексику: іменники (tree, leaves, dog, boy, girl,

swing, fence, house, sky); дієслова (*play, climb, sit, run, paint, jump, clean, laugh*); прикметники: (*funny, happy, silly, orange, big, small*). Під час пояснення незвичних або кумедних деталей 16 (44,4%) майбутніх педагогів мали труднощі з добором точних слів (наприклад, *the dog is playing with paper* (замість *toilet paper roll*), *the old woman is on the swing* (без пояснення, чому це дивно), *the squirrel drives the car* (правильно, але часто без уточнення – *toy car, small red car*), *the tree has a door* (замість більш точного *there is a treehouse with a door in it*). Дослідження показало, що 27 (75,0%) здобувачів вищої освіти повторюють слова (*funny, silly, crazy*) у різних за змістом реченнях, а 9 (25,0%) використовують синонімічний ряд (*strange things are happening, unusual picture, the leaves are falling like snow, the man is acting weird*); 6 (16,7%) майбутніх учителів використовували у своєму мовленні фразові дієслова (*pick up, fall down, look at, run away*). Серед типових помилок ми помітили те, що здобувачі вищої освіти плутають частини мови (*painting* → *painter, playing* → *play*), пропускають артиклі (*the dog is chasing toilet paper* → *dog is chasing*), використовують буквальні переклади з рідної мови (*on the street near the house of tree*). Аналізуючи граматичну правильність мовленнєвих конструкцій, ми дійшли до висновку, що 21 (58,3%) здобувач освіти надмірно використовує прості речення без сполучників (наприклад, *The boy is climbing. The girl is painting. The dog is funny* замість *The boy is climbing the tree while the girl is painting the leaves* або *The dog is running because it sees the paper*). У 14 (38,9%) опитаних виникли проблеми з порядком слів (наприклад, *On the treehouse two children are playing.* → *Two children are playing on the treehouse*). Працюючи над граматичними конструкціями під час опису картини, 22 (61,1%) майбутні учителі допустили помилки у різних видах речень. Результати дослідження показали, що більшість здобувачів володіють основами граматики описового мовлення, проте: часто не варіюють граматичні структури, обмежуються простими реченнями, припускаються помилок у формах дієслів та артиклях тощо. Оцінюючи структурну організацію висловлювання (цілісність викладу) ми звернули увагу на те, що 17 (47,2%) здобувачів вищої освіти починали опис без вступу (*There is a tree. Children play* замість *In this picture, we*

can see a funny autumn day where many silly things are happening). Тільки у 8 (22,2%) майбутніх учителів прослідковувалася логіка викладу матеріалу (опис місця → дій → деталей → висновок). Більшість здобувачів демонструють базову зв'язність мовлення, однак їхні описи фрагментарні, без вступу і висновку, позбавлені логічних переходів, причинно-наслідкових зв'язків.

Результати після пробного навчання продемонстрували покращення чіткості вимови, ритмічності мовлення та інтонування, зменшення кількості фонетичних помилок у 11 здобувачів вищої освіти. Окрім того, у лексичі 8 майбутніх учителів з'явилися емоційні та оціночні слова (*amusing, surprising, unusual, hilarious*), фразові дієслова (*pick up, fall down, run after*). Також 9 респондентів почали включати у мовлення пасивні конструкції (*The leaves are being blown away*), утворювати зв'язні складні речення (*The boy is climbing the tree while the girl is painting the leaves*). Покращили уміння описувати картини 13 здобувачів, вони почали логічно та структуровано викладати матеріал, використовувати зв'язки, як-от: *first, then, after that, finally, in the background, on the left side*. Після пробного навчання спостерігалось суттєве покращення навичок говоріння майбутніх педагогів.

Діагностика розвитку лінгвістичного критерію показала, що до пробного навчання 9 (25,0%) здобувачів освіти працювали на початковому рівні, 20 (55,6%) – на середньому, 5 (13,9%) – на достатньому рівні та 2 (5,5%) – на високому; після пробного навчання на початковому рівні знаходилися 6 (16,7%) майбутніх учителів, на середньому – 16 (44,4%), на достатньому – 10 (27,8%), а на високому – 4 (11,1%).

Діагностуючи комунікативний критерій розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початковій школі на основі обговорення проблемних ситуацій (учень не хоче брати участь у грі, яку пропонує вчитель; діти переходять на українську мову на уроках англійської; учень неправильно вимовляє слова і соромиться говорити на уроках, поводить себе пасивно), ми досліджували розвиток таких навичок і вмінь говоріння як «підтримування діалогу», «аргументація», «етикет спілкування».

У ході дослідження здатності підтримувати діалог ми звертали увагу на уміння ставити уточнювальні запитання, вживання реплік підтримки (наприклад, *I see what you mean, That's a good point, Let's think about it together*), плавність переходу між репліками. До початку пробного навчання у здобувачів вищої освіти ми спостерігали такі типові помилки, як-от: у 14 (38,9%) майбутніх учителів розмова «згасала» після першої відповіді, бракувало реакцій на слова партнера (наприклад, *What would you do? – I don't know. Maybe talk to the student*); у 12 (33,3%) здобувачів ми спостерігали відсутність підтримувальних фраз (*Uh-huh, Exactly, I agree with you, I think so too*). Також ми звернули увагу на те, що респонденти не використовували *turn-taking phrases* (наприклад, *Let me add something, What do you think about that?*), у них спостерігалася надмірна формальність у висловлюваннях, майбутні учителі соромилися вживати природні реакції у говорінні. Щодо аргументації висловлювань, то ми відстежували уміння висловлювати позицію, наводити приклади та пояснення, логічно вибудовувати аргументи (наприклад, *because, so, that's why, for example, I believe that*). У ході дослідження 17 (47,2%) здобувачів вищої освіти вживали однослівні або загальні відповіді без розвитку думки (наприклад, *I would talk to the student. It's important*); 11 (30,5%) майбутнім учителям не вдалося точно висловити свою думку, не вистачило словникового запасу. Спостерігаючи за етикетом висловлювань, ми звертали увагу на уміння дотримуватися професійного такту. У 10 (27,8%) майбутніх учителів ми помітили плутанину у звертаннях, вони висловлювалися без фраз заохочення та емоційної підтримки; 6 (16,7%) здобувачів вищої освіти використовували слова *ввічливості* (наприклад, *Don't worry, Let's try again, It's okay to make mistakes*). Загальні результати свідчать, що більшість здобувачів володіють базовими навичками говоріння, проте їхні комунікативні дії залишаються формальними, неемоційними та нечітко структурованими.

Після пробного навчання ми помітили наступні зміни у розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів у говорінні. У мовленні здобувачів з'явилася природність, плавні переходи між темами; 15 (41,7%)

майбутніх педагогів почали використовувати *back-channeling phrases* (наприклад, *Exactly, That's a good idea, I totally agree, Really? Tell me more*); 5 (13,9%) респондентів почали самостійно ініціювати нові репліки. Зосереджуючи увагу на аргументації, ми визначили, що у здобувачів вищої освіти покращилося уміння будувати аргументовані судження, використовувати причинно-наслідкові зв'язки у реченнях; 18 (50,0%) майбутніх учителів почали наводити приклади з власного досвіду у діалогах (наприклад, *In my class practice, one pupil refused to join the game, but I asked him to be the scorekeeper, and then he joined*). Покращення відбулися також у етичному спектрі висловлювань, 12 (33,3%) здобувачів вищої освіти почали вільно використовувати ввічливі конструкції (наприклад, *Maybe we could try..., What if we encourage him..., Don't worry, it's okay to make mistakes*). Окрім того, здобувачі почали демонструвати емпатію у мовленні, природно комбінуючи етикетні та мотиваційні фрази.

Діагностика розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів у говорінні за комунікативним критерієм свідчить, що до пробного навчання 8 (22,2%) здобувачів освіти працювали на початковому рівні, 17 (47,2%) – на середньому, 8 (22,2%) – на достатньому рівні та 3 (8,3%) – на високому; після пробного навчання на початковому рівні знаходилися 5 (13,8%) майбутніх учителів, на середньому – 14 (38,9%), на достатньому – 11 (30,5%), а на високому – 6 (16,7%).

Діагностика розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів за соціокультурним критерієм показала, що для сценаріїв заходів 14 майбутніх учителів обрали Різдво, 10 – Хеллоувін, 5 – Великдень, 3 – День святого Валентина, 2 – День подяки, 1 – День святого Патріка, 1 – Бонфайр Найт. Аналізуючи роботи майбутніх учителів, ми визначили, що 8 (22,2%) здобувачів обмежилися загальними фразами, такими як-от: «People decorate their houses and give gifts». «Children play games». У сценаріях, здебільшого, відсутні специфічні деталі свят – страви, символи, музика, костюми, автентичні звичаї тощо. Також, ми визначили, що у 13 (36,1%) сценаріях часто звучали українські моделі діалогу, перекладені англійською (наприклад, «*Children, let's recite a poem and*

sing a song for our parents» замість «Let's have a carol singing contest! Whose group will sing the loudest?»). Деякі сценарії були надто «академічними» – просто презентація про свято, не вистачало ігрових елементів, інтерактивів чи театризації. У ході спостереження ми звернули увагу на те, що у 8 (22,2%) сценаріях події не пов'язані між собою, відсутній вступ чи кульмінація заходу, немає чіткої послідовності. Окрім того, ми звернули увагу на те, що у 6 (16,7%) сценаріях здобувачі переносили українські традиції у контекст британських або американських свят (наприклад, на святі *Christmas* діти «колядують» українською мовою; на святі *Halloween* персонажі не костюмовані, вони просто читають вірші, на святі *Easter* фігурує «писанка» замість «Easter egg» тощо).

Після проведеного пробного навчання ми помітили, що здобувачі почали правильно добирати традиційні елементи англомовних свят (*carving pumpkins, trick-or-treating, Christmas stockings, Easter egg hunt, Valentine cards*). У 23 роботах майбутніх учителів переважав англомовний культурний колорит, замість українських замінників. У 8 роботах детально були представлені історичні факти, традиції та поведінкові звички носіїв мови; 6 здобувачів додали ігрові елементи (*role-play, songs, competitions*), що відповідають дитячій аудиторії. У роботах респондентів з'явилася послідовна структура сценаріїв (*greeting → main part → reflection*), здобувачі вищої освіти почали використовувати автентичні ігри замість перекладених українських аналогів. Майбутні вчителі навчилися пояснювати культурні відмінності дітям англійською мовою без оцінювань чи стереотипів, у сценаріях з'явилися елементи виховання толерантності.

Оцінюючи розвиток англомовної компетентності майбутніх учителів у говорінні за соціокультурним критерієм, ми встановили, що до початку пробного навчання на початковому рівні працювало 7 (19,4%) здобувачів вищої освіти, на середньому – 18 (50,0%), на достатньому – 8 (22,2%), а на високому – 3 (8,3%). Після пробного навчання показники змінилися: на початковому рівні працювало 4 (11,1%) майбутніх учителів, на середньому – 15 (41,7%), на достатньому – 12 (33,3%), а на високому – 5 (13,9%).

Діагностуючи розвиток англомовної компетентності майбутніх учителів у говорінні за рефлексивним критерієм до початку пробного навчання, ми з'ясували, що 18 (50,0%) здобувачів вищої освіти боялися робити помилки у ході розмови, що знижує мовну впевненість; тільки 16 (44,4%) респондентів аналізували власне мовлення та намагаються виправити помилки, які допустили. До того ж, 28 майбутніх учителів брали участь у рольових іграх, але лише 13 активно ініціювали розмову; 20 здобувачів намагалися використовувати нову лексику, але часто повторювали шаблони; 19 респондентів перепитували українською мовою, якщо не розуміли партнера. Окрім того, 17 здобувачів володіли базовим словником побутових тем, але відчували нестачу тематичної лексики (особливо педагогічної), тільки 8 здобувачів вищої освіти використовували різні граматичні структури у мовленні. У 14 майбутніх педагогів спостерігалися труднощі з інтонацією в довших висловлюваннях, здобувачі не почувалися впевнено під час говоріння перед групою. Також ми встановили, що тільки 6 (16,7%) здобувачів вищої освіти практикують англійське мовлення поза заняттями; 4 (11,1%) опитаних слухають англомовні подкасти чи дивляться відео, але без мовного аналізу. Загалом, ми звернули увагу на те, що у майбутніх учителів був присутній страх говоріння, низька впевненість у вимові, їм не вистачало регулярної мовної практики поза заняттями, здобувачам освіти не вистачало умінь підтримати спонтанну розмову без попередньої підготовки тощо.

Після пробного навчання результати засвідчили, що 7 здобувачів частіше почали ініціювати спілкування англійською мовою, раніше таке ініціювання за ними не спостерігалось. На заняттях частіше почали з'являтися динамічні дискусії, рольові ігри, дебати; 8 здобувачів вищої освіти навчилися підтримувати розмову без пауз і переходів на рідну мову. Зросло використання фразових дієслів, сталих виразів і мовних кліше; 9 майбутніх учителів навчилися перефразовувати речення для точнішого висловлення думок. Здобувачі почали використовувати щоденники мовної практики та самооцінювання, брати участь у онлайн-розмовах або мовних чатах.

Загалом, діагностуючи розвиток англомовної компетентності майбутніх учителів у говорінні за рефлексивним критерієм, ми встановили, що до початку пробного навчання початковий рівень був у 6 (16,7%) здобувачів вищої освіти, середній – у 17 (47,2%) , достатній – у 9 (25,0%), а високий – у 4 (11,1%). Після пробного навчання показники змінилися: на початковому рефлексивний критерій був у 3 (8,3%) майбутніх учителів, середній – у 14 (38,9%), достатній – у 14 (38,9%), високий – у 5 (13,9%).

Підсумувавши всі результати, ми визначили, що пробне навчання було результативним, так як після нього спостерігалася у майбутніх учителів позитивна динаміка розвитку англомовної компетентності в говорінні: сформувалася мовна впевненість і комунікативна гнучкість; активізувалася самостійна практика поза заняттями; покращилася лексико-граматична база; зросла мотивація та позитивне ставлення до вивчення англійської мови. Отже, результати пробного навчання підтвердили ефективність розробленої методики з використанням комплексу театралізованих вправ для розвитку англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Отже, аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття «англомовна компетентність у говорінні» трактується як інтегрована характеристика особистості, яка поєднує знання, уміння, навички, досвід і ціннісні установки, необхідні для ефективної усної комунікації англійською мовою в академічному, професійному та побутовому середовищі. Англомовна компетентність передбачає володіння лінгвістичними, соціолінгвістичними, соціокультурними, стратегічними та дискурсивними компонентами, що забезпечують адекватність, зрозумілість і результативність мовленнєвої взаємодії. Особливе місце у формуванні англомовної компетентності в говорінні майбутніх педагогів посідає театралізована діяльність, яка є потужним педагогічним інструментом розвитку іншомовного мовлення. Її використання створює умови для природного мовного середовища, сприяє зняттю психологічних бар'єрів, активізує мислення, уяву, емпатію, артистизм та здатність до імпровізації. Театралізовані форми навчання

стимулюють мовленнєву активність, розвивають емоційний інтелект, формують навички невербальної комунікації та міжкультурної толерантності. Водночас, вони забезпечують інтеграцію мовної, когнітивної та культурної складових процесу навчання, що є важливою умовою підготовки конкурентоспроможного фахівця в умовах європейської інтеграції освіти. Європейський досвід (зокрема, в межах проєктів Erasmus+ Jean Monnet) підтверджує ефективність театралізованих методів у розвитку soft skills майбутніх учителів, таких як комунікабельність, креативність, здатність до співпраці та критичного мислення. Це підкреслює доцільність адаптації відповідних практик у систему вітчизняної педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бичок А.В. Говоріння як мета і засіб комунікативного навчання іноземній мові в процесі міжкультурного іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Випуск 32, 2024. С. 22-24
2. Городецька Н., Гриців В. Особливості формування англомовної компетентності в монологічному мовленні в студентів закладів вищої освіти. *Академічні візії №38*. 2024. С. 1-6. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14571429>
3. Дмітренко Н., Франчук Н. Розвиток навичок критичного мислення учнів ЗЗСО на уроках англійської мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024, 73, С. 79-87.
4. Жовнич О., Стахова І. Підготовка майбутніх учителів до використання театралізованої діяльності у процесі навчання англійської мови молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 55, том 1*. Дрогобич, 2022. С. 282-287.

5. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : ТВОРИ. 2020. Х. 920 с.
6. Івасішина С.В. Шкільна театральна педагогіка як інноваційна модель навчання англійської мови. URL: <https://surl.li/zzcxbm>
7. Крекотень О.В. Впровадження ідей плейбек-театру як технології STORYTELLING в курсі університетського вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка. Випуск 69. Том 2. 2024. С.43-47.* URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/69/part_2/10.pdf
8. Купман М. Використання театралізованої діяльності як ефективного засобу навчання іноземної мови у старшій школі. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Філологія, 2024. 2 (2). С. 15-18.* URL: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2021.2.3>
9. Марцін В. В. Формування англійської компетентності в говорінні майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024, № 216. С. 222-225.* URL : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-222-225>
10. *Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод І.В. Умань : Візаві, 2018. 165 с.*
11. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0898729-23#Text>
12. Ніколаєва С. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Ленвіт, 2003. 273 с.
13. *Педагогічна конституція Європи.* URL: <https://surl.li/ovwfuc>
14. Хроленко О., & Бортняк А. Формування готовності до міжкультурної комунікації англійською мовою у майбутніх судноводіїв. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, (April 4, 2025; Paris, France). С. 309-311. URL : <https://doi.org/10.36074/logos-04.04.2025.060>

15. Цимбровська Х. Сутність поняття «англомовна професійно орієнтована компетентність в усному мовленні майбутніх лікарів-педіатрів. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/Visnuk/article/download/447/439>
16. Canary D., Cody M., Manusov V. Interpersonal Communication. A Goals Based Approach. NY: St. Martin's Press. 4th ed. 2008. Ch. 16. 560 p.
17. Dmitrenko N., Budas Iu., Koliadych Yu., Poliarush N. Impact of Formative Assessment on Students' Motivation in Foreign Language Acquisition. *East European Journal of Psycholinguistics. Volume 8, Number 2. 2021. P. 36-50*
18. Soler B. Theatre as a Communicative Strategy for Teaching English as a Foreign Language to Primary Education Undergraduates: A Pedagogical Experience. IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica. 2020. 25. P. 133-150. URL : https://10.37261/25_alea/5