

**ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
Історико-філологічний факультет
Кафедра романо-германської філології**

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

***ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПОТЕНЦІАЛЬНОГО СЛОВНИКА
УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ***

Виконала:

здобувачка історико-філологічного
факультету спеціальності: 014 Середня
освіта (Мова і література (англійська))

Шворобей Оксана Олександрівна

Керівник:

канд. пед. наук, доцент Кочмар Д. А.

Рецензент:

канд. пед. наук, доцент кафедри практики
англійської мови та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного
університету Гронь Л.В.

РІВНЕ - 2024

УДК 811'373.7

Шворобей О.О. Формування іншомовного потенціального словника учнів старшої школи закладу загальної середньої освіти.

Дипломна робота присвячена проблемі формування іншомовного потенціального словника учнів старшої школи закладу загальної середньої освіти.

Методична система роботи з формування потенціального словника старшокласників будувалась з урахуванням теоретично обґрунтованих передумов навчання іншомовної рецептивної лексики.

У роботі розглянуто та проаналізовано мету і зміст формування іншомовної лексичної компетентності в старшій школі, психологічні механізми формування рецептивної лексичної навички, лінгвістичні особливості лексичних одиниць потенціального словника; виокремлені найбільш раціональні прийоми презентації лексичних одиниць потенціального словника; уточнені етапи формування рецептивних лексичних навичок.

Запропоновано методику формування потенціального словника старшокласників на основі спеціального комплексу вправ, який складається з двох груп: мовних та умовно-мовленневих (рецептивних та рецептивно-репродуктивних) вправ. Експериментально перевірено ефективність розробленої методики формування потенціального словника шляхом пробного навчання, результати якого підтвердили гіпотезу в цілому.

Ключові слова: старша школа, іншомовна лексична компетентність, потенціальний словник, прийоми презентації потенціального словника, мовні вправи, умовно-мовленневі вправи.

Shvorobey O.O. Formation of high school students' foreign language potential vocabulary in General secondary education institutions.

The thesis deals with the problem of forming high school students' foreign language potential vocabulary in General secondary educational institutions.

Vocabulary is difficult to study due to the complexity of its linguistic, semantic, and psycho-cognitive aspects.

Theoretical prerequisites are the background for the creation of teaching foreign language potential vocabulary methodology.

In the research work the objective and the content of forming foreign language lexical competence in high school, psychological mechanisms of receptive lexical skill formation and linguistic characteristics of lexical units of potential vocabulary have been analyzed; the most rational techniques of potential vocabulary presentation have been distinguished; the stages of the receptive lexical skills formation have been specified.

The complex of exercises which includes linguistic and conditional-communicative (receptive and receptive-reproductive) exercises has been suggested. The effectiveness of the complex of exercises is grounded theoretically and proved practically.

The results of the experiment proved the hypothesis of our investigation.

Key words: high school, foreign language lexical competence, potential vocabulary, techniques of potential vocabulary presentation, linguistic exercises, conditional-communicative exercises.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПОТЕНЦІАЛЬНОГО СЛОВНИКА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
1.1. Мета та зміст формування іншомовної лексичної компетентності старшокласників	10
1.2. Психологічні механізми формування рецептивної лексичної навички	14
1.3. Лінгвістичні особливості лексичних одиниць потенціального словника	25
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	38
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПОТЕНЦІАЛЬНОГО СЛОВНИКА НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ	
2.1. Способи семантизації лексичних одиниць потенціального словника	40
2.2. Етапи формування рецептивних лексичних навичок	47
2.3. Комплекс вправ для формування іншомовного потенціального словника	64
2.4. Експериментальна перевірка методики формування іншомовного потенціального словника старшокласників	81
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	85
ВИСНОВКИ	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	91

ВСТУП

Актуальність дослідження. Основи володіння іноземною мовою закладаються в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), актуальним завданням яких є суттєве поліпшення якості навчання предмета "Іноземна мова" у контексті реформування національної системи шкільної освіти в Україні [41].

Практичний рівень володіння іноземною мовою безпосередньо залежить від рівня сформованості лексичної компетентності, під якою у Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти розуміється „знання і здатність використовувати словниковий запас мови, яка вивчається” [20, с. 110]. Тобто, лексична компетентність – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань та розуміння мовлення інших, яка базується на складній динамічній взаємодії відповідних лексичних навичок та обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення.

На важливість роботи над лексикою у процесі оволодіння іншомовною діяльністю вказується в дослідженнях І.Л. Бім, В.А. Бухбіндера, Н.І. Гез, Ю.В. Гнаткевича, І.О. Грузинської, Г.Д. Климентенко, Ю.І. Пассова, І.В. Рахманова, В.Л. Скалкіна, С.П. Шатілова, К. Гюнтера, Б. Брандта та ін. Вчені визначають основні положення навчання лексики (В.А. Бухбіндер), виділяють одиниці її відбору та навчання (І.Д. Салістра, К. Гюнтер, Б. Брандт, Т.М. Гусак), розробляють питання методичної типології (М.В. Ніколаєв, Я.Ч. Штундер), доводять ефективність перекладних вправ у засвоєнні іншомовних лексичних одиниць (С.К. Кабанова) тощо. За функціональним призначенням можна виділити дослідження у зв'язку з навчанням лексики для говоріння (Н.Р. Догондзе, З.Е. Кузьменко, В.С. Коростельов, О.О. Стеценко, Н.С. Форкун та ін.), для читання (Н.І. Полякова, Г.К. Светліщева, І.В. Фельснер та ін.), для аудіювання (М.П. Базіна та ін.).

Цілі формування іншомовної лексичної компетенції конкретизуються у Програмі відповідно до ступенів навчання. Формування іншомовної лексичної компетенції учнів закладів загальної середньої освіти спрямоване на оволодіння лексичними одиницями (ЛО) у відповідності з відібраними темами і сферами спілкування [29].

У старшій школі (10—11 класи) узагальнюється та систематизується мовний досвід учнів, набутий ними на попередніх ступенях вивчення мови. Збільшується робота з формування пасивного лексичного мінімуму у процесі аудіювання та самостійного читання. Особливо актуальною в старшій школі є робота з формування навичок іншомовного потенціального словника. Саме на завершальному етапі навчання зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою та на перший план виступає самостійне використання іноземної мови як засобу отримання нової інформації, збагачення словникового запасу, розширення лінгвістичних знань старшокласників та застосування їх на практиці.

Потенціальний словник складають ті незнайомі ЛО, про значення яких читач/слухач може здогадатися [46, с. 16]. Однак процес формування іншомовного потенціального словника супроводжується певними труднощами, внаслідок чого більшість випускників закладів загальної середньої освіти опановує незначним запасом слів. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, вивчення педагогічного досвіду вчителів іноземної мови, а також власні спостереження за процесом навчання іноземної мови під час педагогічної практики свідчать про велику кількість лексичних помилок, які перешкоджають розумінню старшокласниками письмових та аудитивних текстів. Аналіз цих помилок дає підстави стверджувати, що головною причиною їх виникнення є недостатній рівень сформованості рецептивних лексичних навичок, зокрема потенціального словника учнів.

Таким чином, проблема дослідження залишається все ще до кінця не вирішеною і, на нашу думку, не одержала належного висвітлення в методиці

викладання іноземних мов. Недостатня дослідженість проблеми негативно позначається на загальному рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності випускників ЗЗСО. Зазначені фактори визначили вибір теми дослідження і обумовили її **актуальність**.

Об'єктом дослідження є процес навчання іншомовної лексики на старшому ступені закладу загальної середньої освіти.

Предмет дослідження становить методика формування іншомовного потенціального словника учнів старшої школи закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці методики формування іншомовного потенціального словника учнів старшої школи.

Гіпотеза дослідження: рівень сформованості навичок потенціального словника у старшокласників значно зросте, якщо навчання іншомовного потенціального словника здійснювати на основі спеціального комплексу вправ, який включає мовні та умовно-мовленнєві вправи, та з урахуванням етапності становлення рецептивних лексичних навичок.

Для реалізації поставленої мети та перевірки гіпотези необхідно вирішити низку **завдань**:

1) визначити теоретичні засади проблеми дослідження на основі аналізу психологічної, лінгвістичної та методичної літератури, а саме:

- проаналізувати мету та зміст навчання іншомовної лексики на старшому ступені навчання;

- проаналізувати психологічні особливості процесу формування рецептивних лексичних навичок з метою конкретизації змісту роботи на кожному з виділених етапів їх становлення;

- дослідити лінгвістичні особливості лексичних одиниць потенціального словника.

2) проаналізувати основні способи семантизації іншомовної лексики та виокремити найбільш раціональні прийоми презентації лексичних одиниць потенціального словника;

3) уточнити етапи формування навичок іншомовного потенціального словника;

4) відібрати змістовий матеріал по темі дослідження;

5) розробити спеціальний комплекс вправ, спрямований на формування та удосконалення навичок іншомовного потенціального словника;

6) розробити фрагмент уроку з формування потенціального словника учнів старшої школи;

7) експериментально перевірити ефективність розробленої методики формування рецептивних лексичних навичок потенціального словника шляхом пробного навчання.

Сформульовані завдання розв'язувалися за допомогою таких **методів наукового дослідження**:

1) вивчення та критичний аналіз психологічної, лінгвістичної і методичної літератури з теми для визначення теоретичних засад проблеми;

2) бесіди з вчителями та старшокласниками Звіздівського ліцею, Головинської сільської ради Рівненського району, наукове спостереження за процесом формування іншомовної лексичної компетентності учнів під час педагогічної практики;

3) пробне навчання для перевірки ефективності запропонованої методики формування іншомовного потенціального словника на старшому ступені навчання;

4) статистична обробка результатів пробного навчання.

Наукова новизна дослідження полягає у виокремленні найбільш раціональних прийомів презентації лексичних одиниць потенціального словника, уточненні етапів його формування, обґрунтуванні комплексу вправ, спрямованого на формування та розширення іншомовного потенціального словника учнів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці спеціального комплексу вправ, який спрямований на формування та розширення потенціального словника учнів старшої школи. Запропонована методика може бути використана в практиці навчання іншомовного рецептивного лексичного матеріалу в усіх типах ЗЗСО з урахуванням ступеня навчання, а

також на практичних заняттях з курсу методики викладання іноземних мов на мовних факультетах ЗВО.

Апробація роботи: основні результати дослідження оприлюднені на засіданнях кафедри романо-германської філології у 2023 році.

Зміст роботи: у вступі обґрунтовується вибір теми дослідження, її актуальність, формулюються мета, гіпотеза, основні завдання, визначаються об'єкт та предмет дослідження, розкриваються теоретична новизна та практичне значення роботи. У першому розділі "Теоретичні передумови формування іншомовного потенціального словника учнів старшої школи закладу загальної середньої освіти" аналізується мета та зміст формування іншомовної лексичної компетентності старшокласників, розглядаються психологічні механізми формування рецептивної лексичної навички, лінгвістичні особливості лексичних одиниць потенціального словника.

Другий розділ присвячений власне розробці методики формування іншомовного потенціального словника старшокласників. У цьому розділі висвітлюється питання способів семантизації лексичних одиниць потенціального словника, уточнюються етапи навчання іншомовного потенціального словника, пропонується спеціальний комплекс вправ для формування й розширення потенціального словника на старшому ступені навчання, а також описується експериментальна перевірка запропонованої методики, аналізуються одержані результати. У висновках узагальнюються основні результати дослідження.

Структура роботи зумовлена метою та завданням дослідження і складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків. Обсяг роботи – 90 сторінок, список використаних джерел налічує 80 найменувань, з них – 26 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПОТЕНЦІАЛЬНОГО СЛОВНИКА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Мета та зміст формування іншомовної лексичної компетентності старшокласників

Навчальний процес з іноземної мови у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) поділяється на три ступені: початковий – 5-6 класи, середній – 7-9 класи та старший – 10-11 класи. Виділення цих етапів пов'язане з необхідністю поступового оволодіння іншомовною діяльністю. У свою чергу успішне навчання іноземної мови залежить від урахування психолого-педагогічних характеристик учнів, які зумовлюють використання методично раціональних прийомів, форм та засобів навчання.

Розглянемо особливості навчання іноземної мови на старшому ступені, а саме зміст та деякі питання організації процесу навчання.

Навчання іноземної мови в середній загальноосвітній школі передбачає комплексну реалізацію практичних, виховних, розвиваючих і освітніх цілей. При цьому виховні, розвиваючі і освітні цілі реалізуються у процесі практичного оволодіння іноземною мовою.

Практичний компонент мети полягає у формуванні вмінь усного й писемного мовлення іноземною мовою, що забезпечують основні пізнавально-комунікативні потреби учнів на кожному ступені навчання.

Досягнення практичної мети навчання іноземних мов реалізується у видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), якими повинні оволодіти учні. Жоден із названих видів мовленнєвої діяльності не може розвиватися без сформованих мовних навичок: фонетичних, граматичних, лексичних. Іншими словами, формуванню вміння повинно передувати формування відповідних йому навичок.

Як відомо, за допомогою лексики передається і сприймається змістова сторона мовлення. У зв'язку з цим роботі над лексикою в ЗЗСО приділяється значна увага.

Вивчаючи іноземну мову, учні засвоюють її лексику з тим, щоб уміти:

- 1) Використовувати її в розмові та усних розповідях;
- 2) Розуміти значення слів у висловлюваннях, які сприймають на слух;
- 3) Розпізнавати слова в письмовому контексті в процесі читання;
- 4) Користуватися ними при письмовому викладі своїх думок.

Одним із компонентів змісту навчання іншомовної лексики є лексична навичка. Тому основною метою роботи над лексикою в ЗЗСО є формування лексичних (рецептивних та продуктивних) навичок [32]. На старшому ступені завершується формування активного словника школяра та продовжується робота з формування рецептивного словника. Програма передбачає рецептивне засвоєння певної кількості лексичних одиниць.

Під лексичними одиницями розуміються окремі слова і сталі словосполучення, які характеризуються єдністю значення [22, с. 6].

Існують певні вимоги щодо обсягу лексичного матеріалу. Відповідно до шкільної програми [29], активний лексичний мінімум на початку старшого ступеня навчання визначається в 1050 лексичних одиницях, а на кінець навчання – 1200 лексичних одиниць. Якщо учні засвоюють 1500 лексичних одиниць і скористаються ними на основі знань словотворчих елементів і способів створення нових слів, пізнання інтернаціональної лексики, то будуть володіти певним потенціальним словником, якщо вони також засвоять звукові, графічні й граматичні особливості мови, яку вивчають в обов'язку, що передбачений в навчальних комплексах, то це забезпечить їм можливість користуватися іноземною мовою в комунікативних цілях.

Головним завданням навчального аспекту на завершальному ступені оволодіння англійською мовою є систематизація, узагальнення і подальше закріплення матеріалу, який проходили раніше, а також підготовка учнів до

екзаменів. Проте обсяг нового матеріалу не настільки великий, як наприклад, у 8 або 9 класі.

Збагачення потенціального словника учнів здійснюється на основі аудіювання і читання, тому слід зазначити, що саме ці два види мовленнєвої діяльності відіграють велику роль у навчанні іноземної мови на старшому ступені навчання.

Аудіювання є і метою і засобом навчання. Тому у ЗЗСО формування аудитивних іншомовних навичок починається на початковому ступені і завершується на старшому ступені навчання. В 10-11 класах відбувається подальший розвиток та удосконалення сформованих раніше навичок і вмінь у даному виді мовленнєвої діяльності. Спеціальні тексти для аудіювання ускладнюються за рахунок включення нового лексичного й граматичного матеріалу. Тому на старшому ступені особливо актуальним є формування рецептивних лексичних навичок. Загальний обсяг лексичних одиниць у кінці 11-го класу досягає 3250 лексичних одиниць [29].

Існують певні вимоги щодо базового рівня володіння іноземною мовою, тому проводиться робота над 3 видами аудіювання:

- а) аудіювання з повним розумінням змісту тексту (listening for detail);
- б) аудіювання з загальним розумінням змісту, тобто з розумінням лише основної інформації (listening for the main idea);
- в) аудіювання з метою отримання потрібної інформації (listening for specific information).

Аудіювання з повним розумінням здійснюється, як правило, на текстах, що побудовані в основному на знайомому матеріалі і забезпечують здогадку про їх значення на основі загальності форм рідної й іноземної мов, за словотворчими елементами або за контекстом. Крім того, повному й точному розумінню сприяють висловлювання вчителя, мовлення однокласників, короткі повідомлення монологічного характеру під час обговорення проблем.

Аудіювання з розумінням основного змісту будується на матеріалі текстів, що містять значну кількість незнайомих слів, щоб хоча б приблизно поставити учня у відносно адекватні умови практичного здійснення цього виду мовленнєвої діяльності. Основне завдання – навчити учня, з одного боку, виділяти основну інформацію, з іншого – ігнорувати несуттєве, у тому числі незнайомі слова, що не заважають розумінню основного змісту.

Учні повинні розуміти на слух іншомовне мовлення, пред'явлене вчителем один раз у звичному темпі, побудованому на матеріалі 11-го класу, яке допускає включення до 3-4 % незнайомих слів, незнання яких не заважає розумінню почутого. Тривалість звучання текстів – до 3-5 хвилин [29].

Щодо читання, то учні повинні вміти [29]:

а) з метою отримання повної інформації читати про себе (з використанням словника) вперше пред'явлені нескладні оригінальні тексти із суспільно-політичної і науково-популярної літератури, а також адаптовані тексти з художньої літератури, побудовані на програмному матеріалі 11-го класу, що вміщують до 6-10 % незнайомої лексики;

б) з метою отримання основної інформації читати про себе (без використання словника) вперше пред'явленні тексти із суспільно-політичної і науково-популярної літератури, побудовані на мовному матеріалі 11-го класу, що містять до 5-8 % незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися або незнання яких не впливає на розуміння основного змісту тексту;

в) з метою отримання часткової інформації читати про себе в оглядовому режимі (без використання словника) вперше пред'явленні частково адаптовані тексти (для учнів, що почали вивчати іноземну мову з 5-го класу) або тексту неадаптованого характеру (для учнів, що почали вивчати іноземну мову з 1-го або 2-го класу) із суспільно-політичної і науково-популярної літератури.

Специфіка старшого ступеня навчання іноземної мови визначається також віковими характеристиками учнів, урахування яких має велике значення для досягнення цілей, передбачених програмою.

Як відмічають психологи і як свідчать власні спостереження за процесом навчання іноземної мови на старшому ступені під час проходження педагогічної практики, старшокласникам властиве переважно довільне запам'ятовування, яке є ефективним у тому випадку, якщо вони усвідомлюють, навіщо необхідно запам'ятовувати той чи інший матеріал. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення характерних особливостей матеріалу, співвіднесення та смислове групування об'єктів запам'ятовування і, головне, опора на інтенсивну розумову роботу. Останнє забезпечується пізнавально-комунікативної діяльності школярів.

Для старшокласників є характерним більш високий рівень комунікативного розвитку: вони досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляють вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати у процесі навчання іноземної мови в старшій школі.

1.2. Психологічні механізми формування рецептивної лексичної навички

Важливою проблемою теорії та практики навчання іноземної мови є визначення ролі вмінь і навичок для підвищення ефективності навчального процесу.

З психологічної літератури відомо, що уміння і навички тісно пов'язані між собою, утворюючи органічну єдність. Між цими поняттями не можна провести чіткої межі та, як правило, з'ясувати, де навичка переходить в уміння. На кожному уроці іноземної мови формується або вдосконалюються

мовні навички, а на їх основі розвиваються мовленнєві уміння. Розчленувати цю єдність на окремі складові частини можна лише в теоретичному плані.

Аналіз науково-методичної літератури [4, 9, 13, 22, 27, 35, 38] свідчить про те, що немає єдиного підходу до визначення поняття „навичка”, залишається спірним питанням про основні закономірності, структуру та якості. Не розкривши фізіологічні та психологічні основи цієї категорії неможливо визначити сутність процесу навчання лексики та розробити ефективну методику.

Для формування навички необхідно, насамперед, знати ті механізми, які лежать в її основі.

Категорія умінь і навичок пов'язується з поняттями діяльності, основу якої складається дії та операції, які в свою чергу, пов'язуються з поняттям діяльності [24]. Операції у складі діяльності розглядаються як компоненти дій, як автоматизми, які входять до складу дій [26].

Дію не можна автоматизувати, тобто довести до рівня навички, оскільки вона є вираженням думки, а думка не автоматизується. До автоматизованого рівня може бути відпрацьований операційний аспект діяльності, тобто лексичне, граматичне і фонетичне оформлення думки [24].

Отже, дію можна здійснити на основі відпрацьованих до автоматизмів операцій. Дія відрізняється від операцій тим, що уміння співвідноситься з метою діяльності, оскільки це процес, підпорядкований усвідомленню того результату, якого необхідно досягти [26], тоді як операція з умовами, які визначаються в результаті конкретизації мети.

А відтак, уміння співвідноситься з діями, а навички – з операціями.

Під “навичкою” розуміють “окремі автоматизовані елементи дій” [4], “підсвідомий компонент діяльності” [8], “автоматизовані тимчасові зв'язки, які здійснюються під контролем свідомості” [9], “здатність здійснювати ту чи іншу операцію оптимальним чином” [26], “рівень удосконалення дії, її

якість” [18], “закріплені операції з матеріалом” [8], “дії, які здійснюються автоматично, без участі свідомості” [22].

Незважаючи на різні підходи до визначення навички, більшість дослідників погоджуються з твердженням, що навичка – автоматизований компонент свідомо виконуваної діяльності. В аспекті проблеми нашого дослідження категорія навички асоціюється із виконанням **рецептивних лексичних операцій**, тоді як уміння розглядається як здатність учня здійснювати мовленнєву діяльність на основі сформованих навичок, “автоматизмів” [9].

Важливим і разом з тим суперечливо висвітленим є питання про участь свідомості у формуванні навичок. Одні дослідники вважають, що навичка завжди є “свідомою, якою б автоматизованою вона не була”, що вона “здійснюється під контролем свідомості” [9]. Інші вважають, що навичка функціонує “автоматизовано, тобто без участі свідомості”, “без допомоги мислення” [4].

Третя група дослідників (С .Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський та ін.) відзначають, що навичка у процесі функціонування не виявляє своєї свідомості.

Дидактичний принцип свідомості вимагає, щоб навчальний матеріал засвоювати не механічно, а свідомо, оскільки, такий шлях є надійнішим і економнішим, ніж механічний.

Враховуючи цей принцип, вважаємо за доцільне відмовитися від механічного шляху формування навичок, оскільки, згідно з твердженням психологів І. О. Зимньої, С. Л. Рубінштейна, навички сформовані механічним шляхом, є менш стійкими та гнучкими, ніж навички, набуті свідомо, у процесі усвідомлення виконуваних операцій.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що уміння і навички взаємодіють між собою, хоча немає єдиної думки щодо їх взаємодії. Одні дослідники (Е. І. Бойко, К. М. Корнілов та ін.) уміння первинними, тоді як

навичку кінцевою метою, що завершує засвоєння надаючи діям завершений характер [8]. Уміння трактуються як не цілком завершена навичка тоді як навичка розглядається у вигляді прямолінійного сходження від знань до умінь та від умінь до навичок. Цю концепцію схематично можна зобразити так:

Знання - > уміння - > навички .

На нашу думку, ця точка зору є помилковою, оскільки мовлення є творчою діяльністю і не повинно зводитися до автоматизованих навичок, що призвело б до того, щоб воно перестало бути засобом спілкування.

Інші дослідники (Л. П. Воронін, Г. Г. Городілов, І. О. Зимня, І.І. Ходжава та ін.) вважають, що навички передують умінню та готують їх. Вони розглядають уміння на основі навичок та паралельно з ними.

Навички - > уміння

Згідно з цією точкою зору, вміння розвиваються на основі вдосконалення навичок. Проте цей шлях не означає, що спочатку впродовж тривалого проміжку часу формуються мовні навички і лише потім розпочинається оволодіння мовленнєвими вміннями. Кожна сформульована навичка удосконалюється у процесі мовленнєвої діяльності, де відбувається розвиток уміння.

Третя група дослідників (В. О. Артемов, Б. В. Бенедіктов, В. С. Цетлін, О. О. Миролубов та ін.) розрізняють первинні і вторинні уміння. При цьому первинному вмінню передують знання і лише від знань можливий безпосередній перехід до вторинних умінь, які ґрунтуються на навичках. Останні формуються в результаті багаторазового повторення.

Цю концепцію можна схематично зобразити так:

Знання - > первинні уміння - > навички - > вторинні уміння.

Остання концепція приймається нами за психолого - методичну основу дослідження.

Формування навички – багатоступеневий процес. Різні автори по-різному підходять до виділення етапів формування навички. Ю.Л. Трофімов вважає, що навичка створюється в процесі автоматизації дій. Вони функціонують як цілісна саморегульована сенсомоторна структура з редукованим самоконтролем, тобто відсутністю наміру усвідомленого поопераційного контролю.

Формування навички – це складний процес її побудови, він включає всі сенсомоторні рівневі системи. Виділяється два періоди у формуванні будь-якої навички. Перший період – встановлення навички – включає чотири фази:

- 1) встановлення ведучого рівня;
- 2) виділення складу рухів, які можуть бути на рівні спостереження і аналізу рухів іншої людини;
- 3) виявлення адекватних корекцій;
- 4) процес автоматизації.

Важливо, що встановлення навички потребує часу, воно повинно забезпечити точність і стандартність всіх рухів.

Другий період – стабілізація навички також розпадається на фази: перша – синергетична; друга – стандартизація і третя – стабілізація, яка забезпечує стійкість.

Виділяються етапи формування навички [11]:

1. Ознайомлюючий етап
2. Підготовчий етап.
3. Стандартизуючий етап.
4. Варійований етап.

К.К.Платонов запропонував такі етапи формування навичок:

- 1 - початок осмислення навички;
- 2 - свідоме , але невміле виконання ;
- 3 - автоматизація навички;
- 4 - високоавтоматизована навичка;

5 - (не обов'язковий) – деавтоматизація;

6 - повторна деавтоматизація.

Ефективність формування навички в результаті вправ визначається багатьма факторами, серед яких: правильний розподіл вправ у часі, розуміння, усвідомлення принципу, основного плану виконання дій, знання результатів виконаної дії, вплив раніше засвоєних знань і сформованих навичок на даний момент навчання, раціональне співвідношення репродуктивності і продуктивності, чіткість поставленої мети, планування діяльності, усвідомлення способу її виконання, контроль, самоконтроль, оцінка діяльності [13]. Розглядаються в методиці й інші фактори:

- 1) знання результатів,
- 2) запобігання інтерференції, яке базується в значній мірі на неправомірності створення однакової стимулюючої ситуації;
- 3) різноманітність умов тренування, яка виявляється в необхідній варіації об'єму, порядку, умов презентації тренувального матеріалу;
- 4) знання методу чи способу, який застосовується під час тренування;
- 5) необхідність розуміння принципів, загальної системи дій. Чітке пояснення принципу дає кращі результати, чим самостійний пошук цього принципу учнем шляхом спроб і помилок.

Навички впливають одна на одну – позитивний вплив раніше засвоєної навички на опанування нової дії називають перенесенням навички(трансфером), негативний вплив старих навичок на засвоєння нових називається інтерференцією [36].

Розглядаючи розподіл вправ у часі як закономірність формування навички, можна сказати, що найбільшу кількість вправ повинно бути включено на початку тренування. Згодом із збільшенням часу тренування, інтервал між такими діями повинен також збільшитися. Тренування може відбуватися дуже малими об'ємами, але вона повинна цілеспрямовано

зберігатися до кінця навчання. Відповідно, система вправ повинна будуватися на основі цих закономірностей .

Під час розгляду закономірностей формування навичок, важливо також відмітити зв'язок успішності його формування й рівня вмотивованості учня. Цей зв'язок описується двома законами Йеркса – Додсона: перший пов'язує максимальну успішність навчання з оптимальністю мотивації, другий – складність діяльності (навички) і рівень мотивації (чим складніша діяльність, тим нижчий рівень мотивації).

Можна сказати, що зміна самої дії в процесі навчання відображає і якісно прогресивну зміну всієї діяльності в цілому. Саме тому відпрацювання кожної предметної, контрольної і оціночної дії знаходиться в центрі увага педагога, який враховує в цілому всі закономірності і особливості формування навички. Це:

- а) цілеспрямованість,
- б) внутрішня мотивація і зовнішня інструкція, яка створює установку,
- в) правильний розподіл вправ у часі навчання,
- г) включення тренованого явища в навчальну ситуацію,
- д) необхідність постійного знання результатів виконаної дії учнем,
- е) розуміння ним загального принципу, схеми дій, в яке включене треноване явище,
- є) врахування педагогом впливу переносу і інтерференції раніше сформованих навичок.

В якості об'єктивних показників сформованості навички виступають такі: правильність і якість навичок оформлення (відсутність помилок), швидкість виконання окремих операцій або їх послідовність (зовнішні критерії); відсутність напруження і швидкої втоми, редуційність дії (внутрішні критерії) [38].

У психології слово визначається як складний комплексний подразник (при сприйнятті і розумінні усного та писемного мовлення) і як складна

мовленнєва діяльність людини (при вираженні думок в усній і письмовій формі). Розуміння слова спирається на його слуховий та зоровий образи; вживання – на слуховий, звуковий. Усвідомлення слова зумовлює утворення в корі півкуль головного мозку складного комплексу нервових зв'язків між зоровою, слуховою і руховою ділянкою кори. Це підтверджують дослідження із патології мови, наприклад, при травмі лівої вискової області людина володіє лише рядом звукових елементів, проте не може їх зв'язати, тому не розуміє мови на слух, проте усвідомлює прочитане, бо при цьому має можливість повертатися до попередніх слів.

Зовнішній світ (предмети, явища, відносини між ними) формує у людини предметні і словесні образи. Слово дозволяє створювати другу систему сигналів, викликати у свідомості за допомогою цієї системи наочні образи.

Розрізняють дві основні функції слова: функцію представлення (слово замінює предмети, властивості, дії, кодуючи їх) і функцію узагальнення (в основі лежить узагальнена і найбільш суттєва ознака предмету, яка ним позначається).

У психології диференціюють значення і зміст слова. Значення будується на виділенні окремих відомих ознак і їх узагальненні, відокремленні слів в окрему категорію, введенні предмету в змістову систему. Матеріальним вираженням значення вважається морфологічна структура слова з його коренем та афіксами. Семантична структура слова являє собою систему значень та зв'язків, які приховуються у ньому незалежно від наявності чи відсутності морфологічних ознак. Обсяг значення слів в іноземній та рідній мовах може не співпадати, що й спричиняє труднощі в навчанні. Зміст слова – це його індивідуальне, суб'єктивне значення, яке воно отримує в кожній конкретній ситуації. Значення слова - категорія мови, вона відображена у словнику. Зміст слова - категорія мовлення, він народжується із попередніх умінь та певних ситуацій, його не можна знайти у словнику. Так, наприклад,

слово „п'ять”, що має значення числа, зафіксоване у словнику. Учень, використовуючи це слово в мовленні, пов'язує його із змістом „ успіх”; людина, що очікує автобус , пов'язує його із номером маршруту. Зміст цього слова можуть оприділити цілі, задачі висловлювання , контекст, інтонації. Слово „ палка” залежно від задачі може набути різного змісту: опора - для людини похилого віку, засіб для вимірювання - для того, хто хоче щось виміряти, засіб захисту - для того, на кого нападають.

Слово пов'язане із поняттям, яке являється категорією мислення. Для того, щоб слово, яке вивчається співвіднеслось із існуючим поняттям, недостатньо засвоїти його значення. Необхідно виділити існуючі ознаки предмета чи явища та абстрагувати їх в поняття. Поняття завжди охоплює значну кількість предметів, у зв'язку з чим воно має не лише зміст (сукупність суттєвих ознак), але й об'єм, в який включається усі існуючі конкретні предмети. У дитячому віці при оволодінні рідною чи іноземною мовою в мовному середовищі поняття, що виражаються словами, утворюються без концентрації свідомості на порівнянні предметів, їх аналізі , абстрагуванні і синтезі загальних чи суттєвих ознак цих понять. Але в умовах роботи із дорослими потрібно доводити до свідомості поняття, що означають слова. Усвідомлення поняття, як і засвоєння значення слова, потребує їх описової характеристики.

Під час навчання лексики потрібно виходити з того, що в мові існує 4 основних види взаємовідносин між поняттями [7]:

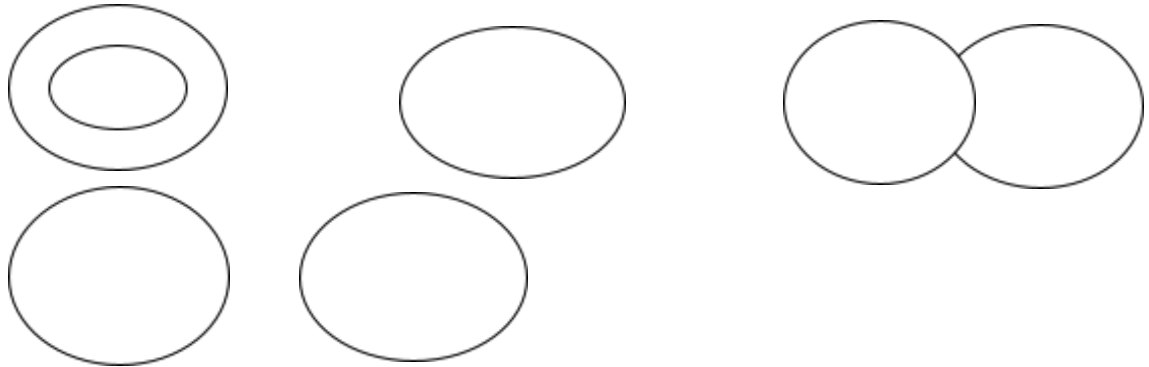
1. підпорядкування, при якому вужче поняття включається в обсяг ширшого(наприклад, поняття „токаря” і „робітника”);
2. співпадання, при якому два поняття, різні за змістом, однакові за обсягом (ворог і недруг);
3. пересічення чи часткове співпадання, при якому одне поняття частково входить в об'єм іншого поняття (наприклад, педагог і музикант);

4. взаємне виключення, при якому одне поняття не має нічого спільного ні у змісті, ні в об'ємі з другим (наприклад, велосипед і лопата).

Взаємовідношення понять в межах однієї мови можна зобразити схематично (див. схему 1).

Схема 1.1

підпорядкування співпадання пересічення взаємне виключення



Співставляючи поняття рідної та іноземної мов, спостерігають їх повне співпадання, часткове або повне неспівпадання. При повному співпаданні понять одній лексичній одиниці рідної мови відповідає одна лексична одиниця іноземної мови (вода—water), при частковому співпаданні понять однієї лексичної одиниці рідної мови відповідають 2 чи декілька лексичних одиниць іноземної мови і навпаки (рука — arm, hand); при повному неспівпаданні понять лексична одиниця або позичається іншою мовою, або передається описово (субботник, lunch). Створюючи систему лексичних вправ, необхідно враховувати, що найменш важким у роботі над лексикою є випадок повного співпадання понять (шар побутової та політичної лексики). Зусилля повинні сконцентруватися на оволодінні лексикою, в якій відображається часткове чи повне неспівпадання понять.

На відміну від поняття як форми відображення матеріального світу, в свідомості людини існує значення слова як сукупність його функцій у мові і мовленні, як загальний зміст для комунікантів. Оволодіння лексикою можна уявити собі як процес семантизації слів (ознайомлення з їх змістовою

стороною, тобто розкриття значення слова), запам'ятовування та набуття навичок використання та розпізнання їх у мові.

Тобто, правильне осмислення лексики потребує аналізу семантичної структури слова, тобто відокремлення тих суттєвих розрізнявальних ознак, з яких складається його значення.

Важливість етапу семантизації підтверджується тим, що як у рідній, так і в іноземній мовах, можливі різні ступені розуміння змістової сторони слова чи словосполучення:

- 1) повне і правильне розуміння, яке базується на виділенні всіх необхідних ознак;
- 2) часткове розуміння, яке базується на виділенні не всіх ознак, що спричиняє помилкове вживання слова не у всіх, а лише в деяких контекстах;
- 3) неправильне розуміння, що базується на виділенні не лише необхідних, але й несуттєвих ознак, що також призводить до хибного використання і вживання слова;
- 4) повне нерозуміння, викликане тим, що учень взагалі не знає, на які ознаки необхідно спиратися [27].

У зв'язку із проблемою семантизації і запам'ятовування лексичного матеріалу виникає питання про взаємодію пам'яті та мислення. Останні дослідження з психології навчання дозволяють виявити закономірності, які треба враховувати при навчанні, і причини поганого засвоєння лексики. Частково, погане засвоєння значення слова можна пояснити тим, що іноді дається передчасна установка на точність запам'ятовування форми слова чи його дефініції ще до того, як усвідомлений зміст слова.

Появу передчасної установки спричиняє новизна самої форми слова і характер вправ, що переносить центр тяжкості на запам'ятовування, а не на усвідомлення лексики. З цього наступний висновок, що при відборі засобів семантизації та розробки комплексу вправ необхідно перш за все забезпечити

осмислення змістової сторони слова, особливо в тих випадках, коли засвоєння лексики утруднюється інтерферуючим впливом рідної мови. У зв'язку з цим дуже важливим є врахування не лише формальних, але й семантичних ознак, які повинен засвоїти учень, щоб правильно виконувати операції впізнавання і розуміння лексичного матеріалу в рецептивних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні і читанні.

В зв'язку з цим виникає необхідність розглянути лінгвістичні особливості лексичних одиниць потенціального словника

1.3. Лінгвістичні особливості лексичних одиниць потенціального словника

Важливою умовою успішного формування лексичних навичок, зокрема рецептивних, є врахування лінгвістичних особливостей одиниць навчання лексики, на основі яких відбувається становлення динамічного стереотипу. До одиниць навчання лексики відносяться слова, вільні і сталі словосполучення, клішовані звороти та речення, які слугують мовленнєвими блоками різних розмірів для побудови різних висловлювань учнів та сприяють розумінню під час сприймання усного чи писемного мовлення [24].

Слово складає основу лексичної системи і як одиниця лексичної системи мови може бути охарактеризоване, по-перше, з точки зору його власних, тільки йому властивих функцій, по-друге, з точки зору тих особливостей, які обумовлені його взаємовідносинами з одиницями інших рівнів, безпосередньо пов'язаних з лексичними [7]. Саме визначення істотних характеристик слова являється важливим для визначення слова як одиниці лексичного рівня, так і основної одиниці мовної системи в цілому.

Виділяють зовнішню і внутрішню форми слова. Під зовнішньою формою слова розуміють морфемну будову слова. Наприклад, в слові *post-impressionists* розрізняють наступні морфеми: префікси *post-*, *im-*, корінь –

press-, суфікси –ion, -ist і граматичний суфікс множини -s. Всі ці морфеми утворюють зовнішню форму слова post- impressionists.

Внутрішня форма слова, або його семантика є головною ознакою слова [7]:

Лексичне значення визначається низкою факторів, серед яких можна виділити нелінгвістичні і внутрішньолінгвістичні фактори. Нелінгвістичні фактори являються найбільш важливими. До них відносяться: зв'язок лексичного значення слова з явищами реальної дійсності (денотатами), та зв'язок лексичного значення слова з поняттям як формою мислення, які відображають ці явища дійсності [27]. Предметно–денотативний фактор обумовлює можливість використання слова як назви до любого конкретного предмета певного типу. Цей фактор обумовлює номінативну функцію слова. Зв'язок з поняттям (сигніфікативний фактор) обумовлює узагальненість лексичного значення слова, робить слово знаряддям людського мислення.

Слово a window, володіючи денотативним значенням, може слугувати назвою будь-якого вікна, в будь-якому приміщенні і оформленні (a window of the building, a window of the hotel, a window of the plane).

Внутрішньолінгвістичні фактори – це зв'язки, які існують між словами і які також приймають участь у формуванні лексичних значень. Одні зв'язки проявляються в контексті в залежності значення слова від його синтаксичного оточення, інші – в залежності значення слова від різного роду асоціацій, які володіють тою чи іншою подібністю [25].

Головна роль в процесі формування лексичних значень слів належить, безумовно, нелінгвістичним факторам, але без семантичної взаємодії з іншими словами в середині мови, слово, як одиниця лексичної системи, важко уявити. Потрібно також мати на увазі, що вказані фактори по-різному проявляються в словах різного типу. Так, у власних назвах (Paris, Most, Thames etc.) головним звичайно є денотативний фактор, зв'язок слова з тим унікальним явищем дійсності, іменем, назвою якого воно виступає.

В цілому фактори нелінгвістичні і внутрішньолінгвістичні взаємодіють і розрізнити їх відносно одного слова досить складно і недоречно.

Труднощі вибору слова за значенням при утворенні і розумінні значення слова при сприйнятті мовлення на слух чи при читанні лежать у самій сутності слова, яке складне за своєю природою. Воно має матеріальне вираження (фонемний, графемний, морфемний склад), зміст значення чи сигніфікат) і представляє у мові предмети, явища зовнішнього світу і відношення між ними. Слова як мовні одиниці означають певні класи предметів не безпосередньо, а через сигніфікат, тобто через виділення та узагальнення в денотаті найбільш суттєвої ознаки, відображеної у мові. Такий підхід до змістової сторони мовних одиниць викликає необхідність концентрувати увагу не лише на предметній співвідносності (денотаті), але й на позначенні специфічної ознаки (сигніфікаті), яка повинна знайти відображення в значенні слова. Наприклад, англійські дієслова *go* і *come* мають чітко виражений сигніфікат і спрямування його дії актуалізується лише у контексті.

Наприклад:

Alan went and dreamed about her eye, her voice, and thought how to say about his wishes .But when he came, girl was waiting him.

Формування системи знання того чи іншого слова проходить не лише в результаті логіко-змістових дій, але й за законами асоціації. Як показують психолінгвістичні експерименти, змістовні зв'язки, що викликаються у людини певним словом, відповідають 5 типам асоціацій (див. схему 2) [12, 65].

Схема 1.2

АСОЦІАЦІЯ

подібність (синонімія) ***	контраст (антоніми) ***	перенос ***
темний - чорний	темний-світлий	хвороба-смерть
підпорядкування (зміщення) ***	розширення і звуження ***	павук - павутина
стіл-стілець	фрукти - яблуко	стіл - меблі

При вивченні іноземної мови в запам'ятовуванні і вірному використанні слів вирішальне значення має уміння встановлювати асоціативні зв'язки між новим словом і відомим.

Знаходження значень здійснюється на основі семантичних характеристик чи звукового вигляду слова. В одних людей домінує при цьому семантичний орієнтир, в інших - звуковий. Асоціативні дослідження на матеріалі різних мов показують, що чим вища частотність слова, тим більш однорідний його семантичний профіль. Виходячи з цього, при пошуці слова, що відноситься до найбільш частотного шару побутової та політичної лексики, потрібно спиратися на основні семантичні ознаки. Якщо обсяг значень слова рідної та іноземної мови не співпадає, то на початковому етапі семантичного пошуку спираються на ідентичні ознаки, а на наступних – на додаткові, так як в більш ширших колах використання слів, проявляється їх розходження.

Одиниці лексичної системи можуть бути представлені не лише словами, а й вільними словосполученнями і словосполучення особливого типу, які прийнято називати фразеологічними зворотами, або фразеологізмами, в залежності від рівня злиття компонентів [27]. Вільні словосполучення складаються із слів, які зберігають своє самостійне лексичне значення. Компоненти вільного словосполучення можуть замінятися словами відповідної категорії.

Наприклад:

a warm spring, a cold spring, an early spring; to love people, to love children, to love birds; to speak with admiration, to speak loudly.

Словоформи вільні в тому значенні, що можуть бути замінені під час використання в реченні в залежності від конкретних комунікативних завдань [7].

Стійкі словосполучення складаються із слів лексично несамостійних, тобто з слів з втраченим лексичним значенням. Такі словосполучення по

своїй семантиці близькі одному слову. Сталі словосполучення діляться на синтаксичні і фразеологічні. Сталі синтаксичні словосполучення – це словосполучення, лексично зв'язаних і неподільних в даному контексті. Стійкі фразеологічні словосполучення – це словосполучення, які мають лексичну несамостійність компонентів в будь-якому контексті [7].

Природа фразеологізмів досить двояка і неоднозначна. І головне протиріччя в тому, що будучи одиницями лексичної системи, по своїй зовнішній формі, фразеологізми подібні до словосполучень, а по функціям – вони подібні словам, тому що виконують номінативну функцію і не мають комунікативності. Саме те, що фразеологізми, не дивлячись на формальну двокомпонентність (дволексемність), представляє одну семантичну одиницю (семему), робить їх схожими на слово, відділяє їх від сфери словосполучень і дає основу розглядати їх в якості особливих одиниць лексичної системи [61].

Як відрізнити фразеологічні сполучення від вільного словосполучення? Це, напевно, найбільш дискусійне запитання в галузі фразеології. Вільні словосполучення схожі з фразеологізмами їхньою структурною стійкістю компонентів (to go to school, to go by bus, to commit suicide).

Виділяють дві ознаки, які розрізняють фразеологічні звороти від вільних словосполучень: семантичні і структурні [7]. Реалізація семантичної ознаки залежить від ступеня спеціалізації лексичного контексту, від його фразеологічної єдності.

Наприклад:

To carry coals to Newcastle брати з собою щось туди, де там вже цього достатньо (рос. еквів. в Тулу со своим самоваром.).

To carry coals to Liverpool- везти вугілля у Ліверпуль.

Перша річ, яка найбільш помітна, це семантична різниця цих словосполучень при однаковому поєднанні основних частин.

В другому прикладі, “везти, постачати вугілля” вжито у прямому значенні. В першому прикладі не має нічого спільного з вугіллям чи транспортуванням його.

Структурна непроникність є основною рисою фразеологічних словосполучень. Ця риса цільності значення, яке проявляється в тому, що значення фразеологічного словосполучення не виводиться із значень слів, які його складають. Значення фразеологічного звороту в більшій чи меншій мірі може бути усвідомлене, яке пов’язане зі значенням компонентів - слів, але зв’язок інколи може мати складний, інколи унікальний характер, майже до повного відсутності такого [61]. Наприклад, фразеологізм *to give somebody the cold shoulder* означає поводитися з кимсь холодн , ігнорувати і т.д., але зміна на *a warm shoulder* чи *a cold elbow* і фразеологізм втрачає зміст.

Характер непроникності не завжди проявляється достатньо визначено; встановити чітко факт фразеологічності значення того чи іншого словосполучення буває складно і виходячи з цього буває складно встановити грань між власне фразеологізмами і вільними словосполученнями [24].

У процесі роботи над одиницями навчання лексики, під якими розуміють комплексні оперативно-лексичні єдності [7], необхідно враховувати ступінь співпадання обсягу значень слів у рідній та іноземній мовах. Неспівпадання обсягу значень слів у цих мовах слугує об’єктивною причиною лексичної інтерференції, обумовлюючи нетипову сполучуваність слів іноземної мови [61].

Похідні слова потребують менших зусиль при оволодінні ними завдяки їх співвідносності з існуючими кореневими словами і загальними значеннями префіксів і суфіксів. Глибина слова, що визначається кількістю морфем, полегшує запам’ятовування так як морфемі співвідноситься із значенням, що спричиняє утворення змістових зв’язків. Таким чином, більш важкими для запам’ятовування є довгі слова, а більш легкими - глибинні. Отже, довгі слова повинні вводитися в меншій кількості і частіше повторюватис , ніж глибинні.

Але багато кореневі слова. Як правило, складні для сприйняття. Найбільш складним лексичним матеріалом є словосполучення, особливо вільні, бо в кожній мові слова сполучаються по-своєму. Не співпадає також і використання лексичних одиниць.

Для підвищення ефективності навчання лексики необхідний диференційований підхід до відбору словникового матеріалу, його презентації та закріплення. Такий підхід здійснюється на базі методичної типології, що передбачає градації труднощів засвоєння. Під методичною типологією мовного матеріалу розуміється розподіл мовних одиниць за типами групами) з точки зору складності їх вивчення.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-методичної літератури засвідчує різні підходи встановлення лексичних труднощів. Найбільш розповсюдженою є типологія, що враховує складності форми, значення, використання [18, 26, 35, 36, 38]. Звертається увага на труднощі коротких слів, які важко диференціюються на слух і погано запам'ятовуються, і на порівняно легке засвоєння слів, що означають предмети, дії, якості. Він відмічає також переваги конкретних слів перед абстрактними.

При виявленні типологічних особливостей лексики виходять також із її функції в реченні та із сполучень. На основі цих критеріїв він виділяється 4 типи слів:

- службові слова;
- слова-замінники;
- слова, що виражають наявність чи відсутність заперечення;
- слова, що символізують предмети, дії, якості.

Два перших типи є найбільш складними в плані їх активного засвоєння.

Певний інтерес представляє типологія, запропонована Р. Ладом. Він розрізняє типи слів з урахуванням міжмовної інтерференції. До легких слів відносяться такі, які подібні до слів рідної мови формою, значенням. Норму вживання являють слова, подібні за значенням, але різні за формою. Одні

автори в основу градації труднощів кладуть співвідношення значення і форми лексичного матеріалу, а також характер міжмовної інтерференції. На цій основі виділяють 4 типи слів, а саме:

1. Слова і словосполучення, які за своєю будовою і семантичним об'ємом співпадають з рідною мовою чи не протирічать один одному в обох мовах;
2. Мовні одиниці, специфічні за формою і змістом лише для мови, що вивчається, що обмежує інтерференцію рідної мови;
3. Слова з більш ширшим об'ємом значення у мові, що вивчається, порівняно з рідною мовою;
4. Групи чи гнізда слів–синонімів, об'єм значень яких покривається одним багатозначним словом рідної мови.

У даній типології незгоду викликає той факт, що в одну групу складностей включається досить різний і неоднорідний по складності засвоєння лексичний матеріал. Інші автори в основу лексики кладуть не один, а два критерії:

- Співвідношення значення і форми слова в рідній та іноземній мові з врахуванням можливої інтерференції;
- Характер самого слова у мові, що вивчається.

На основі цих критеріїв виділяється 8 типів слів [61]:

1. Інтернаціональні і запозичені слова із значенням, що співпадає в двох мовах;
2. Похідні та складні слова, словосполучення, компоненти яких відомі учням;
3. Слова, обсяг яких не суперечить семантичному обсягу слів у рідній мові;
4. Слова, специфічні своїм змістом для мови, що вивчається;
5. Слова спільного з рідною мовою кореня, але такі, що відрізняються за змістом;

6. Словосполучення і складні слова, окремі компоненти яких хоч і відомі, але ідіоматичні і несхожі за змістом із семантично близькими словами рідної мови;
7. Лексичні одиниці, обсяг значень яких ширший обсягу значень відповідних слів рідної мови;
8. Лексичні одиниці, обсяг яких вужчий обсягу відповідних слів рідної мови.

Ця типологія дає досить повну і всебічну диференціацію лексики з точки зору якісної характеристики слів (формальні, функціональні, семантичні особливості іноземного слова, а також складності його засвоєння в умовах контакту двох і більше мов). Проте вона також має недоліки. Вони полягають, в основному, у нечіткості розподілу слів на критерії 1 і 3 групи (співпадаючий об'єм значень і безсуперечний об'єм значень повинні були б розглядатися як один критерій). У другу групу можуть включатися слова усіх інших груп, так як критерій їх виділення не виключається іншими умовами типології. С.В. Калініна, враховуючи залежність типології від приналежності слів до рецептивних чи продуктивних, розробила критерії оцінки труднощів пасивної лексики. За формою і змістом вона виділяє два типи лексичних одиниць: розподільні і неподільні слова. Перші визнаються більш легкими для розуміння при читанні. У цій типології зовсім не враховуються формальні подібності і протиріччя між рідною та мовою, що вивчається, із чим напевно можна погодитися.

Важливим показником функціонування слова в мовленні є його правильне вживання, тому цілком обгрунтованою є думка більшості методистів, що поряд із значенням слова необхідно засвоювати і властиву йому сполучуваність. Дані методики і практики навчання іноземної мови в середній школі свідчать, що найбільше труднощів зустрічається під час оволодіння вільною сполучуваністю слів. Це обумовлюється тим, що вільні

сполучення слів утворюються кожного разу заново відповідно до ситуацій спілкування за певними структурно-семантичними моделями.

У шкільному лексичному мінімумі, так само, як і у граматичному, розрізняють активний мінімум і пасивний мінімум. Активний лексичний мінімум – це той лексичний матеріал, яким учні повинні користуватися для вираження своїх думок в усній та письмовій формі, а також розуміти думки інших людей при аудіюванні та читанні [49].

Пасивний лексичний мінімум – це та лексика, яку учні мають лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній формі (при аудіюванні) та писемній формі (при читанні) [49].

Відбір лексичних мінімумів проводиться укладачами програм та авторами підручників, які й визначають кількість лексичних одиниць та їх віднесення до активного або пасивного мінімуму. Вчитель має справу лише з результатами відбору, працюючи згідно з вимогами чинної програми та з певним підручником.

Конкретні кількісні дані про активний і пасивний мінімуми для різних класів, що наводяться у програмі, не слід вважати достатньо науково обґрунтованими та остаточними, бо вони безпосередньо пов'язані з умовами навчання, що весь час змінюються, а також з цілями і змістом навчання (співвідношенням видів мовленнєвої діяльності, тематикою, конкретним підручником і т.п.).

Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця (ЛО), яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим „готовим” реченням (тобто таким, що не змінюється у мовленні) [30].

Наведемо приклади ЛО:

beautiful, by no means, the root of the trouble, How do you do?

Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є такі: сполучуваність, тобто здатність ЛО поєднуватися з іншими одиницями у мовленні; семантична цінність, тобто висловлювання за допомогою ЛО

важливих понять з різних сфер людської діяльності, у тому числі й тих, що визначені програмою і представлені в конкретному підручнику; стилістична необмеженість (перевага не надається жодному із стилів мовлення).

У зв'язку з тим, що слів, які відповідають даним критеріям, надзвичайно багато, що перевищує кількісні можливості словника-мінімуму, до них застосовують ще й деякі додаткові: частотності, багатозначності, словотворчої здатності [31]. Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання іноземної мови, тим скоріше вони мають бути включені до словника-мінімуму.

Активний і пасивний словниковий запас утворюють так звані наявний або **реальний словник**, який слугує **основою для формування потенціального словника** [25]. 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 читач/слухач може здогадатися, зустрівшись з ними при читанні/аудіюванні.

До потенціального словника відносяться: 1) інтернаціональні слова, подібні за звучанням і/або написанням та за значенням до слів рідної мови; 2) похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів; 3) конвертовані слова; 4) нові значення відомих багатозначних слів; 5) слова, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом [25].

Словник, що забезпечує розуміння при читанні та аудіюванні, за рахунок потенціального словника може збільшитися у 5-6 разів [47].

Під час роботи над текстами на старшому ступені навчання учні часто зустрічають слова, які можуть зрозуміти і без словника, якщо в учня сформовані навички самостійної семантизації ЛО, тобто рецептивні лексичні навички. Такі слова належать до потенціального словника учня.

Потенціальний словник складається: на основі слів, що складаються зі знайомих словотворчих елементів, і слів, значення яких виведене по

конверсії, наприклад: winter – to winter; за допомогою розуміння інтернаціональної лексики. Ці моменти являються основою для виводимості значення незнайомих слів.

Під виводимістю розуміється психолінгвістична властивість слова, „яке забезпечує читачу можливість розкриття значення незнайомого похідного (складного) слова на основі значень його компонентів” [43].

Обов'язковою умовою виводимості являється знання способів словотвору даної мови і значення афіксів, а також знання способів оформлення інтернаціоналізмів даної мови.

Під потенціальним словником також розуміються такі афіксальні словотворчі, складні й багатозначні слова, конвертовані утворення і слова одного кореня, які ще не зустрічалися учням, але можуть бути зрозумілі, якщо вони знають основні продуктивні словотворчі моделі мови [65]. Тобто, щоб належати до потенціального словника учнів, слово повинне бути:

- 1) похідним;
- 2) утвореним від знайомої учням основи і пов'язаним з нею за коренем і по смислу;
- 3) утвореним знайомим учням способом.

Розкриття лексичного значення одиниці потенціального словника може здійснюватися або на основі виводимості, або за здогадкою. Виводимість – це виведення значення слова за правилами з опорою на підказки, які закладені в ньому самому, і на контекст, коли таких підказок недостатньо [49].

У суфіксальних похідних опорами слугують:

- а) знайоме значення основи, від якої утворюється слово;
- б) значення суфікса;
- в) частина мови словотворчого елемента.

При цьому значення суфікса часто показує, яким чином похідне слово пов'язане з вихідною основою. У всіх суфіксальних похідних, які належать до однієї словотворчої моделі, існує загальна формула тлумачення лексичного

значення (семантична схема або дефініція слова). Так, іменник зі значенням особи має формулу *той, хто* + *вихідне слово*, наприклад:

teacher – one who teaches, reader – one who reads.

У складних словах опорою всередині слова можна рахувати певну смислову структуру слова: друге слово завжди являється головним, перше слугує визначенням до нього. На цій основі значення багатьох складних слів, які утворенні за моделлю $n+n$, може бути виведеним за правилом лівого визначення: ліве слово являється визначенням правого, яке є головним за значенням, наприклад: house-dog – домашня собака, water-lily – водяна лілія. У деяких випадках для більш точного розуміння слова його слід перефразувати у відповідному йому сполученні: hair-brush – a brush for hair, тобто щітка для волосся, а не волосяна щітка; a letter-box – a box for letters-ящик для листів, а не письмовий ящик і т.д.

Багатозначні слова іноді мають тісний смисловий зв'язок з відомим учням значенням і регулярні відповідники в українській мові.

Наприклад, і в англійській і в українській мовах співпадають деякі значення багатозначного слова *head* (голова), оскільки вони тісно пов'язані смислом з початковим значенням (at the head of the table – на чолі стола; fifty heads of cattle – п'ятдесят голів скоту та ін.). Але оскільки значення багатозначного слова проявляється тільки в контексті, прийнято говорити не про мовну, а про контекстуальну виводимість.

Таким чином, при розробці методики формування іншомовних рецептивних лексичних навичок на старшому ступені навчання ЗЗСО необхідно брати до уваги лінгвістичні особливості одиниць потенціального словника.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Метою роботи над лексикою в старшій школі ЗЗСО є формування лексичних (рецептивних та продуктивних) навичок.
2. У процесі формування іншомовного потенціального словника в учнів старшої школи необхідно сформувати вміння розуміти значення слів у висловлюваннях, які сприймають на слух та розпізнавати слова в письмовому контексті в процесі читання.
3. Для ефективного формування рецептивної лексичної навички, найбільшу кількість вправ повинно бути включено на початку тренування.
4. Успішність формування лексичних навичок тісно пов'язана з рівнем вмотивованості учня (чим складніша діяльність, тим нижчий рівень мотивації).
5. При відборі засобів семантизації та розробки комплексу вправ необхідно забезпечити осмислення змістової сторони слова, особливо в тих випадках, коли засвоєння лексики утруднюється інтерферуючим впливом рідної мови.
6. Під лексичними одиницями розуміються окремі слова і сталі словосполучення, які характеризуються єдністю значення.
7. До потенціального словника відносяться: 1) інтернаціональні слова, подібні за звучанням і/або написанням та за значенням до слів рідної мови; 2) похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів; 3) конвертовані слова; 4) нові значення відомих багатозначних слів; 5) слова, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом.
8. При розробці методики формування іншомовного потенціального словника необхідно брати до уваги лінгвістичні особливості одиниць потенціального словника.

9. Розкриття лексичного значення одиниці потенціального словника може здійснюватися або на основі виводимості, або за здогадкою.
10. Виводимість – виведення значення слова за правилами з опорою на підказки, які закладені в ньому самому, і на контекст, коли таких підказок недостатньо.
11. У суфіксальних похідних опорами слугують:
 - а) знайоме значення основи, від якої утворюється слово;
 - б) значення суфікса;
 - в) частина мови словотворчого елементу.
12. У складних словах опорою всередині слова вважається певна смислова структура слова: друге слово завжди є головним, перше слугує визначенням до нього.
13. У складних словах для виведення значення слова використовується перефраз.
14. Багатозначні слова іноді мають тісний смисловий зв'язок з відомим учням значенням і регулярні відповідники в українській мові.
15. При формуванні іншомовного потенціального словника вирішальне значення має вміння встановлювати асоціативні зв'язки між новим словом і відомим.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПОТЕНЦІАЛЬНОГО СЛОВНИКА НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

2.1. Способи семантизації лексичних одиниць потенціального словника

Процес ознайомлення з новими лексичними одиницями починається, як правило, з семантизації, тобто розкриття значення нових ЛО. Аналіз методичної літератури показав, що розкриття значення слова (семантизація) може здійснюватися різними способами, які прийнято об'єднувати в дві групи [7, 43]:

- а) перекладні способи семантизації;
- б) безперекладні способи семантизації.

Перекладні способи розкриття значень іншомовних ЛО включають:

- *однослівний переклад* (англ.: - птах, - сіль);
- *багатослівний переклад* (англ.: - йти, їхати, летіти, пливти);
- *пофразовий переклад* (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах);
- *тлумачення* значення або пояснення ЛО *рідною мовою* (англ.: - великий – означає величину, розмір; - рухатися будь-яким способом від даної точки);
- *дефініція/визначення* (англ.: - годинник, що носять на руці або в кишені).

До *безперекладних способів* розкриття значень іншомовних ЛО відносяться:

- *наочна семантизація* – демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин жестів, рухів тощо);
- *мовна семантизація*: а) за допомогою контексту (визначення слова на основі контекстуальної здогадки:

Наприклад: Columbus discovered America in 1492;

- ілюстративного речення/речень,
- наприклад: The basket weights 5 pounds; dog, cat, saw, pig are animals;
- б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови – за допомогою антонімів і синонімів, наприклад: cold - warm, quick - slow;
- визначення значення слова на основі його внутрішньої форми, наприклад: відомий корінь і знайомі словотворчі елементи: worker;

дефініція – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів, наприклад: cinema — theatre where films are shown; a teenager - a person from 13 to 19 years of age; тлумачення значення ЛО іноземною мовою, наприклад: sir – a respectful term of address to a man.

До безперекладних способів розкриття значень іншомовних ЛО відносяться: мовна семантизація: а) за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень (The basket weights 5 pounds); б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови – за допомогою антонімів і синонімів (cold-warm, quick-slow; дефініція – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів (a teenager - a person from 13 to 19 years of age; тлумачення значення ЛО іноземною мовою (sir – a respectful term of address to a man).

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.

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, семантизація 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 можна застосувати дефініцію або тлумачення іноземною мовою, 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, жест тощо). Таку можливість дає вчителю розповідь з елементами бесіди, яка включає нові ЛО. Перед новою ЛО вчитель трохи уповільнює темп мовлення і виділяє нове слово інтонацією. Потім в залежності від факторів, про які йшлося раніше, семантизує нове слово тим чи іншим способом і продовжує свою розповідь, час від часу залучаючи учнів до бесіди в межах її мовних можливостей.

Перераховані способи семантизації мають переваги та недоліки. Безперекладні способи розвивають мовну здогадку, збільшують практику в мові, створюють опори для запам'ятовування, підсилюють асоціативні зв'язки. Разом з тим неперекладні способи вимагають більше часу, ніж перекладні, і не завжди забезпечують точність розуміння. У той же час переклад ощадливий у відношенні часу, універсальний у застосуванні, але збільшує можливість міжмовної інтерференції.

На основі аналізу методичної літератури з проблеми дослідження [7, 24-27, 35, 36, 43], ми прийшли до висновку, що для визначення ефективності способу семантизації необхідно дотримуватись таких вимог:

- 1) точне і безпомилкове розкриття та розуміння значення слова;
- 2) мінімальні затрати зусиль і часу на досягнення розуміння.

Вибір способів семантизації залежить також від низки факторів [24-26, 35, 43], зокрема:

1. Від якісних характеристик слова.
2. Від його приналежності до активного чи пасивного мінімуму.
3. Від ступеня навчання і мовної підготовки учнів.
4. Від форми презентації нових слів (сприйняття на слух чи у процесі читання, з опорою на наочність чи без неї).
5. Від місця проведення етапу ознайомлення, наприклад, презентація нових слів учителем, самостійна робота над словами в процесі читання нового тексту в класі, ознайомлення зі словами в процесі самостійного виконання лабораторної роботи (чи слухання фонозапису) у лінгафонному кабінеті; розкриття значення нових слів.

Над словами варто працювати як в ізольованому виді, так і в контексті, оскільки контекстуальне значення слова не завжди є його основним номінативним значенням.

Аналіз літератури [24-27] також показав, що питання про характер роботи з активним і пасивним словником у методиці викладання іноземних мов розглядається по-різному і зводиться, в основному, до двох альтернатив:

1. У процесі ознайомлення з новою лексиною розходжень не повинно бути, вони з'являються у вправах на етапі закріплення.

2. У залежності від характеру вербального матеріалу як етап ознайомлення з ним, так і етап закріплення повинні будуватися по-різному.

Розглянемо детальніше названі способи семантизації.

Вибір способу семантизації, як вже зазначалось, залежить від цілої низки 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 наочності або ілюстративного речення, а слова, що виражають поняття, що відсутні у рідній мові учнів, за допомогою однослівного перекладу.

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, семантизація нових ЛО активного мінімуму здійснюється вчителем, а незнайомі слова, що належать до пасивного мінімуму, можуть бути семантизовані учнями самостійно за допомогою словника під час читання у класі.

На старшому ступені можна застосувати дефініцію або тлумачення іноземною мовою. Оптимальність того чи іншого способу семантизації кожного конкретного слова у конкретних умовах визначається його економністю 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.

Семантизація, як вже зазначалося, є частиною презентації. Під семантизацією розуміється розкриття значення слова [7, с. 31].

Щодо безперекладних способів семантизації, то часто використовують синоніми і дефініції.

Вчителі часто використовують синоніми для розкриття значення понять під час роботи з учнями, які відстають у навчанні. Наприклад, можна пояснити слово “miserable” як “very sad”. Цей спосіб може використовуватися і під час роботи з учнями, які вчать успішно.

Часто однієї дефініції не достатньо для розкриття значення слова. Слово повинно бути визначено у контексті, наприклад, “to break out” означає “to start” але, оскільки є вилученим із контексту, то може бути помилково використаним учнями в реченні “A lesson broke out”.

Часто використовується спосіб семантизації за допомогою дефініції. Проте розуміння дефініції вимагає певної підготовки [43].

Одним із способів семантизації виступає використання лексичних схем. Під час роботи з суфіксальними моделями рекомендується розкрити лексичне значення словотворчих елементів за допомогою лексичних схем. Використання схем тлумачення, наприклад *той, хто + основа, від якої походить слово*, забезпечує вірне виконання дії, дозволяє зрозуміти похідне слово за значенням морфем, які входять до його складу, а не простим перекладом на українську мову. Послідовність дій при цьому така: слово англійської мови – його осмислення за допомогою формули тлумачення значення – український еквівалент. При цьому спосіб семантизації може бути зрозумілим будь-яке похідне слово, утворене від знайомої основи (навіть якщо воно не має еквіваленту в українській мові).

Для успішного засвоєння прийомів семантизації необхідно створювати певну мотивацію, яка б стимулювала і спрямовувала цю діяльність [26]. Дійовим у системі мотивів є той факт, що вміння самостійно семантизувати словотворчу лексику, що раніше не зустрічалася, допомагає зрозуміти тексти для читання. Крім того, сама робота зі словотворчим матеріалом, якщо її організувати відповідним чином (наприклад, у формі гри), стимулює учнів до дослідження можливостей мови. У грі при багаторазовому повторі (що являється необхідним для фіксування моделі у пам'яті учнів) знімаються втома і нудьга, учні не бояться висловити свої думки або невірно діяти.

Особливим джерелом формування навичок іншомовного потенціального словника є мовна здогадка - дуже важлива складова самостійної семантизації слів. Мовна здогадка не заснована на закономірній виводимості. У ній більше випадкового і неусвідомленого. Дослідники цього явища вивели три групи підказок мовної здогадки: всерединімовні, міжмовні і позамовні [7, 43].

Всередині мовна підказка впливає з віднесення слова до визначеної

граматичної категорії, виявлення його функції у реченні. Велику роль виконують і словотворчі елементи.

Міжмовна підказка міститься у словах, утворених у результаті запозичення з мови в мову, в інтернаціоналізмах, а також у повних і часткових кальках, тобто у словах і словосполученнях, утворених за загальною словотворчою, синтаксичною і смисловою моделлю

Наприклад: мати можливість – to have an opportunity.

Іноді міжмовна підказка походить від збігу окремих семантичних часток слів, наприклад: to arrest, що означає „затримати, заарештувати, захопити”, а також у переносному значенні „прикувати увагу”, з українською мовою збігаються лише у першому значенні. Але у реченні „The impression in her eyes arrested his attention” перше значення не підходить. Трудність спонукає до узагальнення („захопити”), а потім до конкретизації („прикувати увагу”).

Позамовна підказка впливає зі знання фактів і явищ дійсності, відбитих у тексті, які надають йому вказівний характер. Так, ознаки часу, місця, згадування власних імен кидає світло на значення незнайомих слів. Схеми, креслення, ілюстрації, що моделюють дійсність також сприяють здогадці. Перерахування днів тижня, пір року, місяців й іншого у визначеній послідовності також сприяє позамовній здогадці. Нарешті, тексти, що відбивають визначену предметну область (професійні), містять для фахівців підказки позамовного характеру. Мовній здогадці притаманна інтуїція, проте вона не з'являється на порожньому місці, а інтегрує життєвий і мовний досвід. Звичайно її виникнення відбувається на основі групи ознак.

Мовна здогадка являється, таким чином, результатом усіх навчальних і життєвих впливів, тому вона виявляється по-різному в різних учнів, тобто вона носить суб'єктивний характер. Один учень може побачити підказку в даному слові, контексті, інший – ні. Однак спеціальні вправи у мовній здогадці можуть додати їй більш керований і, отже, об'єктивний характер.

2.2. Етапи формування рецептивних лексичних навичок

Аналіз методичної літератури показав, що існують різні точки зору щодо етапів навчання іншомовного лексичного матеріалу.

Під час роботи над лексикою традиційно виділяють три основних етапи навчання [22, 24-27]:

- 1) ознайомлення;
- 2) первинне закріплення;
- 3) розвиток умінь використання навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

У процесі засвоєння лексичного матеріалу Ніколаєва С. Ю. [31] виділяє:

- 1) етап ознайомлення ЛО – семантизація ЛО;
- 2) етап тренування (автоматизації) дій учнів з новими ЛО, де розрізняють а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/речення, б) автоматизацію на понадфразовому 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 та письмовій формі, а також розуміння ЛО при читанні та аудіюванні.

Панова Л. С. пропонує таку класифікацію етапів навчання лексики [36]:

- 1) презентації ЛО;
- 2) тренування ЛО;
- 3) автоматизації дій учнів з новими ЛО.

Перші два етапи часто об'єднують в один – презентація лексики.

На кожному з названих етапів використовуються відповідні методи-способи.

Етап презентації відіграє важливу роль у навчанні лексики. Від ефективності і цілеспрямованості даного етапу залежить уся наступна робота над лексикою. Завдання вчителя – обрати найбільш ефективний спосіб презентації у відповідності зі ступенем навчання, рівнем знань учнів, якісною

характеристикою слова і його приналежністю до активного чи пасивного мінімуму. Різноманітність прийомів (способів) семантизації й первинного закріплення дозволяє вибрати прийом, який би відповідав цілям і завданням даного уроку, можливостям учителя і варіювати їх від уроку до уроку.

Презентація – це демонстрація (показ) нового матеріалу та способів оперування ним; окремих (початковий) етап, який включає ознайомлення і первинне закріплення нової лексичної одиниці і передуює активному тренуванню мовного матеріалу [31].

Демонстрація нового матеріалу супроводжується поясненням учителя. Таке пояснення здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку учнів, що стимулює їх розумову активність, необхідну для засвоєння нового матеріалу. Зі свого боку, учень осмислює нові мовні та мовленнєві явища на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та умовиводу. В ході осмислення учень може робити відповідний запис, креслити схеми, таблиці та ін.

Ознайомлення включає роботу над формою, значенням і використанням слова. Необхідною умовою цього етапу являється створення чітких звуко-моторних образів. Первинне закріплення складає невід’ємну частину системи вправ, які слугують розвитку вмінь та навичок використання лексики у різних видах мовленнєвої діяльності. Низка методистів (М. О. Бурлаков, В.В. Шмідт та ін.) розробили наступну схему презентації лексики [7, 52]:

1. Робота на слуховій основі:
 - Первинне звукове пред’явлення слова.
 - Відтворення слова.
 - Вторинне пред’явлення слова та його семантизація.
 - Використання слова в контексті (мікро ситуації).
2. Робота на графічній основі:
 - Запис слова.
 - Вправи в читанні.

– Вправи в письмі.

Робота на слуховій основі здійснюється наступним чином:

Первинне звукове пред'явлення слова – це промовляння нового слова вчителем (диктором). Метою цього етапу навчання є знайомство з вимовою даного слова й підготовка учнів до відтворення даного слова в процесі наступної роботи над ним. Вимовляння слова може бути однократним в одній мелодії (to buy) або двократним у двох мелодіях (to buy, to buy). Суттєвої різниці між цими двома варіантами нема, проте слід мати на увазі, що у другому варіанті слово ніби перевтілюється у синтагму (to buy, to buy), а вправа набуває комунікативного характеру. Крім того, під час використання першого варіанту збільшується кількість пауз, а тут можуть бути сховані ресурси додаткового часу.

1. Відтворення слова учням – це повтор слова вслід за вчителем (диктором). Відтворення слова – не проста імітація, а свідоме вимовляння звуків, які входять до звукової оболонки слова, оскільки будь-яке нове слово, запропоноване вчителем, повинне вміщати лише засвоєнні звуки.
2. Семантизація і вторинне пред'явлення слова. З цього починається робота над словом. Як відомо, існує декілька способів розкриття значення слова, вибір котрих визначається самим словом. Проте, слід підкреслити, що велику кількість слів шкільного лексичного мінімуму (котрий одночасно являється і активним) можна семантизувати безперекладним способом, і вчитель частіше застосовує ці прийоми семантизації. Вона допомагає встановити безпосередній зв'язок між поняттям та іноземним словом. Семантизація може співпадати з вторинним пред'явленням слова, але вже в контексті (ситуації).

Наприклад:

Учитель: (демонструє картину „Продовольчий магазин”): In this shop people buy butter and tea. Демонструючи картинку „Магазин спорттоварів”, він вимовляє: „Here we can buy skates and skis”.

3. Контроль розуміння проводиться головним чином після використання безперекладної семантизації.

Перевагою контролю за допомогою перекладу є те, що він дає можливість учителю зекономити час, крім того створений у процесі безперекладної семантизації прямий зв'язок між іноземним словом і поняттям не зникає, оскільки після цього знову використовуються вправи, з яких переклад повністю виключається.

4. Вторинне відтворення слова допомагає створити чіткий звукомоторний образ, без чого не можливо успішно проводити наступні дії зі словом. Вторинне відтворення слова – це багаторазове його промовляння учнями після того, як учитель виділив його з контексту. Якщо учні вірно відтворюють слово, вчитель переходить до наступного етапу. Якщо відтворення виявляється невірним, учитель обновлює вправу на промовляння.

5. Використання слова в контексті (мікроситуації). Ціль цього етапу роботи полягає у становленні морфологічних і синтаксичних зв'язків слова в межах, встановлених завданнями даного циклу. В цей період в учнів виробляються уміння і навички сполучати слово з іншими словами і використовувати його у правильній формі. Роботу слід організувати таким чином, щоб дати можливість кожному учневі застосувати слово декілька разів у певних ситуаціях.

Найбільш зручною у цьому відношенні є перекладна вправа. Прикладом може бути будь-яке конкретне речення або група речень (побудованих за раніше вивченою моделлю), в яких можлива заміна компонентів, причому замінити можна будь-який компонент, окрім нової лексичної одиниці.

Детальний опис етапів роботи над словом може створити враження, що робота ця займає багато часу. У середньому, для роботи над словом на

слуховій основі потрібно 2-3 хвилини, в залежності від типу слова. Тому нерационально вводити більш 9-10 слів на одному уроці, оскільки крім роботи над лексикою на уроці вирішуються інші завдання.

Що стосується роботи на графічній основі, то слід зазначити, що вправи на графічній основі готують учнів до використання слова (читанні та письмі). Вони підкріплюють звуковий образ слова. Крім того, ці вправи розширюють діапазон сполучення слова і цим створюють додаткові зв'язки, які забезпечують велику його активність.

У процесі навчання іноземної мови необхідно звертати увагу на наявний словник учня, розглядаючи його як корисний посібник для вивчення, закріплення і повторення лексики, для накопичення мовленнєвих прикладів. Учні ведуть словники на протязі усього шкільного курсу вивчення мови.

2. Вправи в читанні. На цьому етапі роботи в якості матеріалу використовуються вправи з підручника. Тут вже робота ведеться не тільки з даним словом, а зі всією групою слів, вивчених на уроці. Виконання цих вправ розширює діапазон зв'язків слова.

3. Вправи в письмі даються учням додому. Матеріалом для них слугують також відповідні вправи параграфу підручника. До них слід додати завдання на написання нових слів і на складання речень або ситуацій з ними. На наступному уроці слід проводити диктанти.

Під час ознайомлення з моделлю словотворення вчитель проводить бесіду, в результаті якої учні самі ставлять навчальне завдання: що необхідно знати для вірного розуміння слів, утворених суфіксальним способом. Покажемо це на прикладі ознайомлення з моделлю $n+ful=n$.

Учитель виписує на дошку слова: *handful*, *spoonful*, *cupful* і т.д. і пропонує учням дати їм українські еквіваленти. Учні можуть не справитись із завданням.

Наприклад:

Т.: Подивіться уважно, чи є щось подібне у цих словах?

P.: Так, у них спільне закінчення.

T.: У них спільний суфікс. А чим виявляється інша частина слова?

P.: Основою.

T.: Чи відомі вам основи цих слів?

P.: Так.

T.: А тепер ви зможете перекласти слова?

P.: Ні, ми не знаємо яка це частина мови.

T.: Це іменник.

Учні марно намагаються перекласти слова таким чином: ручка, ручище, ложечка. Вчитель не приймає подібні відповіді.

T.: Слова з суфіксом *-ful* мають значення – те, що виражене основою, повне чимось, а суфікс має значення повний. Після цього учні вірно передають значення слів на українській мові: повна жменя, повна ложка, повна кружка і т.д.

T.: Тобто, що потрібно для розуміння значень слів?

P.: Значення суфікса, модель і частину мови похідного.

Вчитель просить назвати частину мови основи і разом з учнями записує модель. Потім всі слова зачитуються вголос. Під час запису моделі основи уявляються, в ототожненому вигляді, а суфікси – конкретно, наприклад, *n+-less*. У такій формулі похідного шифр частин мови сприймається як *x* чи *y*, які означають, що замість них можна поставити будь-яке знайоме слово потрібної частини мови (при інваріантному суфіксі). Шифр частин мови вчитель пояснює один раз і записує його на дошці: *v* – дієслово, *n* – іменник і т.д. Для швидкого запам'ятовування означень частин мови ми пропонуємо учням зашифрувати похідні слова, записані на дошці. Учнім рекомендується накреслити таблицю словотворення англійської мови на спеціальних картках або на останній сторінці словників. Заповнюється вона поступово, по мірі вивчення матеріалу. Таблиця для суфіксальних похідних може бути представлена таким чином:

Таблиця 2.1

Модель	Значення англійською мовою	Значення українською мовою	Можливі українські еквіваленти
V+-ER=N Dancer	One who One who dances	Той, хто (займається тим, що виражене основою) Той, хто танцює	1) дієприкметник теперішнього часу; 2) іменник з суфіксами -чик, -ик, -ст та ін. Танцючий – танцюрист

Тренування учнів у використанні похідних слів проводяться на основі трьох рівнів:

1. Тренування на рівні слова.
2. Тренування на рівні сполучення слів.
3. Тренування на рівні речення.

Запропонована методика навчання дозволяє успішно формувати в учнів навички самостійної семантизації словотворчої лексики. Під час навчання учнів словотворення, їм пропонується можливість зрозуміти англійські слова, підготуватись до читання текстів.

Вчителю необхідно працювати над формуванням навичок самостійної семантизації, що сприяє розширенню потенціального словника учнів. У процесі автоматизації дій учнів з новими ЛО слід передбачити заходи для зняття і подолання 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. Сумарна трудність ЛО об'єднує різні труднощі: 1) форми слова – звукової, графічної, структурної (наприклад, труднощі виникають при засвоєнні омофонів, у тому числі й графічних, омографів – у випадку значних графемно-фонемних

розбіжностей, багатоскладових і словотворчих слів; 2) 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.п.); 3) вживання – сполучуваності слова з іншими словами, особливостей його функціонування у мовленні (наприклад, великі труднощі виникають при засвоєнні словосполучень, які не мають точної структурно-семантичної відповідності еквівалентам у рідній мові).

Таким чином, при автоматизації дій учнів з новими словами ЛО потенціального словника слід передбачати заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО, що є необхідною умовою під час навчання лексичного аспекту мовлення.

Аналіз методичної літератури дозволив нам узагальнити основні шляхи збагачення словника учнів, які ми представили в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Основні шляхи збагачення словника учнів

<i>Формування рецептивних лексичних навичок</i>	<i>Розширення потенціального словника</i>	<i>Систематизація вивченого лексичного матеріалу</i>
1) розпізнавання ЛО: за семантичною ознакою; за формальною ознакою 2) співвіднесеність ЛО з: - контекстом; - темою; - ситуацією 3) знаходження еквівалента в рідній мові на основі: - набутого мовленнєвого досвіду; -використання двомовного словника	1) розвиток мовної здогадки на основі: - подібності зі словами рідної мови; -словотворчих елементів; - контексту 2)мимовільне запам'ятовування у процесі усного і писемного спілкування	1) групування слів за сполучуваністю, тематичною ознакою 2) складення лексико-семантичних таблиць, денотативних карт, колажу

З цієї таблиці видно, що основними шляхами формування та розширення іншомовного потенціального словника учнів старших класів є 1) розвиток мовної здогадки на основі подібності зі словами рідної мови, словотворчих елементів, контекста та 2) мимовільне запам'ятовування у процесі усного і писемного спілкування.

Опрацювання великої кількості теоретичних джерел з проблеми дослідження дозволило нам також розробити пам'ятку для учнів старших класів по формуванню та розширенню їхнього потенціального словника.

Пам'ятка

для учнів по розширенню їхнього потенціального словника

1. *Якщо в тексті зустрічаються незнайомі слова, визначте:*

- *чи не нагадує вам іншомовне слово аналогічне слово в рідній мові за звучанням або по написанню;*
- *чи не складається незнайоме слово із двох відомих вам слів;*

– *чи знаєте ви корінь або основу цього слова.*

– *2. Якщо незнайоме слово є не простим, а похідним:*

– *а) ...*

– *б) ..*

Пам'ятка є дуже ефективним прийомом для успішного формування потенціального словника у старшокласників, що підтверджується результатами післяекспериментального зрізу (див. 2.4.)

Проаналізувавши теоретичні засади проблеми дослідження, зокрема психологічні механізми формування рецептивної лексичної навички та лінгвістичні особливості одиниць потенціального словника, а також виходячи з основних методів навчання іноземних мов (показ - пояснення, тренування, практика) вважаємо, що формування потенціального словника старшокласників необхідно здійснювати у три етапи:

I етап. Ознайомлення з новими лексичними одиницями.

II етап. Тренування (автоматизація) лексичних одиниць (формування рецептивних лексичних навичок)

III етап. Активізація лексичних одиниць у читанні і аудіюванні (удосконалення рецептивних лексичних навичок)

Кожний із виділених етапів потребує різної за змістом роботи, на кожному з них передбачена реалізація певних завдань. Розглянемо кожний з них.

I. Етап ознайомлення з новими лексичними одиницями

Ефективність засвоєння лексичного матеріалу залежить від правильної організації етапу ознайомлення. Підготовка вчителя до пояснення нової лексики зводиться до наступного:

1. Проводиться аналіз нової лексики з метою визначення труднощів (форми, значення, вживання).

2. Визначається дозування нових слів і форма організації ознайомлення з ними.

3. Визначаються способи семантизації лексики і шляхи їх пред'явлення – індуктивний чи дедуктивний.

4. Складається коментар (пояснення) для кожного окремого слова і підбирається ілюстративний матеріал.

5. Визначаються типи і види вправ для первинного тренування і послідовність їх виконання.

Основна мета цього етапу – сформувати в учнів правильні слухово – зорово – моторні образи нових ЛО, розкрити асоціативні зв'язки „форма - значення”, показати типову сполучуваність слів та особливостей їхнього вживання у мовленні.

Сучасна методика рекомендує таку послідовність опрацювання: подача слухового образу (аудіювання), перехід до артикуляції, а відтак до читання і письма, яке зображене в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

	Слуховий образ		Артикуляційний образ		Зоровий образ		Рукомоторний образ
--	----------------	--	----------------------	--	---------------	--	--------------------

Виходячи з того, що ознайомлення включає роботу над формою слова, його значенням, сполучуваністю і вживанням, то саме на це потрібно зосередити увагу учнів.

У методичній літературі існують суперечливі точки зору на форму презентації слова. Одні дослідники (В. С. Коростельов, Ю. І. Пассов та ін.) надають перевагу контекстному введенню лексики, відкидаючи роботу над ізольованими словами на етапі ознайомлення. Це мотивується тим, що здогадатися про значення слова можна лише у взаємозв'язку з іншими словами, тобто у контексті. З цим твердженням можна частково погодитися, оскільки зміст багатозначного слова розкривається в контексті, однак розкривається лише його лексичне значення.

Розкриття значень ЛО за допомогою наочності має ряд переваг у порівнянні з іншими словами, оскільки:

- по-перше, виникають сприятливі умови для встановлення безпосереднього зв'язку між предметом і його вербальним вираженням;
- по друге, завдяки яскравості, виразності зображення виникають його значення.

Психологічна особливість і цінність наочності полягає в тому, що вона мобілізує активність учня, викликає інтерес до занять іноземної мови та полегшує процес навчання [24].

Предметна наочність – розкриття значення іншомовного слова шляхом демонстрації предметів, дій, картин, які позначаються ним. Наочність дає можливість створення прямих асоціацій між предметом і іншомовним словом, без посередництва рідної мови. Даний спосіб семантизації дає позитивні результати в тому випадку, якщо слово однозначне і позначає конкретний предмет. Цей спосіб не використовується, якщо слово має

абстрактне значення, багатозначність, позначає родове або видове поняття і т.д. [25]. Для семантизації таких ЛО доцільно використовувати переклад.

Доцільність використання саме перекладних вправ на етапі ознайомлення ґрунтується на аналізі психологічних та методичних робіт, в яких експериментально підтверджена їх ефективність. Перекладні вправи є корисними, оскільки у процесі їх виконання відбувається зіставлення мовних систем двох мов, у результаті чого учні свідомо засвоюють навчальний матеріал. Крім цього, перекладні вправи розглядаються як своєрідна ланка зворотного зв'язку, що дає можливість вчителю зробити правильний висновок про якість засвоєння лексичного матеріалу. Використання перекладу сприяє точності передачі та розуміння лексичних одиниць, міцному засвоєнню іншомовної лексики та сприяє раціональному використанню часу на заняттях з іноземної мови.

II етап. Тренування (автоматизація) лексичних одиниць (формування рецептивних лексичних навичок)

На цьому етапі відбувається тренування учнів у виконанні лексичних операцій рецептивного характеру з їх подальшим закріпленням. У методичній літературі підкреслюється надзвичайно важливе значення етапу тренування, який є необхідним на шляху формування рецептивних лексичних навичок. Завданням цього етапу є оволодіння учнями операціями вибору, розпізнавання та семантизації (рецептивний аспект) та їх закріплення, яке здійснюється шляхом виконання комплексу вправ.

Тренування по відношенню до мовлення є штучним явищем, яке є своєрідним „розбиранням” акту мовлення, опрацюванням його складових частин. Ця штучність викликається концентрацією довільної уваги учнів на тому мовному явищі, яке підлягає відправленню.

Основним вимогами, що забезпечують успішне тренування, є:

1) наявність у вправі лише однієї труднощі, яке передбачає опрацювання лише одного мовного явища;

- 2) усвідомлення виконання відповідних операцій;
- 3) розуміння причин допущених помилок;
- 4) розподіл повторень у часі;
- 5) варіювання умов повторення [45].

Використання повторення як одного з ефективних засобів попередження забування та зберігання матеріалу в пам'яті є доцільним і на цьому етапі. Ефективність повторення залежить від його правильної організації; характеру і обсягу навчального матеріалу, який підлягає освоєнню, та вікових особливостей пам'яті дітей.

Слід зазначити, що проблема повторення пов'язана з обсягом лексики. З збільшенням словника стає важче запам'ятати велику кількість слів, виникає потреба встановити нові зв'язки між словами, повторити їх в інших контекстах. Тому методисти і вчителі рекомендують систематизувати словник по різних ознаках, головним чином по тематичних. У практиці роботи широкое поширення отримало тематичне повторення лексики. Норма повторюваності зв'язана також із методичною типологією лексики. Оскільки повторюваність не достатньо розроблена, то слід не тільки зв'язувати повторення слів з мовленнєвою діяльністю, але й також і організовувати спеціальне повторення лексики. Кількість повторень повинна визначатися насамперед відповідно до характеру слова (його труднощами, приналежністю слова до того чи іншого методичного типу, а також у залежності від етапу навчання).

Слід урахувати вправи, що забезпечують первинне закріплення лексики. Для них характерні наступні особливості:

1. Вони повинні складати невід'ємну частину пояснення, виконуючи ілюстративну функцію, яка роз'яснює і контролює.

2. Нові лексичні одиниці повинні представлятися в знайомому лексичному оточенні вже засвоєних граматичних формах і структурах.

3. У вправах повинні передбачатися не тільки елементарні операції а й складні розумові дії, що розвивають творчі можливості учнів і дозволяють їм уже на даному етапі первинного закріплення використовувати знову введений матеріал у мовленнєвій діяльності, в першу чергу, в усних формах спілкування – слуханні і говорінні.

На цьому етапі особливо гостро постає питання про повторення вивченого словника в мовленнєвій діяльності. Кількість повторень повинна бути більшою на початку роботи над словом, тому що згідно даних психології забування сильніше в перші дні після повідомлення нового, потім “крива” забування падає. У дидактиці як відомо розрізняють різні види повторення:

- повторення на початку навчального року;
- поточне повторення, що узагальнює повторення;
- заключне повторення.

Усі ці види повторення можуть бути застосовані в різних іноземних мовах. Найбільш важливим є поточне повторення старого матеріалу в процесі вивчення нової лексики, тому що це попереджає забування. Старий матеріал відтворюється в нових словосполученнях. Для цього виду повторення типовими вправами будуть такі як складання сполучень слів, включаючи нові і вивчені слова, поширення вільних словосполучень слів за рахунок вивченого матеріалу, додавання нового матеріалу до вже вивченого по визначеній темі (учні згадують окремі слова, сполучення слів, фразеологічні звороти), відбір відомих антонімів, синонімів чи омонімів до нових слів.

Заклучне повторення наприкінці року слід проводити тільки в тому випадку, якщо лексичний матеріал включається в мовленнєву діяльність учнів. Для цього виду повторення доцільно використовувати такі форми роботи, як самостійне складання діалогу, розповіді чи твору на задану тему (ситуацію), прослуховування тексту в магнітофонному записі з наступною

передачею його змісту, перегляд кінофільму, читання без словника нового тексту.

При повторенні необхідно максимально активізувати розмову діяльність учнів, що вимагають самостійної роботи.

Усе сказане можна резюмувати в такий спосіб, що проводити на уроках повторення лексики необхідно, в зв'язку з тим, що в учнів поповнюється лексичний запас.

III. Активізація лексичних одиниць у читанні і аудіюванні (удосконалення рецептивних лексичних навичок)

До другого етапу, на якому відбувається оволодіння учнями лексичними операціями рецептивного характеру безпосередньо приєднується третій – етап удосконалення, який є по суті його продовженням. На цьому етапі відбувається подальше закріплення ще недостатньо сформованих в окремих учнів рецептивних лексичних навичок з метою включення їх у мовленнєву діяльність. Удосконаленню лексичних навичок сприяє розроблений нами комплекс вправ, у результаті виконання якої відбувається становлення стійкого і гнучкого лексичного і динамічного стереотипу, що функціонує в нових ситуаціях. Завданням етапу удосконалення є досягнення високого рівня сформованості рецептивних лексичних навичок.

Мета даного етапу – активізація лексичних одиниць потенціального словника у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (читанні і аудіюванні).

На цьому етапі доцільно використовувати вправи на подальше закріплення та доведення виконання операцій з лексикою до автоматизму, які реалізуються у таких завданнях:

1. *Читання учнями текстів, які містять нові ЛО, і контроль розуміння прочитаного.*
2. *Прослуховування учнями аудіотекста, який включає нові ЛО, контроль його розуміння учнями.*

В дійсності ж засвоєння лексики – це довготривалий процес, який фактично не вичерпує себе протягом усього нашого життя, адже сфера функцій і значень слів у нашій свідомості постійно розширюється, формуються навички поєднувати їх з різними категоріями інших слів, вживати в інших контекстах. У шкільних умовах слово чи словосполучення засвоюється міцно і продуктивно тоді, коли учень багаторазово використовує його у мовленні і зустрічається з ним у мовленні. Процес засвоєння можна схематично зобразити таким чином (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Акт подачі	Форми	→	Процес засвоєння	Слуховий, артикуляційний, зоровий, рукомоторний образи
	Значення			Значення і функції

Новий матеріал вживається поряд з тим, що вивчався раніше, завдяки чому формується така якість навички як стійкість, продовжується формування її автоматизованості та гнучкості [26].

Етапність формування навичок потенціального словника в учнів старших класів ми зобразили схематично.

Схема

послідовності дій вчителя і учнів по формуванню рецептивних лексичних навичок в 8-11 класах

I етап. Ознайомлення з новими лексичними одиницями.

1. Пред'явлення ЛО на слух (в мовленнєвих зразках, в аудіотексті) або в письмовому контексті (на дошці, картці, у підручнику).
2. Повідомлення учням правила – інструкції (пам'ятки) для розпізнавання похідних (складних, конвертованих) слів.
3. Визначення учнями значення ЛЕ:

А) на слух:

- визначте за звучанням слова, з якими вивченими раніше ЛО воно співвідноситься за загальністю значення;

- розкрийте значення слова за його дефініцією;
- поясніть рідною мовою різницю у значенні синонімів, визначених у двох реченнях, і т.ін.;

б) візуально, за формальною ознакою:

- прочитайте слова і скажіть, від яких слів вони утворені;
- визначте за формальними ознаками, якою частиною мови є виділені слова;
- розкладіть складне слово на компоненти та ін.;

в) візуально, за семантичною ознакою:

- знайдіть синоніми, антоніми до поданих слів;
- знайдіть в тексті слова, які відносяться до певної теми, і т.ін.

II етап. Тренування (автоматизація) лексичних одиниць (формування рецептивних лексичних навичок)

4. *Відтворення учнями ЛО ізольовано і в зв'язному контексті:*

- повторіть за диктором(вчителем) слово, речення, звертаючи увагу на його звучання (написання);
- запишіть слова,заповнивши пропущені букви;
- прочитайте пари слів, звертаючи увагу на відмінності у звучанні.

5. *Виконання учнями мовних і умовно-мовленнєвих підстановчих і трансформаційних вправ з новими ЛО:*

- складіть із наведених компонентів складне слово за зразком і запишіть його;
- підберіть прикметники до поданих іменників і навпаки;
- перефразуйте подані речення;
 - скоротіть речення за рахунок означення;
 - розширьте подані речення за зразком, вживаючи нові слова.

6. *Оволодіння учнями навичкою вибору у словнику необхідного значення слова:*

- прочитайте, визначте за словником значення, яке підходить до підкреслених слів;

- прочитайте пари речень. Спираючись на контекст, згадайте про значення підкреслених слів. Перевірте свою здогадку за словником і т ін.

III. Активізація лексичних одиниць у читанні і аудіюванні (удосконалення рецептивних лексичних навичок)

1. *Читання учнями текстів, які містять нові ЛО, і контроль розуміння прочитаного.*
2. *Прослуховування учнями аудіотекста, який включає нові ЛО, контроль його розуміння учнями.*

2.3. Комплекс вправ для формування іншомовного потенціального словника

Центральною ланкою у роботі над засвоєнням іншомовного потенціального словника є формування рецептивних лексичних навичок. За визначенням С. П. Шатілова, „лексичні (мовленнєві) навички - це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови” [30].

Навичку визначають як психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії. Термін „навичка” відбиває сам факт при звичаєності до певної події, яка завдяки цьому виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні.

Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок.

Беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду мовленнєвої діяльності, для ефективного формування одиниць потенціального словника необхідно сформувати рецептивні лексичні навички, тобто навички розпізнавання і розуміння іншомовних ЛО 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, одномовних, фразеологічних, тематичних, країнознавчих).

Формування названих лексичних навичок здійснюється шляхом виконання вправ.

Проблемі створення науково-обґрунтованого комплексу вправ для формування іншомовних рецептивних лексичних навичок присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних методистів В. А. Бухбіндера, І.О. Грузинської, М. С. Ільїна, Г. Д. Климентенко, Р. Ладо, Г. Пальмера, І.В. Рахманова, І. Д. Салістри, М. Уеста та ін. Проте в методиці викладання іноземних мов проблему вправ повністю не вирішено. Складність і багатогранність цієї проблеми проявляється у виділенні різних критеріїв складання типології вправ, у термінологічній різноманітності їх типів і видів.

У залежності від особливостей мовленнєвої комунікації у сучасній методиці виділяють два типи вправ:

- 1) мовні (підготовчі, передкомунікативні, первинні, елементарні, тренувальні і т.ін.);
- 2) мовленнєві (власне-комунікативні, ситуативні, творчі) [24, 45]. Існує думка, що ці вправи можуть бути протиставлені або по лінії “навички - вміння”, або по спрямованості (неспрямованості) уваги учнів на мовну форму [45].

Існує ще й третя проміжна група, яка включає умовно-мовленнєві (підготовчі до мовлення) вправи [24]. Це фактично ті ж мовні вправи, але з мовленнєвим завданням, що дає можливість мотивувати навчальну діяльність здобувачів освіти.

Не вдаючись до аналізу загальної типології вправ, розглянемо ті вправи, які необхідні для формування іншомовного потенціального словника в учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи.

На основі аналізу методичної літератури з проблеми дослідження та з урахуванням загальних методичних вимог до побудови типології вправ [9, 12, 14, 16, 22, 24-28] нами були відібрані критерії для класифікації вправ, спрямованих на формування потенціального словника учнів старших класів:

- 1) відношення до мови і мовлення;
- 2) урахування психічних процесів, які відбуваються при виконанні мовленнєвої дії.

За першим критерієм вправи для формування іншомовного потенціального словника в учнів старших класів ЗЗСО були розподілені на **мовні та умовно-мовленнєві вправи** – на основі спрямованості навчального матеріалу на засвоєння мови як певної системи знаків, які є основним засобом спілкування. У мовних вправах учні виконують дії з мовним матеріалом поза мовленнєвою ситуацією, а в умовно-мовленнєвих вправах - в ситуативних умовах.

По другому критерію для формування іншомовного потенціального словника в учнів старших класів ЗЗСО школи вправи були розподілені на рецептивні та рецептивно-репродуктивні – по спрямованості навчальних дій учнів на прийом або видачу інформації. В рецептивних вправах учнів сприймають інформацію, в рецептивно-репродуктивних вправах вони відтворюють сприйнятий матеріал.

Перш ніж перейти до розгляду комплексу вправ для формування і удосконалення рецептивних лексичних навичок на старшому ступені навчання, слід зазначити, що вправа – це спеціально організоване у навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [45, с. 3].

З метою автоматизації дій учнів з лексичними одиницями потенціального словника застосовуються переважно некомунікативні (рецептивні та рецептивно-репродуктивні) вправи, тому що учень зустрічається насамперед з формою ЛО, а її значення він має зрозуміти, виконавши певні дії та операції.

Таким чином, комплекс вправ для формування іншомовного потенціального словника у старшокласників складатиметься з таких типів:

- 1) мовних вправ (рецептивних та рецептивно-репродуктивних), спрямованих на ознайомлення з новими лексичними одиницями та їх тренування (автоматизацію);
- 2) умовно-мовленнєвих вправ (рецептивних), спрямованих на подальше закріплення ще недостатньо сформованих в учнів рецептивних лексичних навичок з метою включення їх у мовленнєву діяльність, тобто активізацію лексичних одиниць у читанні і аудіюванні.

Основними методичними принципами побудови комплексу вправ для формування потенціального словника у старшокласників вважаємо:

- 1) адекватність основних типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам рецептивної лексичної навички;
- 2) етапність становлення навичок потенціального словника.

До мовних вправ пред'являються такі вимоги:

- поступовість збільшення мовних складностей;
- концентрація уваги на одній складності або групі аналогічних складностей;
- спрямованість уваги переважно на форму мовлення.

Мовні вправи повинні поділятися також із урахуванням послідовності формування навичок і характеру операцій, що лежать в основі їх формування.

Типи вправ для формування всіх навичок тісно взаємопов'язані, але кожен з них має певну специфіку і вирішує основне завдання. В межах кожного типу вправ можуть бути види, побудовані з врахуванням переходу

від малокількісних мовних знаків до більш кількісних і від елементарних операцій до більш складних розумових дій.

Мовленнєві вправи повинні проводитися на основі текстів, що містять значний потенціал в плані вирішення не лише комунікативних, але й пізнавальних задач. При виконанні цих вправ актуалізація нових слів повинна проводитися на рівні мимовільної уваги, бо таке завдання несумісне із одночасним виконанням логіко-змістових задач, тобто активною переробкою сприйнятої інформації чи створення власного мовлення [45].

Наведемо конкретні приклади завдань у мовних вправах, які спрямовані на формування рецептивних лексичних навичок.

Наприклад:

- співвіднесення багатозначного слова у даному контексті з його еквівалентами в рідній мові (мовна, рецептивна);
- вибір значення багатозначного слова, наявного у контексті, з кількох даних значень (мовна, рецептивна);
- визначення значення підкресленого багатозначного слова у даному контексті за словником (мовна, рецептивна);
- визначення значення фразеологічного виразу за словником (мовна, рецептивна);
- знаходження в тексті інтернаціональних слів; (тип: мовна, рецептивна);
- підбір до даних інтернаціональних слів відповідних еквівалентів рідної мови (тип: мовна, рецептивна);
- визначення значень незнайомих складних слів за їх компонентами;
- (наприклад: snowman – сніговик) мови (тип: мовна, рецептивна);
- визначення значення похідних слів, утворених від відомих коренів за допомогою відомих афіксів (наприклад: helpless - безпомічний) мови (тип: мовна, рецептивна);
- визначення значення незнайомих слів, утворених за конверсією (наприклад: water – вода, to water – поливати) (тип: мовна, рецептивна);

- визначення нових значень відомих багатозначних слів за контекстом (тип: мовна, рецептивна);
- здогадка про значення незнайомого слова, словосполучення за контекстом (наприклад: It was hot. We were working in the field. I asked a friend of mine: “Have you brought any water with you? I am *thirsty*.” (тип: мовна, рецептивна);
- визначення учнями значення ЛЕ:

А) на слух:

- визначте за звучанням слова, з якими вивченими раніше ЛО воно співвідноситься за загальністю значення (тип: мовна, рецептивна);
- розкрийте значення слова за його дефініцією (тип: мовна, рецептивна);
- поясніть рідною мовою різницю у значенні синонімів, визначених у двох реченнях (тип: мовна, рецептивна-репродуктивна);

б) візуально, за формальною ознакою:

- прочитайте слова і скажіть, від яких слів вони утворені (тип: мовна, рецептивна-репродуктивна);
- визначте за формальними ознаками, якою частиною мови є виділені слова (тип: мовна, рецептивна-репродуктивна);

в) візуально, за семантичною ознакою:

- знайдіть синоніми, антоніми до поданих слів (тип: мовна, рецептивна-репродуктивна);

Проаналізуємо ці вправи детальніше та проілюструємо їх конкретними прикладами.

1. *Use the endings to make adjectives from the given words. Some groups can have more than one ending.*

-y, -ed, -ing, -ful, -ish, -(i|a)ble, -less, -al, -ic, -istic, -(e|a)nt, -ive

a) mood, stuff, happiness, cloud

b) hope, care, help

c) practice, nature, logic

- d) ideal, real, individual
- e) decision, create, imagination
- f) importance, tolerate, difference
- g) mystery, ambition, danger
- h) romance, sympathy, science
- i) like, rely, sense
- j) interest, tire, bore
- k) self, child

Make adverbs from the adjectives in A,B and C. Then try to add more adjectives and adverbs to each group.

2. Match the prefixes with the words to make the opposites.

e.g. to disappear, uncomfortable

Prefixes	Dis, il, ir, in, im, mis, un
Verbs	Appear, believe, do, dress, pack, qualify, understand, wrap
Adjectives	Comfortable, convenient, correce, crowded, efficient, friendly, helpful, honest, interesting, legal, loyal, lucky, patient, possible, reliable, responsible, sensitive, similar, spoilt, tolerant

3. Look at the words. Match the prefixes with the meaning (a-i).

- overpopulation, overgrown, oversleep
- substandard, subway, submarine
- defuse, dehydration
- downheel, downstream, downgrade
- rebuild, unusual, uncommon
- semi-active. Semi-circle, semifinal
- multinational, multi-purpose, multiracial
- mismanagement, misunderstand, misplace
- a) again
- b) badly

- c) too much
- d) many
- e) opposite of an action
- f) not enough
- g) downwards
- h) opposite of an adjective
- i) partly|half

Для формування уміння спиратися на контекст під час визначення значень багатозначних слів пропонуються наступні вправи, що відносяться до мовно - рецептивних:

- a) подається український еквівалент.

Завдання: To define the words which are more suitable to the text from the following significant words and check each other with the help of key.

A

- A) скло, в) окуляри.

He was wearing glasses.

I want a new glass for my watch.

Ключ до картки Б: 1) – а, 2) – в, 3) – б.

Б

- A) область діяльності, б) поле, в) фон.

Jack wants to work in the field of medicine.

The painter painted his figures against a field of black.

The players have just came out on the football field.

Ще один приклад. Дидактичний роздатковий матеріал: (по одній на парту) з реченнями на українській мові і підкресленими в них словами і картки з українськими еквівалентами цих слів (знаходяться у вчителя). Вчитель називає українське слово, учні (по черзі) знаходять англійський еквівалент цього слова і зачитують речення з ним. Якщо відповідь вірна, учитель дає учневі картку з українським словом. Ще одна вправа з таким завданням:

T.: The word *foot* may have such meanings: а) ступня, б) підніжжя, в) ніжка меблі. What does it mean in these sentences? Check each other with the help of key (key is on the blackboard).

One foot of the bed is shorter than the other.

It was evening when we came to the foot of the mountain.

Men have bigger feet than women.

б) український еквівалент не дається.

Учням пропонується завдання: To define if these distinguished words are different. Why?

Mother *picked* the flowers in our garden.

Our dog likes *to pick* the meat of the bone.

Nick *picked* a fight with Jack on the way to school;

– Визначення значень незнайомих складних слів за їх компонентами.

Учням пропонується наступне завдання.

T.: Your task is to translate the following words into Ukrainian and write sentences of your own using the given list of words (3 sentences on each item):

Snowman, merry-go-round, forget-me-not, eye-glass, eye-ball, eye-witness, feather-bed, childhood, father-in-law, fatherland, fire-place, firewood, guardsman, mushroom, photoplay.

Дана вправа є рецептивно-репродуктивною.

Наступний приклад:

- Визначте значення похідних слів, утворених від відомих коренів за допомогою відомих афіксів (наприклад: *helpless* – безпомічний). Дані вправи відносяться до рецептивно-репродуктивних.

Швидкому запам'ятовуванню моделі сприяє гра “20 карток”. Ця назва умовна, оскільки карток може бути більше або менше.

Dancer One who dances

Мета гри – закріплення дій по семантизації похідного слова, їх автоматизація. Наперед готуються картки двох варіантів. На одних пишуться похідні слова з суфіксом, який вивчається, а на інших – їх визначення на англійській мові. Картки з похідними словами учитель залишає в себе, картки

з визначеннями отримують учні. Учитель вимовляє похідне слово й показує відповідну картку.

У грі формується не тільки навичка співвіднесення похідного слова з продуктивною основою, але й навичка швидкого розпізнавання потрібного слова серед декількох. У грі використовуються тільки мотивовані (похідні від відомих учням лексичних одиниць) слова і при цьому такі, які можуть бути семантизовані уніфіційованим засобом.

T.: To find the definition to the following words:

Words with the suffix *-er*: cleaner (one who cleans), giver, helper, player, defender, skater, skier, winner, dancer, writer, singer, і т.д.

Words with the suffix *-less*: noseless (having no nose, without a nose), nameless, hairless, fatherless, childless, homeless, colorless, endless, hopeless, timeless, numberless, priceless, changeless, helpless, loveless, friendless і т.д.

Words with the suffix *-ly*: badly (in a bad manner), easily, shortly, gladly, nicely, openly, happily, warmly, fully, correctly highly і т.д.

Words with the suffix *-y*, що мають значення: що *покритий тим або повний того, що виражене основою*: dusty (covered with dust, full of dust), snowy, sunny, stony, hairy, soapy, grassy і т.д.

Пропонується ще одна гра: чия команда створить більше похідних із запропонованим суфіксом і дасть їм українські еквіваленти. Для гри готується роздатковий матеріал: картки зі словотвірними основами і зразком дій. Словотвірні основи учні можуть знаходити також у словнику підручника. Оскільки модель у них записана, вони знають, яку частину мови шукати.

При цьому вирішується завдання: формується вміння користуватися словником. Для кращого запам'ятовування словотвірних моделей учням корисно знати, в яких сполученнях те чи інше слово може функціонувати в мовленні. Подібне тренування також можна організувати в формі змагання: чия команда придумає більше сполучень.

Наприклад, під час роботи з моделлю *n+ -less* учитель задає питання:

What can be windless (colorless)?

Who can be homeless (friendless, childless, hairless)?

Учні називають такі сполучення: (a) windless day (weather, autumn, month, August); (a) colorless tie (shirt, clothes, walls); (a) homeless boy (man, cat, dog, people, children). Аналогічна робота проводиться з іншими суфіксальними утвореннями. Вправа відноситься до рецептивно-репродуктивних;

- Визначення значення незнайомих слів, утворених за конверсією (наприклад: water – вода, to water – поливати).

Учням пропонується наступна рецептивна вправа:

T.: There is the list of words on the blackboard. Read and translate the following words. Choose the correct answer and circle it.

1. Her mother asked her ... the flowers.

1) water; 2) to water

2. We need ... after the walk.

1) rest; 2) to rest

3. He refused ... me when I was in need.

1) help; 2) to help

4. She looked smart in this

1) dress; 2) to dress

5. Ann ... her favorite perfumes and went for a walk.

1) drop; 2) to drop

6. There was no danger

1) fear; 2) to fear

7. Two days ago their ... was yellow.

1) fence; 2) to fence

8. The murder had ... in his pocket.

1) gun; 2) to gun

9. My sister likes ... the clothes.

1) iron; 2) to iron

10. We don't want ... with this girl.

1) room; 2) to room

Наступне завдання: *Визначте нові значення відомих багатозначних слів за контекстом.*

Запропонована вправа є рецептивною.

Головним у визначенні значень тут залишаються опори всередині слова. Велика частина цих вправ проводиться у вигляді гри в парах. Вправа ділиться на дві частини, кожна з них записується на окремій картці, оснащених своїм індексом (*A* або *B*) і ключем. Ключ до картки *A* знаходиться на картці *B* і навпаки. В пари для гри включаються учні різного рівня підготовки. Учні працюють самостійно, учитель здійснює вибіркового контроль. Один вчитель виступає у ролі вчителя, інший – учня. Учитель слідкує за правильністю дій учня, який першим виконує свою частину вправи, після цього учні міняються ролями.

Оскільки учні працюють у парі (режим P1 – P2), воно записане або на картці *A*, або вчитель повідомляє його усно.

Наприклад, для похідних з суфіксом – *ness* учням пропонується прочитати речення, назвати прикметники, від яких утворені підкреслені слова і дати їх українські еквіваленти.

A

He doesn't like the dryness of a hot summer and the brightness of the sun.

There is coolness in the night air.

Ключ в картці *B*: 1) щастя, 2) темнота

B

I can see happiness in his face.

The room was so large that the lamp left it in darkness.

Ключ у картці *A*: 1) сухість; яскравість; 2) прохолода.

У наступній рецептивно-репродуктивній вправі завдання ускладнюється: потрібно виділити основу з граматичної форми слова й утворити похідне.

Вправа виконується або в формі гри в парах, або як командне змагання. Хто вірно й скоріше за всіх утворить похідне й дасть його український еквівалент. Приклад речення для слів з суфіксом – *er*. (Подається зразок виконання.)

A

Ann dances in the Bolshoi Theatre. What is she? (She is dancer).

Mr. Smith corrects mistakes in the newspaper. What is he? He is a...

Tom Brown writes books for children. What is he? He is...

Listen! Lena's mother is singing over the radio. What is she? She is...

Ключ до карточки B: 1) listener – слухач, 2) gardener – садівник, 3) traveler – мандрівник.

B

Nina always listens to people's stories. She is a good...

There is much fruit in Mr. Brown's garden. He is a good...

Robinson Crusoe traveled a lot. He was a great...

Ключ до картки A: 1) dancer – танцівниця, 2) corrector – коректор, 3) writer – письменник, 4) singer – співак.

Можна запропонувати гру-завдання: Здогадайтесь, яке слово пропущене в реченні. Її мета – виділити з граматичної форми словотвірну основу і, утворивши похідне з даним суфіксом, вставити його в речення. Наприклад, для похідних з суфіксом – *er* пропонуються такі речення (перше – зразок виконання):

Jim lives in a village. He is a villager.

Steve skis in the forest. He is a..., and Ada skates on the ice, she is a...

Ann's mother sings in the theatre, she is a..., and her brother dances there, he is a... .

- Голосне читання і наступний переклад нового слова у різних синтагмах і реченнях. Під час виконання цієї вправи відбувається збагачення значення даного слова. Наприклад, учням можна запропонувати наступну вправу:

T.: Read and translate the following words and word-combinations:

full – a full bottle, a full bus, a full moon, a full step, the pail full of water, the hall full of students. We are waiting for him a full hour...

Другий тип вправ – умовно-мовленнєві рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи, які спрямовані на активізацію лексичних одиниць потенціального словника у читанні і аудіюванні.

Названі вправи реалізуються у таких завданнях:

- читання учнями текстів, які містять нові ЛО, і контроль розуміння прочитаного;
- прослуховування учнями аудіотекста, який включає нові ЛО, контроль його розуміння учнями.

Засоби контролю розуміння прочитаного чи прослуханого тексту можуть бути різноманітними: вербальними та невербальними.

Вербальні засоби є рецептивні та репродуктивні. Оскільки сформовані навички потенціального словника (іншомовні рецептивні лексичні навички) використовується перш за все у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні та читанні), то доцільно відбирати і рецептивні вербальні засоби для контролю розуміння прочитаного чи прослуханого.

Наведемо приклади рецептивних вербальних засобів для контролю розуміння прочитаного чи прослуханого:

- підтвердження або спростування тверджень учителя;
- вибір пунктів плану тексту;
- тести з вибором відповіді (альтернативні, одноелементного та множинного вибору, перехресні).

Проілюструємо використання розробленого комплексу вправ на фрагменті уроку.

ФРАГМЕНТ УРОКУ

Практична мета: формування потенціального словника учнів старших класів.

Етап 1.

Ознайомлення з
суфіксами: - **ion**,
-ation, - **tion**,
-ment, **-er**, **-or**.

T: We'll learn how to guess the meaning of the words by means of suffixes. First study the table on the blackboard. Then read each word after me in chorus.

T: creation

Cl: creation... . Etc.

Мета:

Продемонструвати,
які частини мови
утворюються за
допомогою
вищезгаданих
суфіксів.

Приєм 1: Хорове
читання слів за
вчителем

Приєм 2:

Індивідуальне
читання кожного
слова та пояснення,
від якої частини
мови і за
допомогою якого
суфікса
утворюється це
слово.

T: Read each word again, give its meaning and explain how it is formed.

P₁: (*читає*) formation

(*називає значення*) формування

(*пояснює*) це слово утворено від дієслова **to form** за допомогою суфікса **-ation**.

P₂:Etc.

Етап 2. Здогадка про значення нових ЛО за допомогою суфіксів
Мета: Навчити учнів розкривати значення слів за допомогою суфіксів.

Прийом: Читання ЛО, здогадка про значення, пояснення, за допомогою яких суфіксів і від якої частини мови утворилися нові ЛО

Етап 3. Тест мно-жинного вибору.

Мета: Про контро-лювати рівень сформованості навичок словотворення за допомогою суфіксів.

Прийом: Виконання

T: Let's read the words, exercise 80 on p. 23; guess their meanings and explain how they are formed.

P₁: *(читає)* prevent-prevention

(пояснює) іменник **prevention**, що означає

“відвернення”, „запобігання”, утворено від дієслова **to prevent**, що означає „відвертати, запобігати”.

P₂:Etc.

T: Each of you will get a test on the card and an answer sheet. Please, do the test.

Test

Instruction: Choose the proper suffix to form a noun from the given verb.

1. cooperate

a) –ion b) –ment c) –or

2. act

a) –ment b) –or c) –ion

- операцій вибору 3. move
 відповідного a) –tion b) –er c) –ment
 суфікса. 4. restore
 a) –or b) –ation c) –tion
 5. agree
 a) –ion b) –ment c) –ation
 6. illustrate
 a) –ment b) –or c) –er
 7. fight
 a) –or b) –er c) –ion

Key: 1a, 2c, 3c, 4b, 5b, 6b, 7b.

Наведемо ще приклади завдань для формування потенціального словника учнів старшої школи.

1. Here are some words that are used a lot by employers. Can you say them all, and do you know what they mean?

personnel	industrious
permanent	integrity
motivation	punctuality

2. Read the following text and underline all the words and phrases which describe anger or unhappiness. Use a dictionary to check the meaning.

3. Complete each sentence by forming a noun from the verb in brackets:

- 1) She made a thorough ... of the body (examine).
- 2) He gave no ... for his absence (explain).

4. In some English words there are letters which are not pronounced, e.g. know, listen. Find the silent letters in the following words and then listen to the recording to check your answer.

5. Match words in the left-hand box with words in the right-hand box to form 8 compound nouns describing different hobbies and leisure activities.

water	baby	painting	sitting
-------	------	----------	---------

oil	wind	making	shopping
sight	motor	collecting	seeing
stamp	window	skiing	surfing

6. Try and guess the missing words in the following article. Before you read, think of some of the words and phrases you would expect to see in the text. Then read the article and look for cues to help you guess the missing words.

7. Try to guess the meaning of the words from their context.

8. Decide the part of speech for the word as it is used in the sentence. Then decide the correct meaning of the word.

9. Read each sentence. Circle the identifying suffix of the underlined word. Then write the part of speech and a definition of the underlined word.

10. Be careful with these words: at last, at least, interested, interesting, price, prize, quiet, save, safe.

Choose the appropriate one according to the context.

If you're ... in historical sights, you must visit the castle.

Таким чином, запропонований нами комплекс вправ може бути використаний для навчання потенціального словника у старших класах, що допоможе сформувати в учнів навички самостійної семантизації словотворчої лексики, сприятиме збагаченню та розширенню іншомовного словника, знань про мову, що вивчається.

2.4. Експериментальна перевірка методики формування іншомовного потенціального словника старшокласників

У цьому розділі описується експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики формування іншомовного потенціального словника учнів старших класів ЗЗСО на основі спеціального комплексу вправ та з урахуванням етапності становлення рецептивних лексичних навичок, дасться кількісний та якісний аналіз одержаних результатів.

Перевірка ефективності розробленої методики формування іншомовного потенціального словника здійснювалась на базі Звіздівського ліцею, Головинської сільської ради Рівненського району під час педагогічної практики у ході пробного навчання.

Проведенню пробного навчання передував етап підготовки, в завдання якого входило:

1. Визначити початковий рівень сформованості рецептивних лексичних навичок на старшому ступені навчання;
2. Відібрати групи учнів з однаковою мовною підготовкою;
3. Визначити мету, сформулювати гіпотезу та основні завдання експерименту;
4. Підготувати експериментальні матеріали (комплекс лексичних вправ для формування потенціального словника учнів старшої школи).

З метою визначення початкового рівня сформованості рецептивних лексичних навичок на старшому ступені навчання нами був проведений передекспериментальний зріз.

В експерименті брали участь учні десятих класів. Кожен з учнів отримав завдання:

e.g. Read the text and try to guess the meaning of the underlined words from their context.

Перевірка розуміння незнайомих лексичних одиниць здійснювалась за допомогою тесту множинного вибору.

Учні не користувалися додатковою літературою. Контрольний зріз проходив протягом 10-15 хвилин.

Початковий рівень рецептивного володіння лексиною визначався за формулою В.П. Беспалька [44]:

$K = a/p$, де a – кількість правильно семантизованих ЛО;

P – загальна кількість ЛО, визначених для перевірки.

Одержані результати знайшли відображення у таблиці 2.5.

Результати визначення початкового рівня рецептивного володіння лексикою (передекспериментальний зріз)

Таблиця 2.5

№	Клас	Кількість учнів	Загальна кількість слів, визначених для перевірки	Кількість правильно семантизованих слів (у середньому на учня)	Критерій розуміння
1.	10-а	26	20	8	0,4
2.	10-б	24	20	9	0,5
3.	10-в	27	20	7	0,35

Аналіз даних свідчить, що критерій засвоєння потенціального словника в середньому на одного учня складає 0,4. Це означає, що лише 40% лексичних одиниць потенціального словника учні змогли семантизувати самостійно. Тобто, можна стверджувати, що початковий рівень рецептивного володіння потенціальним словником низький.

Після контрольного зрізу проводилося пробне навчання протягом усієї педагогічної практики.

Основна мета пробного навчання полягала у визначенні ефективності запропонованого комплексу вправ для формування іншомовного потенціального словника на старшому ступені навчання.

Критерій швидкості виконання операцій з лексикою (Kt) обчислювався нами за формулою В.П. Беспалька [44]. Вважається, що рівень сформованості лексичних навичок є достатнім, якщо $Kt=1$, середній - учень витрачає значно більше часу, відведеного на виконання операцій, тобто $1 < Kt < 0,7$, низький – учень не виконує необхідні операції за визначений час, тобто $0,7 < Kt < 0,1$.

На кожному уроці відводилося для навчання потенціального словника 15 хвилин за запропонованим комплексом вправ.

Після пробного навчання був проведений післяекспериментальний зріз, метою якого було перевірити в учнів рівень сформованості рецептивних лексичних навичок. Цей зріз проходив за такою ж схемою, як і на початку навчання.

Бесіди з вчителями цієї школи, досвід їхньої роботи, власні спостереження свідчать, що найбільші труднощі виникали під час семантизації, тобто розуміння ЛО потенціального словника. Кількість допущених учнями лексичних помилок у процесі виконання лексичних операцій слугує показником для визначення критерію правильності. Безпомилковість виконання лексичних операцій свідчить про високий рівень сформованості навичок. Критерій правильності виконання операцій обчислювався за формулою:

$Kn = M/M1$, де M – кількість правильно семантизованих ЛО;

$M1$ – загальна кількість семантизованих ЛО.

Результати зрізу відображені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

№	Клас	Кількість учнів	Загальна кількість семантизованих ЛО	Кількість правильно семантизованих ЛО	Критерій розуміння
1.	10-а	28	20	16	0,8
2.	10-б	26	20	18	0,9
3.	10-в	27	20	17	0,85

У залежності від кількості допущених лексичних помилок у процесі семантизації виділяємо 3 рівні сформованості лексичних навичок потенціального словника:

Високий – учень допустив не більше 15% лексичних помилок відносно загальної кількості семантизованих лексичних одиниць, тобто $1 < K_n > 0,85$.

Середній – учень допустив не більше 30 помилок відносно загальної кількості, тобто якщо $0,85 < K_n > 0,7$.

Низький – учень допустив 50% лексичних помилок і більше, тобто $0,7 < K_n > 0,1$.

Як свідчать результати післяекспериментального зрізу, середній рівень сформованості рецептивних лексичних навичок 0,8.

Отже, результати проведеного післяекспериментального зрізу переконують у ефективності розробленого комплексу вправ для формування іншомовного потенціального словника на старшому ступені навчання ЗЗСО.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Семантизація – розкриття значення слова – є одним із найважливіших етапів презентації.
2. Семантизація може здійснюватися як рідною мовою учнів, так і мовою, яка вивчається, відповідно виділяють безперекладні і перекладні способи семантизації.
3. До безперекладних відносяться різноманітні наочні й вербальні способи семантизації; їх використання підвищує зацікавленість і мотивацію учнів, сприяє активізації процесів пам'яті. У якості наочності може бути використана так звана мовленнєва наочність: ситуації, тексти.
4. Перекладні способи семантизації є найбільш економними, вони незамінні під час пояснення так званих хибних друзів перекладача або слів, які не входять у активний лексичний мінімум.

5. Велике значення має окрім того має звуко-буквенний та буквенно-звуковий аналіз, якому підлягають найбільш важкі слова.
6. 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.
7. Методичну роботу з формування іншомовного потенціального словника необхідно здійснювати в три етапи:
 - I етап. Ознайомлення з новими лексичними одиницями.
 - II етап. Тренування (автоматизація) лексичних одиниць (формування рецептивних лексичних навичок)
 - III. Активізація лексичних одиниць у читанні і аудіюванні (удосконалення рецептивних лексичних навичок)
8. Основними шляхами формування та розширення іншомовного потенціального словника учнів старших класів є: розвиток мовної здогадки на основі подібності зі словами рідної мови, словотворчих елементів контексту та мимовільне запам'ятовування у процесі усного і писемного спілкування.
9. Основними методичними принципами побудови комплексу вправ, спрямованих на формування іншомовного потенціального словника є:
 - 1) адекватність основних типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам рецептивної лексичної навички;
 - 2) етапність становлення навичок потенціального словника.
10. Комплекс вправ для формування іншомовного потенціального словника у старшокласників складатиметься з таких типів:
 - а) мовних вправ (рецептивних та рецептивно-репродуктивних), спрямованих на ознайомлення з новими лексичними одиницями та їх тренування (автоматизацію);

б) умовно-мовленнєвих (рецептивних та рецептивно-репродуктивних вправ), які спрямовані на активізацію лексичних одиниць потенціального словника у читанні і аудіюванні.

9. Результати проведеного післяекспериментального зрізу переконують у ефективності розробленого комплексу вправ для формування іншомовного потенціального словника на старшому ступені навчання ЗЗСО.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми дослідження показав, що вона є актуальною.

Мета проведеного дослідження полягала в розробці науково-обґрунтованої методики формування іншомовного потенціального словника на старшому ступені навчання закладу загальної середньої освіти.

При цьому ми виходили із такої гіпотези: рівень сформованості навичок потенціального словника у старшокласників значно зростає, якщо навчання іншомовного потенціального словника здійснювати на основі спеціального комплексу вправ, який включає мовні та умовно-мовленнєві вправи, та з урахуванням етапності становлення рецептивних лексичних навичок.

Аналіз психологічних, лінгвістичних та методичних аспектів проблеми дозволив розробити теоретичні основи методики формування іншомовного потенціального словника учнів старшої школи, а саме:

а) проаналізовано мету та зміст навчання іншомовної лексики на старшому ступені навчання;

б) проаналізовані психологічні механізми процесу формування рецептивних лексичних навичок з метою конкретизації змісту роботи на кожному з виділених етапів їх становлення. Зокрема, при відборі способів семантизації та розробки комплексу вправ необхідно, перш за все, забезпечити осмислення змістової сторони слова, особливо в тих випадках, коли засвоєння лексики утруднюється інтерферуючим впливом рідної мови. У зв'язку з цим дуже важливим є врахування не лише формальних, але й семантичних ознак, які повинен засвоїти учень, щоб правильно виконувати операції впізнавання і розуміння лексичного матеріалу в рецептивних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні і читанні;

в) досліджено лінгвістичні особливості лексичних одиниць потенціального словника.

Зокрема встановлено, що до лексичних одиниць потенціального

словника відносяться: афіксальні словотворчі елементи; інтернаціональні слова; похідні та складні слова; конвертовані слова; нові значення відомих багатозначних слів; слова, про значення яких учні можуть здогадатися.

Для підвищення ефективності формування потенціального словника учнів необхідний диференційований підхід до презентації та закріплення лексичного матеріалу.

У процесі роботи над лексичними одиницями потенціального словника необхідно враховувати ступінь співпадання обсягу значень слів у рідній та іноземній мовах;

г) проаналізовані та виділені найбільш раціональні прийоми семантизації лексичних одиниць потенціального словника: перекладні прийоми (однослівний, багатослівний переклад), тлумачення та дефініція рідною мовою) та безперекладні прийоми (контекстуальна здогадка, дефініція та тлумачення іноземною мовою);

На основі розроблених теоретичних основ здобуті практичні результати:

а) виокремлені етапи формування навичок іншомовного потенціального словника: етап ознайомлення з новими лексичними одиницями, етап тренування (автоматизації) лексичних одиниць (формування рецептивних лексичних навичок), етап активізації лексичних одиниць у читанні і аудіюванні (удосконалення рецептивних лексичних навичок);

б) розроблений спеціальний комплекс вправ, спрямований на формування іншомовного потенціального словника, який дозволяє успішно формувати в учнів навички самостійної семантизації ЛО потенціального словника і складається з двох типів: некомунікативних та умовно-комунікативних (рецептивних та рецептивно-репродуктивних вправ);

в) експериментально перевірено ефективність запропонованого комплексу вправ у ході пробного навчання, результати якого дозволили довести, що розроблена методика забезпечує достатньо високий рівень сформованості рецептивних лексичних навичок, здатних функціонувати в

рецептивних (аудіюванні та читанні) видах мовленнєвої діяльності та в цілому підтвердити нашу гіпотезу.

На наш погляд, нам вдалося досягти поставленої мети – розробити раціональну методику, яка забезпечує успішне формування та розширення потенціального словника старшокласників. Це підтверджується даними пробного навчання, згідно з якими зросла швидкість виконання рецептивних лексичних операцій та зменшилася кількість допущених помилок у процесі самостійної семантизації нових лексичних одиниць. Сформовані рецептивні лексичні навички відзначаються стійкістю та гнучкістю, свідченням того є той факт, що 85% учнів досягли високого рівня їх сформованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О.Б. Чинні програми методичної підготовки та навчальні посібники для майбутніх учителів іноземних мов // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. К.: Вид. центр КНЛУ, 2002. Вип. 5. С. 7-19.
2. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Безкоровайна Ю.А. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів // Студентський науковий альманах факультету іноземних мов. 2009. Вип 1(6). С. 230 – 234.
4. Борщовецька В.Д. Когнітивні моделі переробки іншомовної лексичної інформації / В.Д. Борщовецька / Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: Тези доповідей. К.: Ленвіт, 2005. С. 96-97.
5. Борщовецька В. Д., Семенчук Ю.О. Використання навчальних стратегій для оволодіння іншомовною лексикою. Іноземні мови. 2009. № 2. С. 19 – 23.
6. Брагіна Т.А. Forming linguistic competence using lexical games. Англійська мова та література. 2013. № 13 (383). С. 2-5.
7. Бурлаков М.О. Семантизація і контекст // Іноземні мови. 2005. № 4. С. 31-34.
8. Ветрова І. Проблема формування лексичної компетенції в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. 2013. Обрії. 1 (36). С. 56-58.
9. Вишневецький О.І. Методика навчання іноземних мов: навчальний посібник. К. : Знання, 2011. 206 с.
10. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом // Іноземні мови. 1998. № 1. С. 24–31.

11. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції // Іноземні мови. 2006. № 2. С. 22-27.
12. Голуб І.Ю. Вправи для розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей студентів на заняттях з іноземної мови. Іноземні мови. № 4. 2019. С. 12-23.
13. Гусленко І.Ю., Змійова І.В. Конспект лекцій з дисципліни: Методика навчання іноземних мов. Народна Українська Академія. 2018. 64 с.
14. Дарвіна В.Г. Використання різноманітних вправ під час вивчення лексики на уроках англійської мови як засіб розвитку творчих здібностей учнів. Англійська мова та література. 2008. № 11(201). С. 21-29.
15. Державний стандарт повної загальної середньої освіти (www.mon.gov.ua).
16. Долинський Є.В. Методика формування іншомовної лексичної компетентності за допомогою посібника елективного курсу «Моя Франція». Проблеми сучасного підручника. Вип. 15. 2015. Сс. 179–186.
17. Закон України «Про загальну середню освіту» (www.mon.gov.ua).
18. Жулківська А.М., Кобець М.М. Лексичний підхід у викладанні другої мови як іноземної. Рідна школа. 2006. № 5. С. 33-34.
19. Зацний Ю.А. Сучасний англomовний світ і збагачення словникового складу. Львів: ПАІС, 2006. 228 с.
20. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
21. Зеня Л.Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : Лекційно-практичний курс: Посібник. Горлівка: Видавництво ГДПІМ, 2008. 340 с.
22. Коломінова О.О. Формування англomовної лексичної компетенції / О.О. Коломінова // Іноземні мови. 2005. С. 5-15.

23. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під загальною редакцією О. В. Овчарук. К.: „К. І.С”, 2004. 112 с.
24. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
25. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. К. : ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
26. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. [для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.]; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2011. 344 с.
27. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
28. Мисечко О.Є. Методика навчання англійської мови в середній школі. Житомир: Полісся, 2002. 256 с.
29. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (www.mon.gov.ua)
30. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ, 2002. 332 с.
31. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. / С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2008. 285 с.
32. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. 2010. № 2. С. 11–18.

33. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. 2010. № 3. С. 3-11.
34. Озерний Д.Д. Багато методів навчання — комбінуйте їх. 2018. URL: <http://nus.org.ua/view/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyhmov-kombinujte-yih/>
35. Основи формування іншомовної комунікативної компетенції у середній загальноосвітній школі / кол. авт. під керівн. проф. П. О. Беха. К.: ТОВ «Вольф», 2009. 292 с.
36. Панова Л.С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова, С.І. Потапенко, Г.С. Чекаль. Київ : Академія, 2010. 328 с.
37. Паращенко Л.І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С», 2004. С. 71-84.
38. Потюк І.Є. Методика формування іншомовної лексичної компетентності студентів в умовах стратегічного вивчення іноземної мови (комунікативний аспект). Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія». 2016. Вип. 62. С. 280–283.
39. Практикум з методики викладання англійської мови мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2004. 360 с.
40. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних

- і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за редакцією Ніколаєвої С.Ю. К.: Ленвіт, 2016. 402 с.
41. Про загальну середню освіту: Закон України (ред. від 16.07.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
42. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України; Стандарт, План, Вимоги від 23.11.2011 № 1392// База даних «Законодавство України» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-%D0%BF>.
43. Рудяк А.О. Етап семантизації у формуванні іншомовної лексичної компетентності. Київ : Хмельницький. 2022. 64 с.
44. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. Луцьк, ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.
45. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3-7.
46. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції// Іноземні мови. 2010. № 4. С. 16-23.
47. Сучасна технологія навчання іншомовного матеріалу в середніх навчальних закладах / Під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1966. – 96 с.
48. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. 444 с.
49. Тарнапольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика навчання іншомовної лексики // Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Ун. – т ім. Альфреда Нобеля, 2019. С. 250 – 252.

50. Тітова О.В. Застосування лексичних ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів. 2016. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> /Тітова О.В. Застосування лексичних ігор у навчанні англійської мови молодших школярів.
51. Федоренко Ю.П. Формування комунікативної компетенції старшокласників на сучасному етапі // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Випуск 2. Серія «Педагогічні науки». Полтава, 2004. С. 82-87.
52. Шмідт В.В. Етапи формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей. Вісник ЧДУ ім. Петра Могили. Наукові праці. 2009. № 95. Т. 108. С. 141–145.
53. Черниш В.В. Correct English usage for everyday and professional life. Посібник / В.В. Черниш // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». Вип. 2/ 2009. К.: Ленвіт, 2009. 64 с.
54. Цветкова З.М. Деякі питання контролю і обліку / З.М. Цветкова // Іноземні мови в школі. 2011. № 4. С. 3-8.
55. Andrew Weiler. How to Remember Vocabulary. URL: <https://www.strategiesinlanguagelearning.com/how-to-remember-vocabulary/>
56. Bouma E. How to learn new words: Strategies for building vocabulary / E. Bouma // English. 2007. № 1. С. 5–10.
57. Bouma E. How to learn new words: Strategies for building vocabulary / E. Bouma // English. – 2007. № 3. С. 3–11.
58. Bouma E. How to learn new words: Strategies for building vocabulary / E. Bouma // English. 2007. № 4. С. 2–9.
59. Bridge TEFL. How to Teach ESL Vocabulary. URL: <https://bridge.edu/tefl/blog/teach-esl-vocabulary/>

60. Carla from Comprehension Connection. Five Effective Techniques for Teaching Vocabulary. URL: <http://www.classroomtestedresources.com/2016/03/five-effective-techniques-for-teaching.html>.
61. Caro, K., & Rosado, N. (2017). Lexis, lexical competence and lexical knowledge: a review [Electronic resource] / Journal of Language Teaching and Research, 8(2), P. 205-213. Access mode: <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01>. (28.04.2019).
62. Chainikova G., Zatonkiy A., Mitiukov N., Busygina H. The Development of Foreign Language Lexical Competence on the Basis of a Learner's Terminological Thesaurus and Dictionary. European Journal of Contemporary Education. 2018. № 7 (1). P. 51–59.
63. Cook Vivian. Second Language Learning and Language Teaching. / V. Cook. London: Arnold, 2001. 262 p.
64. Clark, M. (2013). The Use of Technology to Support Vocabulary Development of English Language Learners. St. John Fisher College: Fisher Digital Publications.
65. Developing vocabulary // English. 2002. № 31. C. 11.
66. New ways in teaching vocabulary / Ed. By Paul Nation. Alexandria: Teacher of English to Speakers of other languages, Inc., 1994. 120 p.
67. Han Jeong-eun. Extensive Reading. University of Wisconsin River Falls, 2010. 89 p.
68. Harmer J. How to Teach English. An Introduction to the Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman, 2001. 198 p.
69. How to Teach Vocabulary Like a Pro: 65 top cheat sheets every vocabulary teacher should have. Elegant E-Learning, Inc. 2012. 75 p.
70. Joneen Lowman (2014) Exploring the Use of Podcasts and Vodcasts: Multimedia Tools for Word Learning, Computers in the Schools p. 251-270. [Electronic resource] Access mode:

- <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F07380569.2014.967622>.
71. Kamalja Mahesh Deelip. Modern Approaches and Methods in Teaching English Language. 2014. URL: <http://www.researchgate.net/publication/305709368> Modern Approaches and Methods in Teaching English Language.
72. Kovaliova Y. Fun with vocabulary / Y. Kovaliova // English. 2007. № 19. P. 4–13.
73. Mackenzie, J. Lachlan & Hannay, Mike. (2001). Developing lexical competence: a computer-assisted, text-based approach [Electronic resource] / Cauce: Revista de filología y su didáctica, ISSN 0212-0410, N° 24, 2001, P. 541-564. Access mode: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_33.pdf.
74. Maxom M. Teaching English as a Foreign Language. Chichester: John Wiley & Sons, 2009. 376 p.
75. Mohammad Waheed. Teaching Language Methods and Approaches. URL: http://www.academia.edu/36425796/Teaching_English_Language_Methods_and_approaches.
76. Nation P. Learning Vocabulary in another Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 779 p.
77. Syam Choudhury, Anindya. (2015). Second/Foreign Language Lexical Competence: Its Dimensions and Ways of Measuring it. [Electronic resource] / Imanager's Journal on English Language Teaching. 5. P. 34-42. Access mode: https://www.academia.edu/20629183/Second_Foreign_Language_Lexical_Competence_Its_Dimensions_and_Ways_of_Measuring_It.
78. Thornbury S. How to teach Vocabulary. Pearson Longman, 2002. 185p.
79. Rebecca Oxford, David Crookall. Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. URL: <http://www.researchgate.net/publication/265540311> Vocabulary Learning A Critical Analysis of Techniques.

80. Richards J. C. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / Richards J. C., Schmidt R., Kendricks H., Kim Y. Harlow: Pearson Education Ltd, 2002. 608 p.