

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота
магістра**

на тему **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ
АВТЕНТИЧНОГО СПОНТАННОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0357-а
спеціальності 035 Філологія
спеціалізації 035.043 Германські мови та
літератури (переклад включно),
освітньої програми Мова і література
(англійська)

Карина Олександрівна Шамрова
(ПП студента)

Керівник д.пед.н., проф. Пахомова Т. А.
(посада, вчене звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

Рецензент к.пед.н., доц. Надточий Н. О.
(посада, вчене звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: іноземної філології
Кафедра: англійської філології
Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр
Спеціальність: 8.3522 «Мова і література (англійська)»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри С. М. Єнеєєва

«___» _____ 20__ року

З А В Д А Н Н Я

на дипломну роботу студенту

ШАМРОВОЇ КАРИНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ

1. Тема роботи: «Методика навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення майбутніх вчителів англійської мови»
науковий керівник: Пахомова Т. О., д.пед.н., проф.
затверджена наказом ЗНУ від «27» грудня 2019 року № 1984-с
2. Строк подання студентом (студенткою) роботи: 6 січня 2020 р.
3. Вихідні дані до роботи: теоретично-методичні засади використання автентичного спонтанного мовлення у процесі вивченні іноземної мови, реалізація даного матеріалу у процесі формування іншомовної аудитивної компетенції, основні питання методики формування іншомовної комунікативної компетенції студентів з використанням автентичного англійського спонтанного мовлення, обґрунтування комплексу вправ із залученням фрагментів спонтанного мовлення під час вивчення англійської мови (як основної) майбутніми вчителями іноземної мови і їх апробація.
4. Перелік питань, що їх належить розробити:
 - 1) поняття «аудіювання» в контексті методичних досліджень;
 - 2) специфіка використання автентичного англійського спонтанного мовлення у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів 1 курсу мовних спеціальностей ВНЗ;
 - 3) особливості використання автентичного спонтанного мовлення у процесі вивчення основної іноземної мови (англійської).
5. Перелік графічного матеріалу: -

6. Консультанти з роботи із зазначенням розділів проекту, що їх стосуютьс

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
<i>Вступ</i>	<i>Пахомова Т.О., проф</i>	<i>10.09.2018</i>	<i>10.09.2018</i>
<i>Розділ I</i>	<i>Пахомова Т.О., проф</i>	<i>18.10.2018</i>	<i>18.10.2018</i>
<i>Розділ II</i>	<i>Пахомова Т.О., проф</i>	<i>10.05.2019</i>	<i>10.05.2019</i>
<i>Висновки</i>	<i>Пахомова Т.О., проф</i>	<i>30.09.2019</i>	<i>30.09.2019</i>

7. Дата видачі завдання: 10.10.2018 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1.	<i>Пошук наукових джерел з теми дослідження, їх вивчення та аналіз; укладання бібліографії</i>	<i>жовтень 2018</i>	<i>виконано</i>
2.	<i>Добір фактичного матеріалу</i>	<i>листопад 2018</i>	<i>виконано</i>
3.	<i>Написання вступу</i>	<i>січень 2019</i>	<i>виконано</i>
4.	<i>Написання теоретичного розділу</i>	<i>лютий 2019</i>	<i>виконано</i>
5.	<i>Написання практичного розділу</i>	<i>червень 2019</i>	<i>виконано</i>
6.	<i>Формулювання висновків</i>	<i>грудень 2019</i>	<i>виконано</i>
7.	<i>Проходження нормоконтролю</i>	<i>січень 2019</i>	<i>виконано</i>
8.	<i>Одержання відгуку та рецензії</i>	<i>січень 2020</i>	<i>виконано</i>
9.	<i>Захист</i>	<i>січень 2020</i>	<i>виконано</i>

Студент _____ **К. О. Шамрова**
(підпис)

Керівник роботи _____ **д.пед.н., проф. Т. О. Пахомова**
(підпис)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ **доц., к.філол.н. М. В. Залужна**

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ АВТЕНТИЧНОГО СПОНТАННОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	11
1.1 Аудіювання як мета і засіб формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-філологів	11
1.2 Лінгвістичні та психологічні передумови формування аудитивної компетенції студентів-філологів	20
1.3 Особливості навчання аудіювання із використанням автентичного спонтанного мовлення у вищих навчальних закладах	34
1.4 Контроль розвитку аудитивної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови	46
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ АВТЕНТИЧНОГО СПОНТАННОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ 1 КУРСІВ	50
2.1 Вимоги та особливості навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів 1 курсів.....	50
2.2 Модель навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів 1 курсів.....	65
2.3 Апробація ефективності методики навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів 1 курсів.....	77
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	92
ДОДАТКИ.....	102
SUMMARY	132

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ААК – англomовна аудитивна компетенція

АК – аудитивна компетенція

АМ – англійська мова

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ІМ – іноземні мови

ІКК – іншомовна комунікативна компетенція

ВСТУП

Участь України у Болонському процесі дала поштовх реформуванню вищої освіти та впровадженню компетентнісного підходу у навчальний процес із метою інтеграції у європейський освітній простір. Перед закладами вищої освіти постало завдання забезпечити якісну підготовку кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на національному та міжнародному ринках праці. Домінування англійської мови (АМ) у світі та важливі функції, які вона виконує, визначають її центральне місце у практиці вивчення іноземних мов, а англійська комунікативна компетентність стає однією із ключових компетентностей, необхідних для успішної реалізації особистості у полікультурному суспільстві.

Важливою складовою англійської комунікативної компетентності є аудитивна компетентність, проблема формування якої знаходиться у центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, досліджено специфіку навчання професійно орієнтованого аудіювання майбутніх учителів (О. Бочкарьова, І. Щукіна), фахівців із міжнародної економіки (Н. Гупка-Макогін), курсантів військових закладів освіти (В. Златніков), магістрантів лінгвістики (О. Малушко), студентів технічних закладів освіти (В. Яковлева), майбутніх фахівців психолого-педагогічних спеціальностей (Д. Морозов); формування іншомовної компетентності в аудіюванні у процесі самостійної роботи (С. Дудушкіна, І. Задорожна, Л. Іванова, О. Колесова, О. Малушко, Д. Позняк, Л. Шевкопляс); формування перцептивної компетентності аудіювання (Д. Агапова); навчання розуміння різних варіантів англійської мови (М. Євдокимова, О. Мацнева), стратегій аудіювання (Н. Агеєва, А. Міхіна).

Розроблено методики формування іншомовної аудитивної компетентності із використанням сучасних засобів навчання, а саме: подкастів (О. Малушко, А. Соломатіна), текстів-інтерв'ю (О. Захарова),

теленовин (Р. Вікович, Л. Панова), художніх фільмів (М. Новіков), відеоматеріалів (О. Дворжец, Н. Новоградська-Морська), художніх аудіотворів (О. Сіваченко, В. Черниш), радіопередач інформаційних жанрів (О. Колесова). Ефективним засобом навчання є також аудіокнига. У зарубіжній освіті нагромаджено значний досвід її застосування із цією метою. Дослідженням дидактичних можливостей АК займались: Б. Баскін (B. Baskin), К. Бірз (K. Beers), Дж. Браун (J. Brown), М. Буркей (M. Burkey), П. Варлей (P. Varley), Г. Волфсон (G. Wolfson), Т. Гіппл (T. Hipple), С. Гровер (S. Grover), Дж. Йокота (J. Yokota), Р. Касберг (R. Casbergue), Р. Кларк (R. Clark), К. Медіаторе (K. Mediatore), Ф. Серафіні (F. Serafini), Л. Ханеган (L. Hannegan), К. Харріз (K. Harris) та ін. Можливості використання художніх творів (ХТ) як засобів навчання аудіювання досліджено українськими вченими О. Сіваченко та В. Черниш. Зокрема, розроблено методику взаємопов'язаного навчання аудіювання та читання учнів середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземної мови із використанням аудіокниг художніх творів (В. Черниш) та методику навчання аудіювання автентичних англомовних драматичних творів студентів старших курсів лінгвістичних спеціальностей (О. Сіваченко). Однак недослідженою залишається проблема формування англомовної аудитивної компетентності (ААК) майбутніх учителів із використанням сучасних англомовних оповідань (АО).

Таким чином, потреба суспільства у кваліфікованих фахівцях АМ, важливість удосконалення їхньої ААК, значний лінгводидактичний потенціал сучасних технологій та методик для формування аудитивної компетентності майбутніх філологів та їх особистісного розвитку, а також недостатня дослідженість проблеми в сучасній лінгводидактиці та необхідність створення науково обґрунтованої методики формування ААК зумовлюють актуальність дипломної роботи.

Об'єктом дослідження є процес формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх вчителів англійської мови.

Предметом дослідження – розробка моделі навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів-філологів 1 курсу.

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та експериментальній перевірці методики навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів-філологів.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- 1) проаналізувати сучасний стан дослідження проблеми;
- 2) розглянути та виявити аудіювання як мету і засіб формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-філологів ;
- 3) виявити лінгвістичні та психологічні передумови формування аудитивної компетенції;
- 4) з'ясувати особливості навчання аудіювання із використанням автентичного спонтанного мовлення у вищих навчальних закладах;
- 5) визначити умови та форми контролю розвитку аудитивної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови;
- 6) визначити етапи формування ААК, розробити систему вправ та сконструювати відповідну модель;
- 7) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів-філологів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що досягнути високого рівня сформованості ААК із використанням автентичного спонтанного мовлення студентів-філологів можливо за умов: 1) поетапної організації навчання, що поєднує інтенсивне (аудиторне) та екстенсивне (самостійне) аудіювання; 2) застосування розробленої системи вправ, яка побудована на основі раціонально відібраного автентичного матеріалу – сучасних автентичних спонтанних текстів, що відображають варіативність мовлення за гендерними, соціальними, віковими, вимовними ознаками та багатогранність соціокультурної інформації, яка передбачає самостійну пізнавально-пошукову діяльність студентів із метою активізації /

збагачення знань екстралінгвістичних факторів, розвиток рефлексивних умінь, удосконалення лексичних, а також слухо-вимовних та інтонаційних навичок майбутніх учителів; 3) застосування моделі навчання, яка повинна забезпечити високий рівень сформованості умінь аудіювання автентичного спонтанного мовлення.

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи**:

– теоретичні: вивчення вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з методики, педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики, літературознавства, аналіз навчальних і робочих програм із метою узагальнення теоретичних і практичних аспектів стосовно проблеми дослідження; моделювання навчального процесу із використанням запропонованої методики;

– емпіричні: наукове спостереження за організацією навчального процесу, вивчення досвіду викладачів щодо навчання аудіювання у закладах вищої освіти, опитування викладачів і студентів для збору емпіричного матеріалу, методів навчання аудіювання, інтересів студентів, труднощів аудіювання тощо; тестування з метою визначення рівня сформованості ААК на етапі доекспериментального та післяекспериментального оцінювання; експериментальне формування у студентів ААК для перевірки ефективності розробленої методики;

– методи математичної статистики: для статистичного аналізу, обробки і перевірки достовірності одержаних результатів методичного експерименту.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що у ній:

- детально теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів-філологів; розроблено систему вправ, яка передбачає взаємопов'язане формування лексичних, слуховимовних та інтонаційних навичок; модель навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів-філологів;

- подальшого розвитку набуло дослідження проблеми змісту ААК, оцінювання рівня її сформованості у студентів-філологів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: розробці системи вправ та моделі навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів-філологів, щоденника аудіювання; укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування у студентів-філологів ААК.

Основні положення дипломної роботи викладено у 1 публікації:

1. Шамрова К. (ЗНУ) «Особливості вербалізації емоцій у романі С. Моема «Театр»». *Різдвяні студентські наукові читання: Vita in lingua: Матеріали Х Міжвишівської студентської науково-практичної конференції* (Запоріжжя, 22 грудня 2017 р.). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2018. С. 111-112.

Структура та обсяг дипломної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг роботи складає 132 сторінки. Список використаних джерел налічує 87 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ АВТЕНТИЧНОГО СПОНТАННОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1 Аудіювання як мета і засіб формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-філологів

На сучасному етапі розвитку нашої країни питання удосконалення системи освіти в Україні та її вихід на європейський рівень є надзвичайно важливим. Якісна освіта є неможливою без підвищення рівня викладання іноземних мов, оскільки володіння ними є неодмінним критерієм інтеграції України в Європейське та світове співтовариство. Проблема навчання аудіюванню, як складової компонента мовної комунікації залишається на сучасному етапі досить актуальною і полягає в тому, що, з одного боку, воно є ефективним засобом розвитку навичок не тільки свідомого сприймання інформації, але й говоріння, критичного розуміння та усвідомлення поданої інформації, такий вид діяльності розвиває уміння бачити причинно-наслідкові зв'язки.

У методиці викладання іноземної мови аудіювання вважали пасивним видом мовленнєвої діяльності. Лише завдяки дослідженню американських вчених Дж. Ашера, і С. Крашена, ідеї яких лягли в основу популярних сучасних методик вивчення іноземних мов (розуміння – досягнення – перед відтворенням, *comprehension – before – production*), аудіювання стало активним видом мовленнєвої діяльності.

Процес формування умінь аудіювання передбачає такі три програми:

1. Аудіювання під час введення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів. У цій програмі значна увага приділяється не тільки розумінню почутого, а й

усвідомленому сприйманню фонетико-акустичних особливостей цих мовних одиниць.

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Ця програма є попутною у плані формування вмінь говоріння і фактично обумовлена необхідністю: без аудіювання не буває спілкування.

3. Аудіювання як спеціальний різновид іншомовних вправ, тобто як спеціальна програма. Йдеться про слухання мовлення вчителя або диктора, яке включає як діалоги різних осіб, так і монологічні єдності (розповіді, читання оповідань тощо) [Ніколаєва 2010, с.12].

Проблема мовленнєвої підготовки майбутнього педагогічного спеціаліста включає в себе поняття мовленнєвої компетенції. Вона сьогодні є однією з провідних базисних характеристик особистості, одним із найважливіших виявів її цілісності й самодостатності. Від сформованих навичок мовленнєвої поведінки фахівця великою мірою залежить інтерес його учнів до дисципліни зокрема і до процесу навчання в цілому. Мало досконало знати свій предмет, важливо для вчителя володіти засобами красномовства, бути комунікативно компетентним, щоб своїми знаннями захопити учнів, разом з ними вирушити у різні сфери життєдіяльності.

Коли студент відчуває реальну можливість використати отримані знання з іноземної мови у конкретних професійних та життєвих ситуаціях, його мотивація потужно зростає. А сучасний світ демонструє випускникам, як на ринку праці зростають можливості спеціалістів зі знанням як загальної, так і професійної іноземної мови [Елухіна 1991, с. 176].

У реальному спілкуванні нам доводиться багато слухати, і те, наскільки точно і повно ми сприймаємо отриману інформацію, може визначити наші подальші дії. Навчити розуміти звукову мову – одна з найважливіших цілей навчання. Аудіювання є складною рецептивною мисленнєво-мнемічною діяльністю, пов'язаною із сприйняттям, розумінням і активної переробкою інформації, що містилася в усному мовному спілкуванні. Часто крім сприйняття мови із слуху ми виконуємо й інші дії – спостерігаємо, говоримо,

пишемо і т. д., але як правило, необхідно розуміти те, що чуєш [Гальскова 2006, с. 215].

З іншого боку, навчання аудіюванню є саме таким методом, якому приділяється недостатньо уваги за умов аудиторного вивчення іноземної мови. Метою оволодіння іноземної мови є набуття необхідного рівня іншомовної комунікативної компетенції, що надає можливості студентам, які вивчають іноземну мову, формувати уміння і навички спілкування в чотирьох його вимірах: розуміння (аудіювання та читання), говоріння та письмо. Основною комунікативною компетенцією є комунікативна компетентність, яка сформована на підставі мовленнєвих знань і навичок, а також соціокультурні знання та досвід, навички й уміння. Аудіювання передбачає усне сприйняття та усвідомлення текстового матеріалу різних типів і жанрів: від описів подій, розповідей, радіо- і теленовін, лекцій, діалогів до прагматичних текстів (інструкцій). У програмі з іноземної мови, окрім зазначених вище, зафіксовані ще й такі типи текстів, як інтерв'ю, оголошення, реклама, заяви на отримання посади, тощо [Громова 1990, с. 138].

Навчання аудіюванню – це найбільш складний для засвоєння вид рецептивної мовленнєвої діяльності, яким студент не може оволодіти самостійно. На сучасному етапі розвитку методології викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах сучасні мовознавці демонструють значні теоретичні здобутки, висвітлюючи питання навчання аудіюванню. За останні десять-п'ятнадцять років велика плеяда сучасних фахівців в галузі методики викладання іноземних мов в вищих навчальних закладах вивчала питання значущості аудіювання у формуванні комунікативної компетенції майбутніх фахівців у сфері права і міжнародного права. В той же час практика навчання демонструє, що професійноорієнтоване аудіювання досі залишається найменш розробленою галуззю в методиці навчання іноземної мови. Саме в цьому й полягає науковий інтерес та актуальність дослідження. Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Термін «аудіювання» з'явився у вітчизняній методичній літературі досить давно. На відміну від «слухання», тобто акустичного сприйняття, аудіювання являє собою процес сприйняття і розуміння усного мовлення. Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття та розуміння усного мовлення під час прослуховування. Н. Д. Гальскова та Н. І. Гез пропонують наступне визначення аудіюванню: «Аудіювання є складною рецептивною мисленнєво-мнемічною діяльністю, яка пов'язана із сприйняттям, розумінням та активною переробкою інформації, яка міститься в усному мовленнєвому повідомленні [Гальскова 2006, с. 187]. Отже, за умов комунікативної орієнтованості сучасної методики правильна організація навчання аудіюванню виступає однією із головних умов успішного опанування іноземною мовою взагалі і професійно-орієнтованою галуззю мови зокрема.

Сучасні мовознавці розглядають аудіювання як один із засобів розвитку іншомовної комунікативної компетенції, який має свої труднощі. Окремі аспекти висвітлили у своїх працях А. Гордеева, Н. Єлухіна, І. Лисовець, Р. Миловидова, С. Ніколаєва, Г. Рогова та інші науковці. С. Ніколаєва у своїй праці описує різноманітні методи та прийоми, які використовуються у навчанні іноземної мови. І. Лисовець досліджує проблему навчання аудіюванню та усному мовленню. М. Пруссаков розкриває проблематику труднощів при навчанні аудіюванню текстів іноземною мовою. Питання ж успішності навчання аудіюванню в сучасній науці остаточно не розв'язане.

Проблема навчання аудіюванню автентичного спонтанного мовлення як компонента розвитку комунікативних навичок та визначення його ролі в навчальному процесі у вищих навчальних закладах є недостатньо опрацьованою і потребує постійної уваги з боку методистів. Загально відомо, що оволодіння видами мовленнєвої діяльності здійснюється в рамках єдиної системи навчання іноземним мовам.

Мета аудіювання – це обмін думками, отримання нової інформації шляхом усвідомленого зв'язного мовленнєвого повідомлення. В процесі аудіювання особа, що слухає, зтикається з великою кількістю труднощів, які вона повинна подолати за досить короткий відрізок часу, оскільки розуміння мовлення на слух досягається лише за умов одночасного подолання труднощів сприйняття та розуміння мовлення. Методичні довідники визначають аудіювання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає усвідомлене сприйняття усного повідомлення: рецепція мовної форми та розуміння змісту висловлення. Остаточною метою навчання іноземної мови є формування аудитивних умінь, які сприяють та полегшують сприйняття форми та змісту висловлювання .

Процес аудіювання передбачає різні рівні розуміння: словесне – мовленнєвий досвід студентів, та предметне – життєвий досвід студентів і орієнтація у ситуації спілкування. В дослідженнях закордонних та вітчизняних методистів викладання іноземної мови та психологів визначаються наступні головні механізми сприйняття мовлення:

- сприйняття усного мовлення та поділення його на смислові синтагми;
- пам'ять: фіксація в свідомості тієї смислової одиниці, яка була розпізнана;
- концентрація уваги;
- антиципація(процес ймовірного прогнозування);
- розуміння (уявне відтворення процесу) [Ніколаєва 2010, с. 15].

На підставі рівнів сприйняття можемо визначити наступні рівні аудіювання: початковий (elementary), метою якого є формування перцептивної бази аудіювання; просунутий (intermediate), який являю собою розвиток аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, і завершальний (upper-intermediate) – опанування усним мовленням, де студенти виступають в ролі аудиторії, яка отримує усну інформацію. Всі зазначені вище рівні аудіювання тісно пов'язані, оскільки перцептивна база саме виступає підґрунтям розвитку аудитивних навичок і умінь, які сприяють покращенню та

удосконаленню спілкування іноземною мовою. Кожному з етапів аудіювання притаманні певні цілі: елементарний рівень передбачає формування механізмів сприйняття відрізка інформації, яку студент сприймає на слух; просунутий – формування навичок сприймати і розуміти усні іншомовні повідомлення певного обсягу і складності; завершальний – розвиток умінь усного іншомовного спілкування.

Останнім часом в методиці викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах все більше уваги приділяється формуванню мовної особистості нового типу, через це в процесі навчання аудіюванню майбутніх фахівців юридичної галузі висуваються наступні вимоги: розуміти національну мовну особистість як узагальнений образ відповідного мовного типу на підставі знань системно-структурних рис мови, яка вивчається; залучатися через тексти до іншої картини світу за допомогою семіотичного коду культури мови, яка вивчається; усвідомлювати національну специфіку відносин між діяльнісно-комунікативними потребами особистості, використовуючи та застосовуючи на практиці знання комунікативних ситуацій. В даній роботі ми розглядаємо процес аудіювання на заняттях з іноземної мови при навчанні студентів немовного вишу.

У відповідності до комунікативної спрямованості ми можемо визначити наступні види аудіювання: аудіювання з розумінням основного змісту повідомлення; аудіювання з повним розумінням інформації; аудіювання з вибіркоким витягом інформації; аудіювання з наступним критичним оцінюванням; аудіювання як компонент безпосереднього та опосередкованого усного мовлення (учасники поперемінно виступають в ролі тих, хто говорить, і тих, хто слухає).

В процесі навчання аудіюванню слід розділяти аудиторне заняття на три етапи: вправи, які виконуються до прослуховування тексту, під час прослуховування і після нього. Всі тексти, які пропонуються прослухати, тісно пов'язані з навчальним матеріалом, який опановується студентами через такі форми роботи, як читання і переклад. Велику значущість являє

собою підготовчий етап перед прослуховуванням аутентичних юридичних текстів, оскільки саме він максимально сприяє полегшенню сприйняття іншомовного тексту за допомогою прогнозування та введення нового лексичного матеріалу. Традиційно визначаються питання до прослуховування, під час, та після прослуховування інформації. Природно, завдання та питання на даних етапах змінювались та модифікувались. Найбільш популярними завданнями, є такі, що пропонуються викладачем до прослуховування - це введення нових або складних лексичних одиниць та висловлювань, обговорення тематики або питань, на основі яких побудовано фрагмент текстової інформації, запропонований до прослуховування. Важливу роль відіграє інструкція, яка містить конкретне завдання для орієнтування студентів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Структура цієї інформації повинна бути чітко сформульованою і лаконічно складеною. В аудіотекстах для мовної практики необхідно включати певну кількість лексичних одиниць, не відпрацьованих заздалегідь, яка буде збільшуватися поступово. Аудіотексти повинні бути як монологічного так і діалогічного характеру. Початковий етап є дуже важливим, оскільки саме він допомагає прогнозувати та передбачати висловлювання.

Механізм вірогідного прогнозування відіграє важливу роль в процесі аудіювання. Але іноді такому етапу на заняттях з іноземної мови приділяється занадто багато уваги, і через це студенти надмірно фокусуються на вокабулярі і граматиці в збиток прослуховуванню. Тому досить важливо визначити баланс між завданнями, і викладач повинен чітко усвідомлювати, що мета даного етапу – надання достатнього контексту для розуміння інформації і створення мотивації для прослуховування. Студенти мають усвідомлювати той факт, що вони повинні зрозуміти, обміркувати і подалі приймати участь в обговоренні поданої інформації. Труднощі, пов'язані з умовами подання повідомлення під час прослуховування є такими: однократність, неповторність, темп мовлення.

Сьогодні ми спостерігаємо велику кількість дискусій стосовно того, скільки разів необхідно слухати текст: один, чи два. Повторне прослуховування тексту широко використовується викладачами з метою полегшення розуміння і запам'ятовування змісту та мовної форми тексту. Така практика вважається шкідливою. Справа в тому, що розуміння мовлення при однократному прослуховуванні є фундаментальною проблемою аудіювання. Швидкість і неповторність слухової рецепції – це найхарактерніші риси аудіювання, які відрізняють його від інших видів мовленнєвої діяльності. Без них не можуть бути сформовані вміння і навички аудіювання природної іноземної мови. Студент, який навчився розуміти мову тільки при багаторазовому прослуховуванні, необхідно буде переучувати, тобто формувати інші вміння і навички, здатні функціонувати в складніших умовах. Доцільніше відразу «привчати» психіку студента до природних умов функціонування і вже на початку навчання пред'являти тексти тільки один раз. У тих випадках, коли текст для аудіювання використовується для навчання говорінню (переказу й ін.) чи письму (вір), повторне прослуховування необхідне для повнішого запам'ятовування мовної форми і змісту.

Оптимальним для слухача є такий темп аудіювання тексту, який відповідає темпу його власного говоріння. Проте темп мовлення студентів іноземною мовою зазвичай дуже повільний, тому таке пред'явлення аудитивних текстів не доцільне. А природній темп, навіть повільний, буде здаватися студентам дуже швидким і може стати серйозною перешкодою для розуміння. Її подолання може бути здійснене і за умов збереження середнього темпу природної іноземної мови, але задля того, щоб полегшити розуміння на початковому етапі допускається деяке сповільнення мови за рахунок пауз між фразами. Після прослуховування тексту студенти повинні обов'язково виконати завдання мовного характеру.

Головним об'єктом контролю аудіювання виступають уміння розуміти основний зміст, розуміти деталі, робити висновки з прослуханого матеріалу.

Участь в обговоренні або дискусія за темою прослуханої інформації являють собою найбільш ефективні вправи на перевірку розуміння. На цьому етапі досить доречно вводити і нові функціональні зразки висловлювань. Таким чином, трудність процесу аудіювання полягає в тому, що він є поєднанням аналітико-синтетичних операцій з розпізнавання мовної форми і розуміння змісту. Відпрацювання дій та операцій проходить поступово, а здійснюються вони в комплексі. Заключним етапом при проведенні вправ на аудіювання варто вважати контроль розуміння прослуханого тексту. Отже, розуміння на слух іноземної мови не виникає автоматично, а формується в процесі ефективного навчання. Навчання аудіюванню неможливе без урахування труднощів цього виду мовленнєвої діяльності. Формуванню необхідних умінь і навичок аудіювання сприяє виконання дуже складних, але посильних фонетичних, лексичних і граматичних вправ, спрямованих на подолання тієї чи іншої проблеми аудіювання. Оволодіння таким видом мовленнєвої діяльності, як аудіювання, дає можливість опанувати звукову сторону досліджуваної мови, дозволяє студенту зрозуміти те, що йому повідомляють і адекватно реагувати на сказане, допомагає правильно сформулювати свою відповідь опонентові, що виступає в якості основи діалогічного мовлення. Аудіювання навчає культурі мовлення: слухати співрозмовника уважно та завжди дослухувати до кінця, що є важливим не тільки при розмові іноземною мовою, але й рідною.

Таким чином, аудіювання сучасні мовознавці розглядають як один із засобів розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Крім того, формування вмінь аудіювання є обов'язковим компонентом професійної компетенції. Завдяки аудіюванню відбувається підвищення здібностей студентів, а надалі випускників ВНЗ до спонтанного іншомовного спілкування як у професійній, так і в культурно-побутовій сферах. Викладач орієнтується на поступову зміну спрямованості уваги студентів із загального змісту на детальне усвідомлення інформації, навчає смислового прогнозуванню. Формування основи для правильного розуміння, перекладу

та обробці аутентичних професійно-орієнтованих текстів сприяє розвитку комунікативної академічної компетенції, а саме – умінню представляти наукову продукцію, результати своїх наукових досліджень в формі доповідей та презентацій в міжнародному академічному середовищі.

У наступному підрозділі будуть розглянуті лінгвістичні та психологічні передумови формування ААК студентів мовних вузів.

1.2 Лінгвістичні та психологічні передумови формування аудитивної компетенції студентів-філологів

Формування професійної компетентності майбутніх філологів передбачає розвиток у них різних видів іншомовних здібностей: аудіювання (сприйняття мови на слух), говоріння (це стосується усного мовлення), читання й письма (щодо писемного мовлення), а також перекладу. Це означає, що майбутні філологи повинні сприймати іншомовне мовлення на слух (аудіювання), читати, говорити, писати іноземною мовою та виконувати різні види перекладу з рідної мови на іноземну та навпаки. При цьому слід пам'ятати, що переклад не є мовленнєвою діяльністю, а розумовою.

Безумовно, кожен вид іншомовних здібностей – чи то сприймання на слух (аудіювання), чи то говоріння, письмо, читання або переклад, супроводжуються певними мисленнєвими діями. Тому процес оволодіння іншомовними здібностями є актуальним предметом дослідження психологів, психолінгвістів, викладачів іноземної мови та методистів.

Питання розвитку іншомовних здібностей особистості досліджували Б. Беляєв, О. Волобуєва, Є. Голубєва, Л. Деркач, І. Зимня, М. Кабардов, М. Каспарова, О. Леонт'єв, С. Ніколаєва, Л. Онуфрієва, Я. Ролкер, О. Шерстюк, J. V. Carrol, W. Loban та ін. Питання навчання іншомовного аудіювання студентів розглядають у своїх працях науковці О. Бочкарьова,

С. Гапонова, А. Ветохов, Н. Єлукіна, Н. Жеренко, В. Златніков, С. Захарова, Л. Куліш, О. Метьюлкіна, Є. Мусницька, К. Онищенко, О. Петрашук, О. Пильцин, Н. Скляренко, І. Халєєва, В. Черниш, Л. Ягеніч та ін.

Проблеми розвитку здібностей до аудіювання на сьогодні є найменш розробленими та психологічно дослідженими. Теоретичний пошук шляхів вирішення цієї проблеми триває досі. Нагадаємо, що аудіювання – розуміння сприйнятого на слух мовлення – є складним процесом, який з точки зору психофізіології трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність [Методика 2004, 117]. Відомо, що аудіювання зумовлено психологічними, психолінгвістичними, соціолінгвістичними та лінгвістичними особливостями.

Говорячи про психологічні особливості аудіювання, потрібно розглянути труднощі, пов'язані з роботою пам'яті. Оскільки вивчення цього питання є кроком до вирішення важливого завдання у навчанні аудіювання – «забезпечення адекватної швидкості опрацювання студентами почутої інформації» [Тарнопольський 2006, с. 127]. За допомогою спеціальних вправ ми маємо допомогти студентам розвивати слухову пам'ять та фонематичний слух, вчити прогнозувати зміст аудіотекстів. Слід зазначити, що в дослідженнях, присвячених питанням роботи пам'яті та процесам обробки інформації, фігурують не тільки різні моделі, що описують ці процеси, а й різні терміни для їх позначення. Ці терміни можуть різнитися навіть в межах однієї мови. Наприклад: короткочасна – довгочасна пам'ять [Методика 2004, с. 30], довготривала пам'ять [Методика 2004, 121], короткострокова – довгострокова пам'ять [Тарнопольський 2006, с. 126]; *working memory/short-term memory* – *long-term memory* [O'Tuel 1993, с. 14], *echoic memory* – *working memory* – *long-term memory* [Buck 2001, с. 26]. У цій статті при наведенні інформації з цього питання з іншомовних джерел ми будемо спиратись на концепцію О.Б.Тарнопольського, подану нижче [Тарнопольський 2006]. Розглядаючи концепцію пам'яті, Р.Аткінсон говорить про два її компоненти: короткостроковий та довгостроковий. На його думку, інформація, яка

надходить із зовнішнього середовища і обробляється різноманітними сенсорними системами, потрапляє до короткострокового сховища (КСС) і зберігається там протягом певного періоду часу. Але кількість компонентів, які можна утримувати в КСС, є обмеженою і складає 7-9 одиниць. Образ, втрачений із КСС, відновити неможливо. Під час того як інформація знаходиться в КСС, вона може бути скопійована в довгострокове сховище (ДСС), а пов'язана з нею інформація, що міститься в останньому, може бути активована і перенесена в КСС. Перенос інформації в ДСС і із нього визначається процесами управління в КСС; від них залежить наочування, вилучення інформації та забування. Р. Аткинсон також пропонує наступне схематичне зображення вищезгаданих процесів [Brown 1995, с. 30]:

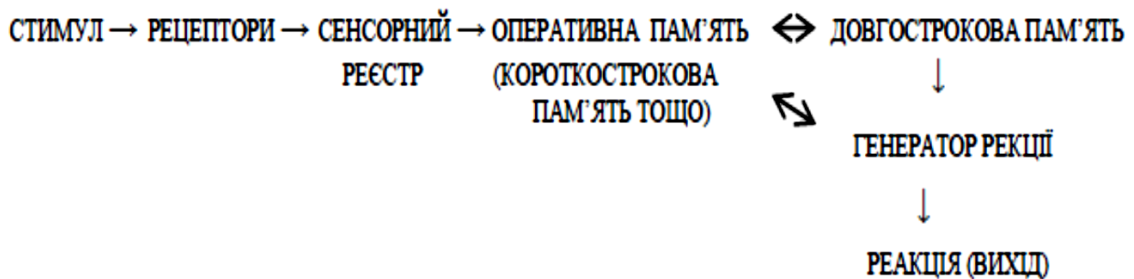
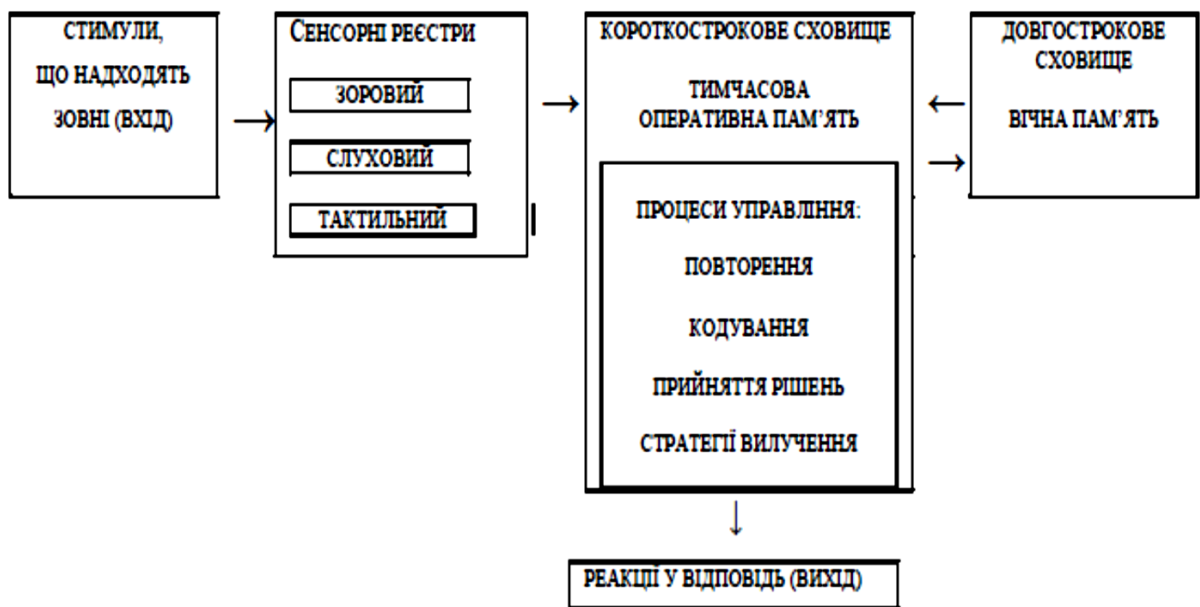


Рис. 1.2 Модель обробки інформації під час сприйняття аудіотексту

Дещо схожу модель обробки інформації, спираючись на дослідження попередників, приводять Ф. С. О'Туел та Р. К. Буллард: де сенсорний реєстр є утримуючим шаром для вхідного сигналу. Його здатність утримувати є дуже обмеженою в часі. Якщо щось із вхідного сигналу не надходить до оперативної пам'яті протягом менш ніж секунда, воно відкидається і втрачається. Оперативна пам'ять має дуже обмежену ємність відповідно до одиниць інформації, які вона може утримувати за раз. Визначення кількості цих одиниць різними дослідниками варіюється. Вище вже згадувалось, що, на думку Р.Аткінсона, більшість людей в короткостроковому сховищі може утримувати не більше 7-9 одиниць [Brown 1995, с. 29]. Ф. С. О'Туел та Р.К.Буллард з цього приводу посилаються на роботи Дж. Міллера (1960) та А.Саймона (1974). Згідно з даними Дж. Міллера ця кількість складає 7 ± 2 ; А.Саймон вважає, що більш реалістичним числом буде 5 ± 2 . Приведені цифри стосуються дорослих, у дітей продуктивність буде набагато меншою [Саймон 1999, с. 16]. Вони також спростовують думку по те, що інформація, яка знаходиться в довгостроковій пам'яті і не використовується, може бути втраченою. Факт, що ми іноді не можемо згадати щось, вони пояснюють браком підказки для активації спогадів. При цьому інформація нікуди не зникає і залишається в довгостроковій пам'яті. Це збігається з визначенням Р.Аткінсона про те, що довгострокове сховище є вічною пам'яттю [Аткінсон 2007, с. 29].

Описуючи процес обробки інформації, О. Б. Тарнопольський наголошує, що він буде проходити по-різному у досвідченого та недосвідченого слухача. Досвідчений користувач може швидко опрацювати мовленнєві акустичні сигнали, що надходять зовні. Він встигає зрозуміти почуту порцію інформації, доки вона зберігається у короткостроковій пам'яті. Потім вона переходить до оперативної пам'яті, де відбувається об'єднання всіх зрозумілих частин повідомлення, що закодовані у власних смислах слухача. Зрештою, це інтегроване повідомлення, заміщене власним

символом або системою символів слухача, переходить до довгострокової пам'яті, де зберігається постійно.

Нажаль, недосвідчений слухач (особа, що тільки почала вивчати іноземну мову) не встигає переробити частину почутого повідомлення, що знаходиться у короткостроковій пам'яті. Відповідно, нова інформація витісняє попередню ще до того, як перша була опрацьована. Те саме відбувається з наступною інформацією, що надходить [Тарнопольський 2006, с. 126]. Очевидно, що в результаті такого процесу у слухача немає інтегрованого розуміння, цілісної картини почутого. Г. Бак, спираючись на роботи інших науковців, також розрізняє три види пам'яті: *echoic memory*, *working memory*, *long-term memory*. Що в перекладі, на нашу думку, відповідатиме короткостроковій пам'яті, оперативній пам'яті та довгостроковій пам'яті відповідно. Він стверджує, що на етапі переходу інформації з короткострокової пам'яті до оперативної працюють такі фактори як зацікавленість та мотивація, що можуть сприяти запам'ятовуванню або заважати йому в наслідок браку уваги. В оперативній пам'яті інформація обробляється процесором (*executive processor*) за допомогою контрольованих або автоматизованих процесів, або їх поєднання в будь-якому співвідношенні; отриманий результат передається до довгострокової пам'яті. Тут отримана інформація порівнюється та синтезується з іншими знаннями – лінгвістичними, контекстуальними або відповідними загальними знаннями, – а результати цієї роботи по контуру зворотнього зв'язку повертаються до процесора, де вони можуть бути піддані повторній обробці. Як бачимо, шлях до розуміння інформації є доволі складним процесом. На думку Г.Бака, користь цієї моделі процесу аудіювання полягає в тому, що вона призначена для обробки іноземної мови, а, отже, робиться акцент на розмежуванні контрольованої та автоматизованої обробки [Buck 2001, с. 26-27].

Автоматизованість процесів є нормою звичайного мовлення, а контрольованість процесів є характерною для практики нових вмінь, що безпосередньо стосується слухачів, які ще не досягли майстерності в

аудіюванні текстів іноземною мовою [Buck 2001, с. 26-27]. У зв'язку з вищесказаним, слід також згадати про процес розуміння інформації, якій Дж. Браун розглядає в рамках чотирьох етапів, перші три з яких є важливими, а четвертий – необов'язковим: 1. Ідентифікація – Ви ідентифікуєте (розпізнаєте) інформацію, дану в тексті. 2. Пошук – Ви шукаєте в пам'яті вже існуючі файли, щоб співвіднести нову інформацію з тією, яку Ви вже маєте. 3. Збереження – Ви зберігаєте цю інформацію в пам'яті, додаючи її до відповідних існуючих файлів, або створюєте новий файл для нової інформації, щоб мати змогу співвіднести з ним наступну інформацію. 4. Використання – Ви використовуєте цю інформацію – дієте на її основі [Brown 1995, 61]. Дж. Браун визнає, що більшість процесів розуміння інформації є прихованими від нас, і лише четвертий етап може бути безпосередньо досліджений викладачами або тестуючими.

Також хотілося б зупинитися на одному з провідних факторів, що впливає на формування мовленнєвої компетенції в аудіювання, а саме на факторі умов сприйняття аудіоматеріалу. Ці умови є дуже різноманітними. До одного з типів таких умов належить кількість пред'явлень аудіоматеріалу, що також слід враховувати, коли йдеться про труднощі аудіювання. Відповідно до звичайних умов комунікації, пред'явлення аудіотексту для прослуховування має бути одноразовим. На просунутому етапі навчання, до якого належить навчання в магістратурі, допускається дворазове пред'явлення, але тільки для надскладних аудіотекстів та за умови виконання різних завдань для кожного з прослуховувань [Тарнопольський 2006, 137]. Особливість аудіювання полягає в тому, що усне мовлення є лінійним і відбувається у реальному часі, у тому розумінні, що у реальному спілкуванні ми маємо лише один шанс, щоб зрозуміти почуте. Слухач має сприймати текст зі швидкістю, визначеною мовцем, яка, зазвичай, є високою. Він не може повернутися до повторного прослуховування почутого і, хоча сучасні технології та засоби звукозапису дозволяють це зробити, ми не записуємо більшість розмов [Buck 2001, с. 29]. А оскільки студенти мають оволодіти

компетенцією в аудіюванні на рівні, що дозволить їм здійснювати спілкування у природному середовищі, отже і умови навчання мають бути максимально наближені до природних.

Під час підготовки кваліфікованого філологі у процесі оволодіння читанням, говорінням, письмом й аудіюванням виникають значні *труднощі* саме під час аудіювання. Про це свідчить і те, що сприйняття усного повідомлення навіть рідною мовою не завжди відбувається повним обсягом. Сприйняття мовлення на слух супроводжується подоланням труднощів, викликаних переважно трьома факторами: індивідуально-психологічними особливостями слухача, мовними особливостями мовленнєвого повідомлення, умовами сприйняття.

Отже, успішність аудіювання залежить перш за все від самого слухача, зокрема від його індивідуально-психологічних особливостей: рівня розвитку у нього мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги й інтересу, загальних інтелектуальних передумов, фактичних знань, знань і вмінь у рідній мові, іншомовних знань, навичок та вмінь, мотивації тощо [Сабанська 2013, с. 246]. Невід'ємну роль відіграють такі індивідуальні особливості студента, як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), уміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Таким чином, під аудіюванням розуміють процес сприйняття, розпізнавання і розуміння усного мовлення [Бочкарьова 2007, с. 82].

Здібності до слухання (аудіювання) поділяються на здатність сприймання чужого усного мовлення та здатність його розуміння. До перших належить здатність диференційованого сприйняття звукового потоку мовлення, завдяки чому стає можливим аналітичне розпізнавання на слух тих чи інших цілісних мовленнєвих поєднань – слів, словосполучень, фразеологічних зворотів, синтагм та речень. Крім того, здатність сприйняття чужого усного мовлення включає здатність швидкого розпізнавання всіх тих

мовних засобів, які зустрічаються в чужому мовленні. До здатності розуміння чужого мовлення на слух належить здатність швидкого відтворення смислової сторони слів і здатність утримання їх у пам'яті протягом певного проміжку часу. До здібності до слухання належить також здатність антиципірування, тобто передбачення як подальшого ходу думок, так і їх словесного оформлення [Білянська 2017, с. 191].

Труднощі аудіювання полягають у тому, що якщо розвиток рідної мови починається з вільного спонтанного користування мовленням і завершується усвідомленням його форм, то оволодіння іноземною мовою відбувається у зворотному порядку. При оволодінні іноземною мовою виникає внутрішнє мовлення, яке впливає на засвоєння нової мовної системи, лексики, граматики [Леонтьев 1972].

Важливою психологічною характеристикою процесу аудіювання є його незворотність та короткочасність, тобто однократність і неповторність мовної перцепції [Волобуєва 2006, с. 115]. Тому під час опанування аудіювання слід створювати належні умови для швидкого розуміння усного мовлення. Не слід допускати багаторазових повторень іншомовних висловлювань. Лише за таких умов сприйняття студентами іноземної мови матиме природні особливості.

Короткочасність і неповторюваність слухової рецепції ставлять особливу вимогу до пам'яті майбутнього перекладача. Ця вимога зростає за необхідності перекладати великі відрізки тексту. Тому методика навчання перекладу на слух не може не враховувати низку особливостей такого складного психічного процесу, як пам'ять. Окрім цього, важливо виховувати такі якості пам'яті, як швидкість запам'ятовування і точність, що визначається безпосередньо характером майбутньої перекладацької діяльності [Сабанська 2013, с. 247].

Ще однією особливістю сприйняття іноземної мови є її темп. Об'єктивно заданий темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування. Уповільнений

темپ усного мовлення вдвічі погіршує його розуміння. З прискоренням темпу мовлення покращується його розуміння. Це пояснюється тим, що увага людини не є постійною. Однак надто прискорений темп мовлення спричиняє труднощі в розумінні значеннєвого змісту мовлення, особливо, якщо слухач не має достатнього життєвого досвіду та знань.

Отже, викладачеві варто варіювати темп мовлення залежно від складності мовного матеріалу. У процесі навчання аудіювання темп мовлення, що сприймається, не повинен перевищувати темпу внутрішнього мовлення слухача. Таким чином, перший можна збільшити, лише прискорюючи останній.

Сприйняття мовлення на слух починається з виділення смислових орієнтирів. Для цього використовуються не тільки фактори, що складають інформацію тексту, але й вставні слова, повтори, риторичні запитання тощо. Суттєво допомагають у розумінні мовленнєві штампи, широко вживані в розмовній мові. Крім того, на процес сприйняття іноземної мови впливає наявність невідомих слів і зорових опор, які уточнюють зміст почутого та полегшують процес аудіювання. Такі засоби швидко інтегруються і поліпшують здогадку і вірогідне прогнозування.

Для досконалого володіння навичками аудіювання майбутні філологи повинні вільно оперувати мовним матеріалом, на основі якого базується усне мовлення, а також засвоїти й осмислити фонетичні, лексичні та граматичні особливості мови, яка вивчається. Лише за таких умов сприймання відбуватиметься на внутрішньому чуттєвому (інтуїтивному) рівні.

Зазначимо, що успішність аудіювання залежить: 1) від самого слухача (від його індивідуально-психологічних особливостей: рівня розвитку у нього мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги, інтересу, загальні інтелектуальних передумов, фактичних знань, знань та вмінь в рідній мові, іншомовних знань, навичок та вмінь, мотивації); 2) від мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням студентів; 3) від умов сприймання аудіо тексту [Ачкасова 2017].

На думку американських дослідників Г. Брауна і Г. Юле, труднощі у сприйнятті іноземного мовлення зумовлені чотирма факторами:

1. Фактор того, хто говорить: – скільки їх – багато чи один; – як швидко вони говорять; – з яким акцентом вони говорять.

2. Фактор того, хто слухає: – чи учасник він, чи „німий свідок” розмови; – наскільки йому цікава тема розмови; – наскільки глибоко він може зрозуміти зміст почутого.

3. Фактор тексту: – наскільки він складний лексично, граматично, інформаційно; – на які екстралінгвістичні реалії він спирається.

4. Фактор візуальної підтримки: – наявність / відсутність візуальної підтримки; – які малюнки, карти, діаграми, медіа-матеріали використовують для візуальної підтримки [Brown 1995, с. 60].

Як зазначає Дж. Браун, аудіювання на лекціях за спеціальністю передбачає конспектування тексту (письмо), потім читання записів – як підготовка до практичних занять чи семінарів, і нарешті – говоріння, тобто відповідь на семінарському занятті, заліку чи іспиті. Тобто багатоцільовий характер аудіювання на лекціях за спеціальністю дає змогу охарактеризувати цей тип аудіювання як такий, який сприяє інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання.

Важливим моментом є те, що викладач повинен навчати студентів вмінню слухати. Тому Дж. Браун вважає, що „правила слухання” мають бути зведеними до таких пунктів:

1. Студент повинен вміти розпізнавати ключові слова.

2. Звертати увагу на невербальні засоби вираження думки (міміка, жести, інтонація).

3. Зіставляти те, що він почув, з когнітивними образами, тобто образами, які вже існують у свідомості завдяки життєвому чи мовному досвіду.

4. Намагатися здогадатися про значення слів, які він добре не почув або які є новими чи незрозумілими.

5. Формулювати те, що він почув (письмово чи усно) простими та зрозумілими реченнями.

6. Слухати з метою вловити головну думку [Brown 1995, с. 62].

Для досконалого результату не лише студент, а й викладач має бути готовий до проведення аудіювання за цими пунктами. Вважаємо за доцільне розглянути кожен з цих пунктів детальніше.

Щодо першого пункту, то варто зазначити, що викладач, готуючись до аудіювання, мусить ретельно переглянути текст, відібрати ключові слова, тобто укласти лексичний мінімум, написати його на дошці чи продемонструвати на екрані, позначивши наголос та вказавши значення, яке це слово матиме в поданому тексті. Також варто прочитати текст декілька разів вголос, при цьому добре відпрацьовуючи інтонацію, темп, логічний наголос, особливо вміння виділяти ключові слова.

Щодо другого пункту, то викладач повинен вміти добре керувати своєю мімікою та жестами, адже вони теж певною мірою допоможуть студентові зрозуміти зміст тексту, тому проведення «живого» аудіювання, на відміну від прослуховування дисків, матиме кращий результат.

Роздумуючи над третім пунктом, треба зважати на специфіку аудиторії. У нашому випадку мова йде про аудіювання у технічному університеті. Тому для викладача доцільно взяти лекційні матеріали, у яких буде, безумовно, термінологічна лексика, проте ці тексти повинні мати не суто науковий, а радше науково-популярний характер. Для цього можна спростити тексти, уникаючи наукових синтаксичних зворотів чи замінюючи їх на більш прості.

Варто зазначити, що такі тексти, насамперед мають бути цікавими, пізнавальними для самого студента, щоб при слуханні він не лише вивчав терміни, нові слова та словосполучення, а й дізнавався потрібну та цікаву для себе інформацію. Це підвищить внутрішню мотивацію студента. Ще одним методом, який допоможе створити певний когнітивний образ, є передтекстові та післятекстові лексико-граматичні завдання, пояснювальний словниковий диктант, які націлять слухача на ці образи. Щоб досягти успіху відповідно до

четвертого пункту, викладач може запропонувати студентові записувати на картці ті слова, які він добре не почув чи не зрозумів. Згодом викладач може пояснити ці слова окремо чи просто прочитати маленькі частини з тексту, де трапляються ці слова ще раз, розраховуючи на те, що студент все-таки зрозумів з контексту їхнє значення. Останнє прослуховування тексту передбачає запис почутого чи виконання вправ і відповідатиме п'ятому пункту. Щодо шостого пункту, то вважаємо, що неодноразове прослуховування тексту повністю або частинами, а також конспектування сприятиме тому, що студент все-таки вловить головну думку. Як показує досвід, при всіх цих правильних підходах до вищезгаданих пунктів аудіювання, при доброму опрацюванні кожного з цих елементів результат був просто досконалим.

Труднощі, пов'язані з індивідуально-віковими особливостями слухачів складаються з індивідуально-психологічних особливостей студентів (рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування, рівня концентрації уваги); значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня як кмітливість, вміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Ці вміння розвиваються у процесі навчання багатьох предметів, у тому числі й іноземної мови.

У процесі навчання аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють мовні труднощі аудіювання, які визначаються такими об'єктивними параметрами (рівнем розуміння наявної в аудіотексті інформації (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації); видом аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог); тематикою/ темою; обсягом аудіотексту (кількістю слів у ньому); способом контролю/ оцінювання (рідна мова/ іноземна мова,

відповіді на запитання, вибіркові відповіді — тести множинного вибору, узагальнюючі повідомлення, розповідь і т. п.).

Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання. Це, зокрема, стосується початкового ступеня навчання. Нерозвиненість фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу слухача на мовну форму повідомлення, в результаті чого не розпізнаються значення слів і синтагм як одиниць сприймання. На наступних етапах навчання виробляються уміння розрізняти фонетичні варіанти слів за їх головними ознаками, навіть при деякому відхиленні від норми.

Основними фонетичними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Велике значення для адекватного розуміння має логічний наголос: він несе основне смислове навантаження.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності (що характерно для старшого ступеня навчання), але й при вживанні слів в переносному значенні, наявності слів, які не несуть великого інформаційного навантаження, вживанні аморфних, невмотивованих слів і фразеологічних зворотів.

Граматичні труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації, збільшуються пропорціонально довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх в рідній мові. Труднощі спричиняє граматична омонімія, особливо в службових словах.

Для розуміння при сприйманні на слух велике значення має композиційно-смілова структура аудіотекстів, спосіб викладу думок в них, міжфразові зв'язки. Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте надавати перевагу аудіюванню однієї з форм мовлення недоцільно. Важливо вчити учнів сприймати обидві форми говоріння.

Фактори, що полегшують аудіювання: ритміка, паузація, мелодика — складники інтонації; можливість зорового контакту із співрозмовником; використання позамовних засобів та опори на ситуацію; а також фактори, які ускладнюють сприймання на слух: відсутність чітких пограничних сигналів між лексичними одиницями, їх злиття в мовленнєвому потоці, явища асиміляції на стику слів і всередині слів; фонетична редукція; швидкоплинність процесу, що зумовлюється темпом усного мовлення; необоротність слухової реакції; інтерферуючий взаємовплив лексичних одиниць. Залежність аудіювання від умов сприймання визначається: а) темпом мовленнєвих повідомлень, б) кількістю пред'явлень аудіотексту в залежності від його обсягу. Об'єктивно заданий темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування.

Таким чином, сприйняття зв'язного мовлення супроводжується складною розумовою діяльністю й протікає в особливих умовах, що потребує постійного тренування та розвитку. При створенні комплексу вправ з формування аудитивної компетенції необхідно враховувати психологічні особливості процесу сприймання, а також труднощі розуміння автентичного тексту. У процесі навчання студентів – майбутніх філологів необхідно створювати такі психологічні умови, які б розвивали іншомовне мислення і таким чином забезпечували ефективність формування аудитивної компетенції.

На нашу думку, шляхами подальшого дослідження проблеми є вивчення особливостей навчання аудіювання із використанням автентичного

спонтанного мовлення у вищих навчальних закладах, що і буде зроблено у наступному параграфі.

1.3 Особливості навчання аудіювання із використанням автентичного спонтанного мовлення у вищих навчальних закладах

На початку дослідження методичного аспекту проблеми формування іншомовної аудитивної компетенції студентів мовних спеціальностей необхідно уточнити, що аудіювання — це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення. Аудіювання є активним процесом, який здійснюється на основі передбачення (прогнозування) того, що буде сказано [Методика 2004, с. 224].

Аудіювання – високоактивний творчий процес. Те, що почує та зрозуміє слухач, залежить не тільки від того, що скаже мовець, а й від зустрічної внутрішньої активності самого слухача, його особистості [Елухіна 1991, с. 176]. Навички та вміння слухання, які забезпечують розуміння почутого через зустрічну внутрішню активність слухача, складають мовленнєву компетенцію в аудіюванні. Вона дуже тісно пов'язана з мовною, соціокультурною та іншими видами компетенцій у цьому виді мовленнєвої діяльності [Громова 1990, с. 138].

Як і для говоріння та читання, компетенція в аудіюванні не може не бути чітко професійно-орієнтованою, якщо йдеться про навчання іноземної мови як спеціальності, тобто про навчання у ВНЗ на мовному факультеті. Це означає, що така компетенція перш за все повинна забезпечувати усне професійне спілкування майбутнього філолога – як на рівні виконання основних та безпосередніх професійних обов'язків (проведення занять з іноземної мови), так і на рівні професійного усного спілкування із зарубіжними колегами [Методика 2004, с. 193]. У цьому полягає вихідна

особливість навчання іноземних мов у ВНЗ.

Для формування компетенції в аудіюванні необхідно звернути особливу увагу на соціокультурні відмінності автентичного спонтанного усного мовлення тією чи іншою іноземною мовою порівняно з рідною мовою та/або іншими відомими студентам іноземними мовами. Якщо такі відмінності не будуть засвоєні, то правильне розуміння оригінальних автентичних аудіотекстів стане вкрай утрудненим [Кулиш 1992, с. 47]. У школі також проводяться паралелі та визначаються відмінності між рідною та іноземною мовами. Але, звичайно, у ВНЗ вони більш глибокі, часто є можливість порівняти різні іноземні мови.

До соціокультурних відмінностей належить і жестикуляція, яка супроводжує усне мовлення, що сприймається. Наприклад, у французькій мові вигук: *Oh! The beard!* означає почуття нудьги, яке відчуває мовець. Але замість цього вигуку мовець може просто зробити жест, який імітує гоління. Щоб зрозуміти, що малося на увазі, слухачеві необхідно добре знати значення такого та подібних жестів [Кулиш 1992, с. 50].

Розглянемо провідні фактори, що впливають на формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні: а) фактор мовленнєвих навичок, б) фактор залежності аудіювання від індивідуальних та вікових особливостей, в) фактор умов сприйняття.

Особливістю аудіювання є те, що розвиток усіх мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних та фонологічних) сприяє поступовому усуненню труднощів аудіоматеріалів, що сприймаються. Усі вони рівнозначущі, але серед фонологічних навичок особливо заслуговують на увагу навички розпізнавання інтонації мовця, оскільки, як уже згадувалося, саме вона займає провідне місце серед інформативних ознак аудіотексту [Лисовець 2004, с. 29].

Ранній початок мовленнєвої практики особливо важливий саме для аудіювання у зв'язку з тим, що воно є найскладнішим для розвитку видом мовленнєвої діяльності [Колеснікова 2007, с. 86]. Тому її обсяг має бути

якомога більшим на перших курсах ВНЗ. Щоб подолати хибну тенденцію «вслухуватися щосили», на початковому етапі необхідно привчити студентів сприймати текст в основному глобально, орієнтуючись на усвідомлення загального змісту та смислу, не намагаючись почути кожне слово і не звертаючи особливої уваги на окремі слова або навіть частини аудіотексту, які були пропущені або залишилися незрозумілими [Методика 2011, с. 167]. Отже, вправи до аудіювання повинні бути направлені на загальний зміст (тема, ідея, основні події, вчинки, дії персонажів, результат, відношення автора до діючих осіб та ін.).

При досягненні на початковому етапі рівня, на якому студенти без особливих утруднень розуміють на глобальному рівні більшість аудіотекстів, на основному етапі можна ставити завдання навчити детального розуміння аудіоматеріалів [Методика 2011, с. 168]. Це означає, що студенти старших курсів повинні чути й розуміти кожне слово, а отже, вони повинні бути спроможними відтворити деталі прослуханого тексту. Таким чином, й завдання для перевірки розуміння прослуханого тексту повинні містити вправи на виявлення деталей, певних нюансів тексту. В ідеалі, студенти мають привчитися слухати та розуміти аудіотексти глобально або детально, виходячи тільки з тих власних особистих цілей слухання, які вони перед собою ставлять.

Індивідуальні особливості (наприклад, рівень розвитку фонематичного слуху та слухової пам'яті) багато в чому впливають на успішність формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні. Людина, в якій явно домінує слуховий канал сприйняття, буде мати переваги у розвитку компетенції в аудіюванні порівняно з людиною, домінуючий канал сприйняття якої — зоровий. Важливими є також здатність прогнозувати те, що може бути почутим від співбесідника, ставлення (активне або пасивне) до того, що слухається. Необхідно враховувати такі особливості студентів та компенсувати їх у навчальному процесі – розвивати слухову пам'ять та фонематичний слух, вчити прогнозувати зміст аудіотекстів тощо [Кочкіна

2007, с. 16].

Особливістю аудіювання є й те, що його успішність залежить і від індивідуальних особливостей мовця (тембр голосу, гучність мовлення, його темп), особливо якщо мовець має дефекти мовлення [Гальськова 2006, с. 67]. Названі умови сприйняття, які залежать від індивідуальних особливостей мовця, необхідно враховувати у навчальному процесі, даючи студентам можливість прослуховувати якомога більше різних людей з різними голосами та різними індивідуальними особливостями мовлення [Лисовець 2004, с. 26]. У цьому полягає відмінність навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення школярів та студентів, адже учням середніх навчальних закладів пропонуються тексти прочитані учителем або професійним диктором. У шкільному курсі французької мови не передбачено сприйняття текстів відтворених з різними тембрами голосу, гучністю, темпом.

Що стосується впливу вікових особливостей на розвиток компетенції в аудіюванні, то від них в основному залежить тематика, мовна та структурна складність аудіотекстів. Добираючи тексти для аудіювання, треба виходити з можливих знань та життєвого досвіду студентів. Якщо давати для прослуховування тексти, зміст яких дуже далекий від цих знань та досвіду, то розуміння не буде досягнуто, навіть якщо мовна форма аудіотексту нескладна. Важливо також, щоб аудіоматеріали могли зацікавити, привабити осіб студентського віку, інакше розуміння може не настати, тому що не буде активізована мотиваційно-спонукальна фаза слухання [Колеснікова 2007, с. 78]. Звичайно, тексти для аудіювання у ВНЗ складніші, ніж тексти у школах. Студентам можуть презентуватися статті науково-популярного характеру, фрагменти художніх творів, що є неможливим у середніх навчальних закладах.

Успішність аудіювання залежить і від вікових особливостей голосу мовця. Відомо, що найскладніше сприймати дитячі голоси, а також голоси людей похилого віку з віковими змінам. Тому треба давати можливість

студентам тренуватися у сприйманні й таких голосів.

Умови сприйняття аудіотексту дуже різноманітні: темп мовлення, розмір та кількість пауз, обсяг повідомлення, кількість пред'явлень аудіоматеріалів, їх надлишковість та типи, наявність штампів, опор, джерела мовлення, шуми та відстань при аудіюванні [Методика 2011, с. 141]. Найчастіше студенти скаржаться на дуже швидкий темп мовлення в аудіоматеріалах, що ними прослуховуються. Найчастіше, це ілюзія, яка пов'язана із занадто повільним виконанням слухачем операцій, необхідних для досягнення розуміння, тобто самі студенти занадто «повільно чують» [Гальськова 2006, с. 15]. Найчастіше це стосується студентів, які мали невелику практику в аудіюванні, тобто студенти перших курсів.

Вирішувати цю проблему за рахунок зниження, уповільнення на початковому етапі навчання темпу мовлення, який сприймається в аудіотекстах, недоцільно. Це призведе тільки до того, що процес, оволодіння сприйняттям мовлення нормального середнього темпу буде надмірно затягуватися і стане дуже ускладненим [Методика 2011, с. 167]. Крім того, студенти мають звикати до звичного для носіїв мови темпу мовлення, адже головним з практичних завдань є можливість спілкування саме з ними.

Паузи виконують дуже важливу функцію у говорінні та слуханні. По-перше, вони обумовлені фізіологічно – мовцю потрібно регулярно набирати повітря, щоб продовжувати мовлення. По-друге, за допомогою пауз мовець звертає увагу слухача на щось важливе зі сказаного, очікує його реакції тощо. По-третє, саме паузи дають слухачеві резерв часу для опрацювання змісту та смислу почутого. Тому загальний підхід до навчання розуміння на слух мовлення у нормальному середньому темпі полягає в тому, щоб на початковому етапі збільшити тривалість пауз в аудіотексті. Через таке збільшення студенти отримують резерв часу для смислового опрацювання, а через це можливість розуміти навіть досить складні аудіотексти. Поступово та повільно тривалість пауз слід зменшувати, доводячи на основному етапі навчання до загальної норми. Це, однак, не виключає можливості

епізодичного збільшення пауз навіть на просунутому етапі навчання, коли студенти працюють з дуже складними аудіотекстами [Лісовець 2004, с. 27].

Великі за обсягом (за тривалістю у часі) аудіотексти викликають стомлення, яке заважає розумінню. Це означає, що прослуховування аудіотекстів, тривалістю більше 15-20 хв. припустиме лише на основному етапі навчання, коли базові навички та вміння аудіювання вже сформовані та студенти звикли до досить тривалого прослуховування іншомовного мовлення. Починати треба з аудіювання протягом 2-3 хв., дуже поступово, але постійно збільшуючи обсяг аудіотекстів у міру опанування матеріалу [Гальська 2006, с. 56]. Те ж стосується об'єму тексту для аудіювання у школі, головний принцип – від меншого до більшого, від простішого до складнішого.

Нормальне пред'явлення будь-якого матеріалу для прослуховування одноразове, що відповідає звичайним умовам комунікації [Кочкіна 2007, с. 57]. Але на початковому етапі можливе й дворазове прослуховування аудіоматеріалів студентами. Більше ніж дворазове прослуховування слід вважати неприпустимим, оскільки воно, по-перше, практично неможливе у нормальній комунікації, по-друге, не може принести ніякої користі [Методика 2011, с. 165]. Якщо один і той же аудіоматеріал, який слухачі не змогли зрозуміти при першому або другому прослуховуванні, знов прослуховується ще багато разів, то у слухача виникає те, що у фізіології нервової системи та психології називається «поза межним гальмуванням». Людина ніби «відключається», взагалі перестає сприймати інформацію, тобто розуміння не досягається, навіть якщо слухати десять разів [Елухіна 1991, с. 179].

Коли взяти дворазове прослуховування за можливий максимум кількості пред'явлень, то треба брати до уваги те, що кожне з двох прослуховувань повинно йти з різними завданнями для студентів [Гальська 2006, с. 48]. Такій підхід забезпечує комунікативність та логічність роботи, надає змістовності другому прослуховуванню.

Труднощі у сприйнятті усного мовлення звичайно залежать від типу аудіотекстів, що сприймаються [Гаврилова 2006, с. 38]. Так, аудіотексти полемічного типу або аудіотексти-характеристики (наприклад, слухання дискусій або презентацій, в яких висловлюються певні думки, точки зору, протилежні іншим підходам, прослуховування характеристик якихось процесів, механізмів тощо) викликають більше труднощів для розуміння, ніж аудіювання повідомлень, розповідей або описів. Тому й навчання аудіювання повинно поступово просуватися від простіших для розуміння аудіотекстів-повідомлень, розповідей та описів до складніших аудіотекстів-характеристик та аудіотекстів полемічного характеру [Гордєєва 2007, с. 62].

Штампи в усному мовленні – це різні клішовані вислови, що використовуються як єдине ціле, як єдина лексична одиниця (наприклад, *How do you do? What's up? Thanks a lot*). Вони полегшують розуміння при аудіюванні. Отже, мовлення, яке прослуховують студенти на початковому етапі, повинно бути якомога більше клішованим, містити якомога більше штампів. По-друге, треба вчити студентів мовленнєвих штампів, щоб їх запас у них був якомога більшим [Гальськова 2004, с. 98]. Клішовані вислови починають засвоюватися ще на початковому етапі шкільного курсу іноземної мови, таким чином, вступаючи до ВНЗ студенти вже мають певний об'єм знань.

Якщо говорити про опори, то вони можуть належати до будь-якого з аналізаторів або органа почуттів людини: зору, слуху, дотику, навіть нюху та смаку [Гаврилова 2006, с. 42]. Згадуючи навчання у школі, необхідно відмітити, що найчастіше використовуються зорові опори. Вони полегшують аудіювання більше, ніж будь-які інші. Наприклад, добре відомо, що сприймати мовлення у відеофільмі легше, ніж у аудіозаписі, оскільки відеоряд пояснює звукоряд. Їх має бути максимально багато на початковому етапі, і зниження кількості має проходити дуже повільно та поступово у міру розвитку навичок [Ачкасова 2017, с. 26]. При цьому поступове зниження кількості потрібне тільки для штучних опор, таких, які не існують у

реальному спілкуванні. Якщо ж зорові опори природні, тобто ті, що властиві й реальному спілкуванню, немає, ніякої потреби знижувати їх кількість залежно від етапу навчання. Ті ж принципи діють і у ВНЗ, однак засоби наочності повинні мати більш абстрактний характер (схеми, таблиці, а не ілюстрації та малюнки).

У розумінні усного мовлення дуже багато залежить від того, чи сприймається воно з живого людського голосу або ми маємо справу з записаним на плівку мовленням. Живе мовлення вважається найпростішим для сприйняття, адже розумінню допомагає спостереження за обличчям людини, коли вона розмовляє, за її мімікою, жестикуляцією, позою, оточуючим середовищем тощо. Крім того, між живими людьми завжди встановлюється емоційний контакт [Гаврилова 2006, с. 43]. Найскладнішими для розуміння є, безумовно, аудіозаписи (фонограми). Тут не має ні живого емоційного контакту між мовцем та слухачем, ні відеоряду, який підкріплює звукоряд [Кулиш 1992, с. 46].

У вітчизняних умовах вчитель найчастіше не є носієм мови. Навчання аудіювання, щоб бути ефективним, повинно базуватися на тому, що студенти в основному повинні слухати носіїв мови, а не співвітчизників, які розмовляють мовою, що вивчається. У навчальному процесі бажано слухати тільки носіїв мови. Студенти повинні навчитися розуміти не тільки представників певного народу, коли вони розмовляють рідною мовою, але й людей з усього світу, які цією мовою користуються [Ніколаєва 2011, с. 186].

На жаль, неможливо навчати аудіювання, тільки спираючись на художні фільми, на початковому етапі вони ще можуть бути занадто складними для сприйняття студентами. Інших видів відеоматеріалів (в тому числі навчальних відеоматеріалів) не дуже багато та вони недосить різноманітні, щоб повністю забезпечити ними навчальний процес у вищому мовному закладі освіти. Натомість аудіоматеріалів існує безмежна кількість, тому майже повсюди навчання аудіювання спирається в основному на використання фонограм [Ачкасова 2017, с. 57].

Природне аудіювання в умовах реального спілкування, як правило, супроводжується різними шумами. Звичайно, вони заважають розумінню при слуханні, відволікаючи увагу. Тому на початковому етапі навчання бажано запобігати їм при аудіюванні іншомовного мовлення студентами. Але як тільки навички та вміння аудіювання вже більш-менш сформовані, повинно початися слухання з поступовим уведенням природних шумів [Гаврилова 2006, с. 44]. І саме таке спонтанне мовлення є предметом нашого дослідження, тобто коли мовлення є непідготовленим актом і також може спричиняти складнощі у сприйнятті.

Отже, компетенція в аудіюванні має забезпечувати професійне спілкування майбутнього вчителя іноземної мови. Під час формування компетенції в аудіюванні необхідно звернути особливу увагу на соціокультурні особливості (відмінності між рідною та іноземною мовами, жестикуляція). Існує велика кількість факторів, що впливають на формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні. Серед них особливо важливими є фактор мовленнєвих навичок, фактор залежності аудіювання від індивідуальних та вікових особливостей, фактор умов сприйняття. Умови сприйняття різноманітні: темп мовлення, обсяг повідомлення, паузи, кількість пред'явлень аудіоматеріалів, їх типи, наявність штампів, опор, джерела мовлення, шуми при аудіюванні. Усі ці умови і фактори необхідно враховувати при організації навчання аудіювання у ВНЗ.

У методичній літературі (В. Бухбіндер, Н. Бориско, І. Бім, С. Гапонова, Т. Краснопера, С. Ніколаєва, Є. Пассов та ін.) існують два основних підходи до навчання аудіювання. Згідно з першим підходом навчання аудіювання необхідно здійснювати в процесі виконання спеціальних вправ, тобто аудіювання виступає як мета навчання, отже цим шляхом аудіювання варто навчати як виду мовної діяльності [Громова 1990]. Прихильники ж другого підходу вказують на необхідність поєднання вправ в аудіюванні з елементами говоріння, читання, письма, перекладу – тобто аудіювання тут виступає як засіб навчання інших видів мовної діяльності [Громова]. Для

цього передбачаються неспеціальні вправи. Багато сучасних методистів поєднують ці два шляхи. Вони пропонують навчати аудіювання як мети, а потім як засобу, і тому вважають, що система вправ для навчання аудіювання повинна містити в собі як спеціальні, так і неспеціальні мовні вправи.

Вправи для розвитку вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності доцільно називати діяльними на відміну від операційних вправ, що розвивають «техніку» аудіювання. Головна відмінність діяльних вправ від операційних полягає в тому, що в них слухання здебільшого проводиться для того, щоб на основі почутого зробити те, що виходить за межі самого аудіювання, – розуміння почутого слугує базою для якоїсь іншої, зовнішньої або внутрішньої діяльності (в операційних вправах розуміння аудіотексту здебільшого є самоціллю). У зв'язку з цим вмотивованість вправ забезпечується в основному необхідністю виконання якоїсь подальшої діяльності, відштовхуючись від почутого у прослуханому аудіоматеріалі.

Діяльнісні вправи також найчастіше проводяться на матеріалі досить тривалих аудіотекстів (більше хвилини звучання). Наприклад, якщо прослуховується аудіотекст-інтерв'ю, то безпосередньо на стадії слухання перед прослуховуванням перед студентами може бути поставлене завдання визначити, які основні питання обговорюються в інтерв'ю та до чого взагалі зводяться погляди особи, яку інтерв'юють з приводу цих питань (глобальне розуміння). Якщо потрібне детальне розуміння, то можна поставити завдання з'ясувати у процесі слухання, наприклад, усі подробиці щодо початку кар'єри тієї людини, з якою розмовляє журналіст, або всі особливі її точки зору на якусь конкретну проблему.

Спеціальні мовні вправи націлюють увагу слухача на зміст мови. Це можуть бути вправи, спрямовані на сприйняття загального змісту, виділення окремих значеннєвих груп. До спеціальних мовних вправ належать вправи, що розвивають уміння співвідносити частини і ціле у процесі слухового сприйняття, знаходити в мовленні головну думку, основний зміст, звертати увагу на заздалегідь зазначений відрізок мови, розуміти ціле, незалежно від

окремих важких для розуміння частин (слів і пропозицій), використовувати мовну і логічну здогадку у процесі слухового сприйняття.

Керуючись психологічними особливостями процесу сприйняття, а також труднощами розуміння автентичного тексту, А. Й. Гордєєва сформулювала такі принципи побудови системи вправ, спрямованих на розвиток аудитивних умінь [Гордєєва 2007, с. 63]:

- 1) повинна бути спрямована на досягнення кінцевих/проміжних цілей;
- 2) повинна бути спрямована на подолання психологічних і лінгвістичних труднощів мовлення, що сприймається на слух;
- 3) повинна забезпечувати розвиток умінь, спрямованих на вдосконалення рецептивних мовленнєвих механізмів аудіювання;
- 4) повинна урахувати специфіку структурної організації аудіювання як виду мовленнєвої діяльності;
- 5) повинна містити вправи для передтекстової, притекстової та післятекстової роботи;
- 6) повинна являти собою раціонально організовану послідовність вправ;
- 7) повинна забезпечувати розуміння автентичного тексту як на рівні значення, так і на рівні змісту.

Для навчання аудіювання використовують такі основні групи вправ: 1) вправи, що готують до аудіювання; 2) аудитивні вправи; 3) післятекстові вправи [Гальськова 2006, с. 10]. Виконуючи вправи першої групи, студенти вчаться переборювати окремі труднощі й упізнавати нові слова та словосполучення, диференціювати схожі слова, визначати значення омонімів, багатозначних слів, розрізняти граматичні форми. Крім того, у них формуються навички сприйняття на слух мовленнєвих одиниць на рівні речень та понадфразових єдностей.

До вправ, що готують до аудіювання, включають такі види вправ:

1. Вправи на визначення граматичних орієнтирів.

2. Вправи на здогадку про значення незнайомих слів (за їх співзвучністю з відповідними словами рідної мови, за словотворчим елементом, з контексту).

3. Вправи на розуміння речень, що містять незнайомі слова, які не впливають на розуміння змісту висловлювання.

4. Вправи на антиципацію (прогнозування).

5. Вправи на виділення різноманітних категорій смислової інформації: родової категорії, категорії часу, категорії місця, категорії причини тощо.

6. Вправи на визначення різних видів зв'язків між реченнями.

7. Вправи на визначення основної думки в групі речень.

Вправи другої групи націлені на сприйняття загального змісту висловлювання чи виділення окремих змістових частин. Вони виконуються на рівні тексту. Вправи цієї групи призначені для розвитку умінь безпосередньо розуміти й осмислювати аудіотексти.

Процес розуміння іншомовного мовлення містить чотири етапи: визначення значень речень, виникнення здогадки про загальний зміст іншомовного тексту, подальша диференціація та специфікація значень слів на основі здогадки, декодування змісту пред'явленого іншомовного тексту. Виконуючи аудитивні вправи, студенти оволодівають умінням прогнозувати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, що уточнюють головне, установлювати причинно-наслідкові зв'язки.

В основу класифікації аудитивних вправ покладено уміння, яке необхідно сформулювати у процесі їх виконання:

1. Вправи на прогнозування змісту тексту та розвиток уяви.
2. Вправи на знаходження смислового зв'язку між окремими частинами тексту.
3. Вправи на зв'язування логічної послідовності подій.
4. Вправи на розуміння тексту без домислювання.
5. Вправи на розуміння основної думки тексту.

Всі перераховані фактори та багаточисельні явища, які впливають на ефективність процесу формування іншомовної аудитивної компетенції студентів мовних спеціальностей повинні бути враховані під час організації навчального процесу у ВНШ на мовних спеціальностях. Всі перераховані вправи на аудіювання будуть враховані під час формування моделі навчання аудіювання під час спонтанного мовлення, а також у процесі дослідного навчання і перевірки ефективності запропонованої методики. Такий складний процес навчання аудіювання на базі спонтанного мовлення не може відбуватися без контролю результатів проведеної роботи, тому вони будуть розглянуті у наступному параграфі.

1.4 Контроль розвитку аудитивної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови

Для ефективної організації та проведення контролю необхідно чітко уявляти об'єкти контролю, які виступають критеріями оцінки рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Якщо завданням контролю є визначення рівня володіння студентами іншомовною діяльністю, то об'єктами контролю виступають мовленнєві навички і вміння, які забезпечують успішність організації цієї діяльності. Отже об'єктами контролю є слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (лінгвістична компетенція) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням лінгвокраїнознавчих та соціокультурних особливостей цих видів, мовленнєвої діяльності (комунікативна компетенція).

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію (правила) щодо їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, засвоєний учнями раніше. Необхідною умовою в підготовці таких завдань є те, що інструкція повинна спонукати

учнів до реалізації саме тих мовленнєвих навичок і вмінь, які підлягають контролю, а мовний і мовленнєвий матеріал контрольних завдань має охоплювати увесь той матеріал, засвоєння якого перевіряється.

За формою організації контроль може індивідуальним або фронтальним (груповими); за характером оформлення відповідей – усним або письмовим; за використанням рідної мови – одномовним або двомовним; з використанням технічних засобів, з використанням наочності (малюнки, схеми, таблиці тощо), з використанням тільки паперу і ручки/олівця, без будь-яких допоміжних засобів.

Контроль аудіювання може бути усним або письмовим, індивідуальним або фронтальним, одномовним або двомовним, з використанням технічних засобів, наочності. Наприклад, контроль розуміння прослуханого тексту можна здійснити шляхом його переказу іноземною або рідною мовою усно чи письмово. Тут важливо враховувати рівень володіння уміннями говоріння і навичками орфографії: учень може повністю зрозуміти прослуханий текст, але не володіти говорінням чи орфографією в достатній мірі, щоб бути спроможним усно чи письмово викласти зміст тексту іноземною мовою. В цьому випадку переказ тексту здійснюється рідною мовою. Окрім переказу це можуть бути відповіді на запитання, складання плану до прослуханого тексту, викладення змісту своїми словами та інші завдання.

Після прослуховування учнями аудіотексту вчитель має перевірити його розуміння. Розуміння — вирішальний момент аудіювання. **Контроль розуміння** аудіотексту може здійснюватись вербальним чи невербальним способом. Дії учня після прослуховування повідомлення пов'язані з характером завдання, яке було поставлене перед його слуханням. Кінцевою метою аудіювання є розуміння тексту, але перевірити, чи зрозуміли студенти текст, практично неможливо, якщо не виконувати для цього спеціальні вправи. Тому контроль – вирішальний етап аудіювання. Способи контролю рівня сформованості аудитивної компетенції студентів мовних спеціальностей поділяються на невербальні та вербальні

Форми передачі розуміння аудіотексту можуть бути різноманітними:

Засоби контролю розуміння прослуханого аудіотексту:

- **невербальні засоби:** виконання дій, контроль з використанням цифр, контроль за допомогою сигнальних та облікових карток, виготовлення схем, креслень, підбір малюнків.

- **вербальні засоби:** рецептивні (підтвердження або спростування тверджень учителя, вибір пунктів плану тексту, тести з вибором відповіді); репродуктивні (відповіді на запитання, переказ змісту іноземною або рідною мовою, переклад окремих слів, словосполучень, речень, укладання плану, формулювання запитань до тексту, бесіда на основі змісту тексту.

Форми передачі розуміння аудіотексту можуть бути різноманітними: позамовні/невербальні дії студентів та вербальні: бесіда за текстом, його переказ, упорядкування пунктів плану чи блоків тексту за логікою змісту, визначення головної думки, завершення висловлювання, виправлення неправильних тверджень, тести з вибором відповіді (альтернативні, одно-елементного та множинного вибору, перехрест, ланцюгові, тести класифікації), тести на відновлення випущених елементів речення (клоуз-тести) тощо [Бігич 2001, с. 42]. Лише за дотримання всіх перерахованих умов можна досягти успіху у формуванні вмінь і навичок аудіювання, а в кінцевому результаті – багатогранного розвитку особистості студента. Кінцевою метою навчання аудіювання є придбання студентом умінь і навичок сприйняття і розуміння іншомовної мови на слух, що допоможе йому, у свою чергу, приймати участь в актах усного спілкування

Розвитку здібностей до аудіювання слід приділяти увагу в першу чергу, адже воно є психологічною передумовою розвитку здібностей до говоріння. Тому завдання викладача – формування аудитивної компетенції як засобу навчання інших видів мовленнєвої діяльності. На думку І. П. Білянська, саме навчання аудіювання повинно передувати навчанню говоріння [Білянська 2017, с. 79]. Досить слушною є також думка вченого про те, що під час слухання суб'єкт навчання сприймає готову мовленнєву продукцію, яку

створює не він, а інші люди. А під час говоріння мовець сам створює певні словесні формулювання, які він може або відтворювати по пам'яті (тоді його мовлення має репродуктивний характер), або створювати самостійно (тоді його мовлення має продуктивний характер). Відомо, що кінцевою метою навчання іноземної мови є розвиток у суб'єктів навчання мислення цією мовою, тому що «володіння іноземною мовою передбачає насамперед нерозривну єдність мови та мислення» [Білянська 2018, с. 73]. Тому аудитивні вправи повинні передусім привчати студентів до мислення іноземною мовою.

Таким чином, саме врахування всіх перерахованих факторів ефективності формування іншомовної аудитивної компетенції студентів мовних спеціальностей будуть враховані під час розробки моделі навчання студентів 1 курсу спонтанного аудитивного сприйняття на слух. Саме така модель буде розглянута у наступному розділі.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ АВТЕНТИЧНОГО СПОНТАННОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ 1 КУРСІВ

2.1 Вимоги та особливості навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів 1 курсів

Проблема мовленнєвої підготовки майбутнього педагогічного спеціаліста з іноземної мови, а саме англійської, включає в себе поняття мовленнєвої компетенції. Вона сьогодні є однією з провідних базисних характеристик особистості, одним із найважливіших виявів її цілісності й самодостатності. Від сформованих навичок мовленнєвої поведінки фахівця великою мірою залежить інтерес його учнів до дисципліни зокрема і до процесу навчання в цілому. Мало досконало знати свій предмет, важливо для вчителя володіти засобами красномовства, бути комунікативно компетентним, щоб своїми знаннями захопити учнів, разом з ними вирушити у різні сфери життєдіяльності. Коли студент відчуває реальну можливість використати отримані знання з іноземної мови у конкретних професійних та життєвих ситуаціях, його мотивація потужно зростає. А сучасний світ демонструє випускникам, як на ринку праці зростають можливості спеціалістів зі знанням як загальної, так і професійної іноземної мови.

У реальному спілкуванні нам доводиться багато слухати, і те, наскільки точно і повно ми сприймаємо отриману інформацію, може визначити наші подальші дії. Навчити розуміти звукову мову – одна з найважливіших цілей навчання. Аудіювання є складною рецептивною мисленнєво-мнемічною діяльністю, пов'язаною із сприйняттям, розумінням і активної переробкою інформації, що містилася в усному мовному спілкуванні. Часто крім сприйняття мови із слуху ми виконуємо й інші дії – спостерігаємо, говоримо, пишемо і т. д., але як правило, необхідно розуміти те, що чуєш.

Метою навчання іноземної мови у ВНЗ є формування комунікативної компетенції студентів, яка реалізується у здатності до мовного спілкування. Запорукою успішної мовної активності студентів є також і нетрадиційні форми занять з англійської мови, в ході яких студенти долучаються до культури країн мови, що вивчається, а також розширюють знання про культурну спадщину рідної країни, що дозволяє студентам брати активну участь у діалозі культур [Аристова 2011, с. 118]. Уміння спілкуватися іноземною мовою не здійсненне без уміння сприйняття іншомовної мови на слух. Необхідність слухати вже містить комунікативне завдання, яке має вирішити учень, студент на завершальному етапі аудіювання. Наприклад, інформація сприймається для того, щоб на неї відреагувати, висловити власну думку, взяти до уваги. Саме з цього й випливає одна з основних вимог до комунікативного навчання аудіювання: стимулювати в слухачів інтерес до змісту повідомлення, що сприятиме створенню необхідної комунікативної готовності до сприйняття інформації, в результаті чого з'являється антиципація – ймовірне прогнозування перебігу та змісту повідомлення. Антиципація (prediction) – це ключовий фактор при сприйманні усного мовлення [Алейнікова 2015, с. 34].

Організація навчального процесу з дисципліни «Практичний курс іноземної мови (англійської)» для студентів бакалавріату мовного вишу вже на початковому етапі має свої характерні особливості навчання, а саме: 1) значне зростання обсягу самостійної роботи; 2) змінювання системи контролю та його характеру; 3) комплексна подача матеріалу; 4) спеціалізація у навчанні іноземній мові. Всі ці фактори тісно пов'язані з процесом адаптації випускників шкіл до реалій вищої школи, педагогічною основою якої є розгортання змісту навчання. Таким чином, в рамках нашого дослідження увага буде зосереджена саме на здовучачах вищої освіти бакалавра 1 курсу освітньо-професійної програми «Мова і література (англійська)». Зміст навчання полягає у структуруванні певним чином навчального матеріалу: вправ різних типів, спрямованих на формування

навичок та умінь читання спеціальної літератури, розвиток комунікативних навичок, сприйняття аудитивного матеріалу.

Комунікативна мета навчання англійської мови здійснюється шляхом формування у студентів умінь в різних видах діяльності. І саме аудіювання є підґрунтям для розвитку говоріння, читання, письма. Аудіювання виступає важливим компонентом процесу навчання іноземної мови немовних спеціальностей. Воно відіграє значну роль в аудиторній роботі, сприяє формуванню у студентів уміння прогнозувати зміст текстового матеріалу, відштовхуючись від його назви, розвивати у них культуру сприйняття значних уривків тексту іноземною мовою на слух, тощо.

Отже, розглянемо більш детально специфіку навчання іноземній мові в бакалавріаті. «Практичний курс іноземної мови (англійської)» є обов'язковою дисципліною для студентів 1 курсу. Ціль навчання – формування іншомовної комунікативної компетенції, яка включає лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну та функціональну компетенції, що дозволить поєднати спеціальні знання, навички і уміння для професійного іншомовного усного та писемного мовлення, підвищення ефективності міжкультурної комунікації у професійній сфері. Ціль навчання – підготувати осіб із знаннями іноземної мови шляхом формування у студентів таких аспектів іншомовної комунікативної компетенції: - лінгвістичної (навички та уміння аудіювання, читання, говоріння письма та перекладу); - соціокультурного; - інтерактивного.

Під час роботи над аудіюванням значно ефективніше використовувати інтерактивні форми і методи. Суть цього полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Студенти у процесі обговорення матеріалу поданого викладачем, виявляють своє власне розуміння на певний момент. Це допомагає їм навчатися, навчаючи інших, допомагає заповнювати прогалини в розумінні проблеми. Студенти можуть збагатити свій мовний запас працюючи (слухаючи або читаючи) або спілкуючись зі своїми однокласниками. Інтерактивність включає в себе не

тільки вираження своїх думок, а й сприйняття і розуміння думок інших. Спільно придумані комунікативні завдання перед аудіюванням випереджають прослуховування й допомагають студентам здогадатися про певні ідеї, фрагменти інформації. Завдання перед аудіюванням можуть бути сформульовані як до тексту в цілому, так і до окремих частин тексту в разі поетапного прослуховування та обговорення.

Отже, не слід недооцінювати роль аудіювання на практичних заняттях з англійської мови. Це не лише складний мисленнєвий процес, але й важлива передумова формування інших видів мовленнєвої діяльності (наприклад, говоріння). Особливої уваги заслуговує критерії відбору практичного іншомовного матеріалу для навчання студентів, а також методика роботи над формуванням ААК студентів.

Під «критеріями відбору», слідом за Н. Ф. Бориско [Бориско 2013], розуміємо головні ознаки, відповідно до яких відбувається якісна і кількісна оцінка текстового матеріалу з подальшим використанням чи невикористанням його як навчального матеріалу. Враховуючи вимоги чинної Програми з англійської мови для університетів й інститутів і робочої програми дисципліни [Бориско 2013], у межах нашого дослідження під «критеріями відбору» розуміємо якісні та кількісні ознаки аудіотекстів різних жанрів: інтерв'ю, новин, оголошень, коротких текстів наукового характеру, за якими визначатимемо їхню придатність чи непридатність для використання у навчанні аудіювання майбутніх вчителів англійської мови.

Критерії відбору аудіотекстів для навчання майбутніх вчителів іноземної мови покликані зосередити увагу викладача на валідних аудіотекстах (термін І. О. Гончар), тобто таких, які доцільно використовувати для навчання саме аудіювання та формування іншомовної аудитивної компетенції студентів на матеріалі спонтанного мовлення. Під валідністю навчального аудіотексту ми розуміємо адекватність аудіоповідомлення поставленим викладачем цілям аудіювання, яких мають досягти майбутні вчителі в процесі прослуховування. Валідні для навчання аудіотексти є

автентичними, якісно записаними аудіоповідомленнями, які відповідають рівню володіння іноземною мовою студентами та ступеню навчання, мають відповідні жанрові характеристики, співвідносяться з програмною тематикою та стимулюють рефлексію слухачів, що особливо важливо для студентів [Гитман 2014 , с. 27].

Проаналізувавши доробки різних учених, ми виокремили основні і допоміжні критерії відбору аудіотекстів для навчання майбутніх вчителів англomовного аудіювання в умовах використання спонтанного мовлення. До основних критеріїв відбору аудіотекстів для майбутніх вчителів належать критерії: автентичності (структурна, лексико-фразеологічна, граматична і функціональна), відповідності програмним вимогам щодо рівня володіння іноземною мовою, жанрової співвіднесеності аудіотекстів з вимогами робочої навчальної програми. Допоміжними критеріями відбору аудіотекстів для майбутніх вчителів у межах нашого дослідження є критерії: новизни і мотиваційної цінності, доступності джерела в Інтернетмережі, культурологічної автентичності аудіоповідомлень, урахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту, реактивної автентичності аудіотекстів. Розподіл визначених критеріїв на основні і допоміжні не випадковий. До основних ми віднесли ті, які є вирішальними при відборі аудіотекстів для майбутніх вчителів іноземної мови, недотримання яких ускладнює, заважає чи унеможлиблює процес сприйняття аудіоповідомлень майбутніми вчителями. Допоміжні критерії відбору аудіотекстів у межах нашого дослідження доповнюють ті вимоги до аудіотекстів, які висуваються основними.

Розглянемо допоміжні критерії відбору аудіотекстів для майбутніх вчителів ІМ, першим з яких в межах нашого дослідження є критерій новизни і мотиваційної цінності (термін Р.О. Нищік [Нищік 2013, с 35]). Створюючи автентичне аудіоповідомлення, автори намагаються викликати природний інтерес у слухача, зацікавити реципієнта новими фактами, подіями відповідно до особливостей та інтересів цільової аудиторії. Слідом за Р. О.

Нищік, ми наголошуємо на тому, що аудитивний матеріал, підібраний викладачем, повинен зацікавити студентів, викликаючи бажання слухати і думати [Нищік 2013, с. 38]. Водночас, особливістю сприйняття майбутніми вчителями ІМ кожного наступного аудіоповідомлення є новизна, неповторність і оригінальність. Тому сприйняття і розуміння змісту аудіозаписів може щоразу супроводжуватися інформаційним перенавантаженням, тривогою студентів не зрозуміти почуте до кінця, невпевненістю в аудитивних навичках і вміннях, мовних знаннях. Під час наукових розвідок Р. Алтман, Д. Бел, Дж. Вілсон, П. Каррел, Г. Кук, Дж. Філіпс, доведено зв'язок між фоновими знаннями студентів з певної проблематики та успішністю сприйняття нової інформації. Отже, досягти мотиваційної цінності можна через подачу нової лексичної інформації на фоні вже відомої. Тому для глибшого розуміння кожного наступного аудіотексту ми рекомендуємо студентам систематично вправлятися в аудіюванні, вчитися ефективно використовувати інформацію раніше прослуханих пові# домлень для встановлення зв'язків із наступним аудіотекстом, постійно поширювати свій кругозір, прослуховуючи аудіозаписи різної тематики, розширяти знання про навколишній світ, задовольняючи пізнавальну потребу отримання нових знань з різних галузей. Виходячи з того, що застосування інноваційних технологій сприяє мотивації мовленнєвої діяльності майбутніх вчителів ІМ та підвищенню їхньої пізнавальної активності [Wilson 2008, с. 81], процедура відбору аудіотекстів для навчання майбутніх вчителів англomовного аудіювання в умовах очної форми навчання включає аналіз і обґрунтований відбір Інтернетресурсів для навчання аудіювання. Тому ми виділяємо критерій доступності джерела в Інтернетмережі, згідно з яким навчальний аудіоматеріал для майбутніх вчителів перебуває у вільному доступі в мережі Інтернет, відбирається і використовується без порушення авторських прав на провідних Інтернетсайтах та подкастах (від. англ. iPod+broadcast). Подкастами називають 5-10хвилинні цифрові записи радіо чи телепрограм, які

трансляються через протокол RSS та легко завантажуються зі всесвітньої мережі Інтернет. До того ж, використовуючи аудіоматеріали подкастів, які поживляють навчальний процес і сприяють використанню англійської мови у професійній діяльності, майбутні вчителі очної форми навчання отримують більше можливостей для навчання у зручний для них час. Серед труднощів використання подкастів, які демотивують студентів, ми виділяємо обмежений доступ до швидкісного Інтернету, великий вибір подкастів та різноманіття аудитивного матеріалу в них, що робить процес відбору необхідної інформації складним та неоднозначним, необхідність обов'язкової реєстрації на певних сайтах, відсутність транскрипту до аудіо- та відеозаписів.

Розглянемо критерій культурологічної автентичності аудіоповідомлень, характерною ознакою якого є наявність лексичних одиниць з національно-культурною семантикою. Реалії побуту і світського життя, географічні назви, назви традиційних страв, назви захворювань, від яких страждає місцеве населення, газет і журналів, які вони читають, одягу, який носять, яскраво відбивають особливості культури і життя носіїв англійської мови. Беручи до уваги те, що не будь-яка інформація може сприйматися однозначно, майбутні вчителі повинні бути готовими до розуміння різного роду повідомлень, адекватно сприймаючи соціокультурні і країнознавчі знання і трансформуючи їх. Наявність соціокультурної інформації, пов'язаної з рідною культурою, додає патріотичної цінності аудіотексту, несе виховну і освітню цінність для майбутніх вчителів англійської мови [Goh 2010, с.179]. Отже, навчання аудіювання майбутніх вчителів можливе лише за умови використання оригінальних матеріалів із життя носіїв мови або створених з урахуванням особливостей їхньої культури і менталітету відповідно до мовленнєвих норм, що і зазначено у головній концепції представленої роботи.

Основою критерію урахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту, С.В. Гапонова [Гапонова 2006, с. 10], є особливості вимови та

просодичних характеристик мовлення, яке майбутні вчителі сприймають на слух. Особливо важливим для студентів є розпізнавання аудіоповідомлення крізь зовнішні звукові подразники: шум транспорту, дзвінки телефону, музику, діалект, індивідуальні та гендерні особливості пред'явлення мови (чоловік, жінка, діти), артикуляційні особливості мовців, такі як дикція, дефекти мовлення, тембр. Відповідно до вимог Програми [Практичний курс 2019, с 8] аудіотексти повинні бути тривалістю не більше 3-4-х хвилин, записані носіями мови різного тембру, представлятися в нормальному темпі, містити природні шумові подразники і відповідати вимогам вимови сучасної англійської мови. Використання окличних речень, вигуків, риторичних підсилювальних конструкцій, оцінювальних слів, розділових запитань тощо зумовлюють виділення критерію реактивної автентичності аудіотекстів. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, для майбутніх вчителів ІМ у професійній діяльності необхідність визначати настрій, тон мовця, його погляди і ставлення до предмета розмови є не менш важливою, ніж вміння розуміти зміст інформації. Студенти розпізнаватимуть різний характер вираженням думок мовців: спокійний, збентежений, розчарований, засмучений, радісний, агресивний тощо. Відповідно, вміння адекватно сприймати почуте емоційнозabarвлене повідомлення з наступним адекватним відтворенням такого повідомлення іншою мовою, зберігаючи при цьому характер вихідного тексту, є важливим для студентів, які здобувають професію вчителя англійської мови. Представимо викладене у Таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1

Критерії відбору аудіотекстів для навчання майбутніх вчителів
англійської мови англомовного аудіювання в умовах

Основні критерії	Допоміжні критерії
1. автентичність:	1. новизни і мотиваційної цінності
а) структурна	2. доступності джерела в

б) лексико-фразеологічна	Інтернетмережі
в) граматична	3. культурологічної автентичності
г) функціональна	аудіоповідомлень
2. відповідність програмним вимогам	4. урахування фонетичних й
щодо рівня володіння іноземною	акустичних особливостей аудіотексту
мовою	5. реактивної автентичності
3. жанрова співвіднесеність	аудіотекстів
аудіотекстів з вимогами робочої	
навчальної програми	

Спираючись на викладене вище, ми виділяємо такі Інтернетсайти і подкасти, як джерела відбору аудитивного матеріалу для навчання аудіювання майбутніх вчителів англійської мови першого року навчання. Представимо результати відбору провідних англомовних Інтернетсайтів та подкастів, профілюючою діяльністю яких є навчання аудіювання (див. Табл. 2.1.2

Таблиця 2.1.2

**Критерії відбору аудіотекстів для навчання
майбутніх вчителів англомовного аудіювання**

Назва Інтернет-ресурсу	Електронна адреса Інтернет- ресурсу
BBC 6 minute English	http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/
BBC Podcasts	http://www.bbc.co.uk/podcasts
BBC Skillswise	http://www.bbc.co.uk/skillswise/game/en35spec&game&listening&to&voicemail
BBC Україна	http://www.bbc.com/ukrainian/learning_english
British Council Listen and Watch	http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen&and&watch
China 232	http://www.china232.com/
CNN	http://edition.cnn.com/

Digital Trends	http://www.digitaltrends.com/
English Club	https://www.englishclub.com/
ESL pod	http://www.eslpod.com/website/index_new.html
Breaking News English	http://breakingnewsenglish.com/multi&speed&listening.html
Business English Pod	http://www.businessenglishpod.com/
One Stop English	http://www.onestopenglish.com/
LinkEngPark	http://linkengpark.com/ ,
Listen to English	http://www.listen&to&english.com/
Nifter.com	http://www.nifter.com/sound_effects_answering_machine_messages.htm
The White House	https://www.whitehouse.gov/
VOA Learning English (American English)	http://learningenglish.voanews.com/
YouTube	https://www.youtube.com/

Після того як було вже дібрано матеріал для навчання звертаємо увагу на комплекс вправ, який використовуємо під час навчання.

Згідно з трьома етапами роботи з навчання аудіювання (до слухання, під час слухання, після слухання тексту), розрізняють дві групи вправ з навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Кожна з цих груп розподіляється на певні підгрупи, до складу яких входять різноманітні за змістом та метою вправи, що роблять процес навчання аудіювання більш різноманітним та ефективним. До системи вправ для навчання аудіювання входять дві підсистеми [Бігич 2011, с. 176]: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання. До першої підсистеми включаються 3 групи вправ: вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху); вправи для формування лексичних навичок аудіювання; вправи для формування граматичних навичок аудіювання. До другої підсистеми входять

2 групи вправ: вправи, що готують студентів до аудіювання текстів; вправи в аудіюванні текстів. Мета вправ I підсистеми – сформувати у студентів слухові, лексичні та граматичні навички аудіювання. Формування слухових навичок передбачає розвиток у студентів фонематичного та інтонаційного слуху. До I підсистеми входять некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивні вправи. Мета вправ II підсистеми [Параева 2001, с. 68] – розвинути у студентів уміння аудіювання. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні вправи.

У процесі навчання аудіювання викладач має передбачити три етапи роботи: 1) формулювання інструкції, 2) презентацію аудіоматеріалу, 3) контроль розуміння прослуханого [Черниш 2001, с. 3].

Важливу роль відіграє *інструкція*, що містить конкретне завдання для орієнтування студентів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Таке завдання організує процес мислення студента, його увагу і стимулює запам'ятовування у процесі слухання. Психологи свідчать, що правильна і точна інструкція може підвищити ефективність сприймання на 25%.

Після прослуховування студентами аудіотексту викладач має перевірити його розуміння. Розуміння – вирішальний момент аудіювання. *Контроль розуміння* аудіотексту може здійснюватись вербальним чи невербальним способом. Дії студента після прослуховування повідомлення пов'язані з характером завдання, яке було поставлене перед його слуханням.

Розглянемо детально ці підсистеми вправ.

Мета вправ I підсистеми - сформувати у студентів слухові, лексичні та граматичні **навички аудіювання**. Формування слухових навичок передбачає розвиток у студентів фонематичного та інтонаційного слуху.

До I підсистеми входять некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивні вправи.

Некомунікативні вправи включають такі види вправ: на сприйняття, впізнавання або розрізнення звуку, термінального тону, лексичної одиниці, граматичної структури.

Умовно-комунікативні: вправи на аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази.

До цієї підсистеми вправ відносяться і спеціальні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (імовірного прогнозування, уваги та аудитивної пам'яті, осмислення). В цілому вправи цієї групи спрямовані на подолання ізольованих, штучно виділених труднощів; вони є лише першою сходинкою до формування вмінь аудіювання.

Наведемо приклади вправ першої підсистеми.

А. Вправи, що спрямовані на формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок аудіювання.

1. Вправи, що спрямовані на формування фонетичних навичок аудіювання.

- Вправи на диференціацію звукової форми слова та його розуміння. Такі вправи привчають студентів до точності слухання, що полегшує розуміння словоформ у мовленнєвому потоці і навчає диференціації подібних словоформ, які звучать. Для вправ підбираються пари слів, що відрізняються лише одним звуком.
- Вправи на розвиток інтонаційного слуху.

2. Вправи, що спрямовані на формування лексичних навичок аудіювання.

- Вправи на семантизацію слів.
- Вправи на семантизацію речень.

3. Вправи, що спрямовані на формування граматичних навичок аудіювання.

Б. Вправи, що спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання.

1. Вправи на розвиток імовірного прогнозування.

- Послухайте першу фразу і, спираючись на її зміст, завершіть другу.
- Послухайте коротку характеристику людини і згадайте про її професію.

- Послухайте заголовки і скажіть, про що йдеться в текстах.
- Послухайте початок розповіді і визначіть, про що вона.
- Послухайте вирази та фрази і скажіть (рідною чи іноземною мовою), в яких ситуаціях вони можуть вживатися.

2. Вправи на розвиток уваги та аудитивної пам'яті.

- Послухайте слово, словосполучення, фразу і повторіть їх.
- Послухайте дві фрази, логічно пов'язані між собою, і повторіть їх.
- Послухайте частини фрази, з'єднайте їх в одну фразу і відтворіть її.
- Послухайте дві фрази і визначіть, що пропущено у другій.
- Послухайте оголошення і заповніть пропуски у графічному варіанті того ж оголошення.
- Послухайте слова, запам'ятайте їх і назвіть ті, що відносяться до даної теми.
- Послухайте і повторіть за диктором фрази, доповніть їх однаковими за смыслом.

3. Вправи на розвиток механізму осмислення (розуміння різних категорій смислової інформації).

- Послухайте репліки з діалогу і скажіть, хто його веде (розуміння родової категорії).
- Послухайте фразу і скажіть, коли відбувалася дія (розуміння часової категорії).
- Послухайте речення і скажіть, де відбувається подія (розуміння категорії місця).
- Послухайте репліки з діалогу і скажіть, чому дівчинка хоче додому (розуміння категорії причини).

Мета вправ II підсистеми - розвинути в учнів **уміння аудіювання**. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні вправи.

Умовно-комунікативні вправи включають такі види вправ: аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень на понадфразовому рівні; комунікативні: вправи на аудіювання текстів з метою одержання інформації.

Комунікативні вправи по суті є керованою мовленнєвою діяльністю; вони забезпечують практику в аудіюванні на основі комплексного подолання аудитивних труднощів. Виконуючи мовленнєві вправи, учні оволодівають уміннями передбачати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів, простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту. При цьому у вправах для навчання аудіювання, особливо на початковому ступені, важливо враховувати взаємозв'язок аудіювання і говоріння як двох сторін усного мовлення, та аудіювання і читання як двох видів рецептивної діяльності.

Розглянемо приклади вправ другої групи.

1. Вправи на передбачення змісту тексту і розвиток уяви.

- а) Послухайте початок жарту і запропонуйте свій варіант його завершення.
- б) Послухайте початок розповіді і згадайтесь, що відбулося далі.
- в) Подивіться на малюнок, послухайте його опис і запропонуйте свій варіант розвитку подій.

2. Вправи на визначення логічної послідовності подій.

- а) Послухайте текст і розкажіть в логічній послідовності про дії головного героя.
- б) Послухайте розповідь і передайте її зміст 4-5 реченнями (рідною мовою).
- в) Послухайте розповідь, розгляньте малюнки і розмістіть їх відповідно до подій у розповіді.

3. Вправи на розуміння тексту без домислювань.

- а) Послухайте розповідь і скажіть, чи було в ній таке речення Перекажіть сприйнятий текст.
- б) Послухайте дві розповіді і скажіть, чим вони відрізняються. Наприклад, перша розповідь відрізняється від другої лише заключним реченням.

в) Подивіться на малюнок і послухайте розповідь. Скажіть, які невідповідності ви помітили.

г) Послухайте розповідь учителя, потім прочитайте близький до неї за змістом текст і підкресліть речення, яких не було в розповіді вчителя.

4. Вправи на розуміння основної думки / точного розуміння тексту.

а) Послухайте текст і виберіть із декількох малюнків такий, що відповідає змісту тексту.

б) Послухайте текст і намалюйте місце (зобразіть схематично), в якому відбувається дія, і персонаж, про якого йдеться у тексті.

в) Визначіть, яка із двох почутих вами розповідей відповідає змісту малюнка.

г) Послухайте розповідь і виберіть/придумайте до неї заголовок. Поясніть, чому саме так ви назвали розповідь.

У процесі навчання аудіювання викладач має передбачити три етапи роботи: 1) формулювання інструкції, 2) презентацію аудіоматеріалу, 3) контроль розуміння прослуханого.

Важливу роль відіграє *інструкція*, що містить конкретне завдання для орієнтування учнів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Таке завдання організує процес мислення учня, його увагу і стимулює запам'ятовування у процесі слухання. Психологи свідчать, що правильна і точна інструкція може підвищити ефективність сприймання на 25%.

Детальний аналіз вправ буде представлено та розглянуто у наступному параграфі в рамках моделі формування ААК студентів 1 курсу на матеріалі автентичного спонтанного мовлення.

2.2 Модель навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів 1 курсів

Проекція моделі організації навчального процесу аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів 1 курсу є наступним

завданням нашого дослідження, що потребує вирішення. Запропонована нами методика буде прийнятною для практичної реалізації у закладах вищої освіти тільки в тому випадку, якщо будуть враховані наступні параметри: об'єкт навчання, мета навчання, суб'єкти навчання, ступінь навчання, навчальна дисципліна, у межах якої побудована модель, засоби навчання, поетапна реалізація, очікуваний результат навчання, контроль результатів, обсяг часу для досягнення мети.

Під *моделлю* навчання ми розуміємо «індивідуальну інтерпретацію на заняттях методу навчання з урахуванням конкретних цілей та умов роботи» [Азимов 2009, с. 122].

Об'єктом вивчення є процес навчання студентів аудіювання автентичного спонтанного мовлення.

Метою навчання є формування та вдосконалення аудитивної іншомовної компетенції студентів 1 курсу засобами автентичного спонтанного мовлення.

Ступінь навчання – I курс першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Суб'єктами навчання є майбутні вчителі іноземних мов, які навчаються в закладах вищої освіти за напрямом підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська). Зазначимо, що модель з необхідними модифікаціями відповідно до кількості годин може використовуватись і для формування іншомовної аудитивної компетенції студентів спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Навчальна дисципліна, у межах якої реалізовується запропонована модель, – «Практичний курс англійської мови».

Очікуваний результат навчання – досягнення студентами рівня володіння іншомовної аудитивної компетенції C1 (автономний досвідчений користувач).

Контроль результатів навчання аудіювання студентів передбачає поточний, підсумковий, індивідуальний, фронтальний, усний та письмовий контроль, само- та взаємоконтроль.

До *засобів* реалізації запропонованої моделі ми відносимо систему вправ для навчання аудіювання сучасних автентичних прикладів спонтанного мовлення, а також щоденник аудіювання [Атамедова 2015, с. 296], для складання якого було використано методика «Мовного портфоліо». Такі щоденники використовуються кожним учасником навчального експерименту. У Додатку Б представлено приклад такого щоденника (див. Додаток Б).

Під час розробки моделі для навчання майбутніх учителів аудіювання ми враховували умови *кредитно-модульної системи* організації навчального процесу. Модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми, що реалізується відповідними формами навчального процесу; змістовий модуль – це система навчальних елементів навчальної дисципліни, що засвоюється за допомогою відповідних методів навчання; заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів. У заліковому кредиті оцінюються всі види навчальної діяльності студентів [Кодлюд 2006, с. 10]. Це означає, що модель повинна відтворювати всі складники навчального процесу, які є характерними для європейської зони освіти, а саме: навчаюча діяльність викладача; навчальна діяльність студентів і організація навчання в умовах кредитно-модульної системи навчання. Розглянемо ці елементи детальніше.

Однією з вимог ефективного формування іншомовної аудитивної компетенції є зміна ролей викладача і студента. Викладач – це діагност, мотиватор, носій інформації, партнер студента. Студент несе відповідальність за результати навчання, має право обирати додатковий навчальний, інші засоби навчання, темп навчання, консультації викладача, він є партнером викладача [Компетентісний підхід 2004, с. 87]. Нові ролі

викладача та студента сприяють активізації самоосвіти студента, посиленню самостійної роботи, що відображається і в основних елементах організації навчання. Основні елементи реалізації ефективного процесу реалізації ААК: принципи; форми організації навчання; організаційно-методичне забезпечення; контроль за успішністю студента.

Для впровадження процесу формування ААК як складової курсу іншомовної компетенції необхідно дотримуватися таких принципів: кредитність, модульність, методичність консультування, організація динамічності, гнучкості та партнерства, пріоритетності змістової й організаційної динамічності, гнучкості та партнерства, пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку; технологічності та інноваційності; усвідомленої перспективи; діагностичності; порівняльної трудомісткості кредитів, які детально описані в спеціальних документах у вищих навчальних закладах [Коряковцева 2002, с. 82].

Практична реалізація розробленої нами моделі у межах кредитно-модульної системи потребує визначення *обсягу часу*, необхідного для досягнення студентами I курсу відповідного рівня іншомовної аудитивної компетенції із використанням прикладів автентичного спонтанного мовлення.

Відповідно до Програми навчальної дисципліни «Практичний курс англійської мови» Запорізького національного педагогічного університету, де засобами методичного експерименту перевірялась ефективність моделі, на аудиторну роботу студентів I курсу у 1–2 семестрі навчання відведено 232 години, на самостійну – 173 години. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до позааудиторної роботи становить 52%:48%. Навчальне навантаження студентів в годинах за системою European Credit Transfer System по засвоєнню програми модулю містить як аудиторну, так і самостійну роботу. У навчальних планах все чіткіше реалізується тенденція до скорочення аудиторних годин та збільшення кількості годин, які

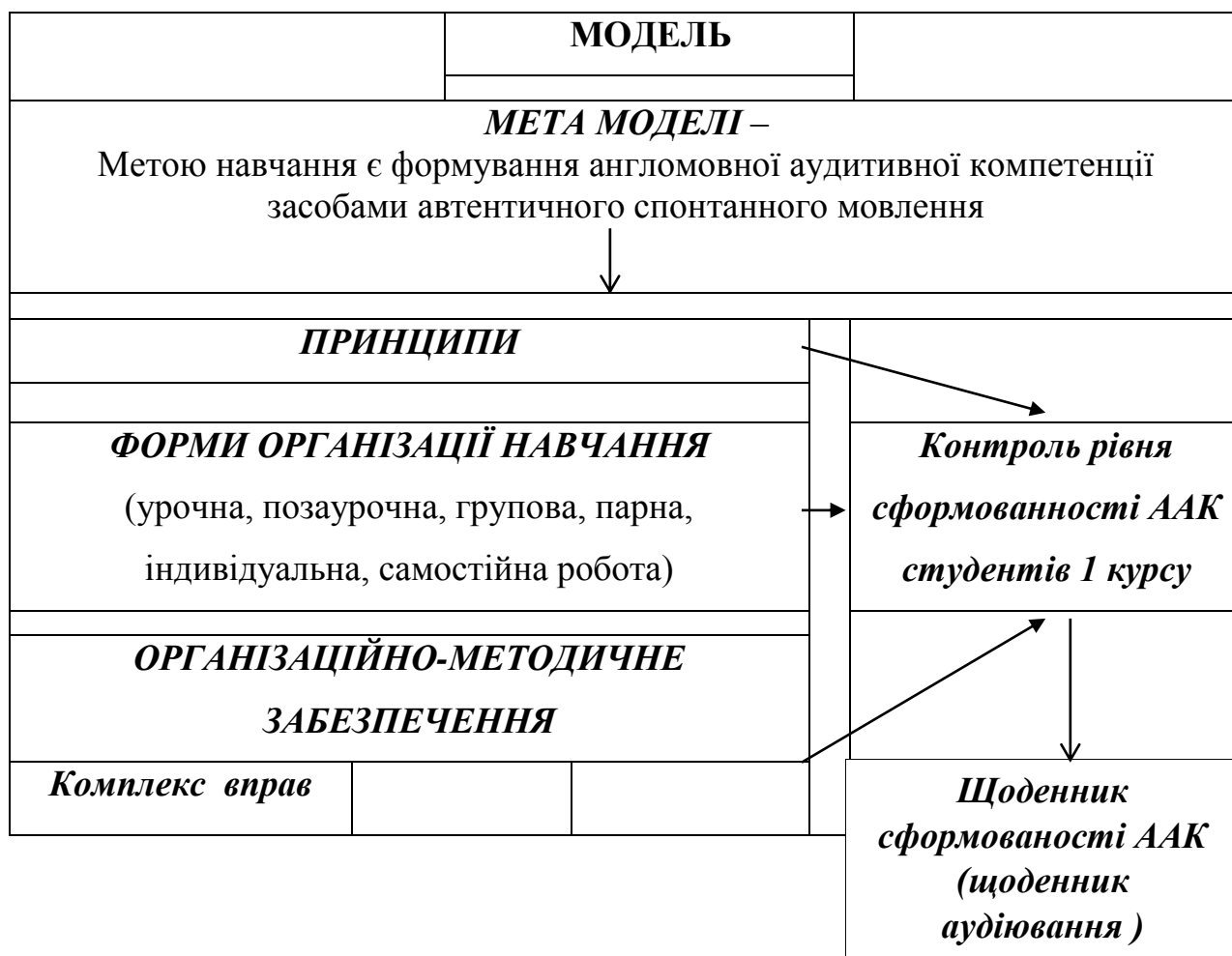
відводяться на самостійну роботу студента. За нормативними вимогами Міністерства освіти і науки України [Мирончук 2013, с. 209] на самостійну роботу повинно відводитись 50-60% навчального часу. У структурі навчального навантаження студента за вимогами ECTS індивідуальна робота, яка є видом позааудиторної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, також розглядається як один із основних компонентів освіти і повинна займати близько половини його навчального навантаження. Зміст індивідуальної роботи – це завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, навичок та вмінь, одержаних у процесі лекційних, семінарських, практичних занять, охоплює декілька тем або зміст навчального курсу в цілому. Мета самостійної роботи – самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчальної дисципліни (модулю) та розвиток навичок самостійної роботи [Полякова 2010, с. 78]. Згідно з модульним підходом до побудови навчально-методичного комплексу дисципліни подаються методичні матеріали з організації самостійної позааудиторної роботи студентів.

Наступний елемент реалізації ефективного формування ААК – елемент контролю успішності студента – передбачає використання методів і засобів, що визначаються за допомогою системи оцінювання, що використовується у ВНЗ, реєструється прийнятим у вищих навчальних закладах чином з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.

Вищевказане положення викликає необхідність розробити гнучку систему оцінювання знань та вмінь студентів, яка б задовольняла потреби у вищому навчальному закладі. Як правило, у більшості вищих навчальних закладах України контроль рівня засвоєння програми модуля здійснюється у встановлений термін. Під час опанування навчальним матеріалом модуля кожної дисципліни оцінюється аудиторна, самостійна, індивідуальна робота студента і модульна контрольна робота. Після складання модульної

контрольної роботи викладач виставляє студентів оцінку за модуль. Рекомендована максимальна кількість балів за шкалою ECTS становить 100 балів [Основні засади 2004, с. 191]. Поточне оцінювання усіх видів навчальної діяльності кожного студента здійснюється в національній 4-бальній системі («5», «4», «3», «2»). В кінці вивчення навчального матеріалу кожного модуля після проведення модульної контрольної роботи викладач виставляє середню оцінку за аудиторну, поза аудиторну самостійну та індивідуальну роботу, та модульну контрольну роботу. Таким чином, рейтинг студента з вивчення навчального матеріалу кожного модуля є сумою рейтингових балів за аудиторну, поза аудиторну самостійну й індивідуальну роботу та модульну контрольну роботу. Як було зазначено вище, максимальний рейтинг студента за один модуль становить 100 балів.

Наведемо схему розробки організації моделі вивчення ІМ (англійської), до якого входять усі вищезазначені елементи організації формування ААК (див. Схему 2.2.1).



Підготовчий етап	Основний етап	Заключний етап	<i>Спонтанне мовлення</i>	<i>Автентич- ний підхід</i>		
---------------------	------------------	-------------------	-------------------------------	---------------------------------	--	--

*Схема 2.2.1 Модель формування ААК автентичного спонтанного мовлення
майбутніх вчителів англійської мови*

Всі описані вище елементи у сукупності складають цілісну модель організації формування англомовної аудитивної компетенції засобами автентичного спонтанного мовлення студентів мовних спеціальностей.

Отже, на формування ААК студентів-філологів 1 курсу в навчальному році відведено 660 годин, з яких 360 припадає на аудиторну роботу, 300 години – на позааудиторну самостійну та індивідуальну роботу студентів, протягом яких студенти набувають аудитивних знань та навичок на базі спонтанного автентичного мовлення. За програмою визначено загальну тематику аудіотекстів [Практичний курс 2019, с. 8]:

- Розділ 1. Формування комунікативної мовленнєвої компетенції

Тема 1. Розповідь про себе. Моя майбутня професія. Опрацювання текстів про родинні зв'язки, опис поведінки людей. Професійна діяльність людини. Проблема пошуку роботи. Обговорення доречності існування агенцій з працевлаштування та їх переваг і недоліків.

Тема 2. Моя родина. Сімейні стосунки. Конфлікт поколінь. Весільні традиції України та англомовних країн. Обговорення проблем шлюбу та родинних відносин, стосунків між поколіннями. Способи подолання конфліктів у родині. Ідеальна родина.

Тема 3. Освіта. Вивчення англійської мови у школі й виші. Студентське життя. Ознайомлення з різноманітними методами засвоєння нової лексики англійської мови. Порівняння системи навчання у школах України зі школами Великої Британії. Дискусійні проблеми щодо навчання дітей вдома.

Тема 4. Домівки і будинки. Домівка моєї мрії. Переваги та недоліки різних типів домівок. Опис британських домівок. Опис будинків і квартир в Україні. Порівняння життя у приватному будинку і квартирі. Аналіз переваг та недоліків життя у приватному будинку. Детальний опис омріяної домівки: обґрунтування її розташування (у місті чи на містом), кількості кімнат, характеристика кожної кімнати.

- Розділ 2. Удосконалення комунікативної мовленнєвої компетенції

Тема 1. Їжа та напої. Національні кухні України та Великої Британії. Здорове харчування. Рецепти приготування національних страв України і Великої Британії. Рецепт власної улюбленої страви. Культура харчування Великої Британії. Як відрізнити здорову їжу від нездорової? Швидке харчування. Опис ресторанів і кафе швидкого харчування. Створення проекту власної кав'ярні або ресторану.

Тема 2. Магазины. Реклама. Початок власного бізнесу. Обговорення здійснення покупок у торговельних центрах у порівнянні з маленькими крамницями. Проблеми сервісу у великих і маленьких магазинах. Механізми рекламного бізнесу, причини успіху та ефективності реклами. Типи реклам, що існують. Створення власної реклами. Тест на підприємницькі здібності. Проект власного магазину або ресторану.

Тема 3. Погода. Пори року. Клімат. Порівняльний аналіз кліматичних умов України і Великобританії. Типи погоди. Погодні умови. Прогноз погоди. Обговорення впливу погоди на психологічний стан і настрої людини.

Тема 4. Вільний час. Розваги. Театр. Складання програми розваг на робочий і вихідний дні. Підготовка до пікніка. Похід до театру. Детальний опис глядацької зали у театрі. Розповідь про улюблену виставу або концерт. Театри України. Театри Великої Британії. Творчість В. Шекспіра.

Таким чином, створена модель організації формування англomовної аудитивної компетенції на матеріалі автентичного спонтанного мовлення студентів-філологів першого курсу дає можливість практично реалізувати запропоновану методику.

Основним компонентом запропонованої моделі формування ААК є система вправ. До системи вправ для навчання аудіювання входять дві підсистеми [Жовнірук 2013, с. 309]: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання. До першої підсистеми включаються 3 групи вправ: вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху); вправи для формування лексичних навичок аудіювання; вправи для формування граматичних навичок аудіювання. До другої підсистеми входять 2 групи вправ: вправи, що готують студентів до аудіювання текстів; вправи в аудіюванні текстів. Мета вправ I підсистеми – сформувати у студентів слухові, лексичні та граматичні навички аудіювання. Формування слухових навичок передбачає розвиток у студентів фонематичного та інтонаційного слуху. До I підсистеми входять некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивні вправи. Мета вправ II підсистеми [Бігич 2004, с. 78] – розвинути у студентів уміння аудіювання. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні вправи. У процесі навчання аудіювання викладач має передбачити три етапи роботи: [Задорожна 2018, с. 81] 1) формулювання інструкції, 2) презентацію аудіоматеріалу, 3) контроль розуміння прослуханого. Важливу роль відіграє інструкція, що містить конкретне завдання для орієнтування студентів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Таке завдання організує процес мислення студента, його увагу і стимулює запам'ятовування у процесі слухання. Психологи свідчать, що правильна і точна інструкція може підвищити ефективність сприймання на 25%. Після прослуховування студентами аудіотексту викладач має перевірити його розуміння.

Розуміння – вирішальний момент аудіювання. Контроль розуміння аудіотексту може здійснюватись вербальним чи невербальним способом. Дії студента після прослуховування повідомлення пов'язані з характером завдання, яке було поставлене перед його слуханням. Форми передачі розуміння аудіотексту можуть бути різноманітними: позамовні/невербальні

дії студентів та вербальні: бесіда за текстом, його переказ, упорядкування пунктів плану чи блоків тексту за логікою змісту, визначення головної думки, завершення висловлювання, виправлення неправильних тверджень, тести з вибором відповіді (альтернативні, одно-елементного та множинного вибору, перехрест, ланцюгові, тести класифікації), тести на відновлення випущених елементів речення (клоуз-тести) тощо [Задорожна 2018, с. 81]. Лише за дотримання всіх перерахованих умов можна досягти успіху у формуванні вмінь і навичок аудіювання, а в кінцевому результаті – багатогранного розвитку особистості студента. Кінцевою метою навчання аудіювання є придбання студентом умінь і навичок сприйняття і розуміння спонтанного іншомовної мови на слух, що допоможе йому, у свою чергу, приймати участь в актах усного спілкування.

Враховуючи всі особливості організації навчання аудіювання на матеріалі автентичного спонтанного мовлення для нашого дослідного навчання було обрано комплекс вправ та прийомів роботи з матеріалами автентичного спонтанного мовлення за І. Білянською (див. Таблицю 2.2.1). Така система включає в себе декілька етапів і відповідно до них комплекси вправ: підготовчий етап (підготовчо-розвивальний під етап, орієнтаційно-мотиваційний підетап), основний етап, завершальний етап (інтерактивний під етап, навчальний підетап, тренувальний підетап, рефлексивний підетап) [Сіваченко 2009, с. 37].

Таблиця 2.2.1

Система вправ моделі формування ААК майбутніх учителів

ГРУПИ ВПРАВ	ТИПИ ВПРАВ	ВИДИ ВПРАВ
ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП Підготовчо-розвивальний підетап <i>(позааудиторна /самостійна робота)</i>		

<p>1. Вправи для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання, розширення знань про екстралінгвістичні фактори.</p> <p>1.1. Вправи для розвитку лексичних та фонетичних навичок аудіювання.</p> <p>1.2. Вправи для активізації / розширення знань про екстралінгвістичні фактори автентичного спонтанного мовлення.</p>	<p>Некомунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, із частковим керуванням, із мінімальним керуванням, з опорами, без опор, індивідуальні, усні, письмові, домашні</p>	<p>Перегляд коротких відео та документальних фільмів, із метою отримання інформації, що пов'язана з екстралінгвістичними факторами, відповіді на запитання, переклад та транскрибування нової лексики.</p>
<p>Орієнтаційно-мотиваційний підетап (аудиторна робота)</p>		
<p>2. Вправи для розвитку мотиваційної та стратегічної готовності до аудіювання автентичного спонтанного мовлення.</p> <p>2.1. Вправи для розвитку інтересу до автентичного спонтанного мовлення.</p> <p>2.2. Вправи для розвитку вмінь передбачати зміст / смисл автентичного спонтанного мовлення.</p> <p>2.3. Вправи для розвитку вмінь контекстуальної здогадки про значення слів під час прослухання автентичного.</p>	<p>Умовно-комунікативні, комунікативні, продуктивні, рецептивні, рецептивно-продуктивні, із повним керуванням, із частковим керуванням, зі штучно створеними опорами, без опор, фронтальні, індивідуальні, парні, групові, тренувальні, усні, письмові, аудиторні</p>	<p>Обговорення дискусійних питань, тем, що пов'язані із прикладами автентичного спонтанного мовлення, відповіді на запитання, «мозковий штурм», встановлення значення невідомих слів за контекстом.</p>
<p>ОСНОВНИЙ ЕТАП <i>Аудиторне прослуховування</i></p>		
<p>3. Вправи для розвитку вмінь аудіювання.</p> <p>3.1. Вправи для розвитку вмінь глобального розуміння автентичного спонтанного мовлення.</p>	<p>Комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, індивідуальні, фронтальні, з мінімальним</p>	<p>Прослуховування фрагментів автентичного спонтанного мовлення, відповіді на спеціальні запитання, виконання тесту множинного</p>

<p>3.2. Вправи для розвитку вмінь детального розуміння автентичного спонтанного мовлення.</p> <p>3.3. Вправи для розвитку вмінь критичного розуміння автентичного спонтанного мовлення</p>	<p>керуванням, тренувальні, письмові, з опорою на аудіотекст, аудиторні</p> <p>Комунікативні, рецептивно-продуктивні, з опорою на аудіотекст, з мінімальним керуванням, індивідуальні, усні, письмові, домашні, тренувальні</p>	<p>вибору, обговорення відповідей.</p>
<p>ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП Інтерактивний підетап (аудиторна робота)</p>		
<p>3.4. Вправи для розвитку вмінь інтерактивного аудіювання.</p>	<p>Комунікативні, продуктивні, з мінімальним керуванням, з опорами, тренувальні, парні, групові, усні, аудиторні</p>	<p>Обмін враженнями обговорення фрагментів автентичного спонтанного мовлення із презентацією власної думки.</p>
<p>Навчальний підетап (аудиторна робота)</p>		
<p>4. Вправи для розширення знань та розвитку умінь рефлексії.</p> <p>4.1. Вправи для оволодіння метакогнітивними знаннями.</p> <p>4.2. Вправи для оволодіння лінгвосоціокультурними знаннями.</p> <p>4.3. Вправи для розвитку рефлексивних умінь.</p>	<p>Некомунікативні, комунікативні, рецептивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні, із повним та частковим керуванням, з опорами та без опор, фронтальні, групові, парні, індивідуальні, усні, письмові, аудиторні, тренувальні</p>	<p>Обговорення труднощів та стратегій аудіювання, відповіді на запитання, дискусії, прослуховування фрагментів автентичного спонтанного мовлення.</p>
<p>Тренувальний підетап <i>(позааудиторна / самотійна робота)</i></p>		
<p>5. Вправи для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання.</p> <p>5.1. Вправи для розвитку інтонаційних і слуховимовних навичок.</p> <p>5.2. Вправи для розвитку лексичних навичок</p>	<p>Некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, з мінімальним керуванням, з опорами, індивідуальні,</p>	<p>Транскрибування уривків автентичного спонтанного мовлення, перефразування, заповнення пропусків у реченні, підбір значення слів, відповіді на запитання.</p>

аудіювання.	тренувальні, усні, письмові, домашні	
Рефлексивний підетап <i>(позааудиторна / самостійна робота)</i>		
6. Вправи для розвитку метакогнітивних умінь та вмінь смислової обробки інформації. 6.1. Вправи для розвитку рефлексивних умінь. 6.2. Вправи для розвитку умінь компресії змісту автентичного спонтанного мовлення. 6.3. Вправи для розвитку умінь критичної оцінки автентичного спонтанного мовлення.	Комунікативні, некомунікативні, продуктивні, репродуктивні, з опорами та без опор, індивідуальні, тренувальні, письмові	Заповнення щоденника аудіювання, побудова графіків успішності аудіювання, рольові ігри, драматизація.

Під час укладання такої системи вправ були враховані всі особливості навчальної програми дисципліни «Практичний курс основної іноземної мови (англійської)» [Практичний курс 2019, с. 7]. У Додатку В представлено приклади вправ за тематикою навчальної програми в рамках запропонованої методики формування ААК на матеріалі автентичного спонтанного мовлення (див. Додаток В).

У наступному підрозділі буде представлено та обґрунтовано ефективність запропонованої моделі формування ААК майбутніх вчителів іноземної мови, студентів 1 курсу, на матеріалі автентичного спонтанного мовлення.

2.3 Апробація ефективності методики навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення студентів 1 курсів

Для перевірки ефективності розробленої методики у 2018 – 2019 навчальному році у Запорізькому національному університеті було

проведено вертикально-горизонтальний методичний експеримент серед 38 студентів I курсу, які навчалися за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія. Мова і література (англійська)». Під методичним експериментом, услід за Е.Азімовим, розуміємо спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора, що організована для вирішення методичної проблеми [Азімов 2009, с. 239].

Експериментальна перевірка методики була проведена відповідно до таких основних фаз експериментального дослідження: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) констатація результатів дослідження; 4) інтерпретація отриманих результатів [Білянська 2018, с. 68].

На етапі організації експериментального навчання було визначено мету та завдання експерименту, розроблено гіпотезу, відібрано експериментальний матеріал та учасників, визначено критерії оцінювання.

Метою експерименту була перевірка загальної ефективності запропонованої методики формування ААК на матеріалі автентичного спонтанного мовлення.

Для досягнення мети було визначено *завдання* експерименту:

- 1) визначити критерії оцінювання рівня сформованості в студентів I курсу ААК, розробити відповідні матеріали;
- 2) провести доекспериментальний зріз для оцінки вихідного рівня сформованості ААК студентів;
- 3) здійснити експериментальне навчання на основі розробленої моделі формування ААК;
- 4) провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня ААК після цілеспрямованого навчання;
- 5) шляхом обчислення та аналізу отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики перевірити достовірність висунутої гіпотези.

З урахуванням визначених нами передумов формування ААК майбутніх учителів на матеріалі автентичного спонтанного мовлення,

критеріїв відбору текстів (було розглянуто у параграфі 2.1), запропонованої системи вправ та моделі ми розробили та сформулювали *гіпотезу* експерименту: досягнути високого рівня сформованості ААК із використанням автентичного спонтанного мовлення можливо за умов застосування у навчальному процесі розробленої методики із відповідними комплексами вправ, що передбачає поетапне формування аудитивних умінь у процесі аудитивної діяльності із автентичним спонтанним мовленням, відібраних відповідно до науково обґрунтованих критеріїв, комплексної роботи над формуванням навичок аудіювання та самостійним удосконаленням слухо-вимовних та інтонаційних навичок студентів.

Об'єктом контролю методичного експерименту був рівень сформованості у студентів умінь аудіювати автентичне спонтанне мовлення, для оцінки якого ми визначили наступні критерії:

- 1) рівень сформованості умінь глобального розуміння автентичного спонтанного мовлення;
- 2) рівень сформованості умінь детального розуміння автентичного спонтанного мовлення;
- 3) рівень сформованості умінь критичного розуміння автентичного спонтанного мовлення;
- 4) рівень сформованості умінь смислової обробки інформації.

В експериментальному навчанні *неварійованими величинами* виступали:

- 1) склад студентів у експериментальних групах (ЕГ–1 – 14 осіб, ЕГ–12 – 26 осіб);
- 2) завдання до- та післяекспериментальних зрізів;
- 3) навчальний матеріал (приклади / фрагменти автентичного спонтанного мовлення);
- 4) тривалість експериментального навчання;
- 5) кількість етапів навчання;
- 6) критерії оцінювання.

Варійованою умовою експерименту ми обрали співвідношення вправ на завершальному етапі.

За характером проведений експеримент був відкритим, навчальним, природним, вертикально-горизонтальним, оскільки 1) передбачав удосконалення ААК студентів та контроль рівня її сформованості; 2) проводився у природніх навчальних умовах у формі аудиторної та позааудиторної роботи; 3) дозволив перевірити загальну ефективність розробленої методики навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення; 4) корекція навчальних завдань здійснювалась за необхідності.

Фаза реалізації методичного експерименту охоплювала три етапи: доекспериментальний, експериментальний та післяекспериментальний. Його структуру подано у табл. 2.3.1

Таблиця 2.3.1

Структура експерименту

№	Етапи експериментального навчання	Час проведення	Кількість годин	Кількість груп	Основні завдання
1	2	3	4	5	6
1	Перед – експериментальний зріз	10.11.2018	8	3	Визначення початкового рівня сформованості ААК студентів 1-го курсу
2.	Експериментальне навчання	15.11.2018 – 25.05.2019	40	3	Перевірка ефективності проведення запропонованої методики формування ААК студентів 1-го курсу

3.	Після- експериментальний зріз	25.05.2019 ; 03.09.2019	24	3	Констатація рівня ефективності впровадженої методики формування ААК
----	-------------------------------------	-------------------------------	----	---	---

У рамках нашого дослідження було розроблено комплекс тестів з метою виявлення рівня сформованості ААК. Обрана форма контролю доведена експериментально і дає найбільш точні та адекватні дані, в порівнянні з іншими засобами контролю. Для підготовки зрізів різного типу були використані матеріали загальноприйнятої та всесвітньо визнаної системи визначення рівня сформованості іншомовної компетенції – IELTS.

Було складено 2 види тестів: 1) для визначення рівня сформованості ААК студентів 1-го курсу мовних спеціальностей – зріз 1 (див. Додаток Г); 2) для констатація рівня ефективності впровадженої методики формування ААК на матеріалі автентичного спонтанного мовлення у процесі вивчення ІМ у вищій школі - зріз 2, 3 (див. Додаток Г, Є). Кожен студент отримав картки з тестами. Для оцінювання результатів виконання тестів студентами ми скористались методом шкалювання, при якому результати тестування необхідно виражати в балах. Кожна група вправ передбачала оцінювання в 10 балів, за кожен правильну відповідь – 1 бал.

Шкала оцінок згідно результатів тесту:

«5» – 70 – 55 балів;

«4» – 64 – 45 балів;

«3» – 54 – 35 балів;

«2» – 44 – 25 балів.

Дана форма оцінювання відповідала рівням сформованості ААК: високий – «5», достатній – «4», середній – «3», низький – «2». Результати представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.3.2

Результати передекспериментального зрізу

Група	Кількість студентів	Кількість оцінок				Якісний показник
		«5»	«4»	«3»	«2»	
ЕГ 1	14	1	2	8	1	25 %
ЕГ 2	12	2	2	9	2	27 %
КГ	12	1	5	9	3	33 %

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що у обраних груп однаковий якісний показник сформованості ААК, що є чинним підґрунтям для початку експериментального навчання, відповідно у групах ЕГ 1, ЕГ 2.

Експериментальне навчання здійснювалось згідно з моделлю формування ААК на матеріалі автентичного спретанного мовлення студентів 1-го курсу мовних спеціальностей у процесі вивчення ІМ у вищій школі.

Як експериментальні, так і контрольна групи опанували однакові теми за профілем «мовна практика», що йшли за навчальним планом і базуються на абсолютно ідентичному мовному матеріалі, але за різними методиками. Для експерименту було відібраний матеріал за допомогою Інтернет-ресурсу який містять соціокультурну інформацію.

Результати експериментального навчання з використанням комплексу вправ, що був складений з урахуванням усіх вимог, викладених вище, показали, що такий комплекс забезпечує формування англomовної соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови на високому рівні. У таблиці показані результати післяекспериментального зрізу у порівнянні з результатами доекспериментального зрізу.

Таблиця 3.3.4

Результати експериментального навчання

Види зрізів	Передекспериментальний зріз (%)	Експериментальний зріз (%)	Післяекспериментальний зріз (%)	Відносний рівень сформованості ААК і різниця (%)
Групи				

ЕГ 1 (14 студентів)	55,6	58,2	65,45	+ 8,8
ЕГ 2 (12 студентів)	54,6	57,6	64,2	+ 8,6
КГ (18 студентів)	59,45	60	60,85	+ 1,4

Власне процес експериментального навчання складався з таких етапів:

- 1) передекспериментальний зрізу, метою якого було визначення вихідного рівня сформованості ААК і виявлення рівня загального розвитку студентів;
- 2) експериментального навчання за розробленою методикою;
- 3) післяекспериментальний зрізу, метою якого було визначення підсумкового рівня сформованості ААК післяекспериментального навчання.

Для проведення передекспериментального та післяекспериментального зрізів ми розробили спеціальні констатуючі тести комунікативної компетенції, які мали за мету у порівняно короткий термін перевірку рівня сформованості ААК: а) з очікуваною відповіддю для встановлення рівня сформованості ААК; б) з вільно конструйованою відповіддю для визначення рівня ААК.

З метою об'єктивної оцінки отриманих даних були застосовані методи статистичної обробки експериментальних даних, які включали вирахування таких характеристик: середнє арифметичне, коефіцієнт варіації. Результати даної обробки свідчать про зріст рівня володіння студентами ААК, що засвідчують дані, наведені у таблиці.

Таблиця 3.3.5

Аналіз рівня сформованості ААК студентів 1-го курсу

Групи	Рівні (у %)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Експериментальні (2)	2	15	38	45
	15	27	42	16

Контрольна (1)	5	10	47	38
-------------------	---	----	----	----

Як свідчать результати післяекспериментального зрізу, відносний рівень сформованості навичок ААК в експериментальних групах становив 9,8%, а у контрольній групі – 1,4%. Середній показник експериментальної групи склав 65,45%, у передекспериментальному зрізі він становив 59,6%. У контрольній групі середній результат залишився майже незмінним і становив 60,85%, порівняно з передекспериментальним зрізом – 59,45%.

Зіставлення результатів сформованості ААК у студентів експериментальних і контрольних груп представлено в діаграмі (див. Рисунок 2.3.1), з якої видно, що значно вищого рівня розвитку ААК у процесі вивчення ІМ досягли студенти експериментальних груп, порівняно зі студентами з контрольної групи (15 % проти 5%). Достатній рівень мають 27% студентів ЕГ проти 10 % КГ. Середній рівень – 42 % студентів ЕГ проти 47 % КГ, низький рівень відповідно 16 % ЕГ і 38% КГ.

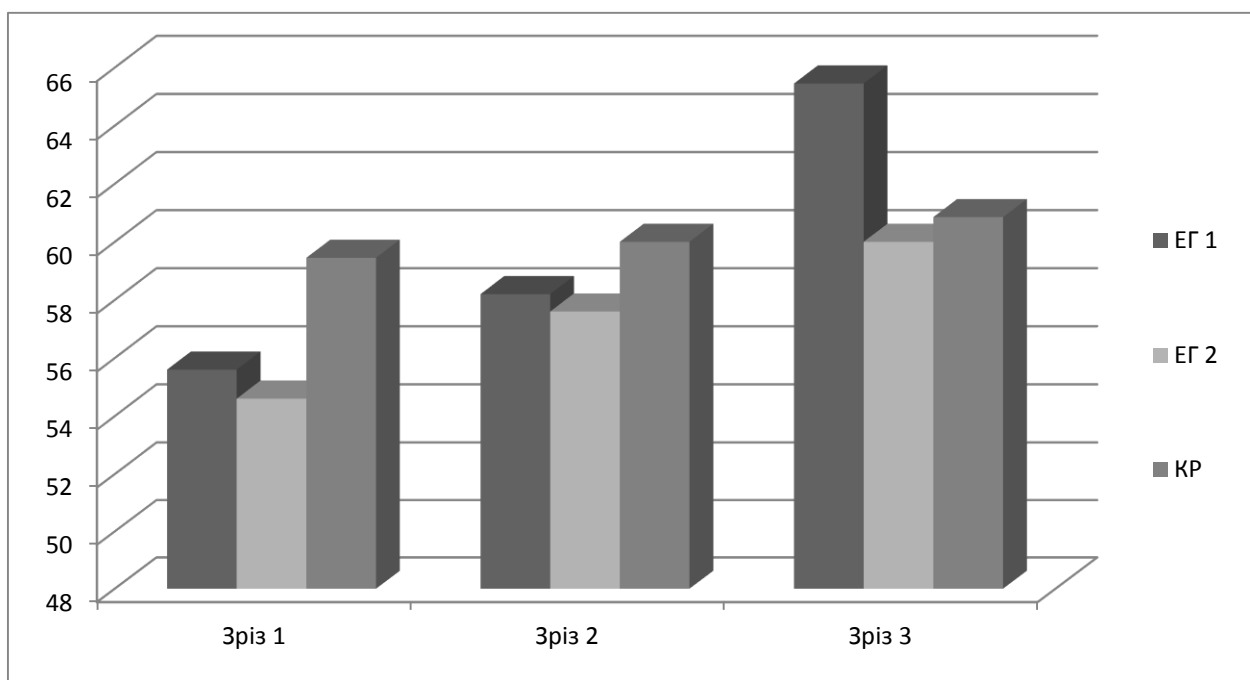


Рисунок 2.3.1 Зіставлення результатів сформованості ААК студентів I курсу

На основі проведеного дослідження та отриманих результатів експериментального навчання сформульовані такі методичні рекомендації до формування англомовної аудитивної компетенції студентів 1-го курсу, в рамках активного використання автентичного спонтанного мовлення, з метою ефективного формування комунікативної компетенції з ІМ необхідно дотримуватися наступних обов'язкових умов організаційного та методичного характеру:

- формування ААК на матеріалі автентичного спонтанного мовлення студентів варто починати на етапі, коли у студентів сформований середній рівень володіння англійською мовою;
- потрібно спланувати та організувати самостійну роботу студентів із максимальним застосуванням ресурсів автентичного спонтанного мовлення;
- включити до програми завдання з підготовки до міжнародних іспитів IELTS, TOEFL;
- важливо постійно підтримувати позитивний психологічний клімат на занятті, стимулювати та мотивувати самостійну роботу студентів вдома, застосовуючи автентичні матеріали.

На основі проведеного дослідження можна стверджувати, що за дотримання умов, сформульованих вище, формування ААК на матеріалі автентичного спонтанного мовлення буде ефективним.

Таким чином, спостереження, проведені в експериментальних групах, дають підставу стверджувати, що студенти 1-го курсу не тільки підвищують рівень іншомовного мислення, культуру свого мовлення, розвиваються інтелектуально, збагачуються духовно, а також осмислено сприймають світ не тільки рідною мовою, але й іноземною мовою, яку вивчають. Доцільність та ефективність запропонованої методики позитивно відбилися на всіх етапах навчальної діяльності, результатом якої було підвищення рівня сформованості ААК на матеріалі автентичного спонтанного мовлення студентів 1-го курсу.

ВИСНОВКИ

Теоретичні узагальнення та отримані практичні результати дають підстави для таких висновків:

Навчання аудіювання є науково обгрунтованою, цілеспрямованою та завершеною системою, що складається з трьох взаємодіючих рівнів: формування перцептивної бази аудіювання; формування аудіювання як виду мовленнєвої діяльності; оволодіння усним мовленням. Ефективність сприймання мовленнєвого повідомлення залежить від того, настільки зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від його темпу мовлення, інтонації, гучності мовлення, а також підготовленості слухача до сприймання усного матеріалу, рівня сформованості його аудитивної компетенції.

Доведено недостатню розробленість проблеми формування ААК майбутніх учителів за допомогою англомовного спонтанного мовлення та доцільність його застосування для формування та вдосконалення ААК студентів I курсу закладів вищої освіти. На основі аналізу сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень виокремлено положення, що були враховані під час розробки методики формування ААК студентів засобами сучасних прикладів англомовного спонтанного мовлення.

Визначено, що основними механізмами та психічними процесами аудіювання англомовного автентичного спонтанного мовлення є пізнавальні психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічні механізми (мовленнєвий слух, внутрішнє промовляння, ймовірнісне прогнозування, осмислення, оперативна пам'ять), механізми та процеси художнього сприйняття (емоції та почуття, уява, аперцепція, образне та асоціативне мислення), механізми смислової переробки інформації (перекодування, еквівалентних замінів, компресії, розширення, трансформації).

На основі аналізу функціонування зазначених механізмів та процесів окреслено передумови формування ААК майбутніх учителів засобами автентичного спонтанного мовлення: урахування інтересів студентів,

розвиток умінь аналізувати та синтезувати почуте, розвиток психологічних механізмів аудіювання, активізація аперцепції слухача перед прослуховуванням фрагментів автентичного спонтанного мовлення за допомогою визначених орієнтирів, забезпечення активної та творчої ролі слухача.

Аналіз праць із психології та психолінгвістики показав, що розуміння автентичного англomовного спонтанного мовлення є багаторівневою системою. У ході дослідження було виявлено, що розуміння змісту та смислу автентичного спонтанного мовлення забезпечуються інформацією різного роду. Так, зміст твору структурований лінгвістично і виражається експліцитно, а смисл є категорією понятійною і, на відміну від змісту, виражений імпліцитно і виявляється опосередковано, шляхом зіставлення різних елементів тексту і встановлення зв'язків між ними. Виділені рівні розуміння спонтанного мовлення знайшли відображення у розробці вправ, спрямованих окремо на перевірку розуміння змісту і смислу прослуханого.

Дослідження процесу аудіювання дозволили виділити суб'єктивні й об'єктивні фактори впливу на ефективність формування компетенції в аудіюванні. Причому перші пов'язані з психофізіологічними особливостями протікання цього процесу і віковими індивідуально-психологічними особливостями студентів, а другі – зумовлюються труднощами лінгвістичного та екстралінгвістичного планів. Результати аналізу цих особливостей знайшли свій вияв під час визначення принципів відбору та розробки системи вправ на матеріалі фрагментів автентичного спонтанного мовлення.

Виділено основні характеристики автентичного спонтанного мовлення: варіативність АМ (найяскравіше виявляється на рівні вимови) та культурна автентичність, що досягається шляхом відбору дикторів, які найповнішою мірою відповідають культурі персонажів для передачі автентичних, а не стереотипізованих акцентів та діалектів, а також їхньому віку та статі; нетиповість та різноманітність композиційної організації фрагментів;

інтертекстуальність; відповідний соціокультурний колорит (уживання лексичних одиниць із національно-культурною семантикою); уживання різноманітних лексико-граматичних засобів відповідно до стилю життя персонажів, їхньої соціальної приналежності та ситуації спілкування; недоказаність (інформаційні прогалини); актуальність тематики.

Уточнено чинники, які впливають на ефективність аудіювання фрагментів автентичного спонтанного мовлення: об'єктивні (лінгвістичні – мовне, мовленнєве, стильове оформлення та екстралінгвістичні – умови пред'явлення, особливості фрагментів спонтанного мовлення); суб'єктивні (індивідуально-психологічні та вікові особливості, рівень володіння мовою, здібності, особисті якості); об'єктивно-суб'єктивні (фізичний та емоційний стан у процесі аудіювання, взаємозв'язок емоційно-вольових процесів, уваги, параметрів тексту, умов сприйняття; спрямованість особистості). Зроблено висновок про необхідність поєднання аудиторного та самостійного прослуховування фрагментів спонтанного мовлення у зв'язку із впливом різноманітних факторів на результат аудіювання. Особливі труднощі аудіювання виникають в контексті мовних механізмів сприймання інформації (пам'яті, осмислення, ймовірного прогнозування). Основним способом подолання труднощів, пов'язаних з особливостями діяльності слухача, є, на нашу думку, систематичне, регулярне та цілеспрямоване тренування всіх компонентів цієї діяльності (сприймання на слух, короткочасна та довгочасна пам'ять, імовірне прогнозування та осмислення) шляхом виконання відповідних вправ, побудованих з урахуванням функціонування мовних механізмів аудіювання, структурної організації цього виду мовленнєвої діяльності, а також домінуючих репрезентативних систем студентів.

Виокремлено такі основні види аудіювання текстів для студентів ВНЗ: навчальне, автономне, дистантне (опосередковане), контактне (інтерактивне), інтенсивне та екстенсивне. Визначено необхідні знання та вміння (самостійної пізнавально-пошукової діяльності; передбачення; глобального,

детального, критичного та інтерактивного аудіювання; інтерпретації автентичних фрагментів, компресії змісту тексту, критичної оцінки тексту, рефлексії), які забезпечують належне розуміння автентичного спонтанного мовлення.

Обґрунтовано критерії відбору текстів автентичного спонтанного мовлення. Серед них базовим є принципи автентичності (структурна, лексико-фразеологічна, граматична, функціональність); відповідність програмним вимогам щодо рівня володіння іноземною мовою; жанрова співвідносність фрагментів спонтанного мовлення з вимогами робочої навчальної програми. Відібрано 27 фрагментів автентичного англомовного спонтанного мовлення, що відповідають таким критеріям. Саме ці фрагменти було використано під час проведення дослідного навчання.

Визначено, що формування ААК з використанням автентичного спонтанного мовлення повинно здійснюватись на трьох основних етапах, які поєднують аудиторну та позааудиторну роботу: 1) підготовчий, що передбачає підготовчий підетап для позааудиторної роботи та орієнтаційно-мотиваційний підетап для аудиторної роботи; 2) основний, який включає два підетапи: аудиторне аудіювання та самостійне аудіювання; 3) завершальний, що реалізується у процесі аудиторної роботи на інтерактивному та навчальному підетапах, а також позааудиторної роботи на тренувальному та рефлексивному підетапах.

Створено систему вправ, яка базується на поетапності формування ААК: вправи підготовчого етапу спрямовані на активізацію фонових знань та інтересу студентів, ознайомлення з новим предметним змістом, семантизацію лексичних одиниць фрагментів, розвиток навичок контекстуальної здогадки про значення слів; вправи основного етапу мають на меті розвиток умінь глобального, детального та критичного аудіювання; вправи завершального етапу націлені на розвиток умінь інтерактивного аудіювання, аналіз труднощів аудіювання спонтанного мовлення та відповідних стратегій, розширення метакогнітивних знань, ознайомлення із соціокультурною

інформацією, що пов'язана із фрагментами спонтанного мовлення, розвиток умінь соціолінгвістичної інтерпретації мовлення персонажів, рефлексії власного аудитивного досвіду та розвитку метакогнітивних умінь, удосконалення інтонаційних, слуховимовних та лексичних навичок. Запропоновано модель формування ААК майбутніх учителів засобами автентичного спонтанного мовлення, особливістю якої є циклічність організації процесу навчання аудіювання, що поєднує інтенсивне та екстенсивне аудіювання, і включає 3 цикли (початковий, середній, просунутий), кожен із яких повинен забезпечити нову якість здатності аудіювати англomовне автентичне спонтанне мовлення. Компетенція в аудіюванні має забезпечувати професійне спілкування майбутнього вчителя іноземної мови. Під час формування компетенції в аудіюванні необхідно звернути особливу увагу на соціокультурні особливості (відмінності між рідною та іноземною мовами, жестикуляція).

Також було розроблено «щоденник аудіювання» для студентів 1 курсу мовних спеціальностей у ВНЗ. Мета такого щоденника – визначити рівень ААК студентів на початковому етапі дослідного навчання, а також рівень ААК після проведення навчального експерименту. Додатковою функцією розробленого щоденника є контрольне фіксування результатів і записів під час прослуховування фрагментів автентичного англomовного спонтанного мовлення.

Ефективність розробленої методики формування ААК майбутніх учителів із використанням фрагментів автентичного спонтанного мовлення перевірено за допомогою відкритого, навчального, природнього, методичного експерименту. Достовірність отриманих результатів підтверджено за допомогою критерію ефективності. Доведено, що формування ААК майбутніх учителів із використанням автентичного спонтанного мовлення буде ефективним, якщо у процесі аудитивної діяльності паралельно із роботою над формуванням лексичних навичок

аудіювання студенти систематично працюватимуть над вдосконаленням своїх інтонаційних і слухо-вимовних навичок.

На основі розроблених теоретичних положень було створено науково обґрунтовану методику навчання аудіювання автентичного спонтанного мовлення, яка є певним внеском в оптимізацію існуючої практики навчання аудіювання у вищій школі і передбачає засвоєння студентами знань, навичок та розвиток відповідних умінь аудіювання. Теоретично обґрунтовано і практично розроблено систему вправ для навчання студентів 1 курсу мовних спеціальностей аудіювання автентичних англомовних фрагментів спонтанного мовлення. Система базується на трьох етапах роботи з автентичним спонтанним мовленням – вступному, основному і завершальному.

Ефективність розробленої в ході дослідження методики навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання була перевірена у Запорізькому національному університеті. В експериментальному навчанні взяли участь 36 студенти, 28 з яких стали безпосередніми учасниками методичного експерименту. Результати методичного експерименту підтвердили загальну ефективність запропонованої методики, тобто підтвердився варіант висунутої гіпотези. За результатами проведеного дослідження було створено методичні рекомендації з навчання аудіювання автентичних англомовних фрагментів спонтанного мовлення студентів 1 курсу мовних спеціальностей.

Як перспективу подальшого дослідження можна розглядати можливість використання запропонованої методики для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, а також її адаптацію для навчання інших іноземних мов. Розроблена методика може використовуватися на практичних заняттях з англійської мови і для організації самостійної роботи студентів з формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алейникова О. О. Информационные технологии в обучении аудированию на занятиях английского языка. *Juvenis scientia* : научный журнал. 2015. № 1. С. 34–36.
3. Аристова Е. А. Проблема восприятия диалектов и акцентов английского языка студентами языковых специальностей. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2011. № 5 (36). С. 114–117.
4. Атамедова Г. М. Эффективность использования дневника аудирования в обучении иностранному языку. *Воспитание и обучение: теория, методика и практика* : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 мая 2015 г.). Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 295–296.
5. Аткинсон Р. С. Введение в психологию. Москва : Прайм-еврознак, 2007. 389 с.
6. Ачкасова Н. Н. Обучение аудированию на занятиях по английскому языку в вузе на современном этапе. *Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн.* 2017. № 2 (32). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4220> (дата обращения: 10.11.2018).
7. Білянська І. П. Експериментальна перевірка ефективності методики формування аудитивної компетентності засобами художніх аудіокниг. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць. 2018. Вип. 38. С. 68–77.
8. Білянська І. П. Психолінгвістичні передумови формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів засобами художніх аудіокниг. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного*

університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2017. № 2. С. 78–88.

9. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. *Методика використання відеофонограми*. Київ : Віпол, 1999. 107 с.
10. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей. *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В. та ін.* Київ : Ленвіт, 2011. С. 175–187.
11. Бігич О. Б. Навчання аудіювання. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : навч. посібник / Ніколаєва С. Ю. та ін.* Київ : Ленвіт, 2004. С. 76–84.
12. Бігич О. Б. Способи контролю розуміння почутого/прочитаного англомовного повідомлення молодшими школярами. *Іноземні мови*. 2001. № 2. С. 42–44.
13. Бігич О. Б. Як зрозуміти співрозмовника? Готуймося до Євро–2012 : спілкуймося англійською! : навч. посібник. Київ : Ленвіт, 2012. С. 38–46.
14. Бориско Н. Ф. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студентів класич., пед. і лінгвіст. ун-тів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
15. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2007. 281 с.
16. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2002. 282 с.
17. Вербич Н. С. Інтонація публічного виступу: основні напрями дослідження. *Мовознавство*. 2011. № 5. С. 90–94.

18. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала : монографія. Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2006. 395 с.
19. Гаврилова А. В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет». Санкт-Петербург 2006. 182 с.
20. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и факульт. ин. яз. высш. учеб. заведений. 3-е изд. Москва : Академия, 2006. 336 с.
21. Гапонова С. В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи. *Іноземні мови*. 2006. № 2. С. 9–17.
22. Гитман М. Б., Данилов А. Н., Столбов В. Ю. Оценка уровня сформированности компетенций выпускника вуза. *Открытое образование*. 2014. № 1 (102). С. 24–31. DOI: 10.21686/1818-4243-2014-1(102-24-31).
23. Гордєєва А. Й. Навчання аудіювання англомовних автентичних текстів в умовах лінгафонно-акустичної лабораторії. *Іноземні мови*. 2007. № 2. С. 62–65.
24. Громова О. А. Аудиовизуальный метод и практика его применения. Москва : Высш. школа, 1990. 172 с.
25. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. Москва : Русский язык, 1991. С. 226–238.
26. Жовнірук А. І. Особливості механізму слухового сприймання як важливого фактора успішності мнемічної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови засобами аудіювання. *Реалізація особистісного підходу в роботі з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку* : збірн. матер. міжнар. заочної наук.-практ. конф. (Київ, 15–17 жовтня 2013 р.). С. 309–313.

27. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
28. Задорожна І. П., Білянська І. П. Listening to fiction audiobooks. Contemporary short stories : навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. Тернопіль : Вектор, 2018. 162 с.
29. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною компетентністю в аудіюванні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. С. 89–96.
30. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Київ : НТУУ «КПІ», 2006. 544 с.
31. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.
32. Коваленко О. А. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні. *Іноземні мови у навчальних закладах*. 2003. № 1. С. 11–16.
33. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 7–10.
34. Колесникова Е. А. Направления модернизации процесса обучения аудированию. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 7. С. 82–87.
35. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
36. Коренева М. Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе : монографія. Улан-Удэ : изд-во БГУ, 2009. 187 с.

37. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. Москва : АРКТИ, 2002. 176 с.
38. Кочкина З. А. Аудирование: что это такое? *Методическая мозаика*. 2007. № 8. С. 12–18.
39. Кулиш Л. Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи. Київ : Вища школа, 1992. 208 с.
40. Леонтьев А. А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема. *Иностранные языки в школе*. 1992. № 1. С. 24–30.
41. Лисовець І. П. Інтегроване навчання аудіювання і усного мовлення. *Англійська мова і література*. 2004. № 3. С. 27–34.
42. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / С. Ю. Ніколаєва та ін. Вид. 2-е, випр. і переробл. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
43. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова та ін. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
44. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : Ленвіт, 2004. 360 с.
45. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез и др. Москва : Высшая шк., 1982. 374 с.
46. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : уч. пособие / отв. ред. А. М. Шамов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : АСТ Восток-Запад, 2008. 253 с.
47. Методика викладання іноземної мови в середніх навчальних закладах : тлумачний словник методичних термінів для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «філологія» освітньо-професійних програм «Мова і література (французька)», «Мова і література

- (німецька)», «Мова і література (іспанська)», «Мова і література (англійська)» / укл.: К. М. Ружин, О. А. Каніболоцька, Г. В. Ваніна. Запоріжжя : Вид-во ЗНУ, 2018. 106 с.
48. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій (схеми і таблиці) : навчальний посібник для студентів вищ. навч. закл. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 338 с.
 49. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2013. Вип. 76. С. 209–214.
 50. Моисеенко О. А. Аутентичное аудирование как феномен иноязычного образования. *Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки*. 2016. № 28 (249). Вып. 32. С. 138–146.
 51. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
 52. Ніщик Р. О. Принципи та критерії відбору автентичних художніх фільмів і відеофрагментів для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням фразеологічних одиниць. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2013. Вип. 22. С. 35–45.
 53. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали (травень–грудень 2004 р.). / Степко М. Ф. та ін. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ред. В. Гнатюка, 2004. Ч. 2. 202 с.
 54. Параева Н. Б. Система упражнений для обучения аудированию текстов на немецком языке : методическое пособие. Санкт-Петербург : Каро, 2001. 240 с.
 55. Пахомова Т. О. Соціолінгвістичний аспект вивчення словникового складу сучасної англійської мови. Запоріжжя : Вид-во ЗДУ, 2004. 278 с.

56. Пахомова Т. О. Читання художньої літератури в контексті формування іншомовної компетенції. *Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання* : науковий журнал. 2004. № 1. Т. 1. С. 118–122.
57. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78–87.
58. Практичний курс основної іноземної мови (англійської): робоча програма навчальної дисципліни / укл.: Залужна М. В., Чужаниця О. І., Веремчук В. О. Запоріжжя : Вид-во ЗНУ. 2019. 17 с.
59. Пруссаков Н. Н. Трудности при обучении аудированию иноязычно звучащего текста. *Иностранные языки в школе*. 1994. № 6. С. 23–31.
60. Сабанська Н. М. До проблеми формування іншомовної аудитивної компетенції з метою навчання перекладу на слух. *Збірник наукових праць академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 1 (66). С. 245–256.
61. Саймон Г. А. Психология : биографический библиографический словарь / под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 458 с.
62. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2009. 284 с.
63. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник. К. : Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.
64. Туркіна Л. В. Особливості змісту навчання аудіювання іноземної мови як другої спеціальності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 22. С. 77–84.
65. Черниш В. В. Навчання англомовного читання та аудіювання із

застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 21 с.

66. Шевчук О. В., Чуян С. О., Залужна М. В. Основна іноземна мова (англійська): розмовні теми : навчально-методичний посібник для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» професійних спрямувань «Мова і література (англійська)», «Переклад (англійська мова)». Запоріжжя : ЗНУ, 2013. 80 с.
67. Шерстюк О. М. Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2000. № 1. С. 65–72.
68. Bilianska I. The pedagogical sequence for audiobook listening instruction of Ukrainian pre-service teachers. *Intellectual Archive*. Vol. 7. № 2. March–April 2018.
69. Bozan E. The Effects of Extensive Listening for Pleasure on the Proficiency Level of Foreign. Language Learners in an Input-based Setting. URL: https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/21594/BOZAN_ku_0099M_14230_DATA_1.pdf?sequence=1 (Last accessed: 09.05.2018).
70. Brown G. Dimensions of Difficulty in Listening Comprehension. In D. J. Mendelsohn and J. Rubin (eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. Dominic Press, Inc. 1995. P. 59–73.
71. Buck G. *Assessing Listening*. Cambridge : Cambridge University Press. 2001. 346 p.
72. Gilakjani A. P. A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*. 2011. № 2 (5). P. 977–988.
73. Goh C. C., Cross J., Miller L., Brown C., Chang A. C. S. A special issue on second and foreign language listening pedagogy and assessment. *International Journal of Innovation in English Language teaching and Research*. 2014. № 3 (2). P. 113–119.

74. Goh C. C. M. Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. *English language teaching materials: Theory and practice* / N. Harwood (Ed.). Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2010. P. 179–206.
75. Kurita T. Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*. 2012. № 5 (1). P. 30–44.
76. Maftoon P. Some Guidelines for Developing Listening Materials. *Issues in Materials Development* / Ed. : Azarnoosh M. et. al. Springer, 2016. P. 75–81.
77. Northall N. Extending our listening: developing listening skills both in and outside the classroom City of Glasgow College : ESOL Conference (13/06/18–26/06/2018, The University of Sheffield). URL: <https://www.cityofglasgowcollege.ac.uk/sites/default/files/Extensive%20listening-Nicholas%20Northall.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).
78. Osada N. Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*. 2004. Vol. 3. P. 53–66.
79. O’Tuel F. S., Bullard R. K. Developing Higher Order Thinking in the Content Areas K-12. USA : Critical Thinking Press and Software. 1993. 286 p.
80. Rife S. E. Listening comprehension and the value of a focus on intonation. P. 45–59. URL: http://reposit.sun.ac.jp/dspace/bitstream/10561/753/1/v44n2p45_rife.pdf (Last accessed: 9.05.2018).
81. Rost M. Listening as an active and thinking process. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom* / Gibbons P. Non-Journal. 2002. 165 p. URL: <http://msturnerealforum.wikispaces.com/file/view/ReadingPGibbonsListening.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).
82. Teaching English. Authentic task. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/authentic-task> (Last accessed: 9.05.2018).
83. Vandergrift L. Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004. № 24. P. 3–25.

84. Walker N. Listening: the most difficult skill to teach. *Encuentro*. 2014. № 23. P. 167–175.
85. Waring R. Starting extensive listening. 2010. URL: http://www.robwaring.org/er/ER_info/starting_extensive_listening.htm (Last accessed: 09.03.2018).
86. Wilson J. J. How to teach listening. Harlow: Pearson Education limited, 2008. 192 p.
87. Wolvin A. D. Listening, understanding, and misunderstanding. 21st Century Communication: a reference handbook / Ed. Thousand Oaks. CA : SAGE, 2009. P. 1–15. URL: https://edge.sagepub.com/system/files/77593_5.1ref.pdf (Last accessed: 09.05.2018).

ДОДАТОК А

**ОСНОВНІ ВИДИ АУДІЮВАННЯ СТУДЕНТІВ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Характеристика основних видів аудіювання	Інтенсивне аудіювання	Екстенсивне аудіювання	Автономне аудіювання
ОСНОВНА МЕТА	розвинути уміння точно та глибоко розуміти аудіоповідомлення (accuracy)	розвинути уміння незаціклюватися на слуховій рецепції (listening fluency)	вдосконалення аудитивної компетентності
ЗОСЕРЕДЖЕНІСТЬ (FOCUS)	труднощі, стратегії, уміння та навички, лексика, акцент, інтонація тощо	розвиток рефлексивних умінь, автономності	накопичення фонових знань
МЕТА / ПОТРЕБА	навчатися / детальне, вибіркоче, критичне розуміння	отримувати задоволення/ глобальне розуміння	естетична потреба, пізнавальна потреба, комунікативна потреба
МІСЦЕ	аудиторні заняття	поза межами аудиторних занять	будь-де
ЗНАЧЕННЯ	якість (точність та глибина) розуміння	велика кількість практики в аудіюванні	систематичність практики в аудіюванні
УПРАВЛІННЯ	кероване викладачем	самокероване, опосередковано кероване	самокероване
МАТЕРІАЛ	відповідає навчальним цілям, різноманітний	потужний, цікавий	відповідає інтересам, особистій меті
ЧАС	обмеженість аудиторного часу	певні часові обмеження	ніяких часових обмежень
МОТИВАЦІЯ	зовнішня мотивація	зовнішня / внутрішня мотивація	внутрішня мотивація
ВИБІР	викладач	студент	особа
ОЦІНЮВАННЯ	рівень розвитку	обсяг	особисті

	навичок та вмінь	докладених зусиль, щоденник аудіювання	досягнення
ПРЕД'ЯВЛЕННЯ	декількаразове	без обмежень	без обмежень
КОНТРОЛЬ РОЗУМІННЯ	викладач	викладач, самоконтроль, взаємоконтроль	самоконтроль
РЕЗУЛЬТАТ	формування англомовної аудитивної компетентності	розвиток автономних та рефлексивних умінь, підвищення мотивації	професійний та особистісний саморозвиток
ТРИВАЛІСТЬ	короткі аудіотексти	довготривалі тексти	будь-яка
ОБ'ЄКТИВНА СКЛАДНІСТЬ	висока	низька / середня	будь-яка
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА	навчати / тренувати студентів слухати більш ефективно		підтримувати, скеровувати, допомагати

ПРИКЛАД СТРУКТУРИ ЩОДЕННИКА АУДІОВАННЯ

LANGUAGE LISTENING PORTFOLIO

(for the students / future teachers)

NAME _____**SURNAME** _____**DATE OF BIRTH** _____**PLACE OF BIRTH** _____**SPECIALITY** _____

CONTENT

LANGUAGE PASSPORT

Certificate*Listening Experience**Self-Assessment Unit**Grid for Self-Assessment of Listening Skills*.....*Profile of Listening Skills**Teacher-Assessment Unit*

Listening BIOGRAPHY

My Listening Learning Biography*Self-Assessment Checklist of Listening Skills*.....*My goals*

DOSSIER

Content of Dossier*File of Materials*

MY LANGUAGE PASSPORT

SURNAME(S) FIRST NAME(S)	
Date of birth ()	
Mother tongue(s)	
Other language(s)	

Self-assessment of language skills (**)				
Understanding		Speaking		Writing
Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production	
Diploma(s) or certificate(s) (*)				
Title of diploma(s) or certificate(s)	Awarding body	Date	European level (***)	
Linguistic experience(s) (*)				
Description		From	To	

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
U N D E R S T A N D I N G	Listening	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work school	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
S P E A K I N G	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.

SELF- ASSESSMENT UNIT

Make use of the Grid for Self-Assessment of Listening Skills and assess your level of listening proficiency, fix the self-assessment results in the Profile of Listening Skills at the beginning of the term and at the end of the term.

Таблиця самооцінки вмінь АСМ PROFILES OF LISTENING SKILLS

Рівні Levels	B1 Рубіжний Threshold	B2 Просунутий Vantage	C1 Автономний Effective Operational Proficiency	C2 Компетентний Mastery
Час <i>Time</i>				
Початок семестру <i>Beginning of the term</i>				
Кінець семестру <i>End of the term</i>				

Шкала самооцінювання вмінь АСМ *Grid for Self-Assessment of Listening Skills*

Рівень ЗЕР	Аудіювання
A1	Я можу розуміти повсякденні вирази, пов'язані з простими та конкретними повсякденними потребами, в чіткому, повільному та повторюваному мовленні.
A1	Я можу розуміти усне мовлення, якщо воно дуже повільне і чітко артикульоване, з довгими паузами для того, щоб я зрозумів зміст.
A1	Я можу розуміти запитання та інструкції і слідувати коротким простим інструкціям.
A1	Я можу розуміти числа, ціни та час.

A2	Я можу розуміти достатньо для здійснення простих, звичайних контактів без надмірних зусиль.
A2	Я можу в основному визначити тему дискусії, при якій я присутній, якщо вона проходить повільно й чітко.
A2	Я можу в основному розуміти чітко, нормативне мовлення на знайомі теми, навіть якщо в реальній життєвій ситуації буваю змушений попросити про повторення або переформулювання.
A2	Я можу розуміти достатньо для задоволення конкретних потреб у повсякденному житті, якщо мовлення чітко та повільне.
A2	Я можу розуміти фрази та вирази, пов'язані з безпосередніми потребами.
A2	Я можу здійснювати прості ділові контакти в магазинах, на пошті або в банках.
A2	Я можу розуміти прості вказівки, напр., відносно того, як дістатись з пункту А в пункт Б пішки або громадським транспортом.
A2	Я можу розуміти основну інформацію з коротких записів мовлення, пов'язаних з передбачуваними справами, якщо їх мовлення повільне та чітко.
A2	Я можу визначити основний зміст фактів з теленовін про події, випадки/пригоди і т.д., в яких візуальний ряд супроводжує коментар. Я можу вхопити головний зміст коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень.
V1	Я можу здогадатись про значення випадкових незнайомих слів за контекстом і розумію значення висловлювань, якщо обговорювана тема знайома.
V1	Я можу в основному слідкувати за головними положеннями розширеної дискусії, яка проходить в моїй присутності за умови, що мовлення чітко та нормативне.
V1	Я можу розуміти чітко мовлення у повсякденних розмовах, хоча в реальній життєвій ситуації буду іноді просити про повторення окремих слів та фраз.
V1	Я можу розуміти фактичну, лінійноструктуровану інформацію на загальні повсякденні або пов'язані з роботою теми, визначаючи одночасно головну думку повідомлення та специфічні деталі, якщо мовлення чітко, а вимова в основному знайома.
V1	Я можу розуміти основні положення чіткого нормативного мовлення на знайомі теми, які зустрічаються регулярно.
V1	Я можу розуміти лекцію або розмову в межах сфери моєї діяльності, якщо предмет обговорення знайомий і презентація його має лінійну структуру та чітко організована.
V1	Я можу розуміти просту технічну інформацію, як, наприклад, оперативні інструкції до побутового обладнання.
V1	Я можу розуміти зміст інформації більшості записаних або трансльованих аудіоматеріалів на знайомі теми, мовлення яких відносно повільне і чітко.

Рівень	Аудіювання
B2	Я можу розуміти в деталях те, що мені говориться на нормативному
B2	мовленні.
B2	Я можу робити це навіть на фоні певних шумів.
B2	Я можу розуміти нормативне усне мовлення, живе або в запису, як на знайомі, так і на незнайомі теми, які звичайно зустрічаються в особистому житті, навчанні та професійній діяльності. Лише незвичний фоновий шум, нечітка структура та/або вживання ідіоматичних зворотів спричиняє деякі проблеми.
B2	Я можу розуміти головні думки складного мовлення як на конкретні, так і на абстрактні теми, якщо мовлення нормативне, включаючи технічні дискусії в межах моєї спеціальності.
B2	Я можу розуміти поширене мовлення та складні лінії аргументації, якщо тема досить знайома, а мовець чітко дотримується напряму бесіди. Я можу розуміти основний зміст лекцій, бесід і доповідей та інших форм презентації, де використовуються складні ідеї та мовлення.
B2	Я можу розуміти оголошення та повідомлення на конкретні та абстрактні теми на нормативному мовленні з нормальною швидкістю.
B2	Я можу розуміти більшість документальних радіопередач і можу визначити манеру, тон і т.д. мовця/диктора.
B2	Я можу розуміти більшість теленовін та програм про поточні справи як документалістику, живі інтерв'ю, ток-шоу, ігри/п'єси та більшість фільмів з нормативним мовленням.
B2	Я можу розуміти лекцію або бесіду в межах моєї діяльності, якщо презентація є чіткою.

СІ	Я можу розуміти жваву розмову носіїв мови.
СІ	Я можу розуміти досить, щоб слідкувати за змістом поширеного мовлення на абстрактні та складні теми поза сферою моєї діяльності, хоча мені може знадобитись підтвердження окремих деталей, особливо якщо вимова незнайома.
СІ	Я можу впізнати широке коло ідіоматичних виразів та колоквіалізмів і розпізнати зміну стилю.
СІ	Я можу розуміти поширене мовлення, навіть якщо воно нечітко структуроване і коли зв'язки між думками є лише імпліцитними та не виражені експліцитно.
СІ	Я можу відносно легко розуміти більшість лекцій, дискусій та дебатів.
СІ	Я можу здобувати спеціальну інформацію з публічних оголошень поганої якості.
СІ	Я можу розуміти складну технічну інформацію, як, напр., інструкції по використанню, специфікації на знайомі продукти та послуги.
СІ	Я можу розуміти широкий діапазон записаних аудіоматеріалів, навіть за умов деякої ненормативності мовлення, та виділяти найтонші особливості деталей, включаючи імпліцитні стосунки між мовцями. Я можу розуміти фільми, які містять значну кількість сленгу або ідіоматичних виразів.
С2	Я можу розуміти спеціалізовані лекції та презентації, в яких вживається велика кількість колоквіалізмів, регіональних виразів та незнайомих термінології.
Рівень ЗЄР	Аудіювання
А1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на або нижче рівня А1 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти дуже прості фрази про самих себе, знайомих їм людей та речі навколо них, коли люди говорять повільно і чітко.
А2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні А2 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти вирази і найуживаніші слова про важливі для них речі, напр., елементарну особисту та сімейну інформацію, покупки, роботу. Вони можуть зрозуміти основний зміст коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень.
В1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні В1 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти основний зміст чіткого "нормативного" мовлення про знайомі речі, пов'язані з роботою, навчанням, дозвіллям і т.д. З теле- та радіопрограм про поточні справи або програм, що мають особистий або професійний інтерес, вони можуть зрозуміти основний зміст, якщо мовлення відносно повільне й чітке.

B2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні B2 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти довші відрізки мовлення і лекції та слідувати за складними лініями аргументації, якщо тема досить знайома. Вони можуть розуміти більшість теленовін та програм про поточні справи.	
C1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні C1 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти усне мовлення, навіть коли воно нечітко структуроване і коли думки та погляди не виражені експліцитно. Вони можуть розуміти телепрограми та фільми без надмірних зусиль.	
C2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні C2 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти будь-який вид усного мовлення, чи то живого, чи із засобів зв'язку. Вони також розуміють носія мови, який розмовляє швидко, якщо вони мають певний час, для того щоб звикнути до особливостей вимови.	
	B1	B2
<i>Які типи текстів я розумію</i>	Мовлення на знайомі теми і фактичною інформацією. Щоденні розмови та дискусії. Програми засобів зв'язку і фільми. Приклади: інструкції до використання, короткі лекції, бесіди.	Усі види мовлення на знайомі теми. Лекції. Програма мас-медіа та фільми. Приклади: технічні дискусії, доповіді, інтерв'ю.
<i>Що я розумію</i>	Про значення деяких незнайомих слів можу здогадатись. Основний зміст та окремі деталі.	Основні думки та специфічну інформацію. Складні думки і мовлення. Точки зору та позицію (ставлення) мовця.
<i>Умови та обмеження</i>	Чітке, нормативне мовлення. Матиму потребу у візуальній та дієвім наочності. Час від часу буду просити повторити слово або фразу.	Нормативне мовлення та деякі ідіоматичні звороти/вирази, навіть в умовах помірно шумного оточення.
	C1	C2

DOSSIER*Content of Dossier*

№	Назва тексту для аудіювання <i>Listening</i>
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

File of Materials

ПРИКЛАДИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ААК НА МАТЕРІАЛІ РОЗРОБЛЕНОЇ МОДЕЛІ

Підготовчий етап

Підготовчо-розвивальний підетап

Вправа 1. (Підгрупа 1.1). Listening: “An English Listening and conversation Lesson”.



Мета: ознайомити студентів із новою інформацією.

Завдання: Explore and note down some information: 1) its lexis (vocabulary); 2) grammar (structure); 3) phonology (pronunciation or accent).

Орієнтаційно-мотиваційний підетап

Вправа 2. (Підгрупа 2.2). Listening: “Real English Conversation & Fluency Training - Music & Movement”



Цілі: стимулювати антиципацію змісту тексту за допомогою його основних орієнтирів, спрямувати аперцепцію у відповідному напрямку.

Завдання: You will hear the short story. Look at its title, information about the author. Make predictions about the contents of the story. Verify your predictions after the first listening.

PREDICTIONS

Where? (setting) **When?** (time, season) **Who?** (people, their relationship)

How? (tone, mood) **What is it about? Why?** (circumstances)

Основний етап

Аудиторне прослуховування текстур спонтанного англійського мовлення.

Вправа 3. (Підгрупа 3.1). Listening: “English conversation. Travellig.”

Мета: розвивати уміння глобального розуміння текстів спонтанного англомовного мовлення.

Завдання: You will hear the short conversation. Make questions and write down your answers after listening. Act this conversation.



Самостійне прослуховування спонтанного англомовного мовлення

Вправа 4. (Підгрупа 3.3). Listening: “Real English Conversation & Fluency Training - Music & Movement”

Мета: розвивати уміння критичного розуміння спонтанного мовлення та уміння інтерпретації його.

Завдання: Listen to the short story again if you need to answer the questions below. You may note down your answers.



Завершальний етап

Інтерактивний підетап

Вправа 5. (Підгрупа 3.4). Listening: “English conversation. Travellig”.

Мета: розвивати вміння обговорювати інформацію із аудіотексту, ділитися своєю проекцією тексту.

Завдання: In pairs, share your personal reactions to the story



Навчальний підетап

Вправа 6. (Підгрупа 4.3). Listening: “An English Listening and conversation Lesson”.

Цілі: проаналізувати результати аудіювання тексту, поглиблювати метакогнітивні знання, розвивати рефлексивні уміння.

Завдання: Make a list of major challenges and problems you faced while listening to the short story. In pairs, discuss appropriate strategies.

Major challenges and problems Strategies



Тренувальний підетап

Вправа 7. (Підгрупа 5.1). Listening: “BBC World Debate - Powering Development in the 21st century”



Мета: розвивати інтонаційний слух (британський вимовний тип, RP).

Завдання: Listen to the following passage, paying attention to word-linking, pronunciation of auxiliary verbs, pauses, intonation and stress. Mark the main stresses and intonation in the sentences. Practise reading aloud according to the tonetic marks.

Рефлексивний підетап

Вправа 8. (Підгрупа 6.3). *Мета:* розвивати уміння висловлювати думки у письмовій формі та оцінювати інформацію.

Завдання: Read an extract from the introduction note on website. Write a review of the story that you listened to, focusing on its audio production and content, stating how relevant its theme is today, and saying whether you would recommend the video for other students. Please note: you **MUST** indicate in any review that you received a free copy in exchange for an unbiased review.

ДОЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ЗРІЗ 1

Section 1 Questions 1–10

Questions 1–5

Complete the notes below.

Write no more than two words and/or a number for each answer.

Transport from Bayswater

Example Answer

Destination **Harbour City**

- Express train leaves at **1**
- Nearest station is **2**
- Number 706 bus goes to **3**
- Number **4** bus goes to station
- Earlier bus leaves at **5**

Questions 6–10

Complete the table below.

Write no more than one word and/or a number for each answer.

Transport Cash fare Card fare

Transport	Cash fare	Card fare
Bus	6 \$	\$1.50
Train (peak)	\$10	\$10
Train (off-peak) – before 5pm or after 7 pm)	\$10	8 \$
9 ferry	\$4.50	\$3.55
Tourist ferry (10)	\$35	-
Tourist ferry (whole day)	\$65	-

Section 2 Questions 11–20

Questions 11–14

Which counsellor should you see?

Write the correct letter, **A**, **B** or **C**, next to questions 11–14.

- | |
|---|
| <p>A Louise Bagshaw
 B Tony Denby
 C Naomi Flynn</p> |
|---|

11 if it is your first time seeing a counsellor

12 if you are unable to see a counsellor during normal office hours

13 if you do not have an appointment

14 if your concerns are related to anxiety

Questions 15–20

Complete the table below.

Write no more than two words for each answer.

Workshop	Content	Target group
Adjusting	what you need to succeed academically	15 students
Getting Organised	use time effectively, find 16 between study and leisure	all students
Communicating	talking with staff, communicating across cultures	all students, especially 17
Anxiety	18, breathing techniques, meditation, etc	students about to sit exams
19	staying on track for long periods	20 students only

Section 3 Questions 21–30

Questions 21–30

Complete the notes below.

Write no more than three words for each answer.

Novel: **21**

Protagonists: Mary Lennox; Colin Craven

Time period: Early in **22**

Plot: Mary → UK – meets Colin who thinks he'll never be able to **23** They become friends.

Point of view: “Omniscient” – narrator knows all about characters' feelings, opinions and **24**

Audience: Good for children – story simple to follow

Symbols (physical items that represent **25**):

- the robin redbreast
 - **26**
 - the portrait of Mistress Craven
- Motifs** (patterns in the story):
- the Garden of Eden
 - secrecy – metaphorical and literal transition from **27**
- Themes:** Connections between
- **28** and outlook
 - **29** and well-being
 - individuals and the need for **30**

Section 4 Questions 31–40

Questions 31–35

Complete the table below.

Write one word only for each answer.

Time Perspectives		
Time Zone	Outlook	Features & Consequences
Past	Positive	Remember good times, e.g. birthdays. Keep family records, photo albums, etc.
	31	Focus on disappointments, failures, bad decisions.
Present	Hedonistic	Live for 32 ; seek sensation; avoid pain.
	Fatalistic	Life is governed by 33 , religious beliefs, social conditions. Life's path can't be changed.
Future.	34	Prefer work to play. Don't give in to temptation
	Fatalistic	Have a strong belief in life after death and importance of 35 in life.

Questions 36–40

Choose the correct letter, **A**, **B** or **C**.

36 We are all present hedonists

A at school

B at birth

C while eating and drinking

37 American boys drop out of school at a higher rate than girls because

A they need to be in control of the way they learn

B they play video games instead of doing school work

C they are not as intelligent as girls

38 Present-orientated children

A do not realise present actions can have negative future effects

B are unable to learn lessons from past mistakes

C know what could happen if they do something bad, but do it anyway

39 If Americans had an extra day per week, they would spend it

A working harder

B building relationships

C sharing family meals

40 Understanding how people think about time can help us

A become more virtuous

B work together better

C identify careless or ambitious people

ДОДАТОК Д

**ПРИКЛАДИ ВПРАВ ТА РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ААК
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

1. Прослухати запис без опори на текст. Повторити прослуховування з опорою на текст. Виконати завдання до тексту.

Аудіотекст*Завдання*

2. Прослухати запис без опори на текст. Повторити прослуховування з опорою на текст. Виконати завдання до тексту

Аудіотекст*Завдання*

3. Прослухати запис без опори на текст. Повторити прослуховування з опорою на текст. Виконати завдання до тексту

Аудіотекст*Завдання*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ЗРІЗ 2

SECTION 1 Questions 1 - 10

Questions 1 - 6

Circle the correct letters **A - C**.

1 Mr. Griffin has been to the Sunrise Hotel..

A once previously.

B twice previously.

C three times previously.

2 Mr. Griffin is from...

A Melbourne.

B Sydney.

C Perth.

3 Mr. Griffin's passport number is...

A 87647489.

B 87637289.

C 87637489.

4 Mr. Griffin wants to book...

A a single room for 2 nights.

B a double room for 2 nights.

C a single room for 1 night.

5 Mr. Griffin will arrive at the Sunrise Hotel at...

A 9.15 pm.

B 10.00 pm.

C 9.35 pm.

6 When he gets to the Sunrise Hotel, The food Mr. Griffin will find in his room will be...

A a cheese sandwich with fries.

B a cheese sandwich.

C a burger.

Questions 7 - 10

Write **NO MORE THAN THREE WORDS OR A NUMBER** for each answer.

7 What number room will Mr. Griffin be in at the Sunrise Hotel?

8 How much will Mr. Griffin pay per night at the Sunrise Hotel?

\$ _____

9 Who will take Mr. Griffin's food to his room?

10 How much will Mr. Griffin pay for his food?

\$ _____

SECTION 2 Questions 11 - 20

Questions 11 - 15

Complete the descriptions below.

Below are descriptions that Police have released for the two men wanted in connection with the robbery at the local jewellery store, Nicholls.

PHOTOFIT PICTURES TO BE RELEASED LATER TODAY

<u>MAN 1</u>	
Height	(11) _____
Build	Slight
Hair	Dark
Face	Small moustache
Age	Early 20s
Clothing	Blue jeans
	White t-shirt
	(12) _____
	Motorbike helmet

<u>MAN 2</u>	
Height	5 foot 8
Build	(13) _____
Hair	Red
Face	(14) _____
Age	(15) _____
Clothing	Dark blue sweater
	Black jeans
	Motorbike helmet

Questions 16 - 20

Complete the sentences below.

Write **NO MORE THAN 3 WORDS** for each answer.

* CompTec blamed the job losses on reduced sales and (16) _____.

* The airport route expansion will result in a (17) _____ of new jobs.

* The Oakley Woods development project was opposed by local residents and local (18) _____. George Finchly, the Westley (19) _____, gave the news to the media.

* East Moors CC will play their final on Sunday (20) _____ August.

SECTION 3 Questions 21 - 30

Questions 21 - 26

Complete the admission tutor's notes below.

Write **NO MORE THAN THREE WORDS** for each answer.

ADMISSION TUTOR'S NOTES

Student's Name	Robert Johnson
Subject to study	(21) _____
Why this subject	Always interested Father's field At school, good at mathematics and (22) _____
Gap year	Worked and travelled in Australia and New Zealand
Jobs during Gap Year	(23) _____ Pub work (24) _____ Building site
Why Westley University	Department has (25) _____ Graduates from Westley get jobs in industry quickly Near Snowdonia for (26) _____ Likes football - Westley has lots of teams

Questions 27 - 30

Complete Robert's notes below.

Write **NO MORE THAN THREE WORDS** for each answer.

ROBERT JOHNSON'S NOTES

Type of Course	(27) _____ (3rd year in industry)
Assessment	Year 1 5 exams Year 2 (28) _____ Year 3 No assessment Year 4 Dissertation of (29) _____ 8 final exams during (30) _____

SECTION 4 Questions 31 - 40**Questions 31 - 33**

Complete the sentences below.

Write **NO MORE THAN 3 WORDS** for each answer.

31 The lecture will be useful for any students who are writing _____.

32 Modernised countries are described by the speaker as now being _____.

33 The size of a sample depends on the _____ required.

Questions 34 - 40

Complete the notes below.

Write **NO MORE THAN THREE WORDS** for each answer.

Survey Size	Depends on statistical quality needed and total population size A 1000 individual survey can reflect the total population	
Types of Survey		
	Advantages	Disadvantages
Mail	(34) _____ Good for particular groups	Not good for decent response rate
Telephone	Good for when time and survey length are limited	(35) _____
In-Person	Good for collecting complex information	Can mean lots of (36) _____
Street Interview	(37) _____	Not scientific sampling
Survey Content	Questions can ask about: opinions and attitudes factual characteristics or behaviour Questions can be open-ended or (38) _____ Questions can be from 5 mins long to 1 hour + Survey can be (39) _____ - interviewees can be questioned on 2 or more occasions	
Ethics	Results must not be used commercially Individuals should not be mentioned Results should be in (40) _____ ie: statistical tables or charts	

ПІСЛЯЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ЗРІЗ 3**SECTION 1 Questions 1 - 10****Questions 1 - 5**

Complete the form below.

Write **NO MORE THAN ONE WORD OR A NUMBER** for each answer.

**WESTLEY PUBLIC LIBRARY
MEMBERSHIP APPLICATION FORM**

FIRST NAME	Peter
ADDRESS	Flat 5 53 (1) _____ Finsbury
POSTCODE	(2) _____
DATE OF BIRTH	8th July (3) _____
HOME TEL	None
MOBILE TEL	(4) _____
PROOF OF RESIDENCE PROVIDED	(5) _____

Questions 6 - 8

Circle **THREE** letters **A - F**.

What type of books does Peter like?

A Wildlife books

B Romance books

C Travel books

D Historical novels

E Science Fiction novels

F Mystery books

Questions 9 and 10

Write **NO MORE THAN THREE WORDS OR A NUMBER** for each answer.

9 How much does it cost to join the library?

10 How much does it cost to rent a DVD?

SECTION 2 Questions 11 - 20

Questions 11 - 14

List **FOUR** reasons given for people needing blood transfusions.

Write **NO MORE THAN THREE WORDS OR A NUMBER** for each answer.

Write your answers in boxes **11 - 14** on your answer sheet.

11 _____

12 _____

13 _____
 14 _____

Questions 15 - 20

Complete the 2 sets of notes below.

Write **NO MORE THAN THREE WORDS OR A NUMBER** for each answer.

Blood

Types of Blood O, A, B + AB

Component Parts

PART	USED FOR
red blood cells	(15) _____ to cells
white blood cells	help patients? (16) _____ _____
platelets	blood clotting
plasma	(17) _____ the other blood parts

GIVING BLOOD

DAYS Wednesday + next 2 days

WHERE Westley General Hospital, (18) _____ Department

WHEN Between 9.00am and (19) _____

MUST be healthy

be (20) _____ or over

weigh more than 110 pounds

have had no tattoos this year

not have donated blood within past 56 days

SECTION 3 Questions 21 - 30

Questions 21 - 27

Complete the notes below.

Write **NO MORE THAN THREE WORDS OR A NUMBER** for each answer.

Computer Labs

The 4 labs below can be used by undergraduates. Other computer labs can only be used by postgraduates and (21) _____

Lab Locations Wimborne Johnson Building

Franklin Computer Sciences Building

Salisbury (22) _____

Court Johnson Building

Reservations (23) _____ a day unless computers are free

Write reservation in book (24) _____

(Penalty for erasing someone else's reservation - 1 year ban)

User Name jamessmith2

Password (25) _____

Printing Pick up print outs from (26) _____ in Franklin

Costs (27) _____

Questions 28 - 30

Choose the correct letters **A - C**.

28 The introductory computer course that James decides to take is...

A beginner.

B intermediate.

C advanced.

29 The computer laboratory for James' introductory computer course is in...

A Wimborne

B Franklin

C Court

30 James will take his introductory computer course...

A on Thursday at 2.00pm.

B on Tuesday at 4.30pm.

C on Tuesday at 5.00pm

SECTION 4 Questions 31 - 40

Questions 31 - 35

Complete the notes below.

Write **NO MORE THAN THREE WORDS OR A NUMBER** for each answer.

The Shinkansen or Bullet Train

Safety	No deaths (bar 1 from passenger misadventure) since its launch in (31) _____.
Speed	Holds world train record for (32) _____ of 261.8 kph. 500 series Nozumi's fastest speed is 300kph.
Punctuality	Punctual to within the second. All bullet trains for 1 year were a total of (33) _____ late.
History	First used on Tokyo to Osaka route. Old models have now been retired. 300, 500 and 700 are recent models.
Services	Nozomi trains stop at the (34) _____. Hikari stop more frequently. Kodama trains stop at (35) _____

Questions 36-40

Complete the sentences below

Write **NO MORE THAN 3 WORDS** for each answer.

36 French TGV locomotives pull the TGV trains from both ends using a _____.

37 Japanese ground is unsuitable for the TGV type of train because it is _____ and the tracks frequently curve horizontally and vertically.

38 An extra advantage of the Japanese electric car system is that it can act as a _____.

39 Even after the power supply is cut off in the electric car system, electricity is still produced by _____.

40 Huge improvements in power, operability and safety administration have been made possible by advances in _____.

SUMMARY

The work deals with the problems of the listening skills development of students in the process of using authentic communication.

An important component of English-language communicative competence is the listening competence, the problem of which is the focus of national and foreign scholars. It is determined that the basic mechanisms and psychic processes of listening to English-language authentic spontaneous speech are cognitive psychic processes, psychological mechanisms and processes of artistic perception, mechanisms of semantic processing of information. The factors that influence the audio performance of authentic spontaneous speech fragments have been clarified: objective; subjective; objective-subjective.

The system of exercises for working with authentic spontaneous communication for the listening skills development was created. The given system of exercises is aimed at the development of the communicative competence. The system is based on three stages of working with authentic spontaneous broadcasting - introductory, basic and final. A "language listening portfolio" was also developed for students. The purpose of such portfolio is to determine the level of English language audit competence of students at the initial stage of experiential learning, as well as the level of English language communication competence after conducting a study experiment. Based on the developed theoretical provisions, a scientifically sound teaching methodology of authentic spontaneous speech listening was created, which is a certain contribution to the optimization of the existing practice of teaching listening in high school and provides students with mastering the knowledge, skills and development of appropriate listening skills. The main results of the research have found their practical application in the process of teaching students of linguistic higher educational establishments.

KEY WORDS: *listening, speaking, spontaneous speech, high school, authentic speech, system of exercises, future english teacher.*