

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ»**

На правах рукописи

СЕВЕРИНА Оксана Владимировна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ
В ШКОЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ТЕАТРЕ**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
кандидат педагогических наук, доцент
Акунина Юлия Аркадьевна

Москва - 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПРАКТИК	18
1.1. Сущность и специфика понятия «познавательный интерес» подростков	18
1.2. Образовательный потенциал школьных театральных практик в процессе формирования познавательного интереса подростков	33
Выводы по Главе 1	48
ГЛАВА 2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТЕАТРА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ.....	50
2.1. Особенности организации школьного лингвистического театра	50
2.2. Проектирование педагогической модели формирования познавательного интереса подростков в условиях школьного лингвистического театра	62
Выводы по Главе 2	83
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТЕАТРА.....	85
3.1. Обоснование педагогических условий формирования познавательного интереса подростков в школьной практике лингвистического театра	85
3.2. Экспериментальная проверка эффективности педагогических условий формирования интереса подростков в практике лингвистического театра.....	114
Выводы по Главе 3	142
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	144
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	149
Приложение А (обязательное). Анкета для учителей английского языка	177
Приложение Б (рекомендуемое). Программа «Лингвистический театр» (фрагмент).....	179

Приложение В (обязательное). Анкета сформированности интереса к английскому языку и ключи для ее обработки (методика Н.Г. Лускановой).....	198
Приложение Г (обязательное). Анкета «Почему ты учишь английский язык» (методика М.А. Шевцовой).....	200
Приложение Д (обязательное). Опросник «Твой любимый школьный предмет» (по методике «Лесенка» В.Г. Щур).....	201
Приложение Е (справочное). Материалы, используемые на занятиях в лингвистическом театре	202
Приложение Ж (справочное). Таблица критических значений для определения критерия К. Пирсона.....	206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Приоритетом современного образования является активизация внутренней мотивации обучающихся и формирование устойчивого познавательного интереса, без которого невозможно становление субъектной позиции в учении. Именно познавательный интерес становится ключевым фактором включённости обучающихся в образовательный процесс, обеспечивая активность, самостоятельность и продуктивность учебной деятельности. Особое значение формирование познавательного интереса приобретает в подростковом возрасте, который в психолого-педагогической науке рассматривается как сензитивный период становления учебной мотивации, самосознания и ценностно-смысловой сферы личности: внешние стимулы постепенно утрачивают определяющее значение, уступая личностным смыслам и субъектным основаниям деятельности. Познавательный интерес начинает выполнять функцию личностного регулятора учебной активности, обеспечивая переход от ситуативного включения к осознанной, смыслообразующей учебной деятельности.

В этой связи актуальным становится поиск эффективных педагогических средств формирования познавательного интереса в различных предметных областях, в том числе в обучении иностранным языкам, где успешность освоения содержания напрямую связана с личностной заинтересованностью обучающихся и их внутренней мотивацией к речевой деятельности на иностранном языке. Современная педагогическая наука стремится к осмыслению и научному обоснованию педагогических условий, интегрирующих обучение и творческую деятельность, что актуализирует исследование педагогического потенциала театрального искусства.

С 2021 года Министерством просвещения Российской Федерации реализуется Программа развития школьных театров, нацеленная на создание условий для развития творческих способностей учеников путем организации театральных студий в образовательных учреждениях. Число школьных театров к настоящему времени

существенно выросло, до 35 тысяч к концу 2025 года. По данным Всероссийского центра развития художественного творчества и гуманитарных технологий Министерства просвещения Российской Федерации, во Всероссийский перечень (реестр) школьных театров в 2026 году включены драматические, музыкальные театры, театры кукол, эстрады, моды, социальный театр, а также театральные коллективы, работающие в рамках внеурочной деятельности или дополнительного образования. Театры на иностранных языках и родных языках обучающихся разных национальностей (национальных языках) включены в категорию «другие», численность которых сопоставима с количеством музыкальных театров, что свидетельствует о популярности данного вида творчества обучающихся.

Потребность в активном включении театрального творчества в арсенал педагогических средств формирования познавательного интереса подростков обуславливает необходимость исследования школьного лингвистического театра, ориентированного на обучение участников иностранным языкам.

Степень разработанности темы исследования. В отечественной педагогической науке накоплен массив исследований: педагогических факторов формирования познавательного интереса (П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.); теоретических основ и условий развития познавательного интереса (Л. И. Божович, В. А. Машарова, Г. В. Морозова, Ф. К. Савина, Г. И. Щукина, М. А. Шевцова и др.); дидактических средств и методов его формирования (И. С. Битюкова, Г. А. Горбунова, И. А. Зимняя, И. Я. Лернер, А. К. Маркова и др.).

В ряде психологических трудов раскрыты: специфика познавательного интереса как ключевого компонента развития личности (Б. Г. Ананьев, А. Ю. Арутюнян, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); взаимосвязь познавательного интереса с сознанием и мировоззрением личности (Л. И. Запорожченко, И. Г. Игнатовский, Е. С. Полат, В. А. Сластенин и др.);

закономерности становления познавательных интересов в подростковом возрасте (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, И. С. Кон, А. Я. Миленский, Д. Б. Эльконин и др.).

В педагогических исследованиях представлен анализ формирования познавательного интереса в различных предметных областях, в том числе в коммуникативных практиках обучения иностранным языкам (Р. П. Мильруд, Г. А. Китайгородская, Е. И. Негневицкая, Е. Н. Нельзина, Е. И. Пассов, Э. Савадж (A.Savage), М. Шью (M.Shewe), К. Ю. Солдатенко, И. А. Соловьева, З. А. Темботова, М. А. Шевцова и др.), в сфере социально-культурной деятельности и педагогике культуры (Ю. А. Акунина, М. А. Ариарский, А. Д. Жарков, Е. Л. Кудрина, Р. А. Литвак, О. Ю. Мацукевич, Л. Г. Савенкова, С. Б. Синецкий, Т. Н. Суминова, Н. В. Шарковская, Н. Н. Ярошенко и др.).

Особым направлением научных исследований являются работы, посвященные основам эстетического воспитания в школьном театре (В. В. Дроздов, Т. Н. Корсунова, К. С. Станиславский, Н. И. Сац, Л. Г. Шпет, В. Н. Шацкая и др.), технологической специфике работы с детским театральным коллективом (О. Ю. Болтнева, Г. В. Калинина, А. С. Комаров, Н. А. Опарина, С.М. Машевская и др.), игровым театральным методикам (О. А. Антонова, А. Б. Никитина, Л.М. Некрасова, Т. Н. Полякова, Т. А. Посакалова и др.). Направления дрампедагогики и театрализации представлены в трудах зарубежных учёных (Г. Болтон (G. Bolton), А. Дафф (A. Duff), Ф. А. Коггин (Ph. A. Coggin), Г. К. Кук (H. C. Cook), Я. Л. Морено, К. О'Нил (C. O'Neill), П. Слейд (P. Slade) и др.).

Вместе с тем анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что формирование познавательного интереса подростков в деятельности школьного лингвистического театра, до настоящего времени не становилось предметом специального научного исследования. Однако необходимость такого исследования очевидна, исходя из существующих **противоречий** между:

– потребностью современного образования в формировании устойчивого познавательного интереса подростков с помощью творческих методов и

сохраняющейся ориентацией образовательной практики преимущественно на внешние стимулы и репродуктивные формы организации учебной деятельности;

– наличием научных исследований, раскрывающих сущность познавательного интереса, и отсутствием научно обоснованного комплекса условий его формирования в специфической образовательной среде школьного лингвистического театра;

– высокими мотивационно-познавательными возможностями театральной деятельности и фрагментарным, эпизодическим использованием педагогического потенциала театрального творчества в обучении иностранным языкам без учета необходимых педагогических условий деятельности школьных лингвистических театров.

Эти противоречия дают возможность сформулировать **проблему** исследования, которая состоит в вопросе: каковы педагогические условия формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре? Данная проблема обусловила выбор **темы** диссертационного исследования: «Педагогические условия формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре».

Объект исследования: процесс формирования познавательного интереса подростков средствами театральной деятельности.

Предмет исследования: педагогические условия формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре.

Задачи исследования:

1) раскрыть процесс формирования познавательного интереса подростков средствами театральной деятельности;

2) уточнить понятие «школьный лингвистический театр» для совершенствования процесса формирования познавательного интереса подростков;

3) обосновать педагогические условия, обеспечивающие формирование познавательного интереса подростков в практике школьного лингвистического театра;

4) разработать педагогическую модель формирования познавательного интереса участников школьного лингвистического театра;

5) определить критерии и показатели сформированности познавательного интереса подростков в условиях деятельности школьного лингвистического театра;

6) разработать авторскую педагогическую программу и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность созданных педагогических условий формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование познавательного интереса подростков в деятельности школьного лингвистического театра будет эффективным, если будут реализованы педагогические условия:

– в основу организации деятельности школьного лингвистического театра положена модель, обеспечивающая системное единство концептуально-целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного компонентов;

– организовано активное коммуникативное взаимодействие участников школьного лингвистического театра на иностранном языке в процессе творческо-постановочной работы и актерского исполнения;

– используется сочетание методов языковой подготовки и методов творческо-постановочной деятельности, способствующих созданию позитивной, эмоционально насыщенной образовательной атмосферы и повышению мотивационной вовлечённости подростков;

– обеспечен учёт возрастных особенностей подростков, предусматривающий создание в творческо-постановочном процессе возможностей для их личностного самоопределения и творческой инициативы.

Для подтверждения либо опровержения гипотезы (полностью либо в какой-то ее части) будет осуществляться мониторинг эффективности созданных педагогических условий на основе выявления динамики уровня сформированности познавательного интереса подростков и своевременной коррекции образовательного процесса.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) раскрыта специфика процесса формирования познавательного интереса подростков средствами театра, заключающаяся в поэтапной актуализации мотива учения в процессе организованной педагогом творческо-постановочной деятельности на основе принципов событийности, художественной образности и сюжетного построения занятий;

2) уточнено определение понятия «школьный лингвистический театр» как любительского объединения просветительной направленности, обеспечивающего сочетание методов языковой подготовки и методов творческо-постановочной деятельности для формирования познавательного интереса обучающихся в театральных практиках на языке оригинала;

3) определены педагогические условия формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре, включающие активное коммуникативное взаимодействие на иностранном языке, сочетание методов языковой подготовки и театрально-постановочной работы (метод физических действий, действенного анализа, этюдный метод, метод ролевого действия и др.); учёт возрастных особенностей подростков, предусматривающий создание возможностей для их личностного самоопределения и творческой инициативы; систематический мониторинг эффективности реализации авторской педагогической программы,

направленный на выявление динамики уровня сформированности познавательного интереса подростков и своевременную коррекцию образовательного процесса;

4) разработана педагогическая модель формирования познавательного интереса подростков к освоению иностранного языка в школьном лингвистическом театре, объединяющая языковую практику и художественно-творческую деятельность на основе системного единства концептуально-целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного компонентов;

5) определены критерии и показатели сформированности познавательного интереса, отражающие его мотивационно-стимулирующий, содержательно-деятельностный и эмоционально-оценочный компоненты применительно к деятельности школьного лингвистического театра;

б) осуществлена опытно-экспериментальная работа и на основе её результатов доказана эффективность разработанных условий, модели, применяемых методов и приемов, которые объединены в авторскую педагогическую программу формирования познавательного интереса подростков в школьных лингвистических театрах.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования обогащают положения педагогики о формировании познавательного интереса подростков в области обучения иностранным языкам, обоснован образовательный потенциал школьного лингвистического театра, реализующего методы и приемы, сложившиеся в отечественных и зарубежных театральных практиках обучения иностранному языку; выявлена взаимосвязь между формированием познавательного интереса подростков и организацией иноязычной коммуникативной среды как эмоционально-смыслового компонента образовательного процесса, что расширяет представления о педагогических условиях формирования познавательного интереса подростков; теоретически обоснована педагогическая модель формирования познавательного интереса подростков в деятельности школьного лингвистического театра; определены критерии и

показатели сформированности познавательного интереса подростков в условиях деятельности школьного лингвистического театра, которые применены для оценки эффективности разработанных педагогических условий при организации опытно-экспериментальной работы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная педагогическая модель формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре отражена в учебно-методических пособиях, научно-методических и других публикациях автора. Авторская педагогическая программа школьного лингвистического театра «Act it out» («Разыграй-ка») внедрена в деятельность общеобразовательных и культурно-досуговых учреждений г. Москвы, может быть использована учителями иностранного языка во внеучебной работе образовательных учреждений. Материалы исследования могут быть востребованы в системе повышения квалификации педагогических кадров в развитии и методическом сопровождении школьных театров.

Этапы исследования. Первый этап (2021–2022 гг.) – поисково-аналитический, в процессе которого было определено состояние проблемы, сформулирован научный аппарат исследования, разработана педагогическая модель формирования познавательного интереса подростков, занимающихся в лингвистическом театре, определено содержание авторской программы по ее реализации, составлен план опытно-экспериментальной работы, определялись факторы, критерии, показатели и стартовый уровень сформированности познавательных интересов подростков с помощью разработанных методик и диагностик, проведен констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2023–2024 гг.) – опытно-экспериментальный, в процессе которого был организован и проведен формирующий эксперимент по апробации педагогических условий формирования познавательного интереса подростков – участников школьного лингвистического театра на основе внедрения авторской педагогической программы «Act it out» («Разыграй-ка»), состоящей из четырех

модулей: тренировочно-подготовительного, организационного, репетиционно-постановочного и презентационного. Проводился комплекс диагностических процедур и серии замеров сформированности уровней познавательного интереса подростков в экспериментальных и контрольных группах, а также выявление динамики образовательных процессов.

Третий этап (2024–2025 гг.) – заключительно-обобщающий, предполагал организацию контрольного этапа опытно-экспериментальной работы по интерпретации и обобщению полученных результатов сформированности познавательных интересов к изучению английского языка у подростков – участников школьного лингвистического театра; сформулированы выводы по теоретическим и практическим направлениям исследования, оформлен текст диссертации и автореферата.

Методологические основы исследования составили ведущие положения педагогики и психологии в области теории познавательного интереса (П. Ф. Каптерев, Г. В. Морозова, Г. И. Щукина), подходы: деятельностный (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), личностно-ориентированный (Д. Б. Богоявленская, А. В. Петровский, П. В. Симонов, И. С. Якиманская и др.), лингвокультурологический (М. М. Бахтин, В. В. Воробьев, И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин, И. И. Халеева), технологический (В. В. Давыдов, М. В. Кларин, Т. К. Селевко, С. А. Смирнов); общедидактические принципы: организации педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин), единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн); актуализация идей воспитания в инновационных образовательных практиках (В. С. Басюк, О. Ю. Васильева, С. Г. Григорьев, С. В. Иванова, Е. Ю. Илалтдинова, П. В. Степанов, И. В. Степанова, М. В. Шакурова и др.).

Методы исследования:

а) теоретические: анализ понятийно-терминологического аппарата по проблеме исследования; сравнение, синтез, моделирование, обобщение;

б) эмпирические: наблюдение (включенное наблюдение); опросы (анкетирование, тестирование, эвристическая беседа); опытно-экспериментальная работа;

в) математическая обработка экспериментальных данных: ранжирование показателей, качественный и количественный анализ результатов выявления эффективности формирования познавательного интереса подростков.

Положения, выносимые на защиту:

1. Специфика формирования познавательного интереса подростков средствами театральной педагогики представляет собой поэтапную актуализацию мотива учения в процессе творческо-постановочной деятельности, специально организованной педагогом. Эта деятельность развивает внутренние побуждения участников к достижению образовательных целей на принципах событийности, художественной образности и сюжетного построения занятий, ролевой игры, личного творческого действия и импровизации.

2. Термин «школьный лингвистический театр» уточнен, расширен и поясняется следующим образом: это творческое объединение театрального искусства, обеспечивающее организацию творческого взаимодействия педагога и обучающихся на основе сочетания методов языковой подготовки (коммуникативный метод, лексико-грамматическое моделирование, метод речевых ситуаций, проектная деятельность, фонетико-интонационный тренинг, игровые языковые технологии, анализ художественного текста) и методов творческо-постановочной деятельности (метод физических действий, действенного анализа, этюдный метод, метод ролевого действия и др.), обеспечивающих формирование познавательного интереса обучающихся и их личностной самореализации.

3. Предлагаемые педагогические условия формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре предполагают: а) организацию активного коммуникативного взаимодействия обучающихся на иностранном языке; б) использование методов театральной педагогики для создания

позитивной, эмоционально насыщенной образовательной атмосферы и повышения мотивационной вовлечённости подростков; в) учёт возрастных особенностей социализации подростков, обеспечивающий переход от внешней мотивации к устойчивому познавательному интересу; г) мониторинг эффективности авторской педагогической программы по формированию познавательного интереса подростков, который является неотъемлемой частью образовательной деятельности школьного лингвистического театра.

4. Педагогическая модель формирования познавательного интереса подростков в школьном лингвистическом театре обеспечивает системное единство четырех компонентов: концептуально-целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного. Новизна данной модели определяется интеграцией коммуникативной и художественно-творческой деятельности подростков на иностранном языке.

5. Сформированность познавательного интереса подростков определяется по критериям и показателям, соответствующих компонентам педагогической модели: а) критериями мотивационно-стимулирующего компонента выделены: познавательная потребность к изучению иностранного языка (показатели: желание посещать уроки английского языка, больше использовать английскую лексику в повседневной жизни); выбор мотива изучения языка (показатели: предпочтение познавательных и нравственных интересов мотивам удовольствия и прагматических установок); б) критериями содержательно-деятельностного компонента определены: активность (показатель – количество ответов на уроке) и результативность (показатели: успеваемость по предмету в четверти); в) критерием эмоционально-оценочного компонента отмечены личностные предпочтения, показателем которых стало определение уровня индивидуального предпочтения занятий английским языком.

б. Авторская педагогическая программа школьного лингвистического театра «Act it out» («Разыграй-ка»), обеспечивающая эффективность реализации

педагогических условий формирования познавательного интереса подростков в ходе опытно-экспериментальной работы, состоит из четырех модулей: тренировочно-подготовительного (знакомство с аутентичным материалом; выражение эмоций и реализация творческих идей; развитие умения слушать и понимать; освоение языка, применимого в повседневной жизни), организационного (адаптация сценария для постановки, обсуждение на занятии сюжетных линий произведения, темы и идеи произведения, распределение ролей и прочтение сценария по ролям); репетиционно-постановочного (репетиция спектакля с включением скороговорок, дыхательных упражнений, игр) и презентационного модулей (премьера спектакля с последующим обсуждением), позволяющих применять методы языковой подготовки и театральной педагогики в деятельности школьных лингвистических театров.

Экспериментальная база и организация исследования. Исследование проводилось на базе общеобразовательных и культурно-досуговых учреждений г. Москвы: государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 1238»; детские клубы «Сфера», «Надежда», «Мечта», входящие в «Объединение культурных и досуговых центров» Западного административного округа г. Москвы (ГБУ ЗАО г. Москвы «ОКЦ»); семейный клуб «Развивашкин» г. Московский.

На различных этапах исследования приняли участие 152 человека. Из них: 120 человек учащихся в возрасте от 10 до 16 лет, 12 педагогов (учителя иностранного языка и сотрудники детских центров) и 20 представителей родительской общественности. В каждом из клубов были организованы 4 экспериментальные группы по 15 человек, где подростки, помимо занятий, были задействованы в театральных постановках на языке оригинала в школьном лингвистическом театре, и 4 контрольные группы по 15 человек, которые посещали занятия, но не принимали участие в театрально-постановочных практиках.

Степень достоверности результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных гипотетических положений, соответствием поставленной цели и задачам; использованием комплекса методов,

адекватных выявлению условий для формирования познавательного интереса подростков к иностранному языку; теоретической разработкой и экспериментальной проверкой реализации авторской педагогической программы деятельности школьного лингвистического театра; организацией опытно-экспериментальной работы в соответствии с целями, задачами и условиями ее проведения, воспроизводимостью результатов исследования, их репрезентативностью и статистической достоверностью.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе участия в международных и всероссийских конференциях: а) II Международная научно-практическая конференция «Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию» (МГПУ, 23-25 апреля 2020 г.); VIII Международная научно-практическая конференция «Приоритетные направления развития современного образования» (МГПУ, 26 апреля 2023 г.); IX Международная научно-практическая конференция «Искусство, культура, образование: цифровые стратегии, инструментарий, искусственный интеллект» (МГПУ, 18 апреля 2024 г.); б) Всероссийская научно-практическая конференция «Модификация подготовки специалистов социально-культурной деятельности в контексте реформирования российского гуманитарного образования (СПбГИК, 25 января 2023 г.); II Всероссийская научно-практическая конференция «Государственная культурная политика России: традиции и новации» (МГИК, 22 мая 2024 г.); в) IV Ежегодный научно-практический круглый стол аспирантов «Социально-культурная деятельность в региональном пространстве мегаполиса: теория и практика» (МГПУ 2023 г.)

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационная работа соответствует паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования по пунктам: п. 21. Дидактические условия, методы и средства с учетом психолого-возрастных особенностей

обучающихся; п. 35. Педагогические аспекты организации социально-культурной деятельности обучающихся.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПРАКТИК

1.1. Сущность и специфика понятия «познавательный интерес» подростков

Проблематика формирования познавательного интереса подростков занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях и с течением времени не теряет своей актуальности.

О возросшем интересе к феномену «познавательный интерес» свидетельствуют исследования последних десятилетий: И. М. Дмитриевой о проблематике познавательной активности школьников в структуре общей способности к обучению [49]; М. А. Шевцовой о роли личностно-развивающих ситуаций в процессе формирования интереса к обучению [208]; Ю. А. Лях о формировании познавательной самостоятельности [96]; Л. И. Запороженко о специфике формирования познавательной активности [59]; Г. А. Горбунова оперирует понятием учебно-познавательного мотива [42] и др.

На уровне эмпирических образовательных практик в учительской среде сложилась аксиома: ученика нельзя научить, он может научиться только тому, что ему интересно. Это косвенно подводит к необходимости предметного исследования закономерностей формирования познавательного интереса как психолого-педагогического механизма освоения знаний.

Этимологически «интерес» восходит к латинскому «inter esse» (дословно – «быть внутри») – многозначному понятию, подчеркивающему особую важность чего-то. «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Ефрона выделяет два основных значения этого слова: 1) выгода, расчет; 2) любопытство, занимательность.

Первое значение отражает категории, относящиеся к сферам права и экономики (национальные интересы, корпоративные интересы и т. д.), второе же становится научной областью исследования психологии и философии [217].

Впервые понятие «интерес» вводится в античности Аристотелем, который утверждал, что «интерес к знаниям является естественной составляющей человеческой природы» [8, с. 26].

В период Средневековья господствовавшие схоластические методы обучения не позволяли развиваться идеям формирования «интереса» к обучению. Однако, начиная с XVI века, проблематика «заинтересовывания» ребенка процессом обучения становится инновационным направлением педагогики Просвещения. В частности, Я.А. Коменский сделал «развитие интереса» основой своей воспитательно-образовательной концепции, неоднократно отмечая, что зубрежка и насильственное обучение каким-либо наукам травмируют ребенка, «убивают интерес» и не дают результата [79]. Поэтому необходимо использовать наглядность и другие педагогические приемы для развития познавательного интереса ребенка в процессе обучения.

В XVIII – начале XIX века идеи формирования познавательного интереса активно обсуждаются в педагогической деятельности И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, И. Г. Песталоцци и др. В частности, И. Ф. Гербарт характеризует интерес как «энергию умственных устремлений» и естественное «свойство человеческой природы», проявляющееся в процессе обучения [40]. Ученый утверждает, что эта «умственная энергия» самодеятельна, то есть не может возникать по принуждению извне. Следовательно, интерес обладает деятельностным характером, который может усиливать и увеличивать эффективность процесса обучения.

Взгляды И. Ф. Гербарта оказали значительное влияние на деятельность русских педагогов – К. Д. Ушинского, Н. Ф. Весселя, Л. Н. Толстого и др., которые единодушно утверждали, что «учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к учению» [191, с. 28].

Наиболее целостно конкретизация процесса возникновения интереса в обучении раскрывается в трудах П. Ф. Каптерева, в которых ученый называет интерес «возбудителем» интеллектуальной активности в детском сознании, а также духовных и физических сил [70]. По мнению ученого, основная задача образования – развитие и укрепление интересов ребенка как «перводвигателей» разнообразных упражнений. Интересов у ребенка может быть множество, и не все они благоприятны для процесса обучения, однако могут возникать в разных ситуациях и использоваться для решения различных задач.

Являясь преемником идей И. Ф. Гербарта в обучении, П. Ф. Каптерев предлагает оригинальную классификацию интересов, отражающую психологические механизмы развития врожденных свойств человека в освоении действительности. Ученый утверждал, что интерес личности дифференцируется на познавательно-опытный и социальный типы. Познавательный интерес направлен на получение новых сведений о мире, тогда как социальный отражает процесс выстраивания отношений личности с социумом. В зависимости от социокультурной ситуации, естественные интересы, заложенные от рождения, могут быть усилены или, наоборот, породить в личности искусственные интересы. Этим подчеркивается важность влияния культуры и воспитания на динамику развития интересов личности.

В дискурсе нашего исследования формирования познавательного интереса в подростковом возрасте актуальна предложенная П. Ф. Каптеревым система смены интересов по мере взросления человека, в которой выделены этапы: а) приобретения; б) упорядочения и оценки; в) ступени творчества.

Первый этап приобретения характеризует интересы личности от рождения до 11 лет, связанные с возникновением разнообразных интересов, в большей степени направленных на внешний мир, и отражает предметно-конкретный тип мышления. Второй этап упорядочения и оценки связан именно с подростковом возрастом (11–14 лет). Указанный период характеризуется возникновением более сложных интересов, связанных с социальным окружением и культурой, формированием этических

установок и психоэмоциональных чувств; это свидетельствует о смене типа познания и формировании психологических механизмов абстрактного мышления. Третий этап – ступень творчества – уже связан с профессиональными интересами самоопределяющейся личности. Следовательно, интересы детерминируют развитие человека на всем протяжении жизни и непосредственно связаны с развитием сознания и самосознания личности.

Согласно взглядам П. Ф. Каптерева, именно подростковый возраст наиболее подходит для формирования разнообразных интересов, которые исходят не только непосредственно от самих предметов, но могут переходить с одних предметов на другие под влиянием культуры, воспитания, чувств и т. д. [71].

П. Ф. Каптерев детально анализирует теорию возникновения интереса Н. Ласло, в которой ученый выделял чувство как важную характеристику интереса: при возникновении интереса к какому-либо предмету человек испытывает к нему определенное чувство, которое побуждает его совершать какие-то действия по отношению к объекту своего интереса. То есть сам интерес не является чувством, а чувство – его признаком [70]. Благодаря этому чувству интерес имеет деятельностный характер. Так, Ласло определяет интерес как «стремление к определенной деятельности». То есть если субъект испытывает интерес к какому-то предмету, то он будет проявлять деятельное участие в познании этого предмета, вести себя по отношению к нему активно, проявлять инициативу и т. д. Следуя этой логике, исследование эмоции или чувства предшествует возникновению интереса, а наличие у человека интереса проявляется в деятельности.

Полагаем, что становление подходов к операционализации понятия «познавательный интерес» в отечественной и зарубежной педагогике исторически прослеживается на протяжении XVIII–XIX веков, однако более глубокое погружение в исследование изучаемого феномена связано с открытиями в психологии начала XX века, раскрывающими закономерности причинно-следственных связей познавательных процессов.

Во многих исследованиях интерес тесно переплетается с такими понятиями, как мотив и потребность. Нередко исследователи рассматривали все эти понятия в комплексе (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Н. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). В частности, А. Н. Леонтьев, давая обзор современных ему зарубежных психологических исследований, пишет о том, что к мотивам многие исследователи относят самые разнообразные вещи, из-за чего понятие мотива стало походить на «большой мешок». Среди того, что ученые относят к мотивам, можно встретить: аппетит, влечения, импульсы, эмоции, интересы, желания, привычки и навыки и т. д. [91].

Из-за близости значений «интерес» и «мотивация» возникает и определенная терминологическая путаница, о которой пишет З. М. Ахмадова, указывая на то, что «мотив» и «мотивация» используются как синонимы понятия «интерес» [10, с. 309]. По мнению исследователя, интерес проявляется в комплексе учебных мотивов, наряду со стремлениями, идеалами, познавательными потребностями и т. д. Поэтому автор выстраивает систему, где наиболее широким понятием становится учебная мотивация, которая состоит из системы мотивов.

На наш взгляд, наиболее убедительным в дискурсе «интерес-мотивация» выглядит утверждение А. Н. Леонтьева, согласно которому интерес, как составная часть мотивации, может переходить с одного предмета на другой. Проявления интереса слишком разнообразны, чтобы можно было его просто поставить в ряд одного из мотивов. Например, интерес в одной и той же ситуации может выступать и как мотивом, и как целью. Такие ситуации ученый определяет как «сдвиг мотива на цель» [91].

Анализируя психологический механизм образования мотивов, А. Н. Леонтьев приходит к выводу, что мотивы могут меняться в процессе деятельности, а интерес как составная часть мотивации может переходить с одного предмета на другой. Подобный пример приводит Р. С. Немов: когда родитель уговаривает ребенка прочесть книгу, обещая ему в награду купить какую-то желанную игрушку. Но в

процессе чтения ребенок увлекается сюжетом книжки и дочитывает ее до конца уже не ради того, чтобы получить игрушку, а чтобы узнать, чем закончилась история, описанная в книге. Следовательно, по мере того, как у ребенка возникал интерес к книге, прочтение книги становилось целью [116].

Полагаем, что «интерес» является надстройкой над мотивом. Именно смещение надстройки-интереса к другому предмету приводит к изменению цели процесса. Поэтому любой педагог может привести немало примеров «сдвига мотива на цель»: сначала учащийся изучает предмет ради получения хорошей оценки, но постепенно, под влиянием мастерства педагога заинтересовать предметом обучения, школьник увлекается самим образовательным процессом и т. д.

А.Н. Леонтьевым также установлено, что познавательный интерес непосредственно связан с эмоциями и возникает в случае положительно эмоционально окрашенного процесса [92]. Именно эту важную особенность связи интереса с эмоциями и состояниями эмоциональных проявлений отмечали многие исследователи в педагогике и психологии (Ш. А. Амонашвили, З. М. Ахмадова, Э. Клапаред, Н. Ласло, А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, С. Н. Рубинштейн, Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин и др.), пытаясь раскрыть сущность и специфику «интереса» именно через его активный эмоционально окрашенный характер.

Так, Н.Г. Морозова определяет познавательный интерес как «активное, эмоционально-познавательное отношение человека к миру» [111, с. 3]. Эмоционально окрашенное отношение учащихся к получению знаний способствует развитию процесса овладения ими, а также дальнейшему их расширению и углублению.

Э. Клапаред более подробно рассматривает эмоциональное состояние, способствующее возникновению интереса. Согласно утверждению ученого, эмоциональная заинтересованность объектом возникает тогда, когда объект становится для человека наиболее актуальным. Исследователь разделяет интерес на психологический и биологический: психологические характеристики определяются субъективными причинами, его вызывающими, тогда как биологические проявления

вызываются причинами, связанными с поддержанием жизни, угрозами существованию и т. д. [73]. В этом смысле биологический интерес практически совпадает с определением потребностей.

Нами проанализирована предложенная Э. Клапаредом оригинальная классификация интересов в зависимости от возраста человека, согласно которой подростковому возрасту свойственен комплекс познавательного, социального и творческого интереса. Однако нами установлено, что в классификациях познавательного интереса ученого много аспектов, не позволяющих отделить интерес от мотива или потребности.

Двусторонний характер интереса как системы взаимоотношений между человеком и окружающей действительностью отмечен в трудах С.Л. Рубинштейна, утверждавшего, что «если меня интересует какой-то предмет, то этот предмет мне интересен» [153, с. 5]. Человеку интересным становится то, что привлекательно, т. е. вызывает какой-то положительный эмоциональный отклик. Таким образом, задачей педагога становится сделать предмет обучения привлекательным для учащегося, чтобы у него возникло желание его исследовать и изучать.

Между тем, С. Л. Рубинштейн, исследуя соотношение интереса и потребности, критиковал несостоятельность попыток свести интерес к осознаваемой потребности. По мнению ученого, в интересе присутствуют «мысль – воля, мысль – участие, мысль – переживание», т. е. неотъемлемыми характеристиками интереса будут показатели интеллектуальной и эмоциональной деятельности. Следовательно, для возникновения интереса необходимо вызывать у школьников эмоциональную реакцию на предмет обучения. Думается, что образовательный процесс будет проходить успешнее, если эмоциональная реакция будет предшествовать предполагаемой деятельности.

Подтверждение указанного тезиса мы находим в исследованиях З. Н. Ахмадовой, С. С. Мирзоева, А. К. Марковой, Н. Г. Морозовой и др. Д. Б. Эльконин утверждал, что для возникновения интереса нужна яркость,

необычность материала [216]. Когда учитель шаблонно излагает материал, то и его усвоение проходит сложнее.

Теория интереса продолжает развиваться в трудах В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и других. Активизация обучения с помощью интереса подразумевает расширение волевого компонента. М. Н. Скаткин разделял интерес и мотивацию, отмечая, что это разные понятия, и успешное обучение нельзя сводить только к интересу [164]. Мотивация, по мнению ученого, более устойчива, а проблема мотивов учения долгое время игнорировалась или освещалась односторонне, сводясь к интересу.

По мнению Б. М. Теплова, успешность обучения зависит не только от интереса, но и от других мотивов, целей и устремлений личности. Учение требует напряженных волевых усилий, как и любой другой труд [186].

Возникает дискурс о важности творческого раскрытия личности и максимального учета всех интересов. Названная группа исследователей видела ответ в изначальной целеустремленности человека, в его способности видеть перспективу стоящих перед ним задач. И. Я. Лернер обосновывал личностно-ориентированный подход, где учитель учитывал бы особенности учащегося и помогал раскрывать его дарования. При этом от ученика требовалось понимание того, какое образование ему необходимо, и большое внимание уделялось самообразованию [93].

Л. С. Выготский писал, что процесс обучения нельзя сводить к «заинтересовыванию», отмечая, что интерес – это не только внешне е, но и внутреннее свойство человеческой природы. Он рассматривал интерес как направляющую тенденцию разнообразных жизненных реакций человека, глубоко укорененных в его сознании. Интересы, по Выготскому, не приобретаются, а развиваются [31].

Согласно теории Л. С. Выготского, интерес является естественным двигателем детского поведения, выражением инстинктивного стремления, указателем того, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Интересы уже заложены в сознании ребенка. Поэтому важная задача педагога – «вызвать нужный

интерес», что сложно, как нажать нужную клавишу на инструменте. Стремление во что бы то ни стало заинтересовать ребенка может привести к «подмене интереса». Показывая эффектные трюки, педагог может вызвать интерес к ним, но суть объясняемых явлений может остаться непонятной, и у детей не возникнет желания разобраться в вопросе.

Повышенное внимание к проблематике формирования познавательного интереса учащихся уделяется в деятельности педагогов-новаторов Ш. А. Амонашвили, Л. В. Занкова, С. Н. Лысенковой и других. Ш. Амонашвили определял познавательный интерес как «движение познавательных стремлений личности» [2]. Одна из важных проблем, которую решали педагоги в этот период, – как сделать урок занимательным и вызвать у ребенка интерес к своему предмету. Об этом пишут также Ю. Б. Бабанский [13], Д. И. Трайтак [189], Д. Б. Эльконин [216] и другие.

Одним из важных условий возникновения интереса является необычность и новизна материала. Как отмечает Н. Д. Левитов, реакцией на появление нового и необычного в окружающем мире становится *любопытство*, которое можно считать первичной формой возникновения интереса [90]. А. Б. Ананьев, исследуя развитие интереса, отмечает, что интерес продолжает развиваться по мере углубления в предмет изучения: познавательный интерес увеличивается по мере «проникновения вглубь» изучаемого предмета или явления [3]. Однако данное явление напоминает ситуацию «сдвига мотива на цель», о которой упоминал А. Н. Леонтьев.

Глубочайший анализ познавательного интереса представлен в работах Г. И. Щукиной, которая раскрывает «познавательный интерес» как избирательную направленность психических процессов личности на определенные предметы или явления. Также исследователь отмечает важное качество познавательного интереса: занятия деятельностью, на которую направлен интерес, обретают результативность и приносят удовлетворение. «Интерес – мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и

напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной». Поэтому возникновение у обучающегося интереса к предмету активизирует процесс получения знаний. Процесс учения в состоянии интереса носит не созерцательный, а активный, целенаправленный характер, познавательный интерес составляет важнейший мотив учения» [214, с. 40].

В структуре познавательного интереса Г. И. Щукина выделяет основные характеристики, которые состоят из:

1) *интеллектуального компонента*: при наличии у человека интереса к какому-либо предмету или явлению он старается найти какие-то новые стороны в нем, посмотреть на предмет с другой стороны, установить с предметом более глубокие связи и отношения; все мыслительные процессы у него активны, он стремится к поиску, открытию, догадке, готов к принятию самостоятельных решений и т. д.;

2) *эмоционального компонента*: при наличии интереса у человека при изучении разных предметов или явлений возникают яркие чувства; чаще всего это позитивные эмоции, интеллектуальная радость, связанная с процессом освоения новой деятельности, яркие проявления интеллектуальных, эстетических, моральных переживаний, увлеченность процессом деятельности, сопереживание, эмоциональные реакции на удачу и неудачу;

3) *волевого компонента*: присутствие интереса характеризуется самостоятельностью в освоении знаний, организованностью, проявлениями инициативы, настойчивости и целеустремленности, стремлением довести дело до конца.

В процессе формирования интереса, по утверждению Н. Г. Морозовой [111], первым этапом является возникновение интереса: психологической предпосылкой возникновения интереса становится эмоциональный компонент, создающий общее позитивное отношение к дальнейшему освоению предмета. На втором этапе происходит интеллектуальное освоение предмета интереса – появляются

«интеллектуальные» эмоции. И третий, «волевой компонент», позволяет достичь цели, решить поставленную задачу и т. д.

При попытках дать определение познавательного интереса ученые сталкиваются со смешением и совпадением таких понятий, как интерес, цель, мотив, потребность. При этом можно выделить наиболее общие и характерные положения. Ряд исследователей определяют интерес как один из *мотивов* деятельности (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, М. Ф. Морозов и др.); А. Н. Леонтьев и его единомышленники относят интерес к «*надстройке*» над мотивом, из-за чего интерес может легко перемещаться с одного мотива на другой. Группа ученых относит интерес к особому виду *потребности*, например, И. Ф. Харламов под познавательным интересом понимает «эмоционально окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую деятельности человека увлекательный характер» [200]. Э. Клапаред, исследуя интерес, выделяет биологический интерес, который, по сути, является потребностью (голод, жажда) [73]. Л. И. Божович определяет интерес как «потребность в знаниях» [21], выделяя в нем субъективную часть, характеризующуюся особым эмоциональным состоянием. Л. Рубинштейн разграничивает понятия «интерес» и «потребность», указывая, что потребность вызывает желание обладать предметом, а интерес – стремление ознакомиться с ним [153].

Существует ряд определений интереса, которые избегают разграничений интереса с близкими по значению понятиями, но в то же время выделяют в нем новые аспекты. К ним можно отнести следующие определения интереса:

- неотъемлемая часть нашей личности, которая пробуждается и развивается, попадая в определенные благоприятные условия (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов и др.);
- сложное личностное образование, представляющее собой многообразие процессов мотивационной сферы (А. К. Маркова);

– эмоционально-познавательное отношение к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности (Н. Г. Морозова);

– избирательная направленность психических процессов личности на определенные предметы или явления (Г. И. Щукина).

Полагаем, что для всех определений характерна неполнота: представляя «интерес» как часть мотивации, мы наблюдаем следствия его «работы» (разнообразные проявления активности, уровень эмоциональных проявлений и т. п.), но такой подход не вскрывает механизмы возникновения интереса (А. Ю. Арутюнян) [9].

Тогда как, рассматривая интерес как неотъемлемую часть нашей личности, исследователи пытаются объяснить механизм его возникновения, но отсутствует понимание того, как это понятие соотносится с существующей системой близких ему по значению.

Ввиду разноплановости и неоднозначности такого понятия, как «интерес», Б. Г. Ананьев предлагал исключить его из психологии [3]. Тем не менее, при том, что на первый взгляд определения имеют мало общего, поскольку выделяют разные аспекты одного явления, среди них можно выделить общие характеристики, присущие познавательному интересу, который:

- возникает в процессе совместной деятельности педагога и обучающегося, может переходить с одних предметов на другие. Педагог может направлять интерес, делая те или иные предметы «интересными» для обучающегося;
- связан с эмоциями, чаще всего положительными. Как предмет интереса должен вызывать какие-то эмоции, так и участники процесса должны испытывать определяемые педагогом чувства. Эмоции важны на этапе возникновения интереса; интересуется всегда что-то новое, необычное, яркое, эффектное;

- развитие и формирование интереса – это активный и продолжительный процесс, и участник процесса должен быть готов к тому, что придется приложить усилия для достижения результата;
- развитие интереса – процесс творческий, поэтому ученику нужна определенная свобода в выборе целей и средств. Такую свободу обучающийся получает в игровой ситуации, когда ему нужно самостоятельно принимать какие-то решения, делать выбор и т. д. Это делает игру одним из наиболее эффективных способов познания действительности.

В то же время в лингвистических исследованиях И. В. Рахманова, Ю. В. Рындиной, О. В. Флерова и других можно найти характеристику познавательного интереса к иностранным языкам, или, как чаще его называют, «иноязычного познавательного интереса», который обладает своими особенностями. Так, например, О. В. Флеров определяет эту особенность формирования познавательного интереса в иноязычной среде через присущее ему качество, которое исследователь называет инструментальностью: осваивая иностранный язык, человек не получает новых знаний о мире, а получает новый инструмент для освоения знания. То есть, для формирования познавательного интереса необходимо расширять тематические и практические сферы использования языка, а не углубляться в теоретические знания о его структурах и т. д. По мнению исследователя, предметом познавательного интереса для обучающихся становится не сам по себе язык, а расширение областей его применения [196].

Следовательно, погружение в культурную среду, расширение сфер коммуникации и создание больших возможностей практического использования языка становятся важными ресурсами для возникновения познавательного интереса к изучению языка. По мнению исследователя, иностранный язык становится более увлекательным, если интересна информация, с которой учащиеся сталкиваются при его использовании.

Основой успеха в обучении и развитии интереса является содержание образовательного процесса, а инструментом для его изучения – иностранный язык. Человек естественным образом начинает испытывать интерес к новому языку, когда видит его практическую полезность и эффективность в реальных ситуациях.

Такому подходу как раз соответствует коммуникативная методика, нацеленная на развитие практических навыков применения языка, что и объясняет её высокую результативность. Акцентирование на содержательном аспекте обучения языку понятно и легко воспринимается учащимися. В то же время для педагогов такой подход может быть и становится менее очевиден из-за отсутствия аналогий в преподавании русского языка.

Интерактивная парадигма обучения иностранным языкам, характерная для коммуникативной методики, представляет собой важную концепцию формирования познавательного интереса к языкам. Особенно актуален этот процесс для подростков, поскольку именно в этом возрасте ученики активно осваивают основы различных наук и расширяют круг своего общения. В данном контексте иностранные языки могут служить той платформой, на которой ученики могут обсуждать и обмениваться разнообразными знаниями, почерпнутыми из разных наук, что будет способствовать формированию их мировоззрения, развитию критического мышления и способности аргументировать свою точку зрения.

Такое личностное социальное взаимодействие через обмен научной, культурной или бытовой информацией будет иметь для подростков большее значение, чем простое заучивание слов или правил грамматики. Современные дискурсивные формы обучения в контексте коммуникативного подхода подводят к тому, что иностранный язык может стать эффективным инструментом для решения не только образовательных, но и социальных задач.

Ю. В. Рындина также отмечает, что при расширении контента обучения иностранным языкам возможно не только формирование познавательного интереса, но и такое смещение акцента на содержание обучения, которое позволяет

стимулировать развитие таких когнитивных навыков, как постановка проблемы, формулировка гипотез, поиск решений и анализ результатов, что особенно важно в подростковом возрасте [155].

Иностранный язык занимает уникальное место в школьной программе благодаря своей специфике: акцент сделан преимущественно на практическом овладении языком, а не на его теоретическом изучении. Это определяет коммуникативно-познавательную природу изучения языка, которая мотивирует учащихся благодаря его практической применимости. Однако с этим же связана и одна из трудностей обучения иностранным языкам. Как отмечает И. В. Рахманов, «в естественной среде есть естественный мотив деятельности, которого нет при обучении иностранному языку в школе, в рамках классно-урочной системы» [150, с. 57]. Однако «естественный мотив деятельности» можно создать в рамках театрализованной реальности, и именно этим ценен педагогический потенциал, которым обладают различные театральные практики дополнительного образования, в том числе лингвистический театр.

Подводя итоги параграфа, посвященного становлению и формированию научного знания по проблематике формирования познавательного интереса в отечественной педагогике, нами условно выделены этапы:

1) история возникновения и операционализации понятия «познавательный интерес» в отечественном школьном обучении (П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.);

2) выявление психологических закономерностей развития и взаимосвязи познавательного интереса с сознанием и мировоззрением личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

3) формирование познавательного интереса как ценного мотива учения, включающее: активизацию познавательной деятельности учащихся (как условие воспитания их познавательного отношения к миру); формирование субъектной позиции учителя и учащихся; обеспечение согласованности внешних и внутренних

ресурсов процесса обучения; развитие в педагоге способности стать «носителем интересного обучения» и «объектом интереса учащихся» (Ш. А. Амонашвили, Л. В. Занков, Г. В. Морозова, М. А. Шевцова, Г. И. Щукина и др.).

1.2. Образовательный потенциал школьных театральных практик в процессе формирования познавательного интереса подростков

Современная система образования переживает период серьезных изменений, связанных с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Требования ФГОС второго поколения меняют вектор педагогического процесса: акцент смещается с простого получения знаний на овладение комплексными умениями. Кроме того, стандарты подчеркивают взаимосвязанность учебных и воспитательных процессов, делают упор на формировании личности обучающегося, его духовно-нравственном, эстетическом, патриотическом и других направлениях развития [192]. Как следствие, новые подходы в образовании требуют внедрения инновационных педагогических технологий. В этой связи особую востребованность приобрели школьные театры, на поддержку которых направлены инициативы Министерства просвещения РФ.

Являясь синтетическим и коллективным видом искусства, театр обладает значительным педагогическим потенциалом. Он способствует развитию различных метапредметных умений и творческих способностей, обучает коммуникации и навыкам взаимодействия в коллективе, формирует интерес к литературе и языку. Это подтверждается исследованиями В. М. Букатова, А. П. Ершовой, В. А. Ильева, Е. Н. Нельзиной, А. Н. Никитиной, Н. А. Опариной, Ю. И. Рубиной, О. А. Рубцовой, В. В. Ушницкой и других ученых.

История возникновения разнообразных практик использования детского театра в воспитательных целях представлена в ряде отечественных (О. А. Антонова, С. И. Дорошенко, Л. М. Некрасова, А. Б. Никитина, Т. А. Посакалова,

А. Д. Фильченкова и др.) и зарубежных исследований (Г. Болтон (G. Bolton), Ф. Коггин (Ph. A. Coggin), М. Шью (M. Schewe) и др.).

Практически все исследователи единодушны во мнении, что история применения методов театрализации в педагогических целях зародилась в глубокой древности и берет свое начало в племенных обычаях, в которых участвовали дети (обряд инициации, плювиальная магия и др.). Из примеров обращения к театральным практикам в античной педагогике можно отметить опыт Платона, который полагал, что детей надо обучать посредством вовлечения их в разные игровые ситуации, минимизируя метод принуждения. На это, в частности, указывает и Ф. Коггин (Ph. A. Coggin) [228].

В Средневековье прием театрализации также получил развитие, но основой для него становятся не родоплеменные обряды, а сюжеты Священного писания. Это отмечают как зарубежные, так и отечественные исследователи истории средневекового театра. Г. Болтон (G. Bolton) отмечает, что театрализация использовалась в ряде монастырских школ в связи с постановкой и показом мистерий. Одно из наиболее ранних свидетельств подобной практики в X веке отмечено в монастыре Св. Галла в Швейцарии, где хор мальчиков сопровождал исполнение песнопений жестикуляцией и пластическими движениями, что впоследствии привело к появлению литургической драмы-импровизации на евангельские сюжеты [224].

А. И. Пономарев указывает, что сюжеты Священного писания – «Пещное действо», «Изгнание из рая», «Благовещение и Рождество Иисуса» – стали популярными фрагментами религиозных мистерий [142]. Л. И. Гительман также отмечает, что основой средневекового театра стали религиозные мистерии, которые были продолжением или предшественниками мессы [68].

Необходимость использования театральных приемов, пышности одежд, подготовки реквизита связывалась с задачей привлечения к участию в церковном богослужении как можно большего числа зрителей, для которых как язык

богослужбных текстов, так и содержание самих богослужений были непонятны. Театрализация способствовала популяризации христианского учения.

В это же время развивался и народный театр, в основе которого были народные традиции смеховой культуры, о которых пишет в своем исследовании М. М. Бахтин [17]. Поскольку народный театр пародировал Священную историю, а что было еще опаснее – критиковал политическое устройство общества, он вызывал много нареканий и запретов со стороны властей и Церкви.

Несмотря на официальные запреты в отношении театра, театральные практики не перестают использоваться как педагогический прием: в частности, в монастырских школах театральные постановки на церковные сюжеты продолжают применяться. Как пишет М. Шью (M. Schewe), в школе при Вестминстерском аббатстве с 1560 года осуществлялись постановки спектаклей на латыни и английском языке с целью оттачивания произношения учащихся и обучения примерному поведению в христианском духе. В основном школьные театры давали спектакли для своих же учащихся, но потом стали приглашать и публику, и это стало ежегодным событием [255]. Ф. Коггин (Ph. A. Coggin) приводит пример из биографии Гете, когда его отец, который очень негативно относился к театру, был вынужден признать, что театральные постановки обучают его сына французскому языку лучше любого частного учителя [228].

Практика театральных постановок в монастырских школах появилась и в Российском государстве. Большинство исследователей – О.А. Антонова, Л. М. Некрасова, А. Б. Никитина, А. Д. Фильченкова – утверждают, что этот опыт пришел из Польши в XVII веке, где школьные театры при монастырских школах получили широкое распространение. Позднее польский опыт был заимствован на Украине, в частности, в Киево-Могилянской академии, и оттуда был перенесен православные монастыри.

А. Б. Никитина отмечает, что в царствование Алексея Михайловича при дворе был устроен театр, которым руководил выпускник Киево-Могилянской академии

Симеон Полоцкий, считающийся основателем школьного театра в России [119]. Дальнейшее развитие школьные театры получили в учебных заведениях во время царствования императора Петра I.

Одним из таких учебных заведений стал Сухопутный шляхетный корпус, который А. Б. Никитина называет «новой вехой в развитии школьного театра», поскольку именно здесь начинается использование театра в учебных целях. Курсанты обучались сочинению пьес, стихосложению, декламации для совершенствования исполнения своих постановок. Именно здесь появляется практика использования театральной деятельности для лучшего практического усвоения иностранных языков, некоторые спектакли показывались на латыни и других иностранных языках [120].

Новый импульс в развитии театральных практик в образовании возникает в начале XX века благодаря деятельности К. С. Станиславского, заложившего основы новой системы работы актера над ролью [174]. Театроведческие работы его учеников – М. О. Кнебель, В. О. Топоркова, М. А. Чехова – являются и сегодня незаменимым методическим материалом в деятельности театрального режиссера. Однако, по мнению Л. А. Некрасовой, в указанных работах театральные практики не вышли за рамки профессиональных учебных заведений в области искусства [114].

Новым этапом реализации образовательного потенциала театральных практик стал факт создания театров юного зрителя (ТЮЗов) как профессиональных театров, предназначенных для порастающего поколения. Специфика созданных театров для детской аудитории проявлялась не только в репертуарной политике, но и в сценических решениях красочности, синтетичности, взаимодействии со зрителем с элементами эдьютейнмента. Начиная с 1920 года ТЮЗы открываются по всей стране Советов. Среди них следует назвать первый репертуарный детский театр Моссовета под руководством Н.И. Сац, открытый в 1918 году, который с 1992 года является Российским академическим молодежным театром. В 1967 году был открыт первый в мире музыкальный театр для детей, носящий и сейчас имя Н.И. Сац.

Идеи К. С. Станиславского стали основой творческих поисков многих педагогов первой четверти XX в. – С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского, Л. А. Сулержицкого и др., которые занимались театральными постановками в работе с детьми. В это время возникают идеи не просто постановки спектаклей, а использования театральных приемов на учебных занятиях для лучшего усвоения детьми дидактического материала. О. А. Антонова пишет: «деятели русского театра и педагогики пришли к пониманию необходимости внедрения искусства в школьный учебный процесс» [6, с. 338].

Распространению опыта театрализованной деятельности с детьми способствовали и выпуски специализированных периодических изданий: «Школьный театр» (сборник пьес для школьного театра), журнал «Игра» (издаваемый Театральным отделом Наркомпроса с 1918 по 1920 год), «Новый зритель», «Педагогическая мысль», где публиковались статьи выдающихся театральных деятелей своего времени – В. Э. Мейерхольда, Н. И. Сац, Н. Н. Бахтина и др.

Тем не менее, педагогические эксперименты отечественных и зарубежных педагогов не ограничивались только театральными постановками с детьми, учителя пытались переложить игровые методики театрализованной деятельности на методологическую основу процесса школьного обучения. В частности, в 1917 г. выходит книга английского педагога Г. К. Кука (H. C. Cook) «Метод игры» (Play Way), в которой автор пытается превратить весь учебный процесс в театральную постановку [229]. В своей книге педагог описывает, как и почему нужно сделать обучение разным предметам единым театрализованным процессом, способным формировать интерес детей к знаниям, тогда как ранее оно основывалось на системе ограничений и запретов.

Его последователем становится американский педагог реформатор Дж. Дьюи (J. Dewey), предложивший систему проектирования образовательной деятельности, целью которой являлось смещение акцента с предмета обучения на личность ребенка [231]. Приблизительно аналогичные идеи возникают у советских педагогов: С. Т. Шацкого как создателя концепции «педагогики среды» в Первой опытной станции по народному образованию и А.С. Макаренко как методолога системы

воспитания в коллективе и через коллектив [98]. В частности, в организованной им трудовой коммуне не только ставились театральные постановки, но и в целом была осуществлена попытка театрализации всего процесса обучения. Таким образом, указанный период первой четверти XX в. становится этапом экспериментов в отечественной и зарубежной педагогике, где игровые театральные ситуации становятся эффективным методом обучения.

В данный исторический период игровая природа театра становится предметом фундаментальных исследований в области психологии и культурологии. Труды М.М. Бахтина, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Слейда, Я. Морено и др. заложили теоретические основы и положили начало инновационному направлению психодрамы как метода психотерапии, в процессе которой участники разыгрывают свои переживания в виде сцен, с целью коррекции тревожных состояний.

В зарубежной практике обучения иностранным языкам концепция целостного обучения получила развитие в практиках театральной (theater pedagogy) и драматической педагогики (drama pedagogy). В лингвистических исследованиях Е. Н. Нельзиной и Е. Ю. Паниной [115] утверждается, что драматическая и театральная педагогика имеют отличия. Драматическая педагогика (осуществление действий) предполагает со стороны обучающегося одновременное вхождение в роль, ее исполнение и участие в этом действии как зрителя, наблюдателя (как это делают другие). В драматической педагогике нет репетиций, все осуществляется здесь и сейчас, без какой-либо подготовки. Театральная педагогика предполагает наличие произведения, определенных ролей, целенаправленной работы над ролью (выучивание текста наизусть, репетиции). В театральной педагогике есть публика и зрители, которые не участвуют, а смотрят, и если участвуют, то эпизодически.

Соотнесение указанных понятий представляет одну из основных терминологических сложностей в исследовании истории школьного театра. В зарубежных исследованиях более употребительно слово «драма», тогда как в отечественных – «театр». Однако являются ли эти слова полными синонимами? И в

русском, и в английском языках есть слова «драма» и «театр», которые в ряде случаев используются как синонимичные. Например, применительно к использованию в педагогической деятельности разных инсценировок мы используем термины «драматизация» и «театрализация» как синонимичные. Но говоря о «драме» в понимании зарубежных исследователей как о направлении в «драмапедагогике» необходимо уточнить, как она соотносится с более привычной нам театральной педагогией и школьным театром.

«Драма» как педагогический термин не имеет отношения к привычному литературному жанру. Она восходит к греческому оригиналу слова, который означает «действие», и таким образом понимается, как получение знаний через опыт деятельности, в нашем случае театральной. То есть к «драматической педагогике» мы относим использование приемов и методов театральной деятельности в процессе обучения (в рамках урока или занятия). В основном это импровизационные постановки, ролевые игры, которые не требуют репетиций, и не имеют своей целью выступление перед аудиторией.

Задачей «драмы» является погружение учащегося в некий образ, получение психологического опыта каких-то переживаний или какой-то деятельности, что поможет ему лучше понять какие-то явления, преодолеть психологические зажимы, почувствовать интерес к учению, раскрыть свой творческий потенциал и т. д.

«Театр» и в педагогическом смысле остается видом искусства, что не мешает ему воздействовать как на зрителей, так и на участников постановки – и в этом состоит его педагогический эффект. В образовательном пространстве «театр» также предполагает постановку и презентацию некоторого «театрального продукта»: написание сценария, репетиции, и в итоге выступления перед зрителями. То есть можно сказать, что «театральная педагогика» – это работа с детьми в рамках работы над театральными проектами: в школьных театрах и любительских театральных студиях. Тем не менее понятие «театральная педагогика» является более широким, включающим в себя «драмапедагогика». Такое уточненное понимание понятий «театр» и «драма»

позволяет более точно описать те явления, которые происходили и происходят в отечественной и зарубежной театральной педагогике и соотнести их.

Необходимость разграничения понятий «театр» и «драма» в зарубежной и отечественной театральной педагогике отмечена в работах О. Ю. Болтневой, Т. А. Посакаловой, Н. Н. Федотовой, А. Д. Фильченковой и др. В частности, Н. Н. Федотова разграничивает «драму» и «театр» как «drama as a process» (драма как процесс) – для «драмапедагогике», и «drama as a product» (драма как продукт) – что можно было бы назвать «педагогией театральной постановки», не дублируя понятие «театральная педагогика» [193] (рисунок 1).

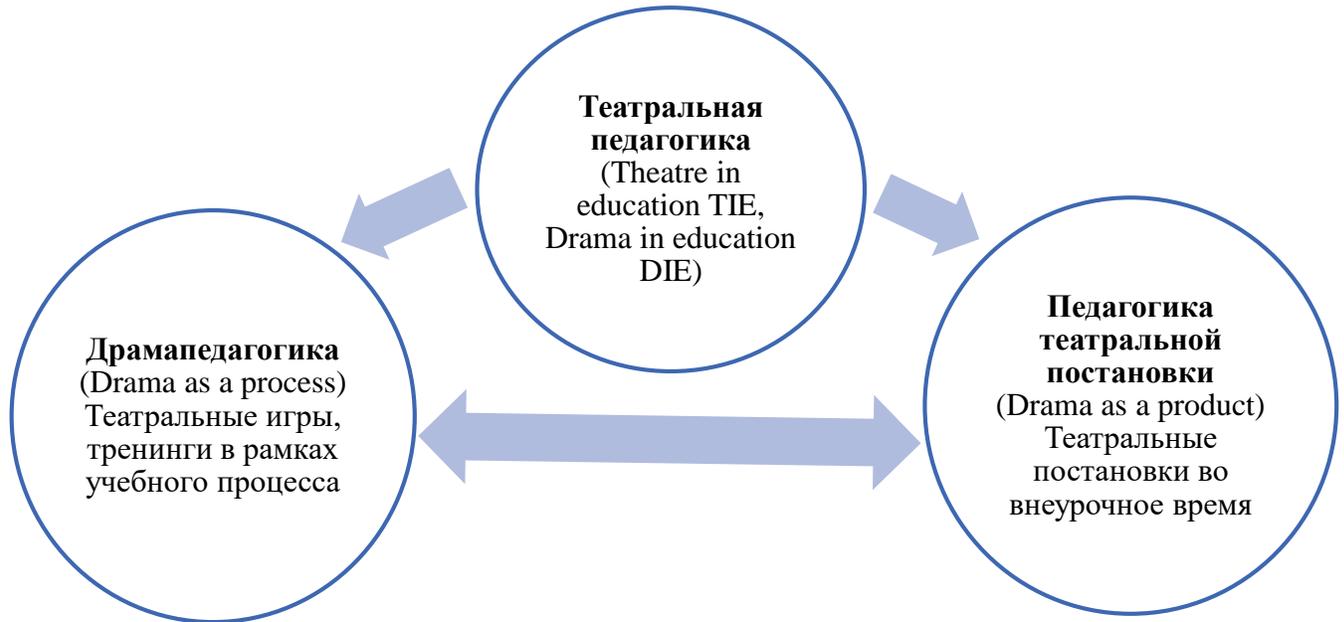


Рисунок 1 - Понятия «театр» и «драма» в зарубежном и российском педагогическом дискурсе

В России после мощного расцвета театральной педагогики в 1920-х годах в 1930–1940-х наступает некий кризис, связанный с идеологизацией педагогического процесса. Тем не менее, по оценкам Л. М. Некрасовой, в указанный период были заложены новые традиции детских театральных движений благодаря привлечению профессиональных актеров и режиссеров к работе в школах и Домах пионеров [114].

Аналогичная ситуация складывается, в частности, в Великобритании: как пишет К. Берт (K. Burt) (, в 1930–1950-е годы театральные технологии подвергаются критике в связи с педагогическими тенденциями, направленными на повышение уровня академизма учащихся [227].

Подъем общественного интереса к театральной педагогике связан с деятельностью выдающегося британского театрального деятеля и педагога П. Слейда (P. Slade), ставшего одним из основоположников «драмапедагогики» и «драматерапии». П. Слейд рассказывал в своем интервью Дороти Лэнгли (D. Langley), [238], как он на личном опыте убедился в том, что театральная деятельность может оказывать влияние на развитие личности ребенка и подростка, вспоминая, как с помощью театральных практик, придуманных подростками, им удалось справиться с негативным отношением к организации учебного процесса в школе.

Организованная Слейдом детская театральная студия в Лондоне стала фактически исследовательской лабораторией, опыт наблюдений которой отражен в книге «Child Play», где П. Слейд научно обосновал роль игры в жизни ребенка в разные возрастные периоды и существенно расширил диапазон использования театра в работе с детьми [258].

Исследователь утверждал, что если мы только «ставим» с детьми на сцене спектакли, то мы существенно ограничиваем творчество ребенка, заставляя его копировать какие-то образцы или просто повторять то, что просит учитель. Необходимо давать ребенку больше возможностей для импровизации, развития собственных творческих идей – и это будет способствовать расширению словарного запаса, стимуляции интеллектуального и эстетического развития, а также развитию внимания и концентрации – того, что сейчас называют «soft skills». Идеи П. Слейда (P. Slade) и его коллеги Б. Уэйа (B. Way) легли в основу драмапедагогики.

Таким образом, с конца 1960-х годов в британских и американских школах в расписании появляется предмет «драма», где учащиеся, проходя через разные театральные тренинги, повышают мотивацию, развиваются личностно и т. д. «Drama

in Education» становится педагогической квалификацией, популярность которой стремительно растет.

Как пишет К. Берт (K. Burt), в 1962 году в Великобритании только в шести образовательных учреждениях были открыты курсы по подготовке учителей с квалификацией Drama Teacher (театральный педагог), тогда как в 1970-м году эту специальность можно было получить уже более в 100 учебных заведениях [227]. Благодаря активному использованию театральных технологий в образовательном пространстве появилось большое количество целых направлений театральной деятельности таких как «creative drama» (креативная драма), «process drama» (процессуальная драма), «story drama» (стори драма), «developmental drama» (драма для развития) и т. д.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что театральный педагог и его профессиональные компетенции не ограничиваются опытом и умениями режиссера детского театра. Драмапедагогика активно развивается в зарубежной практике, порождая новые формы работы. Возникают идеи и практические руководства по использованию театральных технологий в работе с разными категориями детей.

В исследованиях Т. А. Посакаловой отмечается, что цель использования театральных практик заключается не в использовании театра как предмета дополнительного образования, а в той творческой и психологической помощи, которую может оказать театр для повышения мотивации ребенка к учебе, его успешности, умения коммуницировать, личностного роста и т. д. [146].

Однако в отечественной педагогике театр продолжает развиваться в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования. Как отмечают А. Д. Фильченкова и А. А. Толстенева, ограничение театральной деятельности внеурочной и дополнительной работой в отечественной педагогике снижает ее воспитательный потенциал [195]. Кроме того, школьный театр ассоциируется в первую очередь с театральными постановками или праздниками, что означает направленность деятельности на конечный результат, тогда как в зарубежной

педагогике, театр – это чаще всего процесс, целью которого становится воздействие и раскрытие личности ребенка.

Всплеск общественного интереса к проблематике отечественного школьного театра наблюдается в 1980-е годы, сохраняя преемственность традиций детской театральной самодеятельности. Проблема соединения профессионального театра со школой становится темой выступлений педагогов, режиссеров, ученых на страницах научно-методических журналов «Школьный театр», «Театр и школа». Как отмечает Л. М. Некрасова, в это время в научных исследованиях было два основных направления: детское театральное творчество, а также проблема подготовки детей к восприятию театрального искусства [114].

В частности, инициируются научные исследования Ю. И. Рубиной, В. А. Ширяевой, Н. Н. Шевелева и др., в которых анализируется опыт работы самодеятельных театральных студий, а также ставится вопрос о предпрофессиональной подготовке подростков к актерскому делу, что не теряет актуальности в современной действительности. Возобновляется дискуссия о взаимодействии школы и театра. В частности, о возможностях использования режиссерских приемов на уроках литературы пишут Ш. А. Амонашвили, Г. И. Грибкова, В. А. Ильев и др. Учитель, владеющий режиссерскими приемами, способен преобразить школьную рутину и сделать каждый свой урок похожим на небольшой спектакль.

Научным результатом становится концепция эффективного использования театрального искусства в общеобразовательной школе А. П. Ершовой и В. М. Букатова, которые успешно апробировали свои идеи в театральных классах, где театральная деятельность пронизывала всю школьную жизнь. В своих исследованиях авторы концепции доказали, что погружение детей в театральную деятельность способно повысить уровень ответственности и организованности учащихся, улучшить их успеваемость, способствовать развитию их эстетических предпочтений и творческих способностей [27; 55]. Приемы «драмапедагогики» также получают

широкое развитие в практике преподавания иностранных языков, что связано с распространением коммуникативной методики, о чем будет подробно сказано ниже.

На сегодняшний день театральная деятельность в образовании в основном сосредоточена в рамках детских театральных объединений, представляющих театр как направление внеурочной деятельности.

Согласно определениям А. Б. Никитиной, театр как направление внеурочной деятельности можно разделить на две составляющие: «школьный театр» и «театральные студии». Никитина определяет их особенности следующим образом:

- школьный театр создается в школе под *конкретные театральные проекты* (театральный фестиваль, конкурс и т. д.). Руководит театром либо завуч по воспитательной работе, либо энтузиаст учитель-предметник. Эстетический уровень театральных постановок школьных театров не всегда высок, поскольку занимаются постановкой люди, не имеющие специального театрального образования. Также не создается коллектив единомышленников, поскольку театр не работает на регулярной основе. Задачей такого театра является внесение разнообразия в школьную довольно рутинную жизнь, чтобы сделать ее веселее и уютнее [184];

- театральная студия, в отличие от школьного театра, создается, как правило, профессиональными актерами или режиссерами, имеющими педагогическое образование. В постановке участвуют несколько, а то и целый коллектив взрослых специалистов. Студии создаются на базе школ, районных досуговых центров, детских клубов и работают регулярно на протяжении учебного года, формируя детский коллектив и обучая базовым актерским навыкам. Эстетический уровень театральных постановок весьма высок. Однако высокие требования к регулярному посещению занятий и углубленные профессиональные тренинги не всегда отвечают потребностям обучающихся: иногда дети уходят из студий, не выдерживая высокой интенсивности занятий, направленных на развитие предпрофессиональных навыков.

Благодаря включению школьных театров в один из национальных приоритетов современного образования школьное образование получает мощный импульс,

который может стать основанием для выделения театральной педагогики из частной области педагогического знания в самостоятельную науку, обладающую своими целями, задачами, терминологическим аппаратом и выстроенной методологией.

Однако, как отмечает Г. В. Смирнов, театральная педагогика до сих пор считается «частной отраслью теории воспитания в педагогике» [167, с. 148]. При этом она обладает достаточно широкой методологической базой, которая создавалась в течение многих веков становления этого педагогического направления.

В настоящее время театральная педагогика активно используется в системе воспитания и обучения подрастающих поколений, подготовки квалифицированных педагогических кадров и нацелена на гармоничное развитие личности посредством культурно-творческой и исследовательской деятельности, поскольку театральная педагогика обеспечивает возможности как теоретического, так и практического освоения материала в результате организации активного процесса обучения.

Подтверждая эту мысль, А. Гребенкин указывает, что театральная педагогика не ограничивается развитием отдельных навыков – она комплексно воздействует на личность учащегося. В частности, она тренирует сенсорные способности, учит выстраивать продуктивное общение, стимулирует самостоятельное мышление и создает естественную среду для обучения через взаимодействие [43].

Как и «драмапедагогика», театральная педагогика в узком смысле может быть эффективно использована для изучения иностранных языков. В рамках театральной педагогики это может быть лингвистический театр, работающий в рамках дополнительного образования (внеурочная деятельность) на регулярной основе. Вместо углубления в предпрофессиональные актерские умения, такой театр помогал бы школьникам осваивать иностранные языки, тренировать особенности произношения, интонации, знакомить школьников с традициями и социально-культурными особенностями использования изучаемого иностранного языка.

По своим характеристикам театральная деятельность соответствует условиям формирования познавательного интереса:

– в театре ребенок коммуницирует, примеряет на себя разные психологические ситуации, выходит на сцену, взаимодействует с другими персонажами;

– театрализация всегда вызывает бурный всплеск эмоций, поскольку она связана с возникновением новой реальности. Это может проявляться как внешне (через костюмы, декорации), так и внутренне (через развитие воображения, погружение в атмосферу пьесы);

– работа над ролью и выступление требуют от ребенка определенного физического напряжения, концентрации воли, но в итоге после выступления ребенок испытывает огромное удовлетворение от затраченных усилий, которое стимулирует его двигаться дальше. Это подтверждает и Ш. А. Вернон (S.A. Vernon), шведский педагог-практик и исследователь, «театрализация, позволяя обучающемуся использовать язык в моделированной реальности, доставляет обучающемуся гораздо больше удовольствия, нежели обычный урок, а удовольствие всегда мотивирует развиваться дальше» [259]. Именно позитивной настройкой, с которой дети уходят с театральных занятий, заставляет их снова и снова возвращаться, и работать над новыми спектаклями;

– игровая природа театра делает театр интересным большинству детей. Даже в хорошо отрепетированных сценах всегда есть место импровизации, творчеству. Основатель драмотерапии П. Слейд (P. Slade) настаивал именно на том, чтобы педагог ничего не показывал детям, чтобы дети не копировали его движения, а придумывали свои, – таким образом развивая у них собственное творческое начало [258]. В. А. Ильев отмечает, что у ребенка интерес возникает именно в игре: «Закономерности проявления творческого и самостоятельного мышления, повышенной чувствительности и глубокого интереса к процессу познания у учащихся в условиях учебного занятия возможно проследить путем сознательного обращения педагога к игровой деятельности» [67, с. 11].

Следует подчеркнуть особую важность театральной деятельности для подростков. Мир театра – это как раз та сфера, где подросток может применить и

дальше развить имеющиеся у него таланты, бережно взлелеянные в кругу семьи и в начальной школе.

Н. А. Опарина пишет: «Занимаясь театральным творчеством, подросток погружается естественно, без принуждения, в мир музыки, слова, литературы, живописи, хореографии и т.д., поскольку театр – это синтетический вид искусства» [128, с. 7]. Именно это свойство театра играет особую роль в подростковом возрасте, так как открывает обучающимся новые возможности для приложения своих творческих сил. Те, кто «в детстве» ходил в художественную школу, могут создавать декорации и костюмы; кто занимался музыкой – аккомпанировать во время спектакля; кто сочинял – заняться написанием сценария мероприятия, инсценировки и т. д.

Но помимо развития талантов, театр в школьном возрасте становится площадкой для общения, где подросток может найти и наставников, и единомышленников, что имеет большое значение для социализации, развития коммуникативных навыков, которые в эпоху развития интернета и виртуальной реальности, нуждаются в постоянном и качественном тренинге. В школах, где есть театры, всегда царит особая атмосфера; что дети, увлеченные театральным творчеством, более общительные, активные. Также дети, занимающиеся в театре, как правило, разносторонне одарены и многое успевают [128].

Театральную деятельность целесообразно рассматривать и как одно из направлений эдьютейнмента. Несмотря на то, что в отечественной педагогике эта технология получила разные определения («обучение как развлечение» – А. В. Попов [143], «креативное образование» – М. М. Зиновкина [63], «неформальное образование» – И. Ф. Феклистов [194] и др.), суть ее, состоящая в соединении образовательного контента с развлекательной формой его подачи, остается неизменной.

Нередко эдьютейнмент связывают с новыми возможностями развития цифровой среды, которая является визуально привлекательнее для подростков. Однако, делая упор на использование цифровой среды в образовании, все чаще

сталкиваемся и с ее побочными эффектами, такими как «геймификация» и др. Тогда как театр как раз позволяет развивать творческие способности, коммуникативные навыки через разные игровые практики – без побочных эффектов.

Как обобщает в своем исследовании задачи эдьютейнмента О. О. Дьяконова [54], для получения знаний у обучающихся нужно: воодушевить школьников, направить их на активное участие в процессе обучения; организовать процесс так, чтобы отвлечь школьников от посторонних мыслей, захватить их сознание – в результате дети непременно получают удовольствие от занятия; добиться того, чтобы в результате такого погружения у детей возник устойчивый интерес к деятельности или идее.

Выводы по Главе 1

Теоретический анализ проблемы формирования познавательного интереса подростков позволил сделать следующие выводы:

1. Формирование познавательного интереса подростков представляет собой процесс актуализации мотива учения в художественно-творческой, постановочной и исполнительской деятельности, специально организованной театральным педагогом. Именно деятельностный подход обеспечивает развитие внутренних побуждений личности к достижению образовательных целей в театральных практиках импровизации, ролевой игры, квизах, квестах и др., благодаря которым познавательный интерес может переходить с одних предметов на другие, чем объясняется явление «сдвига мотива на цель». Принципы событийности, художественной образности и сюжетного построения театральных занятий непосредственно влияют на эмоциональность и творческую активность подростков.

2. Внедрение в практику обучения иностранным языкам коммуникативных методик в отечественной и зарубежной школе обусловило обращение к различным театральным образовательным практикам, формируя инновационное направление

театральной педагогики. Поэтому школьный лингвистический театр представляет собой творческое объединение театрального искусства целью которого является развитие коммуникативной иноязычной компетентности учащихся в любительских театральных постановках и мероприятиях культурно-просветительной направленности. Организация творческого взаимодействия педагога и обучающихся реализуется в рамках внеурочной формы освоения иностранного языка и предполагает сочетание языковой подготовки и методов постановочной деятельности.

В качестве методов освоения языка выделены коммуникативный метод, проектная деятельность, лексико-грамматическое моделирование, метод речевых ситуаций. Образовательный потенциал театральных практик реализуется в игровых формах эдьютейнмента – подхода, соединяющего обучение с развлечением, который создает особую коммуникативную среду, которая эмоционально соответствует психологическим потребностям подростков в досуговом общении. В качестве театральных методов выделены метод физических действий, действенного анализа, этюдный метод, метод исторических параллелей, метод ролевого действия и др. Поэтому погружение подростков в культуру изучаемого языка непосредственно влияет на формирование познавательного интереса и ролевой установки в целях развития мотива учения и их личностной самореализации.

ГЛАВА 2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТЕАТРА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ

2.1. Особенности организации школьного лингвистического театра

Современная практика использования театральной педагогики для изучения иностранных языков возникла лишь с конца XX века, что было связано с распространением в обучении иностранным языкам «коммуникативного подхода». Этот подход, в отличие от «традиционного» (грамматико-переводного) подхода, делает акцент на изучении языка с точки зрения функциональности его использования.

Англо-американские лингвисты Г. Виддоусон (H. Widdowson), К. Кандлин (Ch. N. Candlin) Д. Хаймс (D. Hymes), Н. Хомски (N. Chomsky) и др. в своих исследованиях обосновали эффективность обучения иностранным языкам, основывающегося на реальной коммуникации (см. напр. источник [95]). Они дали определения базовым понятиям коммуникативной методики, доказали преимущества обучения через диалоги, имитацию конкретных жизненных ситуаций, а также возможности интерпретации преподавателями грамматических правил, исходя из коммуникативных задач и т. д.

Основоположниками коммуникативной методики в отечественном образовании стали И.Л. Бим, Н. И. Гез, Г. А. Китайгородская, В. Н. Кузовлев, Е. И. Пассов, Г. И. Рогова, Е. Н. Соловова и др. (см. напр. источник [36]). Актуальность и популярность коммуникативного подхода определялась признанием английского языка средством международного общения. Поскольку категория общения становится ключевым понятием в коммуникативной методике и обуславливает разработку новых методических приемов, театрализация изначально занимает ведущее место в освоении иностранного языка. Образовательный потенциал театрализации предопределяет инновационное направление в зарубежной педагогике, следствием которого является

ряд разнообразных видов образовательной деятельности, сочетающих приемы обучения и театрализации.

К началу XXI века зарубежная практика обучения иностранным языкам обогатилась огромным количеством разнообразных приемов работы, заданий, упражнений, в основу которых была положена театрализация. Пытаясь систематизировать дидактический инструментарий, М. Шью (M. Schewe) разделил их на *краткосрочные и долгосрочные*. К краткосрочным формам он отнес разнообразные театральные этюды, развивающие мимику, пластику и т. д., обучение импровизации, театральные игры на литературной основе, «*Process Drama*» – импровизационную ролевую игру, как правило, по актуальной социальной тематике.

К долгосрочным приемам (проектам) автор отнес: постановки спектаклей разной формы, языковые лагеря, межшкольные международные проекты, профессиональные театральные постановки для школ, в том числе и с целью изучения иностранного языка – образовательный театр (Theatre in education). Данный перечень постоянно пополняется инновациями: концепция театрализованного обучения С. Ивен (S. Even) (drama-based teaching); создание театрализованной грамматики А. Мэйроз-Паровски (A. Mairose-Parovsky) с применением техник дублирования, зеркального копирования, ролевой игры, которые берут начало в техниках психодрамы Я. Морено [254] (таблица 1).

Таблица 1 - Театральные приемы изучения иностранных языков, используемые в зарубежных образовательных практиках (по М. Шью (M. Schewe))

Краткосрочные театральные приемы (на занятии)	Долгосрочные театральные приемы (проекты, выезды)
Театральные игры, этюды (пантомима, застывшие картины и т.д.)	Постановки спектаклей разной формы (на основе литературного сценария и сочиненные самостоятельно, devised theatre)
Обучение как импровизация	Языковые лагеря
Театральные игры на литературной основе (интервью у героев произведения и т. д.)	Межшкольные международные проекты (PASCH-projects)
Process Drama – ролевые импровизационные игры на социальную тематику	Постановки профессиональных театров на иностранном языке для школьников с обучающим компонентом (Theatre Educational Projects)

Иную классификацию театральных технологий для обучения иностранному языку предлагает К.Р. Макговерн (K. R. McGovern), в основе ее классификации систематизированы виды деятельности. Автор выделяет три направления в обучении английскому языку театральными средствами: театральные постановки (theatrical performance), драмапедагогика (drama-in-education, educational drama, process drama), игры, импровизации (этюды).

1. Theatrical performance включает работу над созданием и постановкой сценария, заключающуюся в репетициях и исполнении на сцене определенной пьесы как любительским, так и профессиональным образовательным театром.

2. Drama-in-education заключается в определенной ролевой игре, когда учащиеся пытаются на занятии, распределив роли, разыграть определенную ситуацию, расширяя ее рамки уже под влиянием момента.

3. Разнообразная этюдная работа: импровизации, игры, викторины, квесты, способствующие развитию речевой активности [244] (рисунок 2).



Рисунок 2 - Классификация театральных приемов в обучении иностранным языкам (по К. Р. Макговерн (K. R. McGovern))

Сравнительный анализ представленных классификаций позволяет сделать вывод, что оба варианта систематизируют приемы драмапедагогики и театральной педагогики, которые зачастую используются одновременно, так как все зависит от целеполагания программы, выбранной педагогом, и поставленных образовательных задач.

Однако следует отметить, что каждый из театральных подходов отличается своей спецификой. Так Дж. О’Тул (J. O’Toole) и Дж. О’Мара (J. O’Mara) утверждают, что «образовательный театр» (theatre in education) – интерактивные профессиональные театральные постановки на иностранном языке – выходит за рамки сугубо обучающих функций, расширяя горизонты лингвокультурологического знания и искусствоведения [246]. Таким образом, изучение не только языка, но и знакомство с культурными традициями страны посредством изучаемого языка является одним из важных преимуществ указанного подхода.

Исследователи О’Тул (O’Toole) и О’Мара (O’Mara) также отмечали, что театральные постановки способствуют развитию понимания, уверенности и грамотности в общении. В процессе обучения учащиеся знакомятся с театральной терминологией, учатся работать в команде, участвуют в оформлении спектакля, а также изучают историю и литературу посредством обращения к первоисточникам пьес и текстам оригинала. Следовательно, данный подход пробуждает интерес не только к языку, но и к культуре.

Технология драмы, которая используется в обучении иностранным языкам, скорее относится к «драмапедагогике», однако может быть использована и на занятиях в лингвистическом театре. Ее основной чертой является импровизационность: это спектакль не для зрителей, а для самих участников, который завершается его обсуждением самими участниками. В частности, Л. Ангелианавати (L. Angelianawati), Б. Хан-Михаэли (B. Hahn-Michaeli), К. Витчак (K. Witczak), и др. [223; 234; 260] описывают «обучающую театрализацию» как развитие ситуации (сценки, этюда), созданной совместно учителем и учащимися, с целью ее последующего обсуждения. Эта ситуация представляет ценность более для самих участников, чем для зрителей. Сторонники «обучающей театрализации» отмечают, что она способствует развитию общения между учителем и учащимися, расширяя «регистр» общения, снимая у детей «скованность» и «зажатость» при попытках говорить на иностранном языке, преодолевая «языковой барьер».

Относительно игр и импровизаций (этюдов) К. Макговерн (K. R. McGovern) отмечает, что они могут быть интегрированы как в обычные аудиторные занятия, так и в занятия театрального кружка. Эту же мысль подтверждает и анализ учебно-методической литературы: например, упражнения из пособий Ш. А. Вернон (S.A. Vernon) [259], А. Мали и А. Даффа (A. Maley, A. Duff) [242], С. Филлипс (S. Phippips) [248], среди стандартных упражнений для актерских тренингов (упражнения на дыхание, внимание, чувство ритма и т. д.), например, А. М. Бруссер [25], Б. Е. Захавы [60], Г. В. Калининой [69] и др.

Не исключено, что именно из-за отсутствия четких разграничений в применении указанные подходы подвергаются критике. Так, О'Као (S.-M. Kao) и О'Нилл (C. O'Neill) отмечают, что многое в том, насколько успешными окажутся театральные приемы, зависит от мастерства и даже эстетических предпочтений театрального педагога, так как обучающиеся вместе с языком будут впитывать и культуру, и стереотипы поведения, принятые в том обществе, в той стране, язык которой они изучают [235].

Тем не менее, несмотря на объективные критические замечания, театральная педагогика в обучении иностранным языкам на основе коммуникативных методик продолжает лидировать среди развивающихся культуротворческих направлений. На данный момент существует огромное количество как зарубежных, так и отечественных практик, нуждающихся в исследовании и обобщении: импровизационный театр, дидактический театр, креативная драма, сторителлинг драма, театральные проекты, где участвуют любительские и профессиональные языковые театры. Как отмечает М. Шью (M. Schewe), «систематизация таких подходов и их классификация с целью формирования концепции театрализованного обучения – это еще вопрос будущего» [255].

М. Шью (M. Schewe) относит лингвистический театр («постановка спектаклей на иностранных языках») к долгосрочным проектам, ориентированным на публичные выступления, требующим от участников высокой мотивации и ответственности. Как

следствие, «участники такого проекта получают продолжительный опыт работы над языком и над культурой, это открывает им какие-то особые смыслы в произведении, оказывает положительное воздействие на личностное развитие» [254]. Работа над такими проектами проходит, как отмечает исследователь, только в рамках внеурочной деятельности. Соответственно, в нашей отечественной практике дополнительного образования осуществлять подобную деятельность может любой педагог, владеющий соответствующим иностранным языком и навыками театральных постановок.

Лингвистический театр при всех своих преимуществах остается экзотикой и уделом отдельных энтузиастов. На причины сложившейся ситуации указывает шведский педагог-исследователь Ш. А. Вернон (S.A. Vernon), по мнению которой, театр предполагает более демократичную обстановку, чем на уроке. Однако не каждый педагог готов вместе с детьми играть, танцевать, быть готовым к тому, что во время репетиции трудно соблюдать дисциплину, как на уроке, и т. д. Даже те очевидные плюсы, которые несет работа над спектаклем: заучивание аутентичных текстов, развитие беглости речи, ораторского мастерства, – не убеждают педагога приступить к работе над спектаклем [259]. Поэтому в зарубежном образовании есть направление подготовки «театральный педагог», освоение профессиональных компетенций которого направлено на готовность осуществлять руководство образовательными театрами.

Обращает внимание тот факт, что в отечественной практике имеется опыт повышения квалификации педагогов для руководства театральной деятельностью (например, Московский государственный педагогический университет предлагает учителям программы: «Организация работы школьного театра» А. Б. Никитиной и Т. Климовой, «Сценарно-режиссерское мастерство педагога» Н. А. Опариной; при Московском институте открытого образования существует курс повышения квалификации Н. А. Мартыновой «Организация театральной студии в московской школе»; аналогичные программы предлагают и частные образовательные центры, например, программу «Организация школьного театра» инновационного центра «Мой

университет» и др.). Безусловно, такие курсы могут стать основой для развития профессиональных компетенций педагогов, желающих заниматься театральными проектами, однако они не в полной мере отражают специфику лингвистических коммуникативных практик.

Важную роль в развитии лингвистических театров играет наличие учебно-методической литературы для подготовки специалистов. Если для руководителей детских театральных коллективов такая литература представлена достаточно полно и широко в практических пособиях А. Б. Никитиной, Н. А. Опариной, Ю. И. Рубиной, Н. Ю. Шутовой и др., то отечественная учебно-методическая литература для учителей английского языка представлена в большинстве случаев сборниками пьес для постановок (адаптаций классических произведений англоязычных авторов) и сценариев для проведения традиционных английских праздников О. В. Болтневой, М. И. Бурдиной, Ю. Б. Голицынского, Ю. Б. Кузьменковой, А. П. Кузьменкова, Т. В. Сургановой и др. [4; 5]

Для реализации театральных проектов и руководства театральной студией востребованы умения организации и работы с коллективом подростков, а также навыки, связанные с проведением театральных занятий с различными играми и упражнениями. Это позволит участникам кружка адаптироваться, научиться несложным актерским умениям, которые сделают постановку интересной не только самим участникам, но и зрителям.

Многое из режиссерской, а также постановочной части для руководителя лингвистического театра будет общим с руководством обычной детской театральной студией, поскольку лингвистический театр является одним из направлений детских театральных объединений. В этом плане руководитель языкового театра может использовать вышеуказанные учебно-методические пособия по организации обычного школьного театра.

При этом для наполнения занятия содержанием руководителю важно использовать языковые ресурсы: практические руководства по «технике драмы»

А. Мали и А. Даффа (A. Maley, A. Duff), А. Савадж (A. Savage), С. Филипс (S. Phillips) и др.; авторские блоги, где театральные педагоги делятся опытом своих театральных проектов: К. Берт (K. Burt), Ш. А. Вернон (S.A. Vernon) и др. Использование аутентичных педагогических ресурсов в работе лингвистического театра является важной составляющей, определяющей его специфику.

Если мы рассматриваем лингвистический театр как регулярные занятия в рамках внеурочной деятельности или дополнительного образования, то у него должна быть программа детских театральных студий, относящихся к художественному направлению дополнительного образования, наряду с музыкой, изобразительным искусством. Программы по театральной деятельности детских школ искусств, ориентированы на предпрофильное обучение и профессиональную ориентацию на актерские специальности.

Среди программ по театральной деятельности наиболее полной и наиболее гибкой, на наш взгляд, является образовательная программа «Театр» Е. И. Косинец [126], которая отчасти решает проблему, составления программы для театральной студии с любой спецификой. На основе именно этой программы разработаны программы многих школьных театров и театральных студий. Например, программа Л. С. Шариповой «Актёрское мастерство», программа театрального кружка «Театр сказок» Н. В. Чертовой, программа «Театр» А. М. Зининой [62].

Специфика программы Е. И. Косинец состоит в ее универсальности. Как отмечает сама автор, это программа-конструктор, которая состоит из разных блоков, рассчитанных на разное количество учебных часов. Блоки направлены на разные аспекты театральной деятельности: актерское мастерство, историю театра, художественное оформление спектакля, драматургию. В нее входят как учебные предметы, рассчитанные на учебный год или даже несколько, так и элективные курсы, которые можно провести за несколько недель.

Одна из сложностей этой программы состоит в поиске необходимого числа специалистов для ее осуществления. Тем не менее, руководитель школьного театра

или театральной студии может взять за основу своей программы отдельный блок программы Е. И. Косинец; если появится возможность, то может добавить к ней другой блок. Например, программу по актерскому мастерству дополнить психологическими тренингами и т.д.

Поскольку театр не внесен в школьное расписание, возможности для внеурочной деятельности подростка очень ограничены. Если занятия будут проводиться по несколько раз в неделю, то те, кто занимается дополнительно еще и спортом, музыкой или изобразительным искусством, просто не смогут еще посещать и театр, а, как правило, везде хотят успеть одни и те же ребята – самые активные.

Практика свидетельствует, что подростки интересуются театральными занятиями не потому, что грезят о «сцене» или их привлекает актерская карьера. В первую очередь им интересна игровая деятельность как альтернатива однообразной школьной рутине; кто-то приходит, чтобы преодолеть свой страх публичных выступлений (stage fright), но больше всего подросткам нравится общение со сверстниками под руководством педагога, который может вдохновить, «зажечь» всех общей идеей, объединить общей творческой целью.

С этой точки зрения лингвистический театр полностью отвечает подростковым запросам: вместо «углубления» в театральное искусство и актерское ремесло подростки погружаются в мир иностранной культуры посредством языкового общения, дополнительных возможностей для коммуникации, развития речевых и языковых навыков (лексика, фонетика), повышения мотивации к изучению английского языка.

Чаще всего руководителями лингвистических театров становятся учителя иностранного языка – энтузиасты своего дела. Составленные ими программы «лингвистического театра» являются как программами внеурочной деятельности (если театр организован в рамках государственного образовательного учреждения), так и дополнительного образования, которые не регламентируются рамками ФГОСов;

в том числе и поэтому отличаются большим разнообразием и творческим подходом педагога. Рассмотрим некоторые из них.

Программа «Театр на английском языке» Т. Н. Пархоменко, учителя английского языка из г. Златоуст. Программа рассчитана на 5 лет: занятия в «Театре на английском» проходят раз в неделю. Особенностью программы является умение педагога привлекать в помощь профессионалов или волонтеров из числа родителей (помощь в постановке музыкальных номеров, изготовлении костюмов и т. д.), а также актеров из местного театра [132].

Несмотря на то, что автор программы подробно описывает цели, задачи и результаты ее внедрения, подтверждая их конкретными данными об изменении отношения детей, занимающихся в театре, к иностранному языку под воздействием занятий, сама система занятий (тематический план) разработана только для одного года работы с 5-м классом.

Достаточно много занятий посвящено образовательным задачам: чтение с отработкой лексики, изучение новой лексики, знакомство с детской литературой Великобритании. Такие формы работы, как «чтение сказки» и «фонетическая отработка материала», больше характерны для уроков, чем для театральных занятий. Также нельзя не отметить некоторую непоследовательность программы: спектакль «Алиса в стране чудес» разбит на две части. Одну часть дети ставят в первом полугодии, затем проводятся занятия, посвященные Рождественским праздникам. Во втором полугодии начинается работа над второй частью спектакля, но общего показа спектакля так и не предусмотрено. Вместо этого в конце года проводятся занятия по знакомству с другим произведением детской англоязычной литературы – «Питером Пэном». Возможно, именно с работы над этим произведением планируется начать работу студии в следующем году.

Программа «Волишебный мир театра» Байжакашовой Р., учителя английского языка из г. Казани [14]. Особенностью программы является использование иностранного (английского языка) как средства популяризации местных

национальных традиций: замысел спектакля создается вместе с детьми, придумывается сказка на материале местного фольклора, а затем она переводится на английский язык, и дети ее разыгрывают.

Безусловно, такой подход к лингвистическому театру оригинален и имеет большое значение для продвижения регионального компонента в образовании участников театра. Но в то же время в таком подходе нельзя не увидеть смещение акцента на работу с текстом, пусть и творческую, а не на коммуникативное использование иностранного языка во время игр, упражнений, репетиций, что является одной из важных задач организации лингвистического театра.

Программа «Английский театр» учителя английского языка И. Л. Пятуниной, Вологодская обл. [149]. Особенностью данной программы является уделение времени для знакомства детей с театральной деятельностью вообще и английским театром в частности. Также автор уделяет внимание театральным техникам, например, сценическому дыханию.

Вместе с тем программа вызывает и ряд вопросов. Так, например, в основе ее заявлены принципы аутентичности, и в то же время для постановок автор выбирает сказки «Красная Шапочка», русские народные сказки «Репка», «Колобок». Также не бесспорной является насыщенность программы театральными постановками: в течение года запланирована постановка четырех спектаклей с учащимися 4-х классов. Как отразится такая интенсивная театральная деятельность на заинтересованности участников кружка, не будет ли им слишком тяжело постоянно учить новые роли – вопрос открытый.

Программа «Английский театр» З. А. Танделовой, учителя английского языка г. Владикавказа [182]. Особенностью программы является большое количество театральных занятий (144 ч.), а также внимание руководителя студии к традициям и праздникам стран изучаемого языка. При этом для более значимых праздников организуются мероприятия с театрализованными постановками, песнями и т. д. (к праздникам «Хэллоуин», «Рождество»), а какие-то праздники просто «изучаются»

(Мамин день, День благодарения и др.). Как отмечает автор программы, занятия в театре хорошо сочетаются с учебным процессом. Также автор пишет о проведении тестирования учащихся, но не указывает, в какой форме это тестирование проводится. При этом программой не отводится время для презентаций собственно театральных продуктов. Возможно, предусмотрены только выступления внутри кружка. Подтверждает эту мысль и отсутствие большого общего спектакля, а только постановка отдельных сцен.

Программа «Театр на английском языке» Е. Г. Балабан, учителя английского языка [15], рассчитана на занятия раз в неделю в течение двух лет, но при этом школьникам предлагается обширнейшее поле деятельности. В программу включен большой блок занятий по страноведению и истории театра, игры-викторины «Счастливый случай», проектные работы «Я и моя семья» и др., работа над инсценировками («Муха-Цокотуха», «Три маленьких котенка» и др.), участие в школьной Неделе английского языка и др. Автор указывает, что особенностью программы является ее вариативность, то есть педагог вправе менять тематику занятий по своему усмотрению. При этом автор отмечает, что при таком разнообразии деятельности любой ребенок может подключиться к программе в любой момент.

Таким образом, рассмотренные программы далеко не исчерпывают общий перечень всех имеющихся. Очевидна общая тенденция: руководители лингвистических театров находятся в творческом поиске. Они отмечают, что лингвистический театр способствует развитию интереса ребенка к английскому языку, и ради того, чтобы поддерживать в учениках желание углублять и практически использовать свои навыки иностранного языка, педагоги готовы делиться с ними всем, что умеют и знают сами, насыщая свои программы знаниями по страноведению, истории театра, детской зарубежной литературе и т. д., что приводит к избыточному разнообразию в содержании программ.

В анализируемых программах уделяется немного времени театральным играм и упражнениям на развитие сценической речи и сценического движения, ритма,

пластики и т. д., которые бы отличали театральные занятия от уроков. Также важным аспектом в работе языкового театра должна стать разработка критериев отбора материала для постановок, поскольку, как мы видели выше, часто руководители языковых театров ограничиваются слишком простым, знакомым и неаутентичным материалом («Красная Шапочка», «Муха-Цокотуха», «Колобок», «Репка» и т. д.).

Что касается специфики лингвистического театра, то следует отметить, что лингвистический театр является разновидностью любительских театральных объединений, в которых играют дети, деятельность которых направлена в числе прочего на развитие лексических и коммуникативных умений в освоении иностранных языков, а также на повышение у участников театра мотивации к изучению иностранных языков.

Думается, что выделение школьного лингвистического театра в отдельную категорию детских театров, составление научно обоснованной педагогической программы формирования познавательного интереса учащихся будет способствовать его дальнейшей популяризации и развитию.

2.2. Проектирование педагогической модели формирования познавательного интереса подростков в условиях школьного лингвистического театра

В современной социально-культурной ситуации развитие школьных театров является одним из государственных приоритетов, понимая, какое важное воспитательное значение может оказать на школьников театральная деятельность. Движение «Школьная классика» по созданию и развитию в нашей стране школьных театров сегодня известно, пожалуй, в каждом образовательном учреждении. Оно было инициировано в 2021 году Президентом РФ В. В. Путиным и было поддержано Министерством просвещения России, Министерством культуры России, Российским движением школьников «Движение первых», мастерами Театрального института имени Б. Щукина [209].

Идея состояла в том, чтобы объединить, поддержать, оказать необходимую методическую помощь педагогам, которые руководят или хотели бы организовать в своей школе детский театр. Это движение получило значительный отклик педагогической и творческой общественности. В 2022 году Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий Минпросвещения России провел мониторинг школьных театров. По его данным, в Российской Федерации работает 11 598 школьных театров (кружков, студий, творческих объединений и других форм). В этих объединениях занимаются 337 886 обучающихся, а образовательный процесс обеспечивают 16 105 педагогов. Школьные театры открыты более чем в 60% образовательных учреждений. Больше всего школ, где созданы школьные театры, находится в Московской области (524), Санкт-Петербурге (409) и Ростовской области (367).

Благодаря движению «Школьная классика» у провинциальных театров появилась возможность участвовать во всероссийских мероприятиях, таких как театральные фестивали и конкурсы художественного творчества. Число таких участников увеличилось благодаря введению онлайн-платформ. 140 тысяч детей стали участниками Всероссийского детского фестиваля народной культуры «Наследники традиций», 150 тысяч участвовали во Всероссийской акции «Я – гражданин России», 550 тысяч приняли участие в Большом всероссийском фестивале детского и юношеского творчества (в том числе дети с ограниченными возможностями).

Показательна и жанровая дифференциация школьных театров. Среди зарегистрированных театральных объединений 7 004 – драматические театры, 2 268 – музыкальные, 1 936 – кукольные, 844 – эстрадные, 250 – театры моды, 170 – театры теней, 2 127 – театры других направлений, в основном работающие с национальными или иностранными языками. Можно сказать, что лингвистических театров не так уж мало, но то, что они не выделены в отдельную категорию, свидетельствует о неидентификации их как особой категории театральной деятельности.

Одна из причин этого – отсутствие профессионально подготовленных педагогических кадров. Такой же дефицит профессиональных кадров имеет место и в руководстве обычными школьными театрами. Преимущественно в них преподают педагоги дополнительного образования и учителя начальных классов. Особую роль играют филологи: преподаватели русского языка и литературы, национальных и иностранных языков. При этом лишь небольшая часть педагогов обладает специальным театральным образованием (менее 10 %), а около 45 % учителей не проходили курсов повышения квалификации в последние годы.

Между тем, востребованность иностранных языков свидетельствует о том, что лингвистический театр как педагогическая технология обучения иностранному языку нашел бы своих приверженцев. Так, например, в системе дополнительного образования английский язык традиционно остается одним из наиболее востребованных направлений, занимая лидирующие позиции по числу участников. Точное количество кружков и студий английского языка определить сложно из-за динамичного обновления данных, однако они существуют практически в каждой школе, крупных досуговых центрах, различных клубах, а также в многочисленных лингвистических центрах, специализирующихся на его преподавании.

Проиллюстрируем востребованность кружков английского языка на примере детского клуба «Сфера» г. Москва, где проводилась опытно-экспериментальная работа (таблица 2).

Таблица 2 - Рейтинг направлений дополнительного образования в рамках детского клуба «Сфера» (2023-2024 гг.)

Название кружка	Количество групп	Количество детей
Кембриджский английский	11	94
Подготовка к школе «АБВГДйка»	5	82
Студия «Веселая керамика»	3	66
Армрестлинг	1	45
Студия «Краски мира»	3	15

Как видно из приведенных в таблице 2 данных, кружок английского языка

насчитывает наибольшее количество групп и, соответственно, имеет наибольшее количество обучающихся.

В систему дополнительного образования родители приводят своих детей в 1–2 классах: кто-то из родителей знает по опыту, что лучше заранее подготовить ребенка к изучению английского языка в школе, пройти курс так называемого «устного опережения», поскольку все школьные учебные пособия на это рассчитаны, тогда как школьной программой это не предусмотрено; кто-то уже столкнулся с тем, что у ребенка начались трудности, иногда вплоть до полного отторжения занятий, при освоении иностранного языка по школьной программе. Однако благодаря коммуникативным занятиям дети достаточно быстро начинают показывать хорошие результаты по школьной программе и продолжают заниматься, чтобы развивать дальше полученные языковые умения. В то же время в сфере дополнительного образования наблюдается и отток обучающихся: как правило, достигнув подросткового возраста и чаще всего базового уровня знаний (A2), часть детей перестает посещать дополнительные занятия. Эти наблюдения подтверждаются и статистическими данными по клубу «Сфера» (таблица 3).

Таблица 3 - Возрастная динамика численности детей, занимающихся английским языком в детском клубе «Сфера»

№ класса	2021-2022 уч.г.	2022-2023 уч.г.	2023-2024 уч.г.
1 класс	10	11	12
2 класс	10	16	17
3 класс	8	15	23
4 класс	12	16	25
5 класс	12	11	12
6 класс	8	10	8
7 класс	6	8	8
8 класс	0	6	7

Причин того, что в подростковом возрасте дети перестают заниматься английским языком в клубе, может быть несколько. Дети могут переходить заниматься в другие клубы, а также заниматься индивидуально дистанционно, что

стало очень широко распространено после пандемии. В подростковом возрасте часть детей начинает думать о будущей специальности и уделяет больше внимания изучению других профильных для них предметов. Для выявления актуальности изменения (снижения) интереса у подростков к иностранному языку и выяснения причин этого явления был проведен опрос среди школьных учителей английского языка.

В нашем опросе (*Приложение А*) приняло участие 30 учителей из школ административного района Ново-Переделкино г. Москвы. Все педагоги, 100% опрошенных, согласились с тем, что в средней школе дети хотят изучать иностранный язык меньше, чем в начальной. Учителя могли отметить несколько причин из предложенного им списка, а также добавить свои (таблица 4).

Таблица 4 - Результаты опроса учителей иностранного языка «Почему подростки не хотят учить иностранный язык в средней школе?»

№	Причина нежелания учить иностранный язык	Количество ответов	Процентное соотношение
1	Занятия становятся более академическими, а подросткам хочется больше игр и развлечений	28	93
2	Учебники не актуальны: сложные задания, тематика не актуальна	12	40
3	Не у всех подростков есть базовые знания, из-за чего они становятся неуспешными и теряют к занятиям интерес	22	73
4	Не хватает практического использования иностранного языка из-за чего они теряют интерес к занятиям	19	63
5	Подросткам становятся интересны другие языки	9	30
6	Перегруженность учебной	23	77
7	Подростки специализируются по другим предметам	6	20
8	Нужна новизна, новые впечатления, новые подходы	18	60

Как видно из опроса, подавляющее большинство педагогов (93%) согласны с тем, что подросткам в средней школе необходим эдьютейнмент. Это подтверждается и возрастными психологическими особенностями. Также учителя отметили среди основных причин и то, что подросткам не хватает общения в языковой среде, где они могли бы применить на практике уже имеющиеся знания (63%). Педагоги обратили

внимание и на необходимость поиска новых педагогических приемов при работе с подростками (60%).

Мы также обратились к учителям с вопросами о востребованности лингвистического театра и о перспективе руководства театральным коллективом. В анкетировании приняло участие 30 учителей английского языка, работающих с подростками в разных типах образовательных учреждений: государственных школах, частных школах, в учреждениях дополнительного образования муниципального округа Ново-Переделкино г. Москва (таблица 5).

Таблица 5 - Результаты анкетирования учителей английского языка по вопросам о лингвистическом театре

Вопрос	Ответ А	Ответ Б	Ответ В
Имеете ли Вы опыт работы с обучающимися над театральными проектами?	Да (8/27%)	Имел в прошлом (17/56%)	Нет (5/16%)
Считаете ли Вы театрализацию эффективным средством для развития у ребенка мотивации к английскому языку?	Да (21/ 70%)	Нет однозначного ответа (5/16%)	Нет (4/14%)
Считаете ли Вы, что создание языкового театра в школе способствовало бы повышению у школьников интереса к изучению английского языка?	Да (20/66%)	Достаточно театрализации на уроках (6/20%)	Дети перегружены дополнительными занятиями (4/14%)
Хотели бы Вы создать в своей школе (клубе) языковой театр и заниматься с обучающимися постановкой спектаклей на иностранных языках?	Да (7/23%)	Нет времени (12/ 40%)	Нет способностей (11/37%)

Большинство опрошенных учителей (83%) имеют или имели опыт театральных постановок в своей практике, что говорит о популярности театрализации как метода в обучении иностранным языкам. Также большинство опрошенных учителей (70%) считает театрализацию эффективным способом для создания мотивации к изучению английского языка. В то же время готовность руководить лингвистическим театром выразило меньшинство (23%) опрошенных учителей. Часть из них отметила, что не имеет такой возможности из-за сосредоточенности на других занятиях.

Достаточно большая часть педагогов (37%) ответила, что не имеет к этому способностей. Это также нужно признать за факт: руководство театральной студией требует от педагога определенной творческой направленности, так как формат занятий не прописан поэтапно в учебных пособиях, в отличие от классно-урочной деятельности. Но такой вид деятельности способен дать толчок к развитию творческих умений самого педагога, помочь найти выход из профессионального выгорания и т. д.

В ходе опроса педагогов многие высказывали мнение, что проблема руководства лингвистическим театром заключается не в традиционной нехватке времени, а скорее в отсутствии их профессиональной мотивации и соответствующей методической поддержки. Иными словами, разработка педагогической программы лингвистического театра, а также методических рекомендаций по его организации способствовали бы популяризации лингвистических театров среди педагогического сообщества.

С целью создания научно-методических рекомендаций и разработки педагогической программы лингвистического театра на базе школы с углубленным изучением английского языка в 2014 году был организован театральный кружок для постановок на английском языке. Для работы кружка была составлена программа дополнительного образования. Также на протяжении этого времени проводились наблюдения за детьми, посещавшими данный кружок.

Эта программа, ставшая основой педагогического эксперимента, на протяжении нескольких лет, с 2014 по 2019 год дорабатывалась и корректировалась. Поскольку все участники театральной студии учились в той же школе, где был создан языковой театр, у нас была возможность наблюдать за образовательной траекторией школьников, которые посещали театральные занятия, и их одноклассниками, которые не посещали театр. Наблюдения свидетельствовали о том, что практически все школьники, посещавшие занятия в языковой студии, не только показывали по иностранному языку более высокие образовательные результаты, но и выбирали впоследствии профессию, связанную с иностранным языком.

Практика организации и работы в данной театральной студии легла в основу

нашего исследования, а также позволила нам сформулировать *гипотезу*, состоящую в том, что занятия в театральной студии будут способствовать формированию интереса к английскому языку, если: занятия будут проходить в условиях языковой среды; на занятиях будут использоваться преимущественно игровые формы работы, а также иные приемы эдьютейнмента; на занятии будет задействована эмоционально-чувственная сфера, активизирующая погружение в языковую среду; руководитель студии будет стремиться к соблюдению этих условий, а также будет творчески подходить к руководству детским коллективом.

На основе обобщения теоретических подходов, раскрывающих специфику формирования познавательного интереса у подростков, и особенностей дидактического пространства школьного лингвистического театра нами была разработана педагогическая модель с выделением комплекса педагогических условий (рисунок 3).

Педагогическая модель состоит из компонентов: *концептуально-целевого*, в который входит разработка целей, задач, комплекса подходов и принципов; *содержательного* – разработка программы работы театра, ее форм и методов; *организационно-технологического*, содержащего описание педагогических условий, при соблюдении которых использование программы будет способствовать развитию у подростков познавательного интереса к иностранному языку; *оценочно-результативного* (разработка критериев формирования интереса к иностранному языку у подростков, выявление начального уровня интереса к иностранному языку у подростков, мониторинг динамики формирования интереса и анализ полученных результатов).

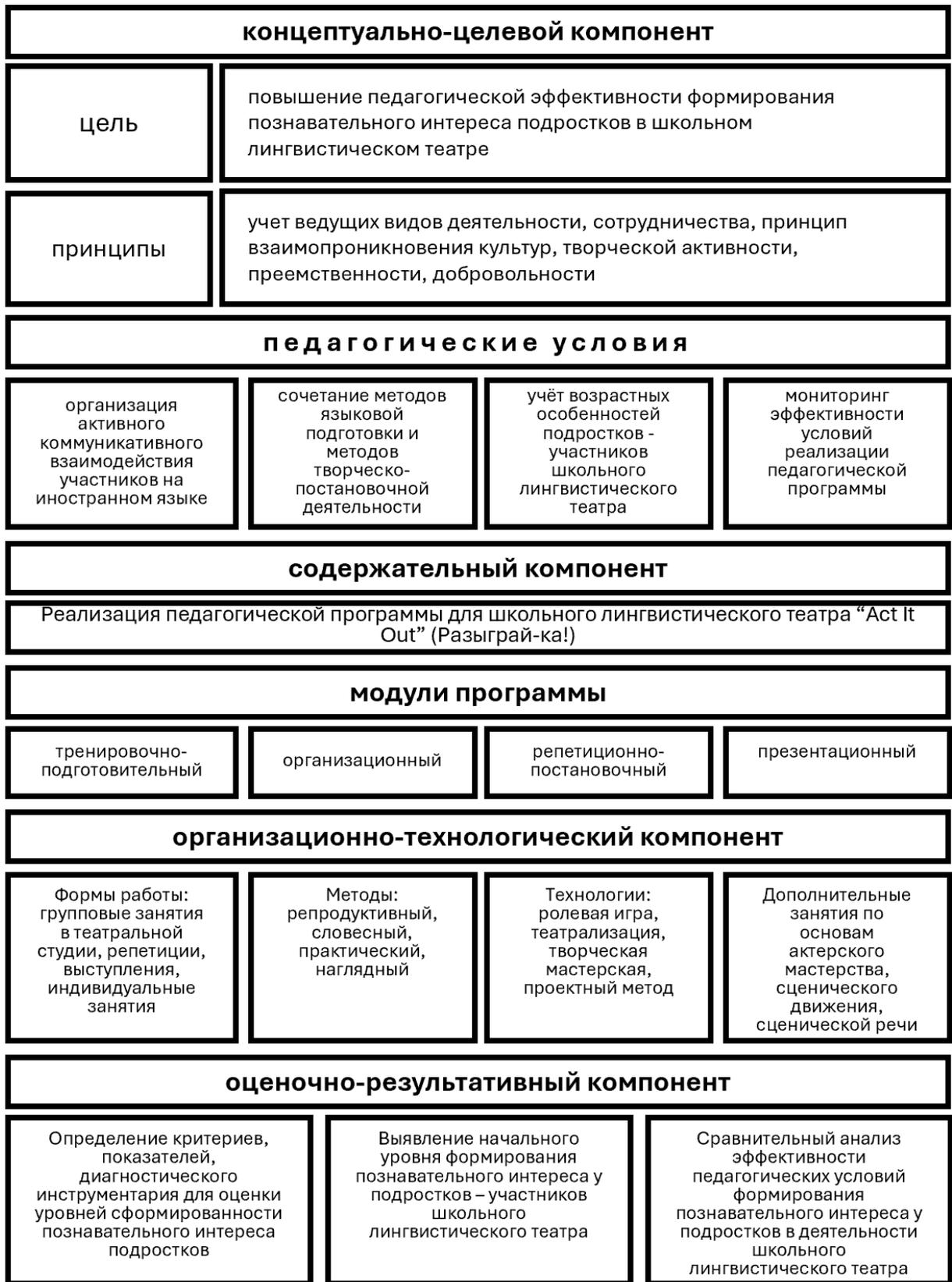


Рисунок 3 - Педагогическая модель формирования познавательного интереса у подростков в условиях школьного лингвистического театра

Рассмотрим более подробно функциональность каждого компонента педагогической модели.

Концептуальный компонент. Целью педагогической модели является выявление, обоснование и экспериментальная проверка эффективных форм работы с подростками в лингвистическом театре, а также определение содержания и форм работы в школьном лингвистическом театре, методов формирования интереса к иностранным языкам у подростков в процессе их социально-педагогического взаимодействия на театральных занятиях.

Данная цель конкретизируется системой задач, включающих:

- 1) изучение научно-теоретических основ формирования у подростков познавательного интереса;
- 2) определение специфики психолого-педагогического подхода в процессе формирования познавательного интереса подростков в театральной деятельности; создание программы работы лингвистической театральной студии;
- 3) выявление педагогических условий формирования познавательного интереса подростков в деятельности школьного лингвистического театра; разработка педагогической модели формирования познавательного интереса;
- 4) определение критериев оценки уровней сформированности у подростков интереса к иностранным языкам благодаря занятиям в лингвистическом театре; подбор диагностического инструментария для проведения исследования уровня сформированности интереса к английскому языку у подростков;
- 5) экспериментальная проверка эффективности педагогической модели.

Педагогическая модель формирования интереса к иностранному языку у подростков в условиях школьного лингвистического театра основана на положениях системно-деятельностного, социально-культурного, интегративного и креативного подходов в дополнительном образовании.

Системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) обуславливает предоставление

обучающемуся больше возможностей для практического освоения и применения знаний, полученных на занятии. Системно-деятельностный подход отражен в новых ФГОС, и применяется к обучающимся с учетом их возрастных особенностей.

К основным принципам системно-деятельностного подхода относятся:

– *принцип учета ведущих видов деятельности*: в подростковом возрасте ведущим видом деятельности являются *игра и общение* [216]. Именно это делает театр столь привлекательным для подростков. Игровая деятельность заложена в основе театральных постановок. Кроме того, форму игры можно использовать для разнообразных театральных игр во время проведения самих занятий: разминки, тренировки и т. д. Важную роль в театре играет то, что он является коллективным творчеством: дети постоянно взаимодействуют друг с другом во время репетиций, постановок, совместных выездов на выступления. Это способствует развитию важных коммуникативных умений; кроме того, обучающийся тренирует иноязычные коммуникативные умения, когда разыгрывает сцены из спектаклей;

– *принцип сотрудничества*: отношения между детьми и руководителем в театре более демократичные, чем в классе. Руководитель не имеет традиционных для учителя рычагов давления в виде плохих оценок, но обратной стороной отсутствия такого давления становится доверие детей, уважение их к педагогу, что в целом делает отношения в театральной студии более привлекательными, позитивными. В такой атмосфере театрального занятия ребенок чувствует себя более раскрепощенно, активно, что способствует раскрытию его творческого потенциала;

– *принцип коллективности* предполагает воспитание у подростков чувства взаимовыручки, поддержки, умения работать в команде, руководить и подчиняться. Педагоги, работающие с детским коллективом, должны уметь организовать работу так, чтобы обучающемуся было интересно работать в команде, уметь воспитывать чувство ответственности.

Социально-культурный подход (М. М. Бахтин, Н. Л. Гальскова, Г. А. Китайгородская, Е. И. Пасов, Л. Г. Савенкова, Ю. А. Акунина,

О. Ю. Мацукевич, Н. В. Шарковская, Н. Н. Ярошенко и др.) сформулирован на основе диалоговой концепции культур, является одним из основных в обучении иностранному языку и реализуется в следующих принципах:

– *принцип взаимопроникновения родной культуры и культуры изучаемого языка.* Знакомство с реалиями страны изучаемого языка, описанных в литературном произведении, выбранном для постановки (традициями, обычаями, бытовыми особенностями, искусством);

– *принцип активного освоения иностранного языка и иноязычной культуры.* Сама по себе театральная деятельность предоставляет возможности для погружения обучающегося в художественную реальность, и выбора роли и действия от имени какого-либо персонажа в заданных условиях. Это способствует вовлечению ребенка в языковое пространство, самостоятельному освоению и пониманию новой лексики. То есть в условиях языкового театра педагогу не нужно заставлять обучающихся что-то учить: они с удовольствием и достаточно легко выучивают свои роли для того, чтобы чувствовать себя увереннее в предлагаемых условиях. Основной же задачей для педагога является предоставление подросткам новых возможностей для освоения новой лексики.

Интегративный подход (И. А. Зимняя, П. В. Симонов, В. А. Сластенин и др.) предполагает создание образовательного пространства на основе разных видов деятельности. Языковой театр сложно организовать там, где нет соответствующей образовательной среды. Его легко создать, например, в школе, где есть классы с углубленным изучением английского языка, или в лингвистическом клубе, где организованы группы по изучению языков. Там, где существует образовательная среда, театр может стать своеобразной «вишенкой на тортике» – украсить образовательный процесс, сделать его ярким, насытить эмоциями. В целом в клубе или в школе может быть выстроено целостное образовательное пространство обучения иностранному языку, объединяющее разные виды деятельности: читательский клуб, языковые поездки, летние интенсивы и т. д. Для осуществления

интегративного подхода необходимо руководствоваться следующими принципами:

– *принцип полифункциональности и открытости*: возможности сотрудничества и культурного обмена с другими театральными коллективами (выездные спектакли), школами; приглашение к сотрудничеству театральных специалистов с целью проведения мастер-класса и повышения уровня актерского мастерства участников театра;

– *принцип единства интеграции и дифференциации*: существующая образовательная среда, в рамках которой может существовать языковой театр, должна быть построена на общих методических основах коммуникативной методики. В этом случае приход обучающегося в театр будет для него естественным продолжением изучения иностранного языка на занятиях;

– *принцип преемственности и непрерывности*: языковой театр лучше всего коррелируется с подростковым возрастом, что связано, как мы уже отмечали, с игровой природой театра. Период же изучения иностранного языка гораздо более продолжительный, и важно сделать так, чтобы участие ребенка в театральных занятиях естественным образом вписывалось в общий процесс обучения.

Креативный подход, в отличие от традиционных педагогических методик, нацеленных на принуждение, – это подход, в основе которого лежат следующие принципы:

– *принцип творческой активности*, который предполагает раскрытие у подростков разных творческих способностей, направленность на самостоятельное освоение новых видов деятельности, поддержка инициативы обучающегося;

– *принцип добровольности* – важный принцип работы всей системы дополнительного образования, в том числе и любительского театра. Педагог должен стараться увлечь занимающихся в его кружке, творческой деятельностью, в противном случае такая деятельность не приведет обучающегося к желаемому результату – возникновению у подростка интереса к английскому языку.

Таким образом, при создании педагогической модели по формированию интереса к иностранным языкам у подростков средствами лингвистического театра были определены следующие принципы:

– *принцип сотрудничества и творческой активности* предполагает раскрытие у детей разных творческих способностей, направленность на освоение новых видов деятельности, поддержку инициативы участников театра, создание на занятиях атмосферы творчества, приглашение подростков к сотворчеству;

– *принцип коллективности* предполагает воспитание у подростков чувства взаимовыручки, поддержки, умения работать в команде, руководить и подчиняться. Педагоги, работающие с детским коллективом, должны уметь организовать работу так, чтобы обучающемуся было интересно работать в команде, уметь воспитывать чувство ответственности;

– *принцип добровольности* – важный принцип работы всей системы дополнительного образования, в том числе и любительского театра. Педагог должен стараться увлечь ребенка творческой деятельностью, в противном случае такая деятельность не приведет учащегося к желаемому результату (в нашем случае – к возникновению у ребенка интереса к английскому языку).

В содержательном компоненте педагогической модели обосновывается и раскрывается содержание программы дополнительного образования для школьного лингвистического театра «Act It Out» (Разыграй-ка!) (*Приложение Б*), состоящей из следующих модулей: *тренировочно-подготовительного, организационного, постановочного, презентационного.*

1. *Модуль: тренировочно-подготовительный* – знакомит подростков с актерским мастерством, предлагаются разнообразные упражнения на развитие чувства ритма, воображения, хореографических навыков и т. д. К специфике лингвистического театра следует отнести работу над *произношением и интонацией* иностранного языка, как над отдельными звуками, так и над фразовым ударением, жестиком. На первых занятиях в начале года педагоги уделяют много времени

упражнениям по сценической речи и этюдным практикам сценического движения, добавляя к ним практику знаний иностранного языка. Таким образом, синтезируются наработки отечественной театральной школы и коммуникативной методики обучения иностранному языку. Завершением тренировочно-подготовительного этапа является конкурс чтецов (Poetry Recitation Contest) или конкурс скороговорок (Fun Tongue-Twisters Challenge), что способствует закреплению навыков произношения и интонирования.

2. *Модуль организационный*, содержанием которого является выбор пьесы для постановки, *адаптация* ее к условиям, в которых будет происходить постановка, и к особенностям состава участников театра, а также *презентация* сценария.

Выбор произведения для постановки. При выборе пьесы для постановки руководитель студии ориентируется на возрастной состав коллектива: мотивы поступков героев и конфликты в пьесе должны быть понятны детям. Для подросткового коллектива выбор классических произведений является *оптимальным*, так как эти произведения выдержали проверку временем и способствуют передаче традиционных ценностей. Школьный лингвистический театр – театр образовательный, то есть при выборе пьесы необходимо учитывать и интересы зрителей. А последним интереснее смотреть на иностранном языке знакомые произведения, так как знание сюжета помогает при восприятии спектакля на изучаемом языке.

Адаптация и составление сценария. Расчет ролей: выбирая произведение для постановки, необходимо примерно рассчитать количество действующих лиц и возможности увеличения или уменьшения числа персонажей. В идеальном варианте сценария нужно сделать так, чтобы каждый участник коллектива получил какую-то роль. Возможно проведение кастинга, так как от удачного подбора исполнителей во многом зависит успех постановки.

Адаптация уровня языка: существуют сборники пьес для постановки в языковом театре [4; 5]. Но при этом практически каждый сценарий нуждается в адаптации к

уровню языка обучающихся. Для этого необходимо заменить сложные и незнакомые детям слова и выражения более простыми. Возможно адаптировать сценарий и с учетом индивидуальных особенностей подростков: те роли, которые будут играть младшие участники театра, сделать более простыми, а те, которые будут играть старшие, сделать более близкими к оригиналу произведения. Сохранение авторского текста не является обязательным, но бережное отношение к нему, стремление сохранить какие-то элементы стиля, важны для знакомства ребенка с культурными кодами изучаемого языка.

К адаптации относится и продолжительность спектакля. Так, в сборниках сценариев можно встретить пьесы, продолжительность которых рассчитана более чем на 30 минут. Однако постановка такого спектакля займет слишком много времени, а также потребует много терпения и от зрителей. Наиболее удачный формат спектакля – не более 20 минут, что регламентировано и театральными фестивалями, где также можно презентовать работу лингвистического театра.

Презентация сценария участникам театра. Знакомство подростков со сценарием лучше начать со знакомства с его литературной основой на родном языке, чтобы изначально у детей было положительное отношение к произведению и к своей роли. Это может быть: чтение книги; просмотр фильма; просмотр спектакля в театре и др.

После знакомства с литературной основой пьесы проводится занятие – обсуждение пьесы. Цель такого занятия – проверка, насколько участники театра поняли конфликт пьесы, характеры героев, мотивы их поступков. На таком занятии можно использовать приемы драмапедагогики, такие как hot-seats или teacher in role (ролевые игры, когда кто-то из участников примеряет на себя характер героя пьесы), чтобы дать возможность подросткам глубже понять характеры героев, почувствовать, как бы они действовали в разных ситуациях. Ролевые игры могут проводиться как на родном, так и на иностранном языке в зависимости от уровня владения языками участников театрального кружка. На более простом уровне можно попросить

подростков изобразить или произнести текст от имени кого-либо из героев пьесы и т. д.

Значение второго модуля программы для формирования познавательного интереса состоит в расширении сведений о языке, культуре и традициях страны изучаемого языка за счет углубленного знакомства с литературным источником постановки, погружения в мир своего персонажа.

3. *Модуль репетиционно-постановочный*, с которого непосредственно начинается основная работа над спектаклем: большая часть каждого занятия посвящена репетициям отдельных сцен или же «проходу» всего спектакля от начала до конца. Нами отмечается, что 15–20-минутный спектакль будет оптимальным вариантом, тогда возможен «прогон» спектакля в рамках одной репетиции. Для участников театра в этот период важно не только разучивание и уверенное воспроизведение своих реплик, но и умение взаимодействовать с другими актерами. Важная роль руководителя состоит в том, чтобы подбирать упражнения, которые развивали бы навыки, необходимые для конкретной сцены спектакля.

По мере выучивания подростками текста в спектакль добавляется музыкальное и сценическое оформление, для создания которого также возможно использовать творческий потенциал участников театра: умение рисовать, играть на музыкальных инструментах, танцевать. Всем этим умениям можно найти применение в постановке. Небольшие музыкально-хореографические номера, финальная песня на английском языке не только добавляют зрелищности спектаклю, но и объединяют театральный коллектив. Когда обучающиеся уверенно знают текст и могут взаимодействовать друг с другом на сцене, при подключении музыкальных фрагментов действие начинает развиваться динамичнее, подростки начинают слушать музыку, и она задает темп действию. Заключительным пунктом данного этапа является генеральная репетиция, после этого объявляется день премьеры.

4. *Модуль презентационный.* Премьера спектакля – кульминационный пункт годового цикла программы театра на английском языке. Как самое важное событие, она готовится особо тщательно.

Информационная подготовка премьеры.

- изготовление афиши или электронного объявления о спектакле;
- раздача приглашений в день премьеры напомнит о готовящемся событии;
- приглашения родителям как наиболее благодарным зрителям. Подобрать время, удобное для родителей;
- приглашения почетных гостей: присутствие представителей администрации на премьере повысит статус мероприятия. Возможно на премьеру пригласить почетных гостей (преподавателей иностранного языка, носителей языка и т. д.). Им можно предоставить слово после спектакля для того, чтобы участники спектакля получили своего рода «независимую оценку» эксперта. Для проведения премьеры важно соблюдение театральных традиций, например, преподнесение цветов участникам спектакля;
- организация чаепития после премьеры с просмотром видеозаписи спектакля.

Таким образом, постановка даже 15-минутного спектакля на иностранном языке представляет собой процесс, требующий слишком больших усилий для того, чтобы быть показанным один раз. Одна из задач, стоящих перед руководителем театра, – найти возможности для выступления своего театрального коллектива.

Такие возможности открывают *театральные фестивали языковых театров*. В отличие от обычных спектаклей театров, в которых играют подростки, спектакли языкового театра не самостоятельны, поскольку имеют непродолжительный формат для проведения отдельного мероприятия. В то же время спектакль может стать украшением любого другого языкового или театрального мероприятия. Небольшие 10–15-минутные спектакли на иностранных языках востребованы на разнообразных фестивалях языковых театров. Как закрытые, так и открытые фестивали спектаклей на английском языке проводят многие частные и государственные языковые школы.

Среди удачного многолетнего опыта организации фестивалей следует отметить: Шекспировский фестиваль, проводимый частной школой «Средняя Англо-американская Школа “Марина”» в партнерстве с профессиональными театрами, такими как «Мастерская Петра Фоменко», «Театр на Таганке», «Театр музыки и поэзии Е. Камбуровой» (г. Москва); Московская ассоциация учителей иностранных языков (MELTA) (www.elt-moscow.ru), которая проводит Drama Festival в партнерстве с Российской государственной детской библиотекой. Следить за объявлениями о фестивалях, вовремя регистрироваться на них – важная задача, стоящая перед руководителем театрального коллектива.

Театральные фестивали детских театров при условии наличия номинации: «спектакли на иностранных языках». Выступление на профессиональных театральных сценах – важное событие в жизни каждого участника театра. Однако городские фестивали – не единственная возможность показать свой спектакль. Можно поучаствовать в районных театральных фестивалях на правах языкового театра. Как правило, в русскоязычных театральных постановках уровень требований к спектаклю выше, но зато есть шанс получить высокую оценку театрального эксперта. Также у руководителя театра есть возможность организовать фестиваль языковых театров самому, на базе своего клуба, школы, экспериментальной площадки и т. д. Можно предложить поучаствовать в фестивале своих коллег из школы, клубов. Даже несколько спектаклей вполне достаточно для проведения языкового мероприятия.

Участие в фестивалях – очень важный момент в жизни каждого театрального коллектива. Это не только формирует интерес к английскому языку, но и в целом к театральной деятельности. Подростки анализируют игру других коллективов, сравнивают себя с ними. У них вырабатывается умение работать в команде, чувство ответственности перед всеми участниками творческого процесса. Кроме того, все участники спектакля с каждым выступлением чувствуют себя увереннее, они приобретают навык публичных выступлений и, в итоге, начинают получать

удовольствие от игры, от общения на иностранном языке, что как раз способствует формированию положительного отношения к предмету.

Выступления в рамках общешкольных мероприятий. Спектакль можно показать в рамках предметной недели в школе или праздника начала учебного года и т. д. Можно подготовить выступление перед младшими школьниками, которые только начинают изучать английский язык.

Вышеперечисленные модули программы будут реализованы в следующих *формах работы*:

– *групповые занятия* являются основным видом занятий в языковом театре, что соответствует как поставленным целям и задачам, так и игровой природе театрального искусства. Во время групповых занятий дети, выполняя разные упражнения, учатся коммуникации, взаимодействию друг с другом. Результатом групповой работы является формирование коллектива;

– *репетиции* также являются формой групповой работы, но они в основном посвящены отработке и постановке сцен из спектакля. Для руководителя важно планировать репетиции с учетом участия в них всех членов театральной студии, тогда работа над спектаклем будет проходить максимально эффективно;

– *индивидуальные занятия.* При работе над спектаклем возникает и необходимость индивидуальной работы: при каких-то вставных вокальных или хореографических номерах. Индивидуальные занятия должны быть заранее спланированы, и те, кто на них приглашен, должны быть заранее оповещены об этом;

– *выступления* – особый вид занятий, требующий психологической подготовки. После участия в выступлениях подростки начинают чувствовать себя во время публичных выступлений более уверенно. Важно каждому выступающему дать после выступления позитивную оценку. Для этого организуются чаепития с просмотром видео спектакля и его обсуждением.

Реализуемые *методы*, используемые в проекте:

– *репродуктивный*: многие театральные упражнения нуждаются в «образце», который презентует на занятии руководитель театра – метод, где применение изученного осуществляется на основе образца или правила. Здесь деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях;

– *вербально-коммуникативный*: группа психологических и, в частности, психодиагностических методов на основе речевого (устного или письменного) общения. Наряду с экспериментальной психологией, эти методы применяются также в социологических и маркетинговых исследованиях, педагогике;

– *практический*: такие методы обучения основаны на практической деятельности слушателей. Этими методами формируются практические умения и навыки. К практическим методам в условиях реализации учебных программ дополнительного профессионального образования относятся упражнения и практические работы.

Технологии, используемые в проекте: ролевая игра, театрализация, творческая мастерская, проектный метод. Средства, используемые в проекте: основы актерского мастерства, сценического движения и сценической речи.

Педагогическими условиями реализации программы выделены:

- создание языковой среды на театральных занятиях, погружение в культурные коды иностранного языка;
- стремление к созданию на занятиях ситуаций коммуникации, игры, соревнования, неформальная обстановка на занятиях и других приемов эдьютейнмента, что отличало бы театральные занятия от школьных, образовательных;
- создание благоприятного *психологического климата, позитивной творческой атмосферы* на занятиях, вместе с тем и стремление к эмоциональному раскрытию каждого ребенка;

- руководитель должен корректно подбирать репертуар, проводить кастинг и т. д., то есть владеть базовыми режиссерскими навыками, а также стремиться формировать детский коллектив единомышленников.

Оценочно-результативный компонент представляет собой организацию мониторинга изучения английского языка в ходе школьных занятий, выявляющий динамику активизации театральной деятельности подростков.

Выводы по Главе 2

В процессе проектирования педагогической модели формирования познавательного интереса в школьном лингвистическом театре нами были сделаны выводы:

1. Целеполаганием школьного лингвистического театра как формы внеучебной образовательной практики является формирование познавательного интереса подростков к изучению иностранного языка. Это обуславливает необходимость соблюдения педагогических условий:

- организации активного коммуникативного взаимодействия подростков и педагога на занятиях лингвистического театра посредством погружения в реалии изучаемого языка, изучении аутентичных материалов, которое непосредственно влияет на мотивационную вовлечённость и формируют мотив учения;

- игровая природа театральных практик, проведение с подростками разнообразных подвижных игр на развитие чувства языка, внимания, воображения, ритма и других творческих навыков; обязательное добавление в каждое занятие элементов эдьютейнмента стимулируют познавательный интерес и удовольствие от вовлеченности в постановочную деятельность;

- обращение к постановочной практике и создание художественного образа исполняемой роли предполагает учёт возрастных особенностей социализации подростков, формирует повышенный эмоциональный фон погружения в театральное

таинство, где импровизация на языке, даже молчание в паузах способствуют выработке новых коммуникативных навыков и качественному усвоению материала, обеспечивает переход от внешней мотивации к устойчивому познавательному интересу;

– качество образовательного процесса в школьном лингвистическом театре зависит от организации педагогами и руководителями постоянного мониторинга эффективности педагогических условий, влияющих на динамику сформированности познавательного интереса подростков. Определение стартового, базового и оптимального уровней сформированности познавательного интереса подростков зависит от показателей интеллектуального развития и возрастных характеристик, развития абстрактного мышления, содержания образовательного процесса и формирования созидательной коммуникативной среды школьного лингвистического театра.

2. Педагогическая модель формирования познавательного интереса подростков к иностранному языку в лингвистическом театре характеризуется системным единством концептуально-целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного компонентов, что создает целостное образовательное пространство художественно-творческой и коммуникативной деятельности подростков на иностранном языке, и непосредственно влияет на динамику сформированности уровней познавательного интереса участников.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТЕАТРА

3.1. Обоснование педагогических условий формирования познавательного интереса подростков в школьной практике лингвистического театра

Экспериментальная проверка эффективности педагогических условий формирования познавательного интереса к английскому языку – у участников школьного лингвистического театра подростков и доказательность научных результатов предполагают разработку критериев и показателей уровней сформированности познавательного интереса.

Согласно определению, которое дает «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Ефрона, *критерий* – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки явления [218, с. 762]. «Педагогический словарь» Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова вносит коррективы в это определение, учитывая специфику педагогической экспериментальной работы: разработка критериев тех или иных явлений в педагогике представляет определенные трудности в силу того, что сам предмет педагогики сложен и многообразен в своих проявлениях [76, с. 67]. Последнее в полной мере относится к познавательному интересу.

Базируясь на методологических подходах Н. Г. Морозовой, М. А. Шевцовой, Г. И. Щукиной и других, нами выделены три компонента формирования познавательного интереса к иностранным языкам: мотивационно-стимулирующий, содержательно-деятельностный и эмоционально-оценочный (таблица б).

Таблица 6 - Диагностика уровней сформированности познавательного интереса подростков к английскому языку в условиях лингвистического театра

Компоненты					
	Мотивационно-стимулирующий	Содержательно-деятельностный		Эмоционально-оценочный	
Критерии					
	Мотивированность	Выбор мотива	Активность	Результативность	Личная оценка
Показатели					
	Наличие мотивации к английскому языку и ее уровень	Качественный анализ мотивации: процент составляющих ее познавательных интересов	Количество оценок за устные ответы на школьных занятиях по английскому языку	Успеваемость (оценка) по английскому языку в начале и в конце учебного года	Оценка своего отношения к английскому языку в сравнении с другими школьными предметами
Диагностики					
	Диагностика уровня мотивации на основе методики Н. Г. Лускановой	Опрос «Почему ты учишь английский язык?» на основе анкеты М. А. Шевцовой	Анализ статистических данных	Анализ статистических данных	Анкетирование по методике «лесенка» (В. Г. Щур) «Какой твой любимый школьный предмет?»
Уровни					
Оптимальный Высокий	30-21 балл по анкете	выбор 3-х познавательных мотивов из 10 предложенных в опроснике	Количество устных ответов составляет 100-70% от общего количества уроков английского в четверти	четвертная оценка «5» (отлично)	английский язык входит в тройку (1-3 места) самых любимых предметов подростка.
Базовый	20-11 баллов по анкете	выбор 1-2-х познавательных мотивов, наряду с мотивами долга и нравственных устремлений	Количество устных ответов составляет 70-40% от общего количества уроков английского языка в четверти	четвертная оценка «4» (хорошо)	английский язык занимает 4-6 места среди любимых предметов подростка
Стартовый	Меньше 10 баллов по анкете	<i>Низкий уровень:</i> отсутствие среди выбранных мотивов изучения языка познавательных.	Количество устных ответов составляет не более 40% от общего количества уроков английского языка в четверти	четвертная оценка «3» (удовлетворительно)	английский язык занимает одну из последних ступеней лестницы: подросток относит его к числу своих нелюбимых предметов

Компоненты. В каждом из компонентов нами выделены количественные и качественные критерии. Так, в мотивационно-стимулирующем компоненте количественным выбран критерий мотивированности, который показывает уровень мотивации, а качественным критерием выделен выбор мотива, который показывает, что именно заинтересовало участника эксперимента: получение хорошей оценки или содержание театрального произведения.

В содержательно-деятельностном компоненте количественным показателем будет активность подростка на уроке, а качественным – показатель результативности (успеваемости) участника эксперимента по иностранному языку.

Эмоционально-оценочный компонент представлен одним критерием – личным предпочтением, который показывает, насколько для него важен английский язык относительно других школьных предметов.

Критерии и диагностика. Рассмотрим более подробно выделенные нами критерии. Многие исследователи (В. В. Давыдов, П. Ф. Каптерев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) отмечали общность, близость и взаимосвязь понятий «интерес» и «мотивация». Как правило, интерес предшествует возникновению мотивации, является отправной точкой, толчком для ее появления. То есть, если у обучающегося возникает устойчивый интерес к какому-либо предмету, как правило, можно констатировать, что у него есть мотивация к изучению этого предмета. Таким образом, если мы будем измерять степень мотивированности к английскому языку участников школьного лингвистического театра, то увидим и динамику изменения познавательного интереса к предмету обучения.

Для измерения мотивации использована методика Н. Г. Лускановой, переработанная для диагностики мотивации изучения английского языка (*Приложение В*). Так, первый критерий обозначен нами как «мотивированность». В то же время мотивация представляет собой слишком широкое понятие, которое помимо интереса включает в себя разные составляющие, поэтому для того, чтобы говорить о повышении интереса при повышении мотивации, необходимо также исследовать сами мотивы

изучения английского языка у подростка. Например, мотивация у подростка может появиться от того, что родители пообещали купить новый мобильный телефон, если он получит в четверти «5» по английскому языку. Но такая мотивация никак не будет связана с повышением интереса к английскому языку.

Для выявления качественных изменений в мотивации подростка к изучению иностранных языков нами введен критерий «выбор мотива к изучению иностранного языка». При составлении перечня из 10 мотивов мы воспользовались перечнем, который приводит в своем исследовании М. А. Шевцова [208, с. 110], адаптировав его к формулировкам, близким и понятным подросткам (*Приложение Г*).

Среди предложенных подросткам вариантов ответов только около 30% содержат познавательную мотивацию (мотивы 7-10), такие как: «Учу английский, потому что интересно, люблю путешествовать», «собираюсь использовать английский в профессиональной деятельности». Остальные ответы носят достаточно прагматический характер («Учу английский, чтобы похвалили, чтобы получать хорошие оценки и т.д.»), такие мотивы составили 70% из предложенных. Полученные данные по критерию «выбор мотива» позволили выявить именно изменения в мотивации, связанной с развитием познавательного интереса.

Согласно мнениям Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева и других, проявления познавательного интереса неразрывно связаны с деятельностью: появление интереса вызывает интенсификацию деятельности по направлению к объекту интереса. Поэтому следующим критерием для познавательного интереса был выбран *критерий активности*. Если в нашем исследовании речь идет о формировании интереса к иностранному языку, то, соответственно, интерес проявится в том, что ребенок на уроке будет более активен (поднимать руку, стараться ответить и т. д.). Как правило, такая активность на уроке не ускользает от внимания педагога и фиксируется в виде оценок «за устный ответ». Поэтому нами был организован мониторинг успеваемости подростков, осуществляемый системой электронных журналов «Московская

электронная школа» (МЭШ), позволяющий анализировать статистические показатели оценок за устные ответы по иностранному языку.

Однако абсолютизировать изменение познавательного интереса подростка только по проявлению его активности было бы слишком субъективным решением, поскольку мы не можем учитывать большое количество субъективных факторов: степень сложности изучаемого материала, темперамент подростка, эмпатия учителя и его отношение к ученику. Поэтому нами обоснован выбор *качественного критерия – результативность*.

Косвенным следствием появления у обучающегося познавательного интереса к предмету является повышение его успеваемости по предмету. Показателем результативности являются четвертные оценки по английскому языку, систематизированные из данных электронных журналов.

Следующий критерий изменения познавательного интереса обозначен как «личная оценка», которая будет выражаться в изменении отношения подростка к иностранному языку и его индивидуального предпочтения по сравнению с другими предметами. Показателем этого критерия является отношение учащихся к английскому языку. Для измерения указанного показателя нами использовался тест «Лесенка» (методика В. Г. Щур, *Приложение Д*), адаптированный под наши исследовательские задачи. Так, мы попросили подростков расставить на «лесенке» 10 школьных предметов (русский язык, математика, биология, история, технология, литература, физика, физкультура, ИЗО, иностранный язык) по мере того, какой из предметов «самый любимый». Анализируя в динамике личные предпочтения подростков, нами зафиксированы положительные изменения в отношении к иностранному языку.

Показатели. Остановимся подробнее на показателях для каждого выбранного нами критерия. Нами определены необходимые показатели для каждого критерия, исходя из таких условий, как информативность и возможность количественного и качественного измерения. Так:

- *мотивированность к изучению иностранного языка* выражается в желании посещать уроки английского языка, обсуждать с друзьями и родителями материал по английскому языку, желании больше и чаще использовать английский язык в повседневной жизни (в т. ч. смотреть фильмы, читать книги, общаться с зарубежными друзьями и родственниками по-английски);

- *выбор мотива изучения иностранного языка* характеризует качественный состав мотивации, поскольку в нее входят как познавательные («мне интересно узнавать новое»), так и прагматические («меня похвалят или будут ругать за оценку») мотивы. Нашей задачей было выделить в общей мотивации ее познавательную составляющую, так как именно на нее было направлено воздействие занятий в языковом театре, и проследить за динамикой ее изменений. Нам удалось это сделать с помощью опроса, основанного на выборе мотивов изучения английского языка;

- *активность* на занятиях по английскому языку выражается в увеличении количества оценок по английскому языку за устные ответы. Так как интерес проявляется именно в процессе деятельности, то включенность обучающегося в процесс занятия, а также степень его подготовленности приводит к тому, что подросток начинает чаще отвечать на занятиях, как правило, увлеченность подростка предметом не остается незамеченной учителем: учащегося начинают чаще спрашивать, он получает больше отметок. Тогда как небольшое количество оценок за устные ответы свидетельствует как о низком уровне коммуникативности обучающегося, так и о несистематической и некачественной подготовке к занятиям. Система электронных журналов МЭШ позволяет фиксировать необходимые для анализа данные;

- *результативность* выражается в динамике успеваемости по английскому языку на протяжении учебного года. В случае, если у подростка повышается интерес к предмету, это будет способствовать тому, что он будет стараться больше узнавать, лучше готовиться к занятиям, и как результат – его успеваемость улучшится. Конечно,

такие изменения могут быть заметны не сразу, поэтому необходимо следить за динамикой изменения оценок на протяжении как минимум одного учебного года;

- *личное оценивание* выражается в оценке своего отношения к английскому языку как к школьному предмету в сопоставлении его с другими предметами и анализе причин изменения отношения. Мы исследовали динамику изменения отношения к иностранному языку у подростков, пользуясь методикой «лесенка»: предлагая опрашиваемым расположить 10 основных школьных предметов по мере своего к ним интереса.

Уровни. Совокупность выделенных критериев и показателей в нашем исследовании позволяет оценить уровень сформированности интереса к английскому языку у подростков. Были определены три уровня развития сформированности интереса к английскому языку у подростков: стартовый, базовый и оптимальный.

Представим их в соответствии с выделенными критериями:

Мотивированность. Показатели: отношение к занятиям английским языком (с желанием занимается или нет); обсуждение обучения иностранным языкам с родственниками и друзьями; использование иностранного языка в повседневной жизни.

Оптимальный уровень: подросток занимается английским языком с удовольствием. Делится своими успехами в освоении английского с родителями и близкими. Стремится использовать английский язык в повседневной жизни (читает книги, смотрит фильмы, видео, общается в социальных сетях на английском и т. д.).

Базовый уровень: подросток в целом относится к языку положительно, понимая его необходимость для дальнейшей жизни. Однако, на занятии он активно включается в процесс обучения в основном во время развлекательных моментов (участвует в играх, учит и разыгрывает диалоги), тогда как не может сосредоточиться на академических моментах (выполнении упражнений, тестов, тренировочном аудировании и чтении). Редко делится с родителями своими успехами в английском

языке. Стремится использовать английский в повседневной жизни, но в большей степени для развлечения (компьютерных игр, просмотра видеороликов).

Стартовый уровень: подросток негативно относится к английскому языку: утверждает, что английский никогда ему не пригодится (достаточно уметь пользоваться переводчиком). Не проявляет интереса к использованию английского языка в повседневной жизни. Избегает обсуждений уроков английского с родителями. Отказывается от возможности заниматься английским языком дополнительно.

Выбор мотива. Показатели: количество познавательных мотивов, которые наряду с другими, в том числе прагматическими мотивами образуют общую мотивацию обучающегося к изучению иностранного языка.

Оптимальный уровень: выбор 3-х познавательных мотивов из 10 предложенных в опроснике.

Базовый уровень: выбор 1–2 познавательных мотивов, возможно наряду с мотивами долга и нравственным устремлением: учиться – обязанность школьника, хорошие оценки детей – предмет родительской гордости и т. д.

Стартовый уровень: отсутствие среди выбранных мотивов изучения языка познавательных. И наоборот, выбор мотивов сугубо прагматических: учусь ради того, чтобы получить обещанный подарок и т. д.

Активность. Показатели: количество устных ответов по английскому языку в четверти. Поскольку подавляющее большинство подростков, участвовавших в эксперименте, занимались иностранным языком в школе по общеобразовательной программе, то у них в четверти было практически одинаковое количество уроков. Так, в первой четверти – 21–24 урока, во второй четверти – 21–24 урока, в третьей четверти – 30–33 урока, в четвертой четверти – 21–24 урока.

Оптимальный уровень: Количество устных ответов составляет 100–70% от общего количества уроков английского в четверти. То есть, 15–24 оценки за устные ответы в I, II, IV, и от 21 до 33 оценок в III четверти. Как правило, такая активность является следствием добросовестного отношения к занятиям и систематической

подготовки. Это говорит и о желании ребенка общаться на английском языке, использовать английский, так как он почувствовал себя увереннее в общении.

Базовый уровень: Количество устных ответов у подростка на уроках английского составляет 70–40% от общего количества уроков английского языка в четверти. То есть это от 8 до 14 оценок I, II, IV и от 10 до 20 оценок в III четверти. Такой уровень активности может свидетельствовать как о том, что ребенок изъявлял желание что-то ответить, так и о том, что педагог сам его вызвал и оценил ответ.

Стартовый уровень: Количество устных ответов у подростка на уроках английского составляет не более 40% от общего количества уроков английского языка в четверти. То есть это менее 7 оценок в I, II, IV и менее 9 оценок в III четверти. Такой уровень активности говорит о том, что обучающийся либо не готовится к занятиям, либо делает это недобросовестно, и поэтому не стремится отвечать сам, а ждет, когда его спросит педагог.

Результативность. Показатели: успеваемость по английскому языку (четвертные оценки в начале и в конце учебного года). *Оптимальный уровень:* четвертная оценка «5» (отлично); *Базовый уровень:* четвертная оценка «4» (хорошо); *Стартовый уровень:* четвертная оценка «3» (удовлетворительно).

Личная оценка: Показатели: методика «Лесенка» В. Г. Щур (*Приложение Д*) расположение английского языка относительно девяти других основных школьных предметов по степени их интересности для подростка.

Оптимальный уровень: английский язык входит в тройку (1–3 места) самых любимых предметов подростка. Подросток считает его легким, он с интересом ходит на занятия, потому что там все ему просто и понятно. Он без труда выполняет домашние задания.

Базовый уровень: английский язык занимает 4–5 места среди любимых предметов подростка, что говорит о том, что подросток в целом относится к английскому языку положительно, но, скорее всего английский язык находится не в сфере его приоритетов.

Стартовый уровень: английский язык занимает одну из последних ступеней лестницы: подросток относит его к числу своих нелюбимых предметов, относится к нему негативно, иногда с агрессией «Не нужен мне ваш английский!» Столь негативное отношение к предмету, как правило, вызвано низким уровнем знаний и большими затруднениями в обучении, что в свою очередь может быть вызвано как объективными, так и субъективными факторами (слишком строгий педагог, большое количество пропусков вследствие болезни и т. д.).

Таким образом, разработка критериев и показателей формирования познавательного интереса позволила нам спланировать и провести экспериментальную работу.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение 2023–2024 учебного года и была организована на базе образовательных, культурно-досуговых учреждений, учреждений дополнительного образования района Ново-Переделкино Западного округа г. Москвы, а также г. Московского Новомосковского округа, а именно: в Государственных бюджетных учреждениях культуры (ГБУК) Западного административного округа г. Москвы: детском клубе «Сфера», клубах «Мечта» и «Надежда»; семейном клубе «Развивашкин» (частный центр развития ребенка).

За все время проведения опытно-экспериментальной работы в ней приняло участие 152 человека. Из них: 120 человек – школьники от 10 до 16 лет, 12 педагогов (учителя иностранного языка и сотрудники детских центров) и 20 родителей.

Целью проведения педагогического эксперимента являлась проверка эффективности педагогических условий формирования познавательного интереса у подростков. Для этого были поставлены следующие задачи:

1) диагностика мотивации к английскому языку у подростков в школах, а также в учреждениях дополнительного образования;

2) разработка и апробация программы лингвистического театра «Act it out» на основе педагогической модели формирования познавательного интереса к иностранному языку;

4) выявление уровней сформированности интереса подростков к английскому языку в практике лингвистического театра (таблица 7).

Таблица 7 - Карта опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогических условий формирования познавательного интереса подростков в деятельности школьного лингвистического театра

Констатирующий этап	
Цель и задачи констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы	<p>Цель: определение стартового уровня познавательного интереса к английскому языку у подростков, изучающих его в школе, как одной из возможных причин снижения мотивации к изучению иностранных языков в подростковом возрасте</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. На основе анализа научно-методической литературы определить особенности формирования познавательного интереса у подростков в школьном лингвистическом театре 2. Выделить критерии, показатели и уровни сформированности познавательного интереса к английскому языку у подростков 3. Подобрать диагностический инструментарий для формирующего эксперимента 4. Определить стартовый уровень познавательного интереса к иностранному языку у подростков 5. Проанализировать полученные данные
Содержание, формы и методы опытно-экспериментальной работы	<ul style="list-style-type: none"> • Анализ научно-методической литературы по формированию познавательного интереса подростков с целью выявления педагогических условий его формирования в школьном лингвистическом театре • Осуществление сравнительного анализа авторского опыта руководства школьным лингвистическим театром с результатами мониторинга школьных театров, проведенного Всероссийским центром развития художественного творчества и гуманитарных технологий Минпросвещения России в 2022 году <p>Выявление проблемы: недостаточная степень научно-методического обеспечения педагогами и руководителями школьных театров процесса формирования познавательного интереса подростков.</p> <p>Процедуры выявления педагогических условий.</p> <ul style="list-style-type: none"> • проведение анкетирования педагогов и руководителей с целью выявления проблем; организация включенного наблюдения в процессе методического сопровождения педагогов в ходе постановочных практик, группового обсуждения показов и обмена опытом • формирование экспериментальных и контрольных групп • проведение анкетирования в экспериментальных и контрольных группах респондентов с целью фиксации стартового уровня сформированности познавательного интереса и мотивации к освоению английского языка по методике Н. Г. Лускановой

Продолжение таблицы 7

	<ul style="list-style-type: none"> • организация включенного наблюдения за подростками-участниками школьного лингвистического театра. Проведение анкетирования «Почему ты учишь английский язык?» (по методике М. А. Шевцовой) • мониторинг школьной успеваемости всех участников эксперимента по системе электронных журналов МЭШ. <p>Выявление проблемы: недостаточность коммуникативных возможностей и отсутствие языковой среды общения в рамках классно-урочной системы обучения; неадаптированность методик формирования познавательного интереса подростков к специфике школьных театров</p> <p>Теоретическое обоснование педагогических условий:</p> <p>1) организация активного коммуникативного взаимодействия обучающихся на иностранном языке; 2) использование методов театральной педагогики для создания позитивной, эмоционально насыщенной образовательной атмосферы и повышения мотивационной вовлечённости подростков; 3) учёт возрастных особенностей социализации подростков, обеспечивающий переход от внешней мотивации к устойчивому познавательному интересу; 4) мониторинг эффективности условий формирования познавательного интереса подростков.</p>
Формирующий этап	
<p>Цель и задачи формирующего этапа опытно-экспериментальной работы</p>	<p>Цель: разработка и апробация авторской программы школьного лингвистического театра «Act it out» на основе педагогической модели формирования познавательного интереса к английскому языку у подростков с учетом выявленных педагогических условий.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Внедрить разработанную программу в экспериментальные группы 2. Организовать серию диагностических процедур по выявлению динамики формирования познавательного интереса подростков в контрольных и экспериментальных группах на основе соблюдения педагогических условий 3. Организовать пилотное консультирование руководителей по методическим вопросам, связанным с театральными образовательными практиками на иностранном языке 4. Сформулировать промежуточные выводы
<p>Содержание, формы и методы опытно-экспериментальной работы</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Проведение методических занятий с руководителями театральных студий. Организация занятий в театральных студиях согласно разработанному тематическому плану с соблюдением педагогических условий • Проведение анкетирования респондентов из контрольных и экспериментальных групп для выявления личного отношения к иностранному языку по методике «Лесенка» В. Г. Щур • Организация повторных процедур анкетирования в экспериментальных и контрольных группах респондентов с целью дифференциации базового и оптимального уровней сформированности познавательного интереса и мотивации к освоению английского языка по методике Н. Г. Лускановой, анкетирования «Почему ты учишь английский язык?» по методике М. А. Шевцовой • Мониторинг школьной успеваемости по системе электронных журналов МЭШ

Продолжение таблицы 7

	<ul style="list-style-type: none"> • Организация эвристических бесед с участниками экспериментальных групп по разработке сценариев театральных постановок • Включенное наблюдение за поведением участников театра и их отношением к иностранному языку • Проведение повторного опроса педагогов и руководителей по вопросам методического сопровождения школьного театра
Контрольный этап	
Цель и задачи контрольного этапа опытно-экспериментальной работы	<p>Цель: выявление эффективности педагогических условий формирования познавательного интереса к английскому языку у подростков на основе сравнительного анализа исходной, промежуточной и итоговой диагностики</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Выявить динамику сформированности уровней познавательного интереса к английскому языку у подростков в экспериментальных и контрольных группах к концу учебного года 2. Сравнить уровень сформированности интереса к английскому языку у подростков в экспериментальных и контрольных группах 3. Интерпретировать полученные данные 4. Выявить перспективы формирования познавательного интереса подростков в деятельности школьного лингвистического театра
Содержание, формы и методы опытно-экспериментальной работы	<ul style="list-style-type: none"> • Систематизировать полученные результаты исходной, промежуточной и итоговой диагностик формирования познавательного интереса подростков в контрольных и экспериментальных группах • Интерпретировать результаты согласно выделенным критериям и показателям сформированности познавательного интереса респондентов • Оформить в графическом виде результаты опытно-экспериментальной работы • Подтвердить динамику сформированности познавательного интереса на основе применения критерия χ^2-квadrat К. Пирсона к суммарным начальным и конечным показателям каждого из выделенных уровней • Спрогнозировать развитие школьных лингвистических театров на основе контент-анализа документальных источников и полученных результатов

Исходя из цели и задач исследования, опытно-экспериментальная работа была спланирована в течение 2023–2024 учебного года и включала три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе были открыты лингвистические театральные студии при детских клубах «Сфера», «Мечта», «Надежда» (входящих в «Объединение культурных и досуговых центров» Западного административного округа г. Москвы – ГБУ ЗАО г. Москвы «ОКЦ») и семейного клуба «Развивашкин» г. Московский. Также

в клубах функционировали кружки иностранного языка. Были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 15 участников из каждого клуба. Подростки экспериментальной группы посещали занятия в лингвистическом театре по программе «Act it out». Подростки контрольной группы посещали только дополнительные занятия по английскому языку.

Таким образом, было организовано 4 экспериментальные группы (ЭГ) и 4 контрольные группы (КГ) по 15 человек в каждой. Возраст участников варьировался от 11 до 15 лет. Уровень английского языка участников театральной студии от pre-A1 до A2 и с «нулевым» уровнем не набирались, так как многие материалы, включая сценарии, выдавались в печатном виде, что требовало от участников умения читать по-английски. Всего было отобрано 60 участников для экспериментальных групп, посещавших театральные студии. Для контрольных групп также было отобрано 60 подростков из других дополнительных занятий, с разным уровнем языковой подготовки и возрастом (от 11 до 15 лет).

На констатирующем этапе участвовало 5 учителей английского языка. Четверо из них не имели специального театрального образования, но обладали опытом театральных постановок с детьми. Со всеми руководителями студий был проведен методический инструктаж, представлена педагогическая программа лингвистического театра «Act it out».

Результаты анкетирования педагогов показали, что одной из основных проблем при организации театральной студии является недостаточное методическое сопровождение. Многие педагоги ассоциируют театр с «театральным проектом», хотя это разные виды театрализованной деятельности. Проект – это единовременная совместная работа, тогда как в театр дети приходят для более продолжительных и осознанных занятий театрализованной деятельностью.

Работа над театральным проектом, ограничивающаяся репетиционно-постановочным процессом, упускает важные этапы развития театральных умений (произношение, интонация, движение) и поэтапное формирование интереса к

иностранному языку. Однако «театральный проект» в конце учебного года может стать основой для нового театрального коллектива.

Методические рекомендации по продвижению театрального проекта раскрыты в учебных пособиях по иностранным языкам для начальной и средней школы (например, УМК «Spotlight», «Starlight» и др.). В них содержатся инсценировки по произведениям английской классики («Goldilocks and the Three Bears», «Peter Pan», «Alice in Wonderland» и др.). На их основе в рамках учебного процесса, выделяя по 10-15 минут на каждом занятии в течение одного-двух месяцев, можно подготовить мини-спектакль и презентовать родителям на открытом уроке, а участвовавшие школьники могут стать ядром будущего театрального коллектива.

Театральные педагоги (В. А. Ильев, А. Б. Никитина, Н. А. Опарина, Ю. И. Рубина и др.) отмечают, что коллектив – основа школьного театра: школьники должны быть доброжелательно настроены друг к другу, готовы к взаимовыручке; педагог должен всячески способствовать развитию этих качеств у участников театрального коллектива. Если хотя бы часть участников уже знакомы и относятся позитивно друг к другу, это создает изначально доброжелательную атмосферу, основу для дружеских взаимоотношений, что важно для начала работы с нового учебного года.

Программа школьного лингвистического театра начинается с начала учебного года и рассчитана на проведение занятий два раза в неделю (66–72 занятия в год) по 60 минут (продолжительность занятий может варьироваться в промежутке от 45 до 90 минут в зависимости от задач занятия). Также программа предполагает внеаудиторную деятельность: участие в выездных мероприятиях, таких как театральные конкурсы и фестивали, походы в театр и другие. Как правило, первые два месяца занятий театральной студии посвящаются различным театральным играм и упражнениям, которые помогают школьникам погрузиться в атмосферу театра, привыкнуть друг к другу, раскрепоститься и познакомиться.

Констатирующий этап исследования начинался с диагностики исходного уровня мотивации подростков к изучению английского языка. Была адаптирована анкета Н. Г. Лускановой, измеряющая уровень мотивации (*Приложение В*), и проведена процедура анкетирования, состоящая из 10 вопросов. Каждый ответ оценивался от 0 до 3 баллов. Таким образом, респондент мог набрать от 0 до 30 баллов.

Оптимальный уровень: 30–21 балл. Это указывает на высокую мотивацию учащегося к изучению английского языка и высокий уровень его учебной активности.

Базовый уровень: 20–11 баллов. У подростка есть мотивация к изучению английского языка, но ее уровень недостаточно высок. В целом отношение к языку положительное, но активность не высокая.

Стартовый уровень: 10–0 баллов. У этих подростков нет мотивации к изучению английского языка, возможна даже агрессия по отношению к нему, и учебная активность низкая. Как правило, таких подростков приводят родители в театральную студию в надежде, что участие в театральной деятельности как-то повлияет на их отношение к предмету. Либо подростки приходят в театр вслед за друзьями, надеясь увидеть что-то, что в корне отличалось бы от учебных занятий.

Также было проведено анкетирование участников экспериментальных групп, когда подростки только приступили к занятиям в театре, и оно не могло оказать воздействия на уровень их мотивации к изучению языка. Результаты анкетирования участников эксперимента на констатирующем этапе представлены в Таблице 8.

Такое же анкетирование было проведено в контрольных группах, и диагностирован уровень мотивированности в 4 группах (КГ 1, КГ 2, КГ 3, КГ 4), каждая группа включала по 15 человек из каждого клуба) (таблица 8).

Таблица 8 - Исходный уровень мотивированности в экспериментальных и контрольных группах

Номер группы	Отпримальный уровень мотивированности 30-21 балл		Базовый уровень мотивированности 20-11 баллов		Стартовый уровень мотивированности 10-0 баллов	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ 1	8	53	5	33	2	14
ЭГ 2	7	46	7	46	1	8
ЭГ 3	5	33	9	60	1	7
ЭГ 4	7	46	6	40	2	14
Средний показатель	6,8	44,5	6,8	44,5	1,5	10
КГ 1	6	40	7	47	2	13
КГ 2	8	53	6	40	1	7
КГ 3	6	40	7	47	2	13
КГ 4	7	47	6	40	2	13
Средний показатель	6,8	45	6,5	43,5	1,75	11,5

Сравнительные данные исходных уровней мотивации подростков к английскому языку в экспериментальных и контрольных группах представлены на рисунке 5.



Рисунок 5

Очевидно, что данные анкетирования во всех группах отличаются, поскольку мы не отбирали специально подростков для эксперимента. Также в экспериментальные группы подростки очень часто попадали по настоящю

родителей, которые как раз надеялись, что с помощью театра у их детей усилится мотивация к изучению иностранного языка, поэтому исходная мотивация к иностранному языку у подростков из экспериментальных групп примерно такая же, как и в контрольных, что мы видим из нижеследующей диаграммы, где представлены средние показатели мотивированности в экспериментальных и контрольных группах (рисунок 6).

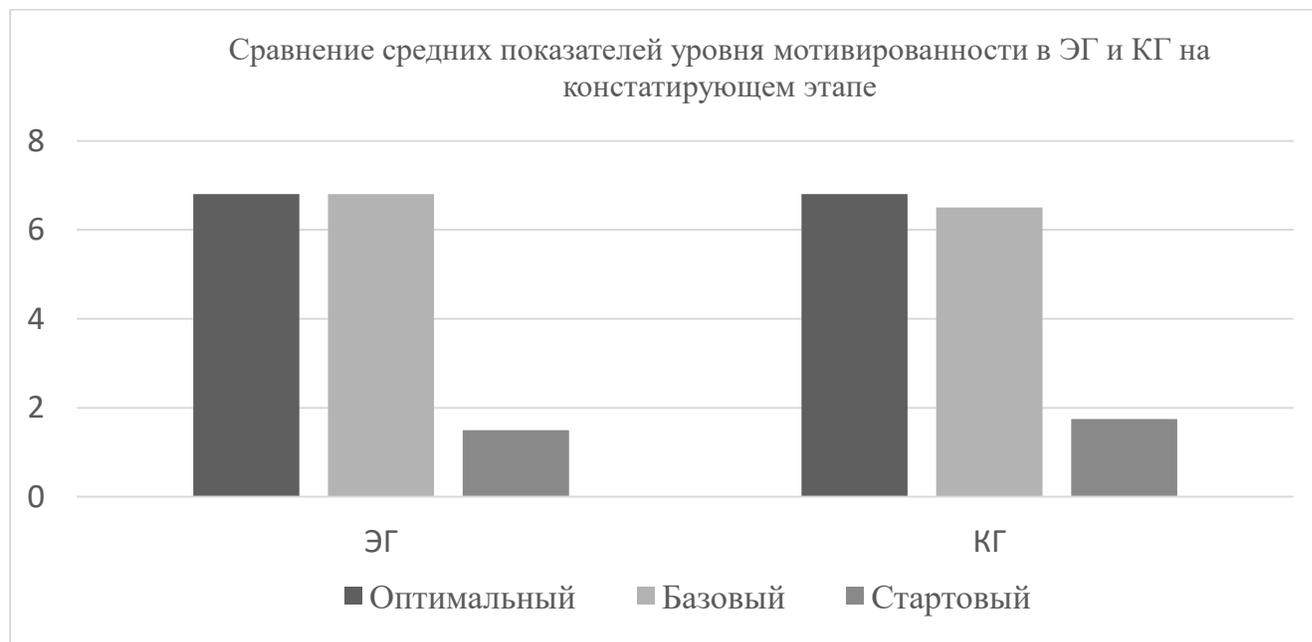


Рисунок 6

Как мы уже отмечали, средний уровень мотивированности на исходном этапе в экспериментальной и контрольной группах отличается незначительно.

Однако как указывали выше, недостаточно просто констатировать уровень мотивированности обучающихся, поскольку сама мотивация может состоять из разных мотивов, а нам важны те из них, которые содержат познавательный интерес. Следовательно, для выявления качественных компонентов мотивации необходимо исследовать ее составляющие. Для этого мы использовали авторскую анкету М. А. Шевцовой (*Приложение Г*), в которой выделяются мотивы долга, потребительские и познавательные мотивы в своем опросе. Подросткам был задан вопрос: «Почему вы изучаете иностранный язык?» – и предложено 10 вариантов

ответа, из которых они должны были выбрать 3–5 наиболее значимых для них. Ответы респондентов суммировались по каждому вопросу.

В результате интерпретации полученных данных были получены следующие результаты (таблица 9).

Таблица 9 - Выбор мотива изучения языка учащимися в ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Мотив	Контрольные группы (кол-во/%)				Экспериментальные группы (кол-во/%)			
	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3	ЭГ4
Учу английский потому, что это моя обязанность	5/ 15	8/19	7/ 15,5	8/ 18	10/19,1	7/ 15,2	9/23	6/ 15,3
Учу английский, чтобы меня похвалили	2/ 6	1/ 2,3	3/ 6,6	2/4,5	4/7,8	3/6,5	4/ 10,2	2/4,3
Учу английский, чтобы получать хорошие отметки	6/ 18	7/ 16	8/ 17,8	6/12,5	7/13,7	8/17,3	3/ 7,7	4/ 10,2
Учу английский потому, что мне пообещали за это какой-то подарок	-/ 0	1/2,3	1/ 2,2	2/4,5	-/0	-/0	1/ 2,6	-/0
Учу английский, чтобы меня не ругали	1/ 3,3	2/ 4,7	-/0	2/4,5	3/ 5,9	2/4,3	1/ 2,6	1/ 2,6
Учу английский потому, что мама сказала, что мне он нужен	4/12	4/ 9,5	3/ 6,6	4/ 9	3/5,9	5/10,9	4/10,2	6/ 15,3
Учу английский потому, что все учат	6/ 18	8/ 19	10/22	8/18	10/19,1	11/ 24	6/ 15,3	8/ 20,4
Учу английский, потому что это интересно, узнаю новое	4/12	4/ 9,5	3/ 6,6	5/11,3	5/9,8	3/ 6,5	6/ 15,3	4/ 10,2
Учу английский, потому что хочу самостоятельно ездить по разным странам	3/ 9	4/ 9,5	5/ 11	3/ 6,8	6/11,7	4/ 8,6	3/ 7,7	4/ 10,2
Учу английский потому, что он мне пригодится в будущей работе	2/6	3/ 7,1	5/ 11	4/9	3/5,9	3/ 6,5	2/ 4,3	4/ 10,2

Как видно из полученных результатов, хотя в экспериментальной и контрольной группах подростки отмечали практически все мотивы, на первый взгляд данные кажутся сильно разнящимися. Тем не менее даже по таблице можно заметить некоторые закономерности: ответы, содержащие потребительский мотив («Учу английский, потому что мне пообещали купить за это подарок»), не пользовались

большой популярностью во всех группах (0–2 человека). Также во всех группах небольшое количество подростков выбрало ответ с мотивом страха («Учу, чтобы меня не ругали») – 0–3 человека. В целом познавательную мотивацию (последние три вопроса из перечня) в группах отметили следующие доли респондентов (в процентах): КГ1–27%; КГ2–26,1%; КГ3–28,6%; КГ4–27,1%; ЭГ1–27,4%; ЭГ2–21,6%; ЭГ3–27,3%; ЭГ4–30,6 % (рисунок 7).

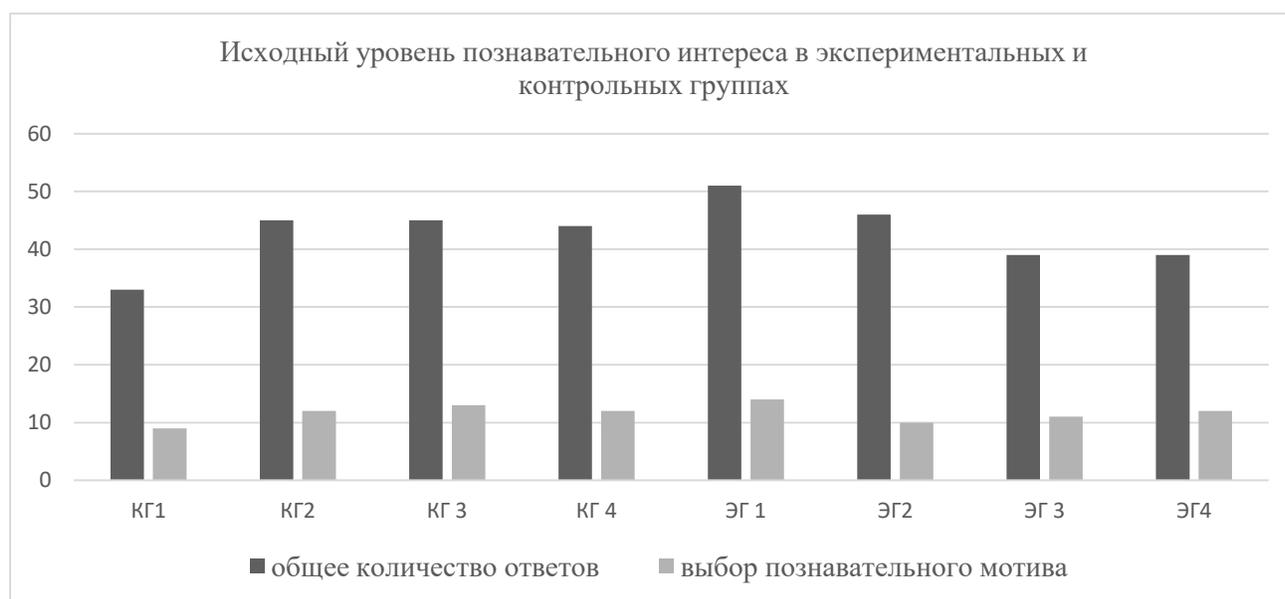


Рисунок 7

Как видно из диаграммы, познавательные интересы в структуре мотивации к английскому языку составляют в среднем около 25–30% как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Таким образом, при изучении иностранного языка подростками познавательные мотивы не являлись определяющими.

Кроме того, проанализировав ответы подростков на вопросы анкеты, мы подсчитали количество участников в каждой из групп, которые отметили три ответа с познавательным интересом – это соответствует оптимальному уровню познавательной активности; участников, которые отметили 1–2 ответа с познавательным интересом – что соответствует базовому уровню познавательной активности; а также участников, которые не выбрали ни одного ответа с

познавательным интересом к изучению иностранного языка – их мы отнесли к группе со стартовым уровнем познавательных потребностей.

Результаты анализа опроса представлены в таблице 10.

Таблица 10 - Уровень познавательного интереса у подростков в КГ и ЭГ на констатирующем этапе

Название группы	Количество детей с разным уровнем познавательного интереса		
	Стартовый уровень 0 познавательных мотивов	Базовый уровень 1–2 познавательных мотива	Оптимальный уровень 3 познавательных мотива
КГ1	1	10	4
КГ2	2	8	5
КГ3	2	7	3
КГ4	2	6	4
ЭГ1	1	9	5
ЭГ2	0	12	2
ЭГ3	2	9	4
ЭГ4	2	9	4

По результатам анализа анкеты выявлено, что в экспериментальных и контрольных группах преобладают учащиеся со средним уровнем познавательного интереса к изучению иностранных языков, что отражено на приведенной ниже диаграмме. При этом количество учащихся с низким уровнем познавательного интереса в экспериментальных группах значительно ниже, чем в контрольных (рисунок 8).

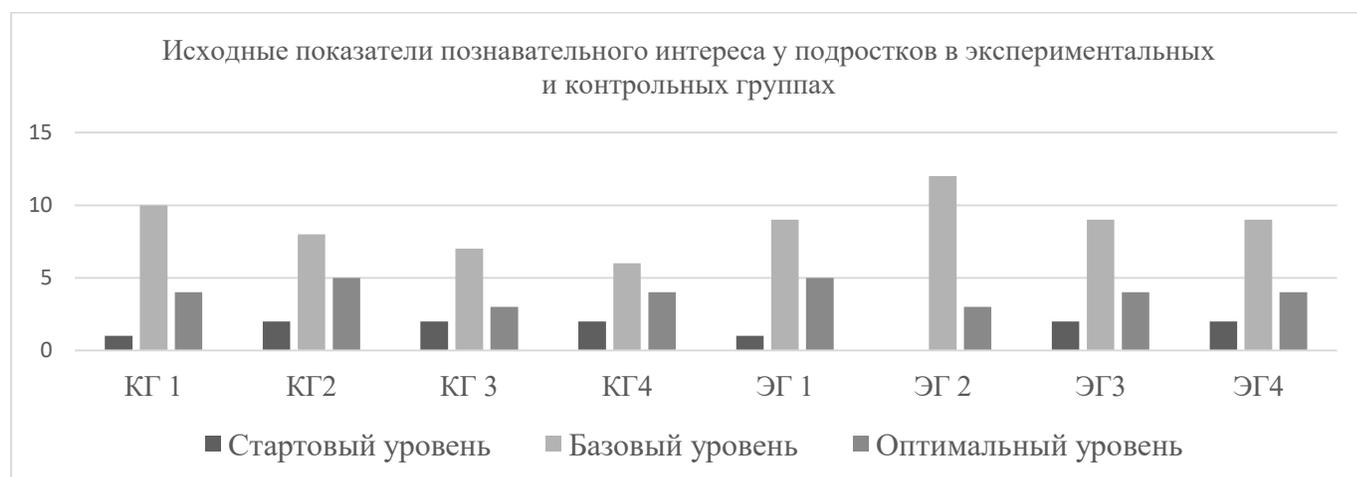


Рисунок 8

Следующим критерием, по которому оценивали уровень интереса к английскому языку у подростков, стала их активность на уроках иностранного языка, поскольку повышение интереса непосредственно связано с активизацией деятельности по отношению к предмету интереса.

Для измерения активности мы использовали метод статистического анализа данных. Воспользовавшись возможностями электронного журнала Московской электронной школы, мы систематизировали данные о количестве оценок за «устный ответ» по английскому языку, полученных учащимися в течение первой четверти. Данный временной интервал является завершённым, что позволяет обучающемуся адаптироваться к образовательной среде, войти в рабочий ритм и, таким образом, обеспечивает получение более объективных данных.

Уровень активности рассчитывался как процентное соотношение количества полученных подростком оценок за «устный ответ» к общему числу уроков. Высокий уровень активности фиксировался у подростков, получивших более 14 оценок (70%); средний уровень активности – у получивших от 8 до 13 оценок (40–65%); низкий уровень активности – у получивших менее 7 оценок (менее 35%) за «устный ответ» в течение первой четверти (таблица 11).

Таблица 11 - Показатели активности на уроках у подростков в ЭГ и КГ (констатирующий этап)

Номер группы	Оптимальный уровень активности более 14 оценок/четв.		Базовый уровень активности 14-8 оценок/четв.		Стартовый уровень активности менее 7 оценок/четв.	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ 1	3	20	7	47	5	33
ЭГ 2	3	20	6	40	6	40
ЭГ 3	4	26,5	7	47	4	26,5
ЭГ 4	5	33	5	33	5	33
КГ 1	4	26,5	6	40	5	33
КГ 2	5	33	4	26,5	6	40
КГ 3	2	13,5	9	60	4	26,5
КГ 4	3	20	4	26,5	8	53,5

В процентном соотношении исходные уровни активности подростков в экспериментальных и контрольных группах представлены на диаграмме (рисунок 9). Как видно из диаграммы, уровень активности в разных группах заметно отличается, что может быть обусловлено рядом факторов: особенностями подхода учителя, особенностями изучаемого материала, состоянием здоровья подростков (некоторые могли проболеть часть учебного периода) и др. Поэтому данный показатель будет отслеживаться в динамике по каждой группе отдельно.

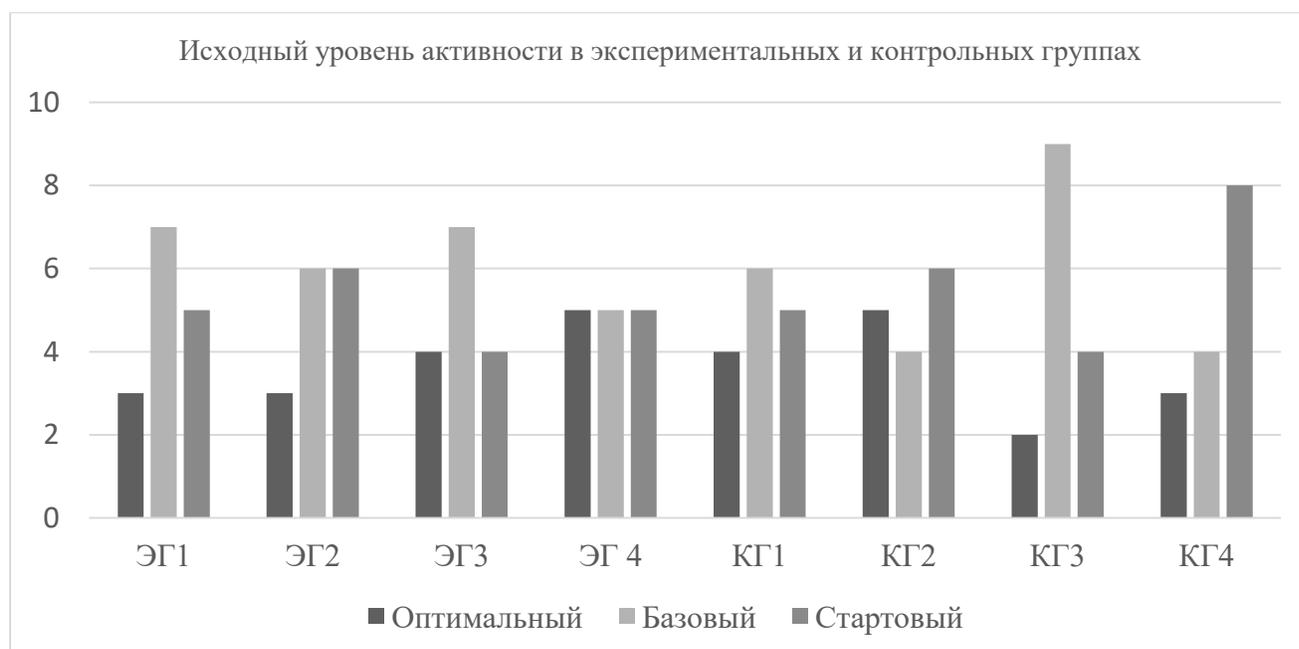


Рисунок 9

Следующим критерием, отражающим изменение интереса к предмету у подростков, стала результативность, которая дополняет показатель активности, формируя вместе с ним содержательно-деятельностный компонент. Если активность отражает количественные проявления интереса, то результативность – качественные его аспекты. Показателем результативности служат четвертные оценки, которые характеризуют уровень обученности подростка английскому языку согласно школьной программе.

Для измерения результативности мы также использовали метод учета статистического анализа данных. Воспользовавшись возможностями МЭШ, мы собрали информацию об оценках по английскому языку за первую четверть у подростков, входящих в состав экспериментальных и контрольных групп. К «высокому» уровню мы отнесли подростков с оценкой «5», к «среднему» уровню – с оценкой «4», а к «низкому» уровню – тех, кто завершил четверть с оценкой «3» (таблица 12).

Таблица 12 - Успеваемость подростков по английскому языку в ЭГ и КГ (констатирующий этап)

Номер группы	Оптимальная результативность Оценка «5»		Базовая результативность Оценка «4»		Стартовая результативность Оценка «3»	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ 1	3	20	8	53	4	27
ЭГ 2	4	27	8	53	3	20
ЭГ 3	2	13	9	60	4	27
ЭГ 4	3	20	8	53	4	27
КГ 1	4	27	8	53	3	20
КГ 2	3	20	8	53	4	27
КГ 3	2	13	10	67	3	20
КГ 4	5	33	9	60	1	15

Также представим их в диаграмме (рисунок 10), на которой видно, что в отличие от критерия активности, где наблюдался большой разброс данных, здесь показатели во всех группах примерно одинаковы. Это связано с особенностями системы оценивания, которая недостаточно гибка (по факту – три показателя), чтобы отражать какие-то более тонкие изменения в успеваемости обучающихся. Сравнительный анализ показателей результативности в экспериментальных и контрольных группах выявил одинаковое количество «отличников» и «троечников» при доминировании «хорошистов».

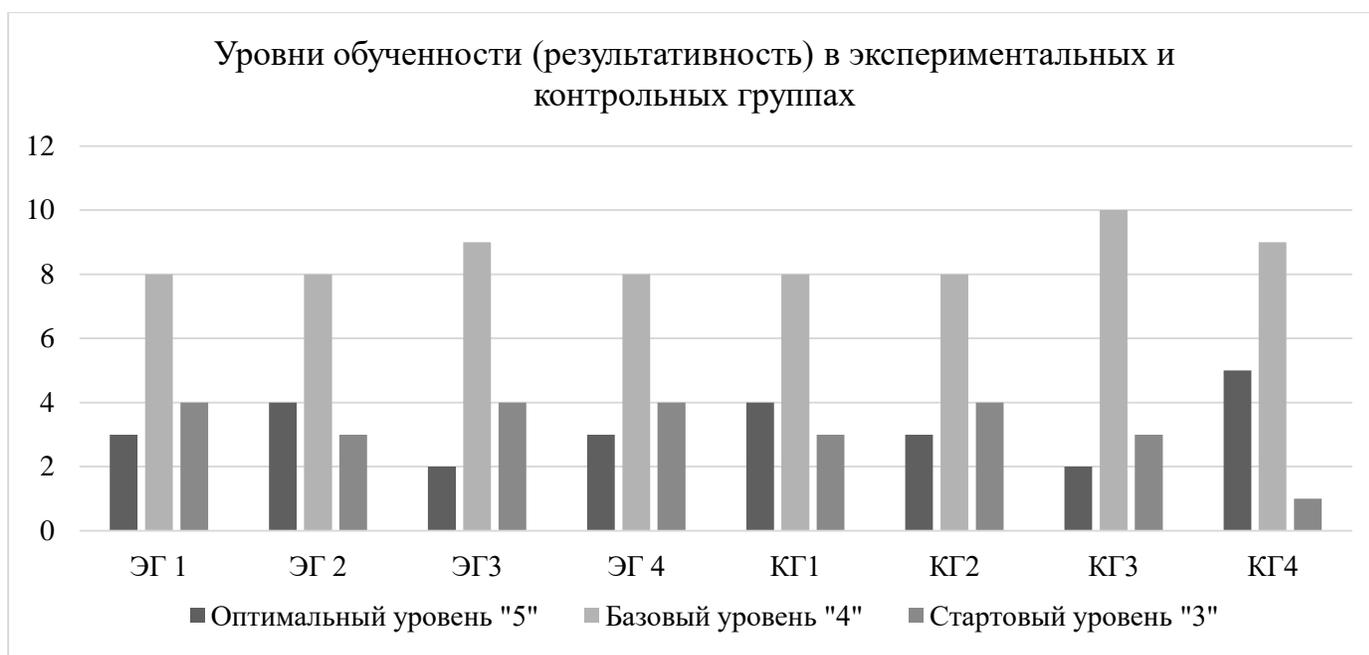


Рисунок 10

Как видно, хотя в целом отличия между показателями результативности в экспериментальных и контрольных группах невелики, тем не менее можно отметить, что, по успеваемости по английскому языку обучающиеся из контрольных групп несколько успешнее завершили первую четверть (это отражает качественный показатель содержательно-деятельностного компонента познавательного интереса). В то же время в экспериментальных группах подростки были на занятиях активнее (что соответствует количественному показателю содержательно-деятельностного компонента познавательного интереса), что, вероятно, объясняется психологическими особенностями подростков, посещающих театральные занятия: в большей степени это школьники с лабильной психикой, гиперактивные, сенситивные. Такие дети менее успешны в обучении, но отличаются более высоким уровнем креативности.

Критерием, характеризующим эмоционально-оценочный компонент интереса, стала *личная оценка* подростками своего отношения к английскому языку. Для выявления уровня данного критерия мы воспользовались методикой «Лесенка» (автор – В. Г. Щур.). Мы предложили подросткам расположить 10 школьных предметов

(русский язык, литература, математика, биология, история, география, физика, информатика, физкультура, английский язык) на «лесенке» согласно личным предпочтениям: первым должен идти самый любимый предмет, далее – по мере снижения к ним отношения (до 10-го места).

Если английский язык входил в тройку любимых предметов у подростка, мы считали это высоким уровнем интереса к предмету; если он занимал позиции с 4-й по 6-ю – средним уровнем интереса; если ниже 7-й позиции – низким уровнем интереса к английскому языку.

Результаты выполнения теста «Лесенка» экспериментальными группами представлены в таблице 13.

Таблица 13 - Показатели личного отношения подростков к английскому языку (констатирующий этап)

Номер группы	Оптимальный уровень интереса 1-3 ступеньки		Базовый уровень интереса 4-5 ступеньки		Стартовый уровень интереса 6-10 ступеньки	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ 1	4	27	6	40	5	33
ЭГ 2	3	20	7	47	5	33
ЭГ 3	3	20	5	33	7	47
ЭГ 4	4	27	4	27	7	47
КГ 1	4	27	7	47	4	27
КГ 2	5	33	8	53	2	13
КГ 3	2	13	7	47	6	40
КГ 4	4	27	8	53	3	20

Сравнительные данные об отношении подростков к иностранному языку в экспериментальных и контрольных группах представлены в диаграмме (рисунок 11).



Рисунок 11

На диаграмме заметны существенные различия между показателями разных групп, в том числе отмечено увеличение числа подростков со стартовым уровнем интереса, что также прослеживается при сравнении средних показателей в экспериментальных и контрольных группах (рисунок 12).

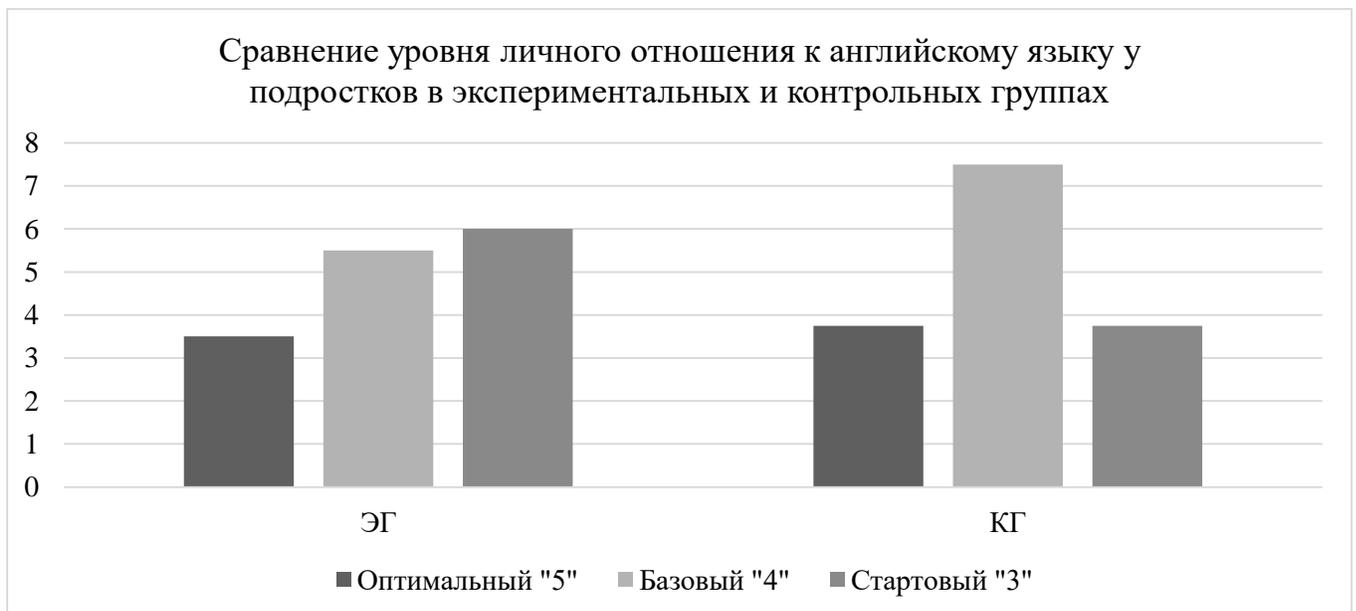


Рисунок 12

При сравнении показателя эмоционально-оценочного компонента выявлены различия как между экспериментальными и контрольными группами, так и между показателем «личного отношения» и другими критериями оценки интереса. В экспериментальных группах отмечено значительное число подростков, давших низкую оценку своего отношения к английскому языку.

Для объяснения этого факта мы провели с ними беседу, чтобы выяснить, с чем связан низкий уровень предпочтения английского языка относительно других предметов. Как выяснилось, это обусловлено субъективными факторами, такими как: проблемы с преподаванием; приоритеты в учебе; творческие интересы. Кроме того, некоторые подростки признали, что пришли заниматься в театр по настоянию родителей, которые рассчитывали, что театр сможет стать дополнительным стимулом к изучению иностранного языка.

Для определения общего исходного уровня интереса в экспериментальных и контрольных группах мы просуммировали данные по каждому из критериев, формирующих интерес к иностранному языку, сгруппировав их по уровням.

В результате установлено, что из общего числа участников эксперимента высокий уровень интереса (соответствующий 5 критериям, характеризующим интерес) проявили: 84 раза – в экспериментальных группах; 86 раз – в контрольных группах. Средний уровень интереса зафиксирован: 146 раз – в экспериментальных группах; 145 раз – в контрольных. Низкий уровень интереса подростки продемонстрировали: 70 раз – в экспериментальных группах; 65 раз – в контрольных. Результаты подсчета данных представлены в таблице 14 и на диаграмме (рисунок 13).

Таблица 14 - Сравнение уровней познавательного интереса у подростков в ЭГ и КГ по всем критериям на констатирующем этапе

Номер группы	1 критерий			2 критерий			3 критерий			4 критерий			5 критерий			Всего		
	о	б	с	о	б	с	о	б	с	о	б	с	о	б	с	о	б	с
ЭГ 1	8	5	2	1	9	5	3	7	5	1	9	5	8	5	2	21	35	18
ЭГ 2	7	7	1	0	12	3	3	6	6	0	12	3	8	5	2	23	37	18
ЭГ 3	5	9	1	2	9	4	4	7	4	2	9	4	7	7	1	20	34	16
ЭГ 4	7	6	2	2	9	4	5	5	5	2	9	4	5	9	1	20	40	19
																84	146	70
КГ 1	6	7	2	1	10	4	4	6	5	1	10	4	7	6	2	22	36	15
КГ 2	8	6	1	2	8	5	5	4	6	2	8	5	6	7	2	21	32	16
КГ 3	6	7	2	2	7	3	2	9	4	2	7	3	8	6	1	24	38	17
КГ 4	7	6	2	2	8	4	3	4	8	2	8	4	6	7	2	19	39	17
																86	145	65

СРАВНЕНИЕ ИСХОДНОГО УРОВНЯ
СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕРЕСА ПО ВСЕМ
КРИТЕРИЯМ В ЭГ И КГ

■ ЭГ ■ КГ

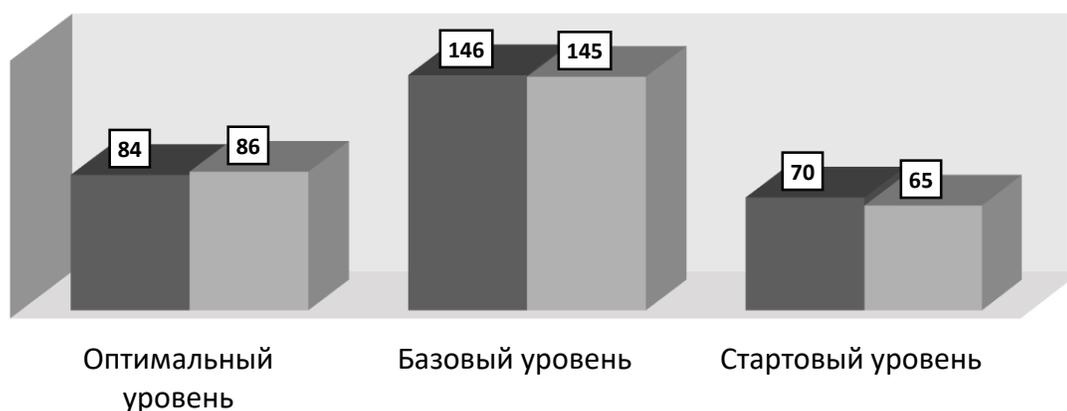


Рисунок 13

Анализируя данные, полученные в результате суммирования проявлений разных показателей интереса (оптимального, базового и стартового) подростками в

экспериментальных и контрольных группах, можно сделать вывод, что исходный уровень интереса к английскому языку в обеих группах существенно не отличается, что отражено на диаграмме.

В то же время результаты диагностического эксперимента свидетельствуют о том, что большинство подростков, принявших участие в исследовании, имеют базовый уровень интереса к английскому языку. Формулируя такой вывод, необходимо учитывать, что тестировались дети, которые, помимо общеобразовательной программы, дополнительно занимаются английским языком в клубе. У таких детей, как правило, интерес к языку изначально выше, чем у тех, кто изучает английский исключительно в рамках школьной программы.

На этом основании можно утверждать, что у подростков интерес к английскому языку требует целенаправленного формирования, что служит обоснованием для перехода к следующему этапу эксперимента.

3.2. Экспериментальная проверка эффективности педагогических условий формирования интереса подростков в практике лингвистического театра

Формирующий этап педагогического эксперимента предполагал решение следующих задач:

1. *Составление программы лингвистического театра «Act it out» на основе выявленных педагогических условий:*

- организации на занятиях языковой среды и коммуникативное взаимодействия;
- проведение занятий с элементами эдьютейнмента (игр, соревнований, творческих заданий на развитие воображения, наблюдательности, музыкальности);
- формирование команды и эмоциональной вовлеченности подростков в общее дело;

- разработка методических рекомендаций для руководителей лингвистических театров.

2. *Внедрение авторской программы лингвистического театра* в практику работы экспериментальных групп с обязательным оказанием методической помощи руководителям студий.

3. *Проведение диагностики уровней познавательного интереса* в экспериментальных и контрольных группах.

4. *Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента*, подведение итогов опытно-экспериментальной работы.

Поскольку педагогическая программа школьного лингвистического театра – один из ключевых результатов нашей экспериментальной работы, считаем необходимым обозначить ее особенности.

Программа (*Приложение Б*) состоит из четырех модулей, каждый из которых рассчитан примерно на одну учебную четверть.

Первый модуль: «Тренировочно-подготовительный». Основная задача модуля – формирование из группы подростков творческого коллектива. Этот этап оказался наиболее сложным для руководителей театральных студий, которые только осваивали специфику работы с такой аудиторией. Им приходилось самостоятельно подбирать и адаптировать содержание занятий, чтобы:

- на каждом занятии предлагать ребятам новые игры, скороговорки, упражнения;
- не приступать преждевременно к работе над спектаклем.

Педагоги, привыкшие работать над проектом, зачастую не уделяют должного внимания разминке перед занятием. Между тем именно театральная разминка дает возможность: поработать над произношением и интонацией; примерить разные роли; пережить новые эмоциональные состояния.

В дрампедагогике существует множество упражнений и игр для разминки – они развивают чувство ритма, пластику, воображение и др. В своей практике мы использовали пособия:

- отечественных авторов (А. М. Бруссер, Б. Е. Захавы, Н. С. Микунис, Г. Калининой и др.);
- зарубежных театральных педагогов (Drama teachers) А. Мали и А. Даффа (A. Maley, A. Duff), К. Берт (K. Burt), Э. Савадж (A. Savage) и др.

Примеры упражнений для формирования коллектива и развития навыков сценической речи и сценического движения представлены в *Приложении Е*.

Занятия строились по принципу постепенного усложнения: начинали с простых упражнений, чтобы вовлечь всех участников независимо от уровня языковой подготовки. Одна из главных задач первого модуля – погрузить детей в театральную реальность, отличную от школьной.

Большинство подростков, приходивших в языковые студии, не планировали заниматься театром профессионально и не были готовы подолгу отрабатывать отдельные навыки. Чтобы поддерживать их интерес, мы превращали каждое упражнение в игру; придавали заданиям забавный характер (например, изобразить слово через жесты, показать героя через интонацию, разыграть простые диалоги или песенки). Примеры заданий представлены в *Приложении Е*.

Цель таких приемов – обеспечить участникам студии положительные эмоции, помочь им раскрепоститься и переключиться после школьных занятий.

На начальном этапе педагоги опасались использовать игровые практики из-за риска чрезмерной активизации детей. Однако, как отмечает шведский театральный педагог Ш. А. Вернон (S.A. Vernon), педагоги часто путают «производственный шум» и «баловство» на занятии. Преимущества театрализации в обучении языку: знакомство с аутентичным материалом; использование английского в реальных ситуациях общения; выражение эмоций и реализация творческих идей; развитие

умения слушать и понимать одноклассников; освоение языка, примененного в повседневной жизни [249].

Во время совместных игр и выполнения творческих заданий подростки:

- усваивали новый и закрепляли знакомый лексический материал;
- развивали беглость речи;
- погружались в культурные реалии изучаемого языка;
- лучше узнавали друг друга и учились взаимодействовать.

Учитывая разнородный состав студий (школьники разного возраста и уровня языковой подготовки), руководителям важно было:

- обеспечить равное участие всех подростков в играх и упражнениях;
- не допускать доминирования более уверенных в своем английском над тем, кто говорил медленнее и неувереннее.

По итогам 7–8 первых занятий мы провели конкурс разученных скороговорок – Fun Tongue Twister Contest (*Приложение E*).

Выступления были записаны на видео и представлены родителям. Также занятия первого модуля программы можно использовать для подготовки детей к конкурсу чтецов. При активном наборе в группу на занятия приходит разное количество школьников, и у руководителя есть возможность индивидуально проработать с учащимся оригинальное стихотворение, которое в дальнейшем он сможет представить на школьном или районном конкурсе чтецов.

Во время нашего эксперимента в течение первых двух месяцев в студиях набралось необходимое количество участников для постановки одного общего спектакля. Подростки познакомились и привыкли друг к другу – стало возможным перейти к выбору пьесы для постановки и знакомству участников театра со сценарием. Это и стало задачей второго модуля нашей программы – *организационного*.

Организационный модуль. Основной задачей второго модуля был поиск, составление или адаптация сценария для постановки. Отметим, что слово «сценарий»

вошло в терминологию драматургического искусства в XIX в. и изначально – в оперное искусство. К. С. Станиславский называл «сценарий» режиссерской партитурой [174]. Драматургическую основу спектакля для языкового театра правильнее будет назвать «сценарием».

Существуют разные подходы к составлению сценария для постановки спектакля на иностранном языке. Из них можно выделить два основных.

Первый подход – написание авторского текста. Это может быть либо пьеса на собственный сюжет, либо перевод на английский художественного произведения русской или родной литературы. Основное достоинство этого подхода – его креативность: использование литературного творчества и перевода для овладения иностранным языком. Однако такие сценарии, при их огромной педагогической ценности, отличаются недостаточной аутентичностью.

Школьники очень любят составлять пародии на хорошо знакомые произведения: «Красную Шапочку», «Золушку» (например, пародия «AMDeLLa» постановка И. О. Ишхнели), народные сказки «Репка» или «Теремок».

Второй подход к написанию сценария состоит в режиссерской обработке и использовании уже готового англоязычного текста – оригинала произведения или его отрывка. Такой сценарий удобен тем, что практически не нуждается в обработке, но требует большого мастерства при постановке, поскольку подросткам бывает сложно выучить оригинальный текст. Здесь многое зависит от уровня владения языком.

В то же время можно использовать оригинальные стихотворения-сказки. Хотя язык произведений непрост, дети легко запоминают не только свои реплики, но и весь текст – рифмованный материал заучивается гораздо легче.

Также возможно использовать адаптированные произведения и инсценировки, прилагающиеся к разным учебным пособиям (например, у УМК «Spotlight» и др.). Существуют и сборники пьес для языкового театра.

Основное достоинство инсценировок – они адаптированы для постановки на сцене и их легко подстраивать под свои условия: количество детей (у каждого должна

быть хоть маленькая, но своя роль); продолжительность спектакля; особенности зала и сцены и т. д.

Руководители студий, участвовавшие в эксперименте, самостоятельно выбрали способ работы над сценарием с учетом количественного и качественного состава своих групп. Так, для постановки были написаны 4 сценария: «Кентервильское привидение» – инсценировка пьесы О. Уайльда «Кентервильское привидение» на основе книги для чтения к УМК 7 класса «Spotlight»; «Gingerbread Man» – оригинальный перевод на английский народной сказки «Колобок»; «The Very Cranky Bear» («Очень сердитый медведь») – сказка в стихах Ника Блэнда); «Гермиона» – инсценировка по книге «Гарри Поттер и Философский камень» Дж. Роулинг.

Выбранные для постановки произведения были понятны детям по содержанию и проблематике. В пьесах фигурировали герои того же возраста, что и участники студии, а также животные, которых дети любят изображать.

Виды сценариев для постановки в лингвистическом театре представлены в таблице 15.

Таблица 15 - Варианты сценариев для постановки в лингвистическом театре

Способ создания	Вид адаптации	Особенности постановки	
		Достоинства	Недостатки
Использование авторского текста	Пьеса (отрывок) на языке оригинала	Знакомство с художественным словом на изучаемом языке	Сложный язык для выучивания роли
	Стихотворение на языке оригинала	Аутентичный материал, легко выучить роль, благодаря рифме	Сложно адаптировать под количественный состав участников и продолжительность спектакля. Много авторского текста.
	Народная английская сказка	Аутентичный материал, несложная повторяющаяся лексика, легко адаптировать под количество участников, несложная постановка	Предсказуемый сюжет, больше подходит для начинающих
	Адаптированные книги	Материал аутентичный и несложный, можно адаптировать под нужное число участников и продолжительность	Необходимо знание основ драматургии для переложения в пьесу
	Использование готовых инсценировок	Готовый материал для работы со школьным театром	Не всегда можно найти инсценировку по искомому произведению
Написание собственного текста или художественный перевод	Написание оригинальной пьесы на английском языке (Scriptwriting)	Подходит для творчески одаренных детей с хорошей языковой подготовкой	Требует контроля и временных затрат Неаутентичный материал
	Перевод и адаптация для сцены произведения русскоязычных авторов	Хорошая практика для литературного перевода. Простой язык.	Требует хорошей языковой подготовки и знания основ драматургии для написания. Неаутентичный материал
	Перевод народной сказки	Простая лексика и повторяемость текста	Неаутентичный материал. Предсказуемый сюжет

После разработки сценария мы переходили к этапу ознакомления с ним всех участников театральной студии, которое строилось по следующему алгоритму:

1) знакомство с литературной основой пьесы (домашнее задание): необходимо было дома прочитать книгу, посмотреть фильм (или мультфильм), можно посмотреть в театре спектакль; во всех случаях знакомство с произведением происходило на родном языке;

2) обсуждение на занятии сюжетных линий произведения, темы и идеи произведения, конфликта, характера героев, погружение в их образы, сверхзадачи произведения и спектакля;

3) предварительное распределение ролей и читка: прочтение сценария по ролям.

На этапе ознакомления с произведением «Кентервильское привидение» руководитель студии использовал материалы книги для чтения, где представлены сведения об авторе. Также был осуществлен поход в театр РАМТ, где участники театральной студии познакомились с содержанием пьесы на русском языке. После знакомства с произведением подростки на занятии обсудили образы и характеры героев, а также представили их в игровой форме (игра «Hot Chairs»).

Участники студии познакомились со стихотворением «The Very Cranky Bear», посмотрев одноименный мультфильм. После чего на занятии обсудили на русском языке увиденное: образы героев, сюжет стихотворения, сверхзадачу спектакля.

Сценарий «Gingerbread Man» школьники писали на занятии вместе с руководителем кружка, разбившись на группы и упражняясь в литературном переводе. Потом сравнивали варианты перевода и выбирали наиболее удачный. Затем обсудили героев сказки и тренировались произносить реплики с разной интонацией.

Перед презентацией сценария «Гермиона» подросткам было рекомендовано посмотреть или пересмотреть фильм «Гарри Поттер и Философский камень» на русском языке. На занятии прошло обсуждение сюжета и героев саги.

Репетиционно-постановочный модуль. Как следует из самого названия, основным содержанием занятий были репетиции. Как правило, мы старались за занятие прорепетировать весь спектакль. Но, чтобы подростки не утомлялись от однообразия, мы на каждом занятии добавляли что-то новое: вводили реквизит, добавляли музыкальное оформление и т.д. Также на каждом занятии мы тренировали скороговорки, делали дыхательные упражнения, играли в игры с той целью, чтобы выработанные умения подростки перенесли в свою игру на сцене (*Приложение Б*).

После знакомства с произведениями участники всех студий приступили к чтке сценариев, попутно внося в них дополнения и коррективы, сообразуя свое видение спектакля с теми драматургическими принципами, о которых пишет, например, Н. А. Опарина:

1. «Выстроенность» спектакля по законам драмы (сценарий не должен напоминать текст).
2. Использование художественных и технических средств для музыкального и художественного оформления спектакля.
3. Соответствие спектакля стилю литературного произведения.
4. Акцент на сотворчестве со зрителем: продумывание возможностей взаимодействия с аудиторией во время показа спектакля [128].

На этапе знакомства участников театров со сценарием руководители всех студий постарались максимально использовать творческий потенциал школьников. Так в спектакль «Кентервильское привидение» был включен вокально-хореографический номер для Миссис Умни, а чтобы она чувствовала себя увереннее, к ней добавили и других участников спектакля – в результате спектакль украсил небольшой музыкальный номер. Также спектакль начинался с общей песни в темном зале с фонариками, что добавило подросткам уверенности в своих вокальных способностях. Также две хореографические композиции с метлами и волшебными палочками появились и в спектакле «Гермиона»: музыку подобрала руководитель, а движения подростки придумывали самостоятельно. В спектакле «Gingerbread Man» был герой

Rabbit (Зайчик), который играл на скрипке – таким образом, мы использовали музыкальные умения одного из актеров, придумав для него особую роль. Для спектакля «Очень сердитый медведь» пригодились художественные умения актеров, изготовивших уникальные маски. В спектакле «Гермиона» подростки учились накладывать грим.

Таким образом, от репетиции к репетиции мы открывали, развивали и использовали творческие способности подростков средствами театральной деятельности, что способствовало их вовлеченности в репетиционный процесс.

Презентационный модуль. Итогом работы театральной студии стали премьеры спектаклей в своих клубах. Были заранее изготовлены и развешаны афиши. На выступление пришли родители, одноклассники из клуба, друзья, одноклассники. Зрителей было немного, но все они были готовы слушать и смотреть действие на английском языке. Как и в обычном театре, шум зрительного зала мешает восприятию спектакля, еще больше это верно для лингвистического театра, поскольку звуки родной речи очень мешают и актерам, и зрителям погружаться в иноязычную языковую среду. С этой точки зрения для работы лингвистического театра не нужно стремиться к тому, чтобы был полный зал зрителей – пусть приходят те, кто хотел бы понять то, что будет происходить на сцене.

Но и с заинтересованными зрителями необходимо провести небольшую работу перед показом спектакля для того, чтобы обеспечить им как можно больше понимания того, что будет происходить на сцене. С точки зрения изучения иностранного языка для зрителей просмотр спектакля на английском языке – такая же работа, как на занятии, только в более увлекательной форме, которая также способна больше расположить их к изучению иностранного языка. Также зрители и их родители являются потенциальными участниками театральной студии, поэтому показы спектаклей должны быть тщательно подготовлены. Небольшая продолжительность самого спектакля (15–20 мин) позволяет перед показом провести работу со зрителями (15 мин). Такой элемент образовательного

театра делает работу лингвистического театра полезной не только участникам театра, но и их зрительской аудитории.

Перед спектаклем руководитель студии коротко представлял свой коллектив и постановку, рассказывал об авторе, о героях и о сюжете в форме игры со зрительным залом (загадки, викторина), объяснял ключевые слова посредством презентации, что в итоге способствовало тому, что во время выступления в зале была тишина. После такой предварительной подготовки зрители внимательно следили за ходом театрального действия, и в конце выразили свои восторженные чувства. Были довольны и сами актеры.

После премьеры спектаклей все руководители театров провели рефлексию-занятие, на котором подростки поделились своими впечатлениями от выступления. Приведем примеры некоторых высказываний участников спектаклей после премьерных показов: «Я никогда не думал, что смогу так много говорить по-английски» (Саша Г.); «Я почувствовала, что стала увереннее в английском» (Женя Г.); «После спектакля мне захотелось поехать в Хогвартс» (Ярослав Ч.); «Мне кажется, я уже сам с собой все время говорю по-английски» (Егор К.); «После спектакля я полюбил английский язык» (Тимофей К.) и др. Однако не все отзывы были положительными: «Я не доучила свою роль, и поэтому постоянно думала, что что-нибудь забуду» (Арина К.); «Я слишком волновался и все забыл!» (Дима Ф.).

Примечательно, что критические замечания были высказаны в свой адрес, а не в адрес спектакля или других участников театральной студии. В адрес театра, а также в адрес английского языка были высказаны только позитивные эмоции. Многие участники театра сказали, что собираются продолжить занятия в театре и стали расспрашивать, какой спектакль будет ставиться в следующем году, чтобы за лето успеть прочитать книгу, по которой будет ставиться спектакль.

Высказанное участниками театральных коллективов позитивное отношение к английскому языку также подтверждали и наши наблюдения за речевыми навыками,

движением, взаимодействием подростков друг с другом (общением). Именно на эти аспекты была направлена педагогическая деятельность руководителя театра.

В процессе наблюдения за участниками театральной студии было отмечено, что на начальном этапе большинство подростков испытывало затруднения при произношении фраз на английском языке, вызванные тем, что дети не знали, как правильно произносить отдельные звуки и маскировали свое незнание ложной беглостью: стремлением быстро проговорить фразу, чтобы никто не расслышал ошибки. Обучающиеся не умели правильно интонировать речь, что затрудняло понимание. Однако, на сцене участники постановки говорили достаточно громко и внятно, держались уверенно на публике, как будто вспомнили все, чему учились на занятиях. Такие же изменения у подростков произошли и с движением: школьники, пришедшие на занятия в театральную студию, не владели своим телом, неуверенно чувствовали себя на сцене, при первой возможности стремились вернуться в зрительный зал, где чувствовали себя намного комфортнее. При произнесении диалогов или мелодекламации они не могли сопроводить свои слова адекватными жестами, при внесении в спектакль элементов хореографии они всячески этому сопротивлялись. Но в итоге они смогли и станцевать, и говорить на сцене, сопровождая свои реплики адекватными жестами.

Неформальное общение. Как правило, в театральный кружок приходили подростки, которые хорошо знали друг друга по школе. В первую очередь для них театр стал местом, где они могли бы пообщаться друг с другом в неформальной обстановке. Однако задачей нашей было создать команду, способную переживать за общее дело, учить их взаимопомощи и взаимоуважению – тем условиям, без которых поставить спектакль невозможно. После премьерных показов в своих клубах мы провели закрытый театральный фестиваль ТКС «Ново-Переделкино», где все театральные студии показали свои спектакли. То, как вели себя подростки во время этого мероприятия (помогали переносить костюмы и реквизит, держались все вместе,

помогая друг другу и т. д.) свидетельствовало о том, что перед нами коллектив единомышленников.

В результате проведенного тестирования на контрольном этапе эксперимента по всем критериям формирования интереса во всех экспериментальных группах была зафиксирована положительная динамика.

Представленные в таблице 16 результаты отражают уровни мотивированности подростков к изучению иностранных языков по итогам проведенной диагностики по методике Н. С. Лускановой (*Приложение В*). Кроме того, результаты диагностики мотивированности подростков к изучению иностранного языка представлены на диаграмме (рисунок 14).

Таблица 16 - Уровни мотивированности подростков к английскому языку (контрольный этап)

Номер группы	Оптимальный уровень мотивированности 30–21 баллов		Базовый уровень мотивированности 20–11 баллов		Стартовый уровень мотивированности 10–0 баллов	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ1	10	66	4	33	1	7
ЭГ2	9	60	6	40	0	0
ЭГ3	10	66	4	27	1	7
ЭГ4	9	60	5	33	1	7
КГ1	6	40	7	47	2	13
КГ2	7	47	6	40	2	13
КГ3	6	40	7	47	2	13
КГ4	7	47	6	40	2	13

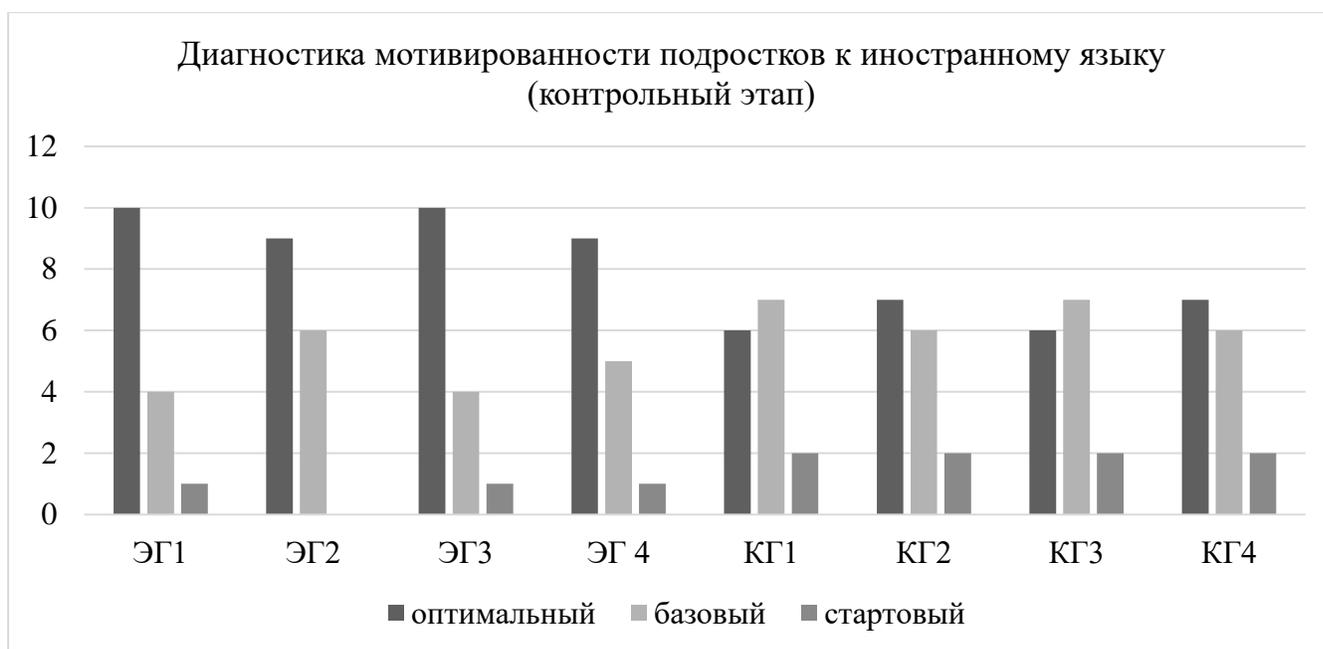


Рисунок 14

Как видно из диаграммы, в экспериментальных группах изменилась мотивированность подростков к изучению иностранных языков. На констатирующем этапе уровень мотивированности в экспериментальных и контрольных группах был примерно одинаков: в контрольных группах показатели высокого и среднего уровня составляли 43,5% и 45,3%, а в экспериментальных – 44,3%. Таким образом, количество подростков с высоким и средним уровнем мотивации на этом этапе было примерно одинаковым.

На контрольном этапе в экспериментальных группах выявлено: количество подростков с оптимальным уровнем мотивированности увеличилось, а со стартовым – сократилось. Также в экспериментальных и контрольных группах провели диагностику выбора мотивов: подростки выбирали от 3 до 5 из 10 ответов на вопрос: «Почему я учу английский?». Три из них отражали познавательный интерес – по частоте их выбора определяли уровень такого интереса у учащихся (таблица 17).

Таблица 17 - Диагностика проявления познавательного интереса у подростков (контрольный этап)

Название группы	Количество детей с разным уровнем познавательного интереса		
	Стартовый уровень 0 познавательных мотивов	Базовый уровень 1-2 познавательных мотива	Оптимальный уровень 3 познавательных мотива
КГ1	1	10	4
КГ2	2	8	5
КГ3	2	7	3
КГ4	2	6	4
ЭГ1	1	5	9
ЭГ2	0	6	9
ЭГ3	1	5	9
ЭГ4	2	5	8

Результаты опроса в контрольных и экспериментальных группах представлены на диаграмме (рисунок 15).



Рисунок 15

Контрольное анкетирование показало, что в экспериментальных группах увеличилось число подростков с высоким уровнем познавательных потребностей, тогда как в контрольных группах оно изменилось незначительно: у большинства подростков познавательный интерес остался на среднем уровне. Также в сравнении заметно, что в экспериментальных группах уменьшилось количество подростков со стартовым уровнем познавательных потребностей к иностранному языку, тогда как в контрольных группах количество подростков со стартовыми низкими познавательными потребностями сохранилось на прежнем уровне.

На контрольном этапе эксперимента мы провели измерение уровня активности подростков на занятиях, поскольку, согласно нашей гипотезе, развитие интереса к предмету будет способствовать тому, что обучающийся станет активнее участвовать в классно-урочной деятельности, и это не останется незамеченным учителем. Мы подсчитали количество оценок за устные ответы у подростков в экспериментальных и контрольных группах, и согласно их процентному соотношению с количеством уроков, распределили учащихся по трем уровням активности (таблица 18).

Таблица 18 - Оценка активности у подростков на уроках английского языка (контрольный этап)

Номер группы	Оптимальный уровень активности более 14 оценок/ четв.		Базовый уровень активности 14-8 оценок/ четв.		Стартовый уровень активности 7 оценок/четв.	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ 1	8	53,5	4	26,5	3	20
ЭГ 2	7	47	4	26,5	2	13,5
ЭГ 3	8	53,5	6	33	3	20
ЭГ 4	9	60	4	26,5	2	13,5
КГ 1	7	47	6	40	2	13,5
КГ 2	6	40	5	33	4	26,5
КГ 3	4	26,5	9	60	2	13,5
КГ 4	8	53,5	4	26,5	2	13,5

Сравнение показателей активности обучающихся в экспериментальных и контрольных группах представлено на диаграмме (рисунок 16).



Рисунок 16

Как видно из диаграммы, во всех экспериментальных группах заметен рост показателя активности, тогда как в контрольных группах ситуация также изменилась, но не так однозначно. В целом мы также наблюдаем и в контрольных группах рост активности подростков. Но поскольку изменения данного показателя могут быть вызваны разными причинами – как интересом к изучаемому предмету, так и попытками повлиять на четвертную или годовую оценки (как правило, обучающиеся проявляют в конце года большую активность, чем в начале), – необходимо проанализировать этот показатель в динамике: как изменилась активность подростков в экспериментальных группах (рисунок 17).

Сравнивая рост активности в экспериментальных и контрольных группах, мы видим, что в экспериментальных группах активность в конце года заметно увеличилась по сравнению с показателями в начале года.

В ЭГ 1 высокий уровень активности показали 8 человек (46,5%), тогда как в начале года высокий уровень активности был лишь у трех человек. Соответственно, и

в ЭГ 2 показатель вырос с 3 до 7 человек. В ЭГ 3 – с 4 до 8, в ЭГ 4 – с 5 до 9. Таким образом, в каждой из групп показатель активности увеличился более чем на 25%.



Рисунок 17

В контрольных группах мы не наблюдаем общего высокого роста активности. В одной из групп (КГ 4) он вырос более чем на 25%, что можно объяснить особыми обстоятельствами (например, болезнью или сменой учителя, погрешностями эксперимента и др.). В КГ 2 показатель изменился незначительно – с 5 до 6 (+5%); в КГ 3 активность увеличилась на 10%.

На контрольном этапе эксперимента мы также измеряли «результативность» участников, показателем которой были результаты успеваемости подростков по иностранному языку. Согласно нашему предположению, повышение интереса должно было повлиять на результативность обучающихся по предмету.

Мы собрали данные об успеваемости тестируемых школьников по английскому языку за 4-ю четверть. Сравнительные данные по экспериментальным и контрольным группам представлены в таблице 19.

Таблица 19 - Результат успеваемости по английскому языку у подростков (контрольный этап)

Номер группы	Оптимальная результативность Оценка «5»				Базовая результативность Оценка «4»				Стартовая результативность Оценка «3»			
	4 четверть		1 четверть		4 четверть		1 четверть		4 четверть		1 четверть	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ 1	5	33	3	20	8	53	8	53	2	13	4	27
ЭГ 2	5	27	4	27	7	53	8	53	3	20	3	20
ЭГ 3	4	13	2	13	10	60	9	60	1	27	4	27
ЭГ 4	4	20	3	20	9	53	8	53	1	27	4	27
Всего	18		12		34		33		7		15	
КГ 1	5	33	4	27	8	53	8	53	2	13	3	20
КГ 2	3	20	3	20	8	53	8	53	4	27	4	27
КГ 3	3	20	2	13	9	60	10	67	3	20	3	20
КГ 4	5	33	5	33	9	60	8	60	1	15	1	15
Всего	16		14		34		34		10		11	

Полученные данные представлены на диаграмме (рисунок 18).

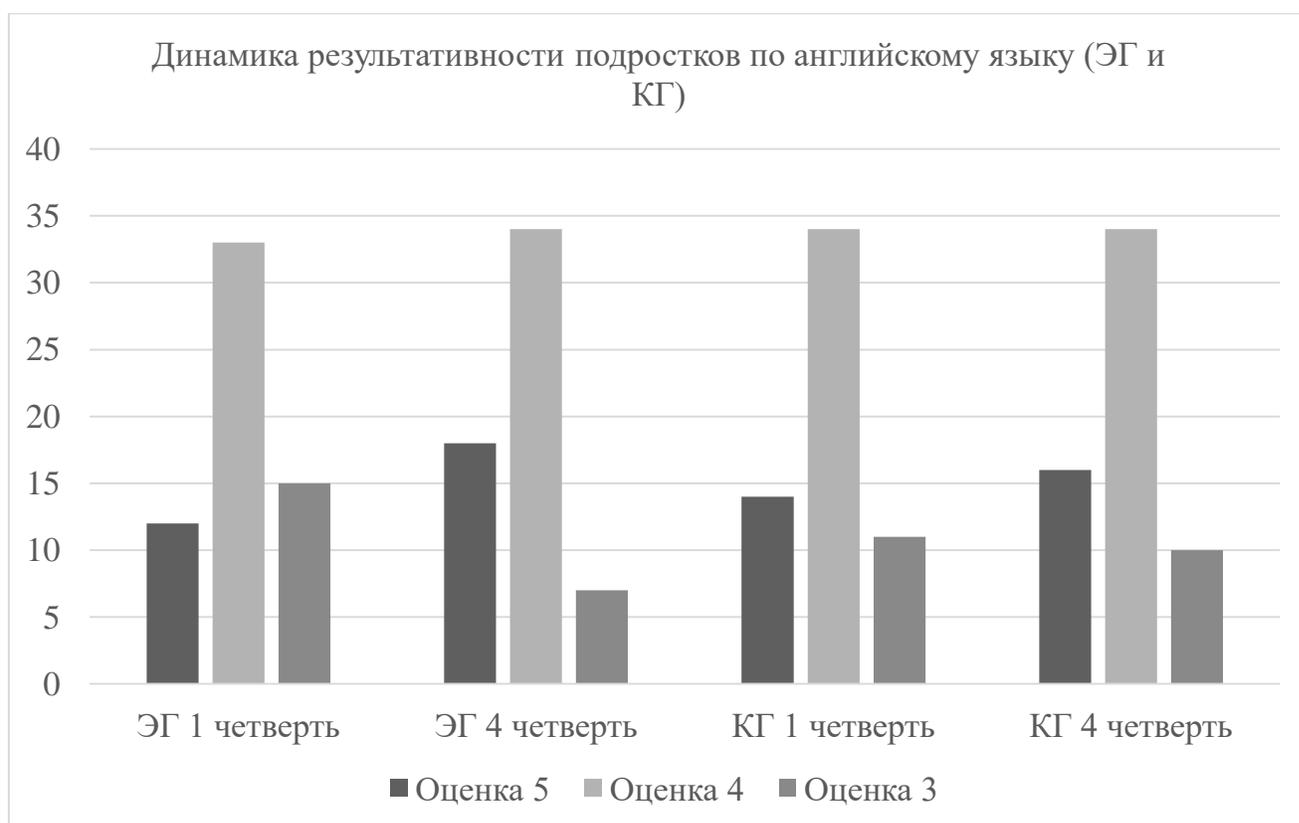


Рисунок 18

Чтобы увидеть динамику успеваемости подростков, занимавшихся в течение года в языковом театре, мы также сравнили их суммарные показатели успеваемости в начале и в конце года в экспериментальных и контрольных группах.

Несмотря на то, что в каждой группе ситуация с успеваемостью по английскому языку изменилась незначительно, при суммарном анализе результативности экспериментальных и контрольных групп становится очевидно, что в экспериментальных группах к концу года успеваемость повысилась, хотя в сравнении с другими показателями это и не так очевидно. Тем не менее, количество обучающихся, завершивших учебный год на *«отлично»*, увеличилось на 5 человек. Число обучающихся, завершивших учебный год с отметкой *«хорошо»*, увеличилось на одного человека. Количество обучающихся, завершивших учебный год с отметкой *«удовлетворительно»*, уменьшилось на 6 человек.

В то же время в контрольных группах также наблюдался рост успеваемости, но он оказался не столь значителен: количество обучающихся, завершивших учебный год с отметкой *«отлично»*, увеличилось на два человека. Число обучающихся, завершивших учебный год с отметкой *«хорошо»*, не изменилось. Количество обучающихся, завершивших учебный год с отметкой *«удовлетворительно»*, уменьшилось на одного человека.

Важным показателем проявления интереса к английскому языку является изменение отношения подростков к предмету. В конце года нами была проведена диагностика *«Лесенка»*, чтобы увидеть, как изменилось личное отношение подростков к английскому языку. Результаты выполнения теста *«Лесенка»* экспериментальными и контрольными группами на контрольном этапе представлены в таблице 20.

Таблица 20 - Показатель личного отношения подростков к английскому языку (контрольный этап)

Номер группы	Оптимальный уровень интереса (1-3 ступенька)		Базовый уровень интереса (4-5 ступеньки)		Стартовый уровень интереса (6-10 ступеньки)	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
ЭГ 1	7	47	6	40	2	13
ЭГ 2	6	40	7	47	2	13
ЭГ 3	6	40	6	40	3	20
ЭГ 4	8	53	6	40	1	7
КГ 1	4	27	8	53	3	20
КГ 2	6	40	7	47	2	13
КГ 3	3	30	7	47	5	33
КГ 4	4	27	9	60	2	13

Сравнительные данные об отношении подростков к иностранному языку в экспериментальных и контрольных группах представлены на диаграмме (рисунок 19).



Рисунок 19

Согласно диаграмме (рисунок 20), практически все обучающиеся отнесли английский язык к числу своих любимых предметов (1–3 место), тогда как в контрольных группах изменение отношения к английскому языку было значительно менее выраженным.



Рисунок 20

Также в конце года, после анкетирования, мы провели беседу с обучающимися, чтобы выяснить, чем обусловлено их изменение оценки английского языка по сравнению с другими предметами. Мы получили следующие ответы: «Занятия в театре помогли мне поверить в то, что я могу выучить английский язык» (Саша Г.); «После занятий в театре мне начал нравиться английский» (Даша Н.); «Мое изменение отношения к английскому связано с тем, что мне стало интересно говорить на английском. Думаю, это мне пригодится в жизни» (Гутенко Е.).

Проведя измерения и анализ данных по всем критериям, характеризующим уровень интереса, мы суммировали показатели всех групп по уровням на этапе контрольного эксперимента и получили следующие результаты (таблица 21).

Таблица 21 - Сравнение уровня познавательного интереса у подростков по всем критериям (контрольный этап)

Номер группы	1 критерий			2 критерий			3 критерий			4 критерий			5 критерий			Всего		
	в	с	н	В	с	Н	В	С	н	в	С	Н	в	с	Н	в	С	Н
ЭГ 1	8	5	2	1	9	5	3	7	5	1	9	5	8	5	2	38	17	5
ЭГ 2	7	7	1	0	12	3	3	6	6	0	12	3	8	5	2	43	37	3
ЭГ 3	5	9	1	2	9	1	4	7	1	2	9	0	7	7	1	35	34	4
ЭГ 4	7	6	1	2	9	0	5	5	0	2	9	0	5	9	1	42	40	3
																120	56	15
КГ 1	6	7	2	1	10	4	4	6	5	1	10	4	7	6	2	19	26	9
КГ 2	8	6	1	2	8	5	5	4	6	2	8	5	6	7	2	17	32	12
КГ 3	6	7	2	2	7	3	2	9	4	2	7	3	8	6	1	18	28	8
КГ 4	7	6	2	2	8	4	3	4	8	2	8	4	6	7	2	19	34	6
																75	95	35

Как видно из представленной на рисунке 21 диаграммы, в экспериментальных группах значительно возросло количество детей, имеющих оптимальный уровень интереса к иностранному языку, в то время как в контрольных группах увеличение количества детей с оптимальным уровнем интереса было менее существенным. При этом в экспериментальных группах практически не осталось детей со стартовым уровнем интереса к иностранному языку (всего 1 человек), в то время как в контрольных группах этот показатель снизился, но не столь существенно.

Таким образом, результаты, полученные в ходе проведения **контрольного этапа** экспериментальной работы, подтверждают выдвинутую нами гипотезу об эффективности выявленных нами педагогических условий формирования познавательного интереса.

СРАВНЕНИЕ ИТОГОВОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕРЕСА ПО ВСЕМ КРИТЕРИЯМ В ЭГ И КГ

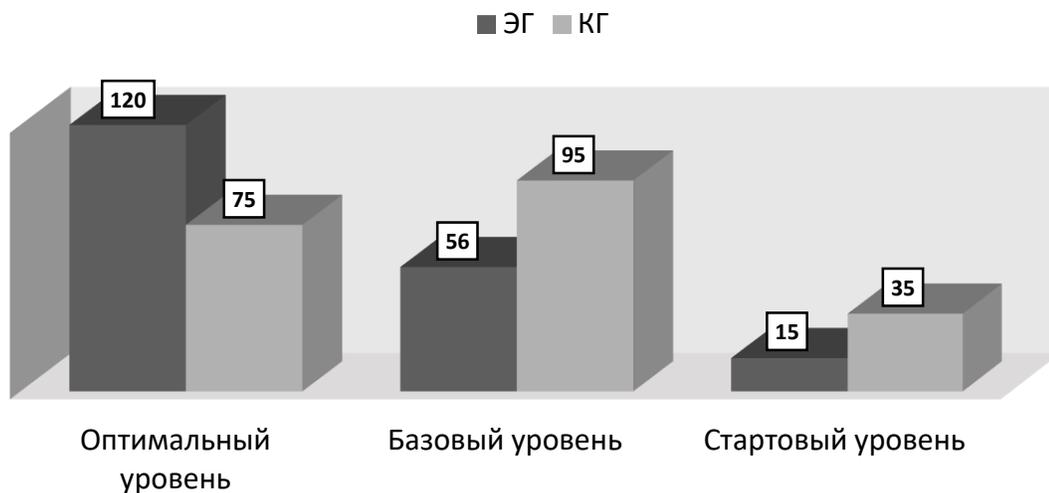


Рисунок 21

Гипотеза получила также статистическое подтверждение – для этого был применен критерий К. Пирсона. Данный критерий мы использовали для анализа данных, полученных в четырех экспериментальных группах. Сначала мы суммировали количество учащихся, обладавших стартовым, базовым и оптимальным уровнями познавательного интереса по каждому из выделенных критериев – на начало и конце учебного года, в период проведения экспериментальной работы. Данные вычислений представлены в таблице 22.

Таблица 22 - Динамика эффективности формирования познавательного интереса до и после работы с подростками в лингвистическом театре

Критерии	Мотивированность		Заинтересованность		Активность		Результативность		Личные предпочтения	
	Начало	Ко нец	Начало	Ко нец	Начало	Ко нец	Начало	Ко нец	Начало	Ко нец
Стартовый	5	3	6	4	15	7	20	10	24	8
Базовый	40	19	27	21	33	34	25	18	22	25
Оптимальный	15	38	27	35	12	19	15	32	14	27

Далее мы суммировали данные по всем критериям, чтобы получить общее количество детей со стартовым, базовым и оптимальным уровнем познавательного интереса к английскому языку, зафиксированное в начале и в конце года, с целью расчета критерия Пирсона по формуле:

$$\chi^2 = \sum \left(\frac{O_{ij} - E_{ij}}{E_{ij}} \right)^2$$

где O_{ij} – наблюдаемая частота в ячейке (i,j)
 E_{ij} – ожидаемая частота в ячейке (i,j)

Расчет частот осуществляли на основе суммирования начальных и конечных показателей по каждому уровню, полученных в процессе диагностики на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы. Данные вычислений представлены в таблице 23.

Таблица 23 - Суммарная оценка начальных и конечных показателей каждого из критериев, составляющих познавательный интерес

Уровень	Начало	Конец	Сумма по строке
Стартовый	70	32	102
Базовый	147	117	264
Оптимальный	83	151	234
Сумма по столбцу	300	300	600 (общее количество наблюдений)

Далее – вычисления по формуле:

$$E_{ij} = \frac{\left(\text{сумма по строке } i \right) \times \left(\text{сумма по столбцу } j \right)}{N}$$

где $N = 600$ – общее количество наблюдений.

Таким образом, подставив эмпирические и вычисленные значения в формулу критерия Пирсона получили:

$$\chi^2 = \left(\frac{70 - \frac{102 \times 300}{600}}{\frac{102 \times 300}{600}} \right)^2 + \left(\frac{32 - \frac{102 \times 300}{600}}{\frac{102 \times 300}{600}} \right)^2 + \left(\frac{147 - \frac{264 \times 300}{600}}{\frac{264 \times 300}{600}} \right)^2 +$$

$$\left(\frac{117 - \frac{264 \times 300}{600}}{\frac{264 \times 300}{600}} \right)^2 + \left(\frac{83 - \frac{234 \times 300}{600}}{\frac{234 \times 300}{600}} \right)^2 + \left(\frac{151 - \frac{234 \times 300}{600}}{\frac{234 \times 300}{600}} \right)^2 \approx 37,326$$

Для интерпретации полученного значения применим таблицу критических значений критерия Пирсона для уровня значимости $p \leq 0,01$, и $p \leq 0,05$ (Приложение Ж).

Рассчитаем число степеней свободы по формуле:

$$v = (r-1) \times (c-1), \quad v = (3-1) \times (2-1) = 2, \text{ где } r - \text{ число строк и } c - \text{ число столбцов таблицы 23.}$$

Используя данные таблицы критических значений, интерпретируем полученное значение критерия Пирсона: $\chi^2 = 37,326$ значительно превышает критическое значение, что подтверждает выдвинутую гипотезу о повышении познавательного интереса к английскому языку у детей в процессе занятий в лингвистическом театре.

Цель контрольного этапа эксперимента, проводимого после реализации педагогической модели формирования интереса к английскому языку у подростков в лингвистическом театре, заключалась в проведении диагностики и сопоставлении результатов констатирующего и контрольного этапов.

Сформулированная цель предполагала решение следующих взаимосвязанных задач:

- 1) провести диагностические измерения и выявить динамику изменения уровней познавательного интереса в экспериментальных и контрольных группах к концу учебного года;
- 2) осуществить сравнительный анализ изменений показателей уровня сформированности познавательного интереса;
- 3) оценить результаты проведенной опытно-экспериментальной работы.

Цель и задачи контрольного эксперимента определили его методику. Были использованы такие методы исследования, как тестирование, анкетирование, а также методы статистического учета данных и графические методы анализа полученных результатов. При помощи метода включенного наблюдения были изучены педагогические явления и процессы, связанные с формированием познавательного интереса к английскому языку у подростков и динамикой его изменения.

Контрольный этап позволил определить положительные результаты повышения уровня сформированности интереса к английскому языку у подростков в условиях языкового театра. В соответствии с определенной нами проблемой и выводами, сделанными в теоретической части, мы провели исследования, направленные на диагностику уровня сформированности познавательного интереса к английскому языку у подростков через их участие в деятельности школьного лингвистического театра.

Разница в результатах диагностики на констатирующем и контрольном этапе демонстрирует, что уровень познавательного интереса к английскому языку у подростков повышается на театральных занятиях, основанных на выявленных нами педагогических условиях:

- погружении в языковую среду, коммуникативной направленности занятий;
- активном использовании приемов эдьютейнмента;
- создании эмоционально насыщенной атмосферы, контрастирующей с классно-урочной средой;
- профессиональном руководстве театральной студией.

Таким образом, проведенный нами педагогический эксперимент был направлен на проверку эффективности педагогических условий формирования у подростков интереса к иностранным языкам в условиях лингвистического театра на основе внедрения авторской программы школьного лингвистического театра на английском языке «Разыграйка» (Act it out). Мониторинг показателей уровней сформированности интереса к английскому языку у участников эксперимента выявил положительную динамику, что

свидетельствует об эффективности разработанной педагогической модели формирования интереса к английскому языку у подростков в условиях школьного лингвистического театра.

На основе наблюдений за подростками в течение нескольких лет было замечено снижение у них мотивации к изучению иностранных языков, что, в том числе, выражалось в снижении их успеваемости по предмету. Мы предположили, что успеваемость и мотивацию к иностранным языкам можно повысить, если повысить у подростков познавательный интерес. На констатирующем этапе исследования был проведен диагностический мониторинг, который подтвердил необходимость поиска технологии формирования познавательного интереса у подростков. Такой технологией стал школьный лингвистический театр, программа которого была разработана с учетом педагогических условий формирования познавательного интереса.

Основная цель *формирующего эксперимента* состояла во внедрении и апробации педагогической модели формирования интереса к английскому языку у подростков в школьном лингвистическом театре, работавшим по авторской программе «Лингвистический театр», которая состояла из нескольких этапов и включала работу над постановкой спектакля на английском языке, разнообразные тренировочные упражнения, направленные на развитие коммуникативных и творческих навыков, подготовку к участию в разных конкурсах и фестивалях. В результате работы школьных лингвистических театров было поставлено 4 спектакля на английском языке, проведен театральный фестиваль, даны открытые уроки и мастер-классы для руководителей театральных студий.

В ходе *контрольного эксперимента* проводилась работа с целью изучения динамики и сопоставления результатов диагностики. Были получены результаты, подтверждающие эффективность театральных занятий для формирования познавательного интереса к иностранному языку: количество обучающихся экспериментальной группы с оптимальным уровнем сформированности интереса к

английскому языку выросло на 25%; число обучающихся с базовым уровнем снизилось на 25%; число обучающихся со стартовым уровнем не изменилось; незначительно, но выросла успеваемость учащихся по английскому языку, что связано с ростом их мотивации к предмету: число «отличников» увеличилось на 4%, число «хорошистов» – на 8%, тогда как число подростков, имеющих по предмету оценку «удовлетворительно», уменьшилось на 12%.

Выводы по Главе 3

Подводя итоги проведенной опытно-экспериментальной работы, нами сделаны следующие выводы.

1. Сформированность познавательного интереса подростков определяется совокупностью критериев и показателей по каждому из выделенных компонентов. Стартовый уровень характеризуется неустойчивым интересом подростков к театральным образовательным практикам коммуникативной направленности на языке. Базовый уровень демонстрирует устойчивый интерес к активному оперированию имеющимися знаниями, коммуникативной направленностью и эмоциональной вовлеченностью подростков в театральные образовательные практики на языке. Оптимальный уровень отражает предметный интерес подростков к применению полученных практических знаний, коммуникативной направленностью и эмоционально вовлеченностью в театральные образовательные практики.

В качестве критерия мотивационно-стимулирующего компонента выделена познавательная потребность к изучению иностранного языка. Его показателями являются: желание посещать уроки английского языка, больше использовать английскую лексику в повседневном общении. Выбор мотива изучения языка отражен в показателях предпочтения познавательных интересов мотивам удовольствия и прагматических установок. Критериями содержательно-деятельностного компонента определены: активность в количественных показателях ответов на занятиях и

результативность, отраженная в показателях успеваемости по предмету «английский язык». Критерием эмоционально-оценочного компонента отмечены личностные предпочтения, показателем которых стало определение уровня индивидуального предпочтения занятий английским языком.

2. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы авторская программа школьного лингвистического театра, разработанная на основе педагогической модели формирования познавательного интереса подростков и состоящая из четырех модулей (тренировоно-подготовительный, организационный, репетиционно-постановочный, презентационный) подтвердила эффективность учета разработанных педагогических условий. Данная программа может быть применена педагогами иностранного языка во внеучебной работе на основе сочетания методических подходов деятельности отечественных театральных студий с зарубежными методиками дрампедагогики и языковой подготовки в деятельности школьных лингвистических театров.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поиск новых подходов к формированию познавательного интереса подростков представляется одной из важных задач педагогической науки, поскольку он является ключевым фактором современного образования, помогающим подрастающему поколению учащихся ориентироваться в быстро меняющемся мире технологий, постоянно заниматься самообразованием и самосовершенствованием, быть не просто потребителем информации, но и уметь ее критически осмысливать и творчески использовать.

Данные целевые установки отражены в современных программных документах Министерства просвещения России – в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года и других. Подтверждением значимости целеполагания образовательной политики являются культуротворческие проекты Движения Первых «Школьная классика» с номинациями «школьные театры» и «театры дополнительного образования».

Стратегической задачей современного образования является разработка инновационных практик, направленных на формирование познавательного интереса подрастающего поколения в обучении. Эта задача особенно актуальна для подросткового возраста, который представляет собой период глобальной перестройки личности как на психофизическом, так и на интеллектуальном уровнях. Именно поэтому театральная деятельность как образовательная практика соответствует познавательным интересам подросткового возраста.

Мы разделяем точку зрения нашего выдающегося современника – директора общеобразовательной школы № 109 г. Москвы, заслуженного учителя РФ, доктора педагогических наук, академика РАО и лауреата премии Правительства РФ в области образования Евгения Ямбурга, который утверждает, что «миссия школы — помочь ребенку разобраться в собственном предназначении, направить его в выборе

деятельности, подготовить к полноценной и счастливой взрослой жизни. Это становится возможным только в том случае, если в школе царит дух взаимопонимания и сотрудничества» [221].

Междисциплинарный характер проведенного исследования и его результаты позволили выявить особенность формирования познавательного интереса подростков в процессе обучения иностранным языкам в образовательных театральных практиках. Подтверждением этого является активная организаторская и творческая деятельность лаборатории социокультурных образовательных практик при Московском городском педагогическом университете, которой руководит А. Б. Никитина. На базе лаборатории регулярно проводятся конференции и встречи педагогов и деятелей культуры, заинтересованных в развитии театральной педагогики.

Обращает внимание системная и последовательная деятельность ассоциации учителей английского языка Москвы и Московской области MELTA (Moscow English Language Teachers Association) в организации и проведении ежегодных творческих фестивалей детского и юношеского творчества: Must Read (фестиваль для любителей чтения), Golden Voices (фестиваль английской песни), Eyewitness of History (фестиваль устного рассказа об историческом событии), Drama Fest (театральный фестиваль) и др. [106].

Основными научными выводами и результатами исследования являются следующие выводы:

1. Познавательный интерес подростков рассматривается в дискурсе концепции Г. И. Щукиной как средство развивающего обучения и побудитель активности личности, активизирующей психические процессы любопытства, любознательности, характеризуется познавательной активностью и ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы, содействующие проникновению личности в закономерности познания. Формирование познавательного интереса подростков к иностранному языку в школьном лингвистическом театре имеет прикладную специфику, т.к. мотив учения актуализируется не в теоретическом

изучении иностранного языка, а в расширении областей его применения в коммуникативных практиках театральной деятельности на языке оригинала.

2. Раскрыт когнитивный потенциал театральных практик, реализуемых на принципах событийности, художественной образности и сюжетного построения занятий, ролевой игры, личного творческого действия и импровизации, где системообразующим элементом является мотив учения к освоению иностранного языка. Вполне вероятно предположение, что театральная педагогика как частная область педагогического знания может стать самостоятельной наукой, обладающей своими целями, задачами, терминологическим аппаратом и выстроенной методологией.

3. Авторская программа школьного лингвистического театра, разработана на основе педагогической модели формирования познавательного интереса подростков, обуславливает учет педагогических условий: организации активного коммуникативного взаимодействия обучающихся на иностранном языке; использовании методов театральной педагогики для создания позитивной, эмоционально насыщенной образовательной атмосферы и повышения мотивационной вовлечённости подростков; учёта возрастных особенностей социализации подростков, обеспечивающий переход от внешней мотивации к устойчивому познавательному интересу; организации постоянно-действующего мониторинга эффективности условий формирования познавательного интереса подростков. Благодаря обоснованным педагогическим условиям школьный лингвистический театр создает особую познавательную среду и привлекает подростков яркостью, эмоциональностью, свободой творческого самовыражения и т.д.

4. Диагностика уровней сформированности познавательного интереса подростков к английскому языку и дифференциация осуществлялась с помощью разработанного инструментария, который позволил отметить позитивные изменения уровней во всех экспериментальных и контрольных группах и определить значимость

учета педагогических условий формирования познавательного интереса участников школьного лингвистического театра. Стартовый уровень характеризовался неустойчивым интересом подростков к театральным образовательным практикам коммуникативной направленности на языке. Базовый уровень демонстрировал устойчивый интерес к активному оперированию имеющимися знаниями, коммуникативной направленностью и эмоциональной вовлеченностью подростков в театральные образовательные практики на языке. Оптимальный уровень отражал предметный интерес подростков к применению полученных практических знаний, коммуникативной направленностью и эмоционально вовлеченностью в театральные образовательные практики.

5. Доказательность полученных результатов определена совокупностью критериев и показателей по каждому из компонентов педагогической модели формирования познавательного интереса подростков. Критериями мотивационно-стимулирующего компонента выделены: познавательная потребность к изучению иностранного языка (показатели: желание посещать уроки английского языка, больше использовать английскую лексику в повседневной жизни); выбор мотива изучения языка (показатели: предпочтение познавательных и нравственных интересов мотивам удовольствия и прагматических установок). Критериями содержательно-деятельностного компонента определены: активность (показатель – количество ответов на уроке) и результативность (показатели: успеваемость по предмету в четверти). Критерием эмоционально-оценочного компонента отмечены личностные предпочтения, показателем которых стало определение уровня индивидуального предпочтения занятий английским языком.

6. В ходе опытно-исследовательской работы был реализован проект авторской программы школьного лингвистического театра на английском языке «Разыграйка» (Act it out) на базе общеобразовательных и культурно-досуговых учреждений г. Москвы: государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 1238»; детские клубы «Сфера», «Надежда», «Мечта», входящие в «Объединение культурных и

досуговых центров» Западного административного округа г. Москвы (ГБУ ЗАО г. Москвы «ОКЦ»); семейный клуб «Развивашкин» г. Московский. Проект включал комплекс мероприятий, предусмотренных программой работы школьного лингвистического театра. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике формирования познавательного интереса подростков.

Творческий дискурс путей развития школьного лингвистического театра широк и разнообразен. Но очевидна истина, проверенная временем: «Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках». Эти слова принадлежат доктору филологических наук С. Г. Тер-Минасовой, президенту «Национальной ассоциации преподавателей английского языка» NATE-Russia [187]. Это в полной мере относится и к школьному лингвистическому театру, который погружает учащегося в пространство, совершенно отличающееся от классно-урочной реальности, и открывает педагогу перспективы, исследование которых только начинается. Перспективы развития лингвистического театра позволяют объединять и открывать для нашего школьного театра не только отечественные, но и зарубежные театральные практики. Их внедрение – возможность обогащения процесса освоения иностранных языков, а для театральных педагогов – создание языковой среды общения, эмоционально насыщенной художественными образами исполняемых ролей на сцене.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акунина, Ю. А. Социально-культурные условия профилактики экстремизма в молодежной среде: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Акунина Юлия Аркадьевна. – Москва, 2005. – 219 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. Амонашвили. – Москва: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 463 с.
3. Ананьев, Б. Г. Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев // Ученые записки ЛГУ. Психология. – 1959. – Вып. 16. – № 265. – С. 41–60.
4. Английский на школьной сцене = English on the school stage: English on the school stage / адапт. произведений и подгот. сценариев Ю. Б. Голицынского. – Санкт-Петербург: КАРО, 2011. - 151 с.
5. Английский язык. Сценарии школьных праздников и постановок. Книга для учителя. – М. «Первое сентября», 2004. – 224 с.
6. Антонова, О. А. Игровое пространство образования: школьная театральная педагогика / О. А. Антонова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 335–344.
7. Ариарский, М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления / М. А. Ариарский. – Санкт-Петербург : Концерт, 2008. – 792 с.
8. Аристотель. Метафизика / Аристотель; пер. с древнегреч. – Москва: Эксмо, 2015. – 442 с.
9. Арутюнян, А. Ю. Теоретические основания изучения познавательного интереса в контексте некоторых исследовательских направлений / А. Ю. Арутюнян // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6–1. – С. 105–107.
10. Ахмадова, З. М. Связь интереса и мотивации в учебной деятельности студентов / З. М. Ахмадова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 308–310.

11. Ахмедова, З. А. Новые технологии в развитии театрального искусства / З. А. Ахмедова // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education. – 2020. – С. 47–48.

12. Ахраменко, Е. В. Использование приема драматизации при обучении английскому языку / Е. В. Ахраменко // Молодой ученый. – 2017. – № 46 (180). – С. 272–274.

13. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидакт. аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1977. – 254 с.

14. Байжакашова, Р. Авторская программа курса внеурочной деятельности по английскому языку «Волшебный мир театра» / Р. Байжакашова. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/170679-avtorskaja-programma-kursa-vneurochnoj-dejate> (дата обращения: 12.02.2025).

15. Балабан, Е. Г. Рабочая программа по английскому языку «Театр на английском языке» (внеурочная деятельность) 4 класс / Е. Г. Балабан. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2016/05/16/rabochaya-programma-po-angliyskomu> (дата обращения: 20.01.2025).

16. Басюк, В. С. Наставничество в молодежном и детско-взрослом коллективе: состояние и перспективы разработки и реализации / В. С. Басюк // III Международная научно-практическая конференция : Сборник материалов III Международной научно-практической конференции по вопросам развития детского движения, Москва, 07 ноября 2025 года. – Москва: Российская академия образования, Движение Первых, 2025. – С. 10-13.

17. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – Москва: Худож. лит., 1965. – 527 с.

18. Битюкова, И. С. Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках литературного чтения с помощью приемов дрампедагогики / И. С. Битюкова, Т. В. Семеновских // Мир, открытый детству: актуальные проблемы

развития современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 19 марта 2020 года). – Екатеринбург, 2020. – С. 208–214.

19. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Богоявленская. – Москва: Academia, 2002. – 317 с.

20. Бодулева, А. Р. Использование театральных технологий в процессе обучения иностранному языку / А. Р. Бодулева, В. В. Сайпушева // Молодой ученый. – 2021. – № 4 (346). – С. 332–333.

21. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – Москва, 1972. – С. 7–44.

22. Болтнева, О. Ю. Использование технологии театрализации для развития коммуникативной компетенции и гибких умений в обучении английскому языку с опорой на опыт Ассоциации МАПАЯЗ (MELTA) / О. Ю. Болтнева // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 10. – С. 18–25.

23. Борисова, Р. А. Драматизация как один из способов изучения иностранного языка / Р. А. Борисова. – URL: <https://infourok.ru/dramatizaciya-kak-odin-iz-sposobov-izucheniya-inostrannogo-yazyka-6563689.html?ysclid=mkspz35agx49456315> (дата обращения: 20.02.2025).

24. Бочарова, Л. Н. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / Л. Н. Бочарова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3. – С. 50–55.

25. Бруссер, А. М. Сценическая речь: метод. рекомендации и практ. задания для начинающих педагогов театр. вузов / А. М. Бруссер. – Москва: ВЦХТ, 2008. – 111 с.

26. Букатов, В. М. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения школьников: пособие для учителей физики,

математики, географии, биологии и химии / В. М. Букатов, А. Ершова. – Санкт-Петербург: Школьная лига, 2013. – 252 с.

27. Букатов, В. М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: специальность: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Букатов Вячеслав Михайлович. – Москва, 2001. – 33 с.

28. Бурдина, М. И. Вечер сказок на английском языке / М. И. Бурдина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3. – С. 45–50.

29. В помощь начинающему руководителю театральной студии, педагогу дополнительного образования по театральной деятельности в образовательной организации: методические рекомендации. – Москва, 2022. – 52 с.

30. Вавелюк, О. Л. Обучение иностранному языку посредством театральных постановок / О. Л. Вавелюк // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – № 3. – С. 440–443.

31. Васильева, О. Ю. Этика наставника / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, С. В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2023. – № 6(88). – С. 7-19. – DOI 10.24412/2071-6427-2023-6-7-19. – EDN TYQLNQ.

32. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – Москва : Российский ун-т дружбы народов, 2008. – 336 с.

33. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ, Астрель, 2008. – 670 с.

34. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982. – Т.1. – 487 с.

35. Гаврилова, С. Г. Обучение английскому языку средствами театрализованной деятельности / С. Г. Гаврилова, С. Н. Коробова, Е. А. Несветаева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 55–61.

36. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ, 2003. – 189 с.
37. Гекчен, О. Драма в образовании: ключевые концептуальные функции / О. Гекчен // Журнал современного образования. – 2014. – № 1. – С. 46–61.
38. Генералова, И. А. Театр в школе: история вопроса и современная ситуация / И. А. Генералова // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 5. – С. 84-87.
39. Генкин, Д. М. Массовые театрализованные праздники и представления: (учеб.-метод. пособие) / Д. М. Генкин, А. А. Конович. – Москва: ВНМЦ НТИ КПр, 1985 – 86 с.
40. Гербарт, И. Ф. Психология / И. Ф. Гербарт. – Москва: Территория будущего, 2007. – 282 с.
41. Головань, И. В. Театральная педагогика – эффективное средство личностного развития школьников в условиях реализации обновлённых ФГОС / И. В. Головань // Актуальные вопросы внедрения и реализации обновленных ФГОС общего образования. Всероссийская научно-практическая конференция: сборник материалов / ред.: Н. В. Соколова, сост. Е. А. Кивилёва. – Киров, 2022. – С. 155–158.
42. Горбунова, Г.А. Формирование потребностно-мотивационной сферы старшеклассников в учебно-воспитательном процессе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Горбунова Галина Алексеевна. – Самара, 1997. – 207с.
43. Гребенкин, А. Театральная педагогика вчера и сегодня / А. Гребенкин. – URL: <http://theater111.ru/science03.php?ysclid=mksp57p7f214721377> (дата обращения: 07.09.2021).
44. Грибкова, Г. И. Литературный театр как средство формирования творческих способностей младших школьников / Г. И. Грибкова, И. В. Смирнова // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 9. – С. 31–35.

45. Григорьев, С. Г. Информатизация образования в России. Что делать / С. Г. Григорьев // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2004. – № 3. – С. 4.
46. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 239 с.
47. Дейкина, А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения: учебное пособие / А. Ю. Дейкина. – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2002. – 47 с.
48. Джонсон, Г. Драматизация, как метод преподавания / Х. Ф. Джонсон; [Пер.] с англ. Р. Ландсберг. – Москва: типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1917. – 44 с.
49. Дмитриева, И. М. Формирование познавательного интереса у младших школьников в структуре общей способности к учению: специальность: 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Дмитриева Ирина Михайловна. – Нижний Новгород, 2003. – 175 с.
50. Додонов, Б. И. О сущности интересов и подходе к их исследованию / Б. И. Додонов // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 72–82.
51. Дроздов, В. В. Уроки театральной школы / В. В. Дроздов. – Москва: Всероссийский центр художественного творчества, 2013. – 175 с.
52. Дудкова, А. Н. Развитие познавательного интереса / А. Н. Дудкова. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/razvitie-poznavatel'nogo-interesa.6821398826/> (дата обращения: 12.02.2025).
53. Дудковская, Е. Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС / Е. Е. Дудковская // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 161–163.

54. Дьяконова, О. О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике / О. О. Дьяконова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 182–185.

55. Ершова, А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя: пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Моск. психол.-социал. ин-т: Флинта, 1998. – 226 с.

56. Жарков, А. Д. Социально-культурная деятельность как специализированная область общественной практики / А. Д. Жарков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 1(51). – С. 96-101.

57. Зайцева, Г. Г. Драматизация и инсценирование как виды организации внеклассной работы по иностранному языку / Г. Г. Зайцева. – URL: <https://urok.1sept.ru/publication/12619?ysclid=mksndtg14n700095262> (дата обращения: 12.02.2025).

58. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – Москва: Просвещение, 1968. – 175 с.

59. Запорожченко, Л. И. Развитие познавательной активности младшего школьника: специальность: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Запорожченко Людмила Ивановна. – Тамбов, 2005. – 180 с.

60. Захава, Б. Е. Мастерство актера и режиссера: учебное пособие / Б. Е. Захава. – 16-е изд., стер. – Москва: Планета музыки, 2025. - 456 с.

61. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. - 447 с.

62. Зинина, А. М. Рабочая программа внеурочной деятельности «Театр» / А. М. Зинина. – URL: https://school35.tgl.ru/sp/pic/File/RP_V/TEATR_5-9_podpisano.pdf?ysclid=mksn4x81qb302333483 (дата обращения: 20.01.2025).
63. Зиновкина, М. М. Педагогическое творчество: модульно-кодое учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / М. М. Зиновкина. – Москва: Изд-во МГИУ, 2008. – 257 с.
64. Иванов, Е. М. Научная работа на тему: «Развитие интереса учащихся к изучению английского языка в учебной и внеучебной деятельности в контексте ФГОС» / Е. М. Иванов. – URL: [http:// https://infourok.ru/razvitie-interesa-uchaschihsya-k-izucheniyu-angliyskogo-yazika-v-uchebnoy-i-vneuchebnoy-deyatelnosti-v-kontekste-fgos-1552701.html?ysclid=mksn28kt7f427209403](http://https://infourok.ru/razvitie-interesa-uchaschihsya-k-izucheniyu-angliyskogo-yazika-v-uchebnoy-i-vneuchebnoy-deyatelnosti-v-kontekste-fgos-1552701.html?ysclid=mksn28kt7f427209403) (дата обращения: 12.02.2025).
65. Иванова, С. В. Организационно-методологические основы подготовки диссертации : учебно-методическое пособие / С. В. Иванова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2023. – 92 с.
66. Илалтдинова, Е. Ю. Игра в воспитательном пространстве детско-взрослого сообщества / Е. Ю. Илалтдинова // Народное образование. – 2014. – № 6(1439). – С. 45-51.
67. Ильев, В. А. Когда урок волнует: (театр. технология в пед. творчестве): учеб. пособие / В. А. Ильев. – 2-е изд., испр. и доп. – Пермь: [б. и.], 2004. – 276 с.
68. История зарубежного театра: [учеб. для студентов вузов] / отв. ред. Л. И. Гительман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2005 (СПб: ОАО Иван Федоров). – 573 с.
69. Калинина, Г. Давайте устроим театр! Домашний театр как средство воспитания / Г. Калинина. – Москва: Яуза-Пресс [и др.], 2007. – 505 с.
70. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. – Петроград: Книжный склад «Земля», 1915. – 442 с.

71. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – Москва: Педагогика, 1982. – 703 с.
72. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам/ Г.А. Китайгородская. – Москва: Высшая школа, 2009. – 277 с.
73. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред; под ред. Д. Т. Кацарова. – Москва: Юрайт, 2025. – 158 с.
74. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – Москва: Арена, 1994. – 222 с.
75. Кнебель, М. О. Поэзия педагогики / М. И. Кнебель. – 2-е изд. – Москва, Всерос. театр. о-во, 1984. – 527 с.
76. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва: Academia, 2005. – 173 с.
77. Колесникова, О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О. А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 14–16.
78. Комаров, А. С. Игры и пьесы в обучении английскому языку / А. С. Комаров. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 220 с.
79. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. – Москва: Педагогика, 1982.
80. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р. – URL: <http://government.ru/docs/all/140314/> (дата обращения: 20.01.2025).
81. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – Москва : Издательство "Просвещение", 2007. – 192 с.
82. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 179 с.
83. Корсунова, Т. Н., Дорошенко С. И. Школьный театр и театральная педагогика в школьном образовании XX века / Т. Н. Корсунова, С. И. Дорошенко // 21

век: фундаментальная наука и технологии: материалы XXI международной научно-практической конференции (22–23 октября 2019 г.). – North Charleston: LuluPress, Inc., 2019. – С. 65–72.

84. Корчак, Я. Антология гуманной педагогики / Я. Корчак. – Москва: Изд. дом Амонашвили, 1998. – 224 с.

85. Котова, И. Б. Педагогика: теории, системы, технологии [учебник] // И. Б. Котова, С. А. Смирнов, Е. Н. Шиянов; под редакцией С. А. Смирнова Москва: Академия, 2008. – 512 с.

86. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [учебник] / В.В. Краевский. – Москва: Academia, 2003. – 255 с.

87. Кривоногова, Ю. А. Использование театрализации как средства повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка / Ю. А. Кривоногова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/09/08/ispolzovanie-teatralizatsii-kak-sredstva-povysheniya> (дата обращения: 15.01.2025).

88. Кудрина, Е. Л. Формирование художественно-эстетической культуры личности в условиях досуговой сферы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кудрина Екатерина Леонидовна. – Москва, 1991. – 18 с.

89. Лаврёнова Т. С. Обзор данных ФГБУК «ВЦХТ» по проведенным мониторингам художественной направленности и реестру школьных театров / О. А. Лаврёнова. – URL: <https://культура-детям.рф/wp-content/uploads/2022/11/Lavrenova.pdf?ysclid=mks11idktr576785903> (дата обращения: 13.01.2024).

90. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – Москва: Просвещение, 1964. – 344 с.

91. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 38 с.

92. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 5-е, испр. и доп. изд. – Москва: Смысл, 2020. – 526 с.

93. Лернер, И. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам (О методах воспитания познавательной самостоятельности) / И. Я. Лернер // Народное образование. – 1966. – № 3. – С. 41–43.

94. Литвак, Р. А. Основные тенденции развития современных детских общественных объединений / Р. А. Литвак // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6(37). – С. 191-193

95. Ломтева, Т. Н. История развития коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков / Т. Н. Ломтева, И. С. Решетова // Вестник университета. – 2012. – № 2. – С. 291–294.

96. Лях, Ю. А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии: специальность: 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лях Юлия Анатольевна. – Кемерово, 2004. – 251 с.

97. Магомедова, Д. Г. Повышение мотивации учащихся к изучению английского языка в урочной и внеурочной деятельности / Д. Г. Магомедова. – URL: <https://infourok.ru/povyshenie-motivacii-uchashihsya-k-izucheniyu-anglijskogo-yazyka-v-urochnoj-i-vneurochnoj-deyatelnosti-4407913.html> (дата обращения: 23.01.2025).

98. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1988. – 300 с.

99. Манакова, М. В. Диагностика развития познавательного интереса у первоклассников на факультативных занятиях естественно-научной направленности / М. В. Манакова, Е. А. Шершнева // Международный журнал гуманитарных и строительных наук. – 2025. – №1-4 (100). – С. 34–40.

100. Маркова, А. К. Формирование интереса к учению у школьников. / А. К. Маркова. – Москва: Педагогика, 1986 – 191 с.
101. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.
102. Марковина, И. Ю. Культура и текст: Введение в лакунологию: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальностям "Лингвистика и межкультурная коммуникация" / И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин. Москва: "ГЭОТАР-Медиа". – 2008. – 138 с.
103. Мацукевич, О. Ю. Взаимодействие семьи и социально-педагогического комплекса в процессе ценностного самоопределения подростков: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мацукевич О.Ю. – Москва, 1992. – 19 с.
104. Машарова, В. А. Познавательный интерес школьников с позиции современности / В. А. Машарова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2008. – № 2. – С. 1238.
105. Машевская, С. М. Эволюция идей школьного театра / С. М. Машевская. – Москва: Всероссийский центр худож. творчества, печ. 2012. – 159 с.
106. MELTA: сайт Московской ассоциации учителей английского языка. – URL: <http://elt-moscow.ru/> (дата обращения: 10.12.2025).
107. Методические рекомендации по созданию в общеобразовательных организациях школьных театров / под науч. рук. Л. С. Львовой; ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий». – Москва, 2022. – 21 с.
108. Микунис, Н. С. Школьная театральная педагогика: традиционные и новые формы в преподавании иностранного языка / Н. С. Микунис // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 10. – С. 26–33.
109. Миленский, А. Я. Формирование у подростков интереса к учению / А. Я. Миленский. – Минск: Нар. асвета, 1969. – 159 с.

110. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4 – С. 9–16.

111. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – Москва: Знание, 1979. – 47 с.

112. Морено, Я. Л. Психодрама = Psychodrama / Якоб Морено [пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой]. — Москва: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. — 521 с.

113. Негневицкая, Е. И. Язык и дети. / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнович. – Москва: Наука, 1981. – 111 с.

114. Некрасова, Л. М. История развития театральной педагогики в России в трудах Института художественного образования / Л. М. Некрасова. – URL: <https://web.archive.org/web/20181103131426/http://www.art-education.ru/electronic-journal/istoriya-razvitiya-teatralnoy-pedagogiki-v-rossii-v-trudah-instituta> (дата обращения: 12.02.2025)

115. Нельзина, Е. Н. Драматическая и театральная педагогика на уроках иностранного языка / Е. Н. Нельзина, Е. Ю. Панина, Е. Луговцева // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 2-2. – С. 125–130.

116. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

117. Никитина, А. Драмapedaгoгика / А. Никитина. – URL: <https://vogazeta.ru/articles/2018/4/11/blog/2791-dramapedagogika> (дата обращения: 12.07.2025).

118. Никитина, А. Принципы театральной педагогики на уроке искусства / А. Никитина. – URL: <https://art.1sept.ru/article.php?ID=200700105> (дата обращения: 11.07.2025).

119. Никитина, А. Б. Ребенок на сцене: театр, где играют дети – в процессе самоопределения: науч.-метод. пособие / А. Б. Никитина. – Москва: Всерос. центр художеств. творчества учащихся и работников нач. проф. образования, - 2003. – 144 с.

120. Никитина, А. Б. Театральная педагогика в образовании в России и за рубежом / А. Б. Никитина // Школьные технологии. – 2019. – № 5. – С. 47–51.

121. Новиков, А. М. Методология научного исследования: учебно-методическое пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – 3-е изд. – Москва: Либроком, 2014. – 270 с.

122. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – 2-е изд., стер. – Москва: Эгвес, 2013. – 267 с.

123. О Совете Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам создания и развития школьных театров в образовательных организациях субъектов Российской Федерации: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17 февраля 2022 г. № 83. – URL: https://sh-int-lesno-konobeevskaya-konobeevo-r62.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/100/2794/Prikaz_Minprosvescheniya_RF_ot_17.02.2022_83_o_sozdaniya_shkol_nyh_teatrov_v_obrazovatel_nyh_organizatsiyah.pdf(дата обращения: 15.05.2025).

124. О формировании Всероссийского перечня (реестра) школьных театров: письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 6 мая 2022 г. № ДГ-1067/06. – URL: https://kur-licjuk.gosuslugi.ru/netcat_files/193/3878/letter_dg_1067_06_from_06_05_2022.pdf?ysclid=mksk6qcv1q375262886 (дата обращения: 17.05.2025).

125. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2024) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. I). – Ст. 7598.

126. Образовательная программа «Театр» (вариант наполнения художественно-эстетического профиля) / Авт.-сост. Е. И. Косинец. – Москва: МИОО, Московский учебники, 2009. – 287 с.

127. Оларь, Ю. В. Использование приемов театральной технологии в обучении иностранным языкам / Ю. В. Оларь, Р. Р. Ахметгалиева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (53). – С. 55–58.

128. Опарина, Н. А. Сценарно-режиссерские основы культурно-досуговых программ. Теория и методика организации зрелищного досуга: учебник для вузов / Н. А. Опарина. – Москва: ВЛАДОС, 2020. – 247 с.

129. Опарина, Н. А. Сценарные основы досуговых программ: учебник. / Н. А. Опарина. – Санкт-Петербург: Планета Музыки, 2024. – 460 с.

130. Опарина, Н. А. Театрализация детского досуга: учебно-методическое пособие для вузов / Н. А. Опарина. – Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2023. – 264 с.

131. Орина, Э. Театрализация на уроках иностранного языка как незаменимый ресурс преподавания / Э. Орина. – URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/teatralizacija-kak-nezamenimyi-resurs-prepodavaniya-inostranyh-jazykov.html> (дата обращения: 13.01.2025).

132. Пархоменко, Т. Н. Творческая программа по эстетическому воспитанию учащихся посредством театра: «Театр на английском языке» как средство формирования устойчивой мотивации учащихся к изучению английского языка» / Т. Н. Пархоменко. – URL: <https://omnibuszlat.ru/images/news/parho.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).

133. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10-11 кл.: [учебник] / Е. И. Пассов. – Москва, Просвещение, 2000. – 172 с.

134. Пассов, Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – Москва: Просвещение, 1993. – 158 с.

135. Педагогика культуры: теоретические основания и инновационный потенциал / Е. Л. Кудрина, Н. Н. Ярошенко, А. Д. Жарков [и др.]. Москва: МГИК, 2024. – 240 с.
136. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
137. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – Москва: Педагогика, 1987. – 412 с.
138. Петрова, С. И. О категориях «потребность», «интерес», «мотив» / С. И. Петрова // Наука без границ. – 2018. – № 7 (24). – С. 90–94.
139. Петровец, Э. Р. Активизация познавательной деятельности учащихся / Э. Р. Петровец. – URL: <https://urok.1sept.ru/publication/85736> (дата обращения: 20.05.2025).
140. Петровский, А. В. Психология [учебник] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва: Академия, 2006. – 512 с.
141. Платон. [Сочинения] / Платон. Москва: Мысль, 1999. Т. [3]: Филеб, Государство, Тимей, Критий. – 1999. – 654 с.
142. Пономарев, А. И. Средневековые мистерии, их церковное и историко-литературное значение / А. И. Пономарев // Христианское чтение. – 1880. – № 5–6. – С. 517–544.
143. Попов, А. В. Маркетинговые игры: развлекай и властвуй / А. В. Попов. – Москва: Манн, Иванов, Фербер, 2006. – 310 с.
144. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебник / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
145. Полякова Т.Н. Развитие гуманитарной культуры учащихся средствами школьного театра / Т.Н. Полякова. – Санкт-Петербург, 2006. – 211 с.

146. Посакалова, Т. А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт / Т. А. Посакалова // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. – № 2 – С. 96–104.

147. Программы общеобразовательных учреждений: Театр I–XI классы / редакторы: А. Ю. Панфилов, В. М. Букатов. – Москва: Просвещение, 1995. – 159 с.

148. Прокопьева, С. В. Развитие коммуникативных умений школьников средствами театральной педагогики с опорой на родной язык / С. В. Прокопьева, В. В. Ушницкая // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69 – С. 236–238.

149. Пятунина, И. Л. Рабочая программа кружка «Английский театр» / И. Л. Пятунина. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/64295-rabochaja-programma-kruzhka-anglijskij-teatr> (дата обращения: 21.01.2025).

150. Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке [учебник] / И. В. Рахманов. – М.: Высшая школа. 1980. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/rahmanov/text.pdf> (дата обращения: 29.01.2026)

151. Ростовщиков, Д. А. Применение метода театрализации как эффективного метода обучения иностранному языку / Д. А. Ростовщиков // Вестник науки и образования. – 2019. – № 7-3 (61). – С. 38–42.

152. Рубина, Ю. И. Театр и подросток / Ю. И. Рубина. – Москва: Просвещение, 1970. – 206 с.

153. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: ПИТЕР, 1998. – 705 с.

154. Рубцова, О. В. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования / О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 144–156.

155. Рындина, Ю. В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Молодой ученый. — 2013. — № 10 (57). — С. 610–612.

156. Савенкова, Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства / Л. Г. Савенкова. – Москва: Московская академия государственного и муниципального управления - РАНХиГС, 2014. – 156 с.

157. Савина, Ф. К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: учебное пособие к спецкурсу / Ф. К. Савина. – Волгоград: ВГПИ, 1988. – 61 с.

158. Сац, Н.И. Новеллы моей жизни: в 2 кн. / Н. И. Сац. – Москва: Искусство, 1984. – Кн. 1. – 495 с.

159. Северина, О. В. Развитие у школьников интереса к английскому языку в учреждениях досуга (на примере детского клуба «Сфера» г. Москвы) / О. В. Северина // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 1. – С. 101–108.

160. Северина, О. В. Языковой театр как культурно-образовательное явление театральной педагогики / О. В. Северина // Среднее профессиональное образование. – 2024. – № 4. – С. 31–34.

161. Селевко, Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. – Москва. – 2005. – 185 с.

162. Симонов, П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. – Москва: Наука, 1989. – 352 с.

163. Синецкий, С. Б. Технологические аспекты детской досуговой политики / С. Б. Синецкий // Дети и подростки вне школы: проблемы и перспективы : межвузовский сборник научных трудов / Челябинский государственный институт искусства и культуры. – Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 1992. – С. 92-103.

164. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – Москва: Педагогика, 1986. – 150 с.
165. Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
166. Слостенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 7-е издание, стереотипное. – Москва: Издательский центр "Академия", 2008. – 480 с.
167. Смирнов, Г. В. Особенности формирования субъектной позиции студентов вуза средствами театральной педагогики / Г. В. Смирнов // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С.146–148.
168. Соколовская, И. Н. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике / И. Н. Соколовская, А. А. Кивилёва // XIX Царскосельские чтения: сборник трудов конференции (Санкт-Петербург, 21-22 апреля 2015 года). – Санкт-Петербург, 2015. – С. 89–92.
169. Солдатенко, К. Ю. Диагностика коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в процессе раннего иноязычного образования / К. Ю. Солдатенко // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 7. – С. 115-120.
170. Соловьева, И. А. Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке / И. А. Соловьева // Молодой ученый. – 2016. – № 16 (120). – С. 382–384.
171. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – Москва: Педагогика, 1991. – 240 с.
172. Сорокин, Ю. А. Культурология и психолингвистика: цели и методы / Ю. А. Сорокин // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 3. – С. 8-11.
173. Стайнберг, Дж. 110 игр на уроках английского языка / Дж. Стайнберг. – Москва: Астрель, АСТ, 2004. – 128 с.

174. Станиславский, К. С. Искусство представления: классические этюды актерского тренинга / К. С. Станиславский. – Санкт-Петербург: Азбука, 2015. – 189 с.

175. Степанов, П. В. Возрастные задачи подростка и профессиональные задачи педагога в пространстве совместного бытия / П. В. Степанов // Мир психологии. – 2007. – № 4(52). – С. 89-99.

176. Степанова, И. В. Ретроспективно-педагогический анализ проблемы профессиональной подготовки режиссеров / И. В. Степанова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 4(11). – С. 115-118. – EDN JUKSAR.

177. Степичев, П. А. Педагогика удивления: новая парадигма образования в XXI веке / П. А. Степичев // Paradigmata Poznani. – 2015. – № 4. – С. 35-38.

178. Суминова, Т. Н. Информационные ресурсы художественной культуры (артосферы) / Т. Н. Суминова; Т. Н. Суминова. – Москва: Академический Проект, 2006. – (Технологии культуры).

179. Сухов, А. О. Методологические аспекты становления театральной педагогики / А. О. Сухов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – №2 (220) – С.19–30.

180. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 383 с.

181. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – Москва: Просвещение, 1988. – 173 с.

182. Танделова, З. А. Дополнительная образовательная программа «Английский театр» / З. А. Танделова. – URL: <https://pedportal.net/po-zadache/vneklassnaya-rabota/teatralnyu-kruzhok-angliyskogo-yazyka-747620> (дата обращения: 12.02.2025).

183. Твердохлебова, И. П. Развивающий и воспитательный потенциал драматической и театральной педагогики в обучении иностранным языкам / И. П. Твердохлебова // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 10. – С. 2–6.

184. Театр, где играют дети: Учеб.-метод. пособие для руководителей дет. театр. коллективов / [И. Б. Белюшкина и др.]; под ред. А. Б. Никитиной. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 286 с.

185. Темботова, З. А. Принципы построения театральной технологии обучения иностранному языку / З. А. Темботова // Молодой ученый. – 2017. – № 7 (141). – С. 487–491.

186. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : Избр. психол. тр. / Б. М. Теплов ; Б.М. Теплов; Рос. акад. образования. Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва: Моск. психол.-соц. ин-т (МПСИ);, 2003.

187. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.:Слово, 2000. – 146 с.

188. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений: в 22 т. / Л. Н. Толстой; редкол.: М. Б. Храпченко (гл. ред.). – Москва: Художественная литература, 1978-1985. – Т. 15: Статьи об искусстве и литературе. – 1983. – 432 с.

189. Трайтак, Д. И. Формирование познавательного интереса учащихся к ботанике / Д. И. Трайтак. – Москва: Педагогика, 1975. – 72 с.

190. Ульянова, С. О. Театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста / С. О. Ульянова. – URL: <https://konkurs2016.ru/publikacii/doskolnoe/teatralizovannaa-deatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-tvorceskih-sposobnostej-detej-starsego-doskolnogo-vozrasta?ysclid=mksq0px5f8251487173> (дата обращения: 20.02.2025).

191. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский. – Москва: Педагогика, 1990. – Т.5. – 528 с.

192. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201102080077> (дата обращения: 13.01.2025).

193. Федотова, Н. Н. Drama in use. Размышления на тему / Н. Федотова // English. Приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – № 4. – С. 3-4.
194. Феклистов, И. Пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи / И. Феклистов. – Москва: Council of Europe, 2002. – 478 с.
195. Фильченкова, А. Д. Исторический аспект развития школьных театров / А. Д. Фильченкова, А. А. Толстенева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2 (43). – С. 6.
196. Флеров О.В. Иноязычный познавательный интерес и его развитие в учебном процессе // Гуманитарный научный вестник. 2021. №10. С. 86-93.
197. Формирование интереса к учению у школьников / [Г. С. Абрамова, Б. М. Грицишин, Л. К. Золотых и др.]; под ред. А. К. Марковой; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1986. – 191 с.
198. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – Москва: Высшая Школа. – 1989. – 238 с.
199. Хамраева, Е. А. Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма педагогического эдьютейнмента / Е. А. Хамраева //Исследования языка и современное гуманитарное знание. – 2019. – Т. 1. – № 2. – С. 97–102.
200. Харламов, И. Ф. Педагогика учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / И. Ф. Харламов. – 4. изд., перераб. и доп. – Москва: Гардарики, 1999. – 516 с.
201. Ценностно-смысловое содержание социально-культурной деятельности в современной России / Ю.А. Акунина, О.Ю. Мацукевич, Н. В. Шарковская, [и др.]. Москва: МГИК, 2018. – 232 с.
202. Чемендрякова, Е. Ю. Театрализованная игровая деятельность как средство развития эмоционального интеллекта детей 6-7 лет / Е. Ю. Чемендрякова, К. Ю. Солдатенко // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2025. – № 2. – С. 94-100.

203. Чернокова, Т. Е. Формирование познавательного интереса к социальным явлениям у детей 5–6 лет посредством экспериментирования / Т. Е. Чернокова, В. В. Иванова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2018. – № 8 (90). – С. 26–37.

204. Шакурова, М. В. К анализу концепций формирования идентичности / М. В. Шакурова // Портал доверия: сборник научных трудов. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2016. – С. 104-109.

205. Шарковская, Н. В. Формирование социально-культурной активности личности в учреждениях культуры и образования: структурно-функциональный подход / Н. В. Шарковская. – Москва: Московский гос. ун-т культуры и искусств, 2009. – 153 с.

206. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – Москва: Педагогика, 1975. – 198 с.

207. Шацкий, С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.

208. Шевцова, М. А. Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе обучения иностранным языкам на основе использования личностно развивающихся ситуаций / М. А. Шевцова. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – 186 с.

209. «Школьная классика»: всероссийский проект // Российское движение детей и молодежи «Движение первых». – URL: <https://id.pervye.ru/projects/10> (дата обращения: 23.01.2025).

210. Шмелькова, Н. А. Зарубежные теории развития познавательного интереса у школьников / Н. А. Шмелькова // Человек и образование. – 2022. – № 1 (70). – С. 211–219.

211. Шпет Л.Г. Советский театр для детей. Страницы истории 1918-1945 / Л.Г. Шпет. – Москва: Искусство, 1971. – 432 с.

212. Шутова, Н. Ю. Театральные игры: методическое пособие / Н. Ю. Шутова. – Иваново: АГУ ИО «ОКМЦКТ», 2018. – 32 с.
213. Щедровицкий, Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – Москва: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
214. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учебное пособие для пед. ин-тов / Г. И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1979. – 160 с.
215. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1971. – 351 с.
216. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.
217. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. XIII (25): Имидоэфиры – Историческая школа. – Санкт-Петербург: типография Акционерного Общества Брокгауз-Ефрон, 1894. – 480 с.
218. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. XVI а (32): Коялович – Кулон. – Санкт-Петербург: типография Акционерного Общества Брокгауз-Ефрон, 1895. – 964 с.
219. Энциклопедический словарь издателя Ф. Павленкова. – 5-е изд, со стереотипа 4-го изд. – Санкт-Петербург: типография Санкт-Петербургского товарищества печатного и издательского дела «Труд», 1913. – 103 с.
220. Якиманская, И. С. Педагогическая психология (основные проблемы) [учебник] / И. С. Якиманская, Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2008. – 648 с.
221. Ямбург, Е. А. Трагический оптимизм. Непрерывающийся диалог / Е. А. Ямбург. – Москва: Бослен, 2022. – 240 с.
222. Ярошенко, Н. Н. История и методология теории социально культурной деятельности: учебник / Н. Н. Ярошенко. – [Изд. 2-е, испр. и доп.] – Москва: МГУКИ, 2013. – 456 с.

223. Angelianawati, L. Using Drama in EFL Classroom / L. Angelianawati // *Journal of English Teaching*. – 2019. – Vol. 5, № 2. – P. 125–134.
224. Bolton, G. A Brief History of Classroom Drama: British and Other English-speaking Influences / G. Bolton // *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom* / ed. by M. Schewe, P. Shaw. – Frankfurt am Main, 1993. – P. 25–42.
225. Brophy, J. On Motivating Students / J. Brophy. – East Lansing, Mich.: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1986. – 73 p. – (Occasional Paper; No. 101).
226. Bruner, J. S. Studies in Cognitive Growth: a Collaboration at the Center for Cognitive Studies / J. S. Bruner, R. R. Olver, P. M. Greenfield [et al.]; with commentary by D. W. Oxtoby [et al.]. – New York: John Wiley and Sons, Inc., 1966. – 343 p.
227. Burt, K. History of Drama in Education / K. Burt // *Burt's Drama*. – URL: <https://burtsdrama.com/> (дата обращения: 24.11.2025).
228. Coggin, Ph. A. Drama and Education: An Historical Survey from Ancient Greece to the Present Day / Ph. A. Coggin. – London: Thames and Hudson, 1956. – 327 p.
229. Cook, H. C. The Play Way: An Essay in Educational Method / H. C. Cook, M. A. Oxon. – New York: Frederick A. Stokes Company, 1917. – 366 p.
230. Desai, F. P. Teaching English through Drama to Tribal Students of Undergraduate Level at Remote Area of South Gujarat Region in India / F. P. Desai // *Education Quarterly Reviews*. – 2020. – Vol. 3, № 4. – P. 521–537.
231. Dewey, J. The School and Society; and. The Child and the Curriculum / J. Dewey. – Chicago: University of Chicago Press, 1990. – 209 p.
232. Eriksson, S. A. Drama as Education: a Descriptive Study of its Development in Education and Theatre with Particular Relevance to the U.S.A. and England: master's thesis / S. A. Eriksson. – Calgary: University of Calgary, 1979. – 307 p.
233. Finlay-Johnson, H. The Dramatic Method of Teaching / H. Finlay-Johnson. – 2d ed. – London: J. Nisbet, 1913. – 256 p.

234. Hahn-Michaeli, B. Wie Nathan der Weise nach Israel kam / B. Hahn-Michaeli // Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research. – 2011. – Vol. 5, № 1. – P. 21–39.
235. Kao, S.-M. Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama / S.-M. Kao, C. O'Neill. – Stamford (CT): Ablex Publishing, 1998. – 167 p.
236. Krapp, A. Research on Interest in Science: Theories, Methods and Findings / A. Krapp, M. Prenzel // International Journal of Science Education. – 2011. – Vol. 33, № 1. – P. 27–50.
237. Kuhar, K. The Work and Role of Extracurricular Clubs in Fostering Student Creativity / K. Kuhar, J. Sabljic // Journal of Education and Training Studies. – 2016. – Vol. 4, № 4. – P. 93–104.
238. Langley, D. Interview with Peter Slade / D. Langley // Dramatherapy. – 1995. – Vol. 17, № 3. – P. 2–6.
239. Littlewood, W. Communicative Language Teaching: An Introduction / W. Littlewood. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 108 p.
240. Livingstone, C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – Harlow: Longman, 1983. – 94 p.
241. Maison, C. Tongue Twisters in the Theatre Classroom / C. Maison. – URL: <https://www.theatrefolk.com/blog/tongue-twisters-theatre-classroom/> (дата обращения: 12.02.2025).
242. Maley, A. Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers / A. Maley, A. Duff. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 256 p.
243. Maxwell, C. Role Play and Foreign Language Learning / C. Maxwell. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416688.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).
244. McGovern, K. R. Conceptualizing Drama in the Second Language Classroom / K. R. McGovern // Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research. – 2017. – Vol. 11, № 1. – P. 4-16.

245. Mortimer, C. *Sound Right. A Course in English Phonetics* / C. Mortimer. – London: Longman, 1975. – 57 p.
246. O'Toole, J. *Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum* / J. O'Toole, J. O'Mara // *International Handbook of research in Arts Education* / ed. by L. Bresler. – Dordrecht: Springer, 2007. – P. 203-218.
247. Pekrun, R. *Emotions and Learning* / R. Pekrun // *Educational Practices*. – 2014. – № 24. – P. 6–29.
248. Phillips, S. *Drama with Children* / S. Phillips. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 151 p.
249. Pinkert, U. *The Concept of Theatre in Theatre Pedagogy* / U. Pinkert // *Key Concepts in Theatre / Drama Education* / ed. by S. Schonmann. – Rotterdam: Sense Publishers, 2011. – P. 119–124.
250. Prator, C. H. *Development of a Manipulation-Communication Scale* / C. H. Prator // *NAFSA Studies and Papers, English Language Series*. – 1965. – № 10. – P. 385–391.
251. Richards, J. C. *Communicative Language Teaching Today* / J. C. Richards. – New York: Cambridge University Press, 2006. – 47 p.
252. Sadow, S. A. *Speaking and Listening: Imaginative Activities for the Language Class* / S. A. Sadow // *Interactive Language Teaching* / ed. by W. M. Rivers. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – P. 33–43.
253. Savage, A. *The Drama Book: Lesson Plans, Activities and Scripts for English-Language Learners* / A. Savage. – [S. l.]: Alphabet Publishing, 2019. – 204 p.
254. Schewe, M. *Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture* / M. Schewe // *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*. – 2013. – Vol. 7, № 1. – P. 5–23.
255. Schewe, M. *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom* / M. Schewe, P. Shaw. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993. – 356 p.

256. Shakespeare, W. *As You Like It* / W. Shakespeare; ed. by J. Dusinberre. London: Bloomsbury Academic, 2006. – 472 p.
257. Shustova, I. Yu. *Theatricalization in Education: Dialogue of Cultures* / I. Yu. Shustova, V. V. Kruglov, O. V. Strizhak, E. O. Cherkashin // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: conference proceedings*. – London, 2020. – P. 1186–1194.
258. Slade, P. *Child Play: It's Importance for Human Development* / P. Slade. – London: Jessica Kingsley Publishers, 1995 – 344 p.
259. Vernon, S. A. *The Benefits of Using Drama to Teach English* / S. A. Vernon. – URL: <https://www.teachingenglishgames.com/articles/the-benefits-of-using-drama-to-teach-english> (дата обращения: 12.02.2025).
260. Witczak, K. *Arts and Drama Education is for All* / K. Witczak // *LEARNIng Landscapes*. – 2020. – Vol. 13, № 1. – P. 35–39.

Приложение А
(обязательное)

Анкета для учителей английского языка

Уважаемые коллеги!

Сегодня проблема возрождения школьных театров является приоритетной задачей для каждого педагогического коллектива. Одним из вариантов школьного театра может стать языковой театр (театр на английском языке), руководить которым мог бы педагог английского языка.

Мы проводим данный опрос с целью получить достоверные данные об отношении педагогов к развитию языковых театров в дополнительном образовании. Ваши ответы помогут нам сделать этот процесс эффективнее.

1. Имеете ли Вы опыт работы с детьми над театральными проектами?
 - а) да, я регулярно занимаюсь с детьми театральными постановками.
 - б) да, я ставила с детьми разные театральные постановки раньше;
 - в) я никогда не занималась с детьми театральными постановками.
2. Считаете ли Вы театрализацию эффективным средством для развития у ребенка мотивации к английскому языку?
 - а) да, театр способствует тому, что ребенок начинает заниматься английским языком более увлеченно;
 - б) не могу сказать однозначно;
 - в) нет, театр отвлекает ребенка от учебного процесса.
3. Считаете ли Вы, что создание языкового театра в школе способствовало бы повышению у школьников интереса к изучению английского языка:
 - а) да, это хорошая идея; театр – дает мощный импульс для развития интереса;

б) считаю, что театр – это слишком сложно, достаточно того, что учитель мог бы использовать элементы театрализации, это бы дало такой же эффект;

в) языковой театр не будет востребован, так как дети и без него очень перегружены разными внешкольными дополнительными занятиями.

4. Хотели бы Вы создать в своей школе (клубе) языковой театр и заниматься с обучающимися постановкой спектаклей на иностранных языках?

а) да, мне было бы интересно

б) да, но я не имею для этого достаточно свободного времени;

в) нет, у меня нет соответствующих способностей.

5. Что, на Ваш взгляд, является основной мотивацией для учителя английского языка по организации лингвистического театра?

(можно отметить несколько ответов)

а) наличие профессиональных знаний и умений для осуществления театральных постановок;

б) уменьшение учебной нагрузки и освобождение времени для творческой деятельности;

в) наличие способностей к театральной деятельности;

г) дополнительное финансирование;

г) другое

Благодарим за сотрудничество.

Приложение Б (рекомендуемое)

Программа «Лингвистический театр» (фрагмент)

Пояснительная записка

Программа «Лингвистический театр» имеет художественно-эстетическую направленность с образовательным компонентом. Программа разработана для детей 8-16 лет (начальной и средней школы, начавших изучать иностранный язык и имеющих начальный навык чтения). Программа направлена на развитие коммуникативных умений на иностранном языке, знакомства и формирование уважительного отношения к культуре и традициям страны изучаемого языка, к родной культуре, а также к культуре и традициям других народов и стран; повышение интереса к иностранному языку; знакомство с художественными произведениями стран изучаемого иностранного языка. Программа способствует творческому и личностному развитию ребенка, его социальной адаптации в детском коллективе, развивает чувства ответственности, сотрудничества и взаимопомощи, умения работать в команде; способствует достижению таких метапредметных умений, как умения выступать на публике, анализировать результаты своих выступлений, умения слушать собеседника и вести диалог. Программа расширяет кругозор ребенка, формирует эстетический вкус в разных областях художественного творчества.

Актуальность и новизна программы

Лингвистический театр, как часть детского театрального пространства, обладает огромным педагогическим потенциалом, развивая ребенка творчески, эстетически, социально. В этом смысле он актуален сегодня так же, как и обычный школьный театр, который может стать важной частью воспитательной среды детского образовательного учреждения. В то же время, согласно ФГОС, все дети в школах изучают иностранные языки, и как отмечают в большинстве своем родители, дети испытывают определенные трудности в плане коммуникации на иностранном языке,

а также в плане развития мотивации к изучению иностранных языков в условиях отсутствия языковой среды. В этой ситуации языковой театр может стать своего рода имитацией языковой среды: местом, где учащиеся тренировали бы навыки общения, получали бы новые лексические, этические, и страноведческие знания об иностранном языке в практической деятельности.

Обоснование новизны программы:

Программа «Лингвистический театр» составлена на основе научного анализа теоретических и методологических основ театральной педагогики, исследования теории интереса и мотивации, а также практического опыта руководства языковыми театральными объединениями школьников.

Программа разработана с учетом возрастных особенностей школьников, их интересов, а также образовательных возможностей, не предъявляя высоких требований к знанию иностранных языков, а также не предусматривая углубления в профессиональный тренинг актерских умений.

Программа не предполагает наличия высокого профессионального мастерства от руководителя театральной студии.

Важное качество данной программы ее *доступность и универсальность* с целью дальнейшей популяризации языкового театра.

Цели и задачи программы

Цели:

Образовательная: повышение интереса детей, занимающихся в театральной студии, к изучению иностранных языков, активизация знаний и умений участников в изучении иностранных языков, а также расширение области практического использования участниками студии языковых навыков.

Развивающая: создание условий для развития интеллектуальных и творческих способностей детей, их самовыражения и самоопределения; психологическое раскрепощение участников студии, преодоление ими психологических стрессов, боязни публичных выступлений.

Воспитательная: создание творческого коллектива единомышленников, социальная адаптация в коллективе участников театральной студии, развитие у детей навыка работать в команде, чувства коллективизма и взаимовыручки; воспитание уважительного отношения к культуре и традициям разных народов, в том числе и к своего родного.

Для реализации данных целей необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать методическую литературу как отечественных, так и зарубежных специалистов, касающуюся работы языкового театра, и, по возможности, использовать ее в своей работе.

2. Актуализировать знания и умения участников театральной студии в области изучения иностранных языков; развивать произносительные и коммуникативные навыки участников студии через участие в театрализации, играх, выступлениях, театральных конкурсах и т.д.;

3. Раскрывать творческий потенциал участников театра: развивать их художественные и музыкальные способности, чувство ритма, пластики, обучая основам сценического дыхания и движения;

4. Формировать эстетически и духовно развитую личность через знакомство с образцами зарубежной детской литературы, музыки, живописи в ходе работы над литературной основой спектакля, а также над его музыкальным и художественным оформлением;

5. Формировать социокультурную и социолингвистической компетенции у участников театра, в том числе толерантное отношение к культуре и традициям стран изучаемого языка посредством практического знакомства участников театра со страноведческим материалом в ходе проведения викторин, праздников и других мероприятий;

6. Способствовать развитию таких метапредметных умений как чувство коллективизма, взаимовыручка и т.д. через совместное участие детей в экскурсиях, культпоходах, фестивалях, и других проектах, связанных с работой театра.

Сроки реализации программы:

Программа рассчитана на 1 год обучения. Общая продолжительность занятий в год – 64 часа.

В соответствии с нормами СанПин 2.4. 3648-20 занятия проводятся 1 раз в неделю. Продолжительность занятий – 2 академических часа (90 минут). Периодичность занятий может варьироваться:

2 раза в неделю при продолжительности занятия – 1 академический час (45 минут).

Также возможен и смешанный график проведения занятий (один или два раза в неделю) в зависимости от конкретных задач данного этапа программы: например, генеральных репетиций, подготовки праздников и т.д.

По завершении года программа может быть продолжена в следующем году, в таком же виде: без повышения уровня сложности, но при обновлении содержания, в виду изменившегося состава участников.

Категории обучающихся:

Программа рассчитана на детей в возрасте от 8 до 16 лет, изучающих в школе один и тот же иностранный язык и владеющих элементарными навыками чтения на иностранном языке. При этом имеет смысл формировать отдельно группу для начальной школы (дети 8–10 лет) и средней школы (подростки 11–16 лет) в виду особенностей психофизического развития детей этих возрастных групп (разные интересы, разный основной вид деятельности, разный уровень владения иностранным языком, разный темп речи и т.д.).

Формы и структура занятий

Основная форма проведения занятий в языковом театре – групповая. Рекомендуемый состав группы – 10–15 человек.

Однако, возможно и проведение индивидуальных занятий или занятия в малых группах по (4–6 человек) в зависимости от цели данного занятия (подготовка к

конкурсу чтецов или необходимость проработки каких-то отдельных эпизодов спектакля и т. д.)

В зависимости от целей занятия также могут варьироваться:

- репетиция;
- генеральная репетиция (прогон спектакля)
- читка сценария;
- культпоход в театр;
- «фуршет» (чаепитие после выступления с анализом выступления (рефлексией)
- участие в театральном фестивале и т. д.
- игровое занятие (театральные тренинги)
- занятие-конкурс (конкурс скороговорок Tongue-Twisters Funny Contest)
- изготовление реквизита к спектаклю
- изготовление афиши
- съемки для ролика и т. д.

Основную часть занятий составляют **комбинированные занятия**, которые имеют следующую **структуру**:

1 этап: Организационная часть (15 минут).

Беседа с детьми. Объявление им цели и задач предстоящего занятия.

Разминка. (Комбинирование упражнений по сценическому движению и речи, часть которых проходит сидя в кругу, а часть в движении на сцене или в зале).

Разминка включает упражнения на развитие:

- навыка сценического дыхания,
- произношения сложных звуков изучаемого языка,
- правильного интонирования на иностранном языке,
- эмоциональности речи,
- воображения
- пластики,

- координации,
- внимательности,
- чувства ритма и т. д.

Упражнения могут варьироваться в зависимости от целей и задач конкретного занятия. Например, если на занятии дети будут репетировать эпизод, связанный с падением героя, то на разминке можно разучить с детьми приемы сценических падений, или если на занятии репетируется песня, то необходимо провести разминку, связанную с дыханием и артикуляцией и т. д.

2 этап: Основная часть. (35–40 минут)

Основную часть занятия как правило составляет работа над спектаклем или другим театральным проектом (инсценированной песней, подготовкой к празднику, языковому мероприятию и т. д.). Если группа еще не приступила к работе над проектом, то в этом случае руководитель может подобрать материал для мини-проекта (инсценировки учебных диалогов или песен с записью на видео) или проведения игрового занятия («Крокодил», лексические игры, викторины) и т. д.

3 этап: Заключительная часть (5–10 минут)

Рефлексия: руководитель театра подводит итог проделанной работы, дает ее оценку, объявляет план на будущее занятие.

Форма презентации результатов работы:

Результатом работы языкового театра считаются презентации театральной продукции, которые могут осуществляться в форме показов спектаклей, проведения участниками театра концертных, игровых программ или других мероприятий на иностранных языках, участия в творческих конкурсах на иностранных языках и других творческих языковых проектах. Важной частью работы языкового театра является участие коллектива в различных языковых и русскоязычных театральных фестивалях, где работа коллектива может получить экспертную оценку своего труда, а также участники театра смогут увидеть работу других коллективов. Полученные дипломы и грамоты также свидетельствуют о высоком уровне и активности театрального

коллектива. Экспертная оценка важна не только руководителю театра, но и его участникам, как знак успешности и значимости своего личного вклада в общее дело.

Планируемые результаты программы и формы их контроля:

Предметные:

– повышение интереса к изучению иностранного языка, которое проявляется в повышении активности участника театра на школьных занятиях, желании дополнительно заниматься иностранным языком, участвовать в новых театральных языковых проектах;

– знание приемов техники сценического дыхания;

– знание и стремление к правильному артикулированию звуков изучаемого иностранного языка;

– правильное интонирование своей роли в спектакле, применение полученных навыков интонирования в дальнейшей практике использования иностранного языка.

Личностные:

– обретение большей уверенности в публичных выступлениях (подросток начинает громче и отчетливее говорить со сцены, начинает жестикулировать и интонировать свои реплики, взаимодействует с партнерами, пытается импровизировать);

– развитие эстетического вкуса, которое выражается в появлении желания ходить в театры, на концерты, на выставки, смотреть более высокохудожественные фильмы, читать более интеллектуальную литературу и т. д.).

Метапредметные:

– повышение чувства ответственности и самодисциплины (дети стараются не опаздывать на репетиции, помогают навести порядок в зале, принести-отнести реквизит, делают замечания друг другу в случае нарушения дисциплины и т. д.);

– обретения чувства коллектива (дети с удовольствием отправляются вместе в культпоходы, проводят вместе время вне занятий в театре, приглашают друг друга на дни рождения и т. д.).

Содержание программы

Программа дополнительного образования «Языковой театр» имеет модульную структуру. Она состоит из четырех **модулей**: тренировочно-подготовительного, организационного, репетиционно-постановочного, презентационного.

Ориентировочно каждый модуль программы рассчитан на одну четверть учебного года, таким образом, все модули условно разграничиваются школьными каникулами.

Тренировочно-подготовительный (1 модуль) программы – знакомит детей с театром, с мастерством актера, а также с самим собой: со своим телом, голосом.

Первые занятия ребят в театре практически целиком состоят из разных театральных игр и упражнений на развитие воображения, чувства ритма, пластики и т. д. Кроме того, большое внимание уделяется обучению сценическому дыханию, артикуляции сложных звуков английского языка, интонированию и эмоциональной окраске речи. К специфике языкового театра нужно отнести работу над произношением и интонацией иностранного языка (при том, что последние два аспекта играют большую роль в практическом использовании языка, им очень мало уделяется времени на школьных занятиях). Пройдя небольшой тренинг по произношению в театре, ребенок сможет довольно быстро почувствовать себя увереннее на школе, что укрепит его желание заниматься в театре, даже если работа над спектаклем будет немного отложена.

Для работы над сценической речью и сценическим движением в языковом театре вполне подходят упражнения и игры, которые используются на занятиях в обычных детских театральных студиях. Однако руководитель театра может и должен включать в них иностранный язык. Сами упражнения руководитель кружка объясняет на родном языке, но во время проведения упражнения он заменяет команды или ключевые слова иностранными словами. Например, учитель предлагает обучающимся двигаться по кругу под музыку, при этом имитировать особенности движения разных животных. Учитель объясняет задание на родном языке, а во время

выполнения задания команды подает на английском («Move as a bear, a horse, a bat, a mouse etc.») При этом обучающиеся учатся понимать на слух и легко запоминают названия разных животных. Также можно подавать команды выполнения движений разного характера: run, jump, swim, fly, skate и т. д.

На начальном этапе формирования театрального коллектива для руководителя важно познакомить детей друг с другом, создать на занятии психологически комфортную и творческую атмосферу. Для этого желательно на протяжении занятия детей по-разному группировать и давать группам разные коллективные задания: например, одна команда создает букву или цифру, а другая должна их назвать, можно разбить коллектив на пары и попросить писать буквы на спине друг у друга и т.д. Более сложным заданием могут стать небольшие коллективные пантомимы, показывающие разные предметы или местонахождения (холодильник, вокзал, мясорубка, музей и т.д.) Участникам театра слова либо называются на иностранном языке, либо показываются на карточках.

Практически на каждом занятии в первом модуле программы участники театра будут работать над произношением посредством выполнения разных упражнений со скороговорками. Перечень скороговорок огромен, но для работы со школьниками важно выбрать такие, чтобы в них встречались знакомые детям слова, желательно, чтобы скороговорки имели бы смысл и были бы направлены на отработку сложных звуков для русскоговорящего обучающегося. Для разнообразия работы над артикуляцией можно произносить скороговорки громко-тихо, с разной эмоциональной окраской (happy, sad, angry, tired, surprised, embarrassed etc.) Можно соединить произнесение скороговорок с определенным движением.

Для подростков вместо скороговорок мы использовали известные фразы из литературных произведений, например, из пьес Шекспира, дети должны были произнести их со сцены с разной интонацией:

A horse! A horse! My kingdom for a horse! (Полцарства за коня!)

A plague on both your houses! (Чума на оба ваши дома)

To be, or not to be, that is the question: (Быть или не быть – вот в чем вопрос)

Poor Yorick! I knew him, Horatio! (Бедный Йорик! Я знал его, Горацио!)

Использование цитат расширяет кругозор подростка, что способствует формированию интереса к языку.

Логическим завершением первого модуля программы языкового театра может стать проведение веселого *конкурса скороговорок* или подготовка к участию в конкурсе чтецов.

Организационный (2 модуль) программы. Основным содержанием второго модуля программы является подбор пьесы для постановки, адаптация ее к тем условиям, в которых будет происходить постановка, и к актерскому составу театра, презентация пьесы, читка пьесы, ее разбор и литературный анализ. Важной задачей для руководителя театра на первом этапе программы является наблюдение за участниками театра, на основе которого руководитель к началу второго модуля уже знает примерные интересы, театральное амплуа, уровень языковых способностей участников своего театра. Исходя из этого он подбирает пьесу для постановки.

Принципы выбора литературной основы (пьесы) для спектакля:

- действующие лица в пьесе должны вызывать у детей эмоциональный отклик, сюжет, конфликты и мотивы поступков героев должны быть понятны детям;
- для младших школьников больше подходит фольклорный и сказочный репертуар, где ярко и однозначно выражена мораль произведения; подростки предпочитают играть самих себя, но также им нравятся веселые и жизнерадостные герои;
- аутентичные классические произведения – беспроигрышный вариант для начинающего режиссера, в том числе и потому, что знакомые произведения воспринимаются детьми легче, чем новые.

Создавая сценарий для спектакля, руководитель должен продумать, чтобы каждый участник театра получил какую-то роль: небольшие роли можно разделить между двумя персонажами, можно кого-то сделать рассказчиком и т. д.

Можно использовать готовые сценарии спектаклей из учебных пособий, но нужно обратить внимание на:

- продолжительность спектакля (оптимальное время 15–20 минут, в этом случае спектакль без сокращений можно будет показать и на фестивале);
- язык текста (необходимо адаптировать его к уровню языка участников театра, бережно относясь и к авторскому тексту, который важен для культурного развития ребенка).

Однако до презентации сценария необходимо познакомить детей с литературной основой пьесы на родном языке (посмотреть фильм, прочитать книгу, сходить в театр), и обсудить сюжет, конфликты, действующих лиц и их характеры: участники спектакля должны понять не только свою роль, но и общий замысел спектакля.

Обсуждение героев пьесы может проходить в игровой форме. Например, участники театра вытягивают карточки с именами героев и должны рассказать, кто они, или произнести какой-то текст от имени героя, чтобы остальные участники могли угадать, что за персонаж перед ними. Уместным здесь будет и проведение викторины, способствующее запоминая сюжета и героев пьесы. Во время обсуждения героев руководитель театра может отметить, какая роль кому из участников подходит, и распределить роли согласно предпочтениям детей. При распределении ролей необходимо учитывать и уровень иностранного языка у участников, чтобы подобранная роль оказалась им по силам.

После распределения ролей, участники студии читают пьесу по ролям, попутно разбирая незнакомые слова и выражения. Такая подробная читка может занять несколько занятий.

Завершается второй модуль участием театра в праздновании «Английского Рождества». Для этого праздника участники студии готовят небольшой музыкальный номер (инсценировка по песне или стихотворению).

Значение второго модуля программы для формирования интереса к иностранным языкам в основном состоит в расширении сведений о языке, культуре и традициях страны изучаемого языка, за счет углубленного знакомства с литературным источником постановки, погружения в мир своего персонажа.

Репетиционно-постановочный (3 модуль) программы. С этого модуля начинается основная работа над спектаклем. Основная часть каждого занятия посвящена репетициям отдельных сцен, и в завершении «прогону» всего спектакля. Для участников театра в этот период важно не только разучивание и уверенное воспроизведение своих реплик, но и умение взаимодействовать с реквизитом и с другими участниками спектакля. На этом этапе мы уделяем особое внимание соединению речи с движением, поэтому для разминки мы будем выбирать упражнения, направленные на взаимодействие детей друг с другом и с разными предметами, например, игра «Who took the cookie from the cookie-jar?», «Robot», песни и речевки-чанты «Baby-shark» и др. Для того, чтобы дети привыкали играть с предметами, мы практически сразу на репетициях используем реквизит: мяч, мягкие игрушки, свисток, шляпа и т. д. На родном языке, кажется, нет ничего сложного в том, чтобы соединить речь с движением, а на иностранном языке это представляет для многих неуверенных в себе детей большую проблему, так как их внимание сконцентрировано либо на речи, либо на движении, и необходимы усилия, чтобы привыкнуть естественно говорить и двигаться одновременно. Реквизит можно вводить постепенно, по одной какой-то новой вещи на каждой репетиции, поиграть с этим предметом на разминке. Важно, чтобы репетиции не были одинаковыми, иначе репетиционный процесс быстро наскучит, необходимо каждый раз вносить в него новизну.

Как только дети запомнили очередность событий в спектакле и подучили свои реплики, можно добавлять в спектакль музыкальное оформление. Начиная слушать музыкальные вставки, дети будут лучше ориентироваться в последовательности сцен, это интенсифицирует постановочный процесс.

Музыкальное оформление и сценография спектакля

Работа руководителя над музыкальным и художественным оформлением спектакля должна начаться как только выбрана литературная основа для будущего спектакля. Один из простых способов подобрать музыку – это перенестись в то время, когда создавалась книга, и послушать музыку, которая была в то время популярна. Так, например, для постановок Марка Твена подойдет музыка в стиле кантри, а для Скотта Фицджеральда – джазовые фрагменты и т. д.

Использование творческого потенциала участников театра

Театр – синтетическое искусство, и в нем могут найти применение многие детские таланты. Руководитель театра должен заблаговременно поинтересоваться, кто из участников театра умеет играть на музыкальных инструментах, рисовать, занимался хореографией и т. д. – и использовать это при оформлении спектакля. Работа над спектаклем будет больше привлекать обучающегося, если руководитель театра сможет найти в спектакле применение его творческим умениям, полученным ранее в школе искусств и др. (поручит ему нарисовать афишу, включит в спектакль его исполнение какого-то музыкального произведения и т. д.) По возможности можно «подключить» к творческой деятельности и английский язык. Например, попросить участника спектакля спеть песню на английском языке и т. д. Талант руководителя театра во многом состоит в том, чтобы подобрать для постановки произведение, которое помогло бы детям раскрыть свои таланты и создать такой актерский ансамбль, где дети бы смогли бы и захотели проявить свои творческие способности. Дети охотно обучают друг друга хореографическим номерам: это тоже можно включить в спектакль. Небольшие музыкально-хореографические номера, финальная песня на английском языке – не только добавляют зрелищности спектаклю, но и объединяют театральный коллектив.

Заключением репетиционного этапа становится генеральная репетиция, после которой назначается день премьеры.

Презентационный (4 модуль) программы. Премьера спектакля – кульминационный пункт годового цикла программы языкового театра, и поэтому нуждается в особой подготовке.

- *информационная подготовка премьеры*: изготовление афиши, оповещение о премьере в соцсетях, на электронном стенде в клубах района, изготовление программки;

– *зрители*: наиболее благодарными зрителями всегда были родители, также для повышения статуса мероприятия, необходимо пригласить администрацию образовательного учреждения, для получения «экспертного мнения» можно пригласить актеров из местных театров. Сегодня зрителями языковых театров могут быть учителя английского языка со своими учениками. Возможен показ спектакля и в другой школе.

– *«фуришет»*: проведение следующего за премьерой занятия в форме чаепития с рефлексией (анализом спектакля) – может стать приятной традицией в театре. Во время чаепития можно показать обучающимся видеозапись спектакля, которую руководитель сопровождает положительными комментариями.

Театральные фестивали

Как показывает опыт, постановка даже 15-минутного спектакля на иностранном языке – процесс, требующий слишком больших вложений для того, чтобы сыграть его лишь один раз. При том, что спектакль требует много усилий от детей, после премьеры они готовы сыграть его снова и снова, с каждым разом все глубже вживаясь в свою роль.

Согласно нашей программе, мы завершаем работу над спектаклем к концу учебного года, тогда как основные театральные фестивали обычно проходят в марте-апреле. Чтобы не спешить с выпуском нового спектакля, мы показываем на фестивалях спектакли на следующий год. До этого спектакль получает статус «репертуарного» и мы показываем его в течение года на разных мероприятиях, а затем и на фестивалях.

Календарно-тематический план

№	Темы занятий	Кол-во часов
	Тренировочно-подготовительный модуль	8 часов
1	Знакомство участников театра. «Ice-breaking» games. Основы сценического дыхания	1 час
2	Работа над произношением и интонацией: скороговорки. Эмоциональная окраска речи.	1 час
3.	Работа над наблюдательностью. Игра «Я – Шерлок Холмс»	1 час
4	Работа над воображением. Этюды. Игра «Крокодил»	1 час
5	Сценическое движение: работа с разными предметами, сочетание движения и речи.	1 час
6	Приемы сочетания сценического движения и сценической речи. Инсценировка этикетных диалогов	1 час
7	Работа над произношением и интонацией, подготовка к конкурсу скороговорок	1 час
8	Проведение конкурса скороговорок	1 час
	Организационный	16 часов
9	Беседа о театре. Викторина: английские писатели и англоязычная детская литература	1 час
10	Знакомство с произведением для постановки спектакля. Обсуждение сюжета, конфликта, темы и идеи	1 час
11	Действующие лица. Распределение ролей. Игра «Hot Chairs»	1 час
12	Чтение пьесы. Работа над незнакомой лексикой	6 часов
13	Построение мизансцен. Работа над началом спектакля	1 час
14	Построение мизансцен. Работа над средней частью спектакля	1 час
15	Построение мизансцен. Работа над финалом	1 час
16	Подготовка к участию в празднике клуба «Английское Рождество», постановка номера	1 час
17	Репетиция номера для праздника клуба «Christmas»	2 часа
18	Участие в празднике «Christmas»	1 час
	Репетиционно-постановочный	32 часа
19	Постановка вокальных номеров для спектакля	4 часа
20	Постановка танцевальных номеров для спектакля	4 часа
21		8 часов
	Репетиция спектакля со вставками в спектакль музыкальных номеров	
22	Подготовка и изготовление реквизита	1 час
23	Репетиция с реквизитом. Тренинг работы с предметами	1 час
24	Репетиция с музыкальным оформлением спектакля	4 часа
25	Изготовление костюмов и декораций	1 час
26	Прогон спектакля.	2 часа
27	Индивидуальная доработка сцен	2 часа

28	Подготовка к выступлению на театральном фестивале ¹	4 часа
29	Выступление на театральном фестивале	1 час
	Презентационный	8 часов
30	Разработка афиши и программки премьеры	1 час
31	Репетиция с музыкальным оформлением и реквизитом	1 час
32	Оформление сцены и зрительного зала	1 час
33	Генеральная репетиция	2 часа
34	Предпремьерный показ	1 час
35	Премьера	1 час
36	Фуршет. Чаепитие с разбором выступления. Рефлексия	1 час

Примеры театральных игр с элементами иноязычной коммуникации для занятий в языковом театре

Ice-breaking games – игры для знакомства и установления контакта между детьми в театральном коллективе.

1. «Name-word-gesture». В начале занятия руководитель театра и все его участники становятся в круг. Далее каждый участник театральной студии по очереди должен назвать свое имя; любое английское слово, начинающееся на ту же букву, что и его имя, чтобы остальные, если забудут имя, смогли его ассоциировать с этим словом; и выполнить какой-нибудь жест или несложное танцевальное движение. После этого все участники театра за ним повторяют его имя, слово и движение. Затем то же самое делает следующий участник театра – и все за ним повторяют. После того, как все назвали себя, руководитель может попросить всех хором проговорить все имена, слова и жесты. Это можно проделать несколько раз, постепенно ускоряя темп.

2. «У нас так много общего!». Эта игра способствует установлению контакта между детьми. Участники театра становятся в круг, руководитель театра выходит в центр и объявляет: «Come out who has got... blue eyes» те дети, у кого голубые глаза выходят в круг, и руководитель театра дает им общее задание, чтобы они как-то

¹ Как правило, театральные фестивали проходят в марте-апреле месяце, но в это время новый спектакль бывает еще не готов, поэтому на фестивалях мы показываем спектакль, который дети готовили в прошлом году, и который с удовольствием вспоминают и играют на публике.

взаимодействовали друг с другом, например: «shake hands», «do a hug», «dance», «jump like a horse», «bark as a dog».

3. «Знакомство». Участники театра выходят на сцену или находятся в зале. Руководитель театра дает им задание и включает музыку. Все участники начинают двигаться под музыку, но как только музыка останавливается, все должны образовать пары и у своего партнера узнать имя, в каком классе и в какой школе учится. «What is your name? What class and school are you from?». После нескольких раундов ребята рассаживаются на стулья и рассказывают, что они узнали друг о друге, можно на родном языке.

Warming-up games игры на развитие навыков иноязычного произношения и интонации

1. Упражнение «Насос и шарик»: через короткие вдохи учащиеся наполняют воздухом живот, как будто надуваем шарик. Потом мы медленно выпускаем воздух, и на выдохе произносим разные короткие скороговорки (поговорки): as busy as a bee, many men – many minds, a friend in need is a friend indeed и др. Также можно проговаривать скороговорки, постепенно усиливая и ослабевая звук.

2. Упражнение «Эмоции»: стараемся произносить скороговорки с разной эмоциональной окраской. Руководитель кружка делает карточки с разными эмоциями (happy, upset, surprised, scared, worried, interested, excited). Участники театра вытягивают карточку с эмоцией и по очереди выходят на сцену и произносят свою скороговорку с эмоциональной окраской, которую все должны угадать.

3. Упражнение «Перестрелка»: участники театра становятся в круг, и, как будто бросая друг в друга мячом, направляют друг в друга разные скороговорки. Необходимо следить, чтобы дети «бросали» скороговорки на выходе, и произносили их весьма активно.

4. Игра «Пароход»: участники театра делятся на две группы и расходятся в разные концы сцены. Одна половина участников выбирает карточки со скороговорками. Руководитель включает громкую музыку. Задача тех, кто получил

карточки прокричать их так громко, чтобы их услышали на другом конце сцены. После остановки музыки руководитель спрашивает у другой команды, что они услышали. Потом команды меняются ролями.

5. Игра «Who took the cookie from the cookie jar?»: участники театра становятся в круг и прячут руки за спину. Руководитель театра обходит их сзади и незаметно кладет «печенье» кому-то в руку. Этот игрок и будет тем, кто взял печенье. Между тем дети все проговаривают: «Who took the cookie from the cookie jar?» Учитель указывает на кого-нибудь из детей, и все говорят: «Vanya took the cookie from the cookie jar». Ваня возмущенно: «Who, me?» (Кто, я?) Все: «Yes, you!» (Да, ты!) Ваня: «Not me!» (Не я!) показывает пустые ладошки. Все: «Then who?» (А кто тогда?) Ваня показывает на Петю. И все проговаривают тот же диалог только про Петю, и так до тех пор, пока «тот, кто взял печенье», не будет найден.

Creative games – игры на развитие наблюдательности и воображения, которыми можно завершать занятия

1. «Скульптор»: участники театра делятся на пары, в каждой паре один становится скульптором: он дает команды своей «скульптуре» что нужно сделать: Put your hand on your head, stand on your hands and knees и т.д. Затем скульпторы отгадывают какой был замысел скульптур. Потом пары меняются ролями.

2. «Very silly sentences»: руководитель театра готовит набор карточек с разной лексикой. Участники театра делятся на группы из трех человек, они берут три карточки (существительное, прилагательное и глагол и составляют из них предложение) и потом пытаются показать его жестами, чтобы остальные участники театра угадали предложение. Как вариант игры, можно показывать и угадывать скороговорки. Можно вытягивать карточки с разными предметами или объектами и показывать их вдвоем или втроем. Такие коллективные показы проходят более динамично.

3. «Я – Шерлок Холмс»: участники театра по очереди поднимаются на сцену и становятся спиной к зрителям, все участники театра задают тому, кто на сцене

вопросы, касающиеся внешнего вида участников, оформления зала и т. д. «What is Masha wearing today?», «What colour are Anna's shoes?» «How many stairs are on the staircase to our room?» и т. д. Того, кто оказался самым наблюдательным можно поощрить призом – это будет стимулом для остальных проявлять внимание к деталям.

Приложение В
(обязательное)

**Анкета сформированности интереса к английскому языку
и ключи для ее обработки (методика Н.Г. Лускановой²)**

	Варианты ответов	Количество баллов
Вопрос1	Нравится ли тебе изучать иностранные языки?	
	– не очень	1
	– нравится	3
	– не нравится	0
Вопрос2	Всегда ли ты с радостью идешь в школу, если у тебя в этот день есть урок английского?	
	– чаще хочется остаться дома	0
	– бывает по-разному	1
	– иду с радостью	3
Вопрос3	Если бы учитель сказал, что на урок английского приходить не обязательно, ты бы пошел на урок?	
	– не знаю	1
	– не пошел бы	0
	– пошел бы на урок	3
Вопрос4	Тебе нравится, когда у вас отменяют или заменяют другими уроки английского языка?	
	– не нравится	3
	– бывает по-разному	1
	– нравится	0
Вопрос5	Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий по английскому языку?	
	– хотел бы	0
	– не хотел бы	3
	– не знаю	1
Вопрос6	Хотел бы ты изучать английский язык только в кружках, в игровой форме?	
	– не знаю	1
	– не хотел бы	3
	– хотел бы	1
Вопрос7	Ты часто рассказываешь родителям об уроках английского языка?	
	– часто	3
	– редко	1
	– не рассказываю	0

² Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : учебно-методическое пособие / Н.Г. Лусканова. – Москва: Фолиум, 1999. – 32 с.

Вопрос8	Ты хотел бы, чтобы у тебя по английскому языку был менее строгий учитель?	
	– точно не знаю	1
	– хотел бы	0
	– не хотел бы	3
Вопрос9	Интересен ли английский язык твоим друзьям в классе?	
	– мне все равно	1
	– интересен	3
	– не очень	0
Вопрос10	Тебе нравятся читать книги или смотреть фильмы на английском языке?	
	– да	3
	– не очень	1
	– нет	0

Приложение Г
(обязательное)

Анкета «Почему ты учишь английский язык»
(методика М.А. Шевцовой³)

Критерий «Выбор мотива» позволяет определить уровень познавательного интереса из общей мотивации подростка к иностранному языку.

К познавательным мотивам относятся мотивы 7-10.

1. Учю английский потому, что это моя обязанность
2. Учю английский, чтобы меня похвалили
3. Учю английский, чтобы получать хорошие отметки
4. Учю английский потому, что мне пообещали за это какой-то подарок
5. Учю английский, чтобы меня не ругали
6. Учю английский, потому что мама сказала, что мне он нужен
7. Учю английский потому, что все учат
8. Учю английский, потому что это интересно, узнаю новое
9. Учю английский, потому что хочу самостоятельно ездить по разным странам
10. Учю английский потому, что он мне пригодится в будущей работе.

³ Шевцова, М. А. Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе обучения иностранным языкам на основе использования лично- развивающихся ситуаций / М. А. Шевцова. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – 186 с.

Приложение Д
(обязательное)

Опросник «Твой любимый школьный предмет»
(по методике «Лесенка» В.Г. Щур⁴)

Рисуется лесенка из 10 ступенек и ребенку предлагается расположить на ней школьные предметы (10 любых школьных предметов, включая английский язык). Ребенку объясняют, что на верхней ступеньке находится самый любимый предмет, а на нижней – самый нелюбимый. Далее по рисунку мы смотрим: на какой ступеньке ребенок разместил английский язык.

Если английский язык занимает 1-3 ступеньку – у ребенка положительное к нему отношение (высокий уровень личных предпочтений).

Если английский язык занимает 4-5 ступеньку у ребенка нейтральное отношение к нему (средний уровень личных предпочтений)

Если 6-10 ступенька – у ребенка скорее негативное отношение к предмету (низкий уровень личных предпочтений)

⁴ Щур В. Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей / В.Г. Щур // Психология личности: теория и эксперимент / под ред. В.В. Давыдова – М.: Академия, 1982. – С. 108–114

Приложение Е
(справочное)

Материалы, используемые на занятиях в лингвистическом театре

Скороговорки для работы над произношением и интонацией

1. Звук [æ] A black cat sat on a mat and ate a fat rat
2. Звук [i] I saw a kitten eaten chicken in the kitchen
3. Звук [w] Why do you cry, Willie? Why do you cry?
Why, Willie? Why, Willie? Why, Willie? Why?
4. Звуки [s, ʃ] She sells sea shells on a sea shore
5. Звуки [w, ð] Whether the weather be fine
Or whether the weather be not
Whether the weather be cold
Or whether the weather be hot
Whether the weather
Whatever the weather
The weather we like it or not
6. Звук [p] Peter Piper picked a pack of pickled peppers.
7. Звуки [ð, æ, i] This is Jack and that is Jill
This is Ben and that is Bill
This is Tom and that is Dot
This is Rex and that is Spot
8. Звук [u] If a dog chews shoes what shoes does he choose?
9. Звук [θ] Elizabeth's birthday is on the third Thursday of this month.
10. Звук [f] Four furious friends fought for the phone.

План-сценарий конкурса скороговорок

Tongue-twisters Fun Contest

1. Подготовка.

Каждый участник получает программу конкурса, которая включает в себя обязательную и произвольную части

Basic part:

1. As busy as a bee
2. Many men many minds
3. A friend in need is a friend indeed
4. Why do you cry, Willy? Why do you cry?
Why, Willy? Why, Willy? Why, Willy? Why?
5. This is Jack and that is Jill

This is Ben and that is Bill

This is Ann and that is Dot

This is Rex and that is Spot

Optional part

1. A black cat sat on a mat and ate a fat rat
2. I saw a kitten eating chicken in the kitchen
3. She sells sea shells on a sea chore
4. Four furious friends fought for the phone

2. Конкурс начинается с выступления всех участников театра с обязательной программой (нужно представиться и произнести все 5 обязательных скороговорок по наизусть по 5 раз). Члены жюри дают оценку каждому выступлению.

3. Скороговорочные дуэли. Все участники конкурса разбиваются на пары по жребию и вытягивают скороговорку, которую они по команде ведущего начинают произносить одновременно, тот, кто не сбился, выходит в следующий раунд и таким образом определяется абсолютный победитель.

4. Угадай скороговорку. Участники конкурса разбиваются на группы по 2-3 человека и вытягивают скороговорку, которую должны представить через движения и жесты. Та команда, которая представит, по мнению жюри, наиболее интересную интерпретацию скороговорки, становится победителем

5. Награждение победителей. Чаепитие. Рефлексия.

Примеры учебных заданий для развития коммуникативных навыков на английском языке

1. Инсценировка диалогов, закрепляющих произносительные навыки из пособия К. Мортимера «Sound Right» (Произноси правильно) [63b] помогает учащимся развивать беглость речи, правильно ее интонировать.

(в отделе женской одежды покупательница примеряет юбку)

Shop-assistant: Does **it** fit?

Customer: Yes, it **fits**, but **it** isn't very pretty.

Shop-assistant: This *pink* one's very pretty.

Customer: But it's a bit *big*.

Shop-assistant: Well,... this *silk* one isn't *big*.

Customer: No... but it's a bit *frilly*.

2. Диалоги-инсценировки из разных учебных пособий, важным элементом которых является веселый финал. Здесь важны не точность и грамотность каждой фразы, а эмоциональность и активность ребенка по время инсценировки.

Вот несколько примеров таких диалогов:

(Мальчик Сэм стоит со связкой воздушных шаров, к нему подходит девочка Пэм и приглашает поиграть)

Pam: Let's play, Sam

Sam: OK

Pam: Take my toys and play with them.

Sam: Thanks. And do you want to play with balloons?

Sam: I'd love to. (Сэм по одному вручает Пэм свои воздушные шары)

Sam: This is a red balloon... and a green balloon and a yellow balloon and a brown balloon... (Пэм показывает, что она улетает вместе с воздушными шариками) Sam, where are you?

3. Песни и чанты, помогающие соединять речь с движением и жестикуляцией.

- Песенка «Роботы» из пособия Мали А. и Даффа А. [63, 38–48]:

(проговаривая слова песни, дети выполняют как роботы соответствующие движения)

We are robots

We are robots

Robots thinking (думают)

Robots drinking (пьют)

Robots walking (гуляют)

Robots talking (разговаривают)

We are robots.

4. Песенка «*On a cold and frosty morning*»

This is the way we ski and skate, ski and skate, ski and skate

This is the way we ski and skate (катаются на лыжах и коньках)

On a cold and frosty morning

This is the way we play snowballs, play snowballs, play snowballs

This is the way we play snowballs (играют в снежки)

On a cold and frosty morning

This is the way we make snowman, make snowman, make snowman

This is the way we make snowman (лепят снеговика)

On a cold and frosty morning.

Приложение Ж
(справочное)

Таблица критических значений для определения критерия К. Пирсона⁵

Таблица IX

Критические значения критерия χ^2 для уровней статистической значимости $\rho \leq 0,05$ и $\rho \leq 0,01$ при разном числе степеней свободы ν
Различия между двумя распределениями могут считаться достоверными, если $\chi^2_{\text{эмп}}$ достигает или превышает $\chi^2_{0,05}$, и тем более достоверными, если $\chi^2_{\text{эмп}}$ достигает или превышает $\chi^2_{0,01}$ (по Большеву Л.Н., Смирнову Н.В., 1983).

ρ			ρ			ρ		
ν	0,05	0,01	ν	0,05	0,01	ν	0,05	0,01
1	3,841	6,635	35	49,802	57,342	69	89,391	99,227
2	5,991	9,210	36	50,998	58,619	70	90,631	100,425
3	7,815	11,345	37	52,192	59,892	71	91,670	101,621
4	9,488	13,277	38	53,384	61,162	72	92,808	102,816
5	11,070	15,086	39	54,572	62,428	73	93,945	104,010
6	12,592	16,812	40	55,758	63,691	74	95,081	105,202
7	14,067	18,475	41	56,942	64,950	75	96,217	106,393
8	15,507	20,090	42	58,124	66,206	76	97,351	107,582
9	16,919	21,666	43	59,304	67,459	77	98,484	108,771
10	18,307	23,209	44	60,481	68,709	78	99,617	109,958
11	19,675	24,725	45	61,656	69,957	79	100,749	111,144
12	21,026	26,217	46	62,830	71,201	80	101,879	112,329
13	22,362	27,688	47	64,001	72,443	81	103,010	113,512
14	23,685	29,141	48	65,171	73,683	82	104,139	114,695
15	24,996	30,578	49	66,339	74,919	83	105,267	115,876
16	26,296	32,000	50	67,505	76,154	84	106,395	117,057
17	27,587	33,409	51	68,669	77,386	85	107,522	118,236
18	28,869	34,805	52	69,832	78,616	86	108,648	119,414
19	30,144	36,191	53	70,993	79,843	87	109,773	120,591
20	31,410	37,566	54	72,153	81,069	88	110,898	121,767
21	32,671	38,932	55	73,311	82,292	89	112,022	122,942
22	33,924	40,289	56	74,468	83,513	90	113,145	124,116
23	35,172	41,638	57	75,624	84,733	91	114,268	125,289
24	36,415	42,980	58	76,778	85,950	92	115,390	126,462
25	37,652	44,314	59	77,931	87,166	93	116,511	127,633
26	38,885	45,642	60	79,082	88,379	94	117,632	128,803
27	40,113	46,963	61	80,232	89,591	95	118,752	129,973
28	41,337	48,278	62	81,381	90,802	96	119,871	131,141
29	42,557	49,588	63	82,529	92,010	97	120,990	132,309
30	43,773	50,892	64	83,675	93,217	98	122,108	133,476
31	44,985	52,191	65	84,821	94,422	99	123,225	134,642
32	46,194	53,486	66	85,965	95,626	100	124,342	135,807
33	47,400	54,776	67	87,108	96,828			
34	48,602	56,061	68	88,250	98,028			

⁵ Большев Л.Н., Смирнов Н.В. Таблицы математической статистики / Л.Н.Большев, Н.В.Смирнов. — М.: Вычислит. центр АН СССР, 1983 — 474 с.