

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української й іноземної філології та журналістики
Кафедра англійської філології та світової літератури імені
професора Олега Мішукова

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЛЦЕЇВ ДО ЗНО З
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (АСПЕКТ АУДІЮВАННЯ)

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: здобувач 2 курсу 09-251М групи
Спеціальності 014 Середня освіта
Спеціалізації 014.021 Англійська мова та
література
Освітньо-професійної програми «Середня
освіта (англійська мова та література)»
Саврій Артур Васильович

Керівник: кандидатка педагогічних наук,
доцентка Зуброва Ольга Андріївна
Рецензент: кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри галузевого перекладу та
іноземних мов Херсонського національного
технічного університету
Колкунова Вікторія Володимирівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи навчання аудіювання учнів ліцеїв	6
1.1. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та етапи роботи з текстами для аудіювання в 11 класах ліцеїв	6
1.2. Труднощі при проведенні аудіювання та шляхи їх подолання	16
РОЗДІЛ 2. Методика підготовки учнів ліцеїв до складання компоненту «Аудіювання» на ЗНО	23
2.1. Система вправ для навчання аудіювання учнів 11 класів ...	23
2.2. Методичні рекомендації щодо підготовки учнів ліцеїв до ЗНО з англійської мови (аспект аудіювання)	33
ВИСНОВКИ	38
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	40

ВСТУП

Приділення недостатнього обсягу уваги щодо аудіювання в освітньому процесі може дуже негативно позначитися на мовному рівні випускників. Проте формування цієї мовленнєвої діяльності у методиці є недостатньо глибокою, а поняття «аудіювання» на сьогодні застосовується у наукових працях порівняно не давно.

Термін «аудіювання» протиставлений поняттю «слухання». Якщо «слухання» позначає акустичне сприйняття звукоряду, то термін «аудіювання» має в своєму складі процес сприйняття та розуміння звукового мовлення.

Також відомо, що процес аудіювання є дуже важким вид мовленнєвої діяльності для учнів старших класів. Однак, на сьогоднішній день старшокласники майже не володіють цим вмінням. Хоч розуміння тексту англійською мовою уже включається в завдання для вступу до університету на факультети іноземних мов.

В цілому, аудіювання як процес, що належить до складу усної комунікативної діяльності, застосовується під час будь-якого усного спілкування, що підпорядковане виробничим, суспільним чи особистим потребам. Аудіювання в якості зворотнього зв'язку при говорінні, надає можливість виконувати самоконтроль за мовленням та спостерігати, наскільки правильно реалізуються в звуковій формі мовні наміри.

В цей же час, аудіювання є певним окремим вид комунікативної діяльності з власним мотивом, який відбиває потреби особистості чи характер її діяльності. В цій ролі воно виступає, по- перше, при перегляді відео, телепередач, а також прослуховуванні радіопередач й ін. Таким чином, можна стверджувати, що важливість та актуальність проблеми навчання аудіюванню є очевидною.

Дослідженням питань навчання аудіювання займалися як відчизняні, такі як Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є., так і

зарубіжні вчені та науковці. Вивченню проблем, пов'язаних із контролем в освітньому процесі з англійської мови, присвячені роботи наприклад Д. Катлера.

Актуальність роботи обумовлена тим, що ЗНО є обов'язковою умовою для вступу до закладів вищої освіти, у зв'язку з чим постає нагальне питання щодо підвищення ефективності підготовки учнів до цього іспиту. Аспект аудіювання вважається одним із найскладніших, тому методичні аспекти підготовки учнів до активного слухання англійськомовних текстів потребують постійного вдосконалення.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проблематика дослідження безпосередньо пов'язана із науково-дослідною темою кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова Херсонського державного університету «Вплив лінгвальних та екстралінгвальних чинників на формування фахівця з іноземних мов у сучасному мультикультурному просторі» (номер держреєстрації 0117U003763).

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей підготовки учнів ліцеїв до ЗНО з англійської мови (аспект аудіювання).

Завдання дослідження:

- розкрити поняття аудіювання як виду мовленнєвої діяльності;
- описати етапи роботи з текстами для аудіювання в 11 класах ліцеїв;
- спрогнозувати труднощі, які можуть виникнути в учнів в ході аудіювання та розглянути шляхи їх подолання;
- охарактеризувати компонент «Аудіювання» у складі ЗНО з англійської мови;
- розробити систему вправ для навчання аудіювання учнів 11 класів;
- надати методичні рекомендації щодо підготовки учнів ліцеїв до ЗНО з англійської мови (аспект аудіювання).

Об'єкт дослідження – процес навчання англійської мови в ліцеї.

Предмет дослідження – зміст підготовки учнів ліцеїв до аудіювання на ЗНО з англійської мови.

Під час дослідження нами були використані такі **методи**: теоретичні – аналіз і синтез наукової й методичної літератури; практичні – спостереження за процесом навчання англійської мови в ліцеї, опитування вчителів і учнів щодо труднощів, пов'язаних з аудіюванням англійськомовних текстів, інтерпретація результатів спостереження та опитування.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в систематизації та теоретичному обґрунтуванні труднощів, з якими стикаються учні ліцеїв при підготовці до ЗНО.

Практичне значення роботи полягає в можливості застосування розробленої системи вправ для підготовки учнів ліцеїв до ЗНО з англійської мови, а також у перспективі використання матеріалів кваліфікаційної роботи в ході написання різного роду студентських робіт.

Апробація результатів дослідження. Результати кваліфікаційної роботи було представлено на засіданнях випускової кафедри, а також опубліковано у статті. Окремі положення кваліфікаційної роботи оприлюднено в статті «Особливості підготовки учнів ліцеїв до зно з англійської мови (аспект аудіювання)» на сторінках альманаху студентських робіт ХДУ «Магістерські студії» в 2022 році та виступі на Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритетні напрями філологічних, лінгводидактичних і соціальнокомунікаційних досліджень» (м. Івано-Франківськ, Україна, 1-2 грудня 2022 року).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

УЧНІВ ЛІЦЕЇВ

1.1. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та етапи роботи з текстами для аудіювання в 11 класах ліцеїв

Смислове сприйняття англійської мови на слух є перцептивна, мислительно-мнемічна діяльність, що виконується у результаті проведення цілої системи досить складних логічних операцій як, наприклад, синтез, аналіз, індукція, дедукція, порівняння, абстрація, а також конкретизація й інші.

Характеризуючи суть сприйняття, а саме зорового й слухового, необхідно виділяти два терміни:

- сприйняття є процесом виділення й засвоєння інформативних розрізняльних процесів (тобто формування чину)
- пізнавання є процесом пізнання утвореного чину у результаті порівняння його із еталоном.

Досліджуючи характеристики пізнання науковці і дослідники вказують на те, що у багатьох випадках воно не володіє характером розгорненої свідомої дії. За умови якщо дана дія й можлива то вона наявна тільки на стадії формування чину. В міру дослідження із матеріалом процесу пізнання змінюється, воно виконується спонтанно та миттєво при допомозі найбільш необхідних інформативних ознак. Якщо даних ознак недостатньо й процес пізнання не відбувся чи виявився помилковим, то сприйняття знову приймає більш розгорнуті форми й перетворюється на свідому перцептивну дію чи у систему послідовних дій [1, с. 2].

Існування й розвернутість логічних операцій, наведених раніше, залежить, таким чином, від типу розуміння: безпосереднього чи опосередкованого.

Сприймаючи англійську мову, учні перетворюють за допомогою моторного аналізатора звукові чини у артикуляції. Між мовноруховим та слуховими аналізаторами установлюється міцний функціональний взаємозв'язок. Що стосується зорового аналізатора, то можна стверджувати, що оптичні сигнали перевершують усі ін. у отриманні даних про зовнішній світ. Під час аудіювання зоровий аналізатор учня досить сильно полегшує сприйняття й розуміння мови на слух. Такі зорові опори, як:

- органи мови;
- жести;
- міміка й ін. [3].

Дані зорові опори підкріплюють слухові відчуття, поліпшують внутрішнє промовляння й з'ясування змісту промови значення внутрішньої мови досить значне: вона надає можливість сприймати мовні повідомлення, узагальнювати та прогнозувати.

На початковому рівні навчання учня внутрішня мова протікає дуже інтенсивно, й її можна розглядати як головний й необхідний складовий елемент слухового сприйняття. На посуненому рівні наявне згортання моторної діяльності, її редукція, що можна пояснити міцним об'єднанням мовно-рухового, зорового та слухового аналізаторів у одну цілу систему. Це, в власну чергу, впливає на сприйняття мови.

Прийнято вважати, що аудіювання в 11 класах ліцеїв пов'язано із труднощами об'єктивного характеру, не залежними від власне учня. Із цим твердженням можна погодиться тільки частково. Що старшокласники не можуть, як відомо, встановити ні характер мовного повідомлення, ні умови сприйняття [4].

Разом із цим успішність аудіювання залежить від вміння учня застосовувати прогнозування вірогідності, переносити вміння й навички, що розроблені у рідній мові, на англійську мову. Значного значення набувають такі індивідуальні особливості учнів, що навчаються в одинадцятому класі, як його кмітливість та винахідливість, вміння слухати й швидко реагувати на будь які сигнали усної комунікації, до яких належать: логічні наголоси, паузи, а також риторичні питання й ін., вміння перемикатися із одного виду розумових операцій до ін. виду, швидко входити у тему тексту, й так далі.

Дані вміння формуються при навчанні багатьох дисциплін, до яких належить й англійська мова, й у старших класах школяри, які навчаються, у основному володіють культурою мовлення як у контексті її породження, так й сприйняття. Деякий унесок у розв'язання даної важливої для загальноосвітньої середньої школи має внести й англійську мову [5, с. 7].

Процес сприйняття англійської мови на слух в учнів старших класів ліцею відрізняється активним цілеспрямованим характером, що пов'язаний із проведенням складної мислительної і мнемічної діяльності, успішність протікання якої сприяє високому ступіню концентрації уваги. Увага в учня формується за допомогою емоцій й розвивається за їхній рахунок, однак у людей емоції весь час проявляються у єдності із вольовими процесами.

Успішність аудіювання в учнів під час вивчення англійської мови залежить, насамперед, від:

- потреби учнів пізнати щось нове;
- наявності інтересу в учнів до теми уроку;
- усвідомлення об'єктивної потреби навчатися й ін.

Таким чином, від сукупності цих суб'єктивних факторів, сприяючих утворенню установки на сприяння пізнавальної діяльності.

Проаналізована організація освітнього процесу, логічність та чіткість викладу матеріалу, максимальна опора у освітньому процесі на активну розумову діяльність учнів старших класів, багатомірність прийомів навчання, уточнення завдань сприйняття надає можливість утворити внутрішню мотивацію, а також направити увагу учнів на аспекти, що допоможуть запрограмувати майбутню практичну діяльність з сприйнятими знаннями [9, с. 10].

В залежності від цільової установки, попереднього аудіювання, процес сприйняття буде проходити чи активно, чи пасивно.

У останій ситуації старшокласники зможуть:

- успішно висувати гіпотези;
- перевіряти їхні й коректувати;
- швидше включитися у «пошукову діяльність»;
- ліпше запам'ятати логіку й послідовність викладу.

На характер розуміння й запам'ятовування матеріалу цільова установка може зробити як позитивний, так й негативний вплив, таким чином, вона може зробити сприйняття точнішим чи навпаки, помилковим, в випадку якщо слухаючий, під впливом очікуваного, приписує сприйманім явищам не існуючі характеристики.

Необхідно визначити чи залежить аудіювання від умов сприйняття.

Швидкість мовних повідомлень. Об'єктивно визначена швидкість мовного повідомлення встановлює точність та швидкість розуміння на слух та ефективність запам'ятовування матеріалу учнем одинадцятого класу.

Загальна швидкість мови формується із двох характеристик:

- кількості слів чи складів у хвилину;
- кількості мовних пауз.

Вимір за даними двома показниками висвітлює, що різниця між максимальною й середньою швидкістю достатньо велика й вона

залежить від безлічі факторів й у деяких межах коливається навіть у одного й того самого учня, й залежність від настрою школяра, що розмовляє, від його звичок й ін. Визнаено, що діалогічну єдність можна розрізнати більшою мірою по швидкості мови у одного й того ж самого учня, чим довші монологічні вислови особи [11,с. 12].

Швидкість англійської мови в учня одинадцятого класу залежить від важливості матеріалу, який міститься у певних складових частинах тексту. Більш важливі дані надаються повільніше, методом підкреслення довготи голосних, другорядна інформація надається більш швидко.

Деяке значення має й характер тексту. Відомо, що наприклад, емоційно забарвлене читання вірша проходить у достатньо повільному темпі, а саме сто шістдесят складів у одну хвилину, це можна пояснити строгим дотриманням логічних пауз, прагненням особи-диктора виразити образність, емоції; що ж до спортивних текстів, то вони передаються у достатньо швидкому темпі, а саме двісті дев'яносто складів й понад у одну хвилину.

Під час вимірювання швидкості англійської мови в учнів старших класів ліцеїв найбільш часто використовують 2 види вимірювання:

- за обсягом складів у одну хвилину;
- за обсягом слів у одну хвилину.

Більш рівномірній, тобто, точна одиниця вимірювання є склад. Середня швидкість іноземної мови в усіх 3 мовах (англійській, німецькій та французькій) дорівнює близько двісті п'ятдесят складів. Однак у практиці навчання найбільш зручно використовувати крупніші одиниці вимірювання, а саме слова, хоч їхній обсяг за один й той самий проміжок часу у різноманітних мовах не співпадає [15, с.20]. Відомо, що у англійській мові буква несе більший обсяг інформації, й слово має у середньому чотири з половиною букви, у той час у німецькій мові шість цілих дві десятих букви. Тож середній темп німецької мови становить сто десять- сто тридцять слів у хвилину, а у англійській та французькій

мові складає сто сорок- сто п'ятдесят слів у хвилину. У нормативах шкільних програм й у книгах для учителя старших класів варто було би вказувати темп мови у 2 вимірюваннях.

Із самого початку навчання англійської мови, темп має бути нормальним й розташовуватися у межах між двісті- двісті п'ятдесят складів у одну хвилину. Дана вимога не завжди дотримується учителем, про що свідчать виміри швидкості їхнього говоріння [17]. Штучне сповільнення темпу мовлення, як свідчить дослідження мовних повідомлень, призводить до таких наслідків:

- спотворює інтонаційний малюнок фрази;
- порушує норми наголосу;
- ставить перешкоди для швидкості реакції;
- досить сильно сприяє послабленню уваги.

Наведені вище показники вкрай важливі для розуміння та сприйняття англійської мови учнями одинадцятого класу ліцею.

Для того, щоб швидкість мови не стала перешкодою під час розуміння на слух, а саме у старших класах, швидкість пред'явлення у певних випадках може сповільнюватися через підвищення тривалості пауз між смисловими шматками. Триваліші паузи, як свідчать експериментальні дослідження, покращує прогнозування вірогідності, надає можливість заповнити пропуски у сприйнятті на основі загальної сутті прийнятого тексту. Англійські повідомлення мають пред'являтися не лише учителем, а й за допомогою спеціальних засобів.

Для дослідження ефективності аудіювання в старших класах ліцею варто дослідити обсяг задач й кількість мовних повідомлень.

З метою ефективного навчання аудіюванню в англійській мові важливим значенням володіє правильне рішення питання про доцільність повторного пред'явлення одного й того самого мовного повідомлення й про тривалість його звучання [18, с. 7].

Дослідження науковців і вчених, що були проведені у шкільній аудиторії, надали можливість встановити дуже відчутну залежність розуміння від обсягу пред'явлень особливо на початковому етапі навчання.

Відтак, відповідно до даних певних наукових праць, прослуховування повідомлення у другий раз покращує розуміння інформації з повідомлення на шістнадцять з половиною відсотків третє прослуховування поліпшує розуміння на тринадцять відсотків (у порівнянні із другим), подальші прослуховування повідомлення значного покращення у розумінні англійської мови не дають.

Учень уявляє інформацію може уявити за допомогою двох способів:

- дворазове чи триразове пред'явлення одного й того самого повідомлення.
- повторне пред'явлення трансформованих варіантів повідомлення, тобто більш простий чи більш розгорнений виклад того ж змісту метом зміни мовної форми тексту [20].

Обрання оптимального шляху залежить від місця виконання вправи, а також залежить від мовної підготовки старшокласників.

Під час самостійної роботи у кабінеті англійської мови другий метод представляється більш надійним й економічним, через те, що чим менше модифікацій у початковому повідомлені, тим легше виконується самоконтроль й корекція по графічних та звукових ключах. На уроках англійської мови в в 11 класі в ліцеї двократне пред'явлення одного й того самого повідомлення є доцільним у двох випадках:

- при наявності деяких труднощів, насамперед, мова мовного повідомлення є складною, підвищений обсяг інформації, а також відсутній досвід сприйняття мови у наявних умовах й т. д.;
- при установці на подальший переказ сприйнятого повідомлення.

Прослуховування модифікованих повідомлень у ліцях та ін. навчальних закладах представляється опорним по наступних міркуваннях:

- низьким рівнем розвитку фонемного слуху;
- сприйняття на слух у школярів молодшому та середньому рівні навчання відрізняється слабою перешкодостійкістю;
- невмінням використовувати прогнозування й систематично проводити операції звірення [22, с. 12].

Повторне пред'явлення видозміненого повідомлення представляється у цьому зв'язку дуже передчасним, при цьому гальмуючи утворення акустичних еталонів й розвиток прогнозування вірогідності. Пізнаванню доступні тільки ті факти, що «уже раніше сприймалися й саме у тій самій формі й із тим самим значенням». З вище наведеної інформації можна стверджувати, що для запам'ятовування головного змісту графічно пред'явленого тексту учнів, які навчаються, удаються до двократному й трьократному прочитанню.

Для процесу аудіювання повторюваність володіє дуже важливим значенням, через те, що цей процес однократний й не повторний [24].

Що стосується старшого рівня навчання, насамперед одинадцятих класів ліцеїв, що володіють доброю підготовкою, то тут дворазове прослуховування може досліджуватися як одна із мовних вправ для взаємозв'язаного навчання аудіюванню й говорінню, а не як аспект раціонального навчання аудіюванню.

Рекомендації відносно обсягу мовного повідомлення й тривалості його звучання в зарубіжній та відчизняній літературі дуже суперечні й у переважній більшості ґрунтуються на досвіді викладання повідомлення, а не на точних експериментальних даних.

Під час встановлення розміру діалогічного чи монологічного повідомлення вказується чи час звучання, чи обсяг слів чи пропозицій. Для найменш успішних учнів призначаються тексти описового

характеру, які складаються із трьох- шести пропозицій, на вищому рівні даний обсяг підвищується до десяти- п'ятнадцяти пропозицій, а наприкінці навчання у кінці одинадцятого класу школи підвищується до двадцяти- двадцяти п'яти.

Обсяг мовного повідомлення залежить від безлічі факторів й не явився стабільною величиною. Можна говорити, мабуть, тільки про максимальний чи мінімальний обсяг аудіотексту й встановити його не обсягом слів чи пропозицій, а тривалістю звучання. Це вимірювання є зручним для планування уроків, для правильного розподілу часу на різноманітні види мовної діяльності [5].

Термін звучання залежить від етапу навчання, складності мовного повідомлення, від джерела інформації й, нарешті, від того, де проводиться вправа – в аудиторії чи лінгафонному кабінеті.

Під час визначення легкої інформації чи найбільш придатних для аудіювання можна керуватися наступними вимогами. Текст має:

- містити деяку проблему, яка представляє інтерес для учнів;
- мати чіткий та простий виклад, з строгою логікою та причинністю;
- володіти ідейно-виховною цінністю;
- відповідати віковим особливостям школярів й їхньому мовному досвіду у рідній та іноземних мовах;
- наводити різноманітні форми мови – монологічну та діалогічну;
- бути написаним не від першої особи.

Також для більш детального розуміння процесу аудіювання в одинадцятих класах ліцеїв варто дослідити опори й орієнтири сприйняття.

Успішність аудіювання багато у чому залежить від того, з якими орієнтирами розміщено текст, або є у ньому необхідні підказки й опори запам'ятовування [6].

Сприйняття англійської мови на слух розпочинається із виділення смислових орієнтирів. Насамперед сюди варто віднести

інтонацію (як ознака зв'язку пропозицій та слів), ритм, паузи та логічний наголос. Вони повинні не лише відповідати змісту, а й виконувати експресивну функцію англійської мови, тобто зображувати емоційне відношення особи, яка розмовляє через факти, які повідомляються, й явищ.

Під час нейтрального та неакцентованого говоріння розуміння дуже понижується. Для виділення смислових орієнтирів застосовуються також ввідні слова, повторення й риторичні питання й інше.

Значну допомогу дають мовні штампи, що досить популярні у розмовній мові. Будучи засобом швидкої інтеграції, вони покращують здогадку й прогнозування вірогідності.

Характер орієнтирів й опор змінюється залежно від мовного досвіду й від способу пред'явлення аудіо текстів, тобто від кого ідеться про сприйняття контактної чи дистанційної англійської мови.

Контактна мова (як діалогічна, так й монологічна) у переважній більшості проходить у конкретній ситуації спілкування, що покращує прогнозування вірогідності, підвищує кількість асоціативних зв'язків, сприяє так званому «ага-ефекту». Значну допомогу дають слухаючому паралінгвістичні частини англійської мови, інформація про які наводилася вище [8].

Під час комбінованого звуко-зорового пред'явлення мовного повідомлення широко застосовуються формальні підказки:

- колір;
- схеми;
- картини;
- підкреслення;
- особливий шрифт,
- заголовки й інше.

Кожний із наведених орієнтирів має власне призначення.

Заголовки, що Смірнов А. А. називає «найбільш поширеним видом опорних пунктів», знайомлять із темою мовного повідомлення й утворюють спрямованість думки [6].

Рисунки в якості підказуючого орієнтиру використовуються залежно від завдань, які виконуються. При цільовій установці на слухання й подальше відтворення рисунки мають позитивне значення. Вони сприяють здогадкам, будять інтерес, допомагають втримати у пам'яті послідовність висловлюваних даних.

Візуально-образотворча опора є важливою не лише для смислового розуміння, а й для подальшої передачі змісту. Вона розвантажує пам'ять, сприяє сегментації мовного потоку, покращує повноту та точність розуміння, через те, що «пропускна спроможність» слухового аналізатора в декілька раз менше зорового аналізатора.

Тож, ми можемо стверджувати, що організація освітнього процесу, логічність та чіткість викладу матеріалу, максимальна опора у освітньому процесі на активну розумову діяльність учнів старших класів, багатомірність прийомів навчання, уточнення завдань сприйняття надає можливість утворити внутрішню мотивацію, а також направити увагу учнів на аспекти, що допоможуть запрограмувати майбутню практичну діяльність з сприйнятими знаннями [9, с. 10].

1.2. Труднощі при проведенні аудіювання та шляхи їх подолання

Аналізування лінгвістичних труднощів аудіювання доцільно почати із короткого порівняльного дослідження монологу й діалогу, оскільки дані форми мови впливають не лише на вибір мовних засобів, проте й на структурно-композиційні характеристики повідомлення.

Мовні засоби діалогу встановлюються метою висловлювання. Бажання, наприклад, виговориться, описати власний стан, що впливає на

учня й робить діалогічну мову емоційно забарвленою, яка досягається повторами, перебільшеннями, певною недбалістю у синтаксисі, переважанням конкретних слів над абстрактними.

Якщо співбесідникам добре знайомий об'єкт дискусії, вони використовуються більш згорнутою мовою. У цій дискусії можливо, окрім згадуваних вище широкого застосовування паралінгвістичних засобів, підхоплення чи паралелізм у репліках.

При відсутності внутрішнього контакту між особами, які ведуть дискусію, розмова вимагає більш повної й розгорнутої побудови. У цій бесіді він може поєднуватися із монологом [3].

Слухаючий може чи брати участь в діалозі, чи сприймати його «зі сторони». У першому випадку труднощі сприйняття поєднуються із труднощами говоріння й у цілому зводяться до таких:

- необхідно пристосовуватися до умов та темпу дискусії;
- дотримувати деяку швидкість мовної реакції;
- правильно обирати моделі інтонацій й спонукаючих висловлювань;
- використовувати трансформацією.

Під час сприйняття кіно-інформації чи фоно-запису проходить слухання діалогу з сторони, без безпосередньої у ньому участі учня. Складнощі в цій ситуації також не однакові. Найважчими буде сприйняття дистанційної англійської мови, вироблюваної невидимими учасниками розмови, диспуту чи дискусії. Наявність зорової опори:

- полегшує прогнозування;
- зменшує завантаження оперативної пам'яті;
- прискорює процес входження у тему й ситуацію спілкування [4].

Усі наведені вище особливості варто враховувати при встановлюванні способів презентації мовних повідомлень, їх об'єму й мовної складності.

Обрання мовних засобів монологічного мовлення також зумовлений метою висловлювання, ситуацією дискусії, особистісними особливостями індивіда, який розмовляє (її емоційним станом, освіченістю, характером відносин із аудиторією й ін. факторами).

Монолог може належати до діалогу в якості його складового елементу, що можуть протікати в виді розповіді, виступу чи лекції. Ораторська англійська мова наближається до книжково-письмової, адже відрізняється розгорненою наявністю складнішого синтаксису й лексичних конструкцій, хоч разом із цим монолог має й такі експресивні засоби, як риторичні питання, повтори, вигуки, перериви думок й ритму, ввідні слова й пропозиції, еліпси, а також порушення порядку слів [15]. Усе це додає розмовній монологічній бесіді простоту й природність, підвищує контакт із аудиторією.

Фактори та умови, у яких протікає мовна дискусія, обумовлюють особливості усної мови на усіх ступенях й відповідно складності сприйняття на слух.

У сфері граматики дані труднощі взаємопов'язані як із синтаксисом, так й із морфологією. Сприймаючи фразу, що той хто навчається має розчленувати її на певні складові частини, визначити взаємозв'язок між ними й їхню роль в вислові. Труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка лежить у основі сприйняття, підвищується пропорційно довжині мовного повідомлення. Короткочасна пам'ять насилу утримує вислови та слова, фактичний матеріал, реалії, логіку та послідовність викладу. Система граматичних труднощів, що пов'язані із існуванням аналітичних форм, не властивих мові.

До важких явищ варто віднести граматичну омонімію, насамперед у службових словах.

Що стосується лексичних складнощів, то відомо, що вони формуються не лише в зв'язку із кількісним підвищенням словарного

запасу й різноманітністю словарного запасу (знаковими для вищого рівня навчання), а й із такими моментами, як:

- вживання слів у переносному значенні;
- існування стройових слів;
- наявність лексики у переносному значенні;
- наявність оборотів фразеологій [7].

Більшого дослідження у контекст вимагають багатозначні слова, пароніми, тобто ті слова звучання яких відрізняється лише одним звуком, синоніми та антоніми.

Під час сприйняття цих слів на слух варто втримувати у пам'яті увесь контекст чи ситуацію, інакше слово, що було засвоєно краще та раніше, чується замість іншого.

Слова, що близькі по звучанню до слів рідної мови, але володіють різним значенням, також сприймаються насилу, хоч міжмовна інтерференція на лексичному рівні при сприйнятті на слух встановлюється, мабуть, значно менше ніж внутрішньомовна.

Фонетичні складнощі розмовної мови інколи вважаються головними, якщо не єдиними. Це твердження є частково справедливим якщо мати на увазі початковий освітній етап. Погано розвинутий фонемний слух відсутність вимовних навичок, недостатня сформованість чинів акустико-артикуляцій відволікає увагу учня на мовну форму повідомлення, унаслідок чого не визнаються значення слів й синтагм як одиниць сприйняття[8]. Далі формуються вміння вирізняти фонетичні різновиди слів по головних ознаках, навіть при певному відхиленні від норми. Необхідність у чіткому сприйнятті сукупності фонем та звуків відпадає.

Аналізи, проведені на матеріалі іноземної мови та рідної мови, показують, що «випадання й уподібнення певних фонем не перешкоджають розумінню». На перший план у даній ситуації виступають логічний наголос, інтонація й темп.

Емоційна інтонація не представляє великих труднощів, через те, що вона має у українській мові й що досліджуються у школі аналогічні ознаки, складніше логічна інтонація, що розділяє на фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення головної думки й встановлює комунікативний тип фрази.

Велике значення для адекватного розуміння має логічний наголос, через те, що він несе смислове навантаження, підкреслюючи та уточнюючи думку особи, яка говорить.

Що стосується складнощів аудіотекстів, то велике значення для сприйняття на слух мають їхня композиційно-смислова структура, спосіб викладу думок й міжфразові зв'язки.

Складові особливості повідомлення прийнято ділити на зовнішні (малюнки та заголовки) й внутрішньотекстові (основна частина, вступ, висновок).

Головна задача заголовка це утворити потрібну спрямованість думки, привернути увагу до головної частини тексту, спростити прогнозування. Заголовкам властиві чотири головні функції:

- інформативна;
- рекламна;
- номінативна;
- експресивно-апеляційна [9].

Дві перші функції заголовків сприяють не лише розумінню змісту, а й запам'ятовуванню послідовності викладу. Заголовки із номінативною функцією більше підходять для добре підготовленого класу. Із їхньою допомогою утворюється більш загальне уявлення про тему повідомлення, й якщо вона відповідає віковим інтересам учням чи удало доповнює графічний тест, що вивчається у класі, то природно припустити, що такий заголовок не лише полегшує аудіювання, а й утворює деяку установку на подальшу переробку даних.

Інформативні заголовки у аудіотекстах виправдовують себе тільки у двох випадках: коли мова йде про недостатню мовну підготовку осіб, що навчаються, не володіючих вмінням швидкої орієнтації по контексту, й про тексти, які містять значний обсяг фактичної інформації, що необхідно запам'ятати й відтворити. Інформативний тип заголовка надасть можливість учням сконцентрувати увагу на деталях, доповнюючих головні думки. В усіх інших випадках дані заголовки небажані, оскільки вони розкривають значну частину змісту, понижуючи тим самим інформативність тексту й відповідно інтерес до нього учнів.

Найскладнішими є заголовки із рекламною й експресивно-апелятивною функціями. В якості назв у них досить часто застосовують прислів'я, приказки, а також крилаті слова й ін. Інколи дані заголовки містять натяк на тему, проте частіше усього вони, привертаючи увагу слухача, залишаються для нього власного роду шарадою, розгадати яку може тільки детальне розуміння мовного повідомлення із проникненням у його підтекст.

У ліцеї вивчення англійської мови виконується за поглибленою програмою, ці заголовки можна застосовувати для подальшого обговорення прослуханого, з метою подальшого проведення дискусій, для вирішення всякого роду проблемних задач.

Вступ виконує функцію входження у повідомлення й служить певним засобом орієнтації. При виборі чи відновленні аудіотекстів варто пам'ятати про те, що вступ може містити чи одну-дві фрази пов'язуючого характеру, чи риторичне питання, це поліпшує процес прогнозування. Воно може включати короткі відомості по темі чи знайомить школярів із великим контекстом [18].

Головний складовий елемент тексту полягає звичайно із абзаців, зв'язаних між собою по сенсу й логіко-композиційній побудові. Відомо, що головною задачею слухача явилось розуміння головної суті, що

передається основною думкою кожного шматка, висловленою звичайно у самому початку, й засобами міжфразового взаємозв'язку:

- лексико-граматичними (пропозиції та ввідні слова);
- логічними (лексичні повтори, займенники та антоніми й ін.);
- граматичними (порядок слів, а також питальні конструкції й т. д.).

Висновок містить частину, яка підсумовує, пояснення чи підкріплення, оцінку, вказівку на продовження чи звернення до слухаючих [4]. Під час навчання аудіюванню по спеціально складених текстах воно може закінчуватися деяким завданням, у якому виділяється питання для обговорення. Також нами було визначено, що найскладнішими є заголовки із рекламною й експресивно-апелятивною функціями. В якості назв у них досить часто застосовують прислів'я, приказки, а також крилаті слова й ін. Інколи дані заголовки містять натяк на тему, проте частіше усього вони, привертаючи увагу слухаючого, залишаються для нього власного роду шарадою, розгадати яку може тільки детальне розуміння мовного повідомлення із проникненням у його підтекст.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЛЦЕІВ ДО СКЛАДАННЯ КОМПОНЕНТУ «АУДІЮВАННЯ» НА ЗНО

2.1. Система вправ для навчання аудіювання учнів 11 класів

В характеристиці сертифікаційної роботи із англійської мови встановлено структуру повідомлення, час, відведений на його виконання, конкретизовано обсяг і типи завдань, поміщених до сертифікаційної роботи, наведено схему нарахування тестових балів. Докладне ознайомлення із даною інформацією надасть можливість обрати свою стратегію ефективної роботи при зовнішньому незалежному оцінюванні із англійської мови.

Сертифікаційна робота із англійської мови містить п'ятдесят дев'ять завдань. Максимальний обсяг балів, що можна набрати, правильно зробивши усі завдання, складає сімдесят два. На виконання сертифікаційної роботи відведено сто п'ятдесят хвилин.

Результат виконання усіх задач буде застосовано при прийомі до закладів вищої освіти й зараховано (за вибором здобувача) як результат державної підсумкової атестації за освітній рівень повної загальної середньої освіти для учнів (студентів та слухачів) закладів освіти, що в дві тисячі двадцять другому році завершують здобуття повної загальної середньої освіти й вивчали англійську мову на профільному рівні.

Робота складається із чотирьох частин, однією із яких є аудіювання.

Частина «Розуміння мови на слух (аудіювання)» (Tasks 1–3) містить шістнадцять завдань різноманітних форм. Відповіді на дані завдання необхідно позначити у бланку відповідей А.

Результат виконання всіх завдань Tasks 1–3 частини «Розуміння мови на слух (аудіювання)», Tasks 4–6 частини «Читання», завдань 39–

43 Task 8, а також завдань 49–53 Task 9 частини «Використання мови» й завдання частини «Письмо» буде зараховано (за вибором здобувача) як результат державної підсумкової атестації за освітній рівень повної загальної середньої освіти для школярів (слухачів та студентів) закладів освіти, що завершують здобуття повної загальної середньої освіти й вивчали англійську мову на рівні стандарту.

Таблиця 2.1.

Типи завдань сертифікаційної роботи й схеми нарахування балів за виконання завдань з аудіювання

Форма/опис завдання	Схема нарахування балів
<p>Завдання на встановлення правильності/неправильності твердження.</p> <p>В завданнях (Task 2: №7–11*) пропонують встановити правильність або неправильність наведеного твердження відносно змісту прослуханого. Завдання вважають виконаним, якщо учасник/ця ЗНО вибрав/ла та позначив/ла відповідь в бланку відповідей А.</p>	<p>0 чи 1 бал:</p> <p>1 бал, якщо вказано правильну відповідь; 0 балів, якщо вказано неправильну відповідь, чи вказано більше однієї відповіді, чи відповіді на завдання не надано.</p>

Навчання аудіювання учнів 11 класів проходить через наступні етапи:

- I. Дотекстовий:
 - 1.антиципація;
 - 2.предикція;
 - 3.комунікативне завдання.
- II. Текстовий:

- 1.представлення аудіотексту;
2. перевірка розуміння.

III. Післятекстовий:

1. розвиток комунікативних вмінь;
- 2.творчі вправи і завдання.

Дотекстові задачі мають на меті навчити учнів легше розуміти аудіотекст, а також мотивують їх реагувати на зміст цього тексту, а не тільки на його мову.

Активним слуханням називається слухання аудіотексту і реагування на нього невербально й вербально.

Метою після текстових управ й завдань є розвиток мовленнєвої й письмової компетенцій, а також компетенції в читанні.

Чим більше учні слухають, тим краще вони зможуть говорити та писати.

Навчання аудіювання має базуватися на таких автентичних текстах, як:

- джазові ритми;
- ритмізовані казки;
- казки;
- римівки;
- вірші;
- пісні;
- короткі історії.

Алгоритм навчання аудіювання учнів одинадцятих класів

- Дотекстовий:
 - антиципація;
 - предикція;
- Текстовий:
 - активне слухання;

- перевірка розуміння;

– Післятекстовий.

Досягнення проміжних цілей проходить поетапно. На кожному етапі формуються відповідні механізми аудіювання мовленнєвих одиниць різноманітних рівнів:

- понадфразової єдності;
- словоформи, вільного словосполучення, а також фрази;
- цілого тексту.

Із допомогою даних дій розвивається механізм прогнозування, що в свою чергу відіграє дуже важливу роль в сприйманні мовлення на слух.

А. на рівні фрази передбачає дії, що спрямовані на:

- розуміння повідомлення з незнайомим мовним матеріалом; реакція на почуте – вербальна (з допомогою засвоєних мовленнєвих зразків, що відповідають темі чи ситуації);
- розуміння повідомлень цього рівня, побудованих на знайомому матеріалі;
- реакція на почуте – невербальна (дії, символи й ін.);
- розпізнавання початку тексту й його завершення.

А на понад фразовому рівні передбачає дії, що забезпечують:

- сприйняття монологічного повідомлення цього рівня, побудованого на повністю знайомому матеріалі;
- реакція на почуте — невербальна чи коротка вербальна;
- розуміння мікро-діалогів із подальшим встановленням характеру взаємодії партнерів методом віднесення прийнятого повідомлення до одного із відомих школярам комунікативних (структурно-функціональних) типів мікро-діалогів:
 - діалогу-обміну думками;
 - діалогу-волевиявлення;

- ритуалізованої бесіди.

А на рівні усього повідомлення передбачає дії, за допомогою яких досягається:

- розуміння зв'язного (монологічного) мовлення, побудованого на повністю знайомому матеріалі, шляхом членування тексту на смислові частини чи виділення інформаційних точок; реакція на почуте — невербальна (дії, символи й так далі);
- розуміння повідомлення із незнайомим мовним матеріалом;
- реакція на почуте — невербальна чи вербальна як у процесі слухання, так й після нього;
- розуміння зв'язного тексту, побудованого тільки на знайомому матеріалі, але такого, що передбачає антиципацію змісту повідомлення по його заголовку, придумування іншого заголовку чи вибір із даних "готових" заголовків найбільш прийняттого, вибір із даних після тексту речень, що відповідають чи не відповідають його змісту й так далі;
- розуміння діалогічного тексту, побудованого на знайомому матеріалі, із завданням на встановлення обсягів учасників діалогу, їх характеристик; реакція вербальна чи у вигляді відповіді на запитання, тесту множинного вибору й так далі;
- розуміння зв'язного тексту, що містить деякі незнайомі елементи: слова, словосполучення, про значення яких можна здогадатися на підставі співзвучності із рідною мовою (опора на здогадку, мовний досвід); розуміння можна перевірити за допомогою тесту множинного вибору, відповідей на запитання й так далі;
- розуміння зв'язного тексту із деякими незнайомими елементами, але здогадка про їх значення здійснюється за формальними ознаками із опорою на знання й асоціативні взаємозв'язки у англійській мові;

- розуміння зв'язного тексту із наявними незнайомими елементами; здогадка про їх значення здійснюється за контекстом, із опорою на смислові взаємозв'язки;
- розуміння зв'язного тексту, побудованого переважно на незнайомому матеріалі, але із виділенням спеціальних перешкод із метою подолання їх шляхом перепитувань, прохання уточнити сказане й так далі.

Організація аудіювання.

Схема (приблизна):

1. Хорове опрацювання нових слів й словосполучень, пояснення їх значення й запис на дошці.
2. Введення учнів у ситуацію (презентація задачі).
3. Процес слухання тесту й виконання завдання. Особливої уваги заслуговує темп подачі тексту. Прийнято вважати, щоб він був нормальним.
4. Контроль прослуханого.

Повинен займати якнайменше часу й охоплювати якнайбільше число учнів, а тому його доцільно здійснювати у письмовій формі.

Завдання повинні передбачати лаконічні, однозначні відповіді, у яких можна обмежитись одним словом.

Вимоги до навчальних матеріалів для аудіювання

Матеріальна основа – аудіотексти (композиція, структура, смислова організація)

Основні характеристики навчальних матеріалів й режиму аудіювання.

1. Тривалість звучання пропонованих повідомлень. Навчання аудіювання починається із найкоротших повідомлень, що поступово збільшуються. Згідно із програмою іноземних мов, максимальна довжина повідомлень може дорівнювати 3 хвилини звучання у нормальному темпі.

2. Наявність у повідомленні нових слів. Здебільшого пропонують легкі матеріали. Велика кількість нових слів може утруднити розуміння змісту. Починати із повідомлень, що не містять незнайомих слів й поступово можна включати й ті, й яких є незнайомі слова (до 3 відсотків).

3. Спосіб пред'явлення тексту. Слід зауважити, що розуміння мовлення у звукозапису передбачено вимогами програми.

4. Наявність (чи відсутність) зорових опор, що уточнюють зміст почутого. Йдеться про аудіювання, що супроводжується показом картин, діафільму, тощо.

5. Одноразовість чи багаторазовість презентації. Більше двох разів один текст слухати недоцільно. Нерозуміння його свідчить про недбалий вибір тексту – надто важкий для даної групи. Аудіювання можна ускладнити чи полегшити й за рахунком інших факторів:

- а) граматичної складності речень;
- б) характеру мовлення.

Основні вимоги до змісту:

- інформативність;
- цікава фабула;
- автентичність;
- доступність за змістом й мовним складом;
- короткість за тривалістю;
- моно тематичність.

При безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовними засобами: мімікою, жестами.

Некомунікативні вправи включають такі види вправ: на сприйняття, впізнавання чи розрізнення звука, термінального тону, лексичної одиниці, граматичної структури;

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

До цієї підсистеми вправ відносяться й спеціальні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (імовірного прогнозування, уваги й адитивної пам'яті, осмислення).

В цілому вправи цієї групи спрямовані на подолання ізольованих, штучно виділених труднощів; вони є тільки першою сходинкою до формування вмінь аудіювання.

Наведемо приклади вправ першої підсистеми.

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

Вправи, що спрямовані на формування фонетичних навичок аудіювання.

Вправи на диференціацію звукової форми слова й його розуміння.

Неспеціальні вправи, спрямовані на навчання не тільки аудіюванню, а й говорінню, читанню. Тобто ціль цих вправ: навчити аудіюванню як засобу навчання іншим видам мовленнєвої діяльності. До цих вправ відносяться наступні:

Наприклад: прослухайте діалог, складіть аналогічний.

Приклад вправи.

Мета - навчити учнів розрізняти звуки. Інструкція: прослухайте фонозапис (кінофрагмент), перекажіть омофони.

Прийом: Аудіювання слів із вказаними звуками й визначення вказаного звука підняттям руки.

Слова для аудіювання: *buy, by, bye; cell, sell; dew, do, due; fairy, ferry; marry, merry; cent, scent; dual, duel; foreword, forward.*

Вправи на введення нової лексики з теми *The Problem of Pollution in Ukraine.*

Мета - вдосконалити навички учнів сприймати та розуміти іноземну мову на слух.

Інструкція - проглянути відео та завершити речення.

Прийом: Аудіювання нових слів в реченні.

Завдання:

1. ...including air, water and land, with...
2. An industrial and intensively farmed country, Ukraine...
3. ... originate from automobile transport.
4. On 25 April 1986 the Number 4...
5. ... had to be evacuated.
6. What Chernobyl showed most clearly was...

Вправи, що спрямовані на формування лексичних навичок аудіювання.

Вправи на семантизацію слів.

Мета-перевірити лексичні навички аудіювання слів по темі “Зовнішність”

Інструкція: Прослухайте слова із теми “Зовнішність” й підніміть руки, коли твердження й частини тіла, що я називаю, співпадають.

Прийом: Аудіювання слів із теми

Слова для аудіювання: *elbow, abdomen, forearm, heel, calf*.

Вправи на семантизацію речень.

Інструкція: Прослухайте речення й піднесіть руку, коли мої твердження й зміст картинки співпадають.

Прийом: Аудіювання речень із теми “Seasons Vocabulary”

«*Winter: Mittens, Long fire, Sledge, Beanie; Autumn: Acorns, Apple Harvest, Harvest, Rake*».

Вправи, що спрямовані на формування граматичних навичок аудіювання.

Мета-навчити учнів аудіювати речення у Минулому часі.

Інструкція: прослухайте речення й підніміть руку, коли почуєте речення у минулому часі.

Прийом: аудіювання речень.

Вправи, що спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання.

Вправи на розвиток імовірного прогнозування.

Прослухайте першу фразу і, спираючись на її зміст, завершіть другу.

Прослухайте коротку характеристику людини й згадайтесь про її професію.

Прослухайте заголовки й скажіть, про що йдеться у текстах.

Прослухайте початок розповіді й визначіть, про що вона.

Прослухайте вирази й фрази й скажіть (рідною чи іноземною мовою), у яких ситуаціях вони можуть вживатися.

Вправи на розвиток уваги й аудитивної пам'яті.

Прослухайте слово, словосполучення, фразу й повторіть їх.

Прослухайте дві фрази, логічно пов'язані між собою, й повторіть їх.

Прослухайте частини фрази, з'єднайте їх у одну фразу й відтворіть її.

Прослухайте дві фрази й визначіть, що пропущено у другій.

Прослухайте оголошення й заповніть пропуски у графічному варіанті того ж оголошення.

Прослухайте слова, запам'ятайте їх й назвіть ті, що відносяться до даної теми.

Прослухайте й повторіть за диктором фрази, доповніть їх однаковими за смислом.

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

Прослухайте репліки із діалогу й скажіть, хто його веде (розуміння родової категорії).

Прослухайте текст й скажіть, коли відбувалася дія (розуміння часової категорії).

Прослухайте речення й скажіть, де відбувається подія (розуміння категорії місця).

Прослухайте репліки із діалогу й скажіть, чому дівчинка хоче додому (розуміння категорії причини).

Друга підсистема вправ:

Мета вправ другої підсистеми це розвинути у учнів уміння аудіювання. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні й комунікативні рецептивні вправи.

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

2.2. Методичні рекомендації щодо підготовки учнів ліцеїв до ЗНО із англійської мови (аспект аудіювання)

Для реалізації мети щодо підготовки учнів старших класів до ЗНО, а саме до аспекту аудіювання, можна залучати традиційні та сучасні методи та прийоми, а також різноманітні засоби навчання, у тому числі й онлайн-платформи.

1) Аудіювання/listening skills – тренуватися у навичках аудіювання учнів ліцеїв при підготовці до ЗНО можна за допомогою ресурсів:

LearnEnglish (British Council podcast)

- *Preparation* – перегляд обраного відео, transcript – важко далось розуміння тексту, й прослухавши його двічі дитина так й не вловила «суті», відкривайте transcript й слухайте слідкуючи за текстом, tasks - перевірка на розуміння тексту.

Podcasts In English

- *Free podcast* , при реєстрації бонус – *worksheets, vocabulary tasks, transcripts*. 3 -4 хв. прослуховуємо, 5-10 хв. виконуємо завдання, багато років насолоджуємося результатами.

Також з метою підготовки підготовки учнів ліцеїв до ЗНО із англійської мови самостійна научно-освітня діяльність дітей в є одним із принципів освіти в співпраці. Педагоги є повноцінними учасниками навчального процесу, в деяких випадках вони залучаються школярами як консультантами чи помічниками. Є комплекс різновидів методу освіти при співпраці, що різняться постановкою навчальних завдань і організаційними формами:

- *Student Team Learning* – навчання в команді;
- *Student Teams Achievement Divisions* – індивідуально-груповий підхід;
- *Team Assisted Individualization* – індивідуалізація навчання в командах;
- *Teams Games Tournament* – командно-ігровий підхід;
- *Jigsaw* – «пилка»;
- *Learning Together* – вчимося разом.

Загальним для всіх варіантів навчання в співпраці є такі:

1. Залежність від єдиної мети, котру школяри можуть досягти лише спільними зусиллями.
2. Індивідуальна самостійна робота, яка є «елементарною часткою» колективної самостійної роботи.
3. Кожен учень отримує однакову оцінку за роботу: або усі заохочуються однаково, або ніяк не заохочуються.

Метод навчання в співпраці відповідає особистісно орієнтованому підходу, оскільки передбачає рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність учня, а відтак – постійну самоосвіту й саморозвиток школярів. В його основі лежить діяльнісний підхід, бо спільна діяльність є суттю методу. Метою навчання є не предметні знання, а компетенції, причому не лише комунікативна, а усі в комплексі.

Таким чином, наби було проаналізовано основні шляхи щодо покращення аудіювання при підготовці до ЗНО в старших класах ліцеїв.

Труднощі при аудіювання нерідко пов'язані і з джерелом аудіювання (хто ним є живий партнер у процесі безпосереднього контакту, що звучить з аудіокасети або радіотекст при дистантному аудіювання). При цьому вплив мають тембр, сила голосу, індивідуальні характеристики мови, наявні відхилення від ідіоматичної/нормативної вимови, стать розмовляючої (чоловічий або жіночий голос), а також вік (дитячий або дорослий голос). Відомо, що розуміння дитячих голосів потребує певних навичок. Багато методистів відзначають, що у реальному спілкуванні неможливо регулювати тривалість, гучність і чистоту звучання тексту, тому слухач швидко втомлюється, його увагу розсіюється, що, своєю чергою, веде до втрати інтересу, вбиває мотивацію подальшої роботи з аудіотекстом.

Наступна група труднощів пов'язана зі сприйняттям мовної форми та змістовним наповненням аудіотексту. Очевидно, що мовні труднощі тексту відволікають тих, хто слухає зміст і процес розуміння порушується. Істотну роль відіграє довжина сприйманих слухачів речень, наявність незнайомого лексичного, граматичного мовного матеріалу, присутність в інформації омонімів (слів, що належать до однієї і тієї ж частини мови і однаково звучать, але різних за значенням), наприклад, *ball* – м'яч, *ball* – бал як танцювальний вечір; омофонів (слів, що однаково звучать, але мають різне написання): *week* – тиждень, *weak* – слабкий. Існують також так звані помилкові друзі перекладача, інтернаціоналізми, що мають в іноземній мові інше значення, слова, що вживаються в переносному значенні, багатозначні слова, наприклад, *letter* – літера, лист, пункт параграфа, людина, що здає в оренду, ерудиція і т.д.

Труднощі, що відносяться до змісту аудіотексту, пов'язані з розумінням фактів (цифр, дат, власних назв, географічних назв тощо), логіки викладу через велику кількість фактичної інформації, а також

загальної ідеї тексту, що нерідко трапляється, якщо основна думка виражена імпліцитно, а текст є складним у мовному плані.

3. Третя група труднощів пов'язані з формою пред'явлення аудіотексту. Німецький дидакт Б. Дальгаус, вивчивши різні форми пред'явлення аудіотекстів (аудіотекст з ілюстрацією, аудіювання з опорою на друкований текст і без опори при пред'явленні аудіотексту, одноразове і багаторазове пред'явлення тексту), вважає, що розуміння тексту на слух складність тексту (що складніше текст, тим більше опор потрібно для зняття труднощів), мовний досвід учнів (чим компетентніші і досвідченіші учні, тим швидше вони здатні відмовитися від опори у вигляді друкованого тексту та інших ілюстрацій, тим швидше можна переходити до аудіювання текстів без пауз), навчальних цілей та завдань (якщо ставиться завдання підготувати учнів до реальної ситуації та сформувати справді аудитивну компетенцію, слід відмовитися від друкованої основи). У реальній ситуації спілкування невербальна інформація допомагає учням розуміти аудіотексти, наприклад, міміка, жести, в навчальній ситуації можуть допомогти також ілюстрації і фотографії. Однак від початку навчання вчитель повинен пам'ятати, що він готує учнів до реальної ситуації спілкування, тому опори слід редукувати, готувати учнів, наприклад, до розуміння тексту без повторного прослуховування.

4. Існують труднощі, пов'язані зі сприйняттям певного виду мовної діяльності та типу висловлювання. Вочевидь, що легше сприймати монологічні тексти, ніж діалогічні, серед монологічних простіше сприйняття фабульні, ніж описові.

5. Особливу групу складають труднощі, пов'язані з соціокультурною складовою навчання іноземних мов. Незнання соціокультурних особливостей може призвести до нерозуміння мовної поведінки партнера, а також порушити розуміння інформації, що сприймається на слух.

ВИСНОВКИ

У ході дослідження зроблено низку висновків.

1. Аудіювання — один з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, сутність якого полягає у сприйманні на слух мовлення, його розумінні. Різниця у розумінні одного й того ж повідомлення, сприйнятого за наявності візуально-образотворчих опор, становить від двадцяти до сорока відсотків.

Аудіювання та говоріння в англійській мові є двома сторонами усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Таким чином, необхідно приділяти значну увагу даному виду мовленнєвої діяльності. Прийнято вважати, що аудіювання в одинадцятих класах ліцеїв пов'язано із труднощами об'єктивного характеру, не залежними від власне учня.

2. Організація освітнього процесу, логічність та чіткість викладу матеріалу, максимальна опора у освітньому процесі на активну розумову діяльність учнів старших класів, багатомірність прийомів навчання, уточнення завдань сприйняття надає можливість утворити внутрішню мотивацію, а також направити увагу учнів на аспекти, що допоможуть запрограмувати майбутню практичну діяльність з сприйнятими знаннями.

3. Найскладнішими є заголовки із рекламною й експресивно-апелятивною функціями. В якості назв у них досить часто застосовують прислів'я, приказки, а також крилаті слова й ін. Інколи дані заголовки містять натяк на тему, проте частіше усього вони, привертаючи увагу того, хто слухає, залишаються для нього власного роду шарадою, розгадати яку може тільки детальне розуміння мовного повідомлення із проникненням у його підтекст.

4. Нами розроблено систему вправ для навчання аудіювання учнів 11 класів та надано методичні рекомендації щодо підготовки учнів ліцеїв до ЗНО з англійської мови (аспект аудіювання).

5. Успішність аудіювання залежить від уміння учня застосовувати прогнозування вірогідності, переносити вміння й навички, що розроблені у рідній мові, на англійську мову. На ефективність аудіювання впливають індивідуальні особливості учнів, такі як кмітливість та винахідливість, вміння слухати й швидко реагувати на будь які сигнали усної комунікації, до яких належать логічні наголоси, паузи, риторичні питання, вміння перемикатися із одного виду розумових операцій до іншого виду, швидко входити у тему тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко О. Англomовне професійне спілкування з використанням ІТ. *Відкритий урок*. 2012. No 1. С. 56–60.
2. Бистрова Ю. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. No 1, с. 27-33.
3. Білоус В. Мобільні навчальні додатки в сучасній освіті. *Освітологічний дискурс*. 2018. No 1–2 (20–21).
4. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Уманець В.О. Інноваційні технології у закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр., Київ-Вінниця: ТОВ фірма Планер, 2018. Вип. 51. С.11-15.
5. Дубенко О. Ю. Англо-американські прислів'я та приказки : навч. посіб. Вінниця : Нова книга, 2004. 416 с.
6. Європейське Мовне Портфоліо: Методичне видання / Уклад. О.Карп'юк. Тернопіль: Лібра Терра, 2008. 112 с.
7. Зеліковська, Є.А, Степаненко Є.І. Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань: матеріали III Всеукраїнської науково- практичної конференції. Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. С.181–184.
8. Литвинова С. Компонентна модель хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий вісник. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: УЖНУ, 2015. Вип. 35, с. 99-107.
9. Макарук Л. Л. Мультиmodalність сучасного англomовного масмедійного комунікативного простору : автореф. дис. ... докт. філол. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2019. 40 с.

10. Макарук Л. Л. Мультимодальність сучасної англомовної масмедійної писемної комунікації : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 424 с.

11. Науменко У.В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Молодий вчений*. 2018. №3.1 (55.1). Березень. С. 118-121.

12. Павлусенко О.В. Сучасні методи викладання англійської мови в технічних вузах URL : <http://intkonf.org/pavlusenko-ov-suchasni-metodi-vikladannya-angliyskoji-moviv-tehnichnih-vuzah/> (дата звернення: 09.09.2022)

13. Про концептуальні засади державної політики щодо англійської мови у вищій освіті : Наказ міністерства освіти і науки України від 26 квітня 2019 р. № 537 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2019> (дата звернення: 19.10.2022).

14. Рекомендації ЮНЕСКО про політику в області мобільного навчання UNESCO. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>(дата звернення: 09.09.2022).

15. Сергеєнкова, Ю. Використання технологій web2.0 в навчанні англійській мові. URL : <http://iyazyki.prosv.ru/2014/05/technologyweb-studyenglish/> (дата звернення: 09.09.2022).

16. Скрипник Н. Про використання методів мобільного навчання при вивченні іноземної мови у немовних ЗНО. Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. *Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 274-278.

17. Словникова стаття. Інформаційно-комунікаційні технології URL: <http://uk.wikipedia.org/> (дата звернення: 09.09.2022)

18. Триус Ю. В., Герасименко І. В., Франчук В. М. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: методичний посібник. за ред. Ю. В. Триуса. Черкаси, 2013. 220 с.

19. Троцько А., КоротковаЮ. Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземних мов: досвід України та Греції. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Том 68, No 6. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2340>. (дата звернення: 09.09.2022).

20. Bates T. Thirty Years Later: Reflection on Computer Assisted Learning or Communications for Instructional Technology in Distance Education. Ryerson University. Toronto, Canada. 2016. Vol. 32. No. 2. P.186–188.

21. Battle for Britain. URL : greenpeace.org.uk/blog/climate/battle-britain-hasbegun-20130212 (дата звернення: 09.09.2022).

22. Bezemer J., Kress G. Multimodality; Learning and Communication. A Social Semiotic Frame. London: Routledge, 2015. P. 170.

23. David W Johnson and Roger T Johnson. Introduction to Cooperative Learning. An Overview Of Cooperative Learning. URL : <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/> (accessed on February 27, 2020)

24. Dygała M. 10 ways to teach English through music. URL : <https://www.myetpedia.com/ways-to-teach-english-through-music> (дата звернення: 23.05.2022)

25. How to teach using songs. Busy Teacher. URL : <https://busyteacher.org/3855-how-to-teach-using-songs.html> (дата звернення: 09.09.2022).

29. Kuśnierek A. The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World scientific news*. Vol.43(1). 2016. pp 1-55.

30. Leeuwen van T. Multimodality. The Handbook of Discourse Analysis / ed. by Tannen Deborah, Hamilton E. Heidi, Schiffrin Deborah. Wiley Blackwell, 2015. Vol. 2. P. 447–465.