

**Міністерство освіти і науки України
Приватний вищий навчальний заклад
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»**

Історико-філологічний факультет

Кафедра романо-германської філології

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»**

**ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ АУДІЮВАННЯ НА СТАРШОМУ
ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗЗСО**

Виконала:

здобувачка історико-філологічного факультету
спеціальності: 014 Середня освіта
(Мова і література(англійська))
Мізюрко Інна В'ячеславівна

Науковий керівник

к.пед.н., доцент
Будз Ірина Федорівна

Рецензент:

к.пед.н., доцент
Гронь Лариса Василівна

Рівне-2024

УДК 811.111:371.3

МІЗЮРКО І. В.

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ АУДІЮВАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗЗСО

У науковій роботі автор розглядає проблему вивчення ефективності тестування як інструменту контролю англomовної лексичної компетентності на основі аудіювання на старшому етапі навчання у ЗЗСО. Досліджено роль тестів у визначенні рівня слухового сприймання та лексичного розуміння учнями. Здійснено порівняльний аналіз результатів тестування та інших методів оцінювання, виявлено переваги та недоліки використання тестів для вимірювання англійської лексики. Робота має на меті розширення розуміння процесу вивчення англійської мови та розвитку ефективних методів оцінювання лексичної компетентності.

Ключові слова: тестування, англomовна лексична компетентність, контроль, ефективність оцінювання.

MIZIURKO I. V.

TESTING AS A MEANS OF MONITORING ENGLISH LEXICAL COMPETENCE BASED ON LISTENING COMPREHENSION AT THE SENIOR STAGE OF EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

In the research, the author considers the effectiveness of testing as a tool for monitoring English lexical competence based on listening comprehension at the senior stage of education in comprehensive secondary schools. The role of tests in determining the level of auditory perception and lexical understanding among students is investigated. A comparative analysis of test results and other evaluation methods is conducted, revealing the advantages and disadvantages of using tests to measure English vocabulary. The aim of the study is to broaden understanding of the process of learning the English language and to develop effective methods of assessing lexical competence.

Keywords: testing, English lexical competence, monitoring, evaluation effectiveness.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ АУДІЮВАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	9
1.1. Сутність та структура іншомовної лексичної компетентності.....	9
1.2. Психолінгвістичні особливості формування лексичної компетенції на старшому етапі навчання.....	14
1.3. Тестування як засіб контролю рівня сформованості лексичної компетенції учнів ЗЗСО.....	31
Висновки до розділу 1.....	39
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК НА ОСНОВІ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ.....	41
2.1. Критерії відбору аудіотекстів для навчання лексичної компетенції на основі аудіювання учнів старшого шкільного віку.....	41
2.2. Комплекс тестових завдань на формування лексичних вмінь учнів старшого етапу ЗЗСО на основі аудіювання.....	55
2.3. Експериментальна перевірка запропонованої методики.....	74
Висновки до розділу 2.....	78
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	90

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЛО	Лексична одиниця
ЛК	Лексична компетенція
ЗЗСО	Заклад загальної середньої освіти
ІМ	Іноземна мова
МД	Мовленнєва діяльність
ІЛК	Іншомовна лексична компетенція
РМ	Рідна мова

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуалізація всіх аспектів суспільного життя та виконання поточних завдань Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти певною мірою змінюють підхід до навчального процесу та надають пріоритет комунікативним і соціокультурним навичкам. Все це сприяє вирішенню завдань реформування національної системи освіти та її поступової інтеграції в міжнародний освітній простір Європи.

В умовах трансформації українського суспільства та становлення нової парадигми освіти – особистісно-орієнтованого викладання основ наук зростає роль іноземної мови як джерела знань про країну і світ та її статус як навчального предмету, основна мета якого визначається навичками міжкультурної комунікації учнів, формування їхньої комунікаційної компетенції, підвищує і її важливу складову – соціокультурну лексичну компетенцію, достатню для здійснення міжкультурної комунікації за допомогою іноземної мови.

Успіх використання англійської мови на практиці залежить насамперед від рівня знання англійської лексики, адже це найважливіший компонент мовленнєвої діяльності. Вивчення словникового запасу є основою для набуття навичок, необхідних для говоріння, читання, слухання та письма англійською мовою на належному рівні.

Лексичну компетенцію визначають як здатність людини в конкретній мовній ситуації визначати контекстне значення слова, порівнювати його обсяг у двох мовах, розуміти структуру значення слова та використовувати його відповідно до мовленнєвих та лінгвокультурних особливостей ситуації. Здатність людини формулювати конкретні твердження та розуміти мову інших базується на складній та динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичного усвідомлення.

Психофізіологічною основою лексичної компетенції є лексичні здібності, під якими розуміємо факт звикання до певної діяльності, яка виконується автоматично, без участі свідомості в її регуляції. Таким чином, лексичні навички дозволяють швидко використовувати вербальний матеріал у процесі іншомовного спілкування.

Ефективність формування англomовної лексичної компетенції можлива насамперед за досягнення належного рівня пізнавального інтересу на рівні усвідомлення та внутрішньої потреби. Така підготовка можлива за наявності внутрішніх стимулів до здійснення навчальної діяльності, виявлення активності на уроці, прагнення поглибити знання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також реалізації значного рівня вольової діяльності. намагання в межах копіткої праці досягати кращих результатів у роботі з лексикою.

Аналіз ситуації, яка складається при навчанні лексики та використанні аудіювання як засобу контролю розвитку слухових лексичних навичок, показує, що вчителі з багатьох об'єктивних і суб'єктивних причин не приділяють уваги розвитку цього виду мовної діяльності. Деякі вчителі вважають, що перевірка розвитку лексичних навичок полягає в тому, наскільки добре учні використовують їх під час усної чи письмової мови. Інтегрована методика, яка з кожним роком знаходить все більше прихильників серед учителів, спрямована на те, щоб якнайкраще поєднати види мовної та мовленнєвої діяльності з метою найефективнішого вивчення ІМ. Наприклад, використання аудіювання як засобу контролю розвитку аудіативних навичок на різних етапах навчання учнів у ЗЗСО.

Формуванню та розвитку лексичних навичок не сприяють також підручники та навчальні комплекси з ІМ для старшого етапу навчання, більшість із яких або взагалі не мають, або містять недостатню кількість завдань для вивчення лексики. Водночас навіть ті вчителі, які приділяють належну увагу вивченню лексики як основі формування комунікативних компетенцій, не завжди можуть запропонувати відповідні завдання для

перевірки засвоєного матеріалу, які б розвивали в учнів інші мовні та мовленнєві навички.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Неоднозначність цієї проблеми викликає інтерес як вітчизняних дослідників, так і багатьох зарубіжних. Було описано методи і прийоми виявлення значення іншомовних слів, призначених для рецептивного засвоєння учнями; проаналізовано роботу лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності (О. Шапов); досліджено процес функціонального засвоєння учнями лексики з урахуванням закономірності породження мовленнєвих висловлювань (В. Коростильов, Є. Мирошніченко); розроблено типи та види вправ для навчання лексики (О. Тарнопольський, Н. Форкун).

Більшість дослідників вважають мовну компетенцію, як знання мовної системи, яка вивчається на всіх рівнях мови (фонологічному, лексичному, граматичному), граматичних правил побудови речень (А. Бердичівський, М. Вятютнев, Л. Бахман, М. Канал). Дослідники також включають у мовну компетенцію вміння застосовувати ці знання в лінгвістичній практиці на іноземній мові (І. Бім, Д. Ізаренков, В. Сафонова, Є. Тихомирова, Дж. Ван Ек). Аналіз визначення мовної компетенції показав, що багато вчених (А. Бердичевська, І. Бім, Е. Тихомирова) при розгляді названого явища надають великого значення граматичній стороні іноземної мови. Проте зміст висловлювань іноземною мовою пов'язаний із знанням лексики іноземної мови. У цьому контексті виправданим є вказівка на лексичний компонент як важливу структурну одиницю мовної компетентності, що формується в учнів ЗЗСО.

Як показав аналіз нормативних документів та наукової літератури з проблеми дослідження, єдиного визначення поняття лексична компетенція серед методистів не існує. Процес формування лексичної компетенції з іноземної мови включає взаємопов'язану і взаємообумовлену сукупність іноземної мови та накопичення лексичних ресурсів, оскільки лексична компетенція формується в процесі комунікативної діяльності учнів, а

комунікативна компетенція вдосконалюється з розвитком лексичного компетенції.

Зважаючи на актуальність проблеми, була обрана тема курсового дослідження: *«Тестування як засіб контролю англомовної лексичної компетентності на основі аудіювання на старшому етапі навчання у ЗЗСО»*.

Об'єктом дослідження є процес формування іншомовної лексичної компетенції учнів старшої школи.

Предмет дослідження: методика використання тестування як засобу контролю англомовної лексичної компетентності на основі аудіювання на старшому етапі навчання у ЗЗСО.

Мета дослідження полягає у вивченні та теоретичному обґрунтуванні проблеми використання тестування як засобу контролю англомовної лексичної компетентності на основі аудіювання на старшому етапі навчання у ЗЗСО.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сутність та структуру іншомовної лексичної компетентності.
2. Вивчити психолінгвістичні особливості формування лексичної компетенції на старшому етапі навчання.
3. Охарактеризувати тестування як засіб контролю рівня сформованості лексичної компетенції учнів.
4. Теоретично обґрунтувати методику використання тестування як засобу контролю англомовної лексичної компетентності на основі аудіювання на старшому етапі навчання та перевірити її ефективність.

У ході дослідження були використані **методи** теоретичного та емпіричного рівнів. До першої групи належали методи теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної теми, а також систематизації, класифікації та узагальнення отриманої інформації, вивчення передового педагогічного досвіду. До методів емпіричного рівня належали: бесіда, анкетування, спостереження, вивчення навчальної документації, педагогічний експеримент, обробка експериментальних даних. Зазначені методи сприяли

ефективності педагогічних впливів, забезпечували об'єктивність діагностичних даних та достовірність отриманих результатів.

Теоретичне значення дослідження. В процесі роботи уточнено базово-категоріальні поняття з проблеми дослідження; обґрунтовано особливості використання тестування як засобу контролю англомовної лексичної компетентності на основі аудіювання на старшому етапі навчання у ЗЗСО.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що основні положення роботи доповнюють педагогічне знання й можуть слугувати для подальшої наукової розробки проблеми, а також сприяють її використанню для розробки методичних рекомендацій в контексті проблеми дослідження. Матеріали дослідження можуть бути реалізовані під час організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, шести підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг магістерської роботи становить 100 сторінок комп'ютерного тексту. Основний зміст викладено на 82 сторінках. Список використаних джерел складається з 77 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ АУДІЮВАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

1.1. Сутність та структура іншомовної лексичної компетентності

Проблема формування лексичних компетентностей учнів у зв'язку з реформуванням змісту, форм і методів навчання відповідно до концепції «Нова українська школа» нині є актуальною проблемою прогресивних дослідників і вчених. Зважаючи на природну інтегрованість лексичного компонента в структуру лінгвістичного компонента комунікативної компетенції, останній включає знання, уміння та навички, необхідні для розуміння учасника іншомовного діалогу та формування власної моделі мовної поведінки, відповідної мета і комунікативна ситуація. Це потребує знання основних понять лінгвістики (стилів, типів, способів поєднання речень у тексті тощо), умінь і навичок аналізу тексту та комунікативних умінь, тобто навичок мовного спілкування залежно від різних сфер і ситуацій мовлення [13, с. 75].

Комунікативна компетенція – це здатність реалізовувати мовну компетенцію в різноманітних умовах мовної взаємодії з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доречності мовлення [22, с. 48].

У процесі формування комунікативних компетентностей провідним є мовленнєві (комунікативні) уміння та навички, які в свою чергу охоплюють уміння та навички в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Комунікаційна компетентність складається з трьох основних компетенцій:

- 1) лінгвістичної, під якою розуміємо мовний досвід учня;
- 2) соціолінгвістичної, під якою розуміємо його мовленнєвий досвід;
- 3) прагматичної, під якою розуміємо власне особистісні якості учня.

Процес формування лексичної компетентності є дуже цікавим і потребує подальшого аналізу, оскільки саме накопичення лексичного запасу і збагачення словникового запасу учнів починається їх оволодіння іноземною мовою [24, с. 122].

Під лексичною компетенцією методисти розуміють здатність особистості на основі лексичних знань, рецептивних і репродуктивних лексичних умінь

адекватно розпізнавати на слух і правильно формулювати власне висловлювання з урахуванням мовних, соціокультурних і термінологічних особливостей лексики, комунікативної ситуації та стилів мовлення, а також забезпечення підтримки конкретних навичок функціонування на необхідному рівні та проведення постійного самоконтролю лексичного оформлення власного мовлення [22, с. 49].

Лексична компетенція – це здатність людини правильно формулювати висловлювання та розуміти мовлення інших людей, яка ґрунтується на складній та динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної обізнаності. Таким чином, лексична компетенція включає лексичні навички, знання та загальну мовну обізнаність або здатність використовувати їх у всіх видах мовленнєвої діяльності. Основним компонентом лексичної компетенції є вміння, під якими розуміються дії з мовним матеріалом, автоматично як результат практики, і вміння - як здатність здійснювати мовленнєву діяльність в умовах міжкультурного спілкування з іноземною мовою на основі набутих навичок, повністю зосереджуючись на змісті висловлювання, а не на мовних засобах [53, с. 28].

Лексичні навички поділяються на рецептивні та репродуктивні. Рецептивні навички – це здатність сприймати та розуміти лексичні одиниці усної та письмової мови, а саме:

- розпізнавання, диференціація та ідентифікація усної та писемної форм лексем;
- співвіднесеність лексем з відповідними предметами чи явищами;
- обґрунтоване припущення щодо значення лексичної одиниці [4, с. 16].

Під репродуктивними навичками розуміють уміння використовувати лексичні одиниці в усному чи письмовому мовленні, що означає:

- виділення лексичної одиниці з довготривалої пам'яті;
- відтворення лексем у зовнішньому мовленні;
- безпосередній зв'язок лексеми з іншими словами, створюючи синтагму і словосполучення відповідно до принципів лексичного словозмінювання;

- обрати відповідний стиль (офіційний/неформальний) [53, с. 29].

Мовленнєві лексичні навички є основою для всіх видів мовленнєвої діяльності, тому учні повинні розвивати лексичні навички аудіювання, говоріння, читання та письма.

Процес вивчення іншомовної лексики починається з ознайомлення з новими лексичними одиницями, а його кінцевою метою є активне використання лексем у мовленнєвій діяльності. Згідно з концепцією Ю. Пассова, спочатку розвивається вміння працювати з лексичним матеріалом, наступний етап присвячений удосконаленню навичок, а вже потім формується вміння працювати з лексичними одиницями в мовленнєвій діяльності [47, с. 40].

Згідно з дослідженням В. Кука шлях формування лексичної компетенції має передбачати оволодіння учнями вимовою та написанням слів. Вони повинні навчитися розділяти морфеми слів і знати про найпоширеніші словосполучення та флексії. Для цього необхідно знати «синтаксичну поведінку» слів у словосполученнях і реченнях. Крім того, учні, наприклад старшої школи, повинні засвоїти порівняльні, емоційні та прагматичні значення слова. Порівняльне значення включає різні значення словоформ і метафоричні розширення значення. Емоційне значення означає конотації слова. Прагматичне значення відображається в знанні того, як слово вживається в конкретних ситуаціях. Не можна ігнорувати лексичні зв'язки між словом та іншими словами, тобто явище синонімії та антонімії [36, с. 8].

Відомий методист О. Шапов вважає, що лексична компетенція базується на лексичних знаннях, уміннях, навичках, а також особистому мовному та мовленнєвому досвіді, здатності людини визначати контекстне значення слова, порівнювати обсяг його значення у двох мовах, розуміти значеннєву структуру слів і виділяти специфічно національне значення цього слова [72, с. 9].

Зважаючи на позицію дослідника, можна сказати, що лексична компетенція є складною одиницею, яка складається з: мотиваційного,

когнітивного, діяльно-практичного, рефлексивного та поведінкового компонентів.

Мотиваційний компонент визначає цілі і мотиви навчання лексики, стимулює активність учнів до вивчення іноземної мови. Завдяки *пізнавальному або когнітивному компоненту* формуються знання про лексичні одиниці, а також вплив на активність їхнього подальшого застосування на практиці. - *Діяльнісно-практичний компонент* відповідає за вміння застосовувати і сприймати лексичні одиниці в процесі комунікації. За допомогою *рефлексивного компоненту* ми аналізуємо рівень володіння і правильність застосування засвоєних лексичних одиниць у мові.

Поведінковий компонент передбачає вміння самостійно працювати з лексичними одиницями [48, с. 96].

Формування лексичної компетентності пропорційно залежно від сформованості в учнів лексичних навичок. У методиці навчання іноземних мов *лексична навичка* визначається як автоматизована дія з вибору лексичної одиниці адекватно задуму та її правильному поєднанню з іншими одиницями у продуктивному мовленні (говоріння та письмо) і автоматизоване сприйняття й асоціювання зі значенням у рецептивному мовленні (аудіювання і читання). Лексичні навички формуються за певними принципами.

Проблема формування лексичної навички розглядалась у межах традиційної методики, інтенсивної методики, комунікативної методики, пропонувалися різні способи презентації лексичних одиниць, досліджувались проблеми відбору лексики для різних етапів навчання [6, с. 105].

Питанням дослідження і розробки принципів, які є системоутворюючими у формуванні лексичних навичок займалися такі вчені, як: І. Бім, В. Бухбіндер, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Штраус, Н. Горловий, Г. Китайгородська, І. Короткова. На основі їх досліджень і розробок вдається можливим виділити наступні:

- принцип єдності навчання лексики і мовленнєвої діяльності;
- принцип інтегративності, тобто інтеграція іноземної мови та спеціальності;

- принцип тематичної обумовленості; принцип верифікації ментальних компонентів у змісті навчання лексиці, тобто вирішення проблемних ситуацій максимально наближених до умов реального спілкування; принцип колективної взаємодії;
- принцип обліку дидактико-психологічних особливостей навчання та аудиторії [54, с. 28].

Ці принципи спрямовані на розвиток комунікативної культури із застосуванням лексичних знань з певної тематики і входять в систему принципів сучасного комунікативно-когнітивного підходу.

Також для становлення певних лексичних навичок методистами було розроблено етапи їхнього формування. Розглянемо кожен з цих етапів.

- ⇒ *Перший етап* полягає у набутті сенсорної інформації про слово, тобто його сприйняття, упізнання, розпізнання та запам'ятовування, яке повинно бути усвідомлене, а не механічне.
- ⇒ *Другий етап* полягає у практичних діях зі словом, тобто помірний розвиток умінь вживати нову лексику, запам'ятовувати та вводити її у довготривалу пам'ять.
- ⇒ *Третій етап* полягає у формуванні лексичних умінь, тобто лексична креативність, що характеризується оригінальністю, новизною думки та здатністю до створення власного висловлювання [48, с. 97].

Треба зазначити, що межа між розглянутими етапами є умовною, оскільки в процесі навчання лексичні навички формуються комплексно, паралельно з мовленнєвими вміннями, й ефективно формування лексичної компетенції відбувається за умови виконання студентами великої кількості лексично спрямованих вправ різних форматів з поступовим нарощуванням складності.

1.2. Психолінгвістичні особливості формування лексичної компетенції на старшому етапі навчання

Головною метою будь-якої системи освіти є розвиток особистості учня. Навчання тут виступає як основа та засіб психічного і в цілому особистісного розвитку людини. Та для успішності навчання потрібно знати та використовувати вікові особливості учнів.

Старший етап - це дуже складний, та разом з тим цікавий період становлення особистості. Більшість авторів (Л. Долинська, З. Огороднійчук, Н. Ревун та ін.), розглядаючи загальний розвиток на даному віковому етапі як зміну психічних функцій, зауважують, що всі основні новоутворення вже закінчились у підлітковому віці, тому рання юність - це період закріплення та вдосконалення новоутворень підліткового віку (почуття дорослості, прагнення до самовдосконалення та самоосвіти, формування активної позиції та прагнення відстоювати правоту своїх поглядів та переконань) [54, с. 29].

Якщо ж розглядати розвиток як зміни, що відбуваються в зв'язку із притаманною цьому періоду соціальною ситуацією, то виявляється, що мають місце досить суттєві якісні новоутворення, на що і потрібно спрямовувати свою увагу вчителю ІМ.

Передусім перехід учнів до старших класів, у більшості випадків класів певного профілю навчання, вже є формальним переходом до нової соціальної ситуації розвитку. У старшокласників виникає необхідність самовизначення, а вибір професії стає психологічним центром ситуації розвитку, створюючи в учнів старшої школи своєрідну внутрішню позицію, тому одним з перших завдань вчителя є створення на уроці ІМ таких комунікативних ситуацій, які б допомогли учням визначитися з вибором подальшого шляху, спробувати себе у рольових іграх різного типу та комунікативної спрямованості [68, с. 220].

У старшому шкільному віці встановлюється міцний зв'язок між професійними та навчальними інтересами. Адже найчастіше учні старших класів цікавляться тими предметами, які потрібні для обраної професії, а не потрібні предмети нерідко ігнорують. Завданням вчителя старшої школи є

зміна такого відношення до предметів, тим більше, що зараз існують предмети, які потрібно знати, щоб отримати престижну роботу: вміння володіти персональним комп'ютером та іноземними мовами спрямовані допомогти виконувати роботу швидше та якісніше [68, с. 221].

Отже, соціальне та особистісне самовизначення школяра є центральним новоутворенням раннього юнацького віку. Зважаючи на вагому роль школи в процесі особистісного самовизначення, зазначимо, що в ранньому юнацькому віці основного значення набуває ціннісно-орієнтаційна активність, пов'язана з прагненням до автономії, тобто правом бути самим собою.

Головною ознакою цього періоду є потреба старшокласника зайняти внутрішню позицію дорослої людини, обрати професію, усвідомити себе членом суспільства, вибрати світогляд, вибрати свій життєвий шлях, тому важливим з боку вчителя є допомогти учням розвивати свої здібності, проявляти внутрішні якості та, взагалі, зрозуміти свою професійну направленість та сприяти розвитку тих вмінь, котрі знадобляться на практиці.

Суттєвою відмінністю юнацтва є якісна зміна структури навчальної мотивації, що є наслідком якісно нового змісту навчальної діяльності. Змістом навчальної діяльності старшокласника стає розвиток самостійності, творчого підходу до рішень, вміння приймати такі рішення, аналізуючи та критично сприймати, саме тому різні пошукові завдання, дискусії, вирішення різних проблемних завдань є доцільно використовувати на уроках ІМ на старшому етапі навчання. Більшість дослідників - І. Зимня, М. Матюхіна, І. Кон не заперечують той факт, що у старшокласників підвищується інтерес до навчання, чинником чого визнається саме нова мотиваційна структура навчання [71, с. 15].

В поведінці людини є дві функціонально пов'язані сторони – спонукальна та регуляційна. І якщо такі психічні процеси та явища, як сприймання, пам'ять, уява, мислення, здібності, темперамент, характер, емоції, забезпечують в основному регуляцію поведінки, то її стимуляція, або спонукання, пов'язане з

мотивами та мотивацією - поняттями, що використовують у психології для опису та пояснення спонукальних моментів у поведінці людини.

Відомо, що вмотивоване оволодіння ІМ знижує напругу уваги, пам'яті, мислення, полегшуючи функціонування психічних процесів у пізнавальній діяльності. Говорячи про мотивацію навчальної діяльності з ІМ учнів старшої школи, автори виділяють два типи - внутрішню/ пізнавальну /гностичну та зовнішню мотивацію, але підкреслюють також, що якісно новий зміст навчальної діяльності старшокласників зумовлює якісну зміну структури навчальної мотивації. Інколи мова йде про довільну мотивацію, яка висувається на перший план, тому що старшокласник все частіше керується свідомо встановленою метою, своїми намірами [71, с. 16].

При вивченні ІМ та різних її аспектів постає ряд проблем, які тісно пов'язані з віковими та психологічними, індивідуальними особливостями. Здебільшого дослідники вважають, що ці особливості складають суб'єктивні труднощі, такі як труднощі під час аудіювання. Успішність подолання цих труднощів залежить від уміння слухача користуватися механізмом ймовірного прогнозування, переносити аудитивні вміння та навички рідної мови на іноземну. Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом [55, с. 90].

Серед особливостей про які слід знати вчителю в процесі навчання ІМ на цьому етапі навчання також є: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівня концентрації уваги. Увага виникає залежно від емоцій і розвивається за їх рахунок, проте в людини емоції завжди проявляються в сукупності з вольовими процесами, тому вчитель ІМ має підбирати такі завдання, які б сприяли розвитку зазначених вмінь та формували стійкий пізнавальний інтерес до предмету, разом з тим, саме на даному навчальному етапі вчитель має змогу

поєднувати не тільки різні види завдань, але й різні види діяльності: групову, групуво-індивідуальну та індивідуальну [55, с. 91].

Згідно Рекомендацій Ради Європи (Common European Framework of Reference for languages) випускник ЗЗСО повинен володіти ІМ на рівні B1+, що включає в себе наступну систему вмінь та навичок:

- в аудіюванні: розуміти нескладний текст та висловлювання з тем, зазначених в Програмі для ЗЗСО, розуміти зміст теле- та радіоповідомлень, фільмів та розважальних програм;
- в читанні: вміти читати статті, що пов'язані з сучасними проблемами та в яких автор виражає свою та громадську думку, розуміти та читати сучасні художні прозові твори;
- в говорінні: вміти висловлювати свою думку, чітко і послідовно описувати речі, що пов'язані зі сферою інтересів та з темами, які пропонуються для вивчення на старшому етапі навчання, підтримувати діалог та вступати в дискусію та вміти доводити свою думку;
- в письмі: вміти писати приватні та офіційні листи (без використання опори), викладаючи різні факти, події чи враження та висловлюючи свої погляди, заповнювати формуляр чи анкету з основними відомостями про себе, написати твір, реферат або есе (нарис) [17].

На основі даних вмінь та навичок, як зазначає в своїй роботі О. Шаленко, можна сформулювати загальні стратегії роботи з учнями даного етапу, поставивши за ціль розвивати в учнів вміння вільно спілкуватися на знайомі теми, пов'язані з їх інтересами, або вміння обмінюватися інформацією, перевіряти її, справлятися з незвичайними ситуаціями і пояснювати, в чому проблема, вміння виражати думки на більш абстрактні теми, такі як фільми, книги, музика тощо, вчитель на даному етапі розвитку освіти може за власним бажанням підібрати такі форми та методи роботи, що будуть сприяти якнайкращому розвитку комунікативних вмінь [71, с. 17].

Оскільки основну інформацію ми отримуємо через звуковий канал, тому в межах нашого дослідження ми припускаємо, що аудіювання є

необхідним, важливим засобом навчання, якому потрібно приділяти багато уваги на уроці. Аудіювання є тим видом діяльності, який об'єднує всі інші види. Дуже важливо вміти правильно сприймати інформацію, від цього залежить її правильна інтерпретація та майбутня правильна передача даної інформації.

Згідно Державного стандарту базової і повної середньої освіти до випускники шкіл ставиться ряд вимог у володінні ІМ при використанні аудіювання як засобу перевірки сформованості інших видів мовної та мовленнєвої діяльності, серед яких учень має:

- розуміти чітко вимовлені висловлювання з тем, що їх цікавлять у приватній, публічній, професійній та освітній сферах, а також автентичні тексти пізнавального і країнознавчого характеру з елементами аргументації, абстрактними судженнями, викладом фактів;
- диференціювати основні факти: другорядну інформацію, дотримуватися логіки викладу та прогнозувати розвиток дії;
- узагальнювати інформацію і порівнювати її із власним досвідом, давати оцінку здобутій інформації з огляду на її достовірність і переконливість [41, с. 18].

Отже, підсумовуючи вимоги до іншомовної компетенції випускників, виділені у згаданих джерелах, а також зваживши необхідність та важливість навчання аудіювання в ЗЗСО, можемо зробити висновок, що у випускників мають бути розвинені наступні аудитивні уміння:

- розуміти на слух живе мовлення та аудіотексти навчального та автентичного характеру, виділяючи в них головну та другорядну інформацію;
- розуміти основний зміст радіо - і теленовін, інформаційних бюлетенів, пізнавальних радіо і телепередач, відеофільмів;
- систематизувати інформацію, що надходить, ігноруючи деталі, на цій основі робити висновки, щодо отриманої аудіо інформації критично оцінювати одержану інформацію та адекватно на неї реагувати;

- розуміти дискусію, що проводиться у класі (або подану у звуко-запису), брати участь у її обговоренні, стежити за логікою різних висловлювань та диференціювати їх зміст;
- розуміти специфічну (необхідну) інформацію - оголошення на вокзалах, в аеропорту, рекламу, інтерв'ю, визначити можливості та доцільність їх використання з особистою метою [16, с. 55].

Дані уміння розвиваються на старшому етапі навчання з урахуванням змісту освіти, що включає в себе чотири сфери спілкування (*domains*), серед яких: приватна, публічна, освітня та професійна. Кожна з них включає певні тематичні блоки:

- ⇒ *Приватна*. Тематичні блоки: я, моя сім'я і друзі; дозвілля; спорт; вільний час підлітків; вибір стилю життя; харчування; покупки; природа і погода; природні катаклізми; проблема забруднення довкілля.
- ⇒ *Публічна*. Тематичні блоки: охорона здоров'я, здоровий стиль життя; у бібліотеці; вітчизняні та зарубіжні письменники; кіно і театр; телебачення; мистецтво; музика; молодіжна культура; наука і технічний прогрес; вплив науково-технічного прогресу на життя людини і довкілля; сучасні засоби комунікації і технології; життя суспільства; расова дискримінація; проблеми наркотиків; подорож; спорт; країни, мова яких вивчається.
- ⇒ *Освітня*. Тематичні блоки: шкільне життя; підготовка до шкільних іспитів; типи освітніх закладів; участь у міжнародних освітніх програмах.
- ⇒ *Професійна*. Тематичні блоки: робота і професія, вибір майбутніх професій; престижні професії в Україні та за кордоном [51, с. 154].

Відповідно до даних сфер спілкування та тематичних блоків, та з урахуванням вимог Програми для учнів старшого етапу навчання вчитель може самостійно вибирати ті лексичні одиниці (ЛО), які учні мають вивчати на певному етапі, адже в Програмах для ЗЗС не пропонується лексичний мінімум, а лише зазначається, що лексика має відповідати сферам спілкування, мовленнєвим функціям та наявним навчальним матеріалам.

Успішна реалізація змісту навчання ІМ, на нашу думку, можлива за умови раціонального застосування навчальних засобів як основних механізмів виконання мети і завдань. Основними засобами навчання є підручники, підготовка яких має здійснюватися відповідно до наукових засад, прийнятих у галузі створення підручників. Учителю надається право вибору підручника, який відповідав би конкретним умовам навчання. Проте лише підручник не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою до рівня володіння ІМ випускників сучасної школи. На нашу думку, потрібно широко використовувати й інші засоби: робочі зошити, аудіо - та відео матеріали, книжки для домашнього читання, текстові завдання тощо. Доцільно активніше впроваджувати у практику школи електронні носії інформації, що не тільки урізноманітнюють навчальний процес, але й сприяють його ефективності, дозволяють індивідуалізувати й диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей та рівнів навченості.

Трансформаційні процеси зумовили сприйняття нових підручників і посібників як основних механізмів реалізації програми. Процеси оновлення системи освіти створили ситуацію, за якої вчителю дозволяється самостійно вибирати підручник, який йому найбільш імпонує [24, с. 122].

Саме тому поруч з базовими підручниками, тобто тими, що рекомендовані Міністерством освіти та науки України використовуються навчальні комплекси, серед яких New Headway, Opportunities та інші, перевагою котрих є застосування автентичних матеріалів та сучасної Інформації, тренуються лексичні одиниці (ЛО), які відповідають і обраним сферам комунікації, віку та інтересам учнів старшого етапу навчання.

Нами було проведено дослідження базових підручників для старшої школи з метою з'ясування наскільки підручники, що використовуються в ЗЗСО на даному етапі відповідають методичним та суспільним вимогам сучасності, та з'ясували, ідо майже всі проаналізовані підручники містять тексти однотипного, застарілого, неінформативного характеру; в них міститься мала кількість, або повна відсутність супроводжувальних додаткових матеріалів в школах (книги

для вчителя, технічних засобів для аудіювання, роздаткового матеріалу); спостерігається неузгодженість з підручниками попередніх і наступних етапів та випуск матеріалів, що пройшли недостатню апробацію. Все згадане призвело до того, що вчителі часто самостійно створюють певні методики для формування та контролю певних видів мовної та мовленнєвої діяльності, наприклад, розробляють системи тестових завдань для перевірки сформованості лексичних, граматичних та фонетичних вмінь учнів даного етапу, що не завжди є досконалими, систематичними і цілеспрямованими, а тому зменшують ефективність навчання ІМ.

Результати проведеного нами дослідження ряду базових підручників з англійської мови для учнів старшого етапу навчання, показали, що метою цих підручників є формування і розвиток навичок й умінь в певних видах мовленнєвої діяльності, а саме читання та письма.

Принцип системного вивчення ІМ в цих підручниках важко прослідковується, адже вони спрямовані на розвиток або читання і письма, або усного мовлення, в той час як аудіювання та діалогічне мовлення майже не знайшли відображення серед запропонованого комплексу вправ.

Замість нових, цікавих, інформативних текстів пропонуються текстові та аудіоматеріали, які є дещо застарілими і не завжди відповідають інтересам і рівню сформованості іншомовного спілкування учнів даного етапу, адже як вимоги до учнів з кожним роком змінюються (зростають), так і результати суспільного та науково-технічного прогресу сприяють виникненню в мові нових ЛО та виході з вжитку застарілих.

Отже, підсумовуючи все сказане, робимо висновок, що, незважаючи на наявність у підручниках розробленої системи вправ, спрямованої на оволодіння основними аспектами англійської мови і формування в учнів навичок та вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, зміст проаналізованих нами базових підручників з англійської мови для учнів старшого етапу ЗЗСО дидактично розроблений не в повному обсязі.

Успішність розвитку лексичної компетенції залежить від потреби учнів узнати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності. Проте ця спрямованість може зумовити як позитивний, так і негативний результат аудіювання. В залежності від індивідуально-психологічних особливостей слухача у сприйманні інформації, її ідентифікації, групуванні і диференціації вона може зробити сприймання точнішим і глибшим або, навпаки, помилковим, якщо слухач під впливом очікуваного приписує явищам, що сприймаються неіснуючі ознаки [71, с. 16].

Отже, при навчанні лексичної компетенції на основі аудіювання необхідно спиратися на ті особливості учня, які відіграють суттєву роль у процесі сприймання мовленнєвого повідомлення. Ці особливості розглядаються в психології на рівні таких підструктур особистості як спрямованість, досвід і форми відображення. Спрямованість особистості визначає стійку аперцепцію, що лежить в основі сприймання мовлення і формується усім процесом виховання людини, тобто здатність людини розрізняти головну та другорядну інформацію та збагачувати свій світогляд на знання тією інформацією, що має культурну, особистісну чи іншу цінність. Їх роль у структурі діяльності особистості, пов'язаної зі сприйманням мовлення, досить значна, через те, що всі їх форми є потребами особистості і потенціальними мотивами діяльності.

В межах підструктури досвіду в психології розглядають знання, навички, уміння, звички, набуті в особистому досвіді шляхом навчання. Від цих характеристик залежить спосіб здійснення діяльності сприймання мовленнєвого повідомлення і результат цієї діяльності [15, с. 176].

Таким чином, вивчивши загальні психологічні особливості розвитку учнів старшого етапу навчання та особливості пов'язані з процесом аудіювання та використовуючи їх для покращення ефективності навчального процесу, вчитель зможе перетворити труднощі, що можуть виникати у учнів старшого етапу навчання в процесі навчальної діяльності в їх переваги.

Знання ІМ асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою - з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики в спілкуванні. Отже, лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування і є метою навчання лексичного матеріалу.

Лексична компетенція - знання і здатність використовувати мовний словниковий запас - складається з лексичних та граматичних елементів. Розглянемо їх детальніше.

Лексичні елементи включають:

а) Стійкі вирази, що складаються з кількох слів, які вживаються і вивчаються як одне ціле. Стійкі вирази включають:

- розмовні фрази/формули, прямі експоненти мовленнєвих функцій, прислів'я, архаїзми: e.g. How do you do? Good morning! Be off with you! Strike the iron while it's still hot. How are you? How's life treating you? First think then say. Don't do the things you 'll be sorry for;
- фразеологічні ідіоми, часто семантично непрозорі, застигли метафори, підсилювальні звороти (їх використання часто концептуально й стилістично обмежене): e.g. He kicked the bucket (i.e. he died). It's a long shot (= unlikely to succeed). He drove hell for leather (i.e. very fast). "As white as snow" means pure. "As white as a sheet" means pallid;
- застигли, стійкі вирази, які вивчаються і вживаються як одне нерозривне ціле/неподільні одиниці, в яких слова або вирази, що вводяться, утворюють повнозначні речення: e.g. Please may I have... May I go out?, How do you do?, I must be off. Remember me to Mr. Smith, Don't forget to call... Let me say my say... ;
- інші стійкі словосполучення, такі як дієслівні вирази, вирази з прийменниками: e.g. to put up with, to make do (with), in front of to look forward to, to take care of, to persuade smb. to, to be eager to, to find out that, - стійкі розмовні вирази, що складаються зі слів, які зазвичай вживаються разом: e.g. to make a speech/mistake, to do homework, to have a flu/cold, to

prepare dinner (breakfast, supper), to clean the room, to sweep the floor, to have an opportunity, to have an advantage, to admire nature;

- однослівні форми. Окрема однослівна форма може мати кілька різних значень (т.з. полісемія). Однослівні форми включають члени з відкритих класів слів: іменник, дієслово, прикметник, прислівник, хоча можуть включати також і закриті лексичні ряди, тобто герундій, інфінітивні конструкції, те, що притаманно лише англійській мові: e.g. I saw him crossing the street. He is known being a very good father. I like playing tennis. He is fond of watching old movies. He hates somebody playing with words. He was famous for being a bit selfish and unfair to others. To read and interesting book is the best way to enrich your vocabulary [15, с. 177].

Граматичні елементи належать до закритих класів слів, наприклад: артиклі (a, the);

- кількісні займенники (some, all, many, etc.);
- особові займенники (I, he, she, it, we, you, they, me);
- питальні слова та відносні займенники (who, what, where, why, when);
- присвійні займенники (my, your, his, her, its);
- прийменники (in, at, by, with, of);
- допоміжні дієслова (be, have, do, modals);
- сполучники (and, but, if, although) для англійської мови.

Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти лексичний діапазон учнів рівня B1+ пояснюється наступним чином: учень має достатній лексичний запас, щоб висловитись з деякими перефразуваннями на більшість тем, що зустрічаються в його повсякденному житті (сім'я, хобі та інтереси, робота, подорожі, останні події). Учень даного рівня виявляє належний контроль елементарної лексики, але все ж трапляються деякі помилки та неправильний вибір слова, проте це не перешкоджає спілкуванню [71, с. 16].

Багато вчених займалися вивченням проблеми навчання лексики та формуванню лексичної компетенції взагалі: розглядали різні способи семантизації нових лексичних одиниць (Є Маслико), розробляли вправи для

навчання лексики саме на старшому етапі (О. Тільняк), давали загальні рекомендації щодо роботи зі словом, пояснювали зміст лексичних правил в навчанні ІМ (В. Цетлін та К. Крічевська) разом з тим, в підручниках відомих методистів Г. Рогової, С. Ніколаєвої та Н. Гез розгляду даних питань відведені окремі параграфи [71, с. 17].

Робота з лексикою, як зазначає в своїй роботі Н. Піменова, має посідати чільне місце на уроці ІМ, оскільки багатий словниковий запас дає можливість учням розширювати як монологічне, так і діалогічне мовлення, краще і глибше розуміти літературні твори. Вивчення ідіом, фразових дієслів, прислів'їв сприяє не лише збагаченню активного вокабул яра учнів, а й водночас є цікавою формою роботи, що сприяє тренуванню навичок монологічного та діалогічного мовлення і, що особливо важливо, розвиває навички творчого мислення учнів та письма [48, с. 97].

Саме тому ми й вибрали лексичну компетенцію темою нашого дослідження. Дана робота, в свою чергу, направлена на формування лексичних навичок на основі аудіювання та використання тестових завдань з метою перевірки сформованості лексичних навичок учнів старшого етапу навчання.

Як було зазначено вище в рамках даного підрозділу, лексична компетенція, згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти складається з лексичних та граматичних елементів. Не слід забувати, що недостатня кількість уроків та обмежена тематика (наприклад, у 10-му класі вивчаються такі теми як: Mass Media, Unusual hobbies, Traveling, different pieces of fiction (literature), Great Britain, а для учнів 11-го класу - Choosing a career, Justice and Law, the USA, Fashion, Modern Communications), що базується на вимогах Програми та Державного Стандарту, викликають необхідність відбору лексичного мінімуму, що має відповідати цілям і змісту навчання ІМ у певному типі навчального закладу [53, с. 29].

У лексичному мінімумі ЗЗСО розрізняють активний та пасивний. До активного відноситься той лексичний матеріал, яким учні мають користуватися для вираження своїх думок в усній та писемній формі. Пасивний

лексичний мінімум включає ту лексику, яку учні мають лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній формі (при аудіюванні) та в письмовій формі (при читанні). Відбір лексичних мінімумів проводиться укладачами програм та авторами підручників, які й визначають кількість лексичних одиниць та їх віднесення до активного чи пасивного мінімумів [48, с. 98].

На даному етапі розвитку освіти лексичний мінімум не є фіксованим, тому вчитель має змогу самостійно обирати ЛО, які мають бути засвоєними на тому чи іншому етапі навчання.

Одиницею навчання лексичного матеріалу є ЛО, яка може бути не лише словом, а й сталим словосполученням і навіть так званим "готовим" реченням, тобто таким, що не змінюється у мовленні, наприклад: beautiful, by the way, the root of the trouble. How do you do?

Дані лінгвістичні особливості мають бути врахованими вчителем під час відбору ЛО на всіх ступенях навчання. Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є:

- сполучуваність, тобто здатність поєднуватися з іншими одиницями в мовленні: e.g. a good doll (іменник з прикметником), to speak well (дієслово з прислівником);
- семантична цінність, тобто висловлювання за допомогою ЛО важливих понять з різних сфер людської діяльності: e.g. дієслово to do, to have and to be є найбільш вживаними в англійській мові, використовуються як повноцінні так і службові слова;
- стилістична обмеженість (перевага не надається жодному з стилів мовлення): дієслова to begin, to start, to commence використовуються в різних стилях;
- частотність уживаності (як часто використовується та чи інша ЛО): e.g.;
- речовинні іменники, нейтральні слова використовуються набагато частіше ніж терміни чи професіоналізми;

- багатозначність (слова, що мають декілька значень, які можуть змінюватися згідно контексту): e.g. leg -port of a body, leg of a chair, leg of a table;
- словотворча та стройова здатності: e.g. harm - harmful - harmless, sleep - sleepy - sleepless – sleeplessness [60, с. 94].

Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання ІМ і тим скоріше вони мають бути включені до словника-мінімуму. Активний і пасивний словниковий запас утворюють так звані наявний або реальний словник, який служить основою для формування потенціального словника. На відміну від наявного словника, що включає знайомі ЛО, які учні вживають для вираження своїх думок або для сприймання і розуміння думок інших людей, потенціальний словник складають ті незнайомі слова, про значення яких можна здогадатися, зустрівшись з ними при читанні, аудіюванні. До потенціального словника відноситься: інтернаціональні слова, подібні за звучанням, написанням та за значенням до слів рідної мови (e.g. business, Internet,), похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів (e.g. businessman, landlady, boyfriend), конвертовані слова (e.g. nickname, familiar) ,нові значення багатозначних слів (e.g. customs, spades, colors), слова, про значення, яких учні можуть здогадатися за контекстом (e.g. browser, a two-way ticket) [71, с. 16].

Тобто, підсумовуючи всю необхідність навчання лексичної компетенції учнів на старшому етапі навчання, можемо зробити висновок, що центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок. За визначенням С. Патілова, "лексичні навички - це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання та розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови" [46, с. 45].

Беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду мовленнєвої діяльності (МД) ми

вважаємо, що у учнів старшого етапу навчання необхідно сформувати такі види лексичних навичок:

- репродуктивні лексичні навички, тобто навички правильного вживання ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації, що передбачає оволодіння такими операціями: виклик ЛО з довготривалої пам'яті, зовнішньомовленнєве відтворення ЛО у потоці мовлення;
- миттєве сполучення даної одиниці з іншими словами, що створюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;
- рецептивні лексичні навички, тобто навички розпізнання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні, навички обґрунтованої здогадки про значення ЛО, що відносяться до потенціального словника при читанні та аудіюванні;
- навички користування різними видами словників (двомовних, фразеологічних, тематичних, країнознавчих) [62, с. 10].

У процесі засвоєння лексичного матеріалу (так само, як і граматичного) можна виділити:

- ✓ етап ознайомлення учнів з новими ЛО, тобто семантизації ЛО;
- ✓ етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, де розрізняють:
 - автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/речення,
 - автоматизацію на понад фразовому рівні - діалогічної або монологічної єдності;
- ✓ далі здійснюється удосконалення дій учнів з ЛО і як результат - ситуативне вживання засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в усній формі (говорінні та в письмовій формі), а також контекстне розуміння ЛО при читанні та аудіюванні. Тут ми маємо право з мовленнєвими вміннями, які ґрунтуються на навичках, у тому числі й на лексичних, іншими словами, лексичні навички мають функціонувати в мовленнєвих уміннях [62, с. 11].

Ознайомлення з новими ЛО починається, як правило, з семантизації, тобто розкриття значення нових ЛО. Всі різноманітні способи семантизації можна поділити на дві групи: перекладні та безперекладні.

Перекладні способи розкриття іншомовних ЛО включають: однослівний переклад, багатослівний переклад, по фразовий переклад, тлумачення значення і/або пояснення ЛО рідною мовою, дефініція/визначення.

До безперекладних способів розкриття значень іншомовних ЛО відносяться: наочна семантизація - демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо; мовна семантизація: за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень, зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами ІМ - за допомогою антонімів і зрідка синонімів; дефініція - опис значення нового слова за допомогою вже відомих слів; тлумачення значення ЛО ІМ.

Названі способи семантизації мають свої переваги і свої недоліки. Ось чому усі спроби знайти оптимальний спосіб залишаються марними. Вибір способу семантизації залежить від цілого ряду факторів, насамперед від особливостей самого слова: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови так, слова, що виражають абстрактні поняття, недоцільно семантизувати за допомогою унаочнення або ілюстративного речення, а слова, що виражають поняття, які відсутні в рідній мові учнів, - за допомогою однослівного перекладу [71, с. 16].

Обираючи спосіб семантизації, необхідно також брати до уваги належність слова до активного чи пасивного мінімуму, ступінь навчання (початковий, середній, старший), вікові особливості та мовну підготовку учнів. Так, семантизації нових ЛО активного мінімуму здійснюється вчителем, а незнайомі слова, що належать до пасивного мінімуму, можуть бути семантизовані учнями самостійно за допомогою словника при читанні у класі. На старшому ступені навчання, який і є об'єктом нашого дослідження, можна застосувати дефініцію або тлумачення ІМ тощо.

Оптимальність того чи іншого способу семантизації кожного конкретного слова в конкретних умовах визначається його економічністю і надійністю: чим менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нового іншомовного слова, чим точніше розуміння учнями його значення, тим краще обрано спосіб семантизації. У багатьох випадках доцільно об'єднувати два чи більше способів, наприклад, вербальну наочність (контекст) та невербальну (малюнок, рухи, жести) тощо [39, с. 58].

У процесі автоматизації дій учнів з новими ЛО слід передбачити заходи для зняття і подолані труднощів засвоєння різних ЛО. З цією метою ЛО можуть групуватися за ступенем і характером труднощів, що дозволяє підходити до їх засвоєння диференційовано, на основі їх методичної типології. Робота над ЛО об'єднує різні труднощі серед яких:

- ✓ форми слова - звукової, графічної, структурної (наприклад, труднощі викликають при засвоєнні омофонів, у тому числі й граматичних омографів - у випадку значних графемно-фонемних розбіжностей, багатоскладових і похідних слів);
- ✓ значення ЛО (наприклад, виникають труднощі при неспівпаданні обсягів значень слів в іноземній і рідній мовах, при засвоєнні багатозначних слів, фразеологічних сполучень, у випадку так званої "фальшивої" синонімії і т.д.);
- ✓ вживання сполучуваності слова з іншими словами, особливостей його функціонування в мовленні (наприклад, великі труднощі виникають при засвоєнні словосполучень, які не мають точної структурно-семантичної відповідності еквівалента у рідній мові).

На старшому ступені поряд з подальшою активізацією реального словникового запасу розширюється потенціальний словниковий запас учнів, що підсилює роль вправ з багатозначними, складними, похідними та інтернаціональними словами. При цьому зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними словниками.

1.3. Тестування як засіб контролю рівня сформованості лексичної компетенції учнів ЗЗСО

Контроль входить складовою частиною до системи навчання ІМ. На відміну від власне навчання ІМ, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, завданням контролю є передусім визначення та оцінювання рівня їх сформованості. Головна мета контролю в процесі навчання ІМ полягає в управлінні цим процесом.

Об'єктами контролю можуть бути слухово-вимовні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням соціо-культурних особливостей цих видів мовленнєвої діяльності (комунікативна компетенція).

В рамках нашого дослідження ми розглядаємо тестування як засіб контролю лексичної компетенції учнів старшої школи. Залежно від ступеня навчання в ЗЗСО учень має оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетенції у межах засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Тематика та обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг і змістова характеристика текстів для читання та аудіювання, зміст лексичного, граматичного і фонетичного мінімуму, що має бути засвоєний у ЗЗСО, визначаються державною Програмою з предмета ІМ [39, с. 59].

Ряд науковців, серед яких Р. Мільруд, А. Матієнко, Л. Максимова, О. Ханіна, С. Піколаєва, Н. Саєнко, О. Петрашук та інші приділили свою увагу дослідженню питань контролю та тестування з метою покращення оцінювання знань тих, хто вивчає ІМ, адже різні шляхи виміру рівня знань вимагають різних затрат часу, а вчитель має обирати найекономніші та найефективніші з них.

Згідно Рекомендацій Ради Європи та інших державних нормативних документів тестовий контроль перевірки знань останнім часом стає основним методом контролю засвоєних знань [71, с. 16].

Проаналізувавши роботи зарубіжних вчених-методистів Артура Хюза, Гарольда Медсена, Пенні Ура та Тіма Макнамари, ми також схилиємося до тієї позиції, що тестування є одним з найоптимальніших та найефективніших методів контролю, адже цей метод потребує менших затрат часу та дозволяє працювати з кожним учнем на тому рівні володіння мови, який у нього є.

Тестування як специфічний спосіб вимірювання іншомовної компетенції тих, хто вивчає чи володіє ІМ, має, як зазначалося раніше в даній роботі, велике поширення в сучасній вітчизняній та зарубіжній методиці викладання ІМ. Особливого значення воно набуває зараз у зв'язку з розпочатою в нашій країні стандартизацією рівнів підготовки з ІМ у середній та вищій школі. Проте, незважаючи на визнання важливої ролі тестування у навчанні ІМ, слід констатувати, що воно не стало невід'ємним компонентом процесу навчання ІМ в усіх освітніх закладах країни. Разом з тим варто зазначити, що в освітніх системах розвинених країн тестування вже давно посідає центральне місце у навчанні ІМ, виконуючи основну функцію визначення рівня успішності в оволодінні ІМ [59, с. 10].

Широкому використанню тестів у нашій країні перешкоджає, по-перше, недостатнє знання викладачами та адміністраторами принципів положень теорії та практики тестування. Для ліквідації цієї причини необхідне серйозне ознайомлення широкого педагогічного загалу з цими положеннями. По-друге, проблема тестування є методичним феноменом, чутливим до змін, що постійно відбуваються в суміжних науках, і який реагує на перетворення в суспільному житті. Врахування цих змін і перетворень спонукає до постійного оновлення підходів до вирішення проблем тестування. Зарадити цьому можуть сучасні вимоги до розробки тестів, їх проведення, обробки результатів та їх інтерпретації [73, с. 84].

Одним з останніх підходів до застосування тестового контролю є комунікативний підхід. Він характеризується новим осмисленням об'єктів контролю. Так, було доведено, що володіння ІМ як засобом спілкування відбувається завдяки комунікативній компетенції. Враховуючи це, Лайел

Бахман запропонував модель іншомовного спілкування в умовах тестування, концепція якої визначає комунікативну компетенцію одночасно як об'єкт, і як засіб визнання рівня володіння тестованим ІМ. Важливим під час тестування є як спосіб тестування так і тематичний зміст (*topical content*) тестових завдань [73, с. 85].

Слід зазначити, що в сучасній теорії тестування розрізняють 2 види мовленнєвої діяльності - тестову, яка здійснюється учнем під час виконання тестових завдань і позатестову мовленнєву, яка здійснюється під час оволодіння ІМ або її застосування в реальному житті).

Згідно з твердженням В. Коккоти, тестовий контроль або тестування означає у вузькому смислі використання і проведення тесту, і в широкому - як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та Інтерпретації результатів проведення тесту [22].

У навчанні ІМ в ЗЗСО загалом застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень мовної та /або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за здалегідь встановленими критеріями [68, с. 16].

Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність. Охарактеризуємо кожен з зазначених показників детальніше.

Валідність - характеристика тексту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями.

Надійність - необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функцій як інструмента вимірювання. Надійний тест дає однакові результати при повторному застосуванні.

Диференційна здатність - характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками та вміннями. Практичність тесту - характеристика тесту, яка визначає:

- доступність та посиленість інструкцій тесту і змісту тестованих завдань для розуміння тих, хто виконує тест;
- простота організації проведення тестування в різних умовах;
- простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки [40, с. 99].

Економічність - характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Існує декілька класифікацій лінгводидактичних тестів, серед яких:

- тести поділяються на стандартизовані (такі, що пройшли попереднє випробування на значній кількості тестованих і мають кількісні показники якості);
- нестандартизовані (такі, що розроблюються самим учителем для своїх учнів)

За метою тестування розрізняють:

- тести навчальних досягнень (achievement tests);
- тести загального володіння іноземною мовою (proficiency tests);
- діагностичні тести (diagnostic tests);
- тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови (aptitude tests) [52, с. 155].

За видом контролю виділяють:

- тести поточного контролю;
- тести рубіжного контролю (проводяться наприкінці чверті, семестру);
тести підсумкового контролю (проводяться в кінці кожного навчального року); тести заключного контролю (в кінці курсу навчання).

За характером діяльності, що контролюється: тести лінгвістичної компетенції; тести комунікативної компетенції.

Також розрізняють тести за формальними ознаками та виділяють наступні: вибіркові тести, тести з вільно конструйованою відповіддю, альтернативні, тести множинного та перехресного вибору, тести на швидкість та на складність, з використанням технічних засобів навчання (ТЗН) та без використання ТЗН, машинні та без машинні..

Тести навчальних досягнень складаються у відповідності з шкільною Програмою та використовуються для здійснення поточного та підсумкового контролю.

Крім того, тести також можна поділити на мовні, метою яких є визначення рівня мовної компетенції, та мовленнєві, завданням яких є визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції. У своїй роботі для контролю рівня сформованості лексичної компетенції ми будемо використовувати лексичні тести аудіювання, адже саме вони є найбільш ефективними для перевірки сформованості лексичних вмінь [52, с. 156].

Кожне тестове завдання створює для суб'єкта тестування певну лінгвістичну чи екстралінгвістичну ситуацію, яка називається тестовою ситуацією. Тестова ситуація містить стимул, який може бути вербальним (мікро- і макроконтекстним) чи невербальним, тобто наочним (динамічне і статичне зображення). Тест складається з тестових завдань, які об'єднуються у субтести. До субтесту входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестового контролю, наприклад, визначення рівня володіння вимовними, граматичними або лексичними навичками, уміннями аудіювання, читання, говоріння, письма.

Очікувана відповідь тестованого може бути вербальною або невербальною (з використанням літер або цифр, знаків +, — та інших). Виділяють 2 основні типи очікуваної відповіді: вибірккову та конструйовану. Вибіркова відповідь передбачає вибір правильної відповіді з кількох запропонованих неправильних варіантів-альтернатив. Вибіркова відповідь буває множинного вибору (вибір з кількох варіантів), альтернативного вибору (вибір із двох варіантів), перехресного (знаходження відповідних пар "стимул - реакція").

Конструйована відповідь може формулюватись на рівні окремого слова (напівдрукована відповідь) та окремого речення (висловлювання і тексту: продукувана відповідь) [71, с. 16].

Крім того, кожне тестове завдання складається з інструкції, зразка використання (іноді може бути відсутнім), матеріалу, що подається тестованому та очікуваної відповіді, яка планується розробником тесту як еталон/ключ.

Тестування як засіб перевірки засвоєного матеріалу може застосовуватися при формуванні як граматичних, так і лексичних вмінь, на які ми і спрямовуємо увагу у нашому дослідженні. За цих умов аудіювання може слугувати одним з тих видів мовленнєвої діяльності, на основі якого, за умови використання різних видів тестів, можливе формування лексичної компетенції взагалі і на старшому етапі зокрема.

Сучасна лінгвістика розглядає мову як ієрархічну структуру, що складається з ряду рівнів, кожен з яких характеризується певним набором мовних одиниць. На лексичному рівні функціонують такі одиниці, як слова, стійкі словосполучення, мовленнєві кліше [62, с. 11].

Вивчаючи ІМ, учні мають засвоїти значення і форми певної кількості цих одиниць, зумовленої вимогами Програми, і вміти їх використовувати в різних видах мовленнєвої діяльності.

У процесі аудіювання виконуються такі лексичні операції:

- розпізнавання та вибір лексичних одиниць (ЛО) з мовленнєвого потоку в процесі слухання;
- семантизації ЛО;
- поєднання лексичних значень в ході формування синтагменої, фразової і понадфразової єдності [23].

Об'єктами контролю в лексичних тестах аудіювання, а наше дослідження базується саме на використанні даних видів тестів, мають виступати основні рецептивні лексичні навички та лексичні знання. Наприклад:

- співвідносити аудитивний образ з семантикою;

- диференціювати схожі за звучанням слова за їх інформативними ознаками;
- диференціювати омонімічні, синонімічні та антонімічні явища;
- володіти механізмом рецептивного комбінування;
- користуватися словотворчою і контекстуальною здогадкою;
- швидко визначати графічний образ слова на основі слухомоторного, якщо ці співвідношення підлягають знаковим правилам;
- широко користуватися прогнозуванням та орієнтирами сприймання для створення установки на виконання певної діяльності з новим (чи раніше засвоєним) лексичним матеріалом тощо [73, с. 34].

Що стосується вибору техніки тестування лексичних навичок аудіювання зумовлюється такими чинниками:

- адекватністю прийомів тестування рівню сформованості лексичних навичок аудіювання;
- об'єктивністю та економністю тестових завдань;
- характером лексичних труднощів аудіювання;
- доцільністю використання рідної мови;
- метою тестування;
- технічних оснащенням [58, с. 60].

Найбільш розповсюдженими видами тестових завдань, що відповідають різним розумовим операціям, є: тестові завдання на зіставлення об'єктів, завершення, завдання на запитання-відповіді, на узагальнення. В меншому обсязі у навчальному процесі використовуються тестові завдання на групування, трансформацію, узагальнення, виправлення, оцінку інформації.

Сказане дає змогу запропонувати наступну класифікацію тестових завдань. За даною класифікацією пропонуються наступні типи тестових завдань:

- вибіркові тестові завдання (альтернативного вибору, перехресного вибору та множинного вибору);
- з вільно конструйованою відповіддю, і відповідні їм види, які ми розподіляємо на основні (на зіставлення, на завершення, на запитання-

відповіді та на узагальнення) та допоміжні (на групування, на трансформацію, на виправлення та на оцінку інформації) [58, с. 61].

Запропоновані тестові завдання використовуються на старшому етапі навчання лише частково, тому що тестування як метод контролю, як вже зазначалося в рамках даного параграфу, є новим методом перевірки знань. Крім того, ще однією причиною недостатнього використання тестового методу виступає те, що не завжди методика викладання ІМ базується на використанні знань з психології та інших наук, а в основі даної класифікації і виступають певні психічні, розумові дії.

Як вже було зазначено вище, тестові завдання можуть бути спрямованими на один конкретний об'єкт тестового контролю, а оскільки об'єктом нашого дослідження є формування у учнів старшого етапу навчання лексичних навичок та вмінь на основі аудіювання, тому наступний параграф ми присвяtimo розгляду особливостей цього виду мовної діяльності.

Висновки до розділу 1

1. Модернізація сучасного освітнього процесу пов'язана з підвищенням рівня володіння іноземними мовами. Насамперед це стосується покращення комунікативної компетенції, основу якої становить лексична база студентів і вміння оперувати нею. Засвоєння лексичної складової іншомовного спілкування завжди визначали стрижневим компонентом навчання мови. Попри загальне визнання пріоритетності цього завдання саме лексична компетенція викликає труднощі в тих, хто опановує мову, з одного боку, оскільки вимагає тривалої роботи над лексикою, а з іншого - у педагогів, які мають так організувати роботу над лексичним матеріалом, щоб зробити її якомога ефективнішою, забезпечивши автоматизацію використання навички. Більше того, саме вчитель має створити умови для постійного використання учнями набутої лексики, її оновлення, інтеграції та подальшого повторення.
2. Поетапне формування лексичної компетенції як важливої складової іншомовної комунікативної компетенції забезпечує свідоме засвоєння студентами англomовної лексики в навчальних комунікативних ситуаціях, що в подальшому сприятиме їх ефективній професійній діяльності.
3. Про рівень сформованості лексичної компетенції свідчать наступні вміння учнів: усвідомлено імітувати звуковий образ іншомовного слова; автоматично знаходити необхідні слова в ментальному лексиконі; комбіновано вживати слова в залежності від ситуації спілкування; висловлювати одну і ту ж думку, використовуючи різні лексичні одиниці; передбачати значення слова за контекстом; виходити зі складної лексичної ситуації різними шляхами; проводити лексичну самокорекцію. Ці вміння свідчать про сформованість іншомовної лексичної компетентності, а звідси і високий рівень володіння іноземною мовою.
4. Формування лексичних вмінь має стати провідним завданням для вчителя, необхідною умовою навчання на старшому етапі навчання, тому воно потребує систематичних, методично-грамотно розроблених завдань,

для перевірки ситуативно-правильного та незалежного використання засвоєних ЛО, адже саме збагачення словникового запасу дасть можливість сформулювати комунікативні вміння на належному рівні.

Дана перевірка може бути здійснена, на нашу думку, за допомогою комплексного контролю, який, як правило, виступає засобом навчання в ЗЗСО, але також має стати метою навчання.

Перехід на європейську систему освіти, де комплексний контроль та тестування як провідний його вид здобувають все більше і більше прихильників серед вчених-методистів, вимагає від вітчизняних вчених більшої уваги до розробки цього питання та аналізу результатів досліджень зарубіжних колег.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК НА ОСНОВІ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ

2.1. Критерії відбору аудіотекстів для навчання лексичної компетенції на основі аудіювання учнів старшого шкільного віку

Проблемі навчання лексичної компетенції та аудіювання приділяли увагу велика кількість вчених. В своїх працях вони зосереджували увагу на навчанні аудіювання та лексичної компетенції як на середньому так і на старшому етапі навчання, а беручи до уваги необхідність дослідження цих проблем та вимоги, що ставляться до випускників ЗЗСО до набутих ними аудитивних та лексичних вмінь, перед тим, як проаналізувати критерії відбору аудіотекстів для навчання лексичної компетенції на основі аудіювання, ми вирішили детальніше розглянути сам процес навчання аудіювання, його мовні та психологічні труднощі, що можуть виникати у процесі навчання, зв'язок аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності та розглянути аудіювання як засіб формування лексичної компетенції учнів на старшому етапі навчання.

Як відомо, вербальна комунікація здійснюється за допомогою таких видів мовленнєвої діяльності як аудіювання, говоріння, читання та письмо, котрі взаємопов'язані спільністю механізмів мовлення та взаємодіють у процесі спілкування [71, с. 16].

На сучасному етапі розвитку методичної науки розвиток аудитивних та лексичних вмінь розглядається як одне з фундаментальних завдань при навчанні ІМ, формування яких є важливою умовою оволодіння ІМ в цілому. Спостереження методистів за навчальним процесом показали, що в учнів, яких спеціально не навчають сприйняттю на слух, аудитивні вміння не розвиваються, але розвиток лише аудитивних вмінь не може сприяти розвитку загального рівня володіння ІМ. Очевидно, що дані види вмінь не можуть засвоюються інтуїтивно, вони формуються у процесі інтенсивної практики в різних видах мовної та мовленнєвої діяльності.

Саме тому ми вважаємо, що навчання лексичної компетенції засобом аудіювання є доцільним та ефективним саме на старшому етапі навчання.

В попередніх підрозділах нашої роботи ми вже давали визначення лексичної компетенції, зазначали труднощі та особливості навчання цього виду мовної діяльності на старшому етапі навчання, а в даному підрозділі ми зосередимо нашу увагу більше на аудіюванні, дамо визначення самому поняттю, зазначимо труднощі пов'язані з навчанням цього виду мовленнєвої діяльності та критерії, що ставляться до відбору аудіотекстів.

Згідно визначень методистів С. Ніколаєвої та С. Гапонової аудіювання - це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність [71, с. 17].

Аудіювання і говоріння - це дві сторони усного мовлення. Без аудіювання затрудняється процес нормативного говоріння, тобто сприймання на слух допомагає накопиченню ЛО, які можуть використовуватися при формуванні відповіді. Разом з тим аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є й відносно автономним (наприклад, слухання лекцій, доповідей, радіопередач і т.п.).

Визначними рисами аудіювання як виду мовленнєвої діяльності в методиці навчання мов вважаються наступні:

- за характером мовленнєвого спілкування аудіювання, як і говоріння, відноситься до видів мовленнєвої діяльності, що реалізують усне безпосереднє спілкування (хоча інформація може передаватись і технічними засобами), і через це протистоїть читанню і писемному мовленню, які реалізують спілкування, опосередковане письмом; за своєю роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності, так само, як і читання (на відміну від ініціативних видів мовленнєвої діяльності - говоріння та письма);
- за спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання, як і читання, є перцептивним видом МД (на відміну від говоріння і письма); форма перебігу процесу аудіювання - внутрішня,

невиражена, на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються у зовнішньому плані;

- продуктом аудіювання є умовивід, результатом - розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва та немовленнєва поведінка [71, с. 18].

Тобто, як свідчить описане, аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю. Важливими факторами формування такої здатності є:

- перцептивні та мовленнєві передумови, такі як здатність до загального сприймання інформації, вміння виражати свої думки;
- загальні інтелектуальні передумови, а саме рівень загального розумового розвитку, швидкість перебігу мислительних операцій; фактичні знання, набуті за період життя;
- знання та вміння в рідній мові, іншомовні знання та вміння, у різних видах МД;
- мотивація, яка є рушійною силою вивчення того чи іншого предмету та формування стійкого пізнавального інтересу до нього.

Ці фактори складають основу для розвитку специфічних навичок і вмінь учнів; на ній базується навчання аудіювання згідно з вимогами Державного Освітнього Стандарту з ІМ.

На базовому рівні аудіювання розглядається як компонент усномовленнєвого спілкування. Як самостійний вид мовленнєвої діяльності аудіювання означає сприймання на слух і розуміння інформації з різною глибиною та повнотою проникнення в її зміст: з повним, детальним розумінням та з розумінням основного змісту.

Для досягнення базового рівня, зазначеного вимогами до іншомовної підготовки випускників ЗЗСО їм необхідно набути ряд аудитивних умінь, які ми, проаналізувавши ряд джерел узагальнимо. Отже, учні старшого етапу навчання мають володіти вміннями:

- розуміти літературно-розмовне мовлення носія мови в ситуаціях повсякденного спілкування, пов'язане з задоволенням найпростіших потреб (наприклад, привітання, запит і передача інформації та інше);
- сприймати в опосередкованих умовах повідомлення (наприклад, оголошення по радіо прогнозу погоди тощо) та розуміти основний зміст аудіотексту (про що йдеться, що є найбільш важливим);
- визначати тему і мету бесіди, її основний зміст, її в тих випадках, коли виникають ускладнення, звертатися до партнера з проханням повторити фразу, висловити думку інакше, розмовляти повільніше і простіше, уточнюючи при цьому значення незнайомих слів і спонукаючи до ґрунтовнішого пояснення незрозумілого;
- повно і точно розуміти висловлювання вчителя та однокласників, короткі повідомлення, які стосуються навчально-трудової і соціально-побутової сфер спілкування [71, с. 19].

Як зазначалося вище у межах даної роботи, аудіювання - складний та багатоетапний процес, він також ускладнюється тим, що існують певні мовні та психологічні труднощі під час сприймання аудіотекстів.

В реальних умовах комунікації на аудіювання припадає від 40% до 50% часу. Результати досліджень деяких вчених свідчать, що аудіювання в класі займає 57% навчального часу. У навчальному процесі - це основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики на уроці і в позаурочний час, разом з тим в рамках нашої роботи ми також вважаємо аудіювання найефективнішим засобом формування саме лексичної компетенції учнів старшого етапу.

Важливо зазначити, що навчання аудіювання, як і будь-якого виду МД, супроводжується подоланням певних труднощів, які значною мірою ускладнюють роботу психофізіологічних механізмів аудіювання. Проте, труднощі аудіювання, як правило, викликані переважно трьома факторами: індивідуально-психологічними особливостями слухача, умовами сприймання та мовними особливостями мовленнєвого повідомлення [74, с. 35].

Таким чином, всі існуючі труднощі аудіювання умовно можна поділити на суб'єктивні (індивідуально-вікові особливості учнів та рівень їх підготовки) та об'єктивні, які в свою чергу поділяються на мовні (фонетичні, граматичні та лексичні) та методичні (особливості аудіотексту та умови його сприймання). Пропонуємо перейти до більш детально аналізу кожної з зазначених вище груп труднощів.

Мовні труднощі аудіювання є об'єктивними труднощами і в процесі навчання аудіювання вони визначаються такими об'єктивними параметрами:

- обсягом наявних продуктивних знань, що мають принципове значення для рецептивної мовленнєвої діяльності;
- обсягом наявних акустичних рецептивних іншомовних знань;
- діапазоном розуміння різних фонетичних реалізацій;
- відносно тривалим латентним періодом у момент "виклику" наявних знань з довготривалої пам'яті для їх ідентифікації зі сприйнятим знаком чи аналізу і семантизації ще не вивчених мовних явищ, важких для розуміння при збільшенні темпу мовлення [30, с. 6].

Отже, мовні труднощі аудіювання зумовлюються характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками аудіотекстів. В галузі граматики ці труднощі пов'язані як і з синтаксисом, так і з морфологією, наприклад, застосування нових граматичних конструкцій та їх спрощене використання в повсякденному житті.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності, але й при вживанні слів в переносному значенні, наявності слів, які не несуть великого навантаження, вживанні аморфних, невмотивованих слів і фразеологічних зворотів.

Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання, серед них: пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення, фонетичними сполученнями та явищами редукції. Емоційна інтонація не створює великих труднощів, тому що вона має аналогічні ознаки в усіх мовах. Для розуміння при сприйманні на слух велике значення має

композиційно-сміслова структура аудіотекстів, спосіб викладу думок в них та між фразові зв'язки. Іншою групою труднощів аудіювання є методичні труднощі, тобто залежність аудіювання від умов сприйняття, яка визначається:

- темпом мовленнєвих повідомлень;
- кількістю пред'явлень аудіотексту;
- об'ємом повідомлення (аудіоінформації);
- способом пред'явлення аудіо інформації;
- наявністю чи відсутністю опор [71, с. 16].

Тривалість звучання тексту також може ускладнювати процес аудіювання. Тривалість звучання визначається обсягом аудіотексту. Для учнів старшого етапу навчання тривалість становить 3-5 хвилин звучання при нормальному темпі пред'явлення.

Серед особливостей аудіотексту, які можуть бути причиною виникнення труднощів наступні:

- характер тексту;
- співвідношення відомої та невідомої лексики;
- інформаційна насиченість;
- композиція;
- сміслова організація.

Наступна велика група труднощів, які виникають в процесі навчання аудіювання - це суб'єктивні труднощі, серед яких:

- психологічні особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, реакції;
- вміння переключатися з однієї мислительної операції на іншу;
- швидкість входження в тему повідомлення;
- наявність інтересу, особистих цільових установок;
- рівень мовної та мовленнєвої підготовки учнів [48, с. 97].

Зазначивши як об'єктивні так і суб'єктивні труднощі аудіювання, потрібно зауважити, що аудіювання різних джерел інформації створює специфічні труднощі сприймання.

При безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовними засобами: мімікою, жестами. При використанні технічних засобів навчання (ТЗН) ці фактори відсутні. Учні поступово звикають до мовлення вчителя і легко його розуміють.

Використання ТЗН створює додаткові труднощі, які потребують часу для їх подолання, але одночасно дозволяють навчити учнів сприймати не лише вчителя, але й мовлення інших осіб.

Для подолання описаних вище труднощів аудіювання об'єктивного характеру (наявних в аудіотексті) вчителю необхідно виходити з факторів, що полегшують сприйняття мовлення на слух. Насамперед це ритміка, паузація, мелодика та логічний наголос. Отже, використовуючи позамовні засоби та опори на ситуацію мовлення, ми полегшуємо процес сприйняття повідомлення та і загалом процес аудіювання [48, с. 98].

Навівши коротку характеристику труднощів аудіювання та описавши кожен з виділених груп, зазначимо методистами було виділено чотири загальних етапи аудіювання для навчання лексичної компетенції учнів старшого етапу навчання: підготовчий, дотекстовий, етап активного слухання та контролюючий. Завершальним етапом, на нашу думку має бути творчий (інтегрований, розвиваючий). Ми також включили його до розглянутої класифікації. Взявши за основу дану класифікацію, пропонуємо власну класифікацію методики навчання лексичної компетенції на основі аудіювання на старшому етапі навчання.

Крім того, для навчання аудіювання на старшому етапі навчання ми пропонуємо різні форми передачі розуміння аудіотексту, а саме:

- невербальні дії учнів (підняття руки, сигнальної картки, малюнків, виконання дій, виготовлення схем, підбір малюнків згідно зі змістом);
- вербальні: бесіда за текстом, його переказ, упорядкування пунктів плану чи блоків тексту за логікою змісту, визначення головної думки, завершення висловлювання, виправлення неправильних тверджень, тести з вибором відповіді (альтернативні, одноелементного та

множинного вибору, перехресні, ланцюгові, тести класифікації), тести на відновлення випущених елементів речення (клоуз-тести) тощо (детальну класифікацію ми подавали в попередньому параграфі) [71, с. 16].

Таким чином, різноманітні форми контролю забезпечують функціональний взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання і говоріння, аудіювання і письма, аудіювання і читання. Це особливо важливо в умовах інтенсифікації комплексного підходу до навчального процесу.

Слід зазначити, що поєднання вербальних та невербальних засобів сприятиме підвищенню ефективності контролю аудіювання прослуханого тексту у учнів старшого етапу навчання.

Для більшої ефективності навчання аудіювання слід знати, що матеріальною основою навчання цього виду МД є аудіотекст. Для того, щоб вибрати аудіотекст, який має використовуватися на уроці вчителем, слід визначити критерії відбору аудіотекстів для навчання лексичної компетенції на основі аудіювання учнів на старшому етапі навчання.

Як і всякий текст аудіотекст має свою структуру, композицію і смислову організацію. На відміну від звичайного тексту аудіотекст може бути заздалегідь відповідно підготовленим, а його відтворення зумовлюється відповідною однократністю, темпом та необоротністю сприймання, контактністю комунікантів та спрямованістю спілкування, яке підтримується паралінгвальними засобами [61, с. 23].

Типологію текстів для аудіювання розглядала велика кількість дослідників (О. Кміть, О. Петрашук, В. Черниш, Н. Петранговська та ін..). На старшому етапі навчання методисти пропонують використовувати такі види аудіотекстів: тексти-роздуми (абстрактні) (на старшому етапі використовуються не дуже часто), тексти-описи (статичні) і фабульні тексти-повідомлення (динамічні).

Ми погоджуємося з точкою зору вищезгаданих методистів, і вважаємо, що тексти саме цих типів доцільно використовувати для навчання лексичної компетенції на основі аудіювання учнів старшого етапу, оскільки вони

найуживанішими формами, що використовуються вчителями на даному етапі навчання. Розглянемо кожен з зазначених видів текстів детальніше.

В текстах-описах представлена сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою. Логічні зв'язки між фактами нестійкі, допускається їх перестановка. Через це в такому тексті не завжди легко виділити головне та другорядне, і розуміння тексту залежить переважно від суми зрозумілих фактів, які необхідно запам'ятати. Текст-опис складається головним чином з простих речень, іноді з однорідними членами. Варіативність синтаксичних структур, як правило, обмежена. Іноді зустрічаються складні речення з метою вираження відношень зв'язку чи протиставлення. В кожному реченні, за звичай описується лише один факт [71, с. 17].

Визначальною ознакою фабульних текстів-повідомлень є динамізм подій, дій та вчинків персонажів, різноманітністю самих повідомлень. В таких текстах, на відміну від попередніх, легко виділити головне та другорядне. Між окремими фактами та епізодами існують логіко-сміслові (часові, умовні і причинні) зв'язки. Розуміння загального смислу такого тексту неможливе без розуміння окремих фактів, проте воно не виводиться з їх суми, а вимагає переосмислення інформації, пов'язаної з фактами [18].

Фабульні тексти-повідомлення відрізняються експліцитно вираженими смисловими зв'язками і відношеннями між окремими фактами. В них наявні складні синтаксичні конструкції, бо в них виражається головна і детальна інформація.

Наступним видом тексту є текст-роздум. Як ми вже зазначали, цей вид тексту використовується досить рідко, бо потребує відповідного рівня знань та підготовки в учнів, в той час як навчання аудіювання базується на рівні знань, зазначеним державними документами.

Тексти-роздуми можуть містити події, міркування та особисті враження їх дійових осіб. Логічні зв'язки між фактами в більшості випадків стійкі та не допускається їх перестановка. Розуміння тексту залежить від розуміння основної думки, ідеї, висловленої в ньому. Варіативність синтаксичних

структур, як правило, необмежена. Часто зустрічаються складні речення з метою вираження відношень зв'язку чи протиставлення. Загальне розуміння тексту не виводиться з розуміння певних фактів, а залежить від їх переосмислення [71, с. 19].

Знання типів та характеристик текстів для аудіювання є надзвичайно важливим, воно допомагає підвищити та покращити результати роботи з учнями старшого етапу, та разом з тим важливо знати вимоги, що ставляться до аудіотекстів при навчанні учнів старшого етапу. Пропонуємо розглянути дані вимоги більш детально.

Основною вимогою до змісту аудіотекстів слід вважати:

- інформативність та цікаву фабулу. Градація труднощів смислового змісту може виражатися в переході від цікавих до інформативних текстів.
- посильність забезпечується оптимальним поєднанням інформативності та надлишковості інформації в аудіотекстах.
- автентичність також є однією з основних вимог, адже сприймання аудіоінформації, яка є максимально наближеною до життя, дозволяє формувати практичні вміння необхідні для повсякденного використання ІМ [18, с. 8].

Як зазначалося раніше, аудіотекст є основним засобом навчання аудіювання на старшому етапі ЗЗСО, його значення та правильний вибір важко переоцінити, а тому постає закономірне питання, якими повинні бути тексти для аудіювання, за якими критеріями вони повинні відбиратися, щоб досягти поставленої мети навчання аудіювання. Ми вже перерахували деякі з основних вимог до аудіотекстів, а на їх основі, хотіли б розглянути більш детально критерії відбору аудіотекстів.

Відбір аудіотекстів для старшого етапу навчання має проходити у відповідності до загальних вимог, що пред'являються до відбору мовленнєвого матеріалу.

Ряд вчених у своїх роботах визначив вимоги до аудіотекстів. Ці вимоги відносяться до мовного матеріалу, змісту аудіотекстів, їх структури та обсягу. Згідно цих вимог аудіотексти повинні відповідати тематиці, що зазначена в нормативних документах, містити нові відомості та знання, бути доступними в мовному і змістовому відношеннях та за тривалістю звучання, характеризуватися обмеженістю інформативного насичення. Тексти для прослуховування, в першу чергу повинні бути автентичними [18, с. 9].

Автентичність як критерій відбору аудіотекстів має певні суперечності. В більшості випадків створені в навчальних цілях тексти штучні, оскільки автори пристосовують їх до мовних можливостей учнів, а це, в свою чергу не відповідає тому, що вони можуть почути у реальному житті. Тому ми притримуємось точки зору іншої групи вчених-методистів, які стверджують, що тексти, призначені для слухового сприймання повинні бути автентичними. Автентичними є тексти, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, що створюються для реальних умов спілкування, а не для навчальних ситуацій [71, с. 20].

Наступним критерієм, на нашу думку, є новизна інформації і пізнавальна цінність. Будь-який аудіотекст, що пропонується для вивчення в класі повинен містити нову за змістом інформацію з теми, що вивчається. Так наприклад, при вивченні теми "Traveling" учні 10-го класу мають ознайомитися з можливими видами подорожей (на кораблі, на літаку, на автобусі, поїзді) та культурними особливостями, що притаманні тим країнам, котрі вони хочуть відвідати. Тобто, будь-який текст за знайомою тематикою повинен бути пізнавальніший й інформативним, що також є одним з критеріїв відбору аудіотекстів.

Наступним критерієм є тематична відповідність, тобто відповідність тим темам, які пропонуються як базові державними документами. Згідно чинної Навчальної програми учні старшого етапу мають засвоїти наступні теми, які зібрані в такі тематичні блоки:

- ⇒ Я, моя сім'я і друзі (стосунки з друзями, їх характеристики, проблеми підлітків, особисте досягнення, розпорядок дня, конфлікт поколінь: батьки і діти, відповідальність підлітків за свої дії);
- ⇒ Шкільне життя (позакласні заходи, проєктна робота, страхи та переживання, шкільні проблеми, моральні дилеми й життєві цінності);
- ⇒ Дозвілля (гармонійний спосіб життя, спорт, подорож, суперфани, бойові мистецтва, вільний час підлітків, тематичні парки);
- ⇒ Робота і професії (моя майбутня професія, імідж, комп'ютери та їх значення в житті підлітків, листи-запитання та відповіді);
- ⇒ Природа (охорона навколишнього середовища, ціна прогресу, тварини в домі);
- ⇒ Наука і культура (видатні діячі, визначні місця, графіті: мистецтво чи вандалізм, популярні музичні групи, технології майбутнього);
- ⇒ Життя суспільства (правила поведінки в громадських місцях, повага до закону, закон і злочинність, соціальний статус жінки і чоловіка у суспільстві, расова дискримінація, наркотики в спорті та суспільстві, сусіди);
- ⇒ Люди (життя молоді, здоровий спосіб життя, шкідливі звички: куріння, його причини та вплив на здоров'я, проблеми стосунків батьків і дітей, опис зовнішності та характеру людини).

Наступною критерієм відбору аудіотекстів є їх доступність за змістом, характером мовного матеріалу й об'єктом висловлювання.

Доступність аудіотексту за змістом ми можемо визначити наступними положеннями. Аудіотекст, в якому реалізована послідовність викладення фактів, є легшим для сприйняття, ніж повідомлення, яке містить відхід від предмету викладення. Аудіотекст з очерченими смисловими віхами, за якими йде їх розкриття, також легше сприймати. Крім того, аудіотекст з знайомою тематикою сприймається краще, ніж повідомлення з незнайомою.

Наявність деталізуючої інформації в аудіотексті полегшує сприйняття для сильних учнів, в той час, коли для слабких учнів цей фактор ускладнює

сприйняття повідомлення на слух. Наявність інформації в аудіотексті, яка потребує домислення, інтерпретації зі сторони аудиторів, що може розглядатися як фактор, що ускладнює сприймання на слух для слабких учнів, крім того якщо аудіювання виступає не як мета навчання а його засобом і учням потрібно концентрувати свою увагу ще на якому аспекті це ще більше ускладнює його навчання [71, с. 21].

Доступність аудіотекстів за характером мовного матеріалу забезпечується за умови доступності лексичного та граматичного навчального матеріалу. З точки зору лексичного матеріалу доступність досягається при використанні в повідомлення головним чином знайомої аудиторам лексики. З точки зору граматики доступність аудіотекстів для учнів старшого етапу може бути забезпечена за умови побудови цих текстів на граматичних конструкціях, які пропонуються Програмою, як обов'язкові для засвоєння [38, с. 291].

Такий критерій, як доступність для сприйняття на слух обсягу аудіотексту, тобто обмеженість смислової насиченості, повинен бути прийнятим до уваги, тому що ми через обмеженість годин для викладання ІМ на старшому етапі, недостатній рівень підготовки учнів, ми не можемо використовувати автентичні аудіоматеріали в повному обсязі.

Спираючись на психологічні особливості сприймання аудіотекстів ми зважаємо на те, що великі за обсягом тексти втомлюють слухачів, їх увага розсіюється, концентрація слабшає і частина інформації тексту втрачається. Це також пов'язано з смисловою насиченістю аудіотексту.

Згідно державних вимог тривалість звучання аудіотексту на старшому етапі поступово збільшується з 4 хвилин (для учнів 9-х класів) до 6 хвилин (для випускників), в той час як аудіотексти можуть містити до 3-4% невідомих слів, про значення яких можна здогадатися з контексту, та 1-2% незнайомих слів, які не заважають розумінню тексту в цілому.

Використання текстів, що містять саме ці структури, які під час контролю засвоєного змісту аудіотексту можна перевірити за допомогою тестів

множинного вибору та інших видів тестів дають змогу уникати додаткового навантаження аудиторів.

Останнім, та від цього не менш важливим критерієм відбору аудіотекстів є можливість застосування візуальних опор, підготовлених вчителем. Процес аудіювання є досить складним по своїй природі, а одночасна взаємодія декількох аналізаторів дає змогу збільшити репродукцію засвоєного матеріалу.

Таким чином, підсумовуючи описане вище та проаналізувавши всі критерії відбору аудіотекстів умовно їх можна поділити на критерії відбору за змістом, а саме:

- інформативність;
- новизна інформації, що міститься в тексті;
- доступність змісту;
- обмеженість смислового насичення;
- тематичність, тобто відповідність переліку запропонованим для вивчення згідно Програми темам та темі заняття;
- супроводження візуально-вербальними опорами [71, с. 22].

До другої групи належать критерії відбору за походженням і мовний оформленням, тобто:

- автентичність;
- доступність аудіотексту за характером його мовного матеріалу та обсягу висловлювань.

Проаналізувавши риси, притаманні аудіюванню як складному та багатоетапному процесу, розглянувши фактори формування аудитивних вмінь, вимоги до рівня володіння даними вміннями, психофізіологічні та лінгвістичні особливості, труднощі аудіювання та загальні критерії відбору аудіотекстів в рамках нашого дослідження ми переконані, що аудіювання може розглядатися на старшому етапі не лише як мета навчання, але й ефективний та економічний засіб.

2.2. Комплекс тестових завдань на формування лексичних вмінь учнів старшого етапу ЗЗСО на основі аудіювання

Розглянувши аудіювання як складний багатоаспектний процес та визначивши труднощі, що виникають при використанні аудіювання, ми перейдемо до розробки системи тестів для навчання лексичної компетенції на основі аудіювання та контролю засвоєного матеріалу, яка б дозволила не лише успішно досягати мети навчання ІМ, але й зняла б додаткові труднощі з аудитора.

Суть нашої системи полягає у врахуванні об'єктивних та суб'єктивних труднощів аудіювання та формування лексичної компетенції, використання опор для зменшення кількості труднощів, що виникають при використанні аудіювання як засобу контролю рівня сформованості лексичної компетенції, викликання інтересу до матеріалу, який пропонується вчителем.

В ході нашого дослідження ми виділили наступні етапи навчання аудіювання: підготовчий, дотекстовий, активне слухання, контролюючий та інтегрований (творчий, розвиваючий). Проте в рамках даного дослідження ми за основу брали формування та контроль лексичної компетенції учнів старшого етапу навчання, а аудіювання виступало засобом даного контролю. Тому дані етапи навчання аудіювання ми прирівнювали до етапів роботи з новими ЛО, а саме:

- I - Ознайомлення учнів з новими ЛО (семантизації ЛО);
- II - Автоматизація дій учнів з новими ЛО;
- III - Удосконалення дій учнів з ЛО;
- IV - Ситуативне (незалежне) вживання ЛО при висловлюванні своїх думок в усній та письмовій формі та контекстне розуміння ЛО.

Розглянемо виділені етапи більш детально.

- ⇒ I - Підготовчий етап: метою якого є відбір текстів, наочних посібників: тексти для аудіювання для учнів на старшому етапі навчання бажано підбирати, виходячи з конкретних можливостей учнів; зміст текстів повинен стосуватися матеріалу, який прямо чи опосередковано вивчався

на уроках; доцільно використати ілюстративні матеріали, пов'язувати навчання аудіювання та інших видів мовної та МД, наприклад навчати лексики чи граматики засобом аудіювання; окрім того, на даному етапі вчитель обирає ЛО з тем для активного та пасивного мінімумів для їх подальшої семантизації та активізації.

- ⇒ II - Дотекстовий стан (етап ознайомлення та семантизації нових ЛО): метою якого є підготовка до сприймання аудіоінформації та усунення можливих труднощів аудіювання, формування комунікативного завдання, а тому на цьому етапі ставляться наступні завдання: введення в тему тексту, зняття лінгвістичних труднощів та формулювання комунікативного завдання на прослуховування, передбачення майбутніх дій аудіотексту вчитель проводить аналіз мовного матеріалу, вміщеного в даному тексті, для ознайомлення учнів з конкретними лексичними одиницями (ЛО) можна записати їх на дошці чи розробити роздатковий матеріал (hand outs); лексика може бути розміщеною в тій послідовності і формі, в якій її подано у тексті, для розуміння значення нових ЛО використовують різні способи семантизації, серед яких пояснення значення нових ЛО за допомогою синонімів та застосування опор у вигляді малюнків та фото; перед аудіюванням для кращого розуміння вчитель може запропонувати прочитати ці ЛО кілька разів хором та індивідуально.

На завершення даного етапу учні мають оволодіти наступними вміннями:

- передбачати сюжет майбутнього аудіотексту за заголовком;
- розуміти значення ключових слів та фраз аудіотексту;
- знати практичну важливість даної в тексті інформації та зможуть налаштуватися на перше прослуховування аудіотексту та виконання комунікативного завдання;
- диференціювати загальне значення нових ЛО, відносити їх до певних підблоків теми, що вивчається.

Саме для навчання лексичної компетенції на основі аудіювання на доаудитивному етапі, який в свою чергу поділяється на етапи антиципації та предикції, ми вважаємо за доцільне використовувати такі види тестів як знаходження родового слова (Generalizing), що може бути використане при роботі з заголовком до твору, та ключовими словами (або новими ЛО). При вивченні теми "Justice and Law" учнями 11-го класу було засвоєно ряд ЛО, що були відібрані нами для формування активного та пасивного словника, а на доаудитивному етапі ми застосовували саме ці види лексичних тестів [71, с. 16].

Наприклад: знаходження родового слова (Generalizing)

Мета: віднайти слово, яке є родовим для всіх інших, що належать до однієї сім'ї (не забуваючи, що темою заняття є "Justice and Law")

Інструкція: there are five words below. All belong to the same word family. Listen to the text and define the word with generalized meaning. Intrusion stealing robbery crime burglary

Також можна застосовувати тести множинного вибору (Multiple-choice tests) для формування вмінь предикції.

Наприклад: тест множинного вибору на вибір слів близьких за значенням (Multiple-choice tests, Synonyms)

Мета: обрати слово, найбільш близьке за значенням даному

Інструкція: listen to the story and choose the word with the closest meaning to the given. Put a circle round the letter of the correct word from the box.

1. burglary a) murder b) crime c) property d) change
2. happen a) allow b) combine c) occur d) obtain

Ми зазначали, що метою даного етапу є підготовка до прослуховування аудіоінформації та семантизації нових ЛО, тому саме на даному етапі доцільно використовувати наступні групи тестів:

- тести спрямовані на формування вмінь віднайдження родового слова;
- тести спрямовані на формування вмінь обирати слова, найбільш близькі за значенням поданим, вибираючи один з запропонованих варіантів.

Для полегшення роботи з текстом вчитель, на нашу думку, для даного етапу може запропонувати такі опори, як вербальні та невербальні, природні та штучні, тобто це саме той етап, де застосування всіх видів опор сприяє формуванню інтересу та мотивації для сприймання аудіоінформації та полегшення роботи з новими ЛО, розкриття їх значення. Саме на цьому етапі ми можемо знімати труднощі навчання лексичної компетенції на основі аудіювання за допомогою вищезгаданих опор.

⇒ III - Етап активного слухання (автоматизації дій учнів з новими ЛО). На цьому етапі вчитель та учні прослуховують текст та з'ясовують загальну думку тексту, послідовність подій, що є в тексті та дійових осіб. Метою аудитивного етапу є перше пред'явлення аудіотексту та загальне сприймання інформації. Етап, що ми прирівнювали даному під час навчання лексики - це етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, на даному етапі вчитель працює з новою лексикою використовуючи завдання репродуктивного характеру, знаходження та формування синонімічних та антонімічних рядів, переклад [71, с. 17].

За правильного виконання запропонованих видів тестів учні здобудуть такі вміння, як:

- знаходити відповідності, визначати які слова з протилежних утворюють словосполучення;
- вміння вибрати або заперечити чи підходить одне з запропонованих англійських слів за значенням українському (чи навпаки) по змісту прослуханого аудіотексту;
- вміння визначати, які суфікси можуть використовуватися з запропонованими словами.

На цьому етапі ми пропонуємо використовувати такі види тестів як:

- тести альтернативного вибору (+/- test);
- завершення (Completion);
- знаходження відповідностей (Matching pairs). Наприклад: Знаходження відповідностей (Matching pairs)

Мета: аудиторам необхідно знайти відповідності, визначити які слова із протилежних колонок утворюють словосполучення.

Інструкція: listen to the part of a text and match two parts of the word-combination, (answer: 1c, 2a, 3b, 4f, 5d, 6e)

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. to be arrested | a) for drug dealing |
| 2. to be busted | b) robbery |
| 3. a bank | c) for smuggling |
| 4. to be postponed | d) of a robbery |
| 5. the witness | e) red-handed |

Тести альтернативного вибору (+/- test).

Мета: вибрати чи заперечити чи підходить одне з запропонованих англійських слів за значенням українському по змісту прослуханого аудіотексту. Інструкція: listen to the audiotext and put + in front of the variant that correspond to the given word

- | | |
|-----------------|-------------|
| 1. пограбування | a) to steal |
| | b) robbery |
| | c) murder |
| | d) robber |
| 2. суд | a) judge |
| | b) witness |
| | c) court |
| | d) case |

Завершення (Completion)

Мета: визначити, який суфікс вживається з кожним з поданих слів, вибираючи один з запропонованих варіантів.

Інструкція: listen to the story and choose the correct suffix that is used with the word. Match the number of a word with the letter that stands for some suffix, (answer: 1d, 2c, 3a, 4b, 5e)

- | | |
|---------------|----------|
| 1. compensate | a) - ing |
| 2. smuggle | b) -ed |

- | | |
|-----------|---------|
| 3. chase | c)-er |
| 4. snatch | d)-tion |
| 5. horror | e)-ful |

Давши характеристику видам текстів, що використовуються на даному етапі перейдемо до розгляду груп тестів, серед яких:

- тести на формування вмінь вибрати чи заперечити чи підходить одне з запропонованих англійських слів за значенням українському по змісту прослуханого аудіотексту;
- тести на формування вмінь знаходити частини словосполучення для відтворення його цілісності;
- тести на формування вмінь комбінації використання певних слів з суфіксами для утворення нових ЛО, вибираючи один з запропонованих варіантів.

Вчитель може застосовувати на даному етапі вербальні (у вигляді синонімів та двосторонньому перекладу відповідних ЛО, пропонуючи визначення до нових слів чи понять, що зустрічаються в тексті) та невербальні (міміка, жести, малюнки, схеми) опори, що сприятимуть підвищенню продуктивності роботи та внесуть різноманітність до процесу навчання лексичної компетенції на основі аудіювання [71, с. 18].

Саме цей етап включає завдання різного характеру для автоматизації дій учнів з новими ЛО, тобто повного розуміння їх значення та функції в прослуханому аудіотексті, проте завдання на даному етапі мають носити підготовчий характер, головна робота з лексикою відбувається на післяаудитивному етапі.

- ⇒ IV - Контролюючий (удосконалення дій учнів і ЛО): метою якого є контроль виконання комунікативного завдання, детальне сприймання тексту та виконання завдань запропонованих для другого прослуховування. Цей етап є не менш важливим ніж попередні, адже після сприймання нової інформації має бути проведена робота по активному засвоєнню нової лексики: учні мають чітко розуміти значення ЛО, використовувати

їх в завданнях продуктивного характеру, проаналізувати більш ретельно їх синонімічний та антонімічний ряди та їх комбінаторну здатність.

Таким чином, при виконанні тестових завдань на завершення даного етапу учні можуть набути наступні вміння:

- вибирати слова, протилежні за значенням даному (антоніми);
- вибрати всі прикметники, що узгоджуються з даним словом;
- виділяти обведені слова або фрази, що є неправильними;
- знаходити та виділяти "зайве" слово, аналізуючи отриману інформацію.

На нашу думку, наступні тести є дійсно ефективними при застосуванні їх саме на цьому етапі, серед них:

- знаходження зайвого (Odd word out);
- знаходження помилок (Error recognition) узгодження (Coordination);
- антонімія (Antonyms).

Знаходження зайвого (Odd sentence out)

Мета: знайти та виділити "зайве" слово, аналізуючи отриману інформацію.

Інструкція: listen to the text and find the "odd" word.

- | | | |
|------------|---------------|-------------|
| 1. break | 1. occur | 1. stealing |
| 2. destroy | 2. happen | 2. robbery |
| 3. divide | 3. observe | 3. burglary |
| 4. produce | 4. take place | 4. charity |

Знаходження помилок (Error recognition)

Мета: завдання полягає в виділенні або обведені слова або фрази, що є неправильною.

Інструкція Listen to the piece of information and choose the underlined word or phrase which is used not, correctly. The letter above the part of the sentence which contains an error is to be circled.

A B C D

A witnesses of a murder has given untrue testimony.

Узгодження (*Coordination*)

Мета: завдання полягає у виборі всіх прикметників, що узгоджуються зі словом на початку рядку.

Інструкція: listen to the piece of information and choose the proper adjective that suits to the given word. Circle letters that suit.

1. compensation

a) satisfactory

b) small

c) one-sided

d) moral

e) interesting

f) familiar

2. disappearance

a) sudden

b) prepared

c) well planed

d) long waited

e) funny

f) brave

3. smuggler

a) clever

b) smart

c) interesting

d) talented

e) foreign

f) popular

4. judge

a) responsible

b) obeyed

c) honored

- d) powerful
- e) disgraced
- f) little

Антонімія (Antonyms)

Мета: завдання полягає у виборі слова, протилежного за значенням даному (антоніму).

Інструкція: listen to the piece of information and choose the word (word-combination) opposite in meaning to the given.

1. punishment
 - a) approval
 - b) allowance
 - c) permission
 - d) control
2. to leave jail
 - a) to get into prison
 - b) to be led out
 - c) to become prisoner
 - d) to receive freedom
3. chasing
 - a) hunting
 - b) catching
 - c) leaving alone
 - d) drive away
4. top secret
 - a) very secret
 - b) of major importance
 - c) first place secret
 - d) of minor importance

На контролюючому етапі можна використовувати такі групи тестів, як:

- тести спрямовані на формування вмінь знаходження всіх можливих прикметників з якими може вживатися дане слово;
- тести спрямовані на формування вмінь знайти та виділити "зайве" слово, аналізуючи отриману інформацію;
- тести спрямовані на формування вмінь виділити або обвести слова або фрази, що є неправильними;
- тести спрямовані на формування вмінь вибрати одне з чотирьох значень, яке б виражало протилежне значення запропонованої ЛО.

Кількість використаних опор з кожним етапом, як зазначалося вище, зменшується, та разом з тим ми на даному етапі можемо використовувати деякі природні, вербальні та невербальні опори, такі як підказки у вигляді тез, коротких фраз, натяків.

⇒ V - інтегрованим або творчим (розвиваючим) етап навчання аудіювання називається. При навчанні лексичної компетенції на основі аудіювання заключний етап ми порівнюємо з етапом ситуативного вживання засвоєних ЛО та контекстне їх розуміння. Саме на цьому етапі відбувається інтегрування засвоєної аудіоінформації, формування інших видів вмінь, серед яких ми концентруємо увагу на лексичних на основі аудіювання. Метою даного етапу є розвиток у учнів навичок й умінь адекватно використовувати лексичний матеріал на основі прослуханого аудіотексту. На цьому етапі учням пропонуються як мовні завдання (тести, письмові та усні відповіді на запитання вчителя); так і усні завдання (рольові ігри, різні комунікативні ситуації, вирішення проблемних завдань). Основним показником засвоєння нового лексичного матеріалу на даному етапі буде вірний підбір та адекватне застосування нових ЛО. На завершення даного етапу учні зможуть засвоїти наступні вміння:

- знати загальну та конкретної інформацію;

- вміти використовувати граматичний та лексичний матеріал, що був в аудіотексті в різних видах МД;
- вільно оперувати засвоєними ЛО, знати переклад, синонімічний та антонімічний ряди, комбінаторну здатність кожної ЛО.

Наприклад: Завдання на висловлення власної думки (Express your opinion)

Мета: висловити власну думку, використовуючи отриману аудіоінформацію та засвоєні ЛО з даної теми (ЛО: to kill, a murder, to sentence, violence, imprisonment, police, prison, on bail, to rob a bank (shop), attitude, money, disgrace, prosecutor, conscience).

Інструкція: listen to the part of a text and express you opinion on one of proposed statements using the new words. The items discussed in the text...

- a) are very important and should be discussed;
- b) shouldn't be mentioned at all;
- c) are familiar to you;
- d) can be interpreted in different ways.

Завдання на вміння розробки ситуативного діалогу (Make up a dialogue)

Мета: скласти діалог за запропонованими темами використовуючи наступні ЛО: to be bailed, to intrude, sheriff, to be amazed, bills, secret agent, to be snatched, to clear of fuzz, copper, your honor.

Інструкція: listen to the part of a text and make up a dialogue on one of proposed topics using the given words and expressions.

- 1) The main characters of the audiotext.
- 2) The events in the text.
- 3) The problems described in the text.
- 4) You attitude towards the text (the talk between two friends in court)

Зазвичай, використання опор на цьому етапі зводиться до мінімуму. Учні повинні демонструвати знання загальної та конкретної інформації, вміти використовувати граматичний та лексичний матеріал, що був у творі в таких видах мовленнєвої діяльності як говоріння та письма, застосовувати здобуті знання практично [71, с. 19].

На даному, заключному етапі ми пропонуємо використовувати наступні групи тестів:

- тести на формування вмінь висловлювати власну думку, використовуючи отриману аудіоінформацію;
- тести на формування вмінь складання діалог за запропонованими темами використовуючи засвоєні ЛО в інших видах мовної та мовленнєвої діяльності.

По закінченню останнього етапу формування лексичної компетенції на основі аудіювання учні зможуть використовувати засвоєну аудіоінформацію в інших видах МД; висловлювати свою думку, використовуючи отримані ЛО та граматичні структури; вільно оперувати засвоєними ЛО, знати переклад, синонімічний та антонімічний ряди, комбінаторну здатність кожної ЛО; інтегрувати отримані знання та застосовувати їх на практиці; збільшувати загальний запас знань та розширювати кругозір.

Саме в цьому порядку ми пропонуємо використовувати тестові завдання для навчання та контролю рівня сформованості лексичної компетенції на основі аудіювання, адже важкість їх виконання та кількість індивідуальної роботи аудиторів зростає з кожним етапом [71, с. 20].

Як вже зазначалось, на старшому етапі навчання державними освітніми документами пропонуються такі теми для навчання як: стосунки з друзями, шкільні проблеми, гармонійний спосіб життя, моя майбутня професія, видатні діячі, охорона навколишнього середовища та інші. Виділивши види, групи тестів для розвитку у учнів старшого етапу навчання лексичних вмінь на основі аудіювання, а також розглянувши поетапність навчання цього виду МД, запропонуємо детальний опис розробленої нами методики на основі двох тем: "Подорожі" ("Traveling") та "Вибір майбутньої професії, роботи" ("Choosing a career, job").

Отже, використовуючи аудіотекст продемонструємо розроблену нами систему тестів поетапно.

- ⇒ На першому етапі - *підготовчому* - вчитель підбирає аудіотекст для аудіювання, щоб відповідав всім вимогам вибирає ті ЛО, які учні мають засвоїти з даної теми. Ми вже зазначили тему, що вивчається та аудіотекст на основі якого і будемо формувати лексичні навички учнів старшого етапу навчання. Таким чином, проаналізувавши даний аудіотекст, ми виділили наступні ЛО для контролю їх засвоєння та використання: holdall, pack, rucksack, saddle, saddle bag, sleeping bag, spare clothes, tent, wash bag, on horseback, on foot, to bump into, lava, guide, journey.
- ⇒ На другому - *дотекстовому етапі*, метою якого є ознайомлення та семантизація нових ЛО, завданням вчителя буде введення в тему тексту, зняття його лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів, формулювання комунікативного завдання (установки) на прослуховування, передбачення подій майбутнього аудіотексту, первинна робота з новою лексикою, ми застосовуємо такі види тестів як тест на знаходження родового слова (Generalizing), тести множинного вибору (Multiple-choice test) та Синонімізацію (Synonyms). Пропонуємо приклади зазначених вище тестів.

Test 1.

Мета: сформувати у учнів вміння віднайти слово, яке є родовим для всіх інших, що належать до однієї сім'ї (не забуваючи, що темою заняття є "Traveling ")

Інструкція: there are five words below. All belong to the same word family. Listen to the text and define the word with generalized meaning. saddle bag sleeping bag rucksack equipment wash bag

Очікувана відповідь: equipment

Також можна застосовувати тести множинного вибору (Multiple-choice tests) для формування вмінь предикції.

Наприклад: тест множинного вибору на вибір слів близьких за значенням (Multiple-choice tests)

Test 2.

Мета: сформувати у учнів вміння передбачати події майбутнього аудіотексту за ключовими словами, обираючи один з запропонованих варіантів.

Інструкція: listen to the audiotext and choose among given word-combinations the key ones (the main ones). Put a circle round the letter of the correct word from the box.

1. The story is about...
 - a) horserider during holidays
 - b) traveler in the desert
 - c) stranger in an ancient country
 - d) discoverer of new places
 2. The main character is...
 - a) a happy family
 - b) a newlyweds
 - c) an adventurous man
 - d) an old lady
 3. The scene will take place...
 - a) in Greece
 - b) in Chile
 - c) in Uruguay
 - d) in the Galapagos
- Очікувана відповідь: 1d, 2c, 3d,c,b

Test 3.

Мета: сформувати у учнів вміння передбачати події майбутнього аудіотексту використовуючи малюнки, обираючи один з запропонованих варіантів.

Інструкція: listen to the story and choose the picture that can be the answer to the question.

The main character during the story is...

- a) sitting on the horse
- b) talking to the police officer

- c) checking the working condition of a plane
- d) giving passport for officer to check

Очікувана відповідь: a

Test 4.

Мета: сформувати у учнів вміння обрати слово, найбільш близьке за значенням даному

Інструкція: listen to the story and choose the word with the closest meaning to the given. Put a circle round the letter of the correct word from the box.

1. journey a) trip b) excursion c) odyssey d) voyage
2. to bump into a) meet suddenly b) see c) visit d) notice
3. guide a) adviser b) escort c) pointer d) mentor

Очікувана відповідь: 1a, 2a, 3b

По закінченні виконання тестових завдань даного етапу у учнів сформуються вміння передбачати сюжет майбутнього аудіотексту використовуючи малюнки та за ключовими словами, вміння віднайти слово, яке є родовим для всіх інших, що належать до однієї сім'ї та обрати слово, найбільш близьке за значенням даному, які дозволять їм перейти до виконання завдань наступного етапу.

⇒ Метою наступного III етапу активного слухання є перше пред'явлення аудіотексту, загальне сприймання Інформації. Тести, які пропонуються для виконання мають на меті підбір до засвоєних ЛО антонімічних та синонімічних рядів, пропонування українського (для англійського) варіанту перекладу та навпаки, обираючи один з запропонованих. На цьому етапі ми пропонуємо використовувати такі види тестів як тести альтернативного вибору (+/- test), знаходження відповідностей (Matching pairs) та завершення (Completion). Наприклад: Знаходження відповідностей (Matching pairs)

Test 1.

Мета: сформувати у учнів вміння знайти відповідності, визначити які слова із протилежних колонок утворюють словосполучення

Інструкція: listen to the part of a text and match two parts of the word-combination.

- | | |
|--------------|------------|
| 1. to bump | a) bag |
| 2. wash | b) into |
| 3. sleeping | c) foot |
| 4. on | d) bag |
| 5. horseback | e) clothes |
| 6. spare | f) on |

Очікувана відповідь: 1b, 2d, 3a, 4c, 5f, 6e

Тести альтернативного вибору (+/- test).

Test 2.

Мета: сформувати у учнів вміння вибрати або заперечити чи підходить одне з запропонованих англійських слів за значенням українському по змісту прослуханого аудіотексту.

Інструкція: listen to the audiotext and put "+" in front of the variant that corresponds to the given word

1. подорож a) voyage b) journey c) trip d) pilgrimage
2. верхи a) on foot b) by plane c) on horseback d) by bus

Очікувана відповідь: 1b, 2c

Test 3.

Мета: сформувати у учнів вміння вибрати або заперечити чи підходить одне з запропонованих українських слів за значенням англійському по змісту прослуханого аудіотексту.

Інструкція: listen to the audiotext and put "+" in front of the variant that corresponds to the given word

1. on foot
- a) верхи
- b) пішки
- c) на машині
- d) на віслюку

2. holdall

a) портмоне

b) валіза

c) сумка для речей

d) гаманець

Очікувана відповідь: 1 а, 2 с

Завершення (Completion)

Test 4.

Мета: сформувати у учнів вміння визначити, який суфікс вживається з кожним з поданих слів, вибираючи один з запропонованих варіантів.

Інструкція: listen to the story and choose the correct suffix that is used with the word. Match the word with the suffix it can be used.

1. to bump a)-ing

2. sleep b)-ed

3. pack c)-er

4. bag d) - tion

5. move e)-ful

Очікувана відповідь: 1d, 2a, 3e, 4c, 5d

По закінченню формування лексичних вмінь даного етапу у учнів будуть сформовані вміння знаходити відповідності, визначати які слова з протилежних утворюють словосполучення, вміння вибрати або заперечити чи підходить одне з запропонованих англійських слів за значенням українському (чи навпаки) по змісту.

⇒ Четвертим етапом є - контролюючий: метою якого є удосконалення дій учнів з ЛО. На даному етапі проводиться контроль виконання комунікативного завдання, детальне сприймання тексту та виконання завдань запропонованих для другого прослуховування (якщо необхідно). Серед тестів пропонуються: знаходження зайвого (Odd word out); знаходження помилок (Error recognition), узгодження (Coordination); антонімія (Antonyms).

Наприклад, тест на Знаходження зайвого (Oddsentence out).

На завершення даного етапу учні зможуть вибирати слова, протилежні за значенням даному (антоніми), вибрати всі прикметники, що узгоджуються з даним словом, виділяти обведенні слова або фрази, що є неправильними, знайти та виділити "зайве" слово, аналізуючи отриману інформацію. Кількість використаних опор з кожним етапом зменшується, та разом з тим ми на даному етапі можемо використовувати деякі природні, вербальні та невербальні опори, такі як підказки у вигляді тез, коротких фраз, натяків.

⇒ При навчанні лексичної компетенції на основі аудіювання заключним V етапом є інтегрований або творчий (розвиваючий). Метою даного етапу є розвиток у учнів навичок й умінь вільно та адекватно використовувати лексичний матеріал на основі прослуханого аудіотексту. Основним показником засвоєння нового лексичного матеріалу на даному етапі буде вірний підбір та адекватне застосування нових ЛО, їх форм та комбінацій. Наведемо приклади завдань даного етапу.

Наприклад: Завдання на висловлення власної думки (Express your opinion)

Task 1.

Мета: сформувати у учнів вміння висловити власну думку, використовуючи отриману аудіоінформацію та засвоєні ЛО з даної теми (ЛО: holdall, pack, rucksack, saddle, saddle bag, sleeping bag, spare clothes, tent, wash bag, on horseback, on foot, to bump into, lava, guide, journey).

Інструкція: listen to the part of a text and express you opinion on one of proposed statements using the new words.

The items discussed in the text...

e) are very important and should be discussed;

f) shouldn't be mentioned at all;

g) are familiar to you;

h) can be interpreted in different ways.

Завдання на вміння розробки ситуативного діалогу (Make up a dialogue)

Task 2.

Мета: сформувати у учнів вміння скласти діалог за запропонованими темами використовуючи наступні ЛО: on horseback, on foot, to bump into, guide. journey, holdall, rucksack, saddle, sleeping bag, spare clothes, wash bag.

Інструкція: listen to the part of a text and make up a dialogue on one of proposed topics using the given words and expressions.

- 1) The main characters of the audiotext.
- 2) The events in the text.
- 3) The problems described in the text.
- 4) Your attitude towards the text (would you like to travel to Uruguay, Galapagos, Chile)

На завершення цього етапу учні повинні демонструвати знання загальної та конкретної інформації, вміти використовувати граматичний та лексичний матеріал, що був в аудіотексті в різних видах МД, вільно оперувати засвоєними ЛО, знати переклад, синонімічний та антонімічний ряди, комбінаторну здатність кожної ЛО. Зазвичай, використання опор на цьому етапі зводиться до мінімуму.

Таким чином, визначивши послідовність етапів формування лексичної компетенції на основі аудіювання, навівши приклади тестових завдань, що можуть використовуватися на даних етапах та запропонувавши використання виділених видів тестів при розробці двох тем, що вивчаються учнями на старшому етапі навчання, наступним кроком нашого дослідження була експериментальна перевірка запропонованої методики (комплексу тестових завдань) формування лексичної компетенції на основі аудіювання.

2.3. Експериментальна перевірка запропонованої методики

З метою перевірки ефективності запропонованої методики для формування лексичної компетенції на основі аудіювання в учнів на старшому етапі навчання нами було проведене експериментальне дослідження. Навчаючий експеримент був проведений протягом 7 тижнів під час проходження педагогічної практики в Великожитинському ліцеї і ґрунтувався на порівнянні результатів навчання в експериментальній (ЕГ) та контрольній групах (КГ) учнів 10-А класу по 16 учнів у кожній.

Практична спрямованість експерименту зумовила його проведення в звичайних навчальних умовах, тобто експериментальне навчання проходило в природних умовах на уроках з ІМ. Експеримент носив природній навчаючий характер і був здійснений з урахуванням сучасних вимог до методичного експерименту. У відповідності з цими вимогами навчаючому експерименту передували передекспериментальний констатуючий зріз, який надав можливість встановити вихідний рівень сформованості лексичних навичок учнів старшого етапу навчання.

Тестованим були запропоновані наступні завдання при вивченні теми "Подорожі" ("Traveling"):

- listen to the text and define the word with generalized meaning;
- listen to the story and choose the word with the closest meaning to the given;
- listen to the piece of information and choose the word or phrase which is used not correctly;
- listen to the piece of information and choose the word (word-combination) opposite in meaning to the given.

З метою отримання достовірних експериментальних даних нами було виділено наступні критерії оцінки рівня сформованості лексичної компетенції на основі аудіювання учнів старшого етапу навчання:

- комунікативна спрямованість, тобто відповідність комунікативному завданню;

- обсяг висловлювання (за вимогами Програми для ЗЗСО обсяг висловлювання для учнів старшого етапу становить 18-22 фрази (для монологу) та 10-14 реплік для діалогу);
- мовна правильність (лексична), тобто вживання відповідних лексичних форм та їх комбінацій;
- частотність використання ЛО, тобто наскільки часто були використані ЛО в мовленні;
- адекватність та доцільність використання ЛО, їх форм та утворень.

Виділені критерії оцінювалися за 5-ти бальною системою:

- 0 - показник за даним критерієм відсутній;
- 1 - показник за даним критерієм незадовільний;
- 2 - показник за даним критерієм задовільний;
- 3 - показник за даним критерієм достатній;
- 4 - показник за даним критерієм високий.

Неварійованими умовами експерименту були: однакова кількість годин (по 7 годин на тиждень), один і той же вчитель-експериментатор, однакова кількість учнів в ЕГ та КГ (по 16 в кожній).

Варійованою умовою було використання розробленого комплексу тестових завдань спрямованих на формування лексичної компетенції учнів на основі аудіювання в ЕГ, в той час як навчання в КГ проводилося за традиційною методикою навчання ІМ.

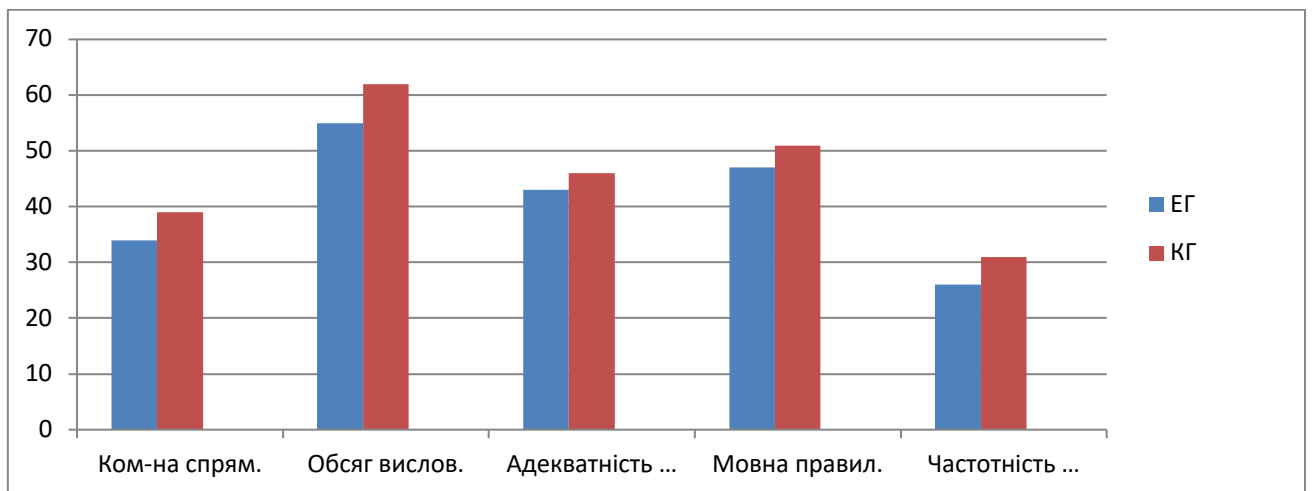
Експеримент носив вертикально-горизонтальний характер. По вертикалі ми вимірювали рівень лексичних вмінь в ЕГ та КГ, навчання в яких проводилося за різними методиками, а по горизонталі - показники згідно визначених критеріїв до та після проведення експерименту в обох групах. Відповіді учнів фіксувалися на картках.

На основі розроблених критеріїв та даних балів були оброблені результати передекспериментального зрізу (див. таблицю 2.1.).

Таблиця 2.1.
Результати передекспериментального зрізу (у балах)

Група	Комунікативна спрямованість	Обсяг висловлювання	Адекватність та доцільність використання ЛО	Мовна правильність (лексична)	Частотність використання ЛО	Всього
ЕГ	34	55	43	47	26	205
КГ	39	62	46	51	31	229

Діаграма 2.1.
Результати передекспериментального зрізу (у балах)



По закінченню експерименту було проведено післяекспериментальний зріз з метою перевірки ефективності використання аудіювання для формування лексичної компетенції учнів, на якому тестованим при вивченні теми "Вибір майбутньої професії, роботи" ("Choosing a career, job") були запропоновані наступні завдання:

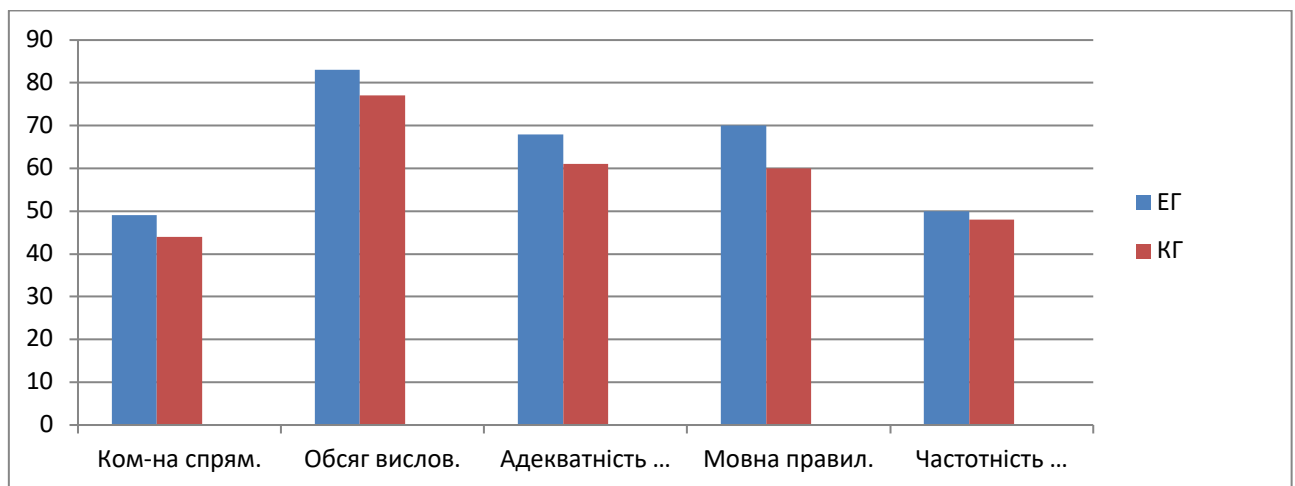
- listen to the text and define the word with generalized meaning;
- listen to the story and choose the word with the closest meaning to the given;
- listen to the piece of information and choose the word or phrase which is used not correctly;
- listen to the piece of information and choose the word (word-combination) opposite in meaning to the given.

Критерії оцінювання післяекспериментального зрізу співпадали з критеріями передекспериментального зрізу. Отримані результати представлені в таблиці (див. таблицю 2.2.).

Таблиця 2.2.
Результати післяекспериментального зрізу (у балах)

Група	Комунікативна спрямованість	Обсяг висловлювання	Адекватність та доцільність використання ЛО	Мовна правильність (лексична)	Частотність використання ЛО	Всього
ЕГ	49	83	68	70	50	320
КГ	44	77	61	60	48	290

Діаграма 2.2.
Результати післяекспериментального зрізу (у балах)



Як видно з таблиці 2.2. показники сформованості лексичної компетенції на основі аудіювання покращилися в обох групах, однак в експериментальній групі приріст сформованості лексичної компетенції вищий - 36%, тоді як в контрольній - 21%. Високим приростом характеризується обсяг висловлювання та адекватність та доцільність використання ЛО (по 34% та 31%), частотність використання ЛО (на 46%).

Отже, як показали результати, експериментальне дослідження довело ефективність розробленого комплексу тестових завдань для формування лексичної компетенції на основі аудіювання на заняттях з ІМ на старшому етапі навчання.

Висновки до розділу 2

Таким чином, ми можемо зробити наступні висновки. В межах дослідження даного розділу було:

- проаналізовано існуючі типології аудіотекстів для навчання лексичної компетенції на основі аудіювання; дана характеристика кожному типу аудіотексту та відібрано аудіотексти для навчання учнів за темами, які вивчають на даному етапі;
- уточнено існуючі класифікації видів тестів як засобів контролю сформованості лексичних аудитивних вмінь учнів старшого етапу навчання та виділено етапи навчання лексичної компетенції на основі аудіювання, та на їх основі запропоновано види та групи тестових завдань та опори, що можуть бути використаними;
- розроблено комплекс тестових завдань для формування лексичної компетенції на основі аудіювання, обґрунтовано послідовність використання того чи іншого виду чи групи тестів на основі двох вивчених тем та експериментально перевірено її ефективність та уточнено критерії оцінки рівня лексичних вмінь на основі аудіювання учнів старшого етапу навчання, отримані дані зображено у графічному вигляді.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукової літератури уможливив багатоаспектне вивчення проблеми використання тестування як засобу контролю англомовної лексичної компетентності на основі аудіювання на старшому етапі навчання у ЗЗСО.. В результаті дослідження ми дійшли наступних висновків.

1. Система освіти України переживає етап трансформації та модернізації. Зміни відбуваються на всіх рівнях освітньої системи. Деякі з них є результатом процесу інтеграції української системи освіти до міжнародних навчально-виховних стандартів та угод, серед яких Болонська угода та ряд інших, що дають змогу не тільки покращити основні принципи і методи навчання, але й зробити їх універсальними для різних закладів освіти.

Таким чином, головним завданням старшої школи є формування та розвиток практичних навичок й умінь, тобто формування комунікативної компетенції, що включає мовленнєву (speech competence) та мовну (language competence) компетенцію.

Вміння володіти ІМ сприяють більшій соціальній інтеракції, що збільшує можливості застосування набутих знань в навчальних та професійних цілях.

2. Лексична компетентність є складовою частиною іншомовної комунікативної компетенції та її формування відповідає за формування всіх складових частин іншомовної комунікативної компетенції. Лексична компетентність представляє собою складне утворення, до складу якого входять: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний і поведінковий компоненти.

Формування лексичної компетентності пропорційно залежно від сформованості в учнів лексичних навичок. У методиці навчання іноземних мов лексична навичка визначається як автоматизована дія з вибору лексичної одиниці адекватно задуму та її правильного поєднанню з іншими одиницями у продуктивному мовленні (говоріння та письмо) і автоматизоване сприйняття й асоціювання зі значенням у рецептивному мовленні (аудіювання і читання).

Лексичні навички формуються за певними принципами, що спрямовані на розвиток комунікативної культури із застосуванням лексичних знань з певної тематики і входять в систему принципів сучасного комунікативно-когнітивного підходу, а саме: принцип єдності навчання лексики і мовленнєвої діяльності; принцип інтегративності; принцип тематичної обумовленості; принцип верифікації ментальних компонентів у змісті навчання лексики; принцип колективної взаємодії; принцип обліку дидактико-психологічних особливостей навчання та аудиторії.

Для становлення певних лексичних навичок методистами було розроблено етапи їхнього формування. Перший етап полягає у набуті сенсорної інформації про слово, тобто його сприйняття, упізнання, розпізнання та запам'ятовування, яке повинно бути усвідомлене, а не механічне. Другий етап полягає у практичних діях зі словом, тобто помірний розвиток умінь вживати нову лексику, запам'ятовувати та вводити її у довготривалу пам'ять. Третій етап полягає у формуванні лексичних умінь, тобто лексична креативність, що характеризується оригінальністю, новизною думки та здатністю до створення власного висловлювання.

Набуті знання і навички дають можливість розвивати і удосконалювати лексичну компетенцію, про рівень сформованості якої свідчить здатність студентів вирішувати складні завдання, що пов'язано із засвоєнням і вивченням іншомовних слів, умінні використовувати їх на практиці, тобто здатність самостійно продукувати висловлювання, виражати свої власні креативні думки.

Також від рівня сформованості лексичних умінь буде залежати рівень володіння учнями іноземною мовою: чим вище буде рівень сформованості лексичних умінь, тим вище буде рівень їхнього професійного іншомовного мовлення.

3. На основі аудіювання можна розвивати та вдосконалювати граматичні навички, коригувати вимову та примножувати й урізноманітнювати словниковий запас. Саме тому вчителі застосовують інтегровані види завдань для перевірки сприйнятої на слух інформації, серед яких можна

також виділити й тестування, адже це найшвидший спосіб перевірки правильності сприйнятої інформації учнями. Вибір того чи іншого виду тестового контролю залежить від вчителя, адже працюючи з групою певний час саме він може визначити рівень їх загальної підготовки та запропонувати ті тестові завдання, які будуть посильними та адекватними саме для них.

Проте, вивченню аудіювання як засобу формування та перевірки сформованості інших видів мовної та мовленнєвої діяльності в системі середньої освіти приділяється недостатньо уваги - вчителі розуміють всю важливість цієї проблеми, але мала кількість годин та нестача навчального матеріалу, а в більшості випадків і невідповідність даного матеріалу вимогам чинної Програми з ІМ й спричинили ряд розбіжностей між вимогами, які ставляться перед випускником ЗЗСО та вміннями, які він набуває в процесі навчання.

4. В контексті проблеми дослідження була проведена дослідно-експериментальна робота з метою вивчення наявного рівня розвитку лексичних навичок учнів старшого шкільного віку. Робота проходила у три етапи. На першому етапі був проведений експеримент з метою аналізу наявного рівня розвитку лексичних навичок учнів, на другому етапі був проведений формуючий етап експерименту з метою підвищення рівня зазначених навичок в учнів експериментальної групи і на третьому етапі було досліджено ефективність ефективності запропонованої методики для формування лексичної компетенції на основі аудіювання в учнів на старшому етапі навчання нами

За результатами контрольного етапу експерименту показники сформованості лексичної компетенції на основі аудіювання покращилися в обох групах, однак в експериментальній групі приріст сформованості лексичної компетенції вищий - 36%, тоді як в контрольній - 21%. Високим приростом характеризується обсяг висловлювання та адекватність та доцільність використання ЛО, а також частотність використання ЛО.

Отже, як показали результати, експериментальне дослідження довело ефективність розробленого комплексу тестових завдань для формування лексичної компетенції на основі аудіювання на заняттях з ІМ на старшому етапі навчання. Проте, вказане дослідження не претендує на завершеність і потребує подальшого вивчення та вдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буренко В. Тестування як засіб контролю рівня сформованості лексичної компетенції. *Іноземні мови в сучасній школі*. 2019. № 4. С.28-33.
2. Волгіна Л.І. Урок англійської мови з використанням Internet-ресурсів. *Відкритий урок*. 2019. №8. С.68-70.
3. Ветохов О. Говорити чи мислити? (Врахування психології пізнавальних процесів під час навчання іноземних мов). *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2019. №3. С.22-30.
4. Галєєва Г.О., Левчук М.Ю. Активізація пізнавальної діяльності учнів. *Рідна школа*. 2018. №4. С.10-12.
5. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти. *Постметодика*. 2009. №2. С.18-20.
6. Грецька О.О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов. *Іноземні мови*. 2018. №2. С.38-40.
7. Гріневич І.І. Провідні завдання формування лексичної компетентності учнів. *Іноземні мови*. 2017. №3. С.15-22.
8. Гріневич І.І. Психологічні особливості сприймання фабульних текстів іноземною мовою. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського /Збірник наукових праць. – Одеса: ПДПУ ім.К.Д.Ушинського*. 2018. Вип.2. С.167-172.
9. Дем'яненко М.Я. З досвіду викладання іноземної мови. Київ: Рад. шк., 1991. 112 с.
10. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий керівник українського видання доктор пед. наук, професор С. Ю.Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
11. Заруба О.П. Розвиток мовленнєвих навичок за комунікативним методом. *Англійська мова та література*. 2015. №10. С.24-27.
12. Зимова І.А. Психологічні аспекти навчання говорінню на іноземній мові. Київ: Ленвіт, 2015. 208 с.

- 13.Значенко О. Інформаційний арсенал педагога. *Вища освіта України*. 2020. №1. С.75-79.
- 14.Кардашова Н.В. Психологічні та лінгвістичні основи формування лексичної компетенції. *Вісник КИЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2018. №4. С.176-185.
- 15.Кардашова Н.В. Цілі та зміст формування лексичної компетентності. *Вісник КИЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2015. №4. С.176-185.
- 16.Карп'юк О.Д. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови за серією навчально-методичних комплектів: *Метод. Посібник для вчителів*. Київ: Навчальна книга, 2017. 120 с.
- 17.Карп'юк О.Д. Європейське Мовне Портфоліо: методичне видання. Тернопіль: Лібра Terra, 2008. 112 с.
- 18.Кодлюк Я.П. Тестування як засіб контролю рівня сформованості лексичної компетенції. *Рідна школа*. 2019. №5. С.8-9
- 19.Козачук С.А. Проблема вікових особливостей пізнавальної активності у вітчизняній психології. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 20016. № 11. С.51-62.
- 20.Козачук С.А. Структура пізнавальної активності школярів у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України За ред. академіка С.Д.Максименка*. Київ: Міленіум, 2016. Вип. 27. С.277-287.
- 21.Козачук С.А. Теоретичні підходи до розгляду феномену пізнавальної активності. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. № 10. С.38-45.
- 22.Коломінова О.О. Формування англомовної лексичної компетенції у школярів. *Іноземні мови*. 2018. №2. С.48-51.
- 23.Колток Л. Проблема інтенсифікації навчання як складник модернізації освіти. *Вища освіта України*. 2020. № 1. С. 76.

- 24.Коробейнікова Т.І. Етапи формування лексичної компетентності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ, 2017. №3. С.122-134.
- 25.Коробейнікова Т.І. Комплекс вправ для формування лексичної компетенції . *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ, 2017. №3. С.122-134.
- 26.Короненко Г.А. Навчання лексики на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2017. №5. С.2-6.
- 27.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 112 с.
- 28.Костюченко К. Вікові та психологічні особливості учнів старшої школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. №5. С.135-139.
- 29.Костюченко К. Навчання лексики іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. №5. С.135-139.
- 30.Кравченко І.М. Методичні рекомендації вчителю. *Англійська мова і література*. 2016. №10. С.5-7.
- 31.Кравченко І.М. Особливості засвоєння лексичних явищ. *Англійська мова і література*. 2016. №10. С.5-8.
- 32.Кравченко Ю. Педагогічні умови формування лексичної компетентності учнів основної школи. *Іноземні мови*. 2018. № 3. С.4-8.
- 33.Кравченко Ю. Схема механізмів формування ЛСК на уроках англійської мови. *Рідна школа*. 2018. № 3. С.4-8.
- 34.Кравчина О. С. Активні та інтерактивні методи навчання. Київ: ЦППО АПН України, 2013. 32 с.
- 35.Кремінь В.Г. Якісна освіта: сучасні вимоги. *Педагогіка і психологія*. 2015. №4. С.23-25.
- 36.Кук В.М. Можливості використання мультимедійних курсів у навчанні англійської мови. *Іноземні мови*. 2015. №2. С.8-10.
- 37.Лаврук С.В. Організація та проведення рольових ігор на уроках з іноземної мови. *Іноземні мови*. 2016. №4. С.7-15.
- 38.Литвин СВ. Навчання учнів писемного спілкування англійською мовою: Дис... канд. пед. наук. Київ, 2015. С.291.

- 39.Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів (спецкурс з дидактики). Проблемне навчання і його значення для активізації пізнавальної діяльності школярів. Київ. 2015. С.57-64.
- 40.Люта А.В. Сучасні методи вивчення іноземних мов. *Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки*. 2016. №2. С.98-106
- 41.Мазур О. Психологічні аспекти розвитку мовлення учнів. *Іноз. мови в навч. закладах*. 2016. №2. С.18-20.
- 42.Мартан Ж-П. Використання методу «Учіння через навчання» на уроках іноземних мов. *Інозем. мови в школі*. 2018. №6. С.10-12
- 43.Наталія Худа, Надія Гупка-Макогін, Діана Кочмар, Ірина Будз, Яніна Поченюк. Фахова підготовка майбутніх вчителів англійської мови під час військових дій в Україні //«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:журнал 2023. № 2(8) 2023. С. 158-169 <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/issue/view/127/202>
- 44.Ніколаєва С.Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні. Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: тези доповідей. Київ: Ленвіт, 2015. С.6-7.
- 45.Пабат М. А. Методика навчання іноземних мов : навч. посібник / М. А. Пабат, І. Ф. Будз, Я. В. Поченюк ; МОН України, ПВНЗ «МЕГУ ім. акад. Степана Дем'янчука», Каф. романо-герман. філології. – Рівне : МЕГУ, 2023. – 516 с. <http://surl.li/mjkrf>
- 46.Патілова С.М. Роздуми про викладання. *Постметодика*. 2014. №2. С.45-48
- 47.Пассова Ю.В. Формування англомовної лексичної компетенції учнів. *Методика викладання іноземної мови*. 2018. № 4. С.40-45.
- 48.Першукова О. Сприяючи міжкультурному вихованню. *Іноземні мови*. 2018. №1. С.96-98.
- 49.Про освіту: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, №38-39, ст.380). Поточна редакція від 02.04.2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 30.06.2023).

- 50.Проект Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>. (дата звернення 21.06.2023)
- 51.Птушка А. Методика використання рольової гри у навчанні діалогічного мовлення учнів на уроках англійської мови. *Лінгводидактика*. 2018. №5. С.154-159.
- 52.Птушка А. Труднощі у формуванні англомовної лексичної компетентності. *Іноземні мови*. 2018. №5. С.154-159.
- 53.Редько В. Особливості оволодіння учнями іншомовними слухо-вимовними навичками. *Іноземні мови*. 2017. №8. С.28-36.
- 54.Редько В. Психологічні механізми формування ЛСК. *Іноземні мови*. 2011. №8. С.28-30.
- 55.Роман С.В. Методика навчання англійської мови: Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2015. 208 с.
- 56.Сажко Л.А. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у школах з поглибленим вивченням іноземних мов. *Іноземні мови*. 2016. № 1. С.26-30.
- 57.Семенчук В.М. До визначення критеріїв відбору граматичного іншомовного матеріалу для його пасивного вивчення. *3-я Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція «Сучасні проблеми науки та освіти 1-9 травня 2016 р.»*. Ужгород, 2016. С. 155.
- 58.Семенчук В.М. Особливості формування англомовної лексичної компетенції учнів. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Вип. 5 (32), серія «Педагогічні науки»*. 2017. С.55-62.
- 59.Семенчук В.М. Проблема формування лексичної навички в процесі вивчення іноземної мови. *Іноземні мови*. 2016. №1. С.9-16.
- 60.Сергєєва В.Є. Катарсичні основи формування загальнолюдських цінностей в процесі вивчення іноземної мови. *Педагогіка і психологія формування*

- творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. Вип. 17. Київ-Запоріжжя. 2018. С.94-96.*
- 61.Січенко І.В. Роль позакласної роботи у вивченні іноземної мови. *English*. 2017. №4. С.23-24.
- 62.Скляренко Н. К. Поняття лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2019. №4. С.10-12.
- 63.Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. 2019. №4. С.10-12.
- 64.Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посібник. Київ: Просвіта. 2001. 145 с.
- 65.Смерчко А. А., Кочмар Д. А., Будз І.Ф. Комунікативні стратегії і тактики: проблеми успішної комунікації в когнітивному та прагматичному ракурсі. / Смерчко А.А., Будз І.Ф. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки» №2 (2023).
- 66.Стеценко О.О., Яремчук Н.Ю. Формування англомовної лексичної компетенції учнів. *Зб. наук. праць. «Менеджмент»*. Київ, 2018. №12. С.10-12
- 67.Стойко С.В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018. №5. С.220-224.
- 68.Стойко С.В. Характеристика лексичної компетентності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018. №5. С.220-224.
- 69.Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2016. Випуск 176. С.161-169.
- 70.Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ. 2015. 110 с.
- 71.Шаленко О.М. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*. 2017. №3. С.15-22.

- 72.Шамов О.В. Контроль рівня сформованості лексичної компетентності. *Іноземні мови*. 2016. №1. С.9-16.
- 73.Шевченко С.І. Методика навчання англійської мови: [навчальний посібник]. Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2018. 155 с.
- 74.Яковенко О.Л. Проблема формування мотивації навчання у сучасній школі. *Педагогічна теорія та педагогічний досвід: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17-19 грудня 2015 року*. Луцьк: ред. вид. відділ «Вежа» Волинського державного університету імені Лесі Українки. 2015. С.35-38.
- 75.Applebee, A.N. A child's concept of story: Ages 2-17. Chicago: University of Chicago Press, 2013. 112 p.
- 76.Ashworth, J., Clark, J. New Stepping Stones 1. Essex: Longman Limited, 2009. 148 p.
- 77.Carroll, J.A., Wilson, E.E. Acts if teaching: How to teach writing. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press, 2015. 134 p.
- 78.Crowe, L.K., Reichmuth, S.S. The Source for early literacy development. East Moline: LinguiSystems, Inc., 2014. 89 p.
- 79.Halliwell Susan. Teaching English in the Primary Classroom. Longman: Longman handbooks for language teachers, 2016. 112 p.
- 80.Iryna Budz. Finding Effective Ways to Teach Foreign Languages//IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, VOL.21 No.7, July 2021 (WofS) http://paper.ijcsns.org/07_book/202107/20210709.pdf
- 81.Lowenfield, V., Brittain, W.L. Creative and mental growth. New York: Macmillan, 2009. 110 p.

ДОДАТКИ

Тексти вправ для формування лексичної компетенції учнів старшої школи

THE LADY OR THE TIGER?

In a very old time there lived a king. He was a man of great imagination and he always turned the things he imagined into facts. One of them was a public arena. When a man was accused of a crime, his future was decided in the king's arena. The people gathered in the galleries and the king sitting on his throne gave a signal. A door beneath him opened and the accused person came out into the arena. Just opposite him, on the other side there were two doors. The doors were side by side and quite alike. The accused person had to walk directly to these doors and open one of them. If he opened the one, there came out of it a hungry tiger which immediately jumped upon him and tore him to pieces. But if the accused person opened the other door, there came out of it a lady, and to this lady he was immediately married. The criminal did not know out of which door the lady would come and had no idea whether the next moment he would die or marry.

The king had a daughter whom he loved greatly. She was very beautiful. It happened so that she fell in love with a young man who was much below her as to his position. They were happy for many months until one day the king learned about their love. The young man was put in prison, and the day was appointed for his trial in the king's arena. Great masses of people gathered at the galleries of the arena. The king and his servants were in their places. All was ready. The signal was given. The lover of the princess walked into the arena. He was tall and handsome and the people liked him and were sorry for him. He looked at the princess. When the princess had learned that her lover had to decide his future in the king's arena, she thought about it day and night. And as she had a great power and a strong character she had done what no other person could have done: she had learned the secret of the doors. Her lover was looking at her. She raised her hand and made a quick movement towards the right. He turned and with a firm step walked across the arena. Without hesitation

he went to the door on the right and opened it. Did the tiger come out of that door or did the lady? The choice was hard to make for the princess wanted to save her lover but at the same time she did not want him to marry any other woman. It is for the listener to decide which she chose.

1. *Listen to a story about love and about the choices we have to make. The only new expression I'd like you to know is «to be accused of a crime» — буму звинуваченим у злочині.*

2. *Choose the best option in each sentence.*

1) In a very old time there lived (*a poet/a king/a prince*).

2) (*A wonderful theatre/a beautiful castle/a public arena*) was built to decide the future of criminals.

3) The accused person had to (*fight with a lion/make a speech in his defense/open one of the doors which were absolutely alike*).

4) Once the king brought to trial (*his beautiful daughter/the lover of his daughter/his only son*).

5) The princess (*learned the secret of the doors/joined her lover on the arena/killed herself in front of the public and fier father*).

6) The young man opened (*the door with a hungry tiger/the door with a lady whom he would marry on the arena/the door on the right which the princess pointed to*).

3. *Could you draw a plan of the public arena as it looked on the day of a trial? Give the general idea, leave out small unimportant details.*

4. *Discussion.*

- What do you think of the king's idea of justice?
- Which door do you think the young man opened: the one with a tiger or the one with a lady? Why?
- If you were the princess what would you do?
- If you were the young man would you obey the princess? Why?

GUESS THE HERO

To many people this rock idol will always be a symbol of the sixties rebellion, with his long hair, big lips and outrageous stage act.

His upbringing, however, was surprisingly conventional and middle class. He was born near London in July 1943, the son of a teacher. He did well at school and went on to study at London School of Economics.

It was while he was studying there that he met up with his old friend from primary school. Together with some other musicians they formed a band and had their first hit «Come On» in 1963.

This was followed by a string of hits in Britain and the US throughout the sixties and seventies including «Satisfaction», «Brown Sugar» and «HonkyTonk Woman» to name just a few. But he was equally famous for his wild rock-and-roll lifestyle; and a succession of relationships with beautiful models and actresses. Actually he has never been out of the news for long.

However as time passed, even Mr. Rock and Roll himself felt the need to settle down, meeting and eventually marrying a Texan model with whom he has four children. Their marriage broke eventually because he never stopped having affairs and being the focus of scandal.

The year 2002 brought him on top of the news again. It was announced that this rock-and-roll legend was to become a knight for the contribution he had made.

Today nearly forty years after the group formed he still has no plans to retire.

He is active and full of life and now more interested in fitness and health — he jogs or works out in the gym every day. The group still produces albums and plays together performing to huge audiences all over the world. And despite the fact that he is now a grandfather, his stage act is said to be as wild as ever! Can you guess the hero?

1. Pre-listening task.

You are sure to have heard about this person. Even those who are not interested in rock music have seen him on TV or have read articles about him in newspapers or magazines.

So, who will be the first to guess the hero?

2. *Chose the correct variant.*

1) Looking at Mick Jagger's face one can't but notice his _____.

a) huge nose b) thick lips c) big ears.

2) In 2003 Mick Jagger will celebrate his _____ birthday.

a) 60th b) 50th c) 40th

3) Mick Jagger's group is called _____.

a) «Queen» b) «Deep Purple» c) «Rolling Stones».

4) The group first appeared in _____.

a) the 50ies b) the 60ies c) the 80ies

5) Mick Jagger is now interested in _____.

a) fitness and health b) stamp collecting c) ball dances

6) Mick Jagger is planning _____.

a) to retire b) to form a new group c) to continue performing with

«Rolling Stones» all over the world.

3. *Speak about Mick Jagger using this draft of the profile.*

What he is most famous for. Early life and career. Life in the sixties. His lifestyle today. His career today.

4. *Discuss the reasons of Mick Jagger's popularity.*

THE CLEANEST PLACE IN THE WORLD

There is an old Irish saying that Ireland must be the cleanest place in the world, because God washes it every day Ireland is also called the Emerald Island because of its beautiful green fields.

If you drew two parallel lines around the world, one touching the northern tip of Ireland and the other the southern tip, they would pass through or near such places as Moscow, Novosibirsk in Siberia and part of Hudson Bay in Canada. However, it is not very cold in Ireland because it is the first European country to meet the warm waters of the Gulf Stream.

An Irishman does not really expect it to rain every day, just every other day; two days out of three on the west coast. It rarely rains hard, but the water does seem to keep dripping down most of the time. It is hard to grow crops, or even to make hay, when the June sun can't break through the clouds for more than six hours a day. But it is a fine climate for ducks, umbrella-makers, and the rich pastures whose emerald green has given the island its nickname.

Ireland was under British rule for many centuries. It was only in 1921 that the Irish Free State was set up as a British dominion with Dublin as its capital. In 1949 Ireland declared itself an independent republic. Northern Ireland remained part of the United Kingdom. This part of the country is called Ulster, its capital is Belfast.

Both Irish and English are spoken in Ireland. English, however, is the language in common use today

1. Listen to the text and be ready to compare the climate of Ireland and Ukraine.

2. Answer the questions.

- Why is Ireland called the cleanest place in the world?
- Why is the climate of the country so mild?
- Why is it a fine climate for umbrella-makers?
- Why is Ireland called the Emerald Island?

THREATENED PLANET

to explode — explosion — explosive — вибухнути — вибух — вибуховий

fossils of pre-historic animals — останки доісторичних тварин

layers of rock and clay below the ground — підземні шари гірської породи та глини.

The strange light appeared in the sky very suddenly. At first, perhaps for a second, it was very small, like a match being lit in the night. But then it quickly became terribly bright; a hundred times brighter than the sun. Then just as suddenly, the sea «exploded». There is no other way to describe it.

The roar of the explosion was so loud that it could have been heard on the other side of the world. There were, however, no humans on earth at that time to hear it. It

happened 65 million years ago. The light was a very large and very heavy meteor. It must have weighed billions of tons.

When it broke through the earth's atmosphere and crashed into the sea, the water was changed into a kind of gas.

How do we know this explosion really happened? And what could have caused it? To answer these two questions we must first go into another mystery.

About 200 million years ago, the first fossils or bones of a huge pre-historic animal were found. Scientists studied the bones and discovered that it was a kind of reptile. They called this reptile a «dinosaur». They also discovered that these giant animals lived on the earth for millions of years but then suddenly, and perhaps as the result of catastrophe, disappeared.

Below the ground there are many different layers of rock and clay. Each period of the earth's history has a particular layer. The bones of dinosaurs are found in one layer. Then there is a thin layer of clay. In the next layer after this, we find the bones of new kinds of animals, but no more dinosaurs.

There is something strange about the thin layer of clay between the bones of the dinosaurs and the bones of the animals that came after them. This thin layer of clay is very rich in two very unusual metals called osmium and iridium. Certain types of meteors contain large amounts of iridium and osmium. The concentrations of these metals in that thin layer of clay might have come from such a meteor — the largest and heaviest that has ever hit the earth. It could have had the energy of 5 billion (5,000 million) atomic bombs of the size that was dropped on Nagasaki in August 1945.

The explosion would have caused a long period of darkness. The sun rose and set each day as before, but its rays were not able to penetrate through the cloud of gas that covered the earth. The period of darkness might have lasted as long as 5 years. Millions of animals would have died. For various reasons large animals that lived on the land would have suffered the most. The dinosaur was just one of the animals that disappeared in perhaps the greatest natural catastrophe that has ever happened on earth.

1. *Pre-listening task. You can easily guess the meaning of these international words.*

meteor, atmosphere, mystery, dinosaur, natural catastrophe, osmium and iridium are metals, concentration, atomic bomb

2. *Answer the questions.*

- When did this explosion happen?
- How strong was it?
- In which layer are the fossils of dinosaurs found?
- What is unusual in the thin layer of clay
- What could have caused the explosion?
- Do you believe in such a theory? Why?

3. *You may have seen films describing some dangers to our planet. Do you like any films of this kind? Why?*

TALKING ABOUT SPORTS

1) *Margaret.*

I love many sports, but best of all — skiing. I first skied when I was six years old, and lived in Canada, and then for many years I wasn't able to ski again because I lived in hot places. Now I live in England and the winters are gloomy, and there's not much sun, so one of the wonderful things about skiing for me is the light and sunshine that you find high in the mountains. For me now the place to ski is the Alps. A lot of other people like it, too, and it can be rather crowded, especially around the lift because you now have mechanical lifts that take you up, whereas in Canada I had to walk up if I wanted to ski down. The equipment you need is skis, and boots, and poles. Many people own their own equipment but I hire mine in the resort. I do have my own clothes though, and clothes are very important because skiing is quite a fashion-conscious sport. Also, it's necessary to have clothes that will protect you because the weather can be very severe. You need a ski-suit, a hat, goggles to protect your eyes, socks, mittens, and a rucksack is useful to carry around your staff. Now at this point, I have to confess that I'm not the world's greatest skier. I would say I am a

respectable skier, I'm a safe skier, but that doesn't stop you having a wonderful time. Also, there's the social life that is such an important part of skiing. It's so nice at the end of the day to gather with friends when everybody's talking about their excitements during the day. I love it!

2) *Susan.*

I'm an elderly lady of eighty-two and I've always been interested in keep-fit, yoga and anything to keep myself mobile. Two years ago I joined a little club where about twenty of us meet together and we go through all the movements with music — it's very enjoyable. Needless to say, I am the eldest one there, but I am able to do most of the exercises, when I feel OK. How often? I go once a week, and we exercise for about three quarters of an hour, and then we end up with having a nice lunch. I've made lots of friends since joining. And for this keep-fit we just wear a leotard with a nice bright yellow top and feel very smart. Am I good at it? Well — I think I am, and the instructress tells me that I am an example to the rest.

3) *Alan.* As for me, I play football, volleyball, tennis, and table tennis but volleyball is my favourite game as it's a team game and you can play it with your friends, and enjoy it as a team. Also, it is a fast game and that's another reason why I enjoy it. We play at local sports centres more during the winter and sort of play in tournaments around England. In the summer I play beach volleyball. Beach volleyball is quite different from the volleyball you play in the centres. Instead of six players in a team, it's only two players.

As for the tournaments I've mentioned... Yes, I've played for South West England and we've got through to the semi-finals of different England tournaments, and for Wessex, my other volleyball team, we've actually won a few tournaments. So yes, I have done quite well. The equipment we need is first of all the ball and the net and of course knee pads because when playing you fall on your knees a lot. You may also need a volleyball kit. How often? Well during the season, which is about September to June, I play twice a week. One of those is training, and the other is a match. You know, sometimes I think I won't be able to live happily without it, it fills my life with energy and enthusiasm so necessary in my daily life.

1. Listen to three people talking about their favourite sport or leisure activity and make notes trying to answer the following questions.

- Which sport or activity are they talking about?
- How often do they do it?
- Where do they do it?
- Why do they like it?
- What equipment do they need?
- Are they good at it?

2. Check your notes in pairs or small groups. Then, go through the answers to the questions given before listening.

3. Discussion. Work in pairs. Ask and answer about each other's favourite sports using the questions given above. Then, asking these questions, Find out about your teacher's sporting experience or preferences.

4. Roleplay. Imagine that you are interviewing those three people Margaret, Susan and Alan. Make a list of questions to ask them in order to interview them.

ON SHOPPING

The greatest difficulty in turning myself into a true Britisher was the Art of Shopping. In my silly and primitive Continental way, I believed that the aim of shopping was to buy things you liked or needed. Today I know that shopping is a social activity and its aim is to help the shopkeeper to get rid of all that junk. Few British people go shopping because they need something, still less because they can afford it.

Shopping is a social occasion — an opportunity for a chat, an opportunity to display your charm, to show the world that you are on Christian-name terms with the butcher and not just a casual who has dropped in from the street. When your turn comes, the butcher's full attention will be yours. No one exists but you. You are the centre of his universe. You may get a little impatient when having already waited twenty minutes in the queue — the lady with the large family starts explaining to the

butcher who other children loves liver and which prefers smoked meat, or when she asks if the butcher's younger daughter has already had her second baby. You should be patient. When your turn comes, the butcher will be yours and only yours. You can then discuss with him last night's rain, your digestion, your children's progress in mathematics, the topless lady's photo in today's "Sun" (but not politics).

In France they would interrupt you with some rude remark; in Italy they would start laughing. But you are in England, among tolerant and understanding Britons who are waiting patiently not so much for their meat as for their turn to chat with the butcher.

1. Before you listen, discuss the following questions:

- Is shopping basically pleasant or unpleasant for you?
- Do you prefer small, specialist shops or larger department stores and super-, markets?
- What do you especially like/dislike about department stores?
- Do you have a favourite shop in your town/city? What's so special about it for you?

2. Decide whether the following sentences are true or false. Put «+» next to the true sentences and «—» next to the false ones.

- 1) The aim of shopping for most Britons is to buy things they like or need.
- 2) Shopping is a social activity in Britain.
- 3) British people go shopping because they need something, and they always can afford it.
- 4) Shopping is an opportunity to learn more about the shopkeeper's children.
- 5) Shopping is an opportunity for a chat, an opportunity to display your charm, to communicate.
- 6) You can ask a shopkeeper if it rained last night.
- 7) If you start talking about your problems with a shopkeeper in France, you will be interrupted rudely; in Italy you will be laughed at.
- 8) In England, people are very patient and understanding.

3. *Listen again, and say why it is interesting and pleasant to do shopping in Britain.*

4. *Write a list of the advantages of department stores, and another list of the disadvantages. Show your lists to two other students and discuss the differences between all your lists.*

5. *Plan a department store. Decide which departments your store will have, and discuss where each department should be placed. Write a store guide to show where you have decided to place each department.*