

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

На правах рукопису

**БІЛЯНСЬКА ІРИНА ПЕТРІВНА**

УДК 378:373.091.12.011.3–051:811.111]:373.091.3–028.17

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ**  
**АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник: Задорожна Ірина Павлівна, доктор педагогічних наук,  
професор

Тернопіль – 2018

## АНОТАЦІЯ

**Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів.**  
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» (011 – Освітні, педагогічні науки). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2018.

Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел і 15 додатків. У першому розділі «Теоретичні передумови формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів» проаналізовано сучасний стан дослідження проблеми формування іншомовної аудитивної компетентності, визначено психолінгвістичні та методичні передумови навчання студентів аудіювання художніх творів; розглянуто дискурсивні особливості сучасних англомовних оповідань у звукозаписі.

На основі аналізу сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень виокремлено положення, що лягли в основу методики формування англомовної аудитивної компетентності студентів засобами сучасних англомовних оповідань, а саме: розвиток у них умінь опрацьовувати експліцитну та імпліцитну інформацію твору; формування мотиваційної готовності перед аудіюванням; навчання аудіювання інтегровано з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності; виконання тестових завдань для управління процесом аудіювання; урахування контексту оповідань (залежний / самодостатній); формування лінгвосоціокультурної компетентності; оволодіння студентами ефективними стратегіями аудіювання творів; розвиток навчальної автономії та рефлексивних умінь; урахування стану емоційного напруження студентів під час аудиторних занять; обов'язковість обговорення прослуханих творів; використання письмової фіксації для концентрації уваги та розвантаження пам'яті; інтенсивне тренування у відтворенні інтонаційних моделей; ведення

щоденника аудіювання; поєднання інтенсивного та екстенсивного аудіювання; підготовка до автономного аудіювання художніх творів.

Визначено, що основними механізмами та психічними процесами художніх творів аудіювання 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 замін, компресії, розширення, трансформації). Аналіз функціонування механізмів та процесів аудіювання дозволив виокремити такі передумови формування англомовної аудитивної компетентності засобами аудіокниг художніх творів: урахування інтересів, мотивів та установок студентів; розвиток умінь аналізувати, синтезувати та обробляти сприйняте на слух мовлення, розвиток психологічних механізмів аудіювання; активізація аперцепції слухача завдяки визначеним орієнтирам перед прослуховуванням; урахування активної та творчої ролі слухача у процесі аудіювання художніх творів та їх специфіки для створення умов, за яких студенти могли б поділитись своєю проекцією твору.

Виокремлено основні характеристики сучасних англомовних оповідань: варіативність англійської мови (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, їхньому віку та статі; нетиповість та різноманітність композиційної організації художніх творів (різноманітність форм ведення оповіді, особливості композиції та архітекτονіки); інтертекстуальність; поетичність (використання тропів, стилістичних фігур); 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); містичність

(відсутність межі між реальним та містичним); мультикультурність (виявляється у тематиці творів, місці дії, походженні авторів та їх персонажів); актуальність тематики (ісламістський тероризм, консьюмеризм та сучасні технології, проблеми расизму, війни, соціальних класів, пияцтва, зради, домашнє насилля, медичні відкриття за допомогою комп'ютерних технологій, стосунки батьків і дітей), психологічність (реалізується шляхом використання внутрішнього монологу, внутрішнього діалогу, внутрішнього діалогу-монологу, потоку свідомості, внутрішньої реплікації, невласне-прямої мови для відтворення внутрішнього мовлення персонажів, різноманітних синтаксичних засобів).

Встановлено, що під час аудіювання художніх творів іноземною мовою, окрім труднощів лінгвістичного характеру, додаються ще й труднощі, пов'язані з їх сприйняттям як моделі «чужої» культури. Доведено важливість розвитку умінь інтерпретувати іншомовні дискурси під час аудитивної діяльності з аудіокнигами. Виокремлено основні ознаки англomовних оповідань, що мають значний вплив на їх доступність та посильність для аудіювання (поетичність, національно марковані лексичні одиниці, велика кількість діалектизмів, сленгу, термінів, професіоналізмів, вимовний тип, соціально-регіональний акцент, містичність, психологічність, інтертекстуальність, велика кількість подій, «залежний» контекст, недоказаність, «відкрита» кінцівка, гумор, сарказм, іронія, нетипова розповідна чи композиційна форма, нетипова архітектоніка). Уточнено чинники, які впливають на ефективність аудіювання аудіокниг художніх творів: об'єктивні (лінгвістичні – мовне, мовленнєве, стильове оформлення та екстралінгвістичні – умови пред'явлення, особливості художніх творів); суб'єктивні (індивідуально-психологічні та вікові особливості, рівень володіння мовою, здібності, особисті якості, домінувальна репсистема); 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 поєднувати аудиторне та самостійне прослуховування художніх творів у зв'язку із впливом різноманітних факторів на результат аудіювання.

Визначено необхідність спрямованості методики на підготовку студентів до автономного аудіювання художніх творів і доцільність поєднання інтенсивного та екстенсивного аудіювання оповідань. Встановлено, що іншомовна аудитивна компетентність – це не тільки здатність розуміти зміст і смисл дистантних аудіоповідомлень, але й умінь формулювати і висловлювати власне ставлення до прослуханої інформації під час інтерактивного спілкування. Виокремлено такі основні види аудіювання аудіокниг художніх творів: навчальне, автономне, дистантне, контактне, інтенсивне та екстенсивне. Визначено необхідні знання та вміння (самостійної пізнавально-пошукової діяльності; передбачення; глобального, детального, критичного та інтерактивного аудіювання; інтерпретації художніх творів, компресії змісту художніх творів, критичної оцінки аудіокниг, рефлексії), які забезпечують належне розуміння аудіокниг художніх творів.

У другому розділі «Методика формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів» обґрунтовано критерії відбору сучасних англомовних оповідань для формування англомовної аудитивної компетентності таких фахівців, визначено етапи навчання аудіювання художніх творів, запропоновано систему вправ та модель організації процесу формування англомовної аудитивної компетентності із використанням аудіокниг художніх творів.

Обґрунтовано критерії відбору аудіокниг художніх творів. Серед них базовим є критерій професійного озвучення. Диференційовано критерії відбору аудіокниг для інтенсивного аудіювання (професійне озвучення, високохудожність, репрезентативність, змістовий критерій, доступність та посильність, різноманітність, тематичність, актуальність тематики) та екстенсивного аудіювання (професійне озвучення, відповідність жанру та змісту художніх творів інтересам студентів, доступність та посильність). Відібрано художніх творів (27 оповідань), що відповідають таким критеріям.

Визначено, що формування англомовної аудитивної компетентності з використанням аудіокниг художніх творів повинно здійснюватись на трьох основних етапах, які поєднують аудиторну та позааудиторну роботу:

1) підготовчий, що передбачає підготовчо-розвивальний 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 англомовної аудитивної компетентності: вправи підготовчого етапу спрямовані на активізацію фонових знань та інтересу студентів, ознайомлення з новим предметним змістом, семантизацію лексичних одиниць художніх творів, 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 художніх творів та відповідних стратегій, розширення метакогнітивних знань, ознайомлення із соціокультурною інформацією, розвиток умінь соціолінгвістичної інтерпретації мовлення, рефлексії свого аудитивного досвіду, метакогнітивних умінь, удосконалення інтонаційних, слухо-вимовних і лексичних навичок, умінь написання резюме творів, рецензій до аудіокниг.

Запропоновано модель формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів засобами аудіокниг художніх творів, особливістю якої є циклічність організації процесу навчання, що поєднує інтенсивне та екстенсивне аудіювання сучасних англомовних оповідань і включає 3 цикли (початковий, середній, просунутий), кожен із яких повинен забезпечити нову якість здатності аудіювати художні твори.

У третьому розділі «Експериментальна перевірка ефективності методики формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів» описано підготовку до методичного експерименту та хід його проведення, проаналізовано отримані дані та сформульовано методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів

англомовної аудитивної компетентності із використанням аудіокниг художніх творів.

Ефективність розробленої методики перевірено за допомогою відкритого, навчального, природнього, вертикально-горизонтального методичного експерименту. Достовірність отриманих результатів підтверджено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера. Варійованою умовою експериментального навчання було обрано співвідношення вправ на завершальному етапі. Доведено, що формування англомовної аудитивної компетентності із використанням аудіокниг художніх творів 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. Зроблено висновок, що, оскільки твори містять імпліцитну інформацію та значну кількість лінгвостилістичних засобів, то, окрім достатнього лексичного запасу, необхідно мати розвинений мовленнєвий слух, щоб більше зосереджуватись на імпліцитній інформації, причинно-часовій послідовності подій, розвитку образів персонажів, особливостях композиції, а не на слуховій рецепції. За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації для викладачів.

**Ключові слова:** англомовна аудитивна компетентність, аудіокниги, аудіювання, критерії відбору художніх творів, майбутні учителі англійської мови, модель навчання, система вправ, сучасні англомовні оповідання, художній твір, щоденник аудіювання.

## RESUME

**Bilianska I. P. Pre-service Teachers' English Listening Competence Development Through Fiction Audiobooks.** Qualified scientific work. As a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies, Specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Germanic Languages) (011 – Educational, pedagogical studies). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2018.

The dissertation consists of an introduction, three chapters, conclusions, list of references and 15 appendices. The first chapter “Theoretical prerequisites for pre-service teachers' English listening competence development through fiction audiobooks” analyzes recent research into L2 listening skills improvement, determines the psycho-linguistic and pedagogical prerequisites for audiobook listening instruction, explores discursive peculiarities of recorded contemporary short stories in English.

The following theoretical and practical aspects that formed the basis of the methodology for English listening competence development of pre-service teachers through fiction audiobooks have been determined on the basis of recent foreign and domestic research, namely: development of students' ability to understand explicit and implicit information of fiction; enhancement of their motivational readiness before listening; teaching listening and other language skills in integration; using multiple choice tests as an effective way to control listening; consideration of the context of stories (exogenous / endogenous); linguosociocultural competence development by means of audiobooks; learning effective strategies of listening to fiction; development of learner autonomy and reflexive skills; consideration of students' anxiety in formal learning contexts; the necessity of discussing short stories after their listening; note taking to help students focus their attention and free up their working memory; intensive training on reproduction of intonational models of certain passages; keeping a diary to record information concerning each listening session and for self-analysis; combination of intensive and extensive listening; preparation for autonomous listening to fiction audiobooks.



It is determined that the basic mechanisms and processes which take part in listening to fiction are cognitive processes (perception, thinking, memory, attention), psychological mechanisms (auditory perception, inner articulation, anticipation, comprehension, working memory), mechanisms and processes of artistic perception (emotions and feelings, imagination, apperception, figurative and associative thinking), information processing mechanisms (transcoding, equivalent replacements, compression, expansion, transformation). The analysis of listening mechanisms and processes helped to identify the following prerequisites for listening competence development through fiction audiobooks: taking into account students' interests, motives, inclinations; development of students' skills to analyze, synthesise and process speech; improvement of psychological mechanisms; activation of apperception through certain cues before listening; consideration of the active and creative role of a listener in listening to fiction and its specificity in order to create conditions that would allow students to share their "projection" of a short story.

Key characteristics of contemporary short fiction have been identified: English language variation (the most obvious is pronunciation variation) and cultural authenticity, which is achieved through the selection of narrators who correspond to characters' culture, age, gender and can represent them in the best way possible reproducing authentic but not stereotyped accents and dialects; the heterogeneity and diversity of the narrative structure (different points of view, peculiarities of their plot structure and architectonics); intertextuality; usage of poetic language (tropes, stylistic devices); certain socio-cultural colouring (usage of nationally-specific lexis); usage of various lexical grammatical means according to characters' lifestyles, social affiliation, contexts of communication; information gaps; mysticality (absence of the boundary between the real and the mystic); multiculturalism (displayed in the themes of fiction, setting, nationality of authors and their characters); relevance of themes (Islamic terrorism, consumerism and contemporary technologies, racism, war, social classes, drinking, unfaithfulness, domestic violence, medical discoveries with the help of computer technologies, relationship between parents and their children), psychological language (usage of inner monologues, inner dialogues, inner dialogue-monologue, stream of consciousness, inner replication, free indirect speech in order to reproduce inner characters' speech, various syntactic expressive means).

It is determined that in the process of listening to a short story in a foreign language, except for linguistic problems, there are difficulties which are connected with its perception as a model of a foreign culture. The importance of the skills development to interpret different types of foreign discourse during audiobook listening sessions was proved. The main features of short stories which have considerable influence on listening comprehensibility (poetic language, nationally specific lexis, a great deal of dialectisms, slangisms, terms, professionalisms, English national, social and regional accents, mysticality, psychological language, intertextuality, plenty of events, exogenous context, information gaps, “open” endings, humour, sarcasm, irony, atypical narrative forms, atypical plot structure, atypical architectonics) have been identified. The factors affecting the listening result have been specified: objective (linguistic ones (connected with language, speech and author’s style) and extralinguistic ones (connected with the listening context and peculiarities of a short story)); subjective (individual, psychological and age characteristics, the level of language proficiency, abilities, personal qualities, dominant representational system); objectively-subjective (physical and emotional state in the process of listening, interconnection of person’s emotions, volition, attention, text characteristics, listening context; person’s inclinations and motives). It has been concluded that it is necessary to combine in-class and out-of-class listening to a short story as various factors affect listening comprehension.

The necessity to prepare students for autonomous listening to fiction and the expediency to combine intensive and extensive listening practice have been determined. It has been revealed that listening competence is not only the ability to comprehend explicit and implicit information of distant audiotexts, but also skills to formulate and express personal attitude towards it in the process of communication. The main types of listening to fiction have been distinguished: instructional, autonomous, distant, contact, intensive, extensive. The necessary knowledge and skills (autonomous informative research skills; anticipation skills; global, detailed, critical and interactive listening skills; interpretation skills, plot compression skills, audiobook critical evaluation skills, reflexive skills) have been identified.

In the second chapter “Methodology of listening competence development of pre-service English teachers through fiction audiobooks” selection criteria of contemporary short stories for teaching listening skills have been suggested, stages of audiobook listening instruction have been determined, a system of exercises and a model of the process of listening competence development through audiobooks have been proposed.

The selection criteria of fiction audiobooks have been suggested. Professional narration and recording of audiobooks has been determined as the basic criterion. The criteria for intensive listening (professional narration, high level of art, representativeness, content criterion, simplicity and comprehensibility, diversity, thematic criterion, relevance of the theme) and extensive listening (professional narration, correspondence of the genre and the content to students’ interests, simplicity and comprehensibility of short stories) have been differentiated. 27 short stories in audiobook format which correspond to the determined criteria have been selected.

It is outlined that listening skills development through fiction audiobooks should involve three main stages which combine in-class and out-of-class work: 1) preparatory stage, which includes preparatory-developmental sub-stage for out-of-class work and orientationally-motivational sub-stage for in-class work; 2) main stage, which includes two sub-stages: formal and informal listening; 3) final stage, which is conducted in the process of in-class work at interactional and instructional sub-stages, and out-of-class work at training and reflexive sub-stages.

The system of exercises is based on the phased listening competence development: exercises of the preparatory stage are aimed at activating students’ schemata and interests, familiarizing students with a new subject matter and lexis, inferring from context; exercises of the main stage are aimed at global, detailed, critical listening skills development; exercises of the final stage are aimed at interactional listening skills development, analysis of listening difficulties and strategies, enrichment of metacognitive knowledge, familiarization with sociocultural information which is connected with the work of art, development of sociolinguistic interpretation skills, reflection of one’s own listening experience and metacognitive skills development, improvement of perception, articulatory and lexical skills, plot summary writing skills

and audiobook review writing skills. A methodological model of listening competence development of pre-service teachers by means of fiction audiobooks has been proposed. The specific feature of the model is cyclic organization of teaching listening to fiction audiobooks that combines intensive and extensive listening to short stories and includes three stages (initial, middle, advanced), each of which should provide new quality of the ability to listen to fiction in audiobook format.

The third chapter “Experimental verification of listening competence development of pre-service English teachers through fiction audiobooks” describes the conduct of the methodical experiment and the experimental lessons, analyzes the obtained data, provides guidelines concerning listening competence development of future English teachers through fiction audiobooks. The effectiveness of the developed methodological procedure is verified by means of an open, instructional, natural, vertically-horizontal methodical experiment. Reliability of its results has been proved with the help of Fischer’s angular transformation criterion.

The varied condition of the experiment was different exercise correlation at the final stage of an audiobook listening session. It has been proved that listening competence development through fiction audiobooks will be effective if during listening sessions students work on the development of their lexical, perception and articulatory skills systematically. It is concluded that effective listening to fiction demands not only rich vocabulary, but also well-developed perception skills to be able to focus on implicit information of fiction, its sequence of events, plot structure, character development but not only on auditory reception of a short story. Based on the results of the conducted experiment, methodological recommendations concerning listening skills development of pre-service teachers through fiction audiobooks have been compiled.

**Key words:** English listening competence, audiobooks, listening, selection criteria, pre-service English teachers, a model of listening instruction, a system of exercises, contemporary English short stories, fiction, a listening diary.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Публікації у фахових наукових виданнях України*

1. Білянська І. П. Сучасний стан дослідження проблеми формування іншомовної аудитивної компетентності студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. Черкаси, 2017. № 9. С. 65–77.

2. 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*. Тернопіль, 2017. № 2. С. 78–88.

3. Білянська І. П. Суб'єктивні та об'єктивні фактори впливу на процес аудіювання художніх аудіокниг англійською мовою. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Випуск 35. С. 85–93.

4. Білянська І. П. Критерії відбору художніх аудіокниг для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. Серія «Педагогіка»*. Переяслав-Хмельницький, 2017. Випуск 26. С. 4–17.

5. Білянська І. П. Експериментальна перевірка ефективності методики формування аудитивної компетентності засобами художніх аудіокниг. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2018. Випуск 38. С. 68–77.

### *Статті у наукових періодичних виданнях іноземних держав*

6. Bilyanska I. Lingvodidactic potential of fiction audiobooks for listening skills development of pre-service teachers. *Modern Trends and Resources for Teachers of Foreign Languages Journal*. Moldova, 2014. № 3. P. 34–39. URL: <https://drive.google.com/file/d/0BwGCk4G8dxTaM3V1ZjdXR1ZJakk/edit>.

7. Bilianska I. The pedagogical sequence for audiobook listening instruction of Ukrainian pre-service teachers. *IntellectualArchive*. Toronto, 2018. March/April Vol. 7, No. 2. P. 80–95.

### *Навчально-методичний посібник*

8. Задорожна І. П., Білянська І. П. Listening to fiction audiobooks. Contemporary short stories: навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. Тернопіль: Вектор, 2018. 171 с.

### *Праці, які додатково відображають зміст дисертації*

9. Білянська І. П. Сучасні англomовні оповідання як засіб формування аудитивної компетентності. *Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір*: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (11–15 квітня 2016 р.). Миколаїв, 2016. С. 269–272.

10. Білянська І. П. Соціолінгвістичні аспекти формування у майбутніх учителів аудитивної компетентності засобами аудіокниг. *Сучасна гуманітаристика*: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (14 листопада 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 4. С. 13–18.

11. Білянська І. П. Вплив екстралінгвістичних факторів на стилістично-мовленнєву специфіку художнього дискурсу. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль 8–9 грудня 2017 р.). Тернопіль, 2017. С. 16–19.

12. Білянська І. П. Роль художніх аудіокниг у формуванні інноваційного освітнього середовища ВНЗ. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах*. Матеріали III Всеукраїнської наукової конференції. 30–31 березня 2018 р., м. Дніпро. Частина II. Дніпро: СПД «Охотнік», 2018. С. 114–116.

13. Bilyanska I. Developing EFL teachers' listening skills with the help of fiction audiobooks. *Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2015)*: матеріали II Міжнародної наукової конференції. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2015. С. 355–360

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>18</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ .....</b>	<b>24</b>
1.1. Сучасний стан дослідження проблеми формування іншомовної аудитивної компетентності .....	24
1.2. Психолінгвістичні передумови формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів .....	39
1.3. Особливості сучасного англомовного художнього дискурсу .....	52
1.4. Методичні засади формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів.....	76
Висновки до розділу 1 .....	98
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ .....</b>	<b>102</b>
2.1. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів.....	102
2.2. Етапи навчання та система вправ для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів.....	115
2.3. Модель організації процесу формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів .....	160
Висновки до розділу 2 .....	168

<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ .....</b>	<b>171</b>
3.1. Організація експериментального навчання.....	<b>171</b>
3.2. Інтерпретація результатів експериментального навчання.....	<b>184</b>
3.3. Методичні рекомендації щодо формування англomовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів .....	<b>194</b>
Висновки до розділу 3 .....	<b>204</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>205</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>209</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>244</b>



**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

AM	– англійська мова
AK	– аудіокнига
IM	– іноземна мова
XT	– художній твір
XD	– художній дискурс
AO	– англомовні оповідання
AAK	– англомовна аудитивна компетентність
AK XT	– аудіокниги художніх творів

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** 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. Оскільки основи володіння іноземною мовою закладаються в школі, дедалі більша увага у вітчизняній системі освіти приділяється підготовці вчителів АМ, здатних забезпечити належний рівень володіння нею учнями.

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. Ю. Бочкарьова, І. В. Щукіна), фахівців із міжнародної економіки (Н. І. Гупка-Макогін), курсантів військових закладів освіти (В. Г. Златніков), магістрантів лінгвістики (О. Ю. Малушко), студентів технічних закладів освіти (В. А. Яковлева), майбутніх фахівців психолого-педагогічних спеціальностей (Д. Л. Морозов); формування іншомовної компетентності в аудіюванні у процесі самостійної роботи (С. В. Дудушкіна, І. П. Задорожна, Л. І. Іванова, О. М. Колесова, О. Ю. Малушко, Д. В. Позняк, Л. В. Шевкопляс); формування перцептивної компетентності аудіювання (Д. В. Агапова); навчання розуміння різних варіантів англійської мови (О. А. Мацнева, М. Н. Євдокимова), стратегій аудіювання (Н. В. Агєєва, А. Е. Міхіна).

Розроблено методики формування іншомовної аудитивної компетентності із використанням сучасних засобів навчання, а саме: подкастів (О. Ю. Малушко, А. Г. Соломатіна), текстів-інтерв'ю (О. Ю. Захарова), теленовін (Р. І. Вікович, Л. В. Панова), художніх фільмів (М. Ю. Новіков), відеоматеріалів (О. С. Дворжец, Н. А. Новоградська-Морська), художніх аудіотворів (О. О. Сіваченко, В. В. Черниш), радіопередач інформаційних жанрів (О. М. Колесова).

Ефективним засобом навчання є також аудіокнига (АК). У зарубіжній освіті нагромаджено значний досвід її застосування із цією метою. Дослідженням дидактичних можливостей АК займались: Б. Баскін (В. Baskin), К. Бірз (К. Beers), Дж. Браун (J. Brown), М. Буркей (М. Burkey), П. Варлей (Р. Varley), Г. Волфсон (G. Wolfson), Т. Гіппл (Т. Hipple), С. Гровер (S. Grover), Дж. Йокота (J. Yokota), Р. Касберг (R. Casbergue), Р. Кларк (R. Clark), К. Медіаторе (К. Mediatore), Ф. Серафіні (F. Serafini), Л. Ханеган (L. Hannegan), К. Харріз (К. Harris) та ін.

Можливості використання художніх творів (ХТ) як засобів навчання аудіювання досліджено українськими вченими О. О. Сіваченко та В. 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. В. Черниш) та методику навчання аудіювання автентичних англомовних драматичних творів студентів старших курсів лінгвістичних спеціальностей (О. 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 учителях АМ, важливість удосконалення їхньої ААК, значний лінгводидактичний потенціал АК сучасних ХТ для формування аудитивної компетентності майбутніх учителів та їх особистісного розвитку, а також недостатня дослідженість проблеми в сучасній лінгводидактиці та необхідність створення науково обґрунтованої методики формування ААК майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів (АК ХТ) зумовлюють **актуальність** дисертаційної роботи.

**Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Проблематика роботи безпосередньо пов'язана із науково-дослідною темою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів у контексті європейських вимог» (номер держреєстрації 0113U003330). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від 27.01.2015 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 29.09.2016 р.).

**Об'єктом** дослідження є процес формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів.

**Предметом** – методика формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг сучасних англомовних оповідань.

**Мета** роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та експериментальній перевірці методики формування у майбутніх учителів англомовної аудитивної компетентності із використанням аудіокниг художніх творів.

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

1) проаналізувати сучасний стан дослідження проблеми, виявити психолінгвістичні передумови формування у майбутніх учителів ААК із використанням АК ХТ;

2) вивчити особливості англомовного художнього дискурсу та визначити методичні засади формування у майбутніх учителів ААК із використанням АК сучасних АО;

3) обґрунтувати критерії відбору АК ХТ для формування ААК;

4) визначити етапи формування ААК із використанням АК ХТ, розробити систему вправ та сконструювати відповідну модель;

5) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування у майбутніх учителів ААК із використанням АК ХТ, укласти методичні рекомендації для викладачів.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні про те, що досягнути високого рівня сформованості ААК із використанням АК ХТ можливо за умов: 1) поетапної організації навчання, що поєднує інтенсивне (аудиторне) та екстенсивне (самостійне) аудіювання ХТ; 2) застосування розробленої системи вправ, яка побудована на основі раціонально відібраного автентичного матеріалу – сучасних АО, 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 ХТ, розвиток рефлексивних умінь, удосконалення лексичних, а також слухо-вимовних та інтонаційних навичок майбутніх учителів; системи, яка забезпечує можливість відображення студентами власної проекції твору; 3) застосування моделі навчання, що включає три цикли, кожен із яких повинен забезпечити вищий рівень сформованості умінь аудіювання АО.

**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 стосовно використання АК ХТ, 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 із використанням АК ХТ 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:

– вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування ААК майбутніх учителів засобами АК сучасних АО, яка спрямована на підготовку до автономного аудіювання АК ХТ, включає три етапи формування ААК (підготовчий, основний, завершальний) із відповідними підетапами, що реалізуються в процесі аудиторної та позааудиторної роботи; систему вправ, яка передбачає взаємопов'язане формування лексичних, слухо-вимовних та інтонаційних навичок, розвиток рефлексивних умінь; циклічну модель організації процесу формування ААК майбутніх учителів;

– удосконалено критерії відбору АК ХТ для формування ААК;

– подальшого розвитку набуло дослідження проблеми змісту ААК, оцінювання рівня її сформованості у майбутніх учителів.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у: відборі автентичних АК сучасних АО для формування у майбутніх учителів ААК; розробці комплексів вправ на основі АК ХТ, щоденника аудіювання; укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування ААК на основі АК ХТ; створенні навчально-методичного посібника АМ (у співавторстві).

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес п'яти закладів вищої освіти: Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (акт упровадження №01-15/03/691 від 07.05.2018 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження №600-33/03 від 07.05.2018 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (акт упровадження № 01/10-476 від 22.05.2018 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка (акт упровадження № 230-н від 16.05.2018 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт упровадження № 110/03-а від 27.04.2018 р.).

**Апробація результатів** роботи здійснювалася на міжнародних конференціях: «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017), «Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2015)» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 2015), «Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір» (м. Миколаїв, 2015); Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Сучасна гуманітаристика» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.), 14 листопада 2017), а також Всеукраїнській інтернет-конференції «Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах» (м. Дніпро, 30–31 березня 2018).

**Публікації.** Основні положення дисертації викладено у 12 публікаціях автора, серед яких 5 статей у фахових педагогічних виданнях України, 2 – у зарубіжних виданнях, тези 5-ти доповідей на наукових конференціях і навчально-методичний посібник англійською мовою (у співавторстві).

**Особистий внесок здобувача.** Усі представлені наукові результати отримані автором самостійно. У навчально-методичному посібнику «Listening to Fiction Audiobooks», опублікованому у співавторстві, здобувачем розроблено 80 % вправ, методичні рекомендації та щоденник аудіювання.

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел із 339 найменувань (із них 136 – іноземними мовами) і 15 додатків. Її повний обсяг – 317 сторінок, зокрема 191 сторінка основного тексту. Додатки викладено на 74 сторінках. У роботі подано 23 таблиці, 8 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

#### 1.1. Сучасний стан дослідження проблеми формування іншомовної аудитивної компетентності

Значення іншомовної аудитивної компетентності в контексті компетентнісного підходу та міжкультурної комунікації зростає. У зв'язку з цим сучасні науковці досліджують її структуру, уточнюють етапи її формування, здійснюють пошук засобів, які мають високий лінгводидактичний потенціал для її розвитку, розробляють критерії та способи контролю рівня її сформованості відповідно до професійного спрямування майбутніх фахівців.

Серед найбільш актуальних напрямів сучасних досліджень в області аудіювання можемо виділити такі:

1) використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів за допомогою сучасних засобів навчання, серед яких є методика, створені на основі подкастів (О. Ю. Малушко [105], А. Г. Соломатіна [171]), текстів-інтерв'ю (О. Ю. Захарова [73], І. А. Нелаєва [121]), теленовін (Р. І. Вікович [35], Л. В. Панова [132]), художніх фільмів (М. Ю. Новіков [126]), відеоматеріалів (Н. А. Новоградська-Морська [124]), публіцистичних текстів (Н. Ю. Кіріліна [86]), полемічних текстів (К. М. Бржозовська [28]), художніх аудіотворів (О. О. Сіваченко [161], В. В. Черниш [193]), радіопередач інформаційних жанрів (О. М. Колесова [90]);

2) організація та інтенсифікація самостійної позааудиторної роботи з іншомовними аудіотекстами (Л. І. Іванова [81], Д. В. Позняк [139], І. П. Задорожна [70], О. Ю. Малушко [105], О. М. Колесова [90], Н. І. Гупка-Макогін [49], С. В. Дудушкіна [55], Л. В. Шевкопляс [195]);

3) формування мотивації та здатності до автономного аудіювання (С. В. Дудушкіна [55], І. П. Задорожна [70], Н. І. Гупка-Макогін [49], Д. В. Позняк [139], Л. В. Шевкопляс [195]);



4) навчання професійно-орієнтованого аудіювання (О. Ю. Бочкарьова [26], Н. І. Гупка-Макогін [49], В. Г. Златніков [79], О. Ю. Малушко [105], Д. Л. Морозов [119], С. В. Тіміна [178], І. В. Щукіна [201], В. А. Яковлєва [202] та ін.);

5) урахування варіантності та варіативності сучасної англійської мови (О. О. Арістова [7], О. С. Бобрікова [24], М. М. Євдокимова [56], В. Є. Лапіна [102], О. А. Мацнєва [111], О. І. Міхалєва [116], В. О. Потьомкіна [141], К. М. Синькевич [160]).

Усі ці дослідження вносять певний вклад у вирішення проблеми навчання аудіювання та формування іншомовної аудитивної компетентності. Однак, питання формування та вдосконалення ААК майбутніх учителів із використанням АК сучасних АО залишається невирішеним. Аналізуючи сучасний стан дослідження проблеми формування аудитивної компетентності, вбачаємо за необхідне зупинитися на окремих теоретичних і практичних аспектах, котрі ляжуть в основу розробки методики навчання майбутніх учителів АМ аудіювання АК ХТ.

Незважаючи на наявність різноманітних методик навчання аудіювання, які спрямовані на вирішення практичних завдань та орієнтовані на досягнення випускниками визначеного програмою рівня іншомовної аудитивної компетентності, дослідники продовжують констатувати недостатню увагу до розвитку цієї компетентності, а також низький / недостатній рівень сформованості аудитивних умінь на різних етапах навчання [26, с. 5; 161, с. 5; 110, с. 39; 111, с. 8]. Причиною цього, в першу чергу, є те, що до 2018 року тести зовнішнього незалежного оцінювання не визначали рівня сформованості іншомовної аудитивної компетентності у випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Як наслідок, студенти-першокурсники часто демонстрували недостатній рівень володіння компетентністю в аудіюванні.

Результати проведеного нами опитування 60 викладачів ІV курсу чотирьох вітчизняних університетів (Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Хмельницького національного

університету) (63%) засвідчили, що найбільші труднощі в роботі над аудіюванням спричиняє різний рівень сформованості аудитивної компетентності студентів. 58% викладачів оцінюють рівень компетентності студентів IV курсу в аудіюванні як задовільний. Хоча 68% викладачів відмітили, що робота над аудіюванням на IV курсі проводиться систематично, 50% зазначають, що це відбувається раз на тиждень. Більшість (53%) використовують аудіотексти тривалістю до 5 хвилин, 40% – до 10 хвилин із дворазовим пред'явленням (90%), витрачаючи 15-20 хвилин на аудіювання в цілому (53%). 95% викладачів визнають, що необхідно більше уваги на аудиторних заняттях приділяти навчанню студентів аудіювати іншомовні тексти, а 45% викладачів пояснюють труднощі в роботі над аудіюванням обмеженістю аудиторного часу. Аналіз отриманих даних анкетування 233 студентів IV курсу зазначених університетів показує, що 63% з них відчують емоційне напруження, невпевненість чи тривожність під час аудіювання текстів в аудиторних умовах. 56% студентів вважають, що над аудіюванням необхідно працювати щодня (Додаток В та Д).

Значні відмінності у рівні ААК спричиняють методичні труднощі організації навчального процесу, відбору аудіоматеріалу, контролю сформованості аудитивних умінь та навичок студентів. Несистематичність роботи над аудіюванням може спричинити розвиток психологічних бар'єрів та зниження рівня мотивації до аудіювання іншомовних текстів. Тому формування у майбутніх учителів – студентів IV курсу ААК, на нашу думку, повинно сприяти:

- 1) корекції досі набутих навичок та вмінь;
- 2) удосконаленню існуючих аудитивних механізмів, навичок, умінь;
- 3) запобіганню деавтоматизації навичок та деактивації вмінь;
- 4) формуванню та розвитку нових складних умінь аудіювання;
- 5) формуванню здатності до автономного аудіювання;
- 6) розширенню аудитивного досвіду та накопиченню фонових знань.

Сьогодні навчання мови відбувається інтегровано із навчанням культури. Тому основою для професійної підготовки учителів ІМ є застосування автентичних матеріалів, які не тільки сприяють формуванню навичок і вмінь, а

також розвивають соціокультурну та соціолінгвістичну компетентності. Оскільки ХТ є засобом передачі культурно значимої інформації, питання їх використання досить широко розглядалося у методиці навчання ІМ (Т. О. Вдовіна [32], Л. Г. Кожедуб [88], В. В. Матвейченко [106], Є. Д. Матрон [107], Л. Г. Новохатько [127], Г. І. Подосиннікова [138], Л. П. Рудакова [151], С. І. Сафарян [153], О. О. Сіваченко [161], Л. П. Смелякова [166], В. В. Черниш [193] та ін). Однак, лише у працях В. В. Черниш та О. О. Сіваченко ХТ розглядаються як засоби навчання аудіювання.

Оскільки драматичні твори у звукозаписі є різновидом АК, а також жанром художньої літератури, заслуговує на увагу запропонована О. О. Сіваченко [161] методика навчання аудіювання автентичних англомовних драматичних творів студентів III курсу мовних спеціальностей. Виокремлюючи навчальні функції аудитивних драматичних творів, аналізуючи їх лінгводидактичний потенціал, О. О. Сіваченко доводить актуальність та доцільність їх використання у процесі формування компетентності в аудіюванні за умов відсутності природного іншомовного середовища. Зрозуміло, що автентичні АО у звукозаписі як невеликий за розміром епічний жанр художньої літератури є не менш ефективним засобом формування аудитивної компетентності, ніж драматичні твори, незважаючи на певні специфічні риси, структурні та мовні особливості цих двох жанрів.

Спираючись на дослідження О. О. Сіваченко, візьмемо до уваги погляди дослідниці щодо рівнів розуміння аудитивних драматичних творів: глобальний, детальний та критичний. Розуміння змісту / сюжету твору відбувається на глобальному та детальному рівнях, а його смислу – на рівні критичного розуміння. Розуміння змісту / сюжету на глобальному та детальному рівнях має місце у випадку правильного розуміння експліцитної інформації, яка передається за допомогою одиниць мови у прямих, предметно-логічних значеннях. Розуміння смислу відбувається на критичному рівні, за допомогою інформації, яка передається імпліцитно. Імпліцитна інформація виявляється складно, опосередковано, шляхом зіставлення різних елементів тексту і встановлення зв'язків між ними. Як і О. О. Сіваченко вважаємо, що для адекватного розуміння

ХТ опрацьовувати потрібно як експліцитну, так і імпліцитну інформацію. Погоджуємося також і в тому, що розуміння експліцитної інформації відбувається більш успішно, ніж імпліцитної, оскільки «для осмислення імпліцитних елементів потрібні більш досконалі, глибші мисленнєві та логічні дії» [161, с. 47]. З огляду на це робота із АК ХТ має бути послідовною. Кожне наступне прослуховування та відповідні вправи мають сприяти глибшому розумінню ХТ. Очевидно, що виділені рівні розуміння ХТ відіграють суттєву роль для обґрунтування кількості прослуховувань сучасних АО, тобто 2 рази, при потребі – прослуховування третій раз, але переважно складних чи незрозумілих уривків. Однак, сама дослідниця орієнтується лише на одне пред'явлення аудіоматеріалу, що можна пояснити лише обмеженістю аудиторного часу, оскільки тривалість звучання одного акту п'єси становить 20–30 хвилин. Також неможливо не погодитись із О. О. Сіваченко щодо важливості мотиваційної готовності слухача до сприймання оригінальної літератури на слух для його ефективності [161, с. 92]. Тому на дотекстовому етапі роботи із АК ХТ доцільно приділяти належну увагу формуванню мотиваційної готовності студентів аудіювати ХТ.

Суттєвою для нашого дослідження є дисертація Р. І. Вікович [35], у якій запропоновано шляхи вдосконалення аудитивної компетентності студентів III курсу засобами англомовних теленовин. Особливий науковий інтерес викликає обґрунтоване та експериментально доведене положення дослідниці, що навчання аудіювання теленовин доцільно здійснювати інтегровано із навчанням їх обговорення, яке є і засобом вербального контролю розуміння, і самостійним умінням, що розвивається на змістовній основі аудіотексту. Підтримуючи ідею сучасних методистів, Р. І. Вікович вважає, що навчання аудіювання слід здійснювати інтегровано з навчанням продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Так, уміння критично осмислювати, оцінювати та інтерпретувати отриману інформацію повинно стимулюватись на основі аудитивних повідомлень у формі усних чи письмових висловлювань. Крім обговорення, Р. І. Вікович обирає тестовий контроль як один із ефективних способів, що дозволяє успішно керувати процесом аудіювання та забезпечує функціонування зворотного зв'язку.

Зазначається також, що перевагою цього виду контролю є мінімальні затрати навчального часу для виконання завдань та їх перевірки. Виконання тестових завдань розглядається дослідницею як контроль розуміння ключових аспектів змісту, а обговорення почутого – як контроль глибини осмислення реципієнтом сприйнятого [35, с. 65].

Спираючись на дослідження зарубіжних методистів про зв'язок між фоновими знаннями та успішністю сприйняття нової телеінформації, Р. І. Вікович розглядає теленовини в аспекті «самодостатнього» та «залежного» контексту. Встановлено, що «залежний» контекст вимагає від реципієнта спеціальних фонових знань, а «самодостатній» – базується на універсальних фонових знаннях. Науковець наголошує на тому, що необхідно враховувати контекст певного сюжету теленовин, оскільки це має суттєвий вплив на дотекстовий етап. Зазначається, що повідомлення із «самодостатнім» контекстом потребує активізації наявних фонових знань і лексики, а із «залежним» контекстом – не активізації знань, а ознайомлення слухачів із новим предметним змістом та новою лексикою. Висновок Р. І. Вікович полягає у тому, що на початковій стадії формування навичок та умінь аудіювання теленовин потрібно обирати сюжети із самодостатнім контекстом, поступово залучаючи повідомлення із залежним контекстом [35, с. 76].

Вважаємо, що обговорення прослуханих оповідань забезпечить інтегроване навчання аудіювання та говоріння, слугуватиме ефективним засобом контролю глибини їх розуміння та сприятиме успішному зворотному зв'язку між студентами та викладачем, а письмові висловлювання на основі почутого стимулюватимуть творче переосмислення ХТ та вдосконалення відповідних умінь. Що стосується тестових завдань, видається слушним використовувати їх для перевірки розуміння почутого студентами з метою економного використання часу як на аудиторних заняттях, так і в самостійній роботі. Без сумніву, актуальним для нашого дослідження є й питання фонових знань студентів. Тому доцільним буде врахування контексту оповідань (залежний / самодостатній) для організації ефективної роботи з ними на дотекстовому етапі.

О. Ю. Бочкарьова [26] досліджувала питання навчання майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованого аудіювання і розробила відповідну методику. У контексті вирішення поставлених завдань науковець узагальнює та співвідносить уміння професійно орієнтованого аудіювання з відповідними труднощами та психологічними механізмами, які забезпечують цю діяльність. Приймаємо до уваги також і те, що О. Ю. Бочкарьова визначає комунікативно-філологічну та комунікативно-професійну компетентності професійно значимими для майбутніх учителів ІМ, оскільки вони є основою професійного володіння ІМ [26, с. 48]. Дослідниця стверджує, що формування комунікативно-професійної компетентності передбачає оволодіння лінгвосоціокультурною компетентністю [26, с. 55], оскільки професійне спілкування ІМ – це міжкультурний діалог. Беззаперечним видається той факт, що АК ХТ є джерелом лінгвосоціокультурних знань, і вони можуть слугувати засобом розвитку необхідних професійних компетентностей учителів у процесі безперервної освіти.

Дисертація Н. І. Гупки-Макогін [49] присвячена розробці методики навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи. У контексті нашого дослідження найбільше зацікавлення викликають висновки, зроблені дослідницею щодо організації навчання аудіювання у межах позааудиторної самостійної роботи, оволодіння студентами навчально-стратегічною компетентністю, розвитку навчальної автономії студентів та їхніх рефлексивних умінь, а також використання ефективних стратегій для успішного аудіювання. З урахуванням сучасних досліджень Н. І. Гупка-Макогін доводить, що ефективність оволодіння студентами професійно орієнтованим аудіюванням залежить від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності, психолого-дидактичну основу якої утворюють уміння рефлексії процесу навчання та оволодіння ІМ. Обґрунтовуючи, що ефективність процесу формування будь-якої іншомовної компетентності залежить від рівня навчальної автономії студентів, тобто їхньої здатності навчатися автономно [49, с. 45], дослідниця справедливо вказує на важливість розробки індивідуальної траєкторії процесу навчання студентів з

оволодіння певною компетентністю [49, с. 45]. На увагу заслуговують виокремлені на основі сучасних досліджень стратегії, що сприяють оволодінню вміннями успішного аудіювання, а саме навчальні та комунікативні.

На підставі згаданого дослідження робимо висновок про доцільність паралельного оволодіння аудитивною та навчально-стратегічною компетентностями і про необхідність виокремлення стратегій для успішного аудіювання АК ХТ. Зазначимо, що за умови належної організації робота із сучасними АО сприятиме розвитку автономії студентів та їхніх рефлексивних умінь.

Н. А. Новоградською-Морською [124] розглянуто навчання професійно орієнтованого аудіювання із використанням відеофономатеріалів. У дослідженні нашу увагу привертає питання мовленнєвої діяльності студентів у стані емоційної напруги, який може мати негативний вплив на їх здатність адекватно сприймати мовленнєве повідомлення. Н. А. Новоградська-Морська відзначає зниження відсотку коректно сприйнятих на слух слів і фраз у стані емоційного напруження порівняно із звичайним станом [124, с. 35], пояснюючи це втратою гнучкості, пластичності й адаптивності мовленнєвої діяльності слухача в таких умовах [124, с. 35]. Погоджуємося із дослідницею щодо необхідності врахування зазначених особливостей при організації аудіювання і відповідно забезпечення ненапруженої обстановки для слухання. Однак, в аудиторних умовах, коли процес роботи керується і оцінюється викладачем, студентам не завжди вдається контролювати свій емоційний стан. Тому видається доцільним пропонувати студентам самостійно прослуховувати опрацьовані в аудиторії аудіотвори для досягнення глибшого розуміння у більш сприятливих для них умовах. У дисертації також акцентується увага на значенні мотивації та мотиваційних компонентів (потреб, мотивів, інтересу) для ефективної навчальної діяльності. Зазначається залежність професійної мотивації від пізнавальної, а також виокремлюються характеристики навчальних фільмів, які стимулюють пізнавальну мотивацію студентів – новизна, проблематичність та суперечливість [124, с. 70]. Вважаємо, що такі властивості мають і сучасні АО, тому також володіють високою мотиваційною здатністю для використання у навчанні.

Дослідження К. М. Бржозовської [28] присвячене розробці методики навчання аудіювання полемічних текстів студентів старших курсів закладів вищої освіти. Особливий науковий інтерес викликає обґрунтоване автором положення щодо доцільності використання інтегрованого підходу до навчання аудіювання полемічних текстів. На основі аналізу функціонування механізмів різних видів мовленнєвої діяльності було визначено їх спільні риси та межі взаємопроникнення. Дослідниця зазначає, що жоден вид мовленнєвої діяльності не може здійснюватись без відлагодженого оперативного механізму – механізму граматико-семантичного оформлення повідомлення на «вході» чи на «виході» [28, с. 26]. К. М. Бржозовська доводить, що комплексне формування і вдосконалення навичок і вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності призводить до успішного оволодіння ІМ як засобом спілкування в усній чи письмовій формах.

У своєму дослідженні К. М. Бржозовська, слідом за А. Андерсоном (A. Anderson) та Т. Линч (T. Lynch) [28, с. 31], використовує поняття «аудитивна діяльність», яке на противагу поняттю «аудіювання» має більш широке значення та включає три стадії (сприйняття (input), смислову обробку інформації (listening processing) та кінцевий продукт (output)) [28, с. 31]. Аналізуючи структуру аудитивної діяльності на базі абстрактних текстів, поряд із стадіями слухового та смислового сприйняття, дослідниця обґрунтовує обов'язковість третьої стадії аудитивної діяльності, яка повинна завершувати процес аудіювання полемічних текстів, – стадії домовленнєвої готовності, на якій вибудовується модель майбутнього висловлювання [28, с. 20]. К. М. Бржозовська підсумовує, що кінцевою метою аудіювання на просунутому етапі навчання є формування умовиводів стосовно почутого, а сформоване вміння висловлюватись щодо змісту прослуханого тексту є ознакою комунікативної компетентності студентів [28, с. 80]. Оскільки ХТ містять інформацію, яка потребує декодування, інтерпретації та оцінки, вважаємо, що їх обговорення має бути обов'язковою формою роботи під час аудитивної діяльності із АК ХТ.

У нашому дослідженні ми скористались висновками, які зробила К. М. Бржозовська щодо важливості письмової фіксації інформації для



концентрації довільної уваги під час прослуховування текстів, а також щодо необхідності удосконалення слухо-вимовних навичок для адекватного сприйняття звукових образів у потоці зв'язного мовлення на найскладнішому рівні сприйняття, тобто на рівні мікротексту [28, с. 29]. Що стосується здійснення записів під час прослуховування, дослідниця зазначає, що концентрація довільної уваги на розумовій діяльності полегшується, якщо включаються практичні дії [28, с. 61]. Враховуючи те, що автентичні АК ХТ – це доволі тривалі аудіозаписи, вважаємо, що письмова фіксація інформації тексту є корисною стратегією, використання якої сприятиме збереженню концентрації уваги під час аудіювання та розвантаженню короткотривалої пам'яті студентів, особливо на початкових стадіях навчання аудіювання АК ХТ.

Важливими в контексті нашого дослідження є висновки К. М. Бржозовської щодо взаємозв'язку навичок і вмінь аудіювання з навичками техніки читання. Вона зазначає, що інтенсивне тренування у відтворенні інтонаційних моделей, удосконалення навичок правильно розставляти фразові та логічні наголоси, паузи, ідентифікація різноманітних фонетичних явищ сприяє зняттю потенційних труднощів фонематичного характеру, а це, в свою чергу, допомагає сконцентруватись на смисловому опрацюванні інформації, а не на слуховій рецепції [28, с. 29]. Погоджуючись із К. М. Бржозовською, вважаємо за доцільне рекомендувати студентам регулярно тренуватися у відтворенні інтонаційних моделей певних уривків АК ХТ, звертаючи увагу на різноманітні фонетичні явища для того, щоб запобігти деавтоматизації слухо-вимовних та інтонаційних навичок і покращити свої можливості у сприйнятті інформації на слух.

Дисертація Д. В. Позняк [139] присвячена методиці навчання студентів закладу вищої освіти самостійного вдосконалення складних аудитивних умінь. Дослідження важливе для нас тим, що в ньому розглядається вміння керувати процесом аудіювання шляхом зменшення впливу факторів, які ускладнюють сприйняття та осмислення інформації на слух. Наголошуючи на важливості максимально точного розуміння тексту під час самостійного аудіювання, автор пропонує застосовувати глобально-перспективні та оперативні-аспектні способи

подолання ускладнюючих аудіювання факторів та їх комбінацій. Глобально-перспективні способи подолання факторів складності Д. В. Позняк пов'язує з загальним накопиченням аудитивного досвіду через включення у повсякденну діяльність систематичного іншомовного аудіювання упродовж 25–30 хвилин (регулярне прослуховування радіопередач, перегляд фільмів, спілкування із носіями мови, участь у міжнародних конференціях тощо). До групи аспектно-оперативних способів дослідниця відносить спеціальні прийоми, котрі спрямовані на подолання окремих труднощів та їх комбінацій. Д. В. Позняк розробила «діагностичну карту», в якій подаються труднощі, можливі причини цих труднощів та способи їх подолання. Вона зазначає, що за допомогою розробленої нею «карти» студенти зможуть сформувати комплекс індивідуальних прийомів під час самостійного удосконалення іншомовних аудитивних умінь [139, с. 37]. Дослідниця рекомендує такі аспектно-оперативні способи подолання труднощів аудіювання як, наприклад, вправи на повторення за мовцем (для адаптації до темпу ІМ), вправи для розвитку умінь сегментації потоку мовлення і диференціацію звуків (для адаптації до індивідуальних особливостей вимови мовця), використання та розвиток образного мислення (для розуміння аудіоматеріалів без відеоряду), переказ прослуханого тексту (для розвитку механізму осмислення за рахунок перекодування інформації) тощо [139, с. 198]. Вважаємо, що доцільно привчати студентів до систематичного прослуховування АК ХТ як одного із глобально-перспективних способів формування їхньої аудитивної компетентності за рахунок екстенсивного аудіювання АК ХТ. Що стосується аспектно-оперативних способів подолання труднощів, видається слушним на післятекстовому етапі аудитивної діяльності із АК ХТ визначати ті аспекти ХТ, що спричинили проблеми його розуміння, аналізувати їх та продумувати ефективні стратегії подолання труднощів.

Невід'ємним компонентом методики формування ААК засобами АК ХТ повинен стати щоденник аудіювання, доцільність використання якого обґрунтовано такими методистами, як Г. М. Атамедова [9], В. О. Цибаньова [190], Л. В. Шевкопляс [195], К. Гох (Ch. Goh) [260], Дж. Хармер (J. Harmer) [267],

Ч. В. Чен (Ch. W. Chen) [235], А. Шмідт (A. Schmidt) [304] та ін. Г. М. Атамедова [9] вважає такий щоденник ефективним засобом, що забезпечує раціональне використання аудиторного часу, відведеного для самостійної підготовки, та який передбачає самостійні записи студентів на основі прослуханого тексту відповідно до установки викладача. Дослідниця наголошує на необхідності покрокової інструкції щодо його ведення, а основними вимогами до будь-якого щоденника можуть бути записи про джерело аудіотексту, його тривалість, нову лексику, короткий виклад змісту чи основних положень прослуханого матеріалу. Г. М. Атамедова відзначає, що ведення щоденника сприяє формуванню не тільки умінь аудіювання, але й умінь в інших видах мовленнєвої діяльності. В. О. Цибаньова [190] у розробленій нею модульній програмі навчання аудіювання студентів-лінгвістів використовує щоденник аудіювання як один із прийомів для організації рефлексії, що сприяє самоспостереженню та самоконтролю.

За визначенням А. Шмідта, щоденник аудіювання – це книга, в якій студенти фіксують певну інформацію, що стосується усіх аудіотекстів, прослуханих в інтенсивному чи екстенсивному режимі, а також самоаналіз / рефлексію свого аудитивного досвіду [304, с. 3]. Такі щоденники оцінюються викладачами відповідно до визначених критеріїв (повнота, правильність, зусилля, якість тощо). Автор обґрунтовує доцільність різноманітних завдань, котрі можуть бути включені у щоденник аудіювання [304, с. 3]. Ураховуючи зазначене, вважаємо, що щоденник аудіювання повинен використовуватись студентами для записів про АК ХТ, прослуханих як під час аудиторних занять, так і під час самостійної позааудиторної роботи. Із цією метою необхідно визначити основні вимоги щодо ведення такого щоденника, типові завдання для студентів (наприклад, написання огляду АК, короткого викладу змісту ХТ тощо), продумати способи контролю ведення записів у щоденнику та критерії його оцінювання, що буде реалізовано у процесі нашого дослідження.

АК ХТ – це автентичні навчальні аудіоматеріали, котрі є переважно довготривалими аудіозаписами та потребують глибокого розуміння закладеної у них художньо-естетичної інформації. Тому проаналізуємо дослідження зарубіжних учених (Е. Бозан (E. Bozan) [224], Г. Д. Браун (H. D. Brown) [226], Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) [323], К. Гох (C. Goh) [323], Р. Варінг (R. Waring) [330], Д. Еверт (D. Ewert) [244], М. Едігер (M. Ediger) [242], Н. Нортгал (N. Northall) [283], М. Пілот (M. Pilott) [287], В. Ренандя (W. Renandya) [291], М. Рост (M. Rost) [299], Дж. Хармер (J. Harmer) [267], В. Р. Хольден (Wm. R. Holden III) [271], К. С. Чанг (C.S. Chang) [234], Б. Шеппард (B. Sheppard) [307], А. Шмідт (A. Schmidt) [304]), котрі стосуються інтенсивного та екстенсивного аудіювання.

Дж. Хармер (J. Harmer) доводить, що поєднання таких видів аудіювання, як інтенсивне та екстенсивне, є надзвичайно важливим для вдосконалення навичок і вмінь сприйняття та розуміння іншомовного мовлення на слух. Екстенсивне аудіювання передбачає можливість вибору аудіотексту відповідно до своїх власних інтересів, задоволення від прослуховування поза межами аудиторії у свій вільний час. Автор наголошує на тому, що рівень мотивації зростає у тому випадку, коли студенти самі вибирають, що слухати [267, с. 303]. Британський методист рекомендує використовувати щоденник (a personal journal) під час екстенсивного аудіювання як засіб розвитку автономії студентів [267, с. 400]. Метою екстенсивного аудіювання, на думку Г. Д. Браун (H. D. Brown), є розвиток глобального розуміння аудіоповідомлення [226, с. 257]. В. Р. Хольден (Wm. R. Holden III) вважає, що під час екстенсивного аудіювання студенти повинні розуміти 70%+ тексту, що звучить [271, с. 304].

*Інтенсивне аудіювання*, за Дж. Хармером (J. Harmer), – це аудіювання різноманітних недовготривалих аудіозаписів, на основі яких студенти тренують і вдосконалюють свої аудитивні вміння під керівництвом викладача. [267, с. 304]. М. Рост визначає інтенсивне аудіювання як уважне прослуховування аудіоповідомлення з метою його декодування та аналізу на рівні звуків, слів, граматичних чи прагматичних аспектів аудіотексту [299, с. 184]. М. Пілот

(M. Pilott) [287] зазначає, що метою інтенсивного аудіювання є покращення здатності студентів розуміти іншомовне мовлення і зосередження їхньої уваги на певних особливостях цього мовлення, що передбачає використання різноманітного аудіоматеріалу та вправ. Автор також наголошує, що для екстенсивного аудіювання важливою є *частота* практики слухання (quantity), а під час інтенсивного аудіювання варто зосередитись на дуже коротких аудіотекстах і їх повторному прослуховуванню, щоб сформувати необхідні аудитивні вміння [287, с. 85]. М. Едігер (M. Ediger) відзначає, що під час інтенсивного аудіювання студенти навчаються детально розуміти зміст та смисл повідомлення, а також ідентифікувати певні особливості граматики, лексики чи вимови [242, с. 69]. Що стосується ролі викладача, то під час екстенсивного аудіювання вона є допоміжною, а під час інтенсивного – він / вона виступає керівником процесу навчання [271, с. 304].

Одним із видів аудіювання, виділених М. Ростом (M. Rost), є *автономне* аудіювання, що стосується незалежного та самокерованого процесу слухання, в якому викладач не відіграє ніякої ролі [298, с. 200]. Вважаємо, що формування здатності та мотиваційної готовності майбутніх учителів до *автономного* аудіювання є важливим завданням професійної освіти. Результати опитування 60 викладачів чотирьох університетів (Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Хмельницького національного університету) свідчать, що студенти IV курсу залучаються до самостійного аудіювання (85%) (Додаток В).

Аналізуючи особливості інтенсивного та екстенсивного аудіювання, котрі були виділені зарубіжними методистами, ми порівняли їх та визначили особливості автономного аудіювання. Характеристики цих трьох видів аудіювання узагальнено в Додатку Е.

Спираючись на викладене вище, уточнимо специфіку аудіювання АК ХТ. Підготовку майбутніх учителів до автономного аудіювання АК ХТ забезпечить

інтенсивне та екстенсивне аудіювання ХТ. Так, *інтенсивне* аудіювання АК ХТ передбачає інтенсивне тренування в аудіюванні АК ХТ під керівництвом викладача з метою розвитку умінь глобального, детального та критичного розуміння ХТ, а також аналіз різноманітних аспектів ХТ, труднощів його аудіювання і стратегій для їх подолання. Для формування умінь глобального та детального аудіювання необхідно орієнтуватись на дворазове пред'явлення матеріалу під час аудиторних занять, у зв'язку з чим тривалість одного ХТ (сучасного АО) не повинна перевищувати 30 хвилин. Об'єктивна складність відібраного ХТ повинна відповідати стадії навчання аудіювання АК ХТ (початкова, середня, просунута).

*Екстенсивна* практика в аудіюванні АК ХТ сприятиме індивідуальному розвитку та вдосконаленню механізмів аудіювання, умінь «згори вниз», концентрації уваги на смислому змісті, а не на слуховій рецепції. Об'єктивна складність ХТ для екстенсивного аудіювання не повинна бути високою. Студенти повинні обирати посильні твори для досягнення глобального рівня їх розуміння, що сприятиме розвитку впевненості у своїх аудитивних здібностях та формуванню внутрішньої мотивації до аудіювання АК ХТ. Екстенсивне аудіювання АК ХТ повинно бути спрямоване на підготовку до автономного аудіювання шляхом розвитку навчальних умінь та умінь рефлексії за допомогою ведення щоденника аудіювання. Викладач повинен консультувати студентів щодо вибору АК ХТ, стратегій роботи з ними, перевіряти записи у щоденнику тощо.

*Автономне* аудіювання АК ХТ сприятиме професійному та особистісному саморозвитку майбутніх учителів після закінчення навчання у закладі вищої освіти, зокрема вдосконаленню їхньої аудитивної компетентності за умов систематичності практики в аудіюванні, введення її у повсякденну діяльність, що може забезпечити тільки високий рівень розвитку їхньої внутрішньої мотивації.

Отже, на основі аналізу сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень ми з'ясували, що проблема використання АК сучасних оповідань для навчання аудіювання майбутніх учителів ІМ не була предметом досліджень науковців, а також довели доцільність їх використання для формування ААК майбутніх учителів.

Крім того, вивчення наукових джерел дало змогу виокремити ті положення, які ми враховували при розробці методики формування ААК студентів засобами сучасних АО, а саме: розвиток у студентів умінь опрацьовувати експліцитну та імпліцитну інформацію твору; формування в них мотиваційної готовності перед аудіюванням; навчання аудіювання інтегровано з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності; виконання тестових завдань для управління процесом аудіювання; урахування контексту оповідань (залежний / самодостатній) для організації ефективної роботи з ними на дотекстовому етапі; формування лінгвосоціокультурної компетентності засобами АК; оволодіння студентами ефективними стратегіями аудіювання ХТ; розвиток навчальної автономії та рефлексивних умінь; урахування стану емоційного напруження студентів під час аудиторних занять; обов'язковість обговорення прослуханого ХТ; використання письмової фіксації для концентрації уваги та розвантаження пам'яті; інтенсивне тренування у відтворенні інтонаційних моделей певних уривків тексту; ведення щоденника для фіксації свого аудитивного досвіду та самоаналізу; поєднання інтенсивного та екстенсивного аудіювання; підготовка до автономного аудіювання АК ХТ.

## **1.2. Психолінгвістичні передумови формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів**

В умовах відсутності природного іншомовного середовища аудіювання визнається методистами [1, с. 10; 25, с. 10; 28, с. 19; 35, с. 13; 27, с. 82; 31, с. 303; 109, с. 79; 178, с. 73; 183, с. 291; 280, с. 29; 305, с. 2; 323, с. 8; 329, с. 168] одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, а це спонукає до створення нових ефективних методик із застосуванням сучасних засобів, одним із яких є АК.

Психолінгвістичні передумови сприйняття та розуміння мовлення на слух вивчали такі українські та російські психолінгвісти, психологи і методисти, як О. Б. Бігич [14], В. П. Белянін [11], В. П. Глухов [44], І. П. Задорожна [69], С. В. Засекін [71], Л. В. Засекіна [71], І. О. Зимня [74], Л. Ю. Куліш [100], А. Н. Краснов [96], О. М. Леонтьєв [103], Т. Б. Патирко [133],

О. Б. Тарнопольський [177], Н. В. Харченко [189] та інші. Значні теоретичні та емпіричні психолінгвістичні дослідження здійснені такими західними вченими, як А. Андерсон (A. Anderson) [204], Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) [323], А. Д. Вольвін (A. D. Wolvin) [336], К. Гох (Ch. Goh) [323], М. Рост (M. Rost) [29], Дж. Рубін (J. Rubin) [300], Дж. Філд (J. Field) [247] та інші. Вагомий внесок зроблено вченими у розв'язання проблем смислового сприйняття тексту, взаємодії продуцента /реципієнта і тексту, тексту та його проєкцій. Однак, однією з актуальних залишається проблема адекватного сприйняття та розуміння ХТ.

ХТ вважаються доволі складними навчальними матеріалами [172, с. 20]. Щоб повністю реалізувати потенціал АК ХТ з метою формування та вдосконалення іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів необхідно розробити відповідну методику, яка б враховувала психолінгвістичні особливості перебігу процесу аудіювання ХТ.

Загальновідомо, що аудіювання – це рецептивний, реактивний, зовнішньо не виражений, але внутрішньо активний процес слухового та смислового сприймання озвученого мовлення [189, с. 130]. Аудіювання – це вид мовленнєвої діяльності, а за І. О. Зимньою будь-яка діяльність включає спонукально-мотиваційну, аналітико-синтетичну та виконавчу фази. Дослідниця наголошує на тому, що завданням викладача є врахування особливостей кожної фази та цілеспрямована організація діяльності [74, с. 76]. Перша фаза аудіювання реалізується складною взаємодією потреб, інтелектуально-пізнавальних мотивів та мети діяльності. Тому врахування інтересів студентів, мотивувальних чинників та установок є невід'ємною складовою у навчанні аудіювання. На другій фазі – аналітико-синтетичної переробки інформації – виконуються послідовні розумові операції, що приймають, декодують та беруть участь у «внутрішньому оформленні» повідомлення. Так, для успішного аудіювання необхідно навчати студентів аналізувати, синтезувати та обробляти сприйняте на слух мовлення. Третя фаза – виконавча – завершується умовиводом, осмисленням повідомлення (його розумінням або нерозумінням),



що є внутрішнім результатом. Ці фази повинні враховуватись при розробці системи вправ для навчання аудіювання на основі АК ХТ.

Враховуючи складний внутрішній характер аудіювання, що не піддається безпосередньому аналізу, а також те, що АК ХТ – це складні і великі за обсягом аудіоматеріали, необхідність зворотного зв'язку в навчальних умовах є очевидною. На основі аналізу наукової літератури [49; 103] вважаємо за доцільне виділити фазу контролю, яка повинна завершувати навчальну аудитивну діяльність. Це фаза зворотного зв'язку, на якій внутрішній результат аудіювання повинен стати матеріальним за рахунок письмового чи усного висловлювання-реакції.

У психології процес аудіювання розглядається крізь призму функціонування пізнавальних психічних процесів та психологічних механізмів, які, власне, і визнаються дослідниками одним із основних факторів успішного / неуспішного сприйняття та розуміння іншомовного мовлення на слух. Зупинимось далі на розгляді питання функціонування психічних процесів та психологічних механізмів, які є чинниками розвитку здібностей іншомовного аудіювання та формування іншомовної аудитивної компетентності.

*Психічні процеси* – різні форми єдиного, цілісного відображення суб'єктом об'єктивної дійсності за допомогою центральної нервової системи [179]. Розрізняють *пізнавальні* (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення та мовлення) та *емоційно-вольові* психічні процеси (емоції, почуття, воля) [133, с. 177]. До найважливіших пізнавальних психічних процесів аудіювання вчені [28; 35; 49; 74; 189; 161] відносять такі: *сприймання* – цілісне відображення предметів, ситуацій і подій, що виникає при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторну поверхню органів чуття; *мислення* – процес опосередкованого та узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях чи зв'язках; *увага* – усвідомлене зосередження свідомості людини на певних об'єктах; *пам'ять* – форма психічного відображення, яка включає запам'ятовування, збереження і поступове відтворення минулого досвіду [179].

Під *психологічним механізмом*, слідом за О. Ю. Бочкарьовою, будемо розуміти психічний процес чи сукупність психічних процесів, яка забезпечує планування, програмування та корекцію певної діяльності [26, с. 11]. На основі аналізу наукової літератури [26; 28; 35; 49; 69; 74; 113; 119; 46; 161] можемо зробити висновок, що важливу роль під час аудіювання іншомовного мовлення відіграють такі психологічні механізми: *мовленнєвий слух* – здатність розрізняти звуки мовлення та ідентифікувати їх із відповідними фонемами [113, с. 282]; *внутрішнє промовляння* – перетворення звукових образів на артикуляційні у внутрішньому мовленні [113, с. 283]; *ймовірнісне прогнозування* – здатність передбачати структурне, лінгвістичне та смислове розгортання висловлювання [113, с. 282]; *осмислення* – процес розкриття і встановлення зв'язків та відношень, який має результативну сторону і може призвести до позитивного та негативного результату: розуміння або нерозуміння сприйнятого на слух мовлення [69, с. 90]; *оперативна пам'ять* – підсистема пам'яті, яка забезпечує оперативне утримання та перетворення інформації, яка поступає від органів чуття та з довготривалої пам'яті [4, с. 116].

Суть аудіювання полягає у тому, щоб слуховим аналізатором виокремити сприйманий об'єкт та впізнати його, зіставивши з еталонами, які зберігаються у довготривалій пам'яті. Перша дія – це розрізнення, а друга – упізнання. Для того, щоб розрізняти та впізнавати іншомовне мовлення, необхідно перебудувати мовленнєві механізми, котрі пристосовані до рідної мови [62, с. 162]. Оскільки всі психічні процеси та психологічні механізми функціонують взаємопов'язано, збій у роботі одного з них знизить якість роботи інших. Очевидно, що психологічні механізми аудіювання не можуть функціонувати у всіх однаково, тому удосконалення цих механізмів має здійснюватись індивідуально під час самостійної роботи з АК.

Зрозуміло, що в основі сприйняття ХТ на слух лежать ті ж процеси, котрі мають місце і при сприйнятті будь-якого аудіоповідомлення. Однак, ХТ мають свої особливості, тому вважаємо за доцільне проаналізувати, як вони проявляються у процесі аудіювання. Для аналізу проблеми сприйняття ХТ у

звукозаписі беремо до уваги дослідження психологів, психолінгвістів, літературознавців і методистів. Особливості сприйняття ХТ досліджували: А. М. Антіпова [6], Л. М. Метельська [112], А. І. Новіков [125], О. В. Орлова [130], О. О. Сіваченко [161], Л. П. Смелякова [166], В. В. Черниш [193] та ін. У зарубіжній методиці проблему використання ХТ для розвитку іншомовних умінь вивчали С. Д. Брумфіт (Ch. Brumfit) [228], Дж. Вінстон (J. Winston) [334], Г. Лазар (G. Lazar) [276], М. Шорт (M. Short) [308] та інші.

Особливості аудіювання АК ХТ, у першу чергу, пов'язані з категорією *художності*, яка є специфікою як самого тексту, так і його звукового оформлення. Погоджуємося із Л. П. Смеляковою, що жодні навчальні цілі, наприклад, необхідність розширити словниковий запас студентів, забезпечити відповідність тематики ХТ тематиці занять, передбаченій програмою, не можуть виправдовувати нехтування рівня їх художності під час використання у навчальному процесі [166, с. 13]. Дослідниця зазначає, що орієнтація на високохудожню літературу є необхідною для розвитку естетичної потреби та смаку студентів.

Оскільки художня література – це мистецтво слова, основною функцією ХТ визнається *естетична*, що реалізується у впливі на емоційну сферу особистості, викликаючи певні почуття, емоції та переживання. Ми переконані, що художнє аудіооформлення творів професійними нараторами (voice actors) подвоює естетичний вплив на слухача, активізує уяву і «запускає механізми художнього сприймання» [161, с. 20], сприяючи активній та творчій ролі слухача у цьому процесі. Враховуючи велику кількість безкоштовних АК ХТ, начитаних не професіоналами, варто зазначити, що монотонне, емоційно безбарвне мовлення не може забезпечити художнього сприйняття навіть високохудожнього твору. Тому одним із основних критеріїв відбору АК ХТ повинно бути їх художнє озвучення.

За О. В. Орловою художнє сприйняття реалізується як літературний діалог між автором і читачем, який об'єднує авторське світосприйняття, закодоване в тексті ХТ, та читацьке сприйняття, зумовлене аперцепцією, асоціаціями, настановами і спрямоване на розкодування знакової системи ХТ й розуміння його

змісту у супроводі відчуттів та емоцій, що виникають під час читання чи прослуховування [130, с. 118]. Таким чином, аудіювання АК ХТ можна розглядати як різновид мовленнєвої діяльності, сутність якої полягає в естетичному сприйнятті озвученого ХТ.

Важливу роль у сприйнятті та розумінні АК ХТ поряд із пізнавальними психічними процесами відіграють і такі емоційні психічні процеси, як *почуття* та *емоції*. Сприймаючи твір, людина перебуває під дією певних моральних установок, ціннісних орієнтацій, що впливають на її ставлення до персонажів та їхніх учинків. Однак, як зазначає О. В. Орлова, емоції, які читач отримує у процесі естетичного сприйняття, відрізняються від емоцій, що з'являються за звичайних життєвих обставин. Це вторинні емоції, тому що читач переживає біль, жах, радість не в реальному житті, а в уявних подіях та ситуаціях [130, с. 120]. О. В. Орлова стверджує, що естетичні емоції нагромаджуються в процесі читання чи прослуховування художнього тексту і навіть здатні «вибухнути катарсисом» [130, с. 120].

Поряд із емоціями та почуттями, важливе значення під час аудіювання АК ХТ відіграє аперцепція, уява, наочно-образне та асоціативне мислення. *Аперцепція* – різновид і властивість сприймання, яка передбачає залежність сприймання від попереднього індивідуального досвіду людини, її знань, інтересів, актуальних для неї потреб [179]. У психологічних процесах дією аперцепції вважають вплив індивідуальних особливостей, здібностей, досвіду суб'єкта на хід та результат процесу сприйняття [130, с. 123]. *Уява* – це пізнавальний психічний процес створення людиною на основі її попереднього досвіду образів об'єктів та явищ, які вона безпосередньо не сприймає і не сприймала [133, с. 285]. *Наочно-образне мислення* – процес оперування візуальними образами, образами пам'яті й образами уяви [30, с. 365]. *Асоціативне мислення* – «закономірний зв'язок двох або більше психічних процесів психічними елементами, що виник як результат досвіду й обумовлює за актуалізації одного елемента прояву й іншого» [203, с. 101]. Це зв'язок двох уявлень: щойно з'явиться одне, то викликає у свідомості людини й інше.

О. В. Орлова зазначає, що читацька аперцепція складна і варіативна та залежить від багатьох умов і обставин. У всі рівні структури ХТ (жанр, хронотоп, сюжет, композицію) автори закладають певні орієнтири. Такі орієнтири є психологічними настановами, які допомагають зосереджувати увагу, активізувати чуттєво-емоційну реакцію читача [130, с. 120] та слухача. Ознаки жанру, назва твору, час і місце, де відбувається дія, спрямовують сприйняття у потрібному напрямі. Зазначимо, що результатом аперцепції є читацькі передбачення, які науковці називають «горизонтом читацьких очікувань» [130, с. 120]. Відповідно робимо висновок, що при прослуховуванні АК ХТ йдеться про «горизонт слухацьких очікувань». Видається слушним визначити, на які саме орієнтири варто звертати увагу при виборі сучасних англомовних АК ХТ.

Аналіз англомовних сайтів, на яких АК є доступними для потенційного слухача (Audible, Simply Audiobooks, Audiobooks.com, AudiobooksNow, iTunes, AudiobookStore, On the Go Books, Audio Books Corner, AudioQueue), уможливив виявлення таких основних *орієнтирів*, які допомагають вибрати АК відповідно до власних інтересів, а також активувати дію аперцепції: назва жанру, обкладинка АК, назва твору, озвучений зразок, короткий виклад, рецензії (відгуки), ім'я автора / наратора, обсяг, рейтинг.

Дослідження літературознавців та психологів свідчать, що суттєву роль у сприйнятті ХТ відіграє саме назва жанру. Через категорію жанру художній досвід читача (чи слухача) починає взаємодіяти із структурою певного твору. Зв'язок категорії жанру зі сприйняттям відображається у понятті «жанрове очікування». Апелюючи до попереднього досвіду, реципієнт розуміє, що може очікувати від прочитання (у нашому випадку прослуховування) твору певного жанру [6, с. 58].

Особливу роль серед вербальних орієнтирів відіграють заголовки. Вважається, що саме заголовок у згорнутому вигляді відображає основну думку тексту. Є дані, що залежно від складності тексту, а також доречності й точності заголовка можна спрогнозувати від 20 до 80% текстового повідомлення [159, с. 234]. Обкладинка АК (її зовнішнє оформлення) відіграє значну роль тоді, коли слухач не ознайомлений з автором та його творчістю, але шукає ту книгу,

яка зацікавить, впаде в око. Малюнок на обкладинці може стати тим спонукальним фактором, який викличе бажання прослухати аудіотвір, тому що оформлення книги пов'язане із змістом тексту [186, с. 228].

Дуже важливим є озвучений зразок АК (обсяг 5 хв), який створює початкові враження від прослуханого, дозволяє припустити чи вибрана книга відповідає очікуванням слухача. Для не носіїв мови це є один із найважливіших орієнтирів, адже дозволяє визначити чи вибрана книга є доступною для розуміння, чи голос та вимова актора-наратора є приємними та зрозумілими для сприйняття.

Разом із рецензіями рейтинг орієнтує слухача на рівень популярності АК, її якість, недоліки чи переваги (сюжету, аудіоформлення тощо). Короткий виклад дає можливість ознайомитися з персонажами, місцем і часом дії, темою твору тощо. Зобразимо схематично, як активується дія аперцепції та формуються очікування слухача (рис. 1.1).

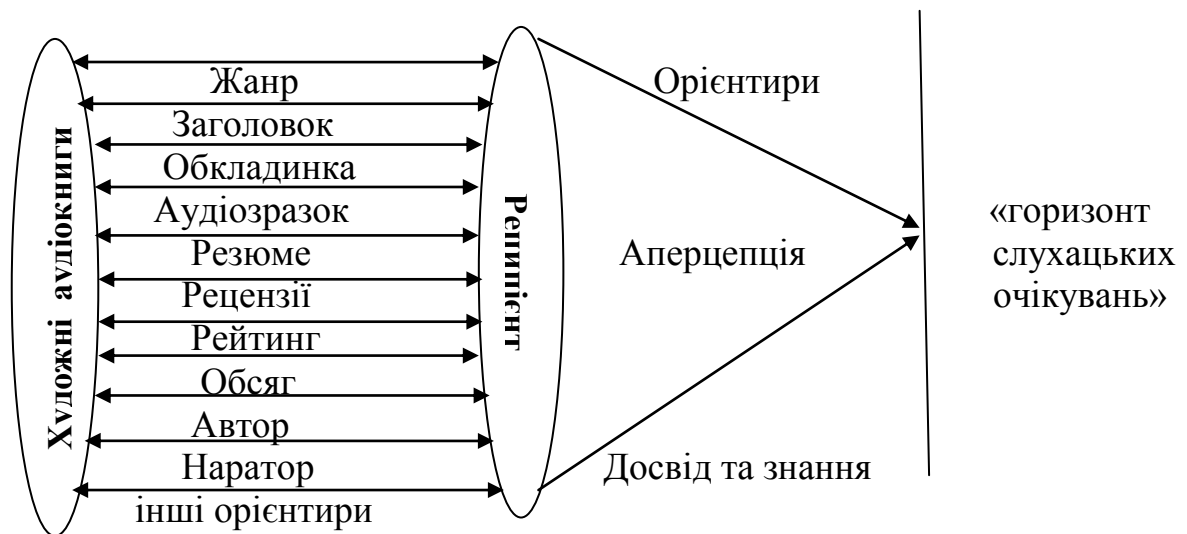


Рис. 1.1. Формування очікувань слухача перед прослуховуванням АК ХТ

Смислове сприйняття тексту визнається методистами одним із найскладніших видів мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Результатом такої діяльності є формуванням у свідомості реципієнта «читацької проєкції» (у контексті нашого дослідження – «проєкції слухача») [11, с. 123; 96, с. 65]. Про виникнення «проєкції» ХТ у свідомості реципієнта, на нашу думку, свідчить розрізнення науковцями понять «текст» і «твір». Значення цих понять унаочнюється науковцями у структурі літературно-художнього комунікативного акту [80]: *автор – авторський твір – художній текст – читач (реципієнт) – читацький твір*.

Спочатку у свідомості автора з'являється ХТ як ідеально-образна дійсність. Використовуючи знаки певної мови, автор записує його, щоб ознайомити інших із своїм авторським твором. Такий твір – матеріалізований та закодований у словесній формі – називають текстом. Він виконує роль своєрідного повідомлення, котре автор робить доступним для сприймання. Реципієнт є одержувачем цієї текстуальної інформації, внаслідок процесу читання (слухання) якої в його свідомості повинен з'явитися власний твір, який ми розуміємо як «проекція». Саме від уміння реципієнта спілкуватися із ХТ та майстерності автора залежить поява читацького (слухацького) твору. Власний твір розбудовується в уяві реципієнта на основі ХТ [80].

Важливо відзначити, що безпосередній вплив на сприйняття та розуміння реципієнтом АК ХТ мають актори-наратори (voice actors). Ланцюг взаємодії автора, актора-наратора та слухача можна зобразити аналогічно до ланцюга взаємодії автора та читача ХТ: *автор – авторський твір – художній текст – актор-наратор – озвучений художній текст (мовлення) – слухач (реципієнт) – твір слухача (проекція)*.

Отже, ХТ стимулюють реципієнтів висловити своє ставлення до подій, персонажів чи їх вчинків, а отже і поділитись своєю проекцією твору. Для того, щоб проекція, яка виникла в уяві слухача, матеріалізувалась, слухач повинен її певним чином оформити, зробити доступною для інших, тобто створити усний чи письмовий «вторинний текст». У ланцюгу взаємодії автора, актора-наратора та реципієнта цей текст буде кінцевою ланкою: *автор – авторський твір – художній текст – актор-наратор – озвучений художній текст (мовлення) – слухач (реципієнт) – твір слухача (проекція) – вторинний текст*.

Отже, проекція прослуханого ХТ – це результат осмислення, обробки, інтерпретації та перекодування мовних, художніх та культурних знаків у зрозумілі для реципієнта значення та образи, що виникають у його свідомості і можуть стати доступними для інших шляхом матеріалізації. А вторинний текст – це матеріалізована реципієнтом проекція художнього тексту, покликана виразити власне особистісне ставлення до сприйнятого.

Шляхом експерименту (методом «зустрічного тексту») А. І. Новіков довів активну роль реципієнта у процесі сприйняття тексту, котрий сам конструює так званий «зустрічний текст», чи «контртекст» (у термінах Н. І. Жинкіна) [125, с. 65]. За А. І. Новіковим, контртекст – це набір вербалізованих реакцій реципієнта, що виникає у його свідомості в процесі сприйняття та осмислення текстової інформації [125, с. 68]. Автор виявив 15 реакцій, які виникають у реципієнта під час сприйняття художнього тексту: асоціація, висновок, візуалізація, генералізація, інтертекст, інфіксація, констатація, думка, орієнтування, оцінка, «переклад», припущення, передбачення, перефразування, вільна відповідь [125, с. 68]. Усі ці реакції А. І. Новіков поділяє на змістові (пов'язані зі змістом) та релятивні (пов'язані із ставленням реципієнта до інформації) [125, с. 69]. Вони є стратегіями обробки інформації, на які опираються реципієнти в процесі сприйняття та осмислення тексту, залежно від своїх індивідуальних психологічних особливостей, досвіду та знань [137, с. 49].

На основі аналізу наукової літератури [35; 69; 73; 125; 137; 161] можемо зробити висновок, що смислова обробка сприйнятої інформації відбувається за допомогою механізму перекодування, що компресує її, розширює, трансформує та робить еквівалентні заміни відповідно до поставленого завдання. Саме за рахунок цього механізму опрацьовується і переробляється образне, метафоричне, емоційне мовлення автора ХТ, експлікується імпліцитний смисл, відбувається формулювання думок реципієнта та лексико-граматичне оформлення усного чи письмового висловлювання. Розглянемо вищезгадані механізми детальніше.

*Механізм перекодування* – це встановлення еквівалентності між знаками різної природи із залученням коду ментальних образів як посередника у цьому процесі [37, с. 41]. Вчені розглядають ХТ як систему різноманітних кодів [101, с. 15]. Ці коди (культурні, національні, художні) також потрібно вміти впізнавати, розшифровувати та перекодувати у власну систему кодів. Перебудова вихідного матеріалу може здійснюватись у трьох напрямках: компресія, розширення та внутрішні трансформації [161, с. 40].



*Компресія* – економія мовно-мовленнєвих засобів для вираження того ж змісту [122, с. 85]. Компресія тексту (мовленнєва компресія) – зменшення обсягу тексту за рахунок звільнення від одиниць мовлення, що несуть другорядну інформацію, а також за рахунок лексичних та граматичних трансформацій [122, с. 183]. Компресія проявляється у внутрішньому та зовнішньому мовленні. Є дані, що у процесі усної передачі інформації тією ж мовою скорочення обсягу мовленнєвого повідомлення до 60% є цілком нормальним явищем [51, с. 7].

Досліджуючи прийоми мовленнєвої компресії під час синхронного перекладу, І. В. Гурін довів, що вони дозволяють перекладачу синхронізувати темп свого мовлення із темпом мовлення того, хто говорить [51, с. 5]. Це дає підстави припустити, що прийоми компресії дозволяють реципієнту синхронізувати темп свого внутрішнього мовлення із темпом мовлення актора-наратора АК ХТ, тобто сприяють згортанню внутрішнього промовляння, а це, у свою чергу, дозволяє зекономити час для роботи механізму ймовірного прогнозування під час аудіювання ХТ. Отже, факторами, що обумовлюють застосування компресії під час прослуховування АК ХТ, є: 1) дефіцит часу; 2) потреба в одночасному прогнозуванні; 3) необхідність згортання внутрішнього промовляння; 4) звільнення оперативної пам'яті.

*Розширення* (декомпресія) – це лінійне або вертикальне розширення мовної одиниці (слова, словосполучення, тексту), що виникає в результаті необхідності заповнення фонетичних, морфемних, лексико-семантичних, синтаксичних або культурно-психологічних лакун генетично неспоріднених мов [87, с. 114]. На відміну від компресії, внутрішнє розширення може спричинити збої та втрату інформації під час аудіювання. Це пояснюється тим, що роздуми можуть «відволікати» увагу від твору. Зовнішнє розширення відбувається шляхом уточнень, пояснень понять, явищ, подій за рахунок фонових знань, власного мовленнєвого і побутового досвіду, що прямо пов'язані із прослуханою інформацією.

*Трансформація* (лат. *transformatio* – перетворення) – закономірна зміна основної моделі (ядерної структури), що приводить до створення вторинної мовної структури [164, с. 224]. Трансформації можна поділити на ті, що відбуваються за

рахунок внутрішнього мовлення, та зовнішні. За рахунок внутрішніх і зовнішніх трансформацій текст переробляється синонімами, парафразами, еквівалентними замінами; складні лексико-граматичні та синтаксичні структури змінюються простішими; художній стиль мовлення трансформується у стилістично нейтральний і є характерним для мовлення реципієнта.

Завдяки *механізму еквівалентних замін* текст скорочується та перетворюється у певні сигнали, використовуючи які його можна відтворити [69, с. 90]. Дія цього механізму полягає у тому, що у процесі сприйняття інформації реципієнт замінює складні знаки більш простими сигналами чи наочними образами. Знак, який виникає у свідомості, відображає первинний знак не прямо, а опосередковано, а його розуміння відбувається шляхом перекладу з «мови слів» на «мову думки». У свідомості реципієнта образу можуть відповідати різні слова, поєднані одним смислом [96, с. 57]. Для аудіювання цей механізм є необхідним для забезпечення доволі швидкого функціонування розумових процесів у внутрішньому мовленні та їх згортання [73, с. 51].

Отже, механізм перекодування забезпечує обробку інформації, що сприймається на слух, а саме: 1) за рахунок *внутрішньої компресії* збільшується кількість сприйнятої інформації та покращується робота оперативної пам'яті; 2) за рахунок *зовнішньої компресії* скорочується зміст тексту, відділяється основне від другорядного; 3) за рахунок *внутрішнього розширення* відбувається коментування почутої інформації; 4) за рахунок *зовнішнього розширення* уточнюються поняття, додаються відомості, необхідні для розуміння деталей чи загального смислу тексту, есплікується імпліцитне; 5) за рахунок *внутрішніх та зовнішніх трансформацій* інформація перебудовується іншими словами, змінюється іншими структурами; 6) за рахунок *еквівалентних замін* текст фіксується у пам'яті, стає доступним для переказу, відтворення своїми словами.

Науковці стверджують, що формування іншомовної аудитивної компетентності повинно здійснюватись так: сприйняття аудіоповідомлення, його розуміння і подальше його активне опрацювання. Саме активне опрацювання сприйнятої інформації дозволяє формувати мовленнєвий досвід особистості

[27, с. 82]. Відтак, письмова чи усна продукція «вторинних текстів» сприятиме розвитку психологічних механізмів, які беруть участь в обробці інформації та осмисленні ХТ. Механізми смислової переробки інформації та відповідні їм уміння зображено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

### Механізми та уміння смислової переробки інформації

Механізм	Уміння
<b>Механізм перекодування</b>	Аналізувати, синтезувати, зіставляти, узагальнювати, інтерпретувати, робити висновки, оцінювати
<b>Компресія</b>	Визначати основну ідею твору, відрізнити основне від другорядного, виділяти основні смислові опорні пункти, виокремлювати ключові слова
<b>Розширення (декомпресія)</b>	Використовувати фонові знання, використовувати мовний та побутовий досвід, описувати, пояснювати, коментувати
<b>Трансформації</b>	Перефразувати, змінювати одні синтаксичні / граматичні конструкції іншими
<b>Механізм еквівалентних замін</b>	Передавати смисл, робити синонімічні заміни на рівні слова / словосполучення / речення

Отже, на основі аналізу наукової літератури ми виокремили такі основні психічні процеси та механізми аудіювання АК ХТ: пізнавальні психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічні механізми аудіювання (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 (еквівалентних замін, перекодування, компресії, розширення, трансформації) (таблиця 1.2).

### Механізми та процеси аудіювання АК ХТ

Пізнавальні психічні процеси	Механізми та процеси художнього сприйняття	Психологічні механізми аудіювання	Механізми смислової обробки інформації
Сприйняття Мислення Пам'ять Увага	Емоції Почуття Уява Аперцепція Образне та асоціативне мислення	Мовленнєвий слух Внутрішнє промовляння Ймовірнісне прогнозування Осмислення Оперативна пам'ять	Механізм еквівалентних замін Перекодування Компресія Розширення Трансформації

Аналіз функціонування зазначених вище механізмів та процесів аудіювання ХТ дозволив визначити такі передумови формування ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ: урахування інтересів студентів, їхніх мотивів та установок; розвиток умінь аналізувати, синтезувати та обробляти сприйняте на слух мовлення, а також тренувати роботу психологічних механізмів; активізація дії аперцепції слухача за рахунок визначених орієнтирів перед прослуховуванням ХТ; урахування активної та творчої ролі слухача у процесі аудіювання АК ХТ та їх специфіки для створення умов, за яких студенти могли б поділитися своєю проєкцією ХТ.

### 1.3. Особливості сучасного англomовного художнього дискурсу

Об'єктом нашої уваги є художні аудіотвори – АО останнього десятиліття, що стали переможцями британського конкурсу творчого письма та відзначені нагородою «BBC National Short Story Award» у 2010 – 2013 роках.

Розглянувши основні психолінгвістичні передумови формування аудитивних умінь засобами АК ХТ у розділі 1.2, нашою наступною метою є вивчення дискурсивних особливостей зазначених оповідань, що дозволить виявити причини труднощів аудіювання цих творів і врахувати їх у розробці методики формування ААК майбутніх учителів на їх основі. Для досягнення поставленої мети доцільно проаналізувати:

1) екстралінгвістичні чинники, що впливають на сучасний англomовний художній дискурс (ХД) та обумовлюють його лінгвотипологічні та специфічні мовленнєві властивості;

2) інформаційний (екстралінгвістичний) зміст ХТ;

3) структурно-композиційні особливості сучасних АО;

4) лінгвістичні характеристики сучасних АО.

Художній твір – результат творчої діяльності письменника, «продукт, породжений мовною особистістю й адресований мовній особистості» [29, с. 69]. Реципієнтом вищезгаданих оповідань є *вторинна мовна особистість*, яку, слідом за Л. М. Метельською, розуміємо як національну мовну особистість, рівні якої доповнені та збагачені за рахунок присвоєння їм рівнів іншомовної (квазі)мовної особистості під час цілеспрямованого навчання у відриві від культурного середовища мови, що вивчається [112, с. 34]. Зрозуміло, що, оскільки автор та реципієнт належать до різних лінгвокультур, ймовірною є певна проблемність смислового сприйняття інокультурного тексту та нерозуміння вторинною мовною особистістю певних явищ англomовної культури [112, с. 34]. Тому важливо взяти до уваги те, що під час аудіювання ХТ іноземною мовою до труднощів лінгвістичного характеру додадуться ще труднощі, пов'язані з його сприйняттям як моделі «чужої» культури [112, с. 34].

З огляду на крос-культурні відмінності вважаємо, що доцільно приділяти увагу розвитку вмінь інтерпретувати іншомовні дискурси під час аудитивної діяльності із АК ХТ. Зарубіжні методисти Е. Олштайн (E. Olshtain) та М. Селсе-Мурсія (M. Celce-Murcia) зазначають, що у процесі інтерпретації ми поєднуємо дискурсивні знання із стратегіями аудіювання чи читання та одночасно залуцаємо фонові знання і враховуємо відповідний контекст [112, с. 716]. Такий підхід сприятиме формуванню *дискурсивної особистості*, яка розуміється вченими як особистість, котра діє у комунікативному просторі та здатна разом із мовним кодом використовувати і трактувати інші семіотичні коди під час спілкування у різних зонах дискурсивного оточення (Л. В. Солощук) [93, с. 1].

Поняття «дискурс» – багатоаспектне, тому на сьогодні не існує його однозначного визначення. Враховуючи специфіку АМ як «поліетнічної і національно негомогенної» [111, с. 5], а також те, що ХТ є засобом передачі культурно значимої інформації, ми будемо опиратися на соціолінгвістичний та лінгвокультурний підходи до визначення поняття «дискурс»:

1) *дискурс* – «складний соціолінгвістичний феномен сучасного комунікативного середовища, який, по-перше, детермінується (прямо чи опосередковано) його соціокультурними, політичними, прагматично-ситуативними, психологічними та іншими (конститууючими чи фоновими) чинниками, по-друге, має «видиму» – лінгвістичну (зв'язний текст чи його семантично значущий та синтаксично завершений фрагмент) та «невидиму» – екстра-лінгвістичну (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта, необхідні для розуміння цього тексту) структуру і, по-третє, характеризується спільністю світу, який «будується» впродовж розгортання дискурсу його репродуцентом (автором) та інтерпретується його реципієнтом (слухачем, читачем тощо)» [156, с. 13].

2) *дискурс* – «індивідуально-авторська мовна картина світу, що відображає широкий спектр концептуальних смислів загальнолюдського, національно-специфічного та індивідуально-особистісного характеру» [128, с. 15].

Наголошуючи на соціальній природі дискурсу та значенні контексту (ситуації), в якому вживається мова, Дж. Фловерд'ю (J. Flowerdew) наводить два визначення поняття «дискурс»: 1) це мова в контекстах свого використання, що перевищує рівень речення; 2) це особливий набір ідей і те, як вони вимовлені, наприклад, феміністичний дискурс [249, с. 1]. Такі тлумачення дискурсу пояснюють важливе значення контекстного / ситуативного підходу (*context-based, discourse-based, discourse-oriented approach*) у сучасній зарубіжній методиці навчання ІМ. Цей підхід полягає у використанні дискурсу / тексту для практичного оволодіння мовою у значущих для студентів контекстах і

передбачає розвиток їх обізнаності із параметрами ситуацій та пов'язаних із ними мовними засобами [284, с. 708]. Вважаємо, що реалізація цього підходу у навчальному процесі є можливою під час роботи із АК ХТ.

Учені зазначають, що ХД відрізняється від інших дискурсів, перш за все, принципово відмінною від них *метою*, яка полягає в тому, що засобом ХТ автор намагається вплинути безпосередньо на «духовний простір» реципієнта для того, щоб змінити його. Під «духовним простором» реципієнта розуміється система цінностей, знань, особистісні орієнтири, погляди на життя і бажання [99, с. 55]. Таким чином, використання у навчальному процесі художніх аудіотворів має велике значення для особистісного розвитку студентів, адже засобом ІМ буде передаватись не абстрактна лінгвістична інформація, а інформація, яка має значний виховний потенціал, що відповідає гуманістичному спрямуванню сучасної освіти.

Учасниками ХД є автор, реципієнт та персонажі. Як слушно зауважує О. І. Осташова, з одного боку, ХД автор створює для презентації інформації читачеві та для комунікативної взаємодії з ним, а з іншого, в ХД безпосередньо чи опосередковано зображуються реалії певної епохи [131, с. 161]. Так, у структурі художнього тексту вчені виділяють два різновиди художньої комунікації 1) реальну (автор-текст-реципієнт) та 2) зображену (персонаж 1 – персонаж 2) [131, с. 161]. Відповідно, *хронотопом* ХД є 1) комунікація, що не синхронізована у часі і просторі (між автором та реципієнтом) та 2) комунікація у фіксованому місці та часі (між персонажами) [13, с. 8]. Зазначені види комунікації дозволяють виокремити два види екстралінгвістичних (позамовних) факторів, що обумовлюють їх мовні характеристики: екстратекстуальні (зовнішні) та інтратекстуальні (внутрішні) (табл. 1.4).

Під *екстралінгвістичними (позамовними) факторами* розуміють сукупність різних імпульсів, спричинених середовищем і зумовлених особливостями історичного розвитку суспільства, розвитком культури, прогресом техніки тощо [104, с. 77].

Розглянемо детальніше екстралінгвістичні фактори, оскільки саме позамовний контекст має важливе значення для вивчення дискурсу як тексту, зануреного в життя [47, с. 6] та обумовлює його стилістично-мовленнєву специфіку. За дискурсом кожного ХТ – стоїть особистість автора, а за дискурсами персонажів – фікційні мовні особистості. Тому, як ми зазначали, на дискурс автора впливають екстратекстуальні позамовні фактори, а дискурс персонажів / наратора обумовлений інтратекстуальними позамовними факторами.

Під *екстратекстуальними* позамовними факторами розуміємо ті фактори, які впливають безпосередньо чи опосередковано на особистість автора та які тією чи іншою мірою будуть проявлятися у змісті його творів, їх ідейній спрямованості, ідіолекті та ідіостилі автора. Сюди відносимо також позамовні фактори, що впливають на реципієнта та на його сприйняття ХТ (наприклад, епоха, лінгвокультура, освіта тощо).

Під *інтратекстуальними* позамовними факторами розуміємо фактори, які пов'язані із самим твором (сюжетом, персонажами, подіями тощо) та детермінують дискурс наратора і персонажів певного ХТ, відображаючи важливу інформацію про особу, суспільство, процеси чи явища, що закладена у цьому творі.

Успішність поглибленого сприйняття ХТ залежить від наявності у реципієнта (вторинної мовної особистості) відповідних фонових знань цих екстралінгвістичних факторів. Услід за Л. Г. Кожедуб розглядаємо *фонові знання* як такі, що мають інформаційно-культурологічний характер, без яких ХТ не може бути належно сприйнятим [88, с. 22]. Погоджуємося із дослідницею у тому, що саме правильний відбір фонових знань сприятиме більш глибокому та усвідомленому сприйняттю ХТ, а перевантаження студентів зайвою інформацією створить додаткові труднощі [88, с. 22].

Щодо екстратекстуальних позамовних факторів слід відмітити, що в авторському дискурсі найбільш очевидним є вплив специфічних національно-культурних чинників. Адже індивідуально-авторське бачення та сприйняття світу



детерміновано його походженням, менталітетом та виявляється у його ідіолекті та ідіостилі. Однак, найважливішими з екстратекстуальних позамовних факторів є ті, які якимось чином пов'язані із розумінням кожного конкретного ХТ, його задуму, ідеї, мовних засобів.

Щодо інтратекстуальних позамовних факторів, автор наділяє дискурс наратора та персонажів специфічними регіональними та / чи субкультурними особливостями. Їхні дискурси, в першу чергу, відображають особливості того мікросоціуму, до якого вони належать та який безпосередньо впливає на них. Тому аналіз мовленнєвої поведінки персонажів дозволяє аналізувати їх як мовних особистостей сучасного суспільства, що породжують висловлювання відповідно до власної картини світу. Отже, важливу роль для розуміння ХТ відіграє інтратекстуальний позамовний контекст, що створюється автором на основі пресупозиції.

Учені визначають пресупозицію як припущення мовця стосовно того, що реципієнт сприйме без труднощів на основі спільного фонду знань учасників комунікації [10, с. 339; 225, с. 29]. Принагідно зауважимо, що вчені Г. Браун (G. Brown) та Дж. Юл (G. Yule) наголошують на тому, що джерелом пресупозицій є саме мовець [225, с. 29].

Як уже зазначалось, комунікація між автором та реципієнтом – не синхронізована у часі та просторі, тому поняття пресупозиції пов'язуємо із мовцем (автором ХТ), а поняття фонових знань – із реципієнтом. Належність автора та реципієнта (вторинної мовної особистості) до різних лінгвокультур значно обмежує ту основу (базу знань), яка є спільною для них, тому вимагає від реципієнта спеціальних фонових знань для поглибленого розуміння ХТ. Беремо до уваги класифікацію фонових знань, які необхідні студентам у процесі читання ХТ, розроблену С. І. Сафарян [88, с. 68]. Визначимо, які з них пов'язані з реальним позамовним контекстом, а які є необхідними для розуміння авторської пресупозиції та фікційного позамовного контексту (табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

**Співвідношення екстралінгвістичних факторів із фоновими знаннями  
(за С. І. Сафарян)**

<b>ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ (ПОЗАМОВНІ) ФАКТОРИ</b>	
<b>Екстратекстуальні фактори</b>	<b>Інtrateкстуальні фактори</b>
Реальний позамовний контекст	Фікційний позамовний контекст
<b>ФОНОВІ ЗНАННЯ</b>	
<p align="center"><b>Біографічні знання:</b></p> <p>життєвий шлях автора, його творча діяльність, світогляд, суспільно-політична діяльність.</p> <p align="center"><b>Літературознавчі знання:</b></p> <p>1) теоретико-літературні знання: а) основні риси літературних родів і жанрів; б) теоретичні поняття, літературознавча термінологія;</p> <p>2) історико-літературні знання: а) особливості літературного процесу в період створення твору; б) місце твору в доробку автора; в) історія написання твору; г) співвіднесеність твору з літературною течією, в рамках якого він написаний;</p> <p>3) літературно-критичні знання: а) особливості літературної критики певного періоду; б) оцінка твору сучасною авторів критикою; в) значення твору для світової літератури.</p>	<p align="center"><b>Історико-культурологічні знання:</b></p> <p>1) відомості про період, у рамках якого відбуваються події твору: а) історичні відомості про місце дії у творі; б) відомості про географічні умови; в) відомості про політичні умови; г) відомості про соціальні умови (соціальні класи, устрій життя тощо); д) відомості про економічні умови (господарство, майновий стан);</p> <p>2) відомості про побут зображуваної епохи: а) одяг; б) їжу; в) житло; г) меблі тощо;</p> <p>3) відомості про особливості культури певної епохи: а) освіту і науку; б) традиції та звичаї; в) мистецтво: живопис, музику; г) релігію; д) міфологію; е) культурні явища.</p>

Варто зазначити, що екстратекстуальні та інtrateкстуальні фактори є взаємопов'язаними та мають односторонню залежність, оскільки саме реальний позамовний контекст, у якому знаходиться автор, впливає на створення ним фікційного контексту, а не навпаки. Наведемо приклад та простежимо взаємозв'язок між екстралінгвістичними факторами та мовними засобами ХТ. Так, екстратекстуальним фактором оповідання «Серце Деніса Ноубла» (автор А. Маклауд (A. MacLeod)) [314] є «участь» сучасного британського біолога, професора Оксфордського університету, піонера віртуального серця – Деніса Ноубла у написанні цього оповідання. Саме він консультував письменницю та

став прототипом головного героя [314, с. 8]. Це пояснює велику кількість медичної лексики у творі, а також епізодів, що описані авторкою із медичною ретельністю та вимагають спеціальних медичних знань. Оповідання наповнене термінами та професіоналізмами (*Cardiovascular Physiology, fentanyl, the IV drip, a Cessna air ambulance, opioids, RV failure, bradyarrhythmias, the Heart Unit, a Petri dish, an oscilloscope, the Purkinje fibres, the ICU bed, Tyrode solution* тощо). Слід зазначити, що ця лексика, разом із книжною (*crystalline, fluorescence, ineffable, bespoke, recuperation, to succumb* тощо), інтелектуальною («лексика освічених людей» [99, с. 37]) (*de rigueur, allegro, E-Flat Major* тощо) та поетичною (*like a valentine, a delicate scrap of mesoderm, the downpour of the night* тощо), що використовує автор, передає відповідний культурний та освітній рівень професора, його високий соціальний статус. Водночас, цей інтратекстуальний позамовний фактор (високий соціальний статус професора) обумовлює використання автором лексики високого стилістичного тону.

Від інформаційного (екстралінгвістичного) змісту повідомлення залежить вибір лінгвістичних засобів, що його передають [35, с. 33]. Для всіх ХТ характерною є художньо-естетична інформація, виражена в художній формі й через художні образи, які мають «естетичну цінність і викликають естетичні почуття» [140, с. 169]. Так, ХТ є джерелом інформації про навколишній світ, що передається художніми засобами через художні образи. Загальновідомо також, що ХТ містять змістовно-фактуальну, змістовно-концептуальну та змістовно-підтекстову інформацію, в якій відображений певний позамовний контекст.

Змістовно-фактуальна інформація – це експліцитна інформація про факти, події, процеси чи явища, що відбуваються, відбувались або будуть відбуватися у реальному чи уявному світі [187, с. 46]. Слід зауважити, що саме фактуальна інформація базується на авторській пресупозиції і може потребувати наявності певних знань та уявлень, які відсутні у реципієнта іншої лінгвокультури. Наприклад, оповідання «Шляхи втечі» (автор Л. Калдвел (L. Caldwell)) [315, с. 1–13] містить фактуальний підзаголовок «Белфаст, 1995», який є пресупозицією письменниці та покликаний створити ситуативний фон

цього твору. Звичайно, що для представників однієї лінгвокультури інформація, закладена у цьому підзаголовку, буде експліцитною, однак вторинна мовна особистість потребує певних фонових знань щодо історичних подій, які відбувались у Північній Ірландії у 1995 році (конфлікт на етнічно-політичному ґрунті) для того, щоб зрозуміти зміст оповідання. Оскільки розповідь ведеться десятирічним хлопчиком, додаткових фактуальних відомостей про політичні події того часу реципієнт твору не отримує, однак може зрозуміти певну інформацію про тогочасну ситуацію у Північній Ірландії із підтексту: «*The summer Christopher goes missing, you only see him twice: while things are uncertain during the summer months, your parents tend not to go out. The second-last time, his mother and yours get stuck across town – a funeral, and then some kind of scare, the bridges closed – and he takes you and your brother back to his*» [315, с. 5].

*Змістовно-підтекстова інформація* є імпліцитною інформацією, яка добувається із змістовно-фактуальної інформації і появи певних асоціацій, що породжуються у процесі читання / слухання, та може виступати як смисл ХТ [187, с. 47].

Розуміння задуму автора, ідеї твору передбачає розуміння *змістовно-концептуальної інформації* ХТ. Така інформація розкриває своєрідність індивідуально-авторського розуміння взаємовідношень між відомостями, що їх передає змістовно-фактуальна інформація, виражає ставлення до певних подій та явищ, їхню оцінку [187, с. 47]. Це інформація естетико-художнього характеру, тому може інтерпретуватися по-різному, оскільки не завжди чітко виражена [194, с. 196]. Фонові знання тих екстратекстуальних позамовних факторів, що спонукали автора до написання твору, сприятимуть адекватному декодуванню його замислу. Варто відзначити, що інформація, яка є імпліцитною чи недостатньо визначеною для однозначного тлумачення під час читання творів, може бути певним чином експлікована диктором АК інтонаційно. Таким чином, реципієнт отримає її на інтуїтивному та емоційному рівнях.

У сучасному літературознавстві оповідання – це невеликий прозовий твір, особливостями якого є «лаконізм, яскравість та влучність художніх засобів,

сконденсованість та яскраво змальована дія, перевага сюжетної однолінійності та зведення до мінімуму кількості персонажів» [155, с. 10]. В англomовній літературі оповідання визначається як відносно короткий прозовий ХТ (приблизно від 500 до 10 000 слів), який, за словами Е. А. По, можна прочитати за один раз та який створює єдине враження [257, с. 9]. Британський письменник і суддя конкурсу творчого письма «The National Short Story Prize 2006» В. Бойд (W. Boyd) зазначає, що основною характерною рисою та перевагою оповідань є їхня стислість, яка має здатність розширювати наше бачення світу [316, с. 11].

Розглянемо детальніше *лінгвістичні та структурно-композиційні особливості* сучасних АО у звукозаписі та характерні риси сучасного англomовного ХД.

Передовсім звернемося до наукової роботи О. Й. Шейгал, яка у своєму дослідженні політичного дискурсу, акцентує увагу на тому, що дискурс є широким поняттям та відстоює правомірність такої формули: *дискурс = підмова + текст + контекст*. З цієї формули видно, що дискурс охоплює ту частину мовної системи, яка обслуговує певний вид комунікації, а також мовленнєву діяльність у сукупності всіх лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів [196, с. 26].

Для аналізу сучасного ХД у межах нашого дослідження скористаємось вищезгаданою формулою у наступному вигляді: *художній дискурс = код + текст + контекст*, де *код* – це мова чи її підсистема, реєстр, функціональний стиль, тип вимови, що дає уявлення про соціально-культурні особливості наратора / персонажів твору; *текст* передбачає мовні засоби, що використовуються автором для передачі змісту твору, *контекст* – це екстралінгвістичний зміст твору.

Аналіз АО у звукозаписі дозволив виділити характеристики сучасного англomовного ХД, представлені в табл. 1.4.

### Характеристики сучасного англомовного художнього дискурсу

	КОД (мова / мовлення)	ТЕКСТ	КОНТЕКСТ
<b>Сучасний англомовний художній дискурс</b>	Варіативність англійської мови	Нетиповість композиційно-структурної організації ХТ	Недоказаність Містичність
		Інтертекстуальність Сучасні лексико-граматичні засоби Соціокультурний колорит Поетичність / ліричність	Мультикультурність Актуальність тематики Психологічність

Розглянемо вищезгадані характеристики детальніше.

На відміну від друкованих ХТ, АК ХТ є зразком усного мовлення, що характеризується значною варіативністю та культурною автентичністю, яка досягається шляхом відбору дикторів, котрі найповнішою мірою відповідають культурі персонажів для передачі автентичних, а не стереотипізованих акцентів та діалектів, а також їхньому віку та статі. Мова та акцент дикторів також тісно пов'язані з місцем, де відбувається дія оповідання, тобто відповідають мові та вимові жителів цієї місцевості [221, с. 81; 303, с. 109]. Таким чином, професійне озвучення АК ХТ передбачає відповідність мовлення дикторів національній, регіональній, соціальній та етнічній приналежності персонажів, що створює сприятливі умови для необмеженого вдосконалення ААК поза межами природного англомовного середовища.

Варіативність АМ найяскравіше проявляється на рівні вимови [102, с. 100]. Як стверджує Дж. Юл (G. Yule), у кожного носія АМ є акцент, який вказує, як мінімум, на його національну та соціальну приналежність [102, с. 48]. В. Є. Лапіна доводить, що уміння розпізнавати соціокультурні маркери людей на основі їхньої мовленнєвої поведінки та вимови є важливими професійними вміннями лінгвіста [102, с. 50]. Формування таких умінь на основі АК ХТ є можливим з огляду на те, що процес передачі / сприйняття інформації відбувається по двох паралельних каналах. По одному з них реалізується

передача / сприйняття референтного значення. Одночасно по іншому каналу на фонетичному рівні (навмисно чи не навмисно) відбувається передача / сприйняття інформації, що вказує на походження, освіту, вік мовця тощо [102, с. 86]. В. Є. Лапіна доводить, що по другому каналу за рахунок вибору вимовного стилю (повний, неповний, нейтральний) передається також інформація про соціальні ролі учасників комунікації, ступінь формальності / неформальності комунікативної ситуації [102, с. 87].

Іноземні акценти допомагають відрізнити носія мови від не носія і, відповідно, ступінь інтегрованості у національну культуру країни мови, що вивчається [102, с. 101]. Так, наприклад, мовлення актора-наратора оповідання «Батько-гусак» (автор К. Лі (K. Lee)) [213] (місце дії – Південна Корея) марковане іншомовним акцентом. Хоча мовлення диктора має досить виражене відхилення від норм орфоепічної вимови звуків АМ, воно не створює труднощів сприйняття та розуміння.

Такі соціально-регіональні акценти, як кокні, естуарна англійська (Estuary English) тощо, а також літературна вимовна норма британської АМ (refined, general, regional RP), вказують на соціально-класову приналежність і відповідність певній регіональній культурі [102, с. 70]. Діалект та акцент кокні вважається характеристикою мовлення людей робітничого класу, RP притаманне представникам середнього та вищого класів [208, с. 187]. Естуарна англійська (напівкокні) сьогодні стає новою нормою мови [208, с. 30], якою розмовляють молоді люди вищого класу [332, с. 1]. Як приклад розглянемо такі оповідання, як «Бамос» (автор Л. Бловер (L. Blower)) [214] та «Чорна горілка» (автор Д. Леві (D. Levy)) [213]. Такі інтратекстуальні фактори в оповіданні «Бамос», як місце дії (Західний Мідленд (the West Midlands)), походження персонажів (Stoke-on-Trent) та їх приналежність до робітничого класу, обумовлюють використання диктором-наратором Р. Стейтон (R. Staton) акценту Потеріз (Poteris) [208, с. 215; 311], для якого характерні такі риси, як наприклад, опущення придихового [h] на початку слів [208, с. 218] (*Whatever's she done with her hair?* [wɒt'evəz ʃi dʌn wɪð ə eə?]) [214; 316, с. 3], заміна звуку [ʌ] на [ʊ] (*rushed-dyed* [rʊʃdaɪd], *love* [lʊv], *rusty* [rʊsti], *mum*

[mʊm] тощо). Також у мовленні персонажів зустрічаємо характерні ознаки вимови кокні, наприклад, гортанне зімкнення на місці звуку [t] [208, с. 70]: *I know it's **not** [nɒʔ] much **but** [bʌʔ] we give you **what** [wɒʔ] we can* [214; 316, с. 2]. Британський антрополог К. Фокс зазначає, що для людей робітничого класу характерним є опущення звуків [h] та [t] у мовленні, на відміну від людей вищого класу [251, с. 73]. Наратор оповідання «Чорна горілка» (автор Д. Леві (D. Levy)) [213; 316] працює у лондонському рекламному агентстві, його рафінована вимова (refined RP) [102, с. 70] відображає вимову, яка властива людям вищого класу, а це, у свою чергу, свідчить про те, що в агентстві він займає високу посаду.

Ситуативна варіативність мовлення мовців обумовлена соціальними ролями, які вони виконують у різних ситуаціях спілкування, та відображається на всіх рівнях мови – фонетичному, лексичному та граматичному [102, с. 114]. Як приклад розглянемо оповідання «Дешеве кохання» (автор М. Дж. Хайленд (M.J. Hyland)) [212; 314], в якому простежується чіткий контраст ситуативного варіювання мовлення персонажів. Значна частина згаданого оповідання – це неформальний діалог між подружжям та формальний діалог із працівником лайнера. Розповідь наратора та діалоги між подружжям характеризуються неповним типом вимови, розмовною лексикою, а в офіційній ситуації використовується повний тип вимови, офіційна лексика, складні граматичні структури.

Сучасні автори експериментують із мовними засобами та шукають нові форми вираження своїх задумів та ідей, а це пояснює певну нетиповість композиційно-структурної організації сучасних АО. Аналіз свідчить, що сучасні АО характеризуються різноманітністю розповідних форм та особливостями своєї композиції, можливою є також нетиповість їх архітектоніки. Відтак, сучасні автори використовують такі форми ведення оповіді: 1) від 3-ої особи автора-наратора, наприклад, «Чай у готелі “Мідленд”» (автор Д. Константайн (D. Constantine)) [211; 313]; 2) від 3-ої особи анонімного наратора, «Якщо буде продовжуватись дощ» (автор Дж. Макгрегор (J. McGregor)) [211; 313]; 3) від 1-ої особи персонажа-наратора, наприклад, «Ми спостерігаємо за чимось жахливим»



(автор Л. Грінло (L. Greenlaw)) [214; 316]; 4) від 2-ої особи персонажа-наратора, наприклад, «Шляхи втечі» (автор Л. Калдвел (L. Caldwell)) [213; 315]; 5) від 1-ої особи множини персонажів-нараторів, «Нотатки духів будинку» (автор Л. Вуд (L. Wood)) [214; 316].

Варто зазначити, що нетиповим та рідкісним явищем в оповідному дискурсі є розповідь від другої особи – ти / ви (*you*) і розповідь від першої особи множини – ми (*we*). Такі нетипові випадки розповідних форм є складними для сприйняття на слух, тому реципієнти можуть бути ознайомлені з персонажами, які ведуть оповідь, перед прослуховуванням на дотекстовому етапі роботи з АК ХТ. Так, в оповіданні «Шляхи втечі» (автор Л. Калдвел (L. Caldwell)) [315, с. 1–13] розповідь ведеться десятирічним хлопчиком від другої особи (*you*) ніби від імені читача: *«For most of that year, you are obsessed with slipways and secret ways through Zork. Not cheats, which suddenly give you the treasures without your having to earn them: they're something else entirely. What you mean – what Christopher calls them – is wormholes. Places where it looks like you're stuck, and then squirm through to safety, whisked through space and time»* [315, с.1].

Що стосується *композиційної форми* проаналізованих нами оповідань, вона також є різноманітною. Наприклад, особливістю композиції оповідання «Прийменники» (автор Л. Шрівер (L. Shriver)) [214; 316] є те, що воно написано у формі листа. Відмінною характеристикою оповідання «Серце Деніса Ноубла» (автор А. Маклауд (A. MacLeod)) [212; 314] є його композиційне обрамлення – це розповідь в оповіданні. Автор оповідання «Проводи» (Дж. Макгрегор (J. McGregor)) [212; 314] переносить реципієнта у голову героїні. Його сюжет побудований на афективному внутрішньому мовленні, що час від часу перебивається репліками інших персонажів. Оповідання «Навіть вродливі очі чинять злочин» (автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland)) [213; 315] характеризується діалогічністю. Оповідання «Схід заходу» (автор М. Пенков (M. Penkov)) [213; 315] розпочинається кінцівкою.

*Нетиповість архітектоніки* пов'язана з нетиповим для оповідання зовнішнім членуванням. Наприклад, оповідання «Бамос» (автор Л. Бловер

(L. Blower)) [214; 316] складається з 18 коротких частин. В оповіданні описується велька кількість епізодів із життя персонажів та багато років їхнього життя.

До «сильних позицій» тексту вчені відносять, перш за все, назву (заголовок), початок тексту (зачин) та його закінчення [148, с. 114]. Так, важливе значення для розуміння оповідання «Нотатки духів будинку» (автор Л. Вуд (L. Wood)) [316, с. 85–107] має його заголовок, оскільки він у буквальному сенсі пояснює, хто саме веде оповідь від першої особи множини – ми (*we*) і сприяє розумінню змісту оповідання (саме духи будинку розповідають про людей, які у ньому жили протягом багатьох років). Щодо кінцівки оповідань, варто сказати, що багато сучасних авторів залишають її відкритою, а це дозволяє по-різному інтерпретувати ХТ і вимагає умінь критичного мислення, а отже і критичного аудіювання. Суддя конкурсу «BBC National Short Story Award 2010» Дж. Ноті (J. Naughtie) зазначає, що найважливішою характеристикою найкращих коротких оповідань є несподіване відкриття [313, с. 9]. До оповідань з таким відкриттям належить, наприклад, оповідання «Якщо буде продовжуватись дощ» (автор Дж. Макгрегор (J. McGregor) [211; 313].

*Особливості тексту сучасних оповідань.* Аналіз тексту та мовних засобів сучасних АО показав, що їхніми характерними особливостями є інтертекстуальність, вживання сучасних лексико-граматичних засобів, соціокультурний колорит, поетичність / ліричність. Розглянемо їх детальніше.

Під *інтертекстуальністю* вчені розуміють включення до тексту інших текстів – цілих чи фрагментів у вигляді цитат, алюзій та ремінісценцій [61, с. 14]. У ХТ інтертекстуальність може реалізовуватись у тропях, які називають інтертекстуальними [61, с. 14]. О. В. Ємець зазначає, що в них поєднується перенос назви та смислу іншого тексту, що спричиняє багатозначність мовних одиниць. Наприклад, «[...] *she wraps herself up like the Queen of Sheba*» [314, с. 38], «*Everybody's a social Darwinist at a wedding*» [315, с. 153]. Варто зазначити, що такі інтертекстуальні тропи не відіграють суттєвої ролі для загального розуміння змісту / смислу твору, оскільки виконують додаткову описову функцію.

Однак, твори, в яких інтертекстуальні зв'язки передають імпліцитний смисл, є важчими для сприйняття і потребують попереднього опрацювання необхідної інформації – активізації наявних фонових знань для розуміння ХТ із «самодостатнім» контекстом, або ж ознайомлення реципієнтів із новим предметним змістом для розуміння ХТ із «залежним» контекстом [35, с. 75]. Так, наприклад, в оповіданні «Моя донька – расист» (автор Г. Оєємі (H. Oueyemi)) [313, с. 75–95] завдяки інтертекстуальному зв'язку із середньовічною німецькою легендою про гальменського щуролова автор імпліцитно передає дружнє ставлення солдата до людей села, в якому він знаходиться, що, у свою чергу, пояснює його поведінку. Інтертекстуальний троп «*Inside my head I call them the children of Hamelin*» означає «[...] *they're paying the price for something they didn't do*» [313, с. 86]. Так, попереднє ознайомлення із змістом легенди значно полегшить сприйняття як змісту оповідання, так і розуміння його смислу.

Зрозуміло, що сучасні автори у своїх оповіданнях використовують **сучасні лексико-граматичні засоби** для зображення сучасних подій та реалій життя персонажів. З розмовного мовлення персонажів реципієнт розуміє, що у повсякденному житті носії порушують граматичні норми мови (опускають допоміжні / сильні дієслова, використовують прямий порядок слів у питаннях, опускають підмети у стверджувальних реченнях тощо). Наприклад, 'What no SatNav? Where you headed?' [313, с. 11], 'Everything alright?', 'You've heard of it?' [315, с. 177], 'You got kids?' [315, с. 179], 'You see?' [315, с. 2], 'I'm just real hot, Dad. It's just stuffy in here' 'You don't want a beer?' [315, с. 177]. На відміну від розмовного мовлення офіційно-ділове характеризується розширеними конструкціями, граматичною правильністю, наприклад, «*Would it be awfully inconvenient if we had a quick peek?*», «*I'm afraid that's not possible*», «*I'd like to oblige,*' he said, 'but I'm not at liberty to do that'» [314, с. 1].

Для розмовно-побутового мовлення персонажів характерною є неформальна лексика, фрази та фразові дієслова: *a guy, pretty sure, creepy, boozy, to back down, to take something on board, a uni, to show off, no way, bloody hell, yeah* [314, с. 53], *hey, yeah, «I'm A-OK»* [314, с. 71], *a belly, yeah, fair whack, a bloke,*

*posh, strapped, to holler, to scrounge* [314, с. 1], *dope* (cannabis), *to holler, a guy, the charley horse* ( a cramp in an arm or leg), *picky* [314, с. 95]. Молодіжне мовлення передається сленгізмами: *to tear-ass* (to hurry about), *old man* (father), *to bop* (to go), *to snag* (to take), *to hit on* (to show attraction), *from the get-go* (from the very beginning), *to ditch out* (to abandon), *to wallop* (to punch), *booze* (alcohol) [314, с. 95]. Грубість, неосвіченість чи жорстокість персонажів передається письменниками вульгаризмами: *blind bloody bint, fuck off, you silly cow, daft tuss, bastard* [313, с. 19]. Варто сказати, що деякі вульгаризми опускаються взагалі чи замінюються на інші слова під час озвучення ХТ акторами-нараторами.

В оповіданнях зустрічаємо різноманітні лексичні метонімії, які не мають стилістичного забарвлення, однак відображають певні реалії життя: *a Jaguar XJ* (a car), *a Vauxhall* (a car), *the M23* (a motorway), *Newbury Fruits* (sweets) [313, с. 9], *the M6* (a motorway) [313, с. 37], *the A1* (a motorway) [314, с. 53], *an Esky* (an Australian brand of portable coolers) [315, с. 161]; акроніми: *LSAT* (Law School Admission Test), *WASP* (white anglo-saxon protestant) [315, с. 137], *an RV* (a recreational vehicle); *B.O.* (body odour) [314, с. 95]. У сучасних АО зазвичай є назви сучасних брендів, торгових марок та мереж: *Marmite, Oreos, Wendy's, Taco Bell, McDonald's* [314, с. 71], *Bouquet garni sachets, a can of Lynx* [315, с. 1], *Starbucks, West Indian limes cologne* [315, с. 73]; назви культурних заходів: *the BBC Proms, the Boston Pops* [314, с. 19]; відомих особистостей та популярних груп: *Jay-Z, OutKast* [314, с. 19], *Elvis, Kylie Minogue* [315, с. 175], назви телепрограм та телесеріалів: *MASH* (американський телесеріал) [315, с. 161], *Ripley's Believe it or Not, Australia's Funniest Home Videos* [315, с. 175]; неологізми: *product lines* [315, с. 161], *in layspeak, a dot-com startup* [315, с. 137]; національно-специфічні назви їжі: *Sun-dried tomatoes, Pesto-filled pastry, latte, sorbet* [315, с. 73], *doner kebabs* [314, с. 19], *tea and scones* [313, с. 1].

Варто звернути також увагу на слова, які допомагають визначити належність персонажів до певного класу та їх соціальний статус. К. Фокс наводить приклади *U and Non-U* слів (upper-class and non-upper-class words), що є характерними для людей різних класів [251, с. 75]. Так, оповідання «Бамос» (автор Л. Бловер (L. Blower)) [316] описує персонажів робітничого класу (інтратекстуальний фактор), а це

обумовлює використання авторкою відповідної Non-U лексики (*disabled toilets, posh, my mum, my dad* тощо). В оповіданні «Чорна горілка» [315] зустрічаємо слово *napkin* [315, с. 81] (U word), а в оповіданні «Чай у готелі “Мідленд”» [313] – слово *serviette* [313, с. 7] (Non-U word), в оповіданні «Бамос» – слово *toilets* [316, с. 18] (Non-U word), а в оповіданні «Шляхи втечі» [315] – слово *loo* [315, с. 7] (U word) тощо.

**Соціокультурний колорит.** Національно-специфічна лексика, іноземні слова, етнографічні реалії та інша безеквівалентна соціокультурна лексика служать для створення певного колориту та вказують на походження персонажів, місце, де відбувається дія. Наприклад, дія оповідання «Моя донька – расист» (автор Г. Оєємі (H. Oueyemi)) [313, с. 75–95] розгортається у неназваному селі, у неназваній автором країні, що захоплена іноземними військами. Тут зустрічаємо чотири етнографічні реалії: *djellaba, keffiyeh, minaret, karkadeh*. Саме вони дозволяють припустити, що події відбуваються в Єгипті.

Очевидним є те, що використання автором перелічених вище лексико-граматичних засобів та національно-маркованих слів у ХТ не є випадковим. Разом з іншими засобами вони слугують для реалізації авторського задуму, відображають стиль життя персонажів, їх уподобання та характер.

**Поетичність / ліричність.** На думку британського письменника А. Кігана (A. Keegan) справжнє оповідання більш схоже на поезію, ніж на роман [274]. Ч. Мей (Ch. E. May) зазначає, що роман існує, щоб підтвердити світ повсякденної дійсності, а оповідання існує, щоби відсторонитися від реальності [281]. Порівнюючи властивості романів та оповідань, науковець стверджує, що оповідання відрізняються від романів більш естетичною, художньою, але водночас більш штучною формою розповіді [281]. У «Літературознавчому словнику-довіднику» за редакцією Р. Т. Гром'яка зазначається, що *поетичне мовлення* характеризується значною емоційністю, образністю, воно «насичене тропами, стилістичними фігурами, перейняте шляхетною фонікою» [48, с. 542]. В. Шкловський увів термін «відсторонення» для того, щоб відрізнити поетичну мову від повсякденної, зазначаючи, що поетичне мовлення набагато важче зрозуміти [241]. Отже, чим поетичнішим є оповідання, тим важчим воно є для сприйняття, а

особливо – для сприйняття на слух. Так, високим ступенем образності художньої мови характеризуються такі оповідання як, наприклад, «Чай у готелі “Мідленд”» (автор Д. Константайн (D. Constantine)) [313, с. 1], «Заповідник» (автор Г. Роуз-Інз (H. Rose-Innes)) [315, с. 121], «Серце Деніса Ноубла» (автор А. Маклауд (A. Macleod)) [314, с. 19], «Місіс Лисиця» (автор С. Хол (S. Hall)) [316, с. 47].

Особливістю ХД є використання ретельно відібраних *емотивних мовних засобів* [99, с. 55]. Велика кількість емоційно-забарвленої лексики, різноманітне комбінування стилістичних засобів та синтаксичних конструкцій надає художньому мовленню експресивності. Відповідно до дослідження Я. В. Гнезділової [45], яка виділяє емоційний та емотивний дискурси на основі диференціації емоційної та емотивної комунікації, відносимо дискурс автора ХТ до емотивного виду дискурсу, що має монологічну форму презентації, не передбачає безпосередньої вербальної реакції слухачів, але здійснює цілеспрямований емоційний вплив на адресатів [45, с. 8]. Експресивність створюється шляхом використання лексики високого стилістичного тону (літературно-писемна, стилістично вишукана, пишномовна, поетична, книжна лексика, архаїзми, рідко вживані слова тощо), високим ступенем лексичної різноманітності (в першу чергу за рахунок великої кількості синонімів), стилістичними прийомами, розширеними та ускладненими синтаксичними конструкціями, короткими експресивно маркованими реченнями [45, с. 11].

На відміну від авторського мовлення персонажне мовлення є стилізованим. Зображуючи персонажів у певних ситуаціях, автор через особливості їхнього мовлення створює їхні портрети, передає їхній психоемоційний стан. Тому дискурс персонажів – це емоційний дискурс, мовленнєвою формою якого є переважно діалог. За Я. В. Гнезділовою, емоційний дискурс є ситуативно залежним (створюється у конкретній ситуації спілкування) та динамічним (характеризується стрімким розвитком розмови). Він є спонтанною реакцією на певні обставини, почуття тощо [45, с. 10]. Експресивність в емоційному дискурсі створюється автором шляхом вживання неформальної, стилістично маркованої лексики (пестлива лексика, сленг, жаргонізми, вигуки, лексичні інтенсифікатори емоційності, фамільярні слова тощо).

Відомо, що художній оповідний дискурс формується двома дискурсними зонами текстових антропоцентрів (наратора і персонажів), творцем яких є автор [13, с. 8; 150, с. 108]. Тому саме від автора залежить, яким буде дискурс наратора – емоційним чи емотивним, або ж поєднувати характеристики обох. Зауважимо, що у художніх аудіотворах емотивність авторської лексики та емоційність персонажів подвоюється просодичними та інтонаційними засобами, що значно підсилюють художнє сприйняття. Є дані, що звукові засоби (тон голосу, інтонація тощо) передають 38% інформації аудіоповідомлення [188, с. 58]. Відтак інтонація є тим фактором, який полегшує аудіювання ХТ (передає почуття, емоції, підтекст тощо).

Враховуючи те, що прочитання актором-наратором ХТ не є монотонним, а інтонаційно забарвленим, темп всередині одного твору може значно варіюватись від дуже повільного до дуже швидкого, що створює відповідне емоційне навантаження на слухача, ефект присутності та приналежності до подій, що описуються. Типовий диктор АК читає приблизно 154 слова/хв, або ж 9200 слів/год [221, с. 79].

Дж. Г. Сарікс (J. G. Saricks) зазначає, що актори-наратори відіграють важливішу роль у виборі аудіотвору, ніж автор, заголовок чи тема. Він стверджує, що любителі АК будуть слухати все, що читають їхні улюблені актори-наратори і уникати тих, котрі їм не до вподоби [303, с. 79]. Порівняємо дві професійні аудіоверсії твору «Чай у готелі “Мідленд”» (автор Д. Констентайн). Одна АК озвучена жіночим голосом актриси Ш. Томас (S. Thomas) [211], а інша – чоловічим голосом актора Д. Джекобі (D. Jacobi) [239]. Відмінністю цих версій є також і те, що перша включає музику на початку і вкінці аудіозапису [221, с. 84], а також звуки чайок та шум моря. Музика на початку є своєрідним орієнтиром для реципієнта та вказує, що місце дії відбувається на узбережжі моря, а це активує аперцепцію слухача, налаштовує на сприйняття ХТ. Музика вкінці доповнює враження від прослуханого. Темп мовлення Ш. Томас – 145 слів/хв, а темп мовлення Д. Джекобі – повільніший (130 слів/хв). Обидві версії характеризуються високою акторською майстерністю дикторів-нараторів, експресивністю мовлення, однак милозвучнішим і приємнішим для слуху є голос Ш. Томас, що надає цій аудіоверсії значної переваги.

Аналіз творів дозволив виділити наступні характеристики *контексту* сучасних АО: містичність, психологічність, недоказаність, мультикультурність, актуальність тематики.

**Містичність.** У ХТ як минулого, так і сучасного століття може відображатись не тільки можлива реальність. В основу сюжету можуть бути покладені вигадані, фантастичні та авантюрні події, що є витвором винятково авторської уяви. Однак, в оповіданнях ХХІ століття деякі автори стирають межу між реальністю та містичністю у своїх творах. Такі оповідання, як «Місіс Лисиця» (автор С. Хол (S. Hall)) [214; 316], «Мила і жахлива обставина» (автор К. Вомерслі (C. Womersley)) [213; 315] збентежують слухача відсутністю цієї межі між реальним та містичним. Реципієнту інколи важко зрозуміти, де закінчується реальність, а де починається містичне. Наш викладацький досвід свідчить, що хоча такі оповідання відрізняються своєю оригінальністю, вони є важкими для сприйняття на слух, оскільки потребують активної роботи уяви та максимальної концентрації уваги студентів.

**Психологічність.** Психологічного забарвлення оповідання набувають завдяки використанню авторами таких художніх прийомів, як внутрішній монолог, внутрішній діалог, внутрішній діалог-монолог, потік свідомості, внутрішня реплікація, невласне-пряма мова для відтворення внутрішнього мовлення персонажів, відображаючи їх психічні особливості, внутрішній світ, емоційний стан [8, с. 7; 95, с. 10]. М. В. Архіпова зазначає, що власне використання різних форм внутрішнього мовлення, серед яких домінантною є внутрішня реплікація, започаткувало психологічний дискурс короткого оповідання [8, с. 7]. Лінгвістична специфіка художньо-екстеріоризованого внутрішнього мовлення загалом визначається його синтаксисом, що характеризується значною своєрідністю [8, с. 41].

Як приклад розглянемо оповідання «Якщо буде продовжуватись дощ» (автор Дж. Макгрегор (J. MacGregor)) [313, с. 53–75], що написане у стилі «потіку свідомості». Особливістю цього оповідання є те, що розповідь ведеться анонімним наратором, який відображає внутрішній стан персонажа, описуючи



його дії та переказуючи його внутрішнє мовлення. Автор використовує велику кількість синтаксичних засобів стилістики (полісиндетонів, парцеляцій, відокремлень, паралельних конструкцій тощо), щоб передати психоемоційний стан головного персонажа. Однак, для розуміння цього стану (психологічна травма / відхилення) необхідні спеціальні фонові знання, що пов'язані із авторською пресупозицією про гілсборську трагедію (the Hillsborough disaster), яка трапилась на футбольному стадіоні у Шефільді (Англія) у 1989. Так, для ефективної роботи із «психологічними» оповіданнями, важливо опрацьовувати специфічну інформацію, яка пов'язана із розумінням психологічного стану персонажів. Варто відзначити також і те, що адекватному розумінню ХТ, що характеризуються складним синтаксисом, сприяють професійні актори-наратори, котрі використовують відповідну інтонацію, ритм та логічні паузи.

**Недоказаність.** Дж. Ноті (J. Naughtie) зауважує, що оповідання повинно характеризуватись певною недоказаністю [313, с. 8]. Інформаційні прогалини змушують реципієнта шукати відповіді на запитання, інтерпретувати закладені автором смисли, критично мислити. Вони є базою для дискусій, розвитку умінь говоріння та інтерактивного аудіювання (ділитись своєю проекцією твору, створюючи «вторинні тексти», доводити свою думку, висловлювати власне ставлення до сприйнятого, вислуховувати співрозмовника, адекватно реагувати на почуте тощо).

Своєрідність сучасного англомовного ХД полягає у його **мультикультурності**. Із поширенням АМ у світі та зміною її ролі змінюється також розуміння англійської / британської культури та літератури. Якщо до 70-х років ХХ століття до англійської літератури входила творчість тільки тих письменників, які проживають на території Британських островів, то з другої половини ХХ століття її стан починає зазнавати змін, що були обумовлені процесами, які відбувалися у світі (розпад імперій, економічне панування США, масова міграція, мультикультурне змішання тощо) [157].

Сьогодні суперечлива фраза «постколоніальна література» все частіше використовується як парасольковий термін для того, щоб включити всі

літературні твори, що суперечать традиційним британським канонам [338]. До мультикультурного простору сучасної британської літератури належать твори таких авторів як, наприклад, Г. Курейші (H. Kureishi), С. Рушді (S. Rushdie), В. Сез (V. Seth), Т. П. Мо (T. P. Mo), А. Леві (A. Levi), М. Алі (M. Ali), З. Сміс (Z. Smith) та ін. [338]. Сучасна англійська література охоплює як постколоніальні теми, так і теми, пов'язані з поняттям британської ідентичності [338]. Ключовою темою письменників – представників національно-культурних меншин є міграція, а також питання, пов'язані з почуттям національної приналежності, гетерогенною ідентичністю тощо [157]. Проза письменників, що перебувають між двох культур, поєднує у собі традиційні британські та національні особливості, створює оновлене культурне поле, до якого входять неєвропейські дискурси [157].

Отже, мультикультурність сучасного ХД проявляється у тематиці творів, місці дії, походженні авторів та їх персонажів. Серед аналізованих нами оповідань знаходимо твори, написані авторами різного етнічного походження, наприклад, Г. Оєємі (H. Oyeuemi) (батьки – нігерійці), А. Форна (A. Forna) (батько – із Сієрра Леоне), Д. В. Вілсон (D. W. Wilson) (канадієць), М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland) (батьки – ірландці), Г. Роуз-Іннз (H. Rose-Innes) (південно-африканка), А. Рос (A. Ross) (американець), К. Вомерслі (Ch. Womersley) (австралієць) тощо. Дії оповідань відбуваються в Австралії («Дешеве кохання», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland) [314]), у Британії («Чорна горілка», автор Д. Леві (D. Levy) [315]), у Південній Кореї («Батько-гусак», автор К. Лі (K. Lee) [315]), у США («Прийменники», автор Л. Шрівер (L. Shriver) [316]), у Південній Африці («Заповідник», автор Г. Роуз-Іннз (H. Rose-Innes) [315]), у Болгарії («Схід заходу», автор М. Пенков (M. Penkov) [315]) тощо. Персонажами оповідань є американці, австралійці, болгары, південно-африканці, британці, корейці та ін.

**Актуальність тематики.** Завдяки своїй жанровій специфіці оповідання є оперативними й мобільними прозовими творами, а це дозволяє автору завжди швидко відгукуватись на гострі актуальні проблеми часу [60, с. 3]. Відтак, сучасні

оповідання порушують актуальні теми сьогодення, відображають реальність під іншим, несподіваним кутом зору. До актуальної тематики XXI століття відноситься ісламістський тероризм («Прийменники», автор Л. Шрівер (L. Shriver) [316]), консьюмеризм та сучасні технології («Айхоул», автор Дж. Гох (J. Gough) [315]), раса («Хейвордз Хіс», автор А. Форна (A. Forna) [313]), війна («Моя дочка – расист», автор Г. Оєємі (H. Ouyemi) [313]), соціальний клас («Дешево кохання», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland) [314]), пияцтво («Чорна горілка», автор Д. Леві (D. Levy) [315]), «Орендж вибула», автор С. Стієнен-Дюран (S. Stienen-Duran) [310]), зрада («Дешево кохання», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland) [314], «Орендж вибула», автор С. Стієнен-Дюран (S. Stienen-Duran) [310], «Бамос», автор Л. Бловер (L. Blower) [316], «Місіс Лисиця», автор С. Хол (S. Hall) [316], «Перед тим, як він покинув сім'ю», автор К. Тіфані (C. Tiffani) [315]), сумнівні сучасні розваги (полювання на левів) та домашнє насилля («Заповідник», автор Г. Роуз-Інз (H. Rose-Innes) [315]), медичні відкриття за допомогою комп'ютерних технологій («Серце Деніса Ноубла», автор А. Маклауд (A. Macleod) [314]), участь у реаліті-шоу («Орендж вибула», автор С. Стієнен-Дюран (S. Stienen-Duran) [310]), стосунки батьків і дітей («Перед тим, як він покинув сім'ю», автор К. Тіфані (C. Tiffani) [315], «Бамос», автор Л. Бловер (L. Blower) [316], «Орендж вибула», автор С. Стієнен-Дюран (S. Stienen-Duran) [310], «Навіть вродливі очі чинять злочин», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland) [315]) тощо.

Таким чином, аналіз АК сучасних АО дозволив виділити їх основні характеристики: варіативність АМ та культурна автентичність, яка досягається шляхом відбору дикторів, котрі найповнішою мірою відповідають культурі персонажів для передачі автентичних, а не стереотипізованих акцентів та діалектів, а також їхньому віку та статі; нетиповість та різноманітність композиційно-структурної організації ХТ (форми оповіді, особливості композиції та архітектоніки); інтертекстуальність; поетичність (використання тропів, стилістичних фігур); відповідний соціокультурний колорит (вживання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою); вживання різноманітних лексико-граматичних засобів

відповідно до стилю життя персонажів, їхньої соціальної приналежності та ситуації спілкування; недоказаність (інформаційні прогалини); містичність (відсутність межі між реальним та містичним); мультикультурність (проявляється у тематиці творів, місці дії, походженні авторів та їх персонажів); актуальність тематики (ісламістський тероризм, консьюмеризм та сучасні технології, проблеми расизму, війни, соціальних класів, пияцтва, зради, домашнє насилля, медичні відкриття за допомогою комп'ютерних технологій, стосунки батьків і дітей); психологічність (реалізується шляхом використання внутрішнього монологу, внутрішнього діалогу, внутрішнього діалогу-монологу, потоку свідомості, внутрішньої реплікації, невласне-прямої мови для відтворення внутрішнього мовлення персонажів, а також великою кількістю синтаксичних засобів стилістики).

#### **1.4. Методичні засади формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів.**

Традиційна методика навчання аудіювання сьогодні еволюціонує завдяки доступності інформаційно-комунікаційних технологій. Такі проблеми, як технічне забезпечення навчального процесу, низька якість звучання аудіотекстів, висока вартість аудіоматеріалів – залишились у минулому. Сучасні автентичні інтернет-ресурси, мобільний інтернет, планшети і смартфони вирішують ці проблеми [129, с. 144]. Компактні та «надмобільні» пристрої забезпечують вихід в інтернет у будь-який час і майже у будь-якому місці та містять різноманітні прикладні програми. О. А. Обдалова зазначає, що йдеться не просто про віртуальне, а про *убіквітарне* (ubiquitous, u-environment), тобто всюдисуще, середовище, що є новою реалією, яку потрібно інтегрувати в навчання, використовуючи ефективні методики [129, с. 141]. Однак, проведене нами опитування все ж свідчить про те, що 36% викладачів пов'язують труднощі в роботі над аудіюванням із недостатнім технічним забезпеченням навчального процесу, а це можна пояснити певною мірою невеликим бажанням використовувати можливості доступних інформаційно-комунікаційних технологій.

Об'єктом нашої уваги є АК ХТ, які завдяки убіквітарному середовищу, інноваційним можливостям та відповідній методиці навчання, можуть стати ефективним засобом вирішення проблеми формування та вдосконалення ААК майбутніх учителів, розвитку їхньої автономії в умовах навчання у закладах вищої освіти. Тож завданнями цього підрозділу є: 1) вивчення технічних можливостей сучасних АК; 2) виокремлення основних видів аудіювання АК ХТ; 3) аналіз основних факторів, що впливають на процес аудіювання ХТ АМ; 4) визначення основних знань, умінь та стратегій аудіювання ХТ.

Хоча АК з'явилися невдовзі після винайдення американським винахідником Т. Едісоном пристрою для запису і відтворення звуку – фонографу у 1877 році, поширення АК вчені пов'язують із появою цифрових аудіоплеєрів та компакт-дисків (поч. 80-х рр. ХХ ст.), які уможливили довготривалі звукові записи. Перші АК (talking books) з'явились у США (1934) та у Великобританії (1935) [301, с. 10] і призначались вони, у першу чергу, для незрячих ветеранів Першої світової війни [301, с. 3]. З 1934 по 1948 рр. прослуховування книг зрячими людьми вважалось нелегальним [301, с. 9].

Еволюція пристроїв та звукових носіїв даних призвела до того, що на сучасному етапі АК є одним із найбільш інноваційних напрямів книжкового ринку, що має великий потенціал [236, с. 221]. Сьогодні *аудіокниги* – це цифрові аудіофайли із записом текстів художніх чи нехудожніх книг, що можуть прослуховуватись на різноманітних електронних пристроях (смартфонах, планшетах, комп'ютерах, MP3 плеєрах, музичних центрах, автомобільних плеєрах тощо) та супроводжуватись сучасними застосунками (Audible app, iBooks app, Kindle app тощо), які дозволяють не тільки безпосередньо керувати процесом прослуховування, а мають інші функції. Для навчання засобами АК необхідні певні *метатехнічні уміння*, які учені визначають як уміння належно використовувати сучасні технології для ефективного навчання у мультимедійному середовищі [257, с. 4; 323, с. 232]. Ми розуміємо метатехнічні уміння як уміння належно використовувати сучасні технології та функції сучасних прикладних програм, що супроводжують АК,

для управління процесом аудіювання та ефективного навчання. Прикладні програми відрізняються своїми функціями. Наприклад, розвитку умінь сегментувати / розпізнавати слова у зв'язному мовленні сприятиме уміння сповільнювати / повторювати / прискорювати / зупиняти звукозапис, робити аудіозакладки тощо. Прикладна програма «Kindle app» дозволяє одночасне прочитання та прослуховування АК.

У сучасній методиці навчання іноземних мов і культур *компетентність в аудіюванні* визначається як здатність сприймати з різним рівнем розуміння автентичні тексти під час безпосереднього й опосередкованого спілкування [113, с. 280]. Складовими компетентності в аудіюванні вчені визначають *знання* (декларативні та процедурні), *вміння*, *здатність* користуватися мовою для розуміння почутого [70, с. 73], *комунікативні здібності* [113, с. 280], а також *готовність* слухати [336, с. 10]. Так як іншомовна аудитивна компетентність передбачає здатність як брати участь в усному інтерактивному спілкуванні, так і здатність до аудіювання дистантних аудіоповідомлень, вважаємо, що методика формування ААК засобами АК ХТ повинна поєднувати роботу над розвитком умінь як дистантного, так і контактного (інтерактивного) аудіювання.

*Дистантне аудіювання* – це сприйняття та розуміння аудіотекстів в умовах опосередкованого спілкування [40, с. 147] відповідно до визначених комунікативних цілей [323, с. 171]. *Інтерактивне аудіювання* – це сприйняття та розуміння аудіоповідомлення у процесі усно-мовленнєвого спілкування, під час якого слухач відіграє активну роль, виступаючи як у ролі слухача, так і в ролі мовця [46, с. 19]. Зрозуміло, що важливого значення у цьому контексті набувають комунікативні здібності, які дозволяють подолати різноманітні соціальні та афективні бар'єри інтерактивного спілкування.

Прослуховування АК ХТ є дистантним видом аудіювання, але, як ми вже визначили у підрозділі 1.2, результатом аудіювання ХТ є проекція цього твору як результат осмислення, обробки, інтерпретації та перекодування прослуханої інформації, що стимулює висловити своє власне ставлення до сприйнятого. Тому

важливим етапом у роботі з АК є безпосереднє спілкування, комунікативна взаємодія студентів на основі прослуханого ХТ, яка, власне, і включає інтерактивне (контактне) аудіювання.

Одним із основних положень сучасної системи освіти є навчання протягом життя, тому важливим завданням закладів вищої освіти є забезпечення відповідної організації навчального процесу для розвитку навчальної автономії студентів та їх готовності до самоосвіти [70, с. 22]. Адже, як зазначає І. П. Задорожна, автономія – не вроджена, а набута здатність студента визначати власну траєкторію навчання [70, с. 22]. Ми розглядаємо АК ХТ не тільки як засоби формування іншомовної аудитивної компетентності, але і як засоби саморозвитку та самоосвіти учителів АМ після завершення навчання у закладі вищої освіти. Тому підготовка до автономного аудіювання ХТ має особливо важливе значення (див. підрозділ 1.1). Зрозуміло, що ефективно організоване навчальне аудіювання сприятиме такій підготовці.

*Навчальне аудіювання* здійснюється під керівництвом викладача і спрямоване на досягнення визначених цілей [46, с. 16], серед яких – засвоєння відповідних знань, формування умінь, розвиток комунікативних здібностей, формування здатності та готовності до безпосереднього та опосередкованого аудіювання, а також навчально-стратегічної компетентності в умовах автономії. До навчального аудіювання вчені відносять інтенсивне та екстенсивне аудіювання [46, с. 16].

*Екстенсивне аудіювання* – практика в аудіюванні автентичних аудіотекстів поза межами навчальної аудиторії, основними принципами якої є різноманітність, частота і повторення [323, с. 199]. Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) та К. Гох (C. Goh) зазначають, що екстенсивна практика в аудіюванні повинна здійснюватись із використанням різноманітних автентичних текстів та широкого спектру тем, що дозволить ознайомитись з їх структурою та засвоїти різну лексику [323, с. 200]. Вчені рекомендують часте, щоденне чи щотижневе аудіювання, тривалістю від 5 хвилин до 1 години залежно від віку, мотивації та можливостей [323, с. 201]. Основну проблему самостійного аудіювання

Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) та К. Гох (C. Goh) вбачають в одноразовому прослуховуванні аудіотексту. Зарубіжні вчені дійшли висновку, що повторне прослуховування зменшує тривожність та когнітивне навантаження, звільняючи увагу та оперативну пам'ять, і дозволяє сконцентруватись на інших деталях тексту. Саме завдяки повторному прослуховуванню цей процес стає зрештою автоматичним, що є ключем до ефективного аудіювання [323, с. 201]. Науковці доводять, що повторне прослуховування – це можливість стратегічно спланувати свої дії та сконцентруватися на різних аспектах тексту, застосувати метакогнітивні знання шляхом рефлексії [323, с. 157]. Підготовкою до самостійного екстенсивного аудіювання АК ХТ буде інтенсивне аудіювання на практичних заняттях із АМ, під час якого викладач здійснює управління процесом навчання.

*Інтенсивне аудіювання* визначається як уважне прослуховування аудіоповідомлення з метою його декодування та аналізу [299, с. 184]. Таке аудіювання передбачає повне і точне розуміння звукового повідомлення [46, с. 16]. Його метою є покращити здатність студентів розуміти іншомовне мовлення і зосередити їх увагу на певних особливостях усного повідомлення [287, с. 85]. М. Едігер (M. Ediger) відзначає, що під час інтенсивного аудіювання іншомовних текстів студенти навчаються детально розуміти їх зміст та смисл, а також ідентифікувати певні особливості граматики, лексики чи вимови [242, с. 69]. Зазначимо, що учені (L. Vandergrift, C. Goh) наголошують на важливості організації суцільного циклу навчання, що поєднує екстенсивне та інтенсивне навчання аудіювати іншомовні тексти [323, с. 98].

Аудіювання ХТ – це складний процес, що має свою специфіку та вимагає від студентів певних знань та вмінь, котрими вони повинні оволодіти під час цілеспрямованого навчання.

До шести основних умінь аудіювання вчені відносять: 1) уміння детального розуміння; 2) уміння глобального розуміння; 3) уміння розуміти основні ідеї / думки; 4) уміння слухати і робити висновки; 5) уміння слухати і робити передбачення; 6) уміння слухати вибірково [323, с. 168]. Однак, як зазначають



учені, багато умінь (уміння розуміти основний зміст, контролювати розуміння, уточнювати незрозумілі деталі) неможливо відрізнити від *стратегій* аудіювання. У випадку коли завдання та текст не спричиняють труднощів (є відносно легкими), студенти, не задумуючись, застосовують набуті уміння. Якщо ж завдання та текст – важкі, ті самі особи можуть свідомо застосовувати стратегію розуміння основного змісту, навмисне ігноруючи деталі, котрі вони не в змозі зрозуміти [323, с. 91].

Терміни «уміння» та «стратегії» використовуються зарубіжними вченими, щоб відрізнити автоматичні процеси від тих, що свідомо контролюються.

*Стратегії аудіювання* – це контрольовані процеси, що вимагають свідомої уваги до їх використання, модифікації та комбінування [323, с. 91].

*Уміння аудіювання* – це автоматичні процеси, що не потребують або практично не потребують зусиль під час переробки інформації на слух [323, с. 91]. Вчені зазначають, що в основі успішного читання (а отже й аудіювання) лежить *здатність* змінювати стратегії та уміння, коли це потрібно, не перериваючись [323, с. 91].

Вчені Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) та К. Гох (C. Goh) поділяють стратегії на ті, що стосуються використання мови для розуміння аудіотекстів та ті, що спрямовані на вдосконалення аудитивної компетентності [323, с. 85]. Тому виділяємо короткострокові та довгострокові стратегії.

*Короткострокові стратегії* – це ті стратегії, які спрямовані на досягнення цілей аудіювання конкретного тексту та на виконання запропонованих завдань.

*Довгострокові стратегії* – це індивідуальний план дій, що спрямований на досягнення довгострокової мети – вдосконалення аудитивної компетентності. Аналіз факторів, що полегшують чи ускладнюють сприйняття та розуміння ХТ на слух, допоможе нам виокремити основні стратегії аудіювання АК ХТ та специфічні уміння.

Хоча на сьогодні ми маємо досить ґрунтовні наукові дослідження щодо труднощів, з якими стикаються не носії мови під час сприйняття іншомовних аудіотекстів (Н. Ю. Абрамовська [1], О. Ю. Бочкарьова [26], О. Б. Бігич [14], Р. І. Вікович [35], І. П. Задорожна [69], Д. В. Позняк [139], О. О. Сіваченко [161], Л. Вандерґріфт (L. Vandergrift) [323], К. Гох (C. Goh) [261]), однак власне труднощам сприйняття ХТ на слух науковцями не приділено достатньої уваги. Тому очевидно є необхідність їх більш детального вивчення.

Що стосується ХТ, Л. П. Смелякова розрізняє складності та труднощі їх розуміння [166, с. 24]. *Складності ХТ* – це об’єктивні, абсолютні, незмінні характеристики, що не залежать від слухача, врахування яких дозволяє передбачити потенційні труднощі, які можуть виникнути під час аудіювання твору. *Труднощі*, за Л. П. Смеляковою, – це суб’єктивні, відносні та змінні характеристики ХТ, релевантні тільки стосовно певного реципієнта. Учені дослідили, що об’єктивна складність ХТ проявляється у: 1) складності мовного оформлення (лексична різноманітність та синтаксична складність); 2) складності мовленнєвого оформлення (середня довжина абзацу); 3) складності стилю (складність стилістичних засобів) [88, с. 44]. Оскільки ми розглядаємо ХТ у звукозаписі, складність мовленнєвого оформлення буде стосуватись не довжини абзаців, а звукового оформлення ХТ (вимови, інтонації, темпу, пауз тощо). Щодо складності стилю, слід зазначити, що вибір автором стилістичних засобів умотивований його задумом, обумовлений його ідіолектом та ідіостилем. Досліджуючи вплив лінгвостилістичних засобів німецькомовних ХТ на об’єктивну складність ХТ та суб’єктивні труднощі сприйняття, Л. Г. Кожедуб визначила, що об’єктивну складність ХТ представляють не тільки інтралінгвістичні засоби ХТ, але й екстралінгвістичні (зміст та структура тексту, обставини його створення) [88, с. 57]. Отже, на основі аналізу наукової літератури та відібраних сучасних АО ми встановили, що об’єктивні фактори впливу на процес сприйняття та розуміння АК ХТ слід поділити на *лінгвістичні* (мовні, мовленнєві, стильові) та *екстралінгвістичні*, пов’язані з умовами сприйняття та самим текстом (змістом, смислом та структурою) (табл. 1.6).

Оскільки аудіювання є доволі складним видом мовленнєвої діяльності, а автентичні художні аудіотвори – це одні із найскладніших навчальних аудіоматеріалів, беремо також до уваги дослідження Д. В. Позняк, присвячене методиці навчання студентів закладу вищої освіти самостійному удосконаленню складних аудитивних умінь іншомовного мовлення [139]. Дослідниця доводить, що процес сприйняття та осмислення інформації на слух може ускладнюватись факторами, що роблять цей процес ще більш комплексним та складним. Ці фактори вона поділяє на дві групи: об'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні. *Об'єктивні* фактори – це ті фактори, що існують незалежно від слухача, а *об'єктивно-суб'єктивні* – пов'язані з об'єктивно існуючими індивідуальними особливостями суб'єкта-аудитора і відображають ступінь розвитку його здібностей на момент сприйняття тексту. До цих факторів авторка відносить недостатню сформованість мисленнєвих механізмів, відсутність або недостатню зацікавленість змістом тексту, невміння налаштуватись на сприйняття тексту, зосередити увагу, подолати негативний емоційний стан, невміння переключатись з однієї розумової операції на іншу, домінування певної репрезентативної системи [139, с. 32]. Д. В. Позняк наголошує на тому, що, проявляючись до певної міри, ці фактори можуть посилити дію об'єктивних факторів, до яких вона відносить фактори, що безпосередньо пов'язані із характеристиками тексту, його пред'явленням, джерелом аудіювання та середовищем сприйняття. Дослідницею встановлено, що зміна певних текстових параметрів у різних умовах аудіювання може призвести до іншого продукту розуміння, осмислення і запам'ятовування [139, с. 22]. Вчена довела, що з огляду на сформованість і розвиток своїх аудитивних здібностей, свого психологічного стану реципієнт на момент прийняття інформації буде сприймати ту чи іншу комбінацію текстів по-різному [139, с. 32]. Відтак, очевидним є вплив умов сприйняття, параметрів тексту, індивідуальних особливостей особистості на результат аудіювання.

Взаємозв'язок умов сприйняття, особистісних факторів, процесу перебігу аудіювання та його результатів підтверджують також і зарубіжні дослідники – Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) та К. Гох (C. Goh). На основі аналізу емпіричних досліджень вчені доводять, що *особистісні фактори* (пізнавальні та емоційні) й *контекст слухання* (формальний, неформальний, екстенсивний, інтерактивний, оцінювання) впливають на якість перебігу процесу аудіювання і на його результати. А результати аудіювання, у свою чергу, впливають на особистісні фактори [323, с. 57].

До *пізнавальних* факторів учені відносять мовні знання (лексика та синтаксис), дискурсивні, прагматичні, метакогнітивні, фонові знання, вміння слухати рідною мовою, фонематичний слух, обсяг оперативної пам'яті. *Емоційні* фактори включають рівень тривожності, мотивацію та самоефективність. *Контекстуальні* фактори включають неформальне слухання поза межами аудиторії (радіо, телевізор) та формальне слухання (лекції, аудитивна практика на занятті, інтерактивне слухання, оцінювання аудитивних умінь). Ученими наголошується на тому, що кожен із контекстуальних факторів слухання ставить перед слухачами зовсім інші пізнавальні та емоційні вимоги [323, с. 58].

Поділ ученими особистісних факторів на пізнавальні та емоційні корелює з поняттями стійкої та тимчасової аперцепції. У психології *стійка аперцепція* визначається як залежність процесу сприймання від стійких характеристик суб'єкта (світогляду, переконань тощо), а *тимчасова аперцепція* розуміється як залежність сприйняття від психічних станів (емоцій, експектацій, установок тощо), що виникають ситуативно [133, с. 209]. Оскільки важлива роль у сприйнятті ХТ відводиться аперцепції, вважаємо за доцільне врахувати дію стійкої та тимчасової аперцепції та виділити 3 групи факторів впливу на процес аудіювання АК ХТ: об'єктивні, суб'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні (табл. 1.5).

Таблиця 1.5.

**Фактори впливу на процес аудіювання**

	<b>ОБ'ЄКТИВНІ</b>	<b>СУБ'ЄКТИВНІ</b>	<b>ОБ'ЄКТИВНО-СУБ'ЄКТИВНІ</b>
<b>Фактори</b>	Незмінні характеристики тексту	Відносно сталі, відносно стійкі характеристики особистості	Тимчасові / змінні характеристики ситуації
<b>Умови</b>	Не залежать від слухача	Залежать від слухача	Зумовлюються збігом обставин, виникають у момент сприйняття
<b>Вплив</b>	Зовнішні фактори	Внутрішні фактори	Взаємодія зовнішніх та внутрішніх факторів
<b>Характеристики факторів</b>	Параметри тексту, умови сприйняття	Індивідуально-психологічні та вікові особливості, рівень володіння мовою, здібності, індивідуальні якості (характер, темперамент), домінуюча репсистема	Залежність сприйняття від фізичного та емоційного стану на момент аудіювання; взаємозв'язок емоційно-вольових процесів, уваги, параметрів тексту, умов сприйняття; спрямованість особистості (потреби, мотиви, інтереси, установки)

Отже, *об'єктивні фактори* – це комбінація зовнішніх незмінних для певного твору характеристик, а також особливості контексту, в якому відбувається аудіювання. *Суб'єктивні фактори* – це індивідуально-психологічні та вікові особливості особистості. Вони є відносно сталими, відносно стійкими внутрішніми характеристиками людини і проявляються у характері, темпераменті, здібностях, досвіді та знаннях, переконаннях тощо. Якісна зміна цих характеристик є повільною та залежить від різноманітних обставин та умов, у яких перебуває та навчається особистість. *Об'єктивно-суб'єктивні фактори* включають взаємовплив та взаємозв'язок об'єктивних факторів, стійких характеристик особистості та тимчасових характеристик ситуації (фізичний та емоційний стан слухача, його потреби, інтереси, мотиви, установки на момент сприйняття). Узагальнимо виділені нами на основі аналізу наукової літератури об'єктивні фактори впливу на процес аудіювання (табл. 1.6).

Таблиця 1.6.

## Об'єктивні фактори впливу на процес аудіювання

ЛІНГВІСТИЧНІ			ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ				
Мовне оформлення	Мовленнєве оформлення	Стильове оформлення	Умови		Твір		
Лексична різноманітність, синтаксична складність	Голос, інтонація, вимова, темп, мовлення, паузація тон, тембр, гучність, манера мовлення, дикція / спосіб артикуляції, наголос	Ідіостиль автора, лінгвостилістичні засоби, образність, метафоричність, амбівалентність мови	Формальні	Неформальні	Зміст	Смисл	Структура
			Тривалість звучання, кількість пред'явлень відволікаючі фактори, сторонній шум, орієнтири (опори)				

Розглянемо, як вищезгадані фактори проявляються під час аудіювання сучасних АО.

Особливості *мовного оформлення* сучасних оповідань зумовлені художнім стилем, що покликаний справити естетичний вплив на читача за допомогою виражальних засобів та стилістичних прийомів. Художній стиль охоплює нейтральну, книжну та розмовну лексику, слова високого (терміни, архаїзми, варваризми, іноземні слова) та зниженого (сленг, жаргонізми, професіоналізми, діалектизми, вульгаризми) стилістичного тону [180, с. 16–22]. Слід зазначити, що оповідання можуть містити велику кількість прецизійних слів (власних назв, топонімів, назв національних реалій), які можуть стати причиною збою під час аудіювання [69, с. 91]. Таким чином, ознайомлення із прецизійною лексикою перед прослуховуванням є необхідною умовою для забезпечення ефективної роботи з АК. Доцільним видається також використання з цією метою візуально-вербальних опор.

Досліджуючи значення вокабуляру для аудіювання та читання, дослідниця Ф. Мекарті (F. Mecartty, 2000) виявила, що знання лексики відіграє важливу роль, пояснюючи 25% успішного читання та 14% успішного аудіювання іншомовних текстів, а також зробила висновок, що, порівняно з читанням, вокабуляр відіграє менш важливу роль для іншомовного аудіювання [323, с. 59]. Такий висновок можемо пояснити тим, що просодичні та інтонаційні засоби мовлення сприяють адекватному сприйняттю ХТ під час аудіювання, а також тим, що на просунутих етапах навчання студенти вже володіють достатнім запасом слів та необхідними стратегіями для подолання труднощів. Що стосується граматичних навичок, зарубіжними вченими висловлюється думка, що вони не відіграють особливого значення для успішності в аудіюванні. Навпаки, значна увага до синтаксичних явищ може перешкоджати розумінню мовлення, обмежуючи увагу до семантичних явищ, що несуть в собі більше інформації та сприяють загальному розумінню тексту [323, с. 62].

Мовленнєве оформлення аудіотвору пов'язано із голосом актора-наратора, його просодичними та інтонаційними характеристиками, які мають естетичне значення та впливають на художнє сприйняття АК ХТ, полегшуючи розуміння ХТ на слух. Навіть носії мови зізнаються у тому, що багато людей, читаючи про себе, не можуть зрозуміти смисл деяких уривків, які, однак, відразу стають зрозумілими, коли сприймаються на слух в інтерпретації професійного наратора [302, с. 23].

До чинників, що ускладнюють процес сприйняття і розуміння англійського мовлення на слух, слід віднести варіативність сучасної англійської вимови. Для створення культурної автентичності ситуації, що описується в оповіданні, актор-наратор використовує відповідний акцент чи тип вимови. Так, в оповіданні «Запах м'ясника» (автор С. Хол (S. Hall) [313]) персонажі розмовляють північно-англійським діалектом (Камбрійським діалектом), що вказує на географічну місцевість, із якої вони походять (Камбрія, північно-західна Англія), а також на приналежність до робітничого класу. Оповідання озвучено носієм мови (диктор-наратор Е. Райдл (E. Rydal)) із яскраво вираженим

північним акцентом для відтворення автентичності мовлення персонажів, темп швидкий (180 слів/хв). Такий регіональний акцент є надзвичайно важким для сприйняття на слух. Для успішного аудіювання цього оповідання необхідно ознайомитись із особливостями північної вимови до прослуховування, звикнути до незнайомого акценту. Так, важливого значення за таких умов набуває механізм адаптації, що уможливорює пристосування до індивідуальних особливостей мовця [65, с. 310].

*Стильове оформлення* ХТ пов'язано із тими мовними засобами, які відображають ідіостиль автора та служать для реалізації його задуму. Неоднозначність сприйняття ХТ є результатом використання автором різноманітних лінгвостилістичних засобів, що можуть викликати труднощі розуміння змісту та смислу твору. До таких засобів належать *лексичні* засоби стилістики (метафора, персоніфікація, алегорія, метонімія, синекдоха, гра слів (зевгма, каламбур), іронія, епітети, антономазія, гіпербола та зменшення, оксиморон); *синтаксичні* засоби стилістики (еліпс, розрив, асиндетон, полісиндетон, номінативні речення, повтор, інверсія, відокремлення і вставні речення, паралельні конструкції, парцеляція, риторичні питання); *лексико-синтаксичні* засоби стилістики (антитеза, градація і розв'язка, порівняння, літота, перифраз) [180, с. 23].

**Умови аудіювання.** Аудіювання ХТ на аудиторних заняттях обумовлено певним рівнем тривожності, що, як уже зазначалось нами, впливає на перебіг та результат аудіювання. Тому, екстенсивне аудіювання оповідань повинно рекомендуватись студентам як необхідна умова для розвитку впевненості у своїх силах. Варто зазначити і те, що тривалість звучання сучасних АО становить від 14 до 30 хвилин, а це обмежує кількість їх пред'явлень на заняттях. Однак, в умовах позааудиторної роботи кількість прослуховувань повинна відповідати індивідуальним потребам кожного слухача. Це пов'язано із специфікою АК ХТ – імпліцитністю (наявністю підтексту), образністю та метафоричністю змісту, амбівалентністю мови, наявністю акценту, композиційними особливостями, що може створювати значні труднощі розуміння. Також повторне прослуховування



улюбленого ХТ може приносити естетичне задоволення, що є необхідною умовою для розвитку естетичної потреби. Обмеження у такому випадку є недоцільним.

Значення *фонових знань* для розуміння іншомовних текстів підкреслюється багатьма вченими. Яскравим прикладом цього є оповідання «Чай у готелі “Мідленд”» (автор Д. Константайн (D. Constantine)) [313, с. 1–8], що описує недовготривалу розмову між чоловіком та жінкою, які п’ють чай у ресторані готелю «Мідленд». Їхня розмова відбувається навколо особистості Е. Гіла і таких міфологічних персонажів як Одісей, Навсікая, Посейдон, Алкіной, а це вимагає універсальних міфологічних знань, спеціальних відомостей про Е. Гіла, а також про автора оповідання та обставини написання ХТ для розшифрування змісту, смислу, а також задуму твору.

**Композиційні особливості.** Ознайомленість із композиційно-структурною організацією ХТ полегшує їх сприйняття та розуміння. Незнайома чи незвична для реципієнта структура оповідання може викликати значне збентеження під час сприйняття його на слух, тому важливо розширювати знання про композиційно-структурні особливості сучасних творів, розвивати вміння розпізнавати композиційну організацію ХТ на слух, що допоможе зорієнтуватися у змісті ХТ, зокрема зрозуміти хронологію подій.

Д. В. Позняк зазначає, що будь-який із факторів може викликали збій у функціонуванні одного із механізмів аудіювання, а це, в свою чергу, знизить якість роботи усіх інших [139, с. 19]. У своєму дослідженні вона виділяє основні різновиди найскладніших аудіотекстів та фактори, що ускладнюють їх сприйняття [139, с. 27]. Однак, у переліку, сформованому Д. В. Позняк, немає АК ХТ. Тому на основі аналізу сучасних АО у звукозаписі виділяємо їхні характерні особливості та деякі параметри, що можуть спричинити значні труднощі під час аудіювання (табл. 1.7).

### Особливості АК ХТ та фактори, що ускладнюють їх аудіювання

Характерні особливості АК ХТ	Фактори, що ускладнюють аудіювання АК ХТ
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ дистантність</li> <li>▪ тривале звучання</li> <li>▪ середній/швидкий темп</li> <li>▪ складна композиційна структура</li> <li>▪ наявність національних реалій</li> <li>▪ різноманітність лексики</li> <li>▪ наявність прецизійних слів (цифри, дати, топоніми, імена)</li> <li>▪ озвучення кількох персонажів одним наратором</li> <li>▪ наявність підтексту</li> <li>▪ наявність інформації, що потребує фонових знань</li> <li>▪ специфіка національного гумору</li> <li>▪ особливості вимови / дикції наратора</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ відсутність орієнтирів</li> <li>▪ занадто тривале звучання (<math>\geq 30</math> хв)</li> <li>▪ дуже швидкий темп (<math>\geq 180</math> слів/хв)</li> <li>▪ незнайома композиційна структура</li> <li>▪ незнайомі національні реалії</li> <li>▪ велика кількість лінгвостилістичних засобів</li> <li>▪ велика кількість прецизійних слів</li> <li>▪ монотонність / відсутність художнього звукового оформлення</li> <li>▪ наявність сторонніх / тих, що відволікають звуків</li> <li>▪ наявність інформації, що потребує специфічних фонових знань</li> <li>▪ сарказм, іронія</li> <li>▪ незнайомий акцент / діалект / відхилення від мовних норм</li> </ul>

Отже, процес аудіювання ХТ може ускладнюватися вищепереліченими об'єктивними факторами, а чим більше їх є у ХТ, тим складнішим буде аудіювання ХТ [139, с. 31].

На основі аналізу особливостей сучасних АО та вимог програми зроблено висновок про доцільність визначення суб'єктами навчання студентів четвертого курсу, які мають відповідний рівень ААК, володіють необхідними предметними знаннями для належного розуміння АК ХТ.

Очевидним є те, що аудіювання АК ХТ є складним аудіювання, тому студенти повинні оволодіти основними знаннями, уміннями та стратегіями для роботи із ними в автономному режимі. Відтак, навчальне аудіювання АК ХТ передбачає формування ААК майбутніх учителів та оволодіння ними відповідними стратегіями для роботи із АК ХТ.

О. О. Сіваченко доводить, що студенти повинні оволодіти процедурними знаннями про те, як розпочати опрацювання твору, як його слухати, як завершити роботу із ним, а також прийомами роботи із АК ХТ, «виробити систему дій» з метою їх опрацювання [161, с. 91]. Вчені виділяють такі основні дії для осмислення тексту у процесі читання: 1) дії з антиципації; 2) дії із вилучення інформації з тексту; 3) дії із скорочення тексту; 4) дії з інтерпретації сприйнятого [161, с. 91]. О. О. Сіваченко обґрунтовує доцільність виконання таких додаткових дій із драматичними творами, як ознайомлення із літературознавчим та соціокультурним фонами твору, перцептивна переробка інформації тексту, розуміння змісту твору, аналіз та творче переосмислення ХТ [161, с. 91]. Скористаємося висновками вченої, результатами нашого дослідження та визначимо систему дій для роботи із АК сучасних АО. Отже, робота з ними передбачає виконання таких дій: 1) ознайомлення з екстралінгвістичними факторами АК ХТ; 2) антиципація змісту та смислу ХТ; 3) вилучення фактуальної, концептуальної та підтекстової інформації із ХТ; 4) аналіз та інтерпретація ХТ; 5) обговорення інформації ХТ; 6) перцептивна переробка інформації ХТ; 7) скорочення ХТ; 8) оцінка АК ХТ; 9) рефлексія навчальної діяльності аудіювання АК ХТ. Охарактеризуємо їх детальніше, враховуючи методичні дослідження учених (О. Б. Бігич [14], Р. І. Вікович [35], І. П. Задорожна [70], О. Ю. Захарова [73], Л. Г. Кожедуб [88], Д. В. Позняк [139], С. І. Сафарян [153], О. О. Сіваченко [161], Л. В. Шевкопляс [195], В. О. Цибаньова [190], Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) [323]).

**Дії з ознайомлення студентів із екстралінгвістичними факторами АК ХТ** спрямовані на розвиток умінь самостійної пізнавально-пошукової роботи, оволодіння індивідуальними стратегіями опрацювання інформації, актуалізацію та поглиблення фонових знань про різноманітні екстратекстуальні та інтратекстуальні позамовні фактори сучасних АО. Необхідні для розуміння ХТ фонові знання були класифіковані С. І. Сафарян (див. підрозділ 1.3, табл. 1.3).

**Дії з антиципації змісту та смислу ХТ** сприятимуть розвитку умінь використовувати фонові знання для активації дії аперцепції; формувати «горизонт слухацьких очікувань» на основі наявних орієнтирів (автор, заголовок, жанр, резюме, відгук, обкладинка АК, рейтинг тощо); передбачати смисл / зміст ХТ на основі доступної інформації та свого попереднього досвіду; позитивно налаштовуватися на сприйняття ХТ; долати несприятливі мотиваційні стани.

**Дії з вилучення фактуальної, концептуальної та підтекстової інформації із ХТ** передбачають розвиток умінь дистатного (опосередкованого) аудіювання, зокрема умінь глобального, детального та критичного розуміння ХТ, оскільки розуміння змісту / сюжету ХТ відбувається на глобальному та детальному рівнях, а його смислу – на рівні критичного розуміння [161, с. 45]. І. П. Задорожна зазначає, що у контексті підготовки майбутніх учителів ці рівні є найбільш актуальними об'єктами перевірки рівня сформованості аудитивної компетентності [70, с. 298].

До умінь *глобального аудіювання* ХТ відносимо уміння розуміти експліцитну змістовно-фактуальну інформацію ХТ, зокрема: уміння розуміти загальний зміст ХТ, що начитаний у середньому (150 слів/хв) та швидкому темпі (170 слів/хв) тривалістю у межах 30 хвилин; розпізнавати композиційно-структурну організацію ХТ та форму ведення оповіді; уміння виділяти в ХТ ключові слова, найбільш суттєві факти, деталі, події; групувати факти / події у логічній, хронологічній або іншій послідовності, яка відрізняється від їх послідовності у ХТ; розмежовувати основну та другорядну інформацію; ігнорувати другорядну інформацію чи незнайомі лексичні одиниці; групувати факти за окремою ознакою; визначати зв'язок між фактами, подіями, явищами; визначати смислові частини ХТ і зв'язки між ними; визначати тему ХТ, місце дії, персонажів та їх статус тощо; розпізнавати соціальні ролі та соціально-класовий статус персонажів на основі їх мовлення; визначати вимовні типи та розпізнавати іноземні акценти персонажів, відрізняючи носіїв мови від не носіїв.

До умінь *детального аудіювання* ХТ відносимо уміння повно і точно розуміти ХТ за рахунок експліцитної змістовно-фактуальної інформації, зокрема: уміння розуміти деталі ХТ; виділяти основну думку, смислові віхи (зав'язка сюжету, характеристика дійових осіб тощо); розуміти погляди, настрої, ставлення, емоції та почуття персонажів, якщо вони виражені експліцитно; поєднувати факти у смислові єдності, встановивши між ними зв'язок; визначати хронологію подій ХТ із незнайомою / незвичною логіко-структурною композицією ХТ, великою кількістю інформації, насиченим сюжетом; узагальнювати, синтезувати окремі факти; виділяти головне та другорядне; вивести судження, зробити висновок на основі фактів; передбачити можливий розвиток подій; розрізняти реєстри мовлення персонажів та визначати ступінь офіційності ситуацій; ідентифікувати соціокультурні маркери персонажів на основі їхньої мовленнєвої поведінки та фонетичного оформлення їхньої вимови, а також зіставляти цю інформацію із контекстом ХТ.

До умінь *критичного аудіювання* ХТ відносимо ті уміння, які дозволяють розпізнавати та розуміти підтекстову інформацію ХТ, а також критично оцінювати ХТ, зокрема: уміння розуміти зміст ХТ, виражений у підтексті; виділяти ключові проблеми в ХТ, співвідносити їх із системою власних цінностей; визначати пізнавальну цінність та значимість почутої інформації; розпізнавати іронію, сарказм; співвідносити зміст ХТ із його назвою; зіставляти звукове оформлення ХТ із його контекстом; розпізнавати просодичні та інтонаційні сигнали мовлення, що несуть у собі додаткову смислову інформацію; одночасно обробляти прагматичну та лінгвістичну інформацію; визначати характеристики персонажів і соціальний контекст за особливостями їхнього мовлення (на фонетичному, лексичному, граматичному рівні); розуміти погляди персонажів, їх ставлення, емоції і почуття, виражені імпліцитно; виявляти інформаційні прогалини у змісті ХТ і «заповнювати» їх; критично оцінити ХТ в цілому та висловити своє ставлення до почутого.

**Дії з аналізу та інтерпретації ХТ** спрямовані на розвиток умінь критично переосмислювати ХТ, розуміти змістовно-концептуальну інформацію ХТ, зокрема: уміння розуміти авторську позицію, яка відображена за допомогою лінгвостилістичних засобів ХТ; тлумачити лінгвостилістичні засоби ХТ; встановлювати ідею ХТ; оперувати літературознавчими, лінгвостилістичними, естетичними та соціокультурними знаннями; тлумачити / коментувати / аналізувати інформацію, яка подається імпліцитно; проникати в підтекст на рівні всього ХТ; робити висновки, виводити судження, пояснювати події та вчинки персонажів; визначати / трактувати екстралінгвістичні компоненти комунікативних ситуацій, зображених у ХТ, на основі аналізу мовних засобів; аналізувати особливості мовленнєвої поведінки персонажів; інтерпретувати стилізовані у ХТ дискурси персонажів на основі контекстуальних та дискурсивних знань; аналізувати погляди персонажів, їх ставлення, емоції та почуття, виражені імпліцитно; виявляти та аналізувати інтертекстуальні зв'язки у ХТ; інтерпретувати «відкрити» кінцівку ХТ.

**Обговорення інформації ХТ** спрямоване на розвиток умінь інтерактивного (контактного) аудіювання, здатності студентів до комунікаційної взаємодії на основі прослуханого ХТ, зокрема: уміння брати участь у діалозі на основі ХТ; ділитися своєю «проекцією» ХТ; обговорювати зміст та смисл ХТ; адекватно реагувати на «проекцію» ХТ свого співрозмовника; формулювати та висловлювати власну думку, використовуючи засоби логічного зв'язку; аргументувати та відстоювати власну точку зору, підкріплюючи її прикладами із ХТ; висловлювати своє ставлення до персонажів, їх рис характеру, подій ХТ.

Враховуючи те, що уміння смислової обробки інформації ґрунтуються на уміннях перцептивної обробки інформації [79, с. 101], важливо виконувати **дії із перцептивної переробки інформації ХТ**, що забезпечить розвиток мовленнєвого слуху студентів, нагромадженню знань про різноманітні фонологічні модифікації зв'язного мовлення, а також перцептивних навичок розпізнавати та сегментувати слова у зв'язному мовленні у нових контекстах,

вимовлені різними мовцями, із різними акцентами, із різною швидкістю (темпом); ідентифікувати соціокультурні маркери персонажів на основі фонетичного оформлення їхнього мовлення акторами-нараторами.

**Дії із скорочення ХТ** спрямовані на розвиток умінь компресії, зокрема відділяти головні факти та події від другорядних; узагальнювати факти; виділяти основні смислові опорні пункти; виокремлювати ключові слова; перефразовувати; передавати смисл; робити еквівалентні заміни.

**Оцінка АК ХТ** спрямована на розвиток умінь оцінювати АК ХТ, визначати їх позитивні та негативні характеристики; співвідносити зміст ХТ із його звуковим оформленням; піддавати критиці професійність та майстерність акторів-нараторів; оцінювати актуальність тематики для певної аудиторії слухачів; формулювати та висловлювати рекомендації.

**Рефлексія навчальної діяльності аудіювання АК ХТ** спрямована на розвиток здатності управляти процесом аудіювання ХТ та своєю навчальною діяльністю за рахунок метаумінь (метакогнітивних, метатехнічних), а також умінь рефлексії (самопостереження, самоаналізу, самоконтролю), зокрема: належно використовувати сучасні технології та функції сучасних прикладних програм, що супроводжують АК, для управління процесом аудіювання ХТ та ефективного навчання в автономному режимі; оцінювати рівень досягнутого розуміння ХТ, аналізувати індивідуальні труднощі аудіювання ХТ та ефективність застосованих стратегій; визначати цілі та продумувати короткострокові і довгострокові стратегії для їх досягнення.

Що стосується екстенсивного та автономного аудіювання АК ХТ, студентам знадобляться уміння обрати посильну для опрацювання АК; самостійно активізувати інтерес до змісту ХТ та налаштуватися на сприйняття ХТ; підготуватися до аудіювання АК ХТ, обравши найсприятливіший для цього час; визначити, які фонові знання знадобляться для розуміння ХТ та активувати їх за допомогою опрацювання різних джерел інформації; активувати дію аперцепції; сформулювати передбачення; передбачувати потенційні труднощі та продумувати стратегії їх подолання; уміння глобального, детального та

критичного розуміння; уміння написання рецензій (оглядів) до АК ХТ; уміння рефлексії. Для розвитку автономії студентів та здатності використовувати ефективні стратегії доцільно використовувати щоденник аудіювання, що є важливим компонентом методики формування ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ (Додаток М).

Ефективність аудіювання визначається вмінням застосовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії, *зокрема*: передбачати зміст ХТ; використовувати фонові знання; використовувати образне мислення; зображувати події ХТ в уяві; використовувати письмову фіксацію інформації ХТ для збереження уваги протягом тривалого часу; будувати сюжетні схеми чи заповнювати таблиці (хто? що? для чого? чому? коли? де?) під час слухання; письмово фіксувати ключові слова / події для розвантаження пам'яті; робити записи / транскрибувати незнайомі лексичні одиниці під час прослуховування; не зосереджувати увагу на незнайомих словах; здогадуватись про значення невідомих лексичних одиниць за рахунок фонових знань, контексту, словотвірних елементів; розширювати словниковий запас; спостерігати за композиційно-структурною організацією ХТ під час аудіювання та параметрами комунікативних ситуацій ХТ; аналізувати мовлення диктора на приналежність персонажів до певного соціального класу, національності тощо; тренувати механізм внутрішнього промовляння за допомогою вправ на промовляння; прослуховувати ХТ фрагментарно (по 5 хвилин, наприклад); систематично аудіювати різноманітні аудіотексти; вести щоденник аудіювання; працювати із транскриптами чи ХТ у друкованому форматі; переказувати ХТ для розвитку умінь смислової обробки інформації тощо. Стратегіями інтерактивного аудіювання є такі свідомі дії, як перепитування, з'ясування, перефразування, уточнення, порівняння, повторювання тощо.

Отже, ми визначили чинники, які впливають на ефективність аудіювання АК ХТ: *об'єктивні* (лінгвістичні – мовленнєве оформлення (голос, інтонація, вимова, темп, мовлення, паузація, тон, тембр, гучність, манера мовлення, дикція / спосіб артикуляції, наголос), стильове оформлення (ідіостиль автора,



лінгвостилістичні засоби, образність, метафоричність, амбівалентність мови) та екстралінгвістичні – умови пред’явлення (тривалість звучання, кількість пред’явлень, фактори, що відволікають, сторонній шум, орієнтири (опори)), особливості ХТ – імпліцитність, контекст, композиційні особливості, лінгвосоціокультурні особливості); *суб’єктивні* (індивідуально-психологічні та вікові особливості, рівень володіння мовою, здібності, особисті якості (характер, темперамент), домінувальна репсистема); *об’єктивно-суб’єктивні* (фізичний та емоційний стан під час аудіювання, взаємозв’язок емоційно-вольових процесів, уваги, параметрів тексту, умов сприйняття; спрямованість особистості (потреби, мотиви, інтереси, установки)).

На основі аналізу методичної літератури ми виокремили такі основні види аудіювання АК ХТ: навчальне, автономне, дистантне (опосередковане), контактне (інтерактивне), інтенсивне та екстенсивне. Встановлено, що навчальна діяльність аудіювання АК ХТ передбачає формування ААК майбутніх учителів та оволодіння ними навчально-стратегічними вміннями для роботи із АК ХТ і включає виконання студентами таких дій: 1) ознайомлення із екстралінгвістичними факторами АК ХТ; 2) антиципація змісту та смислу ХТ; 3) вилучення фактуальної, концептуальної та підтекстової інформації з ХТ; 4) аналіз та інтерпретація ХТ; 5) обговорення інформації ХТ; 6) перцептивна переробка інформації ХТ; 7) скорочення ХТ; 8) оцінка АК ХТ; 9) рефлексія навчальної діяльності аудіювання АК ХТ. Визначено необхідні знання, вміння та стратегії для роботи із АК: процедурні знання (як розпочати опрацювання твору, як його слухати, як завершити роботу із ним) та фонові знання екстралінгвістичних факторів ХТ; основні вміння (вміння самостійної пізнавально-пошукової роботи, вміння активувати дію аперцепції та сформувані передбачення, вміння глобального, детального, критичного та інтерактивного аудіювання, вміння інтерпретації ХТ, вміння компресії змісту ХТ, вміння критично оцінювати АК, вміння рефлексії) та відповідні стратегії.

## Висновки до розділу 1

На основі аналізу сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень з'ясовано, що проблема використання АК сучасних АО для навчання аудіювання майбутніх учителів ІМ не була предметом досліджень науковців, а також доведено доцільність їх використання для формування ААК майбутніх учителів. Крім того, вивчення зазначених джерел дало змогу виокремити ті положення, які необхідно враховувати при розробці методики формування ААК студентів засобами сучасних АО, а саме: розвиток у студентів умінь опрацьовувати експліцитну та імпліцитну інформацію твору; формування в них мотиваційної готовності перед аудіюванням; навчання аудіювання інтегровано з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності; виконання тестових завдань для управління процесом аудіювання; важливість урахування контексту оповідань (залежний / самодостатній) для організації ефективної роботи з ними на дотекстовому етапі; формування лінгвосоціокультурної компетентності засобами АК; оволодіння студентами ефективними стратегіями аудіювання ХТ; розвиток навчальної автономії та рефлексивних умінь; урахування стану емоційного напруження студентів під час аудиторних занять; обов'язковість обговорення прослуханого ХТ; використання письмової фіксації для концентрації уваги та розвантаження пам'яті; інтенсивне тренування у відтворенні інтонаційних моделей певних уривків тексту; ведення щоденника для фіксації свого аудитивного досвіду та самоаналізу; поєднання інтенсивного та екстенсивного аудіювання; підготовка до автономного аудіювання АК ХТ.

Визначено, що основними механізмами та психічними процесами аудіювання АК ХТ є пізнавальні психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічні механізми (мовленнєвий слух, внутрішнє промовляння, ймовірнісне прогнозування, осмислення, оперативна пам'ять), процеси та механізми художнього сприйняття (емоції та почуття, уява, аперцепція, образне та асоціативне мислення), механізми смислової переробки інформації (механізм перекодування, еквівалентних замінів, компресії, розширення, трансформації). Виокремлено такі передумови формування ААК майбутніх

учителів засобами АК ХТ: необхідність урахування інтересів студентів, їхніх мотивів та установок; розвитку умінь аналізувати, синтезувати та обробляти сприйняте на слух мовлення, розвивати психологічні механізми аудіювання; важливість активізації аперцепції слухача за рахунок визначених орієнтирів перед прослуховуванням ХТ; необхідність урахування активної та творчої ролі слухача у процесі аудіювання АК ХТ та їх специфіки для створення умов, за яких студенти могли б поділитись своєю проекцією твору.

Аналіз АК сучасних АО дозволив виділити їхні основні характеристики: варіативність АМ (найяскравіше проявляється на рівні вимови) та культурна автентичність, яка досягається шляхом відбору дикторів, котрі 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 ХТ (різноманітність форм ведення оповіді, що визначає їх композиційно-мовленнєву специфіку, особливості композиції та архітекτονіки); інтертекстуальність; поетичність (використання тропів, стилістичних фігур); відповідний соціокультурний колорит (вживання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою); вживання різноманітних лексико-граматичних засобів відповідно до стилю життя персонажів, їхньої соціальної приналежності та ситуації спілкування; недоказаність (інформаційні прогалини); містичність (відсутність межі між реальним та містичним); мультикультурність (проявляється у тематиці творів, місці дії, походженні авторів та їх персонажів); актуальність тематики (ісламістський тероризм, консьюмеризм та сучасні технології, проблеми расизму, війни, соціальних класів, пияцтва, зради, домашнє насилля, медичні відкриття за допомогою комп'ютерних технологій, стосунки батьків і дітей), психологічність (реалізується шляхом використання внутрішнього монологу, внутрішнього діалогу, внутрішнього діалогу-монологу, потоку свідомості, внутрішньої реплікації, невласне-прямої мови для відтворення внутрішнього мовлення персонажів, різноманітних синтаксичних засобів стилістики).

Вивчення дискурсивних особливостей сучасних АО (екстралінгвістичних чинників, їх змісту, структурно-композиційних особливостей та лінгвістичних характеристик) дозволило виявити причини труднощів аудіювання цих творів. Встановлено, що під час аудіювання ХТ ІМ, окрім труднощів лінгвістичного характеру, додаються ще і труднощі, пов'язані з його сприйняттям як моделі «чужої» культури. З огляду на крос-культурні відмінності доведено важливість розвитку умінь інтерпретувати іншомовні дискурси під час аудитивної діяльності із АК, що сприятиме формуванню дискурсивної особистості, яка здатна трактувати не тільки мовний код, але й інші семіотичні коди у різних ситуаціях спілкування АМ. Тому при розробці відповідної методики доцільно базуватись на контекстному (ситуативному) підході, що полягає у використанні тексту / дискурсу для практичного оволодіння мовою у значущих для студентів контекстах і передбачає розвиток обізнаності із параметрами ситуацій та пов'язаними із ними мовними засобами.

Аналіз АК ХТ засвідчив, що характеристиками, які ускладнюють процес їх аудіювання, є відсутність орієнтирів, занадто тривале звучання (понад 30 хв), дуже швидкий темп (понад 180 слів / хв), незнайома композиційна структура, незнайомі реалії, велика кількість прецизійних слів, лінгвостилістичних засобів, незнайомий акцент, особливості дикції наратора, наявність сторонніх, тих, що відволікають, звуків, нечіткість запису, відхилення від мовних норм, незнайомий діалект, наявність інформації, яка потребує специфічних фонових знань, монотонність / відсутність художнього звукового оформлення. Зроблено висновок, що під час планування роботи із кожним окремим оповіданням важливо враховувати його особливості, які ускладнюють розуміння; передбачати труднощі, що можуть виникнути у конкретної групи студентів, а також продумувати способи їх подолання.

Доведено залежність сприйняття ХТ від стійкої та тимчасової аперцепції та виділено 3 групи чинників, що впливають на аудіювання: об'єктивні, суб'єктивні, об'єктивно-суб'єктивні.

На основі аналізу методичної літератури виокремлено основні види аудіювання АК ХТ: навчальне, автономне, дистантне (опосередковане), контактне (інтерактивне), інтенсивне та екстенсивне. Визначено необхідні знання, уміння та стратегії для роботи із АК: процедурні знання (як розпочати опрацювання твору, як його слухати, як завершити роботу із ним) та фонові знання екстралінгвістичних факторів ХТ; основні уміння (уміння самостійної пізнавально-пошукової діяльності, уміння передбачення, уміння глобального, детального, критичного та інтерактивного аудіювання, уміння інтерпретації ХТ, уміння компресії змісту ХТ, уміння критично оцінювати АК, уміння рефлексії) та відповідні стратегії.

Основні положення розділу висвітлені у публікаціях автора [15; 18; 19; 20; 21; 22; 23].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АУДИОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У попередньому розділі обґрунтовано теоретичні передумови навчання майбутніх учителів аудіювання АК ХТ. Наступним кроком є розробка відповідної методики, яка базується на визначених теоретичних положеннях. Із цією метою слід обґрунтувати критерії відбору сучасних АО у звукозаписі, здійснити цей відбір; визначити етапи формування ААК, запропонувати систему вправ, яка базується на відібраному матеріалі, а також модель організації навчання з формування ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ.

#### **2.1. Відбір навчального матеріалу для формування англomовної аудитивної компетентності майбутніх учителів**

Ефективність навчання засобами АК ХТ залежить від раціональності їх відбору як навчального матеріалу.

У методиці навчання ІМ нагромаджено значний досвід щодо визначення принципів та критеріїв відбору текстів у дидактичних цілях. Оскільки метою нашого дослідження є розробка методики формування ААК засобами АК ХТ (сучасних АО), перед нами стоїть завдання визначити та обґрунтувати критерії їх відбору та створити систему вправ для навчання аудіювання ХТ студентів ІV курсу. Тому проаналізуємо дослідження учених, що спрямовані на вирішення проблеми відбору аудіотекстів, зокрема художніх, для навчання аудіювання.

Вивченням проблеми відбору текстів для формування іншомовної аудитивної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей займалися О. Ю. Бочкарьова [26], Р. І. Вікович [35], І. П. Задорожна [70], Н. В. Кардашова [85], О. Є. Мартиненко [110], О. А. Мацнева [111], О. О. Сіваченко [161], Л. В. Шевкопляс [195] та ін. Питання відбору власне ХТ у методиці навчання іноземних мов для формування різноманітних компетентностей розглядається

такими вченими, як Т. О. Вдовіна [32], Л. Г. Кожедуб [88], М. Б. Нацюк [120], Л. П. Рудакова [151], О. О. Сіваченко [161], Л. П. Смелякова [166], В. В. Черниш [193] та ін. Використання ХТ у звукозаписі (аудіокниг) як засобів навчання аудіювання вивчали Л. Ю. Тарахова [176], О. О. Сіваченко [161], В. В. Черниш [193]. Однак, питання навчання та відбору АК сучасних АО ще залишається поза увагою дослідників.

Аналіз наукової літератури показує, що відбір навчального матеріалу базується як на загальноприйнятих, так і специфічних критеріях та відповідає цілям, етапам, вимогам програм, особливостям студентів. Загальноприйнятими на сьогодні можна вважати такі критерії відбору аудіоматеріалів, як автентичність, мотиваційна значимість, тематичність, посиленість та доступність, інформативність, лінгвосоціокультурна спрямованість, варіативність (за гендерними, соціальними, віковими, вимовними (акцент, діалект) ознаками) [69, с. 93].

Під *критеріями відбору* аудитивного матеріалу ми, слідом за О. А. Мацневою, розуміємо основні ознаки змісту, мовного й звукового оформлення, логіко-композиційної структури, темпу мовлення та тривалості звучання художніх аудіотворів, за допомогою яких оцінюється текстовий матеріал з метою його використання / невикористання в якості навчального матеріалу відповідно до цілей навчання [111, с. 84].

Що стосується текстів художньої літератури, основними визнаються принципи відбору ХТ за естетичним, соціокультурним та лінгвостилістичним потенціалом, що передбачають відбір високохудожніх творів [88, с. 77]. Слідом за М. В. Плехановою, *принципи відбору* автентичних матеріалів будемо розуміти як певні концептуальні позиції, положення, з урахуванням яких реалізується процес відбору [123, с. 35].

Згідно з Програмою з АМ для університетів / інститутів студенти на кінець ІV курсу повинні досягти рівня володіння аудитивною компетентністю С1.2 (автономний досвідчений користувач), що передбачає здатність розуміти різноманітні досить складні та об'ємні тексти і розпізнавати закладене у них

імпліцитне значення, а також здатність розуміти аудіотексти не тільки з різними типами літературної вимови, але й з різними вимовними типами та ненормативну вимову [142, с. 82, 88, 96, 104].

Спираючись на наявні у методичній літературі вимоги до навчальних аудіотекстів та ХТ зокрема, беручи до уваги вимоги Програми до рівня сформованості у студентів IV року навчання компетентності в аудіюванні, а також урахувавши предмет нашого дослідження, ми виокремили вісім критеріїв відбору АК ХТ для інтенсивного аудіювання на аудиторних заняттях та три критерії відбору АК для екстенсивного аудіювання під час позааудиторної роботи (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

### Основні критерії відбору АК ХТ

Для інтенсивного аудіювання	Для екстенсивного аудіювання
1) професійне озвучення;	1) професійне озвучення;
2) високохудожність;	2) відповідність жанру та змісту ХТ інтересам студентів;
3) репрезентативність;	3) доступність та посильність.
4) змістовий критерій;	
5) різноманітність;	
6) доступність та посильність;	
7) тематичність;	
8) актуальність тематики.	

З метою розробки методики формування ААК майбутніх учителів ми проаналізували низку АК сучасних АО та відібрали такі: «Чай у готелі «Мідленд»» (автор Д. Константайн (D. Constantine)), «Хейвордс Хіс» (автор А. Форна (A. Forna)), «Запах м'ясника» (автор С. Хол (S. Hall)), «Якщо буде продовжуватись дощ» (автор Дж. Макгрегор (J. McGregor)), «Моя донька – расист» (автор Г. Оєємі (H. Oueyemi)), «Смертельні дороги» (автор Д. В. Уілсон (D. W. Wilson)), «Дешево кохання» (автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland)), «Серце Деніса Ноубла» (автор А. Маклауд (A. Macleod)), «Проводи» (автор Дж. Макгрегор (J. McGregor)), «Циркадний ритм людини» (автор К. Дж. Оорр (K. J. Orr)), «Схід заходу» (автор М. Пенков (M. Penkov)), «Заповідник» (автор



Г. Роуз-Інз (H. Rose-Innes)), «Батько-гусак» (автор К. Лі (K. Lee)), «Навіть вродливі очі чинять злочин» (автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland)), «Чорна горілка» (автор Д. Леві (D. Levy)), «Мила і жахлива обставина» (автор К. Вормеслі (Ch. Womersley)), «У підвалі» (автор А. Рос (A. Ross)), «Перед тим, як він покинув сім'ю» (автор К. Тіфані (C. Tiffani)), «Айхоул» (автор Дж. Гох (J. Gough)), «Шляхи втечі» (автор Л. Калдвел (L. Caldwell)), «Місіс Лисиця» (автор С. Хол (S. Hall)), «Бамос» (автор Л. Бловєр (L. Blower)), «Прийменники» (автор Л. Шрївер (L. Shriver)), «Нотатки духів будинку» (автор Л. Вуд (L. Wood)), «Ми спостерігаємо за чимось жахливим» (автор Л. Грінло (L. Greenlaw)), «Історія кохання» (автор Дж. С. Штайн (J. C. Stein)), «Орендж вибула» (автор С. Стієнен-Дюран (S. Stienen-Duran) (Додаток Ж).

Розглянемо вищезгадані критерії детальніше.

Базовим критерієм відбору АК ХТ має бути їх *професійне (художнє) озвучення*, що забезпечує автентичність картини світу, яка зображається у ХТ, передбачає демонстрацію культурних, національних, вікових, соціальних, психологічних, професійних, ситуаційних особливостей мовленнєвої поведінки персонажів. Варто додати, що урахування цього критерію відповідає принципу відбору ХТ за естетичним потенціалом, адже художнє озвучення подвоює естетичний вплив на слухача. Як ми вже зазначали у підрозділі 1.2, монотонне, емоційно безбарвне мовлення не може забезпечити адекватного художньо-естетичного сприйняття навіть високохудожнього твору.

Сьогодні АК є сучасним видом мистецтва [236, с. 225], тому високий рівень акторської майстерності стає еквівалентом їх художньої цінності. «Audie Awards» – це престижна нагорода, яку, починаючи з 1996 року, американська асоціація «Audio Publishers Association» щорічно присуджує за значні досягнення в галузі створення АК [236, с. 225]. Тому при відборі АК для навчальних цілей варто віддавати перевагу тим АК, які були відзначені цією нагородою. Адже саме ці АК дають найкращу можливість отримати насолоду від прослуховування ХТ, сприяють розвитку естетичної потреби.

О. О. Сіваченко, аналізуючи драматичні твори у звукозаписі, зазначає, що саме інтонаційні та індивідуальні характеристики мовлення в першу чергу впливають на ефективність аудіювання [161, с. 81]. Л. Ю. Куліш виділила такі параметри для характеристики звукового оформлення мовлення: дикція, виразність, емоційність, гучність висота / регістр голосу, акцентуація, основний тон, специфіка вимови слів, дефекти мовлення, темп мовлення [161, с. 82]. Вчена довела, що важким для сприйняття буде мовлення, якщо його параметри мають принаймні дві негативні характеристики, як, наприклад, майже повна відсутність логічних наголосів та тихе мовлення [161, с. 83]. Таким чином, ми не можемо рекомендувати для навчання аудіювання АК, озвучені за допомогою комп'ютерних програм чи аматорами. Джерелами відбору аудитивного матеріалу (сучасних АО) повинні слугувати такі інтернет-магазини, як Audible, Simply Audiobooks, Audiobooks.com, AudiobooksNow, iTunes Store, AudiobookStore, On the Go Books, Audio Books Corner, AudioQueue, Downpour, CDBaby, Audiobook Boom тощо. Додамо, що безкоштовні АК, начитані волонтерами, є доступними на інтернет-сайті [librivox.org](http://librivox.org). Критерію професійного озвучення відповідають всі відібрані нами оповідання, перелічені вище.

**Критерій високохудожності** передбачає відбір ХТ, що визнані критиками і літературознавцями, нагороджені преміями, включені до антологій та збірників [120, с. 251]. Матеріалом нашого дослідження є сучасні АО, які нагороджені премією «BBC National Short Story Award» у 2010, 2011, 2013 роках та премією «BBC International Short Story Award 2012». Ця британська літературна нагорода, заснована у 2005 році, вважається однією з найпрестижніших премій за одне коротке оповідання (до 8000 слів), написане АМ. Зазвичай у цьому творчому конкурсі беруть участь тільки громадяни або резиденти Об'єднаного Королівства, однак у 2012 р. на честь Літніх Олімпійських ігор, які проходили в Лондоні, його відкрили для авторів з усього світу та відібрали 10 оповідань (a shortlist) [210; 215].

**Критерій репрезентативності** передбачає відбір АК ХТ з урахуванням їх соціолінгвістичних та соціокультурних особливостей. Всі АК ХТ зазвичай є джерелом певної лінгвосоціокультурної інформації. Обираючи АК, варто

враховувати, в першу чергу, звукове оформлення мовлення персонажів, адже воно відображає соціолінгвістичну варіативність АМ і може представляти мовлення як носіїв різних типів нормативної та ненормативної вимови, так і не носіїв АМ. Тому критерій репрезентативності передбачає використання тих ХТ, що мають певну навчальну цінність на конкретному етапі навчання. Саме мета визначає вибір того чи іншого ХТ. Метою може бути ознайомлення із особливостями певного варіанту АМ, із соціокультурною інформацією тієї чи іншої англомовної (чи не англомовної) країни, із соціальними чи професійними ситуаціями та відповідним дискурсом, що відповідає конкретним регістрам спілкування. Зрозуміло, що всі сучасні АО відображають соціолінгвістичну та соціокультурну варіативність сучасного англомовного світу, тому кожне із них може репрезентувати певні лінгвосоціокультурні відмінності цього світу.

**Змістовий критерій** передбачає доцільність відмови від використання на аудиторних заняттях ХТ, сюжет яких побудований на описах інтимних сцен, насилля, жорстокості тощо, а також творів, насичених ненормативною лексикою. Слідом за Р. І. Вікович рекомендуємо враховувати сенситивність до деяких тем [35, с. 77] та бажання їх обговорювати, а також морально-етичну та виховну цінність обраного ХТ для конкретного контингенту студентів. Для аудиторного аудіювання можуть не підходити такі відібрані нами оповідання, як «Чай у готелі “Мідленд”» (автор Д. Константайн (D. Constantine) [313]), «Запах м'ясника» (автор С. Хол (S. Hall) [313]), «Смертельні дороги» (автор Д. В. Вілсон (D. W. Wilson) [314]), «Дешеве кохання» (автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland) [314]), «Батько-гусак» (автор К. Лі (K. Lee) [315]), «Місіс Лисиця» (автор С. Хол (S. Hall) [316]), «Історія кохання» (автор Дж. К. Стайн (S. Stienen-Duran) [309]).

**Критерій доступності та посильності** стосується таких характеристик аудіотекстів, як зміст, мовне і звукове оформлення, логіко-композиційна структура, темп мовлення і тривалість звучання [111, с. 83]. На основі результатів аналізу дискурсу сучасних АО (див. підрозділ 1.3) ми виокремлюємо їх основні ознаки, що мають значний вплив на доступність та посильність цих творів для аудіювання (табл. 2.2).

## Критерії оцінювання доступності АО

Мовне оформлення	Аудіо оформлен.	Інформаційний зміст ХТ	Композиц. структура	Тривал.	Темп
<p>– <b>поетичність</b> (велика кількість лінгвостилістичних засобів, високий рівень образності, абстрактності) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>національно марковані лексичні одиниці</b> (велика кількість реалій: антропонімів, топонімів, хрононімів тощо) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>велика кількість діалектизмів, сленгу</b> <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>велика кількість термінів, професіоналізмів</b> <i>(1 бал)</i></p>	<p>– <b>вимовний тип</b> <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>соціально-регіонал. акцент</b> (Cockney, Brummie, Potteries, Estuary English тощо) <i>(2 бали)</i></p>	<p>– <b>містичність</b> (відсутність межі між реальним та містичним) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>психологічність</b> (потік свідомості, вн. мовлення) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>інтертекстуальність</b> <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>велика кількість подій</b> (високий рівень інформативності – навантаження на оперативну пам'ять) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>«залежний» контекст</b> (необхідність у фонових знаннях) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>недоказаність</b> (інформаційні прогалини) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>«відкрита» кінцівка</b> («незавершеність» композиц. ст-ри) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>гумор, сарказм, іронія</b> <i>(1 бал)</i></p>	<p>– <b>нетипова розповідна форма</b> (розповідь від 1 ос. мн. (<i>we</i>), 2 ос. (<i>you</i>) тощо) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>нетипова композиційна організація</b> (невідповідність формулі: зачин-основна част.-кінцівка) <i>(1 бал)</i></p> <p>– <b>нетипова архітектоніка</b> (нетипове для жанру оповідання зовнішнє членування) <i>(1 бал)</i></p>	<p>≤ 15 хв <i>(0 балів)</i></p> <p>≤ 20 хв <i>(1 бал)</i></p> <p>≤ 25 хв <i>(2 бали)</i></p> <p>≤ 30 хв <i>(3 бали)</i></p> <p>&gt; 30 хв <i>(4 бали)</i></p>	<p>≤ <b>140</b> слів/хв <i>(0 балів)</i></p> <p>≤ <b>160</b> слів/хв <i>(1 бал)</i></p> <p>≤ <b>180</b> слів/хв <i>(2 бали)</i></p> <p>&gt;<b>180</b> слів/хв <i>(3 бали)</i></p>

На основі виділених вище критеріїв оцінимо *приблизну* об'єктивну складність наявних оповідань балами, що допоможе визначити їх доступність та посильність для конкретної групи студентів. Чим більшу кількість балів має оповідання, тим складнішим воно є для сприйняття та розуміння на слух (табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

## Оцінка доступності та посильності АО для аудіювання

№	Оповідання	Мовне оформлення	Аудіо оформлення	Інформаційний зміст ХТ	Композиційна структура	Тривалість	Темп	Загальний бал
1.	<i>Tea at the Midland</i>	2	0	4	1	0	1	8
2.	<i>Haywards Heath</i>	0	0	2	0	1	1	4
3.	<i>Butcher's Perfume</i>	3	2	2	0	2	2	11
4.	<i>If It Keeps On Raining</i>	1	0	4	2	3	0	10
5.	<i>My Daughter the Racist</i>	0	0	1	0	3	2	6
6.	<i>The Dead Roads</i>	2	1	2	0	3	1	9
7.	<i>Rag Love</i>	0	1	0	0	2	2	5
8.	<i>The Heart of Dennis Noble</i>	3	0	3	1	3	0	10
9.	<i>Wires</i>	0	0	1	1	2	1	5
10.	<i>The Human Circadian Pacemaker</i>	0	0	3	1	3	0	7
11.	<i>East of the West</i>	2	0	4	1	3	1	11
12.	<i>Sanctuary</i>	2	0	3	0	2	2	9
13.	<i>The Goose Father</i>	2	0	2	0	3	0	7
14.	<i>Even Pretty Eyes Commit Crimes</i>	0	0	1	1	2	2	6
15.	<i>Black Vodka</i>	2	0	2	0	2	2	8
16.	<i>A Lovely and Terrible Thing</i>	2	0	2	0	3	1	8
17.	<i>In the Basement</i>	1	1	1	1	3	2	9
18.	<i>Before He Left the Family</i>	1	1	1	0	2	1	6
19.	<i>The iHole</i>	2	0	4	0	2	0	8
20.	<i>Escape Routes</i>	2	1	3	2	1	0	9
21.	<i>Mrs Fox</i>	2	0	5	0	3	1	11
22.	<i>Barmouth</i>	2	2	2	1	3	1	11
23.	<i>Prepositions</i>	1	1	3	1	1	0	7
24.	<i>Notes from the House of Spirits</i>	0	0	5	1	3	0	9
25.	<i>We Are Watching Something</i>	1	0	1	0	2	1	5
26.	<i>Love Story</i>	2	1	2	0	3	2	10
27.	<i>Orange out</i>	0	1	1	0	3	3	8

Отже, проаналізовані оповідання можна поділити на 3 групи: із об'єктивною складністю  $\leq 6$  балів (відносно легкі), із об'єктивною складністю у межах 7–8 балів (середньої важкості), із об'єктивною складністю  $\geq 9$  балів (складні).

При відборі АК АО потрібно враховувати їх доступність та посиленість для студентів з урахуванням рівня сформованості в майбутніх учителів ААК, циклу навчання тощо, про що йтиметься нижче.

**Критерій різноманітності** передбачає не тільки жанрове, тематичне та авторське різноманіття ХТ, а також варіативність мовлення за гендерними, соціальними, віковими, вимовними (акцент, діалект) ознаками та багатогранність соціокультурної інформації. Ознайомлення з різними вимовними типами нормативної та ненормативної вимови англофонів, що представляють різні країни, регіони та соціальні прошарки, а також із їхньою картиною світу сприяє розширенню аудитивного досвіду студентів. На рівні вимови ХТ повинні відображати аспекти дійсності англофонного світу: соціальні характеристики (вік, освіту, сферу діяльності), соціально-класову структуру суспільства, різницю між націями, регіонами та етносами, що говорять АМ. Як доводить В. Є. Лапіна, тільки така різноманітність може забезпечити формування та розвиток умінь соціолінгвістичної інтерпретації вимови англофонів [102, с. 103], що є важливою складовою ААК на сучасному етапі.

Тематичне різноманіття сприятиме збагаченню словникового запасу та умінь впізнавати і сегментувати лексику на слух. Що стосується жанрового та авторського різноманіття, ознайомлення із сучасними напрямками у літературі дозволяє розширити кругозір, сформувати уявлення про літературу англомовних країн, зрозуміти свої уподобання, розвинути інтерес до якогось конкретного жанру АК чи автора, а, значить, і естетичну потребу, що спонукатиме до автономного аудіювання ХТ. У своєму есе «Коротка історія оповідання» В. Бойд (W. Boyd) виділяє 7 різновидів сучасних британських оповідань:

1) *оповідання, які описують одну подію* (event-plot stories) (оповідання, які розповідають про одну подію, що лежить в основі сюжету), наприклад «Естакада» («The Flyover») (автор Р. Дасгупта (R. Dasgupta));

2) чеховські оповідання (Chekhovian stories) (оповідання з «відкритою кінцівкою» або з підказками, які дозволяють зрозуміти метафору в кінці), наприклад «Стривожений чоловік» («An Anxious Man») (автор Дж. Ласдун (J. Lasdun)), «Чоловіки Ірландії» («Men of Ireland») (автор В. Тревор (W. Trevor));

3) модерністські оповідання (modernist stories) (оповідання у стилі Е. Хемінгуея;

4) «зашифровані» оповідання (cryptic / ludic stories або «suppressed narratives») (містичні оповідання, смисл яких потрібно розшифрувати), наприклад «Конспіративний будинок» («The Safehouse») (автор М. Фабер (M. Faber));

5) міні-романи (mini-novel stories) (оповідання, що схожі на міні-роман кількістю описаних подій), наприклад «Чорна рука» («The Ebony Hand») (автор Р. Тремейн (R. Tremain));

6) поетичні оповідання (poetic / mythic stories) (оповідання, наближені до ліричної поезії);

7) біографічні оповідання (biographical stories) (оповідання про реальних людей, події; межа між фактами та вигадкою стирається) [223].

В. Бойд (W. Boyd) зазначає, що найбільш поширеними у сучасній англійській літературі є перші два види оповідань (оповідання, які описують одну подію та чеховські оповідання). Варто зауважити, що за останні роки виникло декілька піджанрів оповідань, спільною рисою яких є компресія та які умовно називають «комплектом матрьошок» [248]. Поділ таких надкоротких оповідань базується на визначеній кількості слів. Дуже дуже короткі оповідання (flash fiction) – це оповідання до 1000 слів, мікроповідання (microfiction) – до 300 слів, дребл (drabble) – 100 слів, дрібл (dribble) – 50 слів, нанопроза, твітература (nanofiction, twitterature) (140 знаків). Найкоротшим видом оповідань є оповідання із шести слів (the six-word story) [248]. Кожен із зазначених піджанрів оповідань має свою специфіку, свої мовні та композиційні відмінності, які потрібно враховувати при їх відборі з навчальною метою.

Матеріалом нашого дослідження є традиційні АО до 8000 слів, що відзначені британською літературною нагородою «BBC National Short Story Award». Оскільки, ця нагорода вважається однією із найпрестижніших премій, оповідання-переможці були професійно озвучені, що власне і стало основним мотивом для їх розгляду та аналізу із методичної точки зору.

Урахування критерію різноманітності допомагає уникнути одноманіття, апелює до різних інтересів та смаків студентів, а також дозволяє розширювати їх кругозір.

**Критерій тематичності.** Відбір сучасних АО як навчальних матеріалів повинен відбуватися також із урахуванням критерію тематичності для забезпечення системності навчання. У Програмі з АМ для університетів / інститутів визначено наступні теми, у межах яких відбувається навчання на ІV курсі: «Закон і злочин», «Політична система», «Вища освіта», «Учительська практика», «У ногу з часом», «Людина і музика» [146]. Так, у межах теми «Закон і злочин» рекомендуємо для аудіювання такі оповідання, як «Чай у готелі «Мідленд» (автор Д. Константайн (D. Constantine) [313]), «Запах м'ясника» (автор С. Хол (S. Hall) [313]), «Якщо буде продовжуватись дощ» (автор Дж. Макгрегор (J. McGregor) [313]), «Дешеве кохання» (автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland) [314]), «Проводи» (автор Дж. Макгрегор (J. McGregor) [314]), «Заповідник» (автор Г. Роуз-Інз (H. Rose-Innes) [315]), «Прийменники» (автор Л. Шрівер (L. Shriver) [316]), «Навіть вродливі очі чинять злочин» (автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland) [315]). У межах теми «Політична система» варто обрати для прослуховування такі ХТ, як «Моя дочка – расист» (автор Г. Оєємі (H. Oyeemi) [313]), «Схід заходу» (автор М. Пенков (M. Penkov) [315]), «Шляхи втечі» (автор Л. Калдвел (L. Caldwell) [315]). У межах тем «Вища освіта» та «Учительська практика» підійдуть для аудіювання такі оповідання, як «Смертельні дороги» (автор Д. В. Уїлсон (D. W. Wilson) [314]), «Серце Деніса Ноубла» (автор А. Маклауд (A. Macleod) [314]), «У підвалі» (автор А. Рос (A. Ross) [315]), «Бамос» (автор Л. Бловер (L. Blower) [316]), «Орендж вибула» (автор С. Стієнен-Дюран (S. Stienen-Duran)



[310]). Під час вивчення теми «У ногу з часом» рекомендуємо оповідання «Айхоул» (автор Дж. Гох (J. Gough) [315]), у межах теми «Людина і музика» – «Чай у готелі “Мідленд”» (автор Д. Константайн (D. Constantine) [313]).

**Критерій актуальності тематики** сучасних оповідань пов'язаний із орієнтацією відбору ХТ на теми, що входять у коло інтересів студентів. Однак, урахування інтересів усіх студентів не завжди є можливим, адже студентська група може включати особистостей із кардинально протилежними поглядами, смаками чи захопленнями. Тому стимулом для їхньої пізнавальної мотивації має служити актуальність тематики. Варто зазначити, що позачасовою актуальністю характеризуються теми, які стосуються загальнолюдських цінностей, вічних проблем (тема любові, дружби, вірності, гуманності, патріотизму тощо). Аналіз сучасних оповідань свідчить, що актуальними темами ХХІ століття є, наприклад, участь у реаліті-шоу, консьюмеризм, ісламістський тероризм тощо.

Роглянувши основні критерії відбору АК для аудіювання на аудиторних заняттях, перейдемо до характеристики критеріїв АК, що рекомендуються нами **для екстенсивного аудіювання**.

Незважаючи на очевидну користь інтенсивного аудіювання АК, умови аудиторних занять не завжди дозволяють реалізувати цей вид роботи на максимально ефективному рівні. Причиною цього може бути тривалість звучання АК та обмеженість аудиторного часу для кількарразового прослуховування; «залежний» контекст та обмеженість фонових знань; незнайомий акцент та брак часу для адаптації до нього тощо. Тому умови позааудиторної самостійної роботи із АК студентів IV курсу ми розцінюємо як оптимальні за рахунок можливості індивідуалізації процесу аудіювання. Відповідно виділяємо три основні критерії, які повинні враховувати студенти при виборі АК для екстенсивного аудіювання: професійне озвучення АК; відповідність жанру та змісту оповідання уподобанням студентів; доступність та посильність.

Отже, відповідно до своїх інтересів та уподобань студенти повинні обрати професійно озвучений ХТ, що є можливим завдяки відповідним орієнтирам (жанр, заголовок, обкладинка, аудіозразок, резюме, рецензії, рейтинг, автор,

наратор тощо) на сайтах відомих інтернет-магазинів. Очевидно, що можливість обирати твір на власний розсуд дозволяє реалізувати індивідуальний підхід до навчання, стимулювати інтерес. Доступність та посильність творів для сприйняття та розуміння визначається завдяки аудіозразку тривалістю 5 хв. Одним із показників доступності АК ХТ є інтерес і бажання слухати та обговорювати прослухане. Рівень розуміння повинен відповідати принаймні глобальному розумінню твору, його основних подій. В. Р. Гольден (Wm. R. Holden III) зазначає, що під час екстенсивного аудіювання студенти повинні зрозуміти принаймні 70% інформації тексту [271, с. 304]. Що стосується проаналізованих нами ХТ, вважаємо, що всі оповідання можуть рекомендуватись для екстенсивного аудіювання, адже відповідають базовому критерію – професійності свого озвучення.

Таким чином, на основі аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних учених ми визначили основні критерії відбору сучасних АО для навчання аудіювання майбутніх учителів. При відборі ХТ як навчальних аудіоматеріалів необхідно враховувати такі критерії: професійне озвучення, високохудожність, репрезентативність, змістовий критерій, різноманітність, доступність та посильність, актуальність тематики, тематичність (для *інтенсивного* аудіювання); професійне озвучення, відповідність жанру та змісту ХТ інтересам студентів, доступність та посильність (для *екстенсивного* аудіювання). Всі відібрані нами оповідання відповідають визначеним критеріям. Однак, реалізація окремих критеріїв (наприклад, змістового критерію, доступності та посильності, тематичності) залежить від особливостей групи студентів та цілей навчання. Аналіз відібраних творів свідчить про те, що показники об'єктивної складності варіюються, тому необхідно оцінювати їх доступність та посильність для конкретної групи студентів заздалегідь, що допоможе підібрати відповідний ХТ, передбачити потенційні труднощі та попередити їх за допомогою спеціально розроблених вправ.

## **2.2. Етапи навчання та система вправ для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів**

Метою навчання аудіювання АК ХТ є формування та розвиток ААК – здатності розуміти зміст і смисл дистантних аудіоповідомлень та умінь формулювати і висловлювати своє ставлення до прослуханої інформації під час інтерактивного спілкування. Тому одним із важливих завдань нашого дослідження є створення ефективної системи вправ, що спрямована на розвиток аудитивних умінь, накопичення різноманітних знань, формування навичок, засвоєння необхідної інформації, розширення аудитивного досвіду студентів, а отже і вирішення проблеми формування ААК.

Інтерпретація даних проведеного нами опитування 233 студентів IV курсу чотирьох закладів вищої освіти (Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Хмельницького національного університету) дозволяє зробити висновок, що студенти мають позитивне ставлення до аудіювання АК ХТ, оскільки 65% із них вважають за доцільне включити такий вид роботи у навчальний процес. Більшість опитаних студентів (63%) ніколи не слухали ХТ у звукозаписі, а 27% із 35% мають позитивний досвід у прослуховуванні АК ІМ. Майже усі майбутні учителі вважають систематичне прослуховування сучасних АО корисним для себе заняттям (97%). 51% полюбляють читати як оповідання, так і романи. До тем, котрі найбільше цікавлять студентів, відносяться: пригоди (60%), сучасні події (50%), проблеми сучасної молоді (47%), кохання (45%), фантастичні / містичні події (34%). Що стосується викладачів, 72% опитаних ніколи не використовували на практичних заняттях з АМ аудіокниги, однак майже усі (90%) вважають використання сучасних АО для вдосконалення ААК студентів корисним. Аналіз результатів анкетування свідчить, що передумови для запровадження у навчальний процес методики формування ААК майбутніх учителів із використанням сучасних АО є сприятливими. Зразки опитувальних листів подано у Додатках А і Б. Результати опитування студентів та викладачів представлено у Додатках В і Д.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватись традиційної у вітчизняній та зарубіжній методиці точки зору щодо етапів роботи з аудіоматеріалами. Як відомо, основними етапами роботи з аудіотекстами є дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи. Аналіз наукових праць зарубіжних учених показує, що основною сучасною тенденцією у практиці навчання аудіювання є збалансований підхід, який поєднує:

- 1) інтенсивне та екстенсивне аудіювання [267, с. 303; 304, с. 3; 323, с. 98];
- 2) розвиток умінь аудіювання «зверху вниз» та «знизу вгору» [257, с. 4; 304, с. 3; 323, с. 132];
- 3) опосередковане та безпосереднє аудіювання [323, с. 189];
- 4) практику в аудіюванні та навчання аудіювати ефективніше [247, с. 110; 323, с. 270];
- 5) увагу до результату, «продукту» аудіювання (listening to learn) та до самого процесу (learning to listen) [247, с. 117; 323, с. 3];

Специфіка АК ХТ, зокрема оповідань, вимагає визначення особливостей роботи з ними на кожному етапі, уточнення підетапів та виокремлення груп вправ, що відповідають цілям кожного з них. Також вважаємо за доцільне врахувати вищезгадані сучасні тенденції при розробці системи вправ для формування ААК засобами АК.

Розглянемо етапи формування ААК, серед яких ми виділяємо підготовчий (дотекстовий), основний (текстовий) та завершальний (післятекстовий) етапи.

**Підготовчий етап.** Основна мета підготовчого етапу – підготувати студентів до слухання ХТ, спрямувати аперцепцію студентів у відповідному напрямі, сформувати «горизонт слухацьких очікувань», антиципація змісту ХТ, часткове зняття труднощів аудіювання ХТ. Враховуючи складність сприйняття АО на слух та їх значну тривалість (15–30 хв), вважаємо, що підготовчий етап, який забезпечує належну підготовку та налаштування на сприйняття АК, повинен включати як аудиторну, так і позааудиторну роботу. Відповідно ми поділяємо цей етап на два підетапи: підготовчо-розвивальний та орієнтаційно-мотиваційний.

Метою *підготовчо-розвивального підетапу* є самостійна підготовка студентів до аудіювання ХТ, яка полягає у виконанні пізнавально-пошукових вправ на активізацію фонових знань, ознайомлення із необхідним предметним змістом ХТ, лексикою тощо, при розробці яких потрібно враховувати стадію навчання аудіювання ХТ, специфіку ХТ, особливості групи студентів. Аналіз об'єктивної складності ХТ та передбачення викладачем потенційних проблем, які можуть виникнути у процесі аудіювання ХТ, допоможе продумати вправи, які готуватимуть до успішного сприйняття ХТ. Така позааудиторна робота студентів необхідна для того, щоб зекономити час для практики в аудіюванні ХТ на аудиторних заняттях.

На *орієнтаційно-мотиваційному підетапі* створюються умови, щоб зацікавити студентів темою твору, сформувані «горизонт слухацьких очікувань» перед самим прослуховуванням ХТ, семантизувати ключову для розуміння ХТ лексику. Завдання викладача – мотивувати студентів, сприяти аналізу наявних орієнтирів вибраної АК та спрямувати аперцепцію студентів у відповідному напрямі, налаштувати студентів на правильні очікування, що значною мірою полегшить декодування інформації на слух. Опорою для вправ на цьому підетапі можуть слугувати такі орієнтири, як обкладинка АК, назва твору, жанр, ім'я автора та наратора, рейтинг (оцінка), резюме, рецензії, цитати з твору, нагороди тощо.

На **основному** етапі здійснюється інтенсивне аудіювання ХТ. О. Ю. Захарова зазначає, що при інтенсивному характері аудіювання навчання аудіювання зводиться, перш за все, до процесу слухання, з чим неможливо не погодитися, адже власне аудіювання відбувається тільки на етапі слухання тексту [73, с. 125]. Тому на цьому етапі слід пропонувати вправи, які б не відволікали від прослуховування ХТ, а навпаки, слугували б візуально-вербальною опорою.

Завдання викладача на основному етапі – допомогти студентам досягти високого рівня розуміння ХТ шляхом обговорення правильних / неправильних відповідей після кожного прослуховування ХТ. Як зазначає І. П. Задорожна, для підготовки майбутніх учителів АМ важливими є глобальний, детальний і

критичний рівні розуміння, а об'єктами перевірки рівня сформованості аудитивної компетентності на IV курсі має бути розуміння деталей та імпліцитної інформації (детальний та критичний рівні розуміння текстів) [70, с. 298]. Як відомо, визначені у методиці види аудіювання (вибіркове, глобальне, детальне, критичне) корелюють з рівнями повноти та правильності розуміння (фрагментарний, глобальний, детальний, критичний) [70, с. 298]. Зрозуміло, що рівня критичного розуміння можна досягти тільки при умові повного та точного розуміння ХТ, тому основний етап, на нашу думку, повинен включати два підетапи: *аудиторне* та *самостійне прослуховування* ХТ, що пов'язано із значною тривалістю більшості оповідань та обмеженістю часу для їх опрацювання, а також із рівнем тривожності студентів, про який йшлося у підрозділі 1.4.

*Аудиторне прослуховування* має забезпечити розвиток та вдосконалення умінь глобального та детального аудіювання. Втручання викладача під час звучання ХТ є, по суті, неможливим. Студенти самі вирішують, які стратегії використовувати [321, с. 172]. Зазначимо, що студенти IV курсу уже володіють достатнім лексичним запасом та різноманітними стратегіями аудіювання для подолання труднощів.

*Перше прослуховування ХТ* спрямоване на глобальне розуміння ХТ: розуміння загального фабульного / ситуаційного контексту, теми ХТ. Комунікативна установка – це відповіді на запитання щодо основного змісту. На основі дослідження О. Г. Богданової схилиємось до думки, що і трьох питань може бути достатньо для перевірки адекватності глобального розуміння ХТ [25, с. 139]. Однак, вважаємо, що кількість питань може варіюватися та залежить від рівня інформативності оповідання. Обговорення цих питань у парах, а потім усією групою є прийомами комунікативно-орієнтованого навчання.

Самостійне визначення рівня адекватності розуміння основного змісту ХТ варто проводити на рефлексивному підетапі (завершальний етап), використовуючи щоденник аудіювання для необхідних записів, про що йтиметься нижче. Якщо глобальне розуміння тексту визначається за допомогою трьох спеціальних запитань, то розуміння вважається *повним* (100%), якщо вони всі

розкриті правильно, *досить повним* (67%), якщо розкрито два питання, *неповним* або *задовільним* (33%), якщо студент може дати відповідь лише на одне запитання. Неправильні відповіді на всі три питання означають, що рівня глобального розуміння не досягнуто [25, с. 139]. Якщо питань було чотири, то відповідно правильна відповідь на кожне із них – це 25% від загального розуміння оповідання.

*Друге прослуховування ХТ* – це детальне аудіювання ХТ, що передбачає досягнення повного розуміння ХТ, перевірка якого здійснюється за допомогою відповідей на запитання тесту множинного вибору. Використання такого типу тексту зумовлено тим, що він не тільки не відволікає від прослуховування, але й створює візуально-вербальну опору, допомагає сконцентрувати увагу під час тривалого звучання ХТ, зменшує навантаження на пам'ять. І. П. Задорожна зазначає, що недоліками таких тестів є ймовірність угадування правильної відповіді (25%), а також те, що вони суперечать принципу комунікативності [70, с. 299]. Однак, ці недоліки можливо певною мірою компенсувати за допомогою формули підрахунку відповідей, яка враховує поправку на вгадування, а також за рахунок інтерактивних форм роботи (наприклад, обговорення відповідей у парах чи групах) після прослуховування ХТ.

Для самоаналізу та самооцінки доцільно вираховувати відсотковий результат правильності розуміння деталей за відомою формулою:  $FS = R - W/(C-1)$ , де **FS** – результат, **R** – правильні відповіді, **W** – неправильні відповіді, **C** – кількість альтернатив [252, с. 33]. Ця формула враховує поправку на вгадування відповідей. Підрахунок рівня детального розуміння ХТ варто проводити на рефлексивному підетапі аудитивної діяльності із використанням щоденника аудіювання для графічного зображення успішності в аудіюванні кожного прослуханого на занятті ХТ.

*Самостійне аудіювання* – аудіювання у неформальних умовах – передбачає таку кількість прослуховувань ХТ (у тому числі окремих складних чи незрозумілих студентам фрагментів), яка відповідає індивідуальним потребам кожного слухача та дозволяє досягнути критичного розуміння ХТ. Критичне

аудіювання сприятиме розвитку «самостійного критичного рефлексивного нелінійного мислення», яке є необхідним для роботи та життя у сучасних умовах [129, с. 57]. Цей підетап повинен включати вправи, які б спонукали студентів визначати комунікативний намір автора чи персонажів, відрізняти факти від суджень, оцінювати персонажів, їх соціальний статус, робити умовиводи, інтерпретувати ХТ, виявляти основну проблему ХТ, порівнювати з особистим досвідом тощо, тобто вправи на розвиток умінь аудіювання із критичною оцінкою та на особистісне сприйняття. Важливість цього підетапу полягає в осмисленні ХТ, адже тільки осмислення інформації уможлиблює її засвоєння, а отже і використання в нових ситуаціях аудіювання.

**Завершальний етап**, як і попередні два, передбачає як аудиторну, так і позааудиторну роботу. Аудиторна робота включає інтерактивний та навчальний підетапи, а позааудиторна робота – тренувальний та рефлексивний підетапи.

*Інтерактивний підетап* передбачає комунікаційну взаємодію студентів на основі прослуханого ХТ. Мета цього підетапу – поділитися своєю проєкцією твору, розвивати вміння спілкуватися, співпрацювати та взаємодіяти з іншими людьми, адже ці вміння входять у групу ключових компетентностей ХХІ століття [129, с. 57].

Метою *навчального підетапу* є аналіз аудитивної діяльності, обговорення та опрацювання різноманітних аспектів тексту ХТ, що передбачає вибіркоче прослуховування фрагментів ХТ та читання додаткових матеріалів. Правильне розуміння прослуханої інформації – це важлива мета навчання аудіювання. Однак, як наголошують учені, спрямування уваги тільки на «продукт» аудіювання (його результат) призводить до того, що виконання вправ під час прослуховування стає тестуванням аудитивних умінь студентів. Тому важливо не тільки перевіряти правильність / неправильність розуміння, а також дати можливість зрозуміти суть самого процесу аудіювання та своєї ролі в ньому, тобто необхідно навчати студентів слухати ефективніше [323, с. 270]. На цьому етапі важливо включити вправи для розширення метакогнітивних знань студентів, що сприятиме їх застосуванню під час наступного аудіювання ХТ.



В. Вандергріфт та К. Гох розробили опитувальник для самооцінки рівня метакогнітивної обізнаності із процесом аудіювання (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) (Додаток 3), який варто пропонувати студентам на навчальному підетапі аудитивної діяльності 3 рази – на початковій, середній та просунутій стадії навчання аудіювання АК ХТ. Результати анкети заносять у таблицю (Scoring Guide), потім підраховують, інтерпретують та обговорюють отримані показники, порівнюючи із тими, які лежать в основі успішного аудіювання (Interpretation Guide), а також використовують для побудови лінійного графіка з метою спостереження за зміною у розвитку метакогнітивної обізнаності протягом певного часу.

*Тренувальний етап* в аудитивній діяльності передбачений для формування та вдосконалення слухо-вимовних, інтонаційних та лексичних навичок студентів. Зарубіжні учені звертають увагу на те, що труднощі, з якими стикаються студенти під час аудіювання, значною мірою пов'язані з фонетичними процесами мовлення (наголосом, редукованими формами слів, асиміляцією, елізією, клітикою тощо), розпізнаванням слів, сегментацією мовленнєвого потоку тощо, а тому наголошують на необхідності практики, яка б забезпечувала розвиток фонетичних навичок студентів [323, с. 144].

Доведено, що знання лексики відіграє значну роль під час аудіювання іншомовних текстів [323, с. 271]. Однак, Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) та К. Гох (C. Goh) вказують на те, що дуже часто студенти не розпізнають у зв'язному мовленні ті слова, котрі вже знають [323, с. 271]. Нездатність розпізнати на слух знайомі слова свідчить про невміння сегментувати їх у мовленнєвому потоці [257, с. 5], тому вчені наголошують на важливості розвивати навички розпізнавання слів на слух (word recognition skills) та навички їхньої сегментації (word segmentation skills) [323, с. 271]. Вчені зазначають, що саме із цими навичками пов'язано відчуття швидкості мовлення [323, с. 130]. Так, швидкий темп, на думку вчених, становить значні труднощі саме через нездатність розпізнавати та сегментувати слова усного мовлення [323, с. 130]. Зауважимо, що опитування 233 студентів власне підтверджує цей факт, оскільки 63% із них

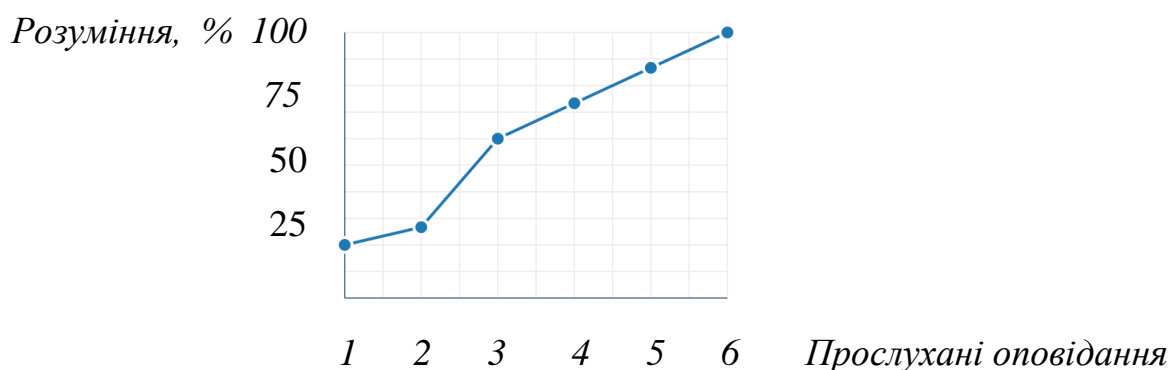
вважають швидкий темп мовлення однією із головних труднощів під час аудіювання (Додаток Д). Вчені пропонують розвивати мовленнєвий слух та збагачувати знання різноманітних фонологічних модифікацій зв'язного мовлення у контексті усних текстів на завершальному (післятекстовому) етапі роботи з аудіотекстами [323, с. 132] після практики в аудіюванні «зверху вниз» [323, с. 272].

Ми скористались висновками вчених та виокремили в аудитивній діяльності на базі АК ХТ тренувальний підетап, щоб надати студентам можливість систематично тренувати свій фонематичний та інтонаційний слух, вимовні навички, а також засвоювати нову лексику. Така практика сприятиме адаптації до різних типів вимови та акцентів, запобігатиме деавтоматизації вимовних навичок, зменшить фонетичну інтерференцію, сприятиме формуванню лексичних навичок. На цьому підетапі варто пропонувати вправи на транскрибування уривків ХТ (для розвитку фонематичного слуху різних типів вимови), читання вголос та читання за диктором (*shadow reading*) (для розвитку вимовних навичок та інтонаційного слуху), а також виконувати лексичні вправи для нагромадження та розширення словникового запасу за рахунок лексики прослуханого оповідання, адже такі лексичні одиниці звучали у контексті, що повинно сприяти їх засвоєнню та перехід у довготривалу пам'ять.

На *рефлексивному підетапі* студенти заповнюють щоденник аудіювання (Додаток М), пишуть резюме ХТ та рецензію до прослуханої АК. Метою цього підетапу є розвиток здатності аналізувати адекватність свого розуміння ХТ та ефективність процесу слухання, оцінювати процес та результат власної аудитивної діяльності, а також розвиток умінь компресії ХТ (написання резюме ХТ) та критичної оцінки АК ХТ у письмовій формі (написання рецензії).

За допомогою відсоткової оцінки як рівня глобального, так і рівня детального розуміння кожного прослуханого оповідання можна у щоденнику аудіювання побудувати *криву прогресу* (графічне зображення, що наочно відображає лінійним відрізком успішність аудіювання протягом певного часу) (рис. 2.1). Будується ця крива за двома основними показниками: оповідання і

відсотковий результат його розуміння. Слід відмітити, що лінійні графіки (line charts) не надають точних даних, а лише загальне уявлення про них [265, с. 286]. Загальне уявлення про прогрес у навчанні аудіювати ХТ сприятиме розвитку впевненості у своїх силах або ж спонукатиме до пошуку труднощів, що спричинили зниження рівня розуміння під час аудіювання наступного оповідання.



*Рис. 2.1. Приклад графічного зображення успішності аудіювання оповідань протягом певного періоду навчання*

Корисним завданням може бути написання рецензії (рев'ю) до прослуханої АК. Написання рецензії є автентичним завданням, що відповідає реальним комунікативним вимогам, адже послідовність дій носіїв мови часто є такою: *вибрати АК – купити АК – прослухати АК – написати рецензію до АК*. Автентичне завдання – це завдання, яке носії мови виконують у реальних, повсякденних умовах [312]. Навчившись писати змістовні рецензії до АК ХТ, студенти зможуть використовувати це уміння у реальному житті, адже дуже часто інтернет-магазини пропонують покупцям АК написати огляди до прослуханих АК. Також, за свої рецензії можна навіть отримувати безкоштовні АК, наприклад на сайті Audiobook Boom.

Отже, аудитивна діяльність на базі АК включає підготовку до аудіювання ХТ, сам процес аудіювання, засвоєння важливої інформації, а також рефлексію свого практичного аудитивного досвіду. Підсумуємо наочно запропоновані нами етапи аудитивної діяльності на базі АК ХТ (табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

### Етапи формування ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ

<i>Позааудиторна робота</i>	<i>Аудиторна робота</i>
<b>ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП</b>	
<b>1. Підготовчо-розвивальний підетап</b> (пізнавально-пошукова робота)	<b>2. Орієнтаційно-мотиваційний підетап</b> (спрямування аперцепції у відповідному напрямку)
<b>ОСНОВНИЙ ЕТАП</b> (Інтенсивне аудіювання)	
	<b>3. Аудиторне прослуховування ХТ</b> <i>Перше прослуховування</i> <b>Глобальне аудіювання ХТ</b> Контроль / рефлексія  <i>Друге прослуховування</i> <b>Детальне аудіювання ХТ</b> Контроль / рефлексія
<b>4. Самостійне прослуховування ХТ</b> Критичне аудіювання ХТ Рефлексія	
<b>ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП</b>	
	<b>5. Інтерактивний підетап</b> Інтерактивне аудіювання <b>6. Навчальний підетап</b> (аналіз аудитивної діяльності, опрацювання, обговорення різноманітних аспектів тексту ХТ, вибіркове прослуховування фрагментів ХТ)
<b>7. Тренувальний підетап</b> (транскрибування уривків ХТ, читання за диктором, читання вголос, лексичні вправи) <b>8. Рефлексивний підетап</b> (заповнення щоденника аудіювання, написання рецензії до АК ХТ)	

Враховуючи складність ХТ для сприйняття на слух, слідом за Р. І. Вікович вважаємо за доцільне виділити три стадії навчання аудіювання ХТ: початкову, середню та просунуту [35, с. 87]. Кожна стадія навчання повинна забезпечити нову якість здатності аудіювати ХТ та може бути відображена схематично за

допомогою тріадної моделі компетентності у вигляді трикутної спіралі, що розширюється (рис. 2.2). Тріада з'єднує, зрощує всі компоненти компетентності (знання, уміння та здатність), забезпечуючи нову якість освіти [43, с. 25].

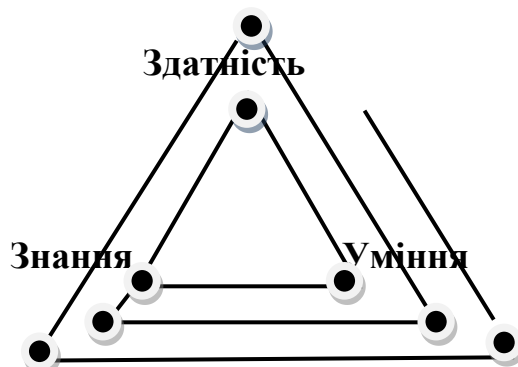


Рис. 2.2. Спіраль розвитку компетентності

Учені пояснюють, що процес формування компетентності є триєдиним та нелінійним, адже неможливо сформувати уміння без необхідного об'єму накопичених знань, так само неможливо привити студентам здатність володіти знаннями й уміннями без їх засвоєння. Учені також зазначають, що будь-який процес пізнання залежить від емоційного фону особи, що навчається, який пов'язаний із мотивацією до навчання. Тільки усвідомлене розуміння того, що для вирішення певного завдання не вистачає здатності, стимулює потребу / бажання отримати нові знання та уміння [43, с. 25].

Виокремлення трьох стадій навчання передбачає поступове введення труднощів для їх подолання, тобто поступове збільшення об'єктивної складності ХТ. Аналіз доступності та посильності оповідань дозволив поділити їх на 3 групи: відносно легкі, середньої важкості та складні (підрозділ 2.1). На початковій стадії навчання аудіювання доцільно використовувати ХТ із групи «відносно легкі твори», на середній стадії – із групи «ХТ середньої важкості», а на просунутій – із групи «складні ХТ». Поступове збільшення об'єктивної складності сприйняття ХТ сприятиме формуванню аудитивного досвіду студентів. Кожне наступне, запропоноване для аудіювання, оповідання забезпечуватиме перехід майбутніх учителів на новий рівень їх аудитивної компетентності.

З урахуванням етапів формування ААК та їх особливостей визначимо групи, типи та види вправ, які утворюватимуть систему вправ для навчання майбутніх учителів аудіювання ХТ.

Під *вправою* розуміємо організовану викладачем діяльність студентів, спрямовану на формування, розвиток та вдосконалення навичок та вмінь [2, с. 115]. *Система вправ* – це «сукупність типів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом і способом виконання» [113, с. 189].

О. О. Сіваченко визначила вимоги до побудови системи вправ для навчання аудіювання драматичних творів, які ми вважаємо релевантними для нашого дослідження: 1) врахування специфіки процесу аудіювання ХТ як виду мовленнєвої діяльності; 2) врахування жанрової специфіки творів; 3) спрямованість на подолання труднощів аудіювання ХТ; 4) забезпечення формування умінь сприймати та розуміти ХТ на змістовому та смисловому рівнях; 5) поетапність роботи з ХТ [161, с. 112]. Додамо, що важливими вимогами до побудови системи вправ має бути спрямованість на автономну діяльність студентів, навчання у співпраці, взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності, розвиток критичного мислення, рефлексію.

Враховуючи типологію вправ за основними [162, с. 9] та додатковими критеріями [161, с. 111], ми виділили такі основні типи вправ для навчання майбутніх учителів аудіювання АК ХТ (табл. 2.5):

- 1) комунікативність (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні вправи);
- 2) спрямованість навчальної дії / діяльності на отримання або видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, продуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні);
- 3) ступінь керованості мовленнєвою діяльністю (вправи із повним, частковим і мінімальним керуванням);
- 4) наявність / відсутність опор (вправи без опор, з природними опорами, зі штучно створеними опорами);
- 5) спосіб організації (фронтальні, групові, парні, індивідуальні);

- 6) характер виконання (усні та письмові вправи);
- 7) функція у навчанні (тренувальні та контрольні вправи);
- 8) місце виконання (аудиторні, лабораторні та домашні вправи).

Таблиця 2.5.

**Система вправ для формування ААК майбутніх учителів  
із використанням АК ХТ**

Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
<b>Підготовчий етап</b> <b>Підготовчо-розвивальний підетап</b> ( <i>позааудиторна робота</i> )		
1. Вправи для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання, розширення знань про екстралінгвістичні фактори. 1.1. Вправи для розвитку лексичних та фонетичних навичок аудіювання. 1.2. Вправи для активізації / розширення знань про екстралінгвістичні фактори ХТ.	Некомунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, із частковим керуванням, із мінімальним керуванням, з опорами, без опор, індивідуальні, усні, письмові, домашні	Перегляд коротких відео та документальних фільмів, читання текстів із метою отримання інформації, що пов'язана з екстралінгвістичними факторами ХТ, відповіді на запитання, переклад та транскрибування нової лексики.
<b>Орієнтаційно-мотиваційний підетап</b> ( <i>аудиторна робота</i> )		
2. Вправи для розвитку мотиваційної та стратегічної готовності до аудіювання ХТ. 2.1. Вправи для розвитку інтересу до ХТ. 2.2. Вправи для розвитку вмінь передбачати зміст / смисл ХТ. 2.3. Вправи для розвитку вмінь контекстуальної здогадки про значення слів.	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	Обговорення дискусійних питань, тем, що пов'язані із ХТ, відповіді на запитання, переглядове читання, «мозковий штурм», встановлення значення невідомих слів за контекстом.
<b>Основний етап</b> <i>Аудиторне прослуховування ХТ</i>		
3. Вправи для розвитку вмінь аудіювання. 3.1. Вправи для розвитку вмінь глобального розуміння ХТ. 3.2. Вправи для розвитку вмінь детального розуміння ХТ.	Комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, індивідуальні, фронтальні, з мінімальним керуванням, тренувальні, письмові, з опорою на аудіотекст, аудиторні	Прослуховування ХТ, відповіді на спеціальні запитання, виконання тесту множинного вибору, обговорення відповідей.

## Продовження таблиці 2.5

<i>Самостійне прослуховування ХТ</i>		
3.3. Вправи для розвитку вмінь критичного розуміння ХТ та його інтерпретації.	Комунікативні, рецептивно-продуктивні, з опорою на аудіотекст, з мінімальним керуванням, індивідуальні, усні, письмові, домашні, тренувальні	Прослуховування ХТ, прослуховування інтерв'ю з автором ХТ, відповіді на запитання.
<b>Завершальний етап</b>		
<b>Інтерактивний підетап (аудиторна робота)</b>		
3.4. Вправи для розвитку вмінь інтерактивного аудіювання.	Комунікативні, продуктивні, з мінімальним керуванням, з опорами, тренувальні, парні, групові, усні, аудиторні	Обмін враженнями, обговорення ХТ із презентацією власної проєкції ХТ.
<b>Навчальний підетап (аудиторна робота)</b>		
4. Вправи для розширення знань та розвитку умінь рефлексії. 4.1. Вправи для оволодіння метакогнітивними знаннями. 4.2. Вправи для оволодіння лінгвосоціокультурними знаннями. 4.3. Вправи для розвитку рефлексивних умінь. 4.4. Вправи для оволодіння знаннями про написання рецензій до АК та резюме ХТ.	Некомунікативні, комунікативні, рецептивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні, із повним та частковим керуванням, з опорами та без опор, фронтальні, групові, парні, індивідуальні, усні, письмові, аудиторні, тренувальні	Обговорення труднощів та стратегій аудіювання, переглядове читання текстів, вивчаюче читання текстів, відповіді на запитання, дискусії, прослуховування фрагментів ХТ.
<b>Тренувальний підетап (позааудиторна робота)</b>		
5. Вправи для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання. 5.1. Вправи для розвитку інтонаційних і слуховимовних навичок. 5.2. Вправи для розвитку лексичних навичок аудіювання.	Некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, з мінімальним керуванням, з опорами, індивідуальні, тренувальні, усні, письмові, домашні	Транскрибування уривків ХТ, читання за диктором, читання вголос, перефразування, заповнення пропусків у реченні, підбір значення слів, відповіді на запитання.



## Продовження таблиці 2.5

<b>Рефлексивний підетап</b> ( <i>позааудиторна 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 ХТ. 6.3. Вправи для розвитку умінь критичної оцінки АК ХТ.	Комунікативні, некомунікативні, продуктивні, репродуктивні, з опорами та без опор, індивідуальні, тренувальні, письмові	Заповнення щоденника аудіювання, написання резюме ХТ та рецензії до АК ХТ, побудова графіків успішності аудіювання ХТ (глобального та детального розуміння), змін у метакогнітивній обізнаності.

Наведемо приклади вправ, розроблених нами із використанням матеріалів інтернет-джерел [207; 208; 210; 215; 220; 230; 231; 238; 243; 245; 246; 251; 253; 254; 260; 268; 269; 272; 277; 278; 279; 282; 288; 289; 290; 292; 293; 294; 317; 318; 331; 333].

**Підготовчий етап***Підготовчо-розвивальний підетап*

Група вправ для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання, розширення знань про екстралінгвістичні фактори.

1.1. Вправи для розвитку лексичних та фонетичних навичок аудіювання.

1.2. Вправи для активізації / розширення знань про екстралінгвістичні фактори ХТ.

**Приклад 1. (Підгрупа 1.1).** Оповідання «Бамос», автор Л. Бловер (L. Blower).

**Тип вправи:** некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, без опор, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** читання інтернет-статей.

**Мета:** ознайомити студентів із прецизійною лексикою ХТ із метою часткового зняття лексичних труднощів.

**Завдання:** Explore and note down some information about the following products or services: *a Triumph Herald soft-top, Barley sugars, the Bookies, the Shell Shop, Dorothy Perkins, Fry's Chocolate Cream, the Mini Metro (Austin Metro), Ceefax, the Prize Bingo, Cup a Soups, Cinzano.*

**Приклад 2. (Підгрупа 1.1).** Оповідання «Навіть вродливі очі чинять злочин», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland).

**Тип вправи:** некоммуникативна, рецептивно-репродуктивна, із частковим керуванням, без опор, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** робота із словниками, читання інтернет-статей.

**Мета:** самостійна семантизація лексики ХТ з метою зняття лексичних труднощів твору та збагачення словникового запасу.

**Завдання:** 1. Find out what the following words mean: *kelpies, a locum, a mozzie, a minder, university digs, a Tartan picnic flask, a settee, dizzy*. 2. Find out what beverage has the acronym *OJ*.

**Приклад 3. (Підгрупа 1.1).** Оповідання «Моя дочка – расист», автор Г. Оєємі (H. Oueyemi).

**Тип вправи:** некоммуникативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, без опор, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** робота з онлайн-словниками, читання інтернет-статей, конспектування.

**Мета:** семантизувати етнографічні реалії, які сприятимуть розумінню місця дії оповідання.

**Завдання:** Explore and note down the meaning of the following realia *djellaba, keffiyeh, minaret, karkadeh*. Work out which country they can represent.

**Приклад 4. (Підгрупа 1.1).** Оповідання «Бамос», автор Л. Бловєр (L. Blower).

**Тип вправи:** комуникативна, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою на відео, індивідуальна, усна / письмова.

**Вид вправи:** читання інтернет-статей, перегляд відео, відповіді на запитання.

**Мета:** ознайомити студентів із новою соціолінгвістичною інформацією – діалектом та акцентом Поттеріз.

**Завдання:** Explore and note down some information about the Potteries (Stoke) dialect: 1) its lexis (vocabulary); 2) grammar (structure); 3) phonology (pronunciation or accent). Get acquainted with the Potteries accent with the help of YouTube videos.

**Приклад 5. (Підгрупа 1.2).** Оповідання «Циркадний ритм людини», автор К. Дж. Опп (R. J. Orr).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, без опор, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** читання інтернет-статей, відповіді на запитання.

**Мета:** ознайомити студентів із новим предметним змістом про циркадний ритм людини, що сприятиме розумінню змісту та смислу оповідання.

**Завдання:** Explore and note down how circadian rhythm affects health.

1. *What are circadian rhythms?*

2. *What happens when they're out of order?*

3. *What can be done to regulate circadian rhythms?*

**Приклад 6. (Підгрупа 1.2).** Оповідання «Моя дочка – расист», автор Г. Оєємі (H. Oueyemi).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з частковим керуванням, з опорою на текст, індивідуальна, усна / письмова, домашня.

**Вид вправи:** читання німецької легенди про гальменського щуролова та відповідь на запитання.

**Мета:** ознайомити студентів із новою лінгвокультурознавчою інформацією: із середньовічною легендою про гальменського щуролова, яка має інтертекстуальний зв'язок із смислом оповіданням.

**Завдання:** Read the legend of The Pied Piper of Hamelin. What is the moral of the story? Note down your answer.

**Приклад 7. (Підгрупа 1.2).** Оповідання «Шляхи втечі», автор Л. Калдвел (L. Caldwell).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна, із частковим керуванням, з опорами, індивідуальна, усна / письмова, домашня.

**Вид вправи:** читання інтернет-статей, відповіді на запитання.

**Мета:** ознайомити студентів із новою лінгвокультурознавчою інформацією, яка є необхідною для розуміння ситуативного фону оповідання (конфлікт на етнічно-політичному ґрунті у Північній Ірландії) та його змісту.

**Завдання:** Research into the Northern Ireland conflict. Note down the answers to the following questions:

1. *Is the conflict a religious, social or political one?*
2. *Why is the conflict referred to as «the Troubles»?*
3. *Who were the victims of the conflict?*

**Приклад 8. (Підгрупа 1.1 та 1.2).** Оповідання «Прийменники», автор Л. Шривер (L. Shriver).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою на фільм, індивідуальна, усна / письмова, домашня.

**Вид вправи:** перегляд документального фільму «Inside the Twin Towers» та відповіді на запитання.

**Цілі:** активізувати та поглибити фонові знання студентів про терористичний акт в США 11 вересня 2001 року, оскільки події цього дня покладені в основу сюжету оповідання; частково зняти фонетичні труднощі (адаптація до американського вимовного типу); частково зняти лексичні труднощі.

**Завдання:** On youtube.com watch «Inside the Twin Towers», the 2006 documentary which re-creates a minute-by-minute account of what happened inside the twin towers of the World Trade Center on September 11th, 2001. Also, you can watch any other relevant videos. Note down key moments and facts as you listen. Reflect upon the events of 11 September and answer the following questions:

1. *What happened on 11 September, 2001?*
2. *How did the film make you feel?*
3. *What is terrorism?*

### *Орієнтаційно-мотиваційний підетап*

Група вправ для розвитку мотиваційної та стратегічної готовності до аудіювання ХТ.

2.1. Вправи для розвитку інтересу до ХТ.

2.2. Вправи для розвитку вмінь передбачати зміст / смисл ХТ.

2.3. Вправи для розвитку вмінь контекстуальної здогадки про значення слів.

**Приклад 9. (Підгрупа 2.1).** Оповідання «Навіть вродливі очі чинять злочин», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, з частковим керуванням, без опори, фронтальна / групова / у парах, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** обговорення дискусійних питань.

**Мета:** стимулювати інтерес до змісту оповідання та семантизувати ключову лексику.

**Завдання:** Discuss why, when and how people stray. Have you ever lost a friend by telling home truths?

**Приклад 10. (Підгрупа 2.1).** Оповідання «Орендж вибула», автор С. Стієнен-Дюран (S. Stienen-Duran).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, із частковим керуванням, без опори, фронтальна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** обговорення дискусійних питань.

**Мета:** стимулювати інтерес до змісту оповідання.

**Завдання:** Discuss positive and negative effects of reality TV shows. Does reality TV have any value for society? Do you like reality TV shows or can't stand them? Which ones? If you were to be on a reality TV show, which one would you be on and why?

**Приклад 11.** (Підгрупа 2.2). Оповідання «Навіть вродливі очі чинять злочин», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, з повним керуванням, з опорою, фронтальна, усна / письмова, аудиторна.

**Вид вправи:** «мозковий штурм».

**Мета:** стимулювати антиципацію змісту оповідання по його заголовку.

**Завдання:** Look at the title of the short story «Even Pretty Eyes Commit Crimes» by M. J. Hyland. Make predictions about the contents of the short story and about the implicit information which can be conveyed in its title.

**Where?** (setting)

**When?** (time, season)

**Who?** (people, their relationship)

**How?** (tone, mood)

**What** is it about?

**Why?** (circumstances)

*I expect this short story will be ... because...*

**Приклад 12.** (Підгрупа 2.2). Оповідання «Моя донька – расист», автор Г. Оєємі (H. Ouyeyemi).

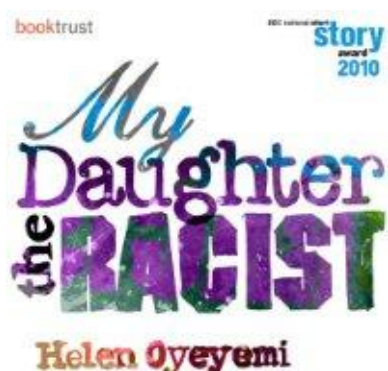
**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з частковим керуванням, з опорою, фронтальна, усна / письмова, аудиторна.

**Вид вправи:** переглядове читання та «мозковий штурм».

**Мета:** стимулювати антиципацію змісту оповідання за допомогою його основних орієнтирів (інформація про автора, деталі про аудіокнигу, резюме твору), спрямувати аперцепцію у відповідному напрямку.

**Завдання:** You will hear the short story «My Daughter the Racist» by Helen Ouyeyemi. Look at its title, information about the author and a publisher's summary. Make predictions about the contents of the story.

## BBC National Short Story Award 2010



### Publication Details

Audible Audio Edition  
 Author: Helen Oyeyemi  
 Narrator: Sirine Saba  
 Listening Length: 27 minutes  
 Program Type: Audiobook  
 Version: Unabridged  
 Publisher: AudioGO Ltd.  
 Audible.com Release  
 Date: December 8, 2010  
 Language: English

"My Daughter the Racist" is a short story by Helen Oyeyemi shortlisted for the 2010 BBC National Short Story Award. Oyeyemi, aged 25 then, was in fact the youngest novelist to have been nominated for the prize.

### Publisher's summary

Set against the backdrop of a country occupied by foreign soldiers, a mother is determined to see her outspoken child grow up and will do whatever it takes to protect her daughter's independent spirit from coming to harm.



Born in Nigeria in 1984, **Helen Oyeyemi** moved to London with her family aged four. She signed a publishing deal while still at school and her first novel, *The Icarus Girl*, a ghost story about an eight-year-old girl torn between her British and Nigerian identity, received rave reviews. She followed it with Cuban-themed *The*

*Opposite House*, while studying social and political sciences at Cambridge, and *White is for Witching*, about teenage twins, which won a 2010 Somerset Maugham award. Her next book, *Mr Fox*, featuring an American writer with a penchant for murdering his heroines, was a riff on the Bluebeard story. Named a Granta best young novelist in 2013, she published her fifth novel, *Boy, Snow, Bird*. After sojourns in New York, Paris, Budapest and Berlin, she now lives in Prague [268].

**Where?** (setting)

**When?** (time, season)

**Who?** (people, their relationship)

**How?** (tone, mood)

**What** is it about?

**Why?** (circumstances)

*I expect this short story will be ... because...*

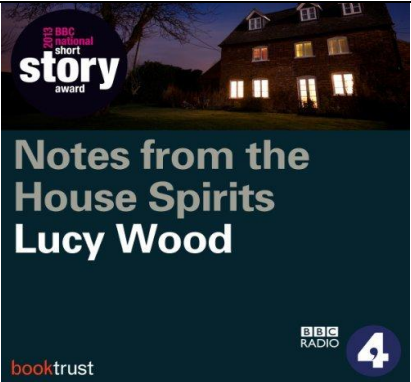
**Приклад 13.** (Підгрупа 2.2). Оповідання «Нотатки духів будинку», автор Л. Вуд (L. Wood).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з частковим керуванням, з опорами, фронтальна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** «мозковий штурм».

**Мета:** стимулювати антиципацію змісту оповідання по його заголовку, обкладинці та ключових словах.

**Завдання:** Look at the audiobook cover, key words and the title of the short story. Make predictions about the topic and the content of the short story «Notes from the House of Spirits» by Lucy Wood.

Cues	Your predictions
	<p><b>Where?</b> (setting)  <b>When?</b> (time, season)  <b>Who?</b> (people, their relationship)  <b>How?</b> (tone, mood)  <b>What</b> is it about?  <b>Why?</b> (circumstances)</p>
<p><b>Key words and expressions:</b>  <i>silence, buddleia, dust, to arrive, footsteps, noise, packing, to leave, left-behind things, an attic, dreams, to rearrange, sheets, shadows</i></p>	<p><i>I think this short story will be about ... because.....</i></p>

**Приклад 14.** (Підгрупа 2.3). Оповідання «У підвалі», автор А. Рос (A. Ross).

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, рецептивна, з повним керуванням, з опорою, фронтальна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** здогадатися про значення невідомих слів за контекстом.

**Мета:** розвивати уміння контекстуальної здогадки невідомої лексики.



**Завдання:** Read several short passages from the story «In the Basement» by A. Ross. Use context to determine the meaning of the underlined words and expressions.

1. *To make ends meet, she'd been moonlighting regularly at Veterans Hospital, Baptist, and Vanderbilt, seven months pregnant and still picking up killer shifts, twenty-four and sometimes even thirty-six hours on call [315, с. 143].*

2. *I don't want to be one of those women who have to compete in the rat race. I don't want to work insane hours. I want children. I want to be a homemaker [315, с. 149].*

3. *Naturally, it was a bitch Shepherd she'd had shipped from Germany and paid an arm and a leg for, maybe four thousand dollars, and she was going to train it herself [315, с. 155].*

4. *Maria cleared some plates and followed her to the kitchen, even though Carla had told her to stay put [315, с. 139].*

### Основний етап

#### Аудиторне прослуховування ХТ

Група вправ для розвитку вмінь аудіювання.

3.1. Вправи для розвитку вмінь глобального розуміння ХТ.

3.2. Вправи для розвитку вмінь детального розуміння ХТ.

**Приклад 15. (Підгрупа 3.1).** Оповідання «Прийменники», автор Л. Шрівер (L. Shriver).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з керуванням, з опорою на аудіотекст, тренувальна, індивідуальна / фронтальна, письмова, аудиторна.

**Вид вправи:** відповіді на спеціальні запитання та їх обговорення.

**Мета:** розвивати уміння глобального розуміння ХТ.

**Завдання:** You will hear the short story «Prepositions» by Lionel Shriver. This story takes the form of a letter between two female friends who both lost their husbands on the day of terrorist attacks, on Tuesday morning, September 11, 2001. Rachel writes

a letter to Sarah. Read through the questions before listening to the short story. Write down your answers after listening and discuss them with your groupmates.

1. *Why does Rachel write the letter?*
2. *How did Paul die?*
3. *How did David die?*
4. *How did Rachel's life change?*
5. *How did Sarah's life change?*

**Приклад 16.** (Підгрупа 3.1). Оповідання «Бамос», автор Л. Бловєр (L. Blower).

**Тип вправи:** комунікативна, рецєптивно-репродуктивна, з частковим керуванням, з опорами, тренувальна, індивідуальна, фронтальна, письмова, аудиторна.

**Вид вправи:** відповіді на спеціальні запитання та їх обговорення.

**Мета:** розвивати уміння глобального розуміння ХТ.

**Завдання:** You will hear the short story «Barmouth» by Lisa Blower. Listen for the answers to the questions below. Note down your answers and discuss them with your groupmates. Pay attention to the structure of the story which consists of the following sections:

*Leek New Road, Stoke-on-Trent*  
*The Amoco*  
*William Hill's*  
*Loggerheads*  
*Ford, just outside of Shrewsbury on the A458*  
*Tal-Y-Bont*  
*Barmouth*  
*Gwyn Evan's caravan Site, LLanbedr*  
*Golygfa Glan*  
*Barmouth beach*  
*The Smuggler's Rest*  
*Swallow falls*  
*Shell Island*  
*93 Sharrow Lane*  
*The Prize Bingo*  
*75 Kielder Square*

1. *How much time does the story cover? Who are the characters?*
2. *Where is the family going?*
3. *How good is the relationship between the members of the family?*
4. *What are their memories about holiday in Barmouth?*
5. *In which way did Looby move up the social ladder?*
6. *Who and why does the narrator decide to phone at the end of the story?*

**Приклад 17. (Підгрупа 3.2).** Оповідання «Навіть вродливі очі чинять злочин», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, з частковим керуванням, з опорою на аудіотекст, тренувальна, індивідуальна / фронтальна, письмова, аудиторна.

**Вид вправи:** тест множинного вибору, обговорення відповідей.

**Мета:** розвивати уміння детального розуміння ХТ.

**Завдання:** Listen to the short story «Even Pretty Eyes Commit Crimes» by M.J. Hyland again. Read through the questions before listening, then for questions 1-18, choose the answer (A, B, or C) which fits best according to what you hear. Compare your answers with your groupmates.

1. A young man is coming back home from work
  - a) *in the morning*
  - b) *in the evening*
  - c) *at night*
2. The young man
  - a) *likes the weather in Australia*
  - b) *can't stand it*
  - c) *doesn't care about it*
3. Paul and his wife argued over
  - a) *domestic issues*
  - b) *spending leisure time*
  - c) *money*
4. Father suspected Paul's wife of
  - a) *moving out*
  - b) *wasting a lot of money*
  - c) *cheating on Paul*
5. Paul is feeling
  - a) *bored*
  - b) *frustrated*
  - c) *exhausted*

6. Paul's father is
  - a) *generous*
  - b) *economical*
  - c) *rich*
7. Paul's mother left his father when he was
  - a) *ten*
  - b) *twelve*
  - c) *eighteen*
8. Paul's mother was
  - a) *attractive*
  - b) *kind*
  - c) *patient*
9. Paul's father started visiting Paul very often after
  - a) *their chat in the pub*
  - b) *Paul's divorce*
  - c) *Paul's marriage*
10. Paul noticed that Janice took her
  - a) *bike*
  - b) *helmet*
  - c) *basket*
11. Paul's father has to start his work at
  - a) *eight*
  - b) *nine*
  - c) *ten*
12. Janice doesn't work as ... any more
  - a) *a secretary*
  - b) *a nurse*
  - c) *a shop assistant*
13. Paul's father works as
  - a) *a doctor*
  - b) *a nurse*
  - c) *a trainer*
14. Paul went to the bedroom to check
  - a) *if Janice was sleeping*
  - b) *if she left any notice*
  - c) *if she took her clothes*
15. What memory often comes up to Paul?
  - a) *the memory of his mother*
  - b) *the memory of the café*
  - c) *the memory of his parents' argument*
16. Paul and Janice live in
  - a) *a small flat*
  - b) *a big flat*
  - c) *a cheap flat*
17. Paul would much rather live
  - a) *not far from Bondi Beach*
  - b) *in London*
  - c) *in the suburbs*
18. Paul doesn't know how to
  - a) *ask for some money*
  - b) *find Janice*
  - c) *say he loves his father*

*Самостійне прослуховування ХТ*

3.3. Вправи для розвитку вмінь критичного розуміння ХТ та його інтерпретації.

**Приклад 18.** (Підгрупа 3.3).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою на аудіотекст, тренувальна, індивідуальна, письмова / усна, домашня.

**Вид вправи:** відповіді на запитання, які передбачають критичну оцінку твору.

**Мета:** розвивати вміння критично осмислювати прослухане.

**Завдання:** Listen to the short story again if you need to answer the questions below. Note down your answers.

1. *Explain how the title of the short story relates to its events.*
2. *What is author's intended meaning?*
3. *What themes does this short story explore? How relevant are they today?*
4. *What is the narrator's tone? What is the mood of the story?*
5. *Was there a moral to the story? If so, note down what you think that moral was.*
6. *What does the writer's purpose seem to be? What inferences are you expected to make?*
7. *What intertextual correspondence did you notice?*
8. *All short stories teach a lesson. What did you learn from this one?*

**Приклад 19.** (Підгрупа 3.3). Оповідання «Мила і жахлива обставина», автор К. Вомерслі (Ch. Womersley).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою на аудіотекст, тренувальна, індивідуальна, усна / письмова, домашня.

**Вид вправи:** відповіді на запитання, які передбачають критичну оцінку твору.

**Мета:** розвивати вміння критично осмислювати прослухане.

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

1. *Why did Daniel Shaw release the girl?*
2. *What did Angola's family expect from Daniel Shaw?*
3. *Why did they keep Emily chained?*
4. *Why was Daniel Shaw ashamed of his own daughter?*
5. *Think how the title of the short story relates to its events.*

**Приклад 20.** (Підгрупа 3.3). Оповідання «Айхоул», автор Дж. Гох (J. Gough).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою на аудіотекст, тренувальна, індивідуальна, усна / письмова, домашня.

**Вид вправи:** прослуховування інтерв'ю з автором оповідання та відповіді на запитання.

**Мета:** розвивати вміння критично осмислювати прослухане.

**Завдання:** Listen to the interview with Julian Gough, the author of the story «The iHole». Answer the questions:

1. *Who does the story iHole feature? Which real people are the fictional characters based on?*
2. *What kind of letter did Julian Gough write? To whom? Why did he write it? Read an extract of that letter on the author's website and say whether Thierry is based on Jonathan Ive.*
3. *What's the author's favourite gadget?*

### **Завершальний етап**

#### *Інтерактивний підетап*

3.4. Вправи для розвитку вмінь інтерактивного аудіювання.

**Приклад 21.** (Підгрупа 3.4). Оповідання «Чорна горілка», автор Д. Леві (D. Levy).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорами, тренувальна, парна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** інтерактивне аудіювання.

**Мета:** розвивати вміння обговорювати інформацію ХТ та ділитися своєю проекцією прослуханого оповідання.

**Завдання:** In pairs, share your personal reactions to the short story «Black Vodka» by Deborah Levy. Mind the following:

- *Is Lisa playing with the narrator's emotions? Does she have any feelings for him?*
- *Can the characters of the story have a future together? Explain your view.*
- *How far do you agree or disagree with the following quotation from the short story: "...her mobile – the modern umbilicus that adults need to hang on to in order to convince themselves they are not bereft and alone in the world"?*
- *Did you like the story? Why (not)?*

**Приклад 22. (Підгрупа 3.4).** Оповідання «Мила і жахлива обставина», автор К. Вомерслі (C. Womersley).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорами, тренувальна, парна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** інтерактивне аудіювання.

**Мета:** розвивати вміння обговорювати інформацію ХТ та ділитися своєю проекцією прослуханого оповідання.

**Завдання:** In pairs, share your personal reactions to the short story «A Lovely and Terrible Thing» by Chris Womersley. Mind the following:

- Discuss how the title of the short story relates to its events.
- Predict
  - ✓ Emily's life beyond the moment of release
  - ✓ Therese's future
  - ✓ Angola's family actions towards Daniel Shaw
- How far do you agree or disagree with the following quotation from the short story: "... we all believed our children to be possessed of special talents, even those of us whose faith has been worn so thin..."
- Did you like the story? Why (not)?

**Приклад 23. (Підгрупа 3.3).** Оповідання «Бамос», автор Л. Бловер (L. Blower).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорами, тренувальна, парна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** інтерактивне аудіювання

**Мета:** розвивати вміння осмислювати інформацію ХТ, обговорювати її.

**Завдання:** In pairs, share your personal reactions to the short story «Barmouth» by Lisa Blower. Mind the following:

- *Why did the sisters end up having such different lives?*
- *Predict how sisters' relationship might develop.*
- *How do you understand the following quotation from the story: "So, you see, we all start off in a pram. It's only when we see what the other girls have that we want what they have and that's when things get rusty."*
- *What life lessons did you learn from listening to this story?*
- *Did you like the story? Why (not)?*

*Навчальний підетап*

Група вправ для розширення знань та розвитку умінь рефлексії.

- 4.1. Вправи для оволодіння метакогнітивними знаннями.
- 4.2. Вправи для оволодіння лінгвосціокультурними знаннями.
- 4.3. Вправи для розвитку рефлексивних умінь.
- 4.4. Вправи для оволодіння знаннями про написання рецензій до АК та резюме ХТ.

**Приклад 24. (Підгрупа 4.1).**

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, тренувальна, з частковим керуванням, з опорами, парна / групова / фронтальна, усна, аудиторна, вмотивована, без ігрового компоненту.

**Вид вправи:** обговорення (не)ефективних стратегій аудіювання.

**Мета:** ознайомити студентів із стратегіями аудіювання.

**Завдання:** Read the strategies listed below. Discuss effective and ineffective strategies for completing listening comprehension tasks.



### Strategies

1. *Always / never read the questions before listening to a recording for the first time.*
2. *Try / Don't try to predict information you might hear.*
3. *Make / Don't make notes of suggested answers when listening for the first time.*
4. *Use your general knowledge to predict a logical sequence of events.*
5. *Always / never read the questions and options through carefully before the second listening.*
6. *It's (not) important to remember that questions are set out in a logical order.*
7. *Mark / Don't mark your answers.*
8. *The speakers (may not) say exactly what is in the statements.*
9. *As you listen, think / don't think about which options can be eliminated and which might be right.*
10. *The answers that sound exactly the same as the information in the recording are often (in)correct.*
11. *Pay / don't pay special attention to synonyms and antonyms.*
12. *Sometimes the information is (not) directly given, so you may / don't have to work it out on the basis of what you have heard.*
13. *Don't panic if you don't understand everything. Try to get the main idea of a text and work out the meaning of words you don't know from the context.*
14. *Don't leave any questions unanswered. If you are not sure – guess.*
15. *In class, ask /don't ask your teacher for the correct answers. If they differ a lot from yours, listen to /don't listen to the recording once more to analyse the reason for your mistake.*
16. *It's (not) important to concentrate from the very beginning.*
17. *Always / never note down everything you hear [230; 231].*

#### **Приклад 25. (Підгрупа 4.1).**

**Тип вправи:** не комунікативна / комунікативна, рецептивна, з частковим керуванням, з опорою, контрольна, індивідуальна / фронтальна, письмова / усна, аудиторна.

**Вид вправи:** відповіді на запитання анкети та їх обговорення.

**Мета:** розвивати метакогнітивну обізнаність.

**Завдання:** Complete the MALQ questionnaire. Use your responses to complete the scoring scheme. After transporting scores to the appropriate column, calculate a total score for that column. Discuss your scores with the teacher. (Додаток 3).

**Приклад 26. (Підгрупа 4.2).** Оповідання «Навіть вродливі очі чинять злочин», автор М. Дж. Хайленд (M. J. Hyland).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, тренувальна, з повним керуванням, без опор, фронтальна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** відповіді на запитання.

**Мета:** підвищити рівень обізнаності студентів щодо композиційно-структурної організації сучасних АО.

**Завдання:** Think what you have noticed about the structure of the short story «Even Pretty Eyes Commit Crimes» by M.J. Hyland? Is it a traditional story structure?

**Приклад 27. (Підгрупа 4.2).**

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з повним керуванням, тренувальна, з опорами, індивідуальна / фронтальна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** читання уривку з книги антрополога К. Фокс «Спостереження за англійцями» та його обговорення.

**Цілі:** підвищувати соціокультурну обізнаність студентів, розвивати вміння осмислювати інформацію ХТ.

**Завдання:** Sociocultural insight. Read an extract «You Are What You Drink» (Додаток К) from Kate Fox's book «Watching the English. The Hidden Rules of English behaviour» (p. 259-260) [251]. Answer the questions:

1. *What are social class distinctions in alcohol consumption habits?*
2. *Which social class do you think the narrator of «Black Vodka» belongs to? Why?*

**Приклад 28. (Підгрупа 4.1 та 4.3).**

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, з повним керуванням, з опорою, тренувальна, індивідуальна / парна / фронтальна, письмова / усна, аудиторна.

**Вид вправи:** обговорення труднощів та ефективних / неефективних стратегій їх подолання.

**Мета:** проаналізувати результат аудіювання ХТ, виявити ефективні стратегії для подолання труднощів.

**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

**Приклад 29.** (Підгрупа 4.4).

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з повним керуванням, з опорами, тренувальна, індивідуальна / фронтальна / парна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** читання рецензій та їх обговорення.

**Мета:** ознайомити студентів із правилами написання рецензій до прослуханої аудіокниги.

**Завдання:** Read a review of «My Daughter The Racist». Discuss the questions:

- Is it a book or *audiobook* review? Why?
- How does an audiobook review differ from a book review?
- What points should you include in an audiobook review?

**Review of “My Daughter The Racist”**

**Title:** My Daughter The Racist

**Author:** Helen Oyeyemi

*“My Daughter The Racist” is one of the winning short story in the BBC National Short Story Award 2010. Everyone wants to live free in this world. No one wants to get bind around other’s order. The author highlights about the freeness of an individual.*

*The story begins with illuminating the character and personality of the protagonist, an eight year old girl who makes a vow to her mother that she is going to be a racist against soldiers. In the story the mother of the protagonist spin a yarn about her husband, her mother, her daughter, the boys of her village, Bilal, Naura and the*

*Scrawny soldier. She recites that the village is not peaceful and the villagers had trapped the feeling of bete noire for foreign soldiers inside them. They always gaze at them with ill will feeling.*

*The story drives as the petite girl with gigantic thoughts shows valor and stand in front of the soldier's truck and start hurling the stones pointing them to leave their village. Later on the story moves around the scrawny soldier's visit to their house and conversations. At the end of the story the soldier stops visiting their house on request of the girl's mother. The little girl ignorant of mother's request keeps on waiting for her friend that is the scrawny soldier.*

*The storyline is about the feeling of love and ardour having for one's populace. It shows the courage, infatuation, faith and the light at the end of the tunnel to an obstacle one have in his mind regarding his nation. The story reminds of a nationalist.*

*Author picked up simple language which is easy to go through. Narration is smooth and not complex. The connectivity and flow of the story is good which makes it easy to catch and had locked me up all the time while reading it.*

*I had got a cloak and dagger feeling about the name of the protagonist which is emphasized but not unleashed.*

*The potholes which I found is that in the beginning I couldn't catch what the author wants to convey but afterwards as the story whirls I have got the root which the author wants to mention. I would say the end of the story is little bit subtle.*

*A good read. Recommended to an ardent and nation devoted reader.*

**Rating:** 3.6/5

**Reviewer:** Megha Biloniya [292].

### **Приклад 30. (Підгрупа 4.4).**

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з повним керуванням, тренувальна, з опорами, групова / фронтальна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** читання рецензій та їх обговорення.

**Мета:** ознайомити студентів із правилами написання рецензій до прослуханої аудіокниги.

**Завдання:** Work in groups of three. Here are two reviews of an audiobook. (Додаток Л). Read them carefully. Compare their organization, and the way they present points. Answer these questions.

1. *What is the main topic of each paragraph?*
2. *How formal or informal is the review?*
3. *What do you notice about the range of vocabulary?*
4. *What tense is used to describe the actions in the story?*

### **Приклад 31. (Підгрупа 4.4).**

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з повним керуванням, тренувальна, з опорами, індивідуальна / фронтальна, усна, аудиторна.

**Вид вправи:** читання резюме та їх обговорення.

**Мета:** ознайомити студентів із правилами написання резюме (короткого викладу) до прослуханої аудіокниги.

**Завдання:** Read the sample summaries and discuss the questions below.

1. *In Kate Chopin's short story, "The Story of an Hour," the main character learns that her husband died in a train accident. Mrs. Mallard cries at first, but when she is left alone in her room, she begins to realize that her husband's death will ultimately free her to live her own life. After she bravely comes back downstairs, she is surprised when her husband walks through the door. He had not been anywhere near the accident. Mrs. Mallard then drops dead of a heart attack [288].*

2. *Hamlet is one of William Shakespeare's famous tragedies. Many important themes are present in Hamlet such as revenge, deception, and loyalty. The play takes place in Denmark, specifically Elsinore Castle. The protagonist of the play is Hamlet. One night, the ghost of Hamlet's newly deceased father confronts Hamlet and explains the cause of his untimely death, murder! The ghost explains to Hamlet that Claudius — Hamlet's uncle and the new King of Denmark — poisoned him. The rest of the play chronicles Hamlet's plots and attempts to avenge his father's death. By the end of the play, Hamlet successfully kills Claudius. Like a true tragedy, however, Hamlet's revenge results in the loss of his own life [289].*

Discuss these questions:

- What is a plot summary?
- What is a good plot summary?
- Which of these might be included in a plot summary?

*The title and the author, essential information, minor information, background information, the main topic / theme / idea, explanations, specific examples, direct quotes, a conclusion, personal opinions, opinions of characters, author's message.*

- How should you write the summary? Think about these points: *type of language, tense, 5 separate sentences or 1 complete paragraph, language to connect sentences together, the first (topic) sentence.*

### *Тренувальний підман*

Група вправ для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання.

5.1. Вправи для розвитку інтонаційних і слухо-вимовних навичок.

5.2. Вправи для розвитку лексичних навичок аудіювання.

**Приклад 32.** (Підгрупа 5.1). Оповідання «У підвалі», автор А. Т. Рос (A. T. Ross).

**Тип вправи:** некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, тренувальна, з опорою на аудіотекст, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** транскрибування.

**Мета:** розвивати фонематичний слух студентів (американський вимовний тип).

**Завдання:** Listen to a passage from the short story «In the Basement» by A. T. Ross. Make a transcript of it.

**Приклад 33.** (Підгрупа 5.1). Оповідання «Чай у готелі «Мідленд», автор Д. Константайн (D. Constantine).

**Тип вправи:** некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, тренувальна, з опорою, індивідуальна, усна / письмова, домашня.

**Вид вправи:** робота із транскриптом уривку оповідання, читання вголос.

**Мета:** розвивати інтонаційний слух студентів (стандартизована форма вимови британської англійської мови – RP).

**Завдання:** Listen to the following passage from «Tea at the Midland» by D. Constantine, 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.

*The wind blew steadily hard with frequent surges of greater ferocity that shook the vast plate glass behind which a woman and a man were having tea. The waters of the bay, quite shallow, came in slant at great speed from the south-west. They were breaking white on a turbid ground far out, tide and wind driving them, line after line, nothing opposing or impeding them so they came on and on until they were expended. The afternoon winter sky was torn and holed by the wind and a troubled golden light flung down at all angles, abiding nowhere, flashing out and vanishing. And under that ceaselessly riven sky, riding the furrows and ridges of the sea, were a score or more of surfers towed on boards by kites. You might have said they were showing off but in truth it was a self-delighting among others doing likewise. The woman behind plate glass could not have been in their thoughts, they were not performing to impress and entertain her. Far out, they rode on the waves or sheer or at an angle through them and always only to try what they could do. In the din of waves and wind under that ripped-open sky they were enjoying themselves, they felt the life in them to be entirely theirs, to deploy how they liked best. To the woman watching they looked like grace itself, the heart and soul of which is freedom. It pleased her particularly that they were attached by invisible strings to colourful curves of rapidly moving air. How clean and clever that was! You throw up something like a handkerchief, you tether it and by its headlong wish to fly away, you are towed along. And not in the straight line of its choosing, no: you tack and swerve as you please and swing out wide around at least a hemisphere of centrifugence. Beautiful, she thought. Such versatile autonomy among the strict determinants and all that co-ordination of mind and body, fitness, practice, confidence, skill and execution, all for fun! [313, c. 1].*

**Приклад 34. (Підгрупа 5.1).** Оповідання «Чай у готелі «Мідленд», автор Д. Константайн (D. Constantine).

**Тип вправи:** некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, тренувальна, з опорою, індивідуальна, усна, домашня.

**Вид вправи:** читання за диктором («shadow reading»).

**Мета:** розвивати вимовні навички студентів (стандартизована форма вимови британської англійської мови – RP).

**Завдання:** Practise shadow-reading of the passage from the short story «Tea at the Midland» by D. Constantine.

**Приклад 35. (Підгрупа 5.2).** Оповідання «У підвалі», автор А. Рос (A. Ross).

**Тип вправи:** некомунікативна, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** перефразування речень із оповідання за допомогою синонімів.

**Мета:** збагатити лексичний запас та розвивати вміння робити еквівалентні заміни.

**Завдання:** Paraphrase with synonyms. Replace informal words, phrases and phrasal verbs in the sentences 1 – 9 with more neutral ones.

1. She's drop-dead, isn't she?
2. Lisa wasn't some picture-perfect genius. She was a bit of a head case.
3. And we're flooded. We were like, "Married? To who? When?"
4. If she guessed, she didn't let on.
5. One afternoon, after he ran out of fellowship money, he snuck over to her apartment, stole a credit card application from the mail, and applied for it under her name.
6. I was thirty-three, teaching the LSAT, bartending, still struggling to wrap up a novel I'd been working on for a long time.
7. And then she lists all the qualities she'd come up with for the ideal mate. She really had a list.



8. She dragged Maria and me out with her occasionally. And the nights we came along, it was fascinating to watch her size men up, approach them, talk to them or wait until they approached her.
9. She'd gotten into medical school but dropped out after a year and a half.

**Приклад 36. (Підгрупа 5.2).** Оповідання «У підвалі», автор А. Рос (A. Ross).

**Тип вправи:** некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою, тренувальна, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** підібрати належні прислівники.

**Мета:** збагатити лексичний запас студентів прислівниками з оповідання.

**Завдання:** Complete the sentences from the short story with the adverbs from the box.

*really, absolutely, unabashedly, gingerly, incredibly, slightly, exactly, openly, inarguably, thoughtfully, strongly, regularly, stiffly, financially, comfortably*

1. She was ... beautiful.
2. It was a pleasure to be able to stare at the woman so ... .
3. Maria sat down ..., adjusting her skirt.
4. Maria hunched ..., and her eyes went blank.
5. She just shut down. It wasn't ... a nervous breakdown, but something close.
6. Carla and I had never witnessed them quarrel ..., but we'd seen portents, harbingers of fights waiting to happen the minute we left.
7. What was ... true was that there was a growing list of things we couldn't talk about – the hours I'd put in writing that day, if I'd gone for a run, if Nicholas and I went out for coffee.
8. Once, over drinks, I'd told him about the problems Carla and I were having; bitter, I offered more details than were necessary, all of which he considered ...
9. And then she lists all the qualities she'd come up with for her ideal mate. She ... had a list. He had to be ... secure enough to support her... . She wanted him to be handsome, ... . She felt that he should have a solid religious background – Catholic, Jewish, it didn't matter, as long as he believed and practiced something.

10. Anyway, he took her out ... and spent many late nights at the apartment, but always left scratching his head.

11. When Lisa and I danced, she kept me ... at arm's length.

**Приклад 37. (Підгрупа 5.2).** Оповідання «У підвалі», автор А. Рос (A. Ross).

**Тип вправи:** некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою, тренувальна, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** підібрати правильне тлумачення прикметників та використати їх для опису поданих іменників та іменникових фраз.

**Мета:** збагатити лексичний запас студентів прикметниками із оповідання.

**Завдання:** Match definitions a-j to the adjectives 1-10 on the left. Then decide which of the adjectives you would use to describe the noun phrases in the box below.

1) <i>disturbing</i>	a) completely clean; extremely tidy
2) <i>dank</i>	b) anxious
3) <i>ingenious</i>	c) very sacred or holy; inviolable
4) <i>glamorous</i>	d) affected with a reeling sensation and feeling as if about to fall; dizzy
5) <i>adjustable</i>	e) alluring and fascinating
6) <i>agitated</i>	f) possessing or done with ingenuity; skilful or clever
7) <i>sacrosanct</i>	g) lacking refinement or subtlety; straightforward and uncomplicated
8) <i>blunt</i>	h) unpleasantly damp and chilly
9) <i>giddy</i>	i) tending to upset or agitate; troubling; worrying
10) <i>immaculate</i>	j) able to be changed to suit particular needs
<p><i>white linen, a dark cellar, a device, a loud knocking sound, an outfit, seat belts, parents, a chamber in the temple, air conditioning, a statement of fact, a young person, relationship, death scenes, extremely tidy clothes, a bed</i></p>	

**Приклад 38. (Підгрупа 5.2).** Оповідання «У підвалі», автор А. Рос (A. Ross).

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою, тренувальна, індивідуальна, усна / письмова, домашня.

**Вид вправи:** відповіді на запитання.

**Мета:** засвоїти лексичні одиниці з оповідання, вживаючи їх в усному чи писемному мовленні.

**Завдання:** Answer the following questions. Comment on the situations you found yourself in.

1. How can you make ends meet on a limited income?
2. Why do people compete in a rat race?
3. How is it possible to stay healthy while working insane hours?
4. Have you ever made a decision on the fly? If yes, what was the outcome?
5. What would you pay an arm and leg for?
6. How do you react when people size you up?

*Рефлексивний етап*

Група вправ для розвитку метакогнітивних умінь та вмінь смислової обробки інформації.

- 6.1. Вправи для розвитку рефлексивних умінь.
- 6.2. Вправи для розвитку умінь компресії змісту ХТ.
- 6.3. Вправи для розвитку умінь критичної оцінки АК ХТ.

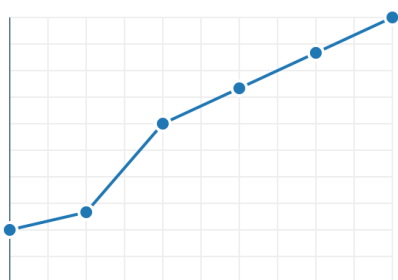
**Приклад 39. (Підгрупа 6.1).**

**Тип вправи:** некомунікативна, продуктивна, із мінімальним керуванням, без опор, індивідуальна, контрольна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** побудова графіка.

**Мета:** розвивати рефлексивні вміння.

**Завдання:** To monitor changes in your global and detailed comprehension ability over time, you can make line charts in your listening diary. The vertical axis should be the dependent variable (such as percentage of understood information), the horizontal axis should be the independent one (such as short stories).



### Global comprehension:

five questions answered correctly – 100%  
 four questions – 80%  
 three questions – 60%  
 two – 40%  
 one – 20%

To evaluate your **detailed comprehension**, use the following formula:

$FS = R - W / (C - 1)$ , in which **FS** = “corrected” or formula score, **R** = number of items answered right, **W** = number of items answered wrong, **C** = number of choices per item.

### Приклад 40. (Підгрупа 6.3).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою, тренувальна, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** написання рецензії.

**Цілі:** розвивати вміння оцінювати інформацію, висловлювати думки у письмовій формі.

**Завдання:** Read an extract from the introduction note on Audiobook Boom website [207].

*FREE audiobooks in your inbox every Tuesday! No cost to sign up and listen. Audiobook Boom! is all about giving you free or sale-priced audiobooks from Audible, Downpour, and CDBaby. No strings attached, though for some the authors do ask you to leave an unbiased review and rating. If you can blog about it, even better!*

You signed up on this website to request a free audiobook from the author or narrator. You have 30 days to listen to the book and leave an honest, unbiased review. Failure to leave a review may hinder you from receiving free audiobooks in the future.

Write a review of the short 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 audiobook for other students. Please note: you **MUST** indicate in any review that you received a free copy in exchange for an unbiased review ("This book was given to me for free at my request and I provided this voluntary review").

<b>Writing an audiobook review</b>	
<p><b>Suggested features</b></p> <p>Narrator's name (always!)</p> <p>Performance aspects:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocal characterizations</li> <li>• Timing &amp; pace</li> <li>• Accents &amp; pronunciation</li> <li>• Expression &amp; drama</li> <li>• Emotional connection</li> </ul> <p>Length of the audiobook</p> <p>Audiobook publisher and year of publication</p> <p>Audience for the audiobook</p> <p>Be courteous:</p> <p>Be kind but honest when discussing problems</p> <p>What I liked or readers' advisory</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>How does the narration strike me?</i></li> <li>• <i>Does the voice work for the characters and for the book in terms of the accents and general tone?</i></li> <li>• <i>Can I identify ways that the listening experience enriches the book?</i></li> <li>• <i>Does the narrator make the story easy to follow or not?</i></li> <li>• <i>How does the narrator use her/his voice to bring this story to life in our imagination?</i></li> <li>• <i>Does the narrator's voice effectively dramatize the mood and place the listener in the story?</i></li> <li>• <i>Does the narrator read too quickly or too slowly?</i></li> <li>• <i>Does the narrator distinguish among characters, establish them through dialects, accents, tone, pitch?</i></li> <li>• <i>Does the reader enhance or detract from the story?</i></li> <li>• <i>Consider the appeal of the voice itself [202; 303].</i></li> </ul>

**Приклад 41. (Підгрупа 6.2).**

**Тип вправи:** комунікативна, репродуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою, тренувальна, індивідуальна, письмова, домашня.

**Вид вправи:** написання резюме (короткого викладу) оповідання.

**Мета:** розвивати вміння смислової обробки інформації, вміння написання резюме.

**Завдання:** In a paragraph of between 50 and 70 words, outline the events of the story briefly. Although your summary should be concise, it also should be clear and easy to read. You should create a text which reads like an organized whole. Use phrases which reinforce links between the key points that you need to include.

### SUMMARY GUIDELINES

- *Start your summary with a clear identification of the type of work, title, author, and main point in the present tense.*
- *Formulate a strong topic sentence.*
- *Summary strictly focuses on the overall plot and characters of a work.*
- *The summary should provide your reader with an overview of the text in the briefest manner possible.*
- *Only mention the important plot details.*
- *Keep your writing in the present tense.*
- *Make sure to include the author and title of the work.*
- *Be concise: a summary should not be equal in length to the original text.*
- *Although you can use citations in summary, they are not necessary.*
- *Always use paraphrase when writing a summary. If you do copy a phrase from the original be sure it is a very important phrase that is necessary and cannot be paraphrased. In this case put “quotation marks” around the phrase.*
- *Don't put your own opinions, ideas, or interpretations into the summary.*
- *The summary should include enough information to answer basic questions, like who, what, where, when, why and how.*
- *Use structure words and phrases [318].*

Як ми вже зазначали, важливим компонентом методики навчання аудіювання АК ХТ є *щоденник аудіювання*. У щоденнику варто робити записи щодо рівня глобального та детального розуміння кожного прослуханого на занятті ХТ та самостійно зображати свою успішність за допомогою графіків на рефлексивному підетапі аудитивної діяльності із АК ХТ. На кожній стадії навчання варто фіксувати свої відповіді на запитання анкети Л. Вандергріфта і К. Гох у таблиці та за

допомогою графіків унаочнювати зміни у своїй метакогнітивній обізнаності (Додаток М). У щоденнику доцільно писати короткий огляд ХТ та рецензію до АК ХТ, щоб реєструвати певну інформацію про усі прослухані ХТ, їх зміст та свої враження. Що стосується самостійного аудіювання, ми розробили завдання для щоденника аудіювання, які повинні сприяти ефективній позааудиторній роботі студентів на підготовчому, основному та завершальному етапі аудитивної діяльності із АК ХТ, а також визначили критерії оцінювання викладачем записів у ньому (обґрунтування вибору АК, визначення цілей, графіки, резюме, рецензія, визначення труднощів та стратегій їх подолання, рефлексія процесу аудіювання ХТ, повнота) (Додаток М).

Отже, труднощі та специфіка аудіювання ХТ зумовили виокремлення нами у межах трьох основних *етапів* (підготовчий, основний, завершальний) 8 *підетапів* (підготовчо-розвивальний, орієнтаційно-мотиваційний, аудиторного та самостійного аудіювання ХТ, інтерактивний, навчальний, тренувальний та рефлексивний), які утворюють суцільний цикл навчання, поєднуючи позааудиторну та аудиторну роботу із АК. Метою *вправ підготовчого етапу* є підготовка студентів до слухання, спрямування аперцепції, антиципація змісту ХТ, часткове зняття труднощів. *Вправи основного етапу* мають на меті розвиток умінь глобального та детального розуміння ХТ, а також критичного осмислення інформації ХТ. *Вправи завершального етапу* націлені на розширення метакогнітивних знань, аналіз стратегій аудіювання, ознайомлення із соціокультурною інформацією, розвиток умінь інтерактивного аудіювання, рефлексії власного аудитивного досвіду, смислової переробки інформації, критичної оцінки АК ХТ в письмовій формі, формування лексичних та слуховимовних навичок. Оскільки аудіювання АК ХТ супроводжується низкою труднощів і на його розвиток потрібен час, ми виділили 3 *цикли навчання* аудіювання сучасних АО: початковий, середній та просунутий, кожен із яких повинен забезпечити вдосконалення аудитивної компетентності мабутніх учителів поза межами природного англомовного оточення на новому рівні.

### **2.3. Модель організації процесу формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів**

Проекція моделі організації навчального процесу із використанням АК ХТ 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 [49, с. 120; 124, с. 127].

Під *моделлю* навчання ми розуміємо «індивідуальну інтерпретацію на заняттях методу навчання з урахуванням конкретних цілей та умов роботи» [111, с. 122].

*Об'єктом* вивчення є процес навчання студентів аудіювання сучасних АО (АК ХТ).

*Метою навчання* є формування та вдосконалення ААК засобами АК ХТ.

*Ступінь навчання* – IV 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 ААК 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 ААК С1.2 (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 АО, щоденник аудіювання, а також АК ХТ.

Під час розробки моделі для навчання майбутніх учителів аудіювання сучасних АО 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 [35, с. 119].

Практична реалізація розробленої нами моделі у межах кредитно-модульної системи потребує визначення *обсягу часу*, необхідного для досягнення студентами IV курсу відповідного рівня ААК із використанням АК ХТ.

Відповідно до Програми навчальної дисципліни «Практичний курс англійської мови» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, де засобами методичного експерименту перевірялась ефективність моделі, на аудиторну роботу студентів IV курсу у 7–8 семестрі навчання відведено 232 години, на самостійну – 173 години. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до позааудиторної роботи становить 52%:48% (табл. 2.6).

Як відомо, на кожен вид мовленнєвої діяльності відводиться приблизно  $\frac{1}{4}$  навчального часу. Оскільки для розширення аудитивного досвіду студенти повинні продовжувати аудіювати аудіотексти та відеосюжети різних типів та стилів мовлення, недоречно відводити весь можливий час тільки для аудіювання АК ХТ. Однак, АО є певною мірою новим видом навчальних матеріалів для студентів, тому на роботу з ними вважаємо за доцільне виділити  $\frac{1}{2}$  навчального часу на від загального часу, виділеного на аудіювання, тобто 12–13 %. Таким чином, для аудіювання АК ХТ відводимо  $\approx 30$  годин аудиторної роботи

(232:4:2 = 29 годин). Експериментальне навчання показало, що аудиторна робота над одним оповіданням займає орієнтовно 2 години (110 хвилин), тому можливим вважаємо опрацювати 12–15 оповідань за рік (30:2=15).

Таблиця 2.6.

**Розподіл годин (аудиторна та самостійна робота) з дисципліни  
«Практичний курс англійської мови» на IV курсі (семестр 7–8)**

<b>Семестр 7</b>		
<b>Модуль 1</b>		
<b>Змістовий модуль 1. Getting the Message Across.</b>		
Аудиторна робота	Позааудиторна робота	Усього
36 годин	36 годин	72 години
<b>Модуль 2</b>		
<b>Змістовий модуль 2. Education Opportunities.</b>		
Аудиторна робота	Позааудиторна робота	Усього
36 годин	39 годин	75 годин
<b>Усього за семестр (147 год):</b> аудиторна робота – 72 години самостійна робота – 75 годин		
<b>Семестр 8</b>		
<b>Модуль 1</b>		
<b>Змістовий модуль 3. New Information Technologies and Modern Means of Communication.</b>		
Аудиторна робота	Позааудиторна робота	Усього
45 годин	27 годин	72 години
<b>Модуль 2</b>		
<b>Змістовий модуль 4. Travelling Broadens the Mind.</b>		
Аудиторна робота	Позааудиторна робота	Усього
46 годин	25 годин	71 година
<b>Модуль 3</b>		
<b>Змістовий модуль 5. The Most Pressing health Problems Faced by People Today.</b>		
Аудиторна робота	Позааудиторна робота	Усього
30 годин	19 годин	49 годин
<b>Модуль 3</b>		
<b>Змістовий модуль 6. The Role of Art in Society.</b>		
Аудиторна робота	Позааудиторна робота	Усього
39 годин	27 годин	66 годин
<b>Усього за семестр (258 год):</b> аудиторна робота – 160 годин самостійна робота – 98 годин		
<b>Усього за рік (405 год):</b> аудиторна робота – 232 години самостійна робота – 173 години		

Щодо позааудиторної роботи з аудіювання, то для неї відведено 43 години загального часу ( $173:4=43,3$ ).  $2/3$  цього часу ми відводимо для позааудиторної роботи із АК ( $\approx 29$  годин) та 7,5 годин для екстенсивного (автономного) аудіювання ХТ. Екстенсивне аудіювання передбачає пошук чи вибір АК (30 хв), принаймні одноразове її прослуховування (30 хв), а також заповнення щоденника аудіювання, написання резюме та ревію (1 – 1,5 год). Вважаємо, що можливим є прослуховування 3 оповідань у екстенсивному режимі (одне оповідання у 7 семестрі та два – у восьмому) ( $2,5 \cdot 3 = 7,5$  годин).

Оскільки ми виокремили 3 стадії навчання аудіювання ХТ, які передбачають поступове збільшення об'єктивної складності ХТ, зазначимо, що початкова стадія навчання аудіювання АК ХТ буде охоплювати заняття 1–2 змістового модулів, середня стадія – заняття 3–4 змістового модулів, а просунута стадія – заняття 5–6 змістового модулів. Виділені нами стадії обумовлюють трициклічність моделі навчання аудіювання АК ХТ. Під *методичним циклом*, слідом за О. О. Сіваченко, будемо розуміти сукупність операцій, що повинні виконуватися у визначеній послідовності протягом певного періоду часу для досягнення поставлених цілей [161, с. 139]. Один основний цикл включає 5 мікроциклів, кожен з яких, у свою чергу, передбачає роботу з одним оповіданням. Один цикл включає 4 оповідання для інтенсивного (аудиторного) та 1 оповідання для екстенсивного (самостійного) аудіювання.

Розроблена нами модель формування ААК із використанням АК ХТ (табл. 2.7) передбачає контроль рівня сформованості ААК студентів: поточний, підсумковий, індивідуальний, фронтальний, усний та письмовий контроль, само- та взаємоконтроль. *Поточний контроль* здійснюється у ході інтенсивної роботи з кожним оповіданням та може бути різних видів. Екстенсивне аудіювання оповідань передбачає само- та взаємоконтроль, оскільки може виконуватись як індивідуально, так і парами чи малими групами (по 3 особи). *Індивідуальний контроль* передбачає як контроль розуміння твору під час занять, так і контроль виконаної роботи в екстенсивному режимі (щоденник аудіювання, усне спілкування тощо). *Письмовий контроль* реалізується систематично у формі

перевірки студентських резюме та ревію (рецензій). *Самоконтроль* глобального та детального розуміння оповідання рекомендовано здійснювати регулярно із побудовою відповідних графіків для того, щоб відстежувати зміни у рівні власної ААК (див. підрозділ 2.2).

Таблиця 2.7.

### Циклічна модель формування ААК із використанням АК ХТ

Цикл 1 Початковий					Підсумковий контроль	Цикл 2 Середній					Підсумковий контроль	Цикл 3 Просунутий					Підсумковий контроль
Змістовий модуль 1–2						Змістовий модуль 3–4						Змістовий модуль 5–6					
Мікроцикли						Мікроцикли						Мікроцикли					
МЦ 1	МЦ 2	МЦ 3	МЦ 4	МЦ 5		МЦ 1	МЦ 2	МЦ 3	МЦ 4	МЦ 5		МЦ 1	МЦ 2	МЦ 3	МЦ 4	МЦ 5	
Інтенсивне аудіювання 1					Інтенсивне аудіювання 5					Інтенсивне аудіювання 9							
Інтенсивне аудіювання 2					Інтенсивне аудіювання 6					Інтенсивне аудіювання 10							
Інтенсивне аудіювання 3					Інтенсивне аудіювання 7					Інтенсивне аудіювання 11							
Інтенсивне аудіювання 4					Інтенсивне аудіювання 8					Інтенсивне аудіювання 12							
Екстенсивне аудіювання 1					Екстенсивне аудіювання 2					Екстенсивне аудіювання 3							

МЦ – мікроцикл.

Оскільки метакогнітивна обізнаність є одним із важливих факторів успішного аудіювання, необхідність її контролю є очевидною. Зарубіжні вчені [324] розробили опитувальник (MALQ), що стосується 5 метакогнітивних чинників та може бути використаний як діагностичний інструмент, так і для підвищення рівня метакогнітивної обізнаності (Додаток 3). Відповіді студентів повинні бути занесені у таблицю (scoring guide). Результат кожної колонки відображає ступінь свідомого використання стратегій, що пов'язані з певним фактором. Відповіді студентів інтерпретуються відповідно до розробленої вченими інструкції (interpretation guide), обговорюються зі студентами на аудиторних заняттях та

використовуються для побудови графіків на рефлексивному підетапі аудитивної діяльності із АК ХТ. Контроль та самоконтроль метакогнітивної обізнаності повинен здійснюватись тричі (у межах кожного циклу навчання).

*Підсумковий контроль* рівня сформованості ААК повинен здійснюватись наприкінці кожного циклу навчання після опрацювання усіх запланованих творів у формі модульної контрольної роботи з Практичного курсу АМ. Модульна контрольна робота повинна включати завдання, що тестують сформованість умінь глобального, детального, критичного розуміння ХТ, а також умінь смислової переробки інформації. Час для проведення контрольних робіт не входить до загальної кількості аудиторних годин, що відведені для навчання аудіювання ХТ.

Для навчання майбутніх учителів аудіювання сучасних АО ми розробили два варіанти моделі (А та Б), які відображають певні відмінності у запропонованій методиці формування ААК. Відмінність двох моделей стосується таких аспектів: формування лексичних навичок аудіювання та вдосконалення інтонаційних і слухо-вимовних навичок студентів (табл. 2.8). Як ми зазначали у підрозділі 1.4, знання необхідної лексики є одним із основних факторів успішного аудіювання [323, с. 271], однак, дуже часто студенти не розпізнають у зв'язному мовленні знайомі слова [323, с. 271], оскільки не вміють сегментувати їх у мовленнєвому потоці [257, с. 5]. Вчені зазначають, що із фонетичними навичками пов'язано відчуття швидкості мовлення [323, с. 130]. Проведене нами опитування власне засвідчує це, оскільки основними труднощами під час аудіювання студенти ІV курсу вважають швидкий темп мовлення (63%) та незнайому лексику (57%) (Додаток Д).

Так, у **моделі А**, поряд із формуванням лексичних навичок, значна увага приділяється самостійному вдосконаленню інтонаційних і слухо-вимовних навичок студентів за рахунок вправ на транскрибування уривків ХТ (для розвитку фонематичного слуху), читання вголос та читання за диктором (shadow reading) (для розвитку слухо-вимовних навичок та інтонаційного слуху) на завершальному етапі аудитивної діяльності із АК ХТ. У **моделі Б** увага приділяється лише формуванню лексичних навичок аудіювання.

Таблиця 2.8.

## Варіанти моделі формування ААК із використанням АК ХТ

МІКРОЦИКЛ 1. Оповідання 1.	
МОДЕЛЬ А	МОДЕЛЬ Б
<b>ЕТАПИ</b>	
<b>Підготовчий етап</b>	
<u>Підготовчо-розвивальний підетап: 60 хв</u>	
Активізації фонових знань, ознайомлення із новим предметним змістом (30 хв). Самостійне ознайомлення із лексикою ХТ (20 хв).	
<u>Орієнтаційно-мотиваційний підетап: 15 хв</u>	
Обговорення пов'язаних із ХТ тем, дискусії, семантизація <i>ключової</i> лексики (5 хв). Спрямування аперцепції у відповідному напрямку, стимулювання інтересу до ХТ, антиципація змісту ХТ (5 хв). Розвиток навичок контекстуальної здогадки слів та виразів (5 хв).	
<b>Основний етап</b>	
<u>Аудиторне прослуховування: 60 хв</u>	
Розвиток умінь глобального та детального розуміння ХТ	
<u>Самостійне прослуховування: 45 хв</u>	
Розвиток умінь критичного аудіювання: одноразове прослуховування ХТ (30 хв), відповіді на запитання (15 хв).	
<b>Завершальний етап</b>	
<b>Аудиторна робота</b>	
<u>Інтерактивний підетап: 15 хв</u>	
Розвиток умінь інтерактивного аудіювання на основі прослуханого ХТ.	
<u>Навчальний підетап: 30 хв</u>	
Опрацювання різноманітних аспектів тексту, труднощів, стратегій аудіювання, обговорення культурної, соціокультурної, соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої інформації ХТ тощо.	
<b>Позааудиторна робота</b>	
<u>Тренувальний підетап: 40 хв</u> Розвиток перцептивних, слухо-вимовних та лексичних навичок. Вдосконалення інтонаційного та фонематичного слуху студентів, а також вимовних навичок засобами вправ на транскрибування уривків ХТ, читання вголос та читання за диктором (30 хв). Лексична вправа (10 хв).	<u>Тренувальний підетап: 40 хв</u> Розвиток лексичних навичок.  Лексичні вправи з метою вдосконалення лексичних навичок студентів, розширення їх словникового запасу, засвоєння лексики ХТ.
<u>Рефлексивний підетап: 60 хв</u>	
Розвиток метакогнітивних умінь, заповнення щоденника аудіювання, написання рев'ю (рецензії) АК ХТ та короткого викладу (резюме) ХТ.	
<b>Обсяг часу</b>	
Аудиторна робота: <b>120 хв (2 год)</b> Позааудиторна робота: <b>205 хв (3 год 25 хв)</b> <u>Всього: 325 хв (5 год 25 хв)</u>	Аудиторна робота: <b>120 хв (2 год)</b> Позааудиторна робота: <b>205 хв (3 год 25 хв)</b> <u>Всього: 325 хв (5 год 25 хв)</u>

Зауважимо, що експериментальне навчання аудіювання драматичних творів, проведене О. О. Сіваченко, показало, що найменш ефективною виявилася методика, де увага зосереджувалася на попередній роботі з лексичними та граматичними труднощами, а найбільш ефективною – методика, за якою проводилася дотекстова робота з метою зняття фонологічних, лексичних і граматичних труднощів. Оскільки, зарубіжні вчені встановили, що граматичні знання не відіграють надзвичайно важливого значення для успішного аудіювання на просунутих етапах навчання [323, с. 62], ми не включили роботу із зняття граматичних труднощів ХТ.

Отже, запропонована модель формування ААК майбутніх учителів засобами АК ХТ була розроблена у межах кредитно-модульної системи із урахуванням відповідних параметрів (об'єкт та суб'єкти навчання, мета, ступінь навчання, навчальна дисципліна, засоби навчання, контроль результатів, очікуваний результат навчання та обсяг часу). Модель розроблена для навчання студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультетів іноземних мов, що навчаються за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія. Мова і література (англійська)»\*, для використання на заняттях із «Практичного курсу АМ» з метою досягнення студентами рівня аудитивної компетентності С1.2 (автономний досвідчений користувач). Особливістю розробленої моделі є циклічність організації процесу навчання аудіювання ХТ, що поєднує аудиторну та позааудиторну роботу студентів. Для експериментального навчання майбутніх учителів було розроблено два варіанти моделі. *Модель А* передбачає комплексну роботу над формуванням лексичних навичок аудіювання та самостійним удосконаленням інтонаційних і слухо-вимовних навичок. *Модель Б* спрямована на формування лексичних навичок аудіювання за рахунок лексичних вправ (ознайомлення із лексиною ХТ, розвиток навичок контекстуальної здогадки слів, розширення словникового запасу).

## Висновки до розділу 2

Визначено критерії відбору АК ХТ для інтенсивного аудіювання:

- 1) професійне (художнє) озвучення (забезпечує автентичність картини світу, яка зображається у ХТ, передбачає демонстрацію культурних, національних, вікових, соціальних, психологічних, професійних, ситуаційних особливостей мовленнєвої поведінки персонажів);
- 2) високохудожності (передбачає відбір ХТ, що визнані критиками і літературознавцями, нагороджені преміями («BBC National Short Story Award» та ін.), включені до антологій та збірників);
- 3) репрезентативності (кожне оповідання може репрезентувати певні лінгвосоціокультурні особливості світу);
- 4) змістовий критерій (передбачає врахування сенситивності до деяких тем);
- 5) різноманітності (передбачає жанрове, тематичне та авторське різноманіття ХТ, варіативність мовлення за гендерними, соціальними, віковими, вимовними (акцент, діалект) ознаками та багатогранність соціокультурної інформації);
- 6) доступності та посильності (стосується таких характеристик аудіотекстів, як зміст, мовне і звукове оформлення, логіко-композиційна структура, темп мовлення, тривалість звучання і передбачає оцінку приблизної об'єктивної складності оповідань балами, що допоможе визначити їх доступність та посильність для конкретної групи студентів);
- 7) тематичності (з метою забезпечення системності навчання);
- 8) актуальності тематики (орієнтація відбору ХТ на теми, що входять у коло інтересів студентів).

Зазначимо, що реалізація визначених нами критеріїв відбору оповідань значною мірою залежить від особливостей групи студентів та цілей навчання. Для екстенсивного аудіювання АК ХТ визначено такі критерії відбору, зумовлені специфікою цього виду аудіювання: 1) професійне озвучення; 2) відповідність жанру та змісту ХТ інтересам студентів; 3) доступність та посильність.

З урахуванням традиційної організації роботи з аудіотекстами визначено, що формування ААК з використанням АК ХТ повинно базуватись на трьох основних етапах, які поєднують аудиторну та позааудиторну роботу:

- 1) *підготовчому* (основна мета – підготовка до слухання ХТ, спрямування аперцепції у відповідному напрямку, антиципація змісту ХТ), який передбачає



підготовчо-розвивальний підетап для позааудиторної роботи (самостійна підготовка до аудіювання, що полягає у виконанні пізнавально-пошукових вправ на активізацію фонових знань, ознайомлення з необхідним предметним змістом ХТ, лексикою тощо, при розробці яких потрібно враховувати стадію навчання аудіювання ХТ, специфіку ХТ, особливості групи студентів) та орієнтаційно-мотиваційний підетап для аудиторної роботи (стимулювання інтересу студентів, формування «горизонтів слухацьких очікувань»); 2) *основному* (інтенсивне аудіювання з метою розуміння глобального смислу та деталей аудіотексту, а також критичного осмислення інформації), який включає два підетапи: аудиторне та самостійне прослуховування ХТ, що пов'язано із значною тривалістю більшості оповідань та обмеженістю часу для їх опрацювання, а також із рівнем тривожності студентів; 3) *завершальному*, який реалізується у процесі аудиторної роботи на *інтерактивному* (передбачає комунікаційну взаємодію студентів на основі прослуханого ХТ з метою обговорення власної проєкції твору, розвиток уміння спілкуватися) та *навчальному* (аналіз аудитивної діяльності, обговорення та опрацювання різноманітних аспектів ХТ, що передбачає вибіркоче прослуховування фрагментів, використання анкети Л. Вандергріфта та К. Гох для самооцінки рівня метакогнітивної обізнаності з процесом аудіювання та побудови лінійного графіка) підетапах, а також позааудиторної роботи на *тренувальному* (тренування фонематичного та інтонаційного слуху, формування інтонаційних, слухо-вимовних та лексичних навичок) та *рефлексивному* (розвиток здатності аналізувати адекватність свого розуміння ХТ та ефективність процесу слухання, а також розвиток умінь компресії ХТ (написання резюме) та критичної оцінки АК ХТ (написання рецензії)) підетапах.

На основі виділених етапів та підетапів формування ААК із використанням АК ХТ створено систему вправ, особливістю якої є спрямованість на автономну діяльність студентів, навчання у співпраці, взаємовпов'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, розвиток критичного мислення та рефлексивних умінь. Система базується на поетапності формування аудитивних навичок та вмінь: вправи підготовчого етапу спрямовані на активізацію фонових знань студентів,

ознайомлення з новим предметним змістом та лексикою, часткове зняття труднощів; вправи основного етапу мають на меті розвиток умінь глобального, детального та критичного аудіювання; вправи завершального етапу націлені на розширення метакогнітивних знань, аналіз стратегій аудіювання, ознайомлення із соціокультурною інформацією, розвиток умінь інтерактивного аудіювання, рефлексії власного аудитивного досвіду, смислової переробки інформації, узагальнення та оцінки інформації у письмовій формі, вдосконалення фонематичного та інтонаційного слуху, лексичних, інтонаційних та слуховимовних навичок, розвитку метакогнітивних умінь.

Запропоновано модель організації навчання з формування ААК майбутніх учителів за допомогою АК ХТ, розроблену в межах кредитно-модульної системи для навчання студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультетів іноземних мов, що навчаються за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія. Мова і література (англійська)»\*, для використання на заняттях із «Практичного курсу АМ» з метою досягнення студентами рівня аудитивної компетентності С1.2 (автономний досвідчений користувач). Особливістю розробленої моделі є циклічність організації процесу навчання аудіювання ХТ, що поєднує аудиторну та позааудиторну роботу студентів. Для експериментального навчання майбутніх учителів було розроблено два варіанти моделі. *Модель А* передбачає комплексну роботу над формуванням лексичних навичок аудіювання та самостійним удосконаленням інтонаційних і слуховимовних навичок. *Модель Б* спрямована на формування лексичних навичок аудіювання (ознайомлення із лексикою ХТ, розвиток навичок контекстуальної здогадки слів, розширення словникового запасу).

Основні положення розділу викладені у працях [17; 218; 219].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У розділі описано проведена експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики формування ААК майбутніх учителів засобами АК ХТ, здійснено аналіз та інтерпретацію результатів експериментального навчання, а також представлено методичні рекомендації для викладачів.

### **3.1. Організація експериментального навчання**

Для перевірки ефективності розробленої методики у 2017–2018 навчальному році у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка було проведено вертикально-горизонтальний методичний експеримент серед 60 студентів IV курсу, які навчалися за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія. Мова і література (англійська)»\*. Під методичним експериментом, услід за П. Б. Гурвичем, розуміємо спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора, що організована для вирішення методичної проблеми [50, с. 39].

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 [113, с. 48].

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 із використанням АК ХТ та порівняння двох варіантів цієї методики.

Для досягнення мети було визначено *завдання* експерименту:

- 1) визначити критерії оцінювання рівня сформованості в студентів IV курсу ААК, розробити відповідні матеріали;
- 2) провести доекспериментальний зріз для оцінки вихідного рівня сформованості умінь в аудіюванні ХТ та виявити початковий рівень мотиваційної готовності до аудіювання ХТ;
- 3) здійснити експериментальне навчання на основі розроблених нами двох варіантів методики формування ААК із використанням АК ХТ;
- 4) провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня ААК після цілеспрямованого навчання аудіювання ХТ;
- 5) шляхом обчислення та аналізу отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики перевірити достовірність висунутої гіпотези;
- 6) порівняти ефективність двох варіантів методики, зробити відповідні висновки та сформулювати методичні рекомендації.

З урахуванням визначених нами психолінгвістичних, лінгвістичних та методичних передумов формування ААК майбутніх учителів за допомогою АК ХТ, критеріїв відбору АК ХТ, запропонованої системи вправ та моделі ми розробили та сформулювали робочу *гіпотезу* експерименту: досягнути високого рівня сформованості ААК із використанням АК ХТ можливо за умов застосування у навчальному процесі розробленої методики із відповідними комплексами вправ, що передбачає поетапне формування аудитивних умінь у процесі аудитивної діяльності із АК ХТ, відібраних відповідно до науково обґрунтованих критеріїв, комплексної роботи над формуванням лексичних навичок аудіювання та самостійним удосконаленням слухо-вимовних та інтонаційних навичок студентів.

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

- 1) рівень сформованості умінь глобального розуміння ХТ;
- 2) рівень сформованості умінь детального розуміння ХТ;
- 3) рівень сформованості умінь критичного розуміння ХТ;

4) рівень сформованості умінь смислової обробки інформації.

В експериментальному навчанні *неварійованими величинами* виступали:

- 1) склад студентів у експериментальних групах (ЕГ-1 – 31 особа, ЕГ-2 – 29 осіб);
- 2) завдання до- та післяекспериментальних зрізів;
- 3) навчальний матеріал (АК ХТ);
- 4) тривалість експериментального навчання;
- 5) кількість етапів навчання;
- 6) критерії оцінювання.

*Варійованою умовою* експерименту ми обрали співвідношення вправ на завершальному етапі. Ми розробили два варіанти методики (*модель А* та *модель Б*). *Модель А* передбачала формування лексичних навичок аудіювання та самостійне вдосконалення інтонаційних і слухо-вимовних навичок і включала вправи на транскрибування уривків ХТ (для розвитку фонематичного слуху, умінь сегментації мовленнєвого потоку, розпізнавання слів), читання за диктором, читання вголос та відтворення інтонації (для розвитку інтонаційного слуху та вимовних навичок) (тренувальний підетап). У *моделі Б* увага приділялася лише формуванню та вдосконаленню лексичних навичок аудіювання.

Підставою для визначення варіантів методики стали такі положення: 1) уміння смислової обробки інформації ґрунтуються на уміннях перцептивної обробки інформації [79, с. 101]; 2) обмеженість лінгвістичної бази може бути компенсована використанням ефективних стратегій аудіювання [323, с. 60]

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 ХТ, а також порівняти два варіанти цієї методики; 4) корекція навчальних завдань здійснювалась за необхідності.

Фаза реалізації методичного експерименту охоплювала три етапи: доекспериментальний, експериментальний та післяекспериментальний. Його структуру подано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

### Структура методичного експерименту

№	Етапи	Час	К-сть годин	Групи / учасники	Завдання
1.	<b>Доексперим. зріз</b>	4.09–6.09 2017–2018 н.р.	2 год	<b>ЕГ–1</b> (31 особа), <b>ЕГ–2</b> (29 осіб)	Визначити вихідний рівень сформованості умінь в аудіюванні ХТ та виявити початковий рівень мотивації до аудіювання ХТ.
2.	<b>Експеримент. навчання</b>	7.09–8.11 2017–2018 н.р.	20 год	<b>ЕГ–1</b> (31 особа), <b>ЕГ–2</b> (29 осіб)	Перевірити загальну ефективність двох варіантів методики та порівняти їх.
3.	<b>Післяексперим. зріз</b>	9.11–11.11 2017–2018 н.р.	2 год	<b>ЕГ–1</b> (31 особа), <b>ЕГ–2</b> (29 осіб)	Визначити досягнутий рівень сформованості умінь в аудіюванні ХТ та виявити чи змінився рівень мотивації до аудіювання ХТ після експериментального навчання.

В експериментальній перевірці методики взяло участь шість підгруп студентів VI курсу (всього 60 осіб). ЕГ–1 склали такі підгрупи студентів: ФА–42.1 (11 осіб), ФА–42.2 (9 осіб), ФА–43.1 (11 осіб), а до складу ЕГ-2 увійшли: ФА–43.2 (8 осіб), ФА–44.1 (9 осіб), ФА–44.2 (12 осіб).

Експериментальна перевірка запропонованої нами методики формування ААК проводилась на *матеріалі* восьми сучасних АО: 1) «Навіть вродливі очі чинять злочин» (автор М. Дж. Хайленд); 2) «Циркадний ритм людини» (автор К. Дж. Ор); 3) «Чорна горілка» (автор Д. Леві); 4) «Моя донька – расист» (автор Г. Оєємі); 5) «Мила і жахлива обставина» (автор К. Вомерслі); 6) «У підвалі» А. Т. Рос; 7) «Айхоул» (автор Дж. Гох); 8) «Бамос» (автор Л. Бловер). Загальна тривалість оповідань 243 хв ( $\approx 4$  години).

Для доекспериментального зрізу ми відібрали оповідання «Хейвордз Хіс» (автор А. Форна) (тривалість: 18 хв 02 с, темп мовлення: 150 слів/хв), а для післяекспериментального – оповідання «Прийменники» (автор Л. Шрівер) (тривалість: 17 хв 11 с, темп мовлення: 135 слів/хв). Бланки завдань до- та післяекспериментального зрізів подано у Додатках Н та П.

Наведемо зразок завдань доекспериментального зрізу та опишемо процедуру їх оцінювання.

### **Завдання для визначення рівня сформованості умінь глобального аудіювання ХТ:**

**TASK 1.** You will hear the short story «Haywards Heath» by Aminatta Forna. This story is about two medical students, Rosie and Attila, who had an affair during their college days in England. But when they graduated, Attila went back to his country. Many years later Attila comes back to England to track Rosie down. Read through the questions before listening to the short story. Write down your answers after listening.

1. *In which place does Rosie live?*
2. *Why does she live there?*
3. *Why did Attila come to see Rosie?*
4. *What made Attila feel faint?*
5. *What hope did Attila have?*

Максимальна кількість балів за це завдання – **10 балів**. За кожну правильну та повну відповідь студенти отримали 2 бали, а за частково правильну або неповну – 1 бал.

**Завдання для визначення рівня сформованості умінь детального аудіювання ХТ:**

**TASK 2.** Listen to the short story «Haywards Heath» again. Read through the questions before listening, then for questions 1–14, choose the answer (A, B, C or D) which fits best according to what you hear.

1. Attila is ...  
a) anxious   b) calm   c) excited   d) tired
2. Attila is ...  
a) hiring a car   b) driving a car   c) sitting in a car   d) watching a car
3. Attila is a ... man  
a) tall   b) short   c) thin   d) big
4. Attila and Rosie met when they were ...  
a) first year students   c) second year students  
d) third year students   d) fourth year students
5. During the last five years Attila visited London ...  
a) twice a year   b) once a year   c) three times a year   d) four times a year
6. Attila gets to know that Rosie ...  
a) was fired   b) retired   c) disappeared   d) went abroad
7. Attila was guided towards Haywards Heath by ...  
a) the publican   b) the passenger   c) Rosie's colleague   d) a satellite navigation
8. Attila imagined that Rosie led a ... life  
a) busy   b) charmed   c) quiet   d) double
9. Attila brought Rosie ...  
a) a present   b) flowers   c) chocolates   d) nothing
10. Attila and Rosie went for a ...  
a) snack   b) coffee   c) walk   d) little drive
11. Rosie made him feel ...  
a) young again   b) happy   c) very sad   d) uneasy



12. Attila promised Rosie ...

- a) to bring a box of sweets    b) to take her home  
c) to go for a walk with her next time    d) to see her again

13. Attila visited Rosie again in ...

- a) one month    b) two months    c) three months    d) four months

14. Attila saw Rosie ...

- a) sleeping    b) talking    c) dancing    d) eating

За кожен правильну відповідь студенти отримали **1 бал**. За формулою Р. Фрарі (R. В. Frary), що враховує поправку на вгадування [252], було визначено загальну кількість балів за це завдання. Студенти могли отримати максимум по 14 балів. Бали підраховувались так:

$FS = R - W/(C-1)$ , де **FS** – результат, **R** – правильні відповіді, **W** – неправильні відповіді, **C** – кількість альтернатив.

$$FS = 14 - 0 = 14 \text{ балів}$$

$$FS = 13 - 1:3 = 12,6 \text{ балів}$$

$$FS = 12 - 2:3 = 11,3 \text{ бали}$$

$$FS = 11 - 3:3 = 10 \text{ балів}$$

$$FS = 10 - 4:3 = 8,6 \text{ балів}$$

$$FS = 9 - 5:3 = 7,3 \text{ бали}$$

$$FS = 8 - 6:3 = 6 \text{ балів}$$

$$FS = 7 - 7:3 = 4,6 \text{ балів}$$

$$FS = 6 - 8:3 = 3,4 \text{ бали}$$

$$FS = 5 - 9:3 = 2 \text{ бали}$$

$$FS = 4 - 10:3 = 0,6 \text{ балів}$$

$$FS = 3 - 11:3 = -0,6 = \mathbf{0 \text{ балів}}$$

$$FS = 2 - 12:3 = -2 = \mathbf{0 \text{ балів}}$$

$$FS = 1 - 13:3 = -3,3 = \mathbf{0 \text{ балів}}$$

**Завдання для визначення рівня сформованості умінь критичного аудіювання ХТ:**

**TASK 3.**

1. *Analyse what caused Rosie's decline.*
2. *Evaluate Attila's actions / feelings when he was young and now when he visits Rosie. Do you justify him?*

За це завдання студенти могли отримати максимум по **20 балів** (по 10 балів за кожен письмову відповідь). Відповіді студентів проаналізовано згідно з такими критеріями: 1) змістове наповнення (відповідність змісту ХТ – 2 бали, часткова відповідність змісту ХТ – 1 бал, невідповідність змісту ХТ – 0 балів); 2) логіка викладу (виклад логічний і послідовний – 2 бали, логіка викладу частково порушена – 1 бал, виклад нелогічний та непослідовний – 0 балів); 3) кількість помилок (майже відсутні – 2 бали, не заважають розумінню – 1 бал, заважають розумінню – 0 балів); індивідуальна точка зору (зрозуміла і доведена – 2 бали, частково доведена – 1 бал, незрозуміла – 0 балів); критична оцінка (грунтовна – 2 бали, часткова – 1 бал, відсутня – 0 балів).

**Завдання для визначення рівня сформованості умінь смислової обробки інформації:**

**TASK 4.** Outline the events of the story briefly.

Максимальна кількість балів за це завдання – **15**. Відповіді студентів аналізувались згідно з такими критеріями, як стислість (3 бали), логічність викладу (3 бали), зв'язність (3 бали), наявність суттєвої (другорядної) інформації (3 бали), відповідність змісту (3 бали). Шкала оцінювання: 1 бал – «задовільно», 2 бали – «добре», 3 бали – «відмінно». Відповіді, що взагалі не відповідали змісту твору, оцінювались нулем.

Максимальна кількість балів, які могли отримати студенти за виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів – 59.

Враховуючи те, що аудіювання сучасних АО є певною мірою новим для студентів видом роботи, до зрізів ми включили самооцінку – коротке опитування з метою виявлення «внутрішніх змін», а саме того чи зміниться початковий рівень

мотивації студентів, ставлення до аудіювання АК, задоволеність своїм результатом після експериментального навчання аудіювання ХТ. Зразок питань для самооцінки подано нижче.

**Self-evaluation.** Answer the following questions.

**1. Are you satisfied with the achieved level of comprehension of this short story?**

Yes                  No

**2. Circle the level of your comprehension**

low    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10    high

**3. Were the tasks difficult to fulfill?**

Yes                  No

**4. Choose the statement which most accurately reflects your attitude towards listening to fiction**

- a) I want to learn how to listen to fiction effectively.
- b) I don't need to learn how to listen to fiction as I can do it perfectly.
- c) I think listening to fiction in my free time is useful.
- d) I don't want to listen to fiction at all as it's too difficult for me.

Для експериментальної перевірки запропонованої нами методики та розроблених комплексів вправ (підрозділ 2.2) ми відібрали 8 сучасних АО. Кожен студент отримував екземпляр із завданнями до кожного оповідання (див. Додаток Л). Експериментальне навчання у ЕГ-1 проводилося на основі варіанту А запропонованої нами методики, а експериментальне навчання у ЕГ-2 – відповідно до варіанту Б. Вправи на підготовчому, основному та завершальному етапах включали як аудиторну, так і позааудиторну роботу студентів. Кожне заняття передбачало роботу над новим оповіданням. Для експериментального навчання ми відібрали твори відповідно до визначених нами критеріїв у підрозділі 2.1.

Першим оповіданням, яке було запропоноване студентам для аудіювання, було оповідання «Навіть вродливі очі чинять злочин» (автор М. Дж. Хайленд) [212] із об'єктивною складністю *6 балів*, визначене нами як «відносно легке».

Характерними для цього оповідання були діалогічна композиційна структура та «відкрита» кінцівка. Тривалість оповідання (24 хв 46 с) виявилась найзначнішою перешкодою, що спричинила втрату концентрації уваги та інтересу студентів, роздратування під час прослуховування, що значною мірою вплинуло на результат. Недостатня готовність студентів слухати тривалі записи без «візуальної підтримки» відео пояснюється відсутністю такої практики за період навчання, а отже і незнанням необхідних стратегій. Варто зазначити, складним для сприйняття виявився темп мовлення диктора-наратора (165 слів/хв), що перевищує середній темп англійського мовлення (150 слів/хв).

Другим оповіданням експериментального навчання було оповідання «Циркадний ритм людини» (автор К. Дж. Опп) (тривалість: 27 хв 58 с, темп мовлення: 141 слово/хв) [212]. Характерними для цього твору була потреба у знаннях про циркадний ритм людини, «відкрита» кінцівка та нетипова композиційна форма. Інформаційний зміст твору виявився недостатньо цікавим для студентів, однак, зрозумівши смисл твору, вони винесли із цього оповідання важливий урок, а саме те, які наслідки може мати збій у циркадному ритмі людини. Оскільки тривалість твору була значною, студенти вказували на проблему із концентрацією уваги. Варто значити також і те, що, хоча темп мовлення був повільним, студенти вважали його досить швидким. Цей факт підтверджує думку вчених (Л. Вандергріфт, К. Гох) про те, що таке «відчуття швидкості мовлення» пов'язане із неумінням розпізнавати та сегментувати навіть знайомі слова у мовленнєвому потоці [323, с. 130]. Для навчального підетапу ми підготували опитувальник (MALQ) Л. Вандергріфт та К. Гох з метою підвищення рівня метакогнітивної обізнаності студентів (Додаток 3). Під час фронтального обговорення відповідей з'ясувалось, що більшість студентів використовують стратегію ментального перекладу слів, яка не є ефективною стратегією аудіювання, оскільки гальмує процес обробки інформації. Намагання сконцентруватись, щоб зрозуміти кожне слово аудіотвору, – це втомливе завдання, тому зрозуміло, що зберігати такий високий рівень концентрації уваги до кінця студенти не могли. Таким чином, ми рекомендували студентам

приділяти достатню увагу розвитку мовленнєвого слуху для того, щоб удосконалити вміння розпізнавати та сегментувати слова мовлення автоматично. Саме для такої роботи передбачені завдання тренувального підетапу у варіанті А методики.

Зміст третього оповідання «Чорна горілка» (автор Д. Леві) (тривалість: 21 хв 10 с, темп мовлення: 163 слова/хв) [213] викликав значний інтерес у студентів своїм інтертекстуальним зв'язком із романом В. Гюго «Собор Паризької Богоматері». Хоча мовне оформлення є доволі складним через значну кількість соціокультурної лексики та лінгвостилістичних засобів, студенти досить успішно впорались із запропонованими завданнями. Це доводить, що зацікавленість допомагає долати перешкоди розуміння, шукати ефективні стратегії для подолання труднощів і досягнення кращого результату.

Четверте оповідання «Моя донька – расист» (автор Г. Оєємі) (тривалість: 27 хв 42 с, темп мовлення: 164 слова/хв) [211] виявилось досить цікавим для студентів. Характерними ознаками цього оповідання є інтертекстуальний зв'язок смислу оповідання із німецькою легендою, легкий іноземний акцент. Звукове оформлення твору та темп мовлення не спричинили труднощів, а навпаки студенти зазначали, що це оповідання було порівняно легким для сприйняття. Хоча тривалість оповідання була значною, студенти навчилися керувати своєю увагою, зберігати концентрацію, «відсікати» сторонні звуки. Значна увага на навчальному підетапі була присвячена написанню ревію (рецензій) до АК, адже вміння оцінювати інформацію є важливим умінням, що, за загальновідомою таксономією Б. Блума, відображає найвищий рівень засвоєння навчального матеріалу (знання–розуміння–застосування–аналіз–синтез–оцінка) [250, с. 43].

За допомогою оповідання «Мила і жахлива обставина» (автор К. Вомерслі) (тривалість: 26 хв 58 с, темп мовлення: 160 слів/хв) [213] студенти ознайомились із такою рисою сучасних АО, як містичність, адже в цьому оповіданні межа між реальним та фантастичним «стерта». Незвичайний та несподіваний фінал викликав чималі дискусії студентів, що було сприятливою умовою для розвитку умінь інтерактивного аудіювання на завершальному етапі. Навчальний підетап

був присвячений розвитку вмінь написання резюме, адже саме цей вид роботи сприяє розвитку вмінь смислової обробки інформації, які є важливими для ефективного аудіювання (див. підрозділ 1.2).

Шосте оповідання «У підвалі» (автор А. Т. Рос) (тривалість: 27 хв 55 с, темп мовлення: 162 слова/хв) [213] було запропоноване студентам для адаптації до американського акценту, адже для післяекспериментального зрізу ми підготували оповідання «Прийменники» (автор Л. Шрівер), для якого характерним є американський тип вимови. Цікавий сюжет оповідання «У підвалі» сприяв концентрації уваги під час прослуховування, однак значна інформативність твору спричинила труднощі, оскільки студенти не змогли запам'ятати інформацію, яка була важливою для глобального розуміння ХТ під час першого аудіювання. Друге прослуховування значно вплинуло на розуміння деталей оповідання та його осмислення. Проблематика твору стала сприятливою основою для розвитку умінь інтерактивного аудіювання, оскільки в оповіданні розкривалась проблема сімейних відносин трьох пар молодого подружжя, їх стиль життя та життєві пріоритети.

Для сьомого оповідання «Айхоул» (автор Дж. Гох) (тривалість: 23 хв 30 с, темп мовлення: 112 слів/хв) [213] характерною була значна складність інформаційного змісту та мовного оформлення твору. Однак, актуальність тематики цього оповідання (консьюмеризм та сучасні технології) був значним стимулом для подолання труднощів. Для зняття труднощів, що пов'язані із смыслом ХТ, студентам було запропоновано два інтерв'ю із автором твору: 1) «Ставлення Джуліана Гоха до техніки» – у друкованому форматі (аудиторна робота); 2) BBC Radio 4 інтерв'ю [253] – у звуковому форматі (тривалість: 4 хв 23 с) (позааудиторна робота).

Восьме оповідання «Бамос» (автор Л. Бловер) (тривалість: 28 хв 11 с, темп мовлення: 155 слів/хв) [214] дало змогу ознайомитись із акцентом Поттеріз, який властивий людям, що живуть у англійському місті Сток-он-Трент, а також порівняти мовлення представників робітничого класу британців із мовленням вищого класу, як от, наприклад, мовлення протагоніста-наратора оповідання

«Чорна горілка» (автор Д. Леві). На підготовчому етапі студентам було запропоновано прослухати інтерв'ю з авторкою твору, в якому обговорювалось це оповідання, що значною мірою полегшило його сприйняття.

Незважаючи на певні труднощі, з якими зіткнулися студенти під час аудіювання вищезгаданих оповідань, наші спостереження за навчальним процесом дали змогу зробити висновок про позитивну динаміку формування ААК за допомогою АК ХТ, а письмові рев'ю студентів засвідчили інтерес та позитивну мотивацію до аудіювання ХТ. Однак, тільки обчислення та аналіз результатів до- та післяекспериментального зрізів за допомогою методів математичної статистики може засвідчити ефективність чи неефективність запропонованої нами методики.

### **3.2. Інтерпретація результатів експериментального навчання.**

Для визначення статистичної значущості результатів, які було отримано у процесі експериментального навчання, ми обрали багатофункціональний статистичний критерій Фішера  $\varphi^*$  (кутове перетворення Фішера), суть якого полягає у визначенні того, яка частка спостережень у певній вибірці характеризується ефектом, який цікавить дослідника, а яка – ні [158, с. 157]. Ознакою, за якою розподіляють учасників експерименту на дві групи: «є ефект» та «нема ефекту», служить загальноприйнятий коефіцієнт навченості В. П. Безпалька – 0,70, що вважається задовільним показником. Щоб обчислити чи рівень навченості студентів досягнув цього показника, ми використали результати до- та післяекспериментального зрізів та за формулою  $K=Q/N$ , де  $Q$  – кількість отриманих балів,  $N$  – максимальна кількість балів, вирахували середній коефіцієнт навченості студентів у ЕГ–1 та ЕГ–2.

Зазначимо, що перед проведенням експериментального навчання ми перевірили рівність експериментальних груп за допомогою багатофункціонального статистичного критерію Фішера  $\varphi^*$ , який «оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстровано ефект, що нас цікавить» та «полягає у перетворенні відсоткових

часток у величині центрального кута, який вимірюється радіанами» [158, с. 158]. Порівняємо результати доекспериментального зрізу кожної експериментальної групи. Сформулюємо статистичні гіпотези – нульову ( $H_0$ ) про відсутність відмінностей та  $H_1$  про значимість відмінностей.

$H_0$ : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ–1, за результатами доекспериментального зрізу не більша, ніж у ЕГ–2.

$H_1$ : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ–1, за результатами доекспериментального зрізу більша, ніж у ЕГ–2.

Таблиця 3.2.

### Зіставлення результатів доекспериментального зрізу у ЕГ–1 та ЕГ–2

	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	$\varphi^*$	К-сть осіб	% частка	$\varphi^*$	
<b>ЕГ-1</b>	1	3,2	0,360	30	96,8	2,782	31
<b>ЕГ-2</b>	3	10,3	0,653	26	89,6	2,285	29

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко  $\varphi_1 (0,10,3\%) = 0,653$ , а  $\varphi_2 (0,3,2\%) = 0,360$  [158, с. 330-331]. За формулою  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$  підрахуємо  $\varphi^*_{емп.}$ , де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;  $\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;  $n_1$  – кількість спостережень у вибірці 1, а  $n_2$  – кількість спостережень у вибірці 2. Отже,  $\varphi^*_{емп.} = (0,653 - 0,360) \cdot \sqrt{899/60} = 0,293 \cdot \sqrt{14,98} = 0,293 \cdot 3,87 = 1,13391$ . Порівняємо отримане  $\varphi^*_{емп.}$  1,13391 із  $\varphi^*_{кр.}$

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01), \end{cases} \quad 1,13391 < 2,31, \text{ отже } \varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{кр.}$$

Отримане емпіричне значення ( $\varphi^*_{емп.}$  1,13391) знаходиться у зоні незначущості (див. вісь значущості на рис. 3.1), що свідчить про те, що гіпотеза  $H_1$  відкидається і правильною статистичною гіпотезою є  $H_0$ : частка студентів, які



досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ–1, за результатами доекспериментального зрізу не більша, ніж у групі ЕГ–2. Робимо висновок, що ЕГ–1 та ЕГ–2 – рівні.

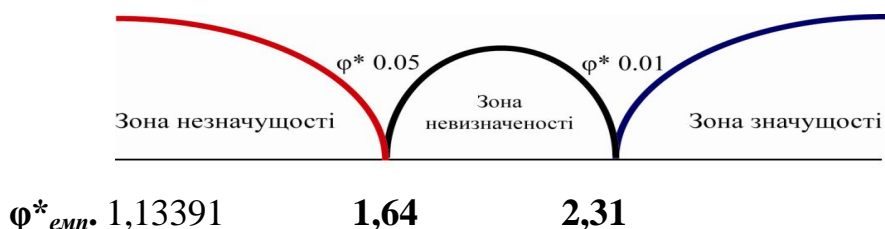


Рис 3.1. Вісь значущості

Результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів подано в Додатку С. Середні показники до- і післяекспериментального зрізів в ЕГ–1 та ЕГ–2 наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Порівняльна таблиця середніх показників до- та післяекспериментального зрізів**

Індекс групи		Середній бал	Середній коефіцієнт навченості	Приріст к-та навченості
<b>ЕГ–1</b>	Доексперимент. зріз	22	0,4	<b>0,36</b>
	Післяексперимент. зріз	43	0,76	
<b>ЕГ–2</b>	Доексперимент. зріз	23	0,4	<b>0,24</b>
	Післяексперимент. зріз	37	0,64	
<b>Максимальні показники</b>		59	1	

Доекспериментальний зріз продемонстрував низький коефіцієнт навченості студентів в аудіюванні ХТ як загалом, так і за всіма критеріями (табл. 3.4). За результатами післяекспериментального зрізу ми виявили, що студенти ЕГ–1, які навчались за першим варіантом методики (модель А), досягли коефіцієнту навченості, тоді як в ЕГ–2 (модель Б) мінімального коефіцієнту навченості досягнуто не було. Отримані дані свідчать про ефективність методики, за якою

навчались студенти ЕГ–1. У таблиці 3.4 представлено результати післяекспериментального зрізу в двох ЕГ за критеріями, які свідчать про значне зростання показників та про вищі результати в ЕГ–1.

Таблиця 3.4.

**Середні показники рівня сформованості ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ (доекспериментальний зріз)**

Індекс групи	Уміння глобального розуміння ХТ	Уміння детального розуміння ХТ	Уміння критичного розуміння ХТ	Уміння смислової переробки інформації	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ–1	5	6	7	4	22	<b>0,4</b>
ЕГ–2	5	9	5	4	23	<b>0,4</b>
<b>Максимальні показники</b>						
	10	14	20	15	59	1

Таблиця 3.5.

**Середні показники рівня сформованості ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ (післяекспериментальний зріз)**

Індекс групи	Уміння глобального розуміння ХТ	Уміння детального розуміння ХТ	Уміння критичного розуміння ХТ	Уміння смислової переробки інформації	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ–1	8	12	13	10	43	<b>0,76</b>
ЕГ–2	7	11	11	8	37	<b>0,64</b>
<b>Максимальні показники</b>						
	10	14	20	15	59	1

Отримані результати перевіримо за допомогою обраного нами критерію Фішера. З метою перевірки методики по горизонталі виконаємо наступні дії: 1) визначимо відсоткові частки студентів, у яких «є ефект» та тих, у кого ефекту не зареєстровано; 2) сформулюємо статистичні гіпотези – нульову ( $H_0$ ) та альтернативну ( $H_1$ ); 3) встановимо величини кутів  $\varphi$  для кожної відсоткової частки; 4) занесемо ці дані у таблицю; 5) підрахуємо емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ ; 6) порівняємо емпіричне значення  $\varphi^*_{емп.}$  із критичним  $\varphi^*_{кр.}$ ; 7) побудуємо «вісь значущості» та підтвердимо достовірність однієї із висунутих нами статистичних гіпотез.

Спочатку визначимо ефективність запропонованої нами методики по вертикалі. З цією метою порівняємо результати до- та післяекспериментального зрізів у кожній експериментальній групі зокрема та сформулюємо статистичні гіпотези – нульову ( $H_0$ ) про відсутність відмінностей (те, що ми хочемо спростувати) та  $H_1$  про значимість відмінностей (те, що ми хочемо довести).

Визначимо спочатку статистичну значущість відмінностей за якісною ознакою у ЕГ–1. З цією метою ми сформулювали такі гіпотези:

**$H_0$ :** частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ–1 за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

**$H_1$ :** частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ–1 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

Таблиця 3.6.

**Зіставлення результатів до- та післяекспериментального зрізів  
у групі ЕГ–1**

ЕГ–1	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	$\varphi^*$	К-сть осіб	% частка	$\varphi^*$	
Доексп. зріз	1	3,2	0,360	30	96,8	2,782	31
Післяексп. зріз	24	77,4	2,151	7	22,6	0,991	

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко  $\varphi_1 (0,77,4\%) = 2,151$ , а  $\varphi_2 (0,3,2\%) = 0,360$  [158, с. 330–331]. За формулою  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$  підрахуємо  $\varphi^*_{емп.}$ , де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;  $\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;  $n_1$  – кількість спостережень у вибірці 1, а  $n_2$  – кількість спостережень у вибірці 2. Отже,  $\varphi^*_{емп.} = (2,151 - 0,360) \cdot \sqrt{961/62} = 0,684 \cdot \sqrt{15,5} = 1,791 \cdot 3,94 = 7,05654$ . Порівняємо отримане  $\varphi^*_{емп.} 7,05654$  із  $\varphi^*_{кр.}$ .

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01), \end{cases} \quad 7,05654 > 2,31, \text{ отже } \varphi^*_{емп.} > \varphi^*_{кр.}$$

Отримане емпіричне значення ( $\varphi^*_{емп.} 7,05654$ ) знаходиться у зоні значущості (див. вісь значущості на рис. 3.1), що свідчить про те, що гіпотеза  $H_0$  відкидається і правильною статистичною гіпотезою є  $H_1$ . Отже, частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ–1 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу. Таким чином, варіант А методики є ефективним.

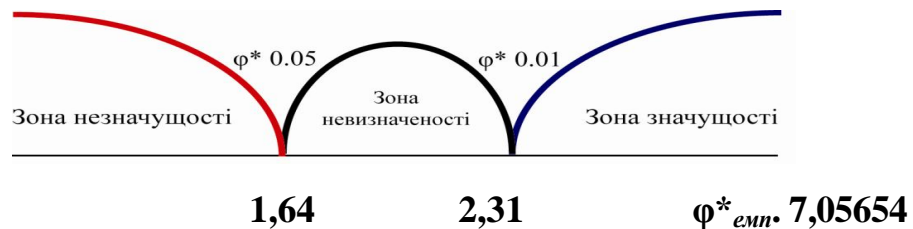


Рис 3.2. Вісь значущості

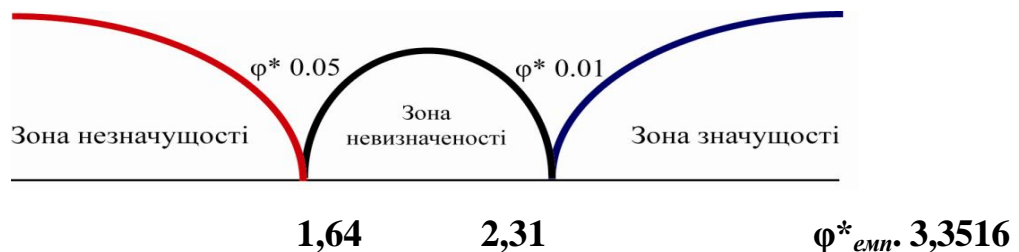
Тепер визначимо статистичну значущість відмінностей за якісною ознакою у ЕГ–2. З цією метою ми сформулювали такі гіпотези:

$H_0$ : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості в аудіюванні ХТ у групі ЕГ–2 за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

$H_1$ : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ–2 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

**Зіставлення результатів до- та післяекспериментального зрізів  
у групі ЕГ-2**

ЕГ-2	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	$\varphi^*$	К-сть осіб	% частка	$\varphi^*$	
Доексп. зріз	3	10,3	0,653	26	89,6	2,485	29
Післяексп. зріз	14	48,2	1,535	15	51,7	1,605	



*Рис 3.3. Вісь значущості*

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко  $\varphi_1(0,48,2\%) = 1,535$ , а  $\varphi_2(0,10,3\%) = 0,653$  [158, с. 330–331]. За формулою  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$  підрахуємо  $\varphi^*_{емп.}$ , де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;  $\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;  $n_1$  – кількість спостережень у вибірці 1, а  $n_2$  – кількість спостережень у вибірці 2. Отже,  $\varphi^*_{емп.} = (1,535 - 0,653) \cdot \sqrt{841/58} = 1,498 \cdot \sqrt{14,5} = 1,498 \cdot 3,8 = 3,3516$ . Порівняємо отримане  $\varphi^*_{емп.} 3,3516$  із  $\varphi^*_{кр.}$

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01), \end{cases} \quad 3,3516 > 2,31, \text{ отже } \varphi^*_{емп.} > \varphi^*_{кр.}$$

Отримане емпіричне значення ( $\varphi^*_{емп.} 3,3516$ ) знаходиться у зоні значущості (рис. 3.3), що свідчить про правильність статистичної гіпотези  $H_1$ . Отже, частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ-2 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж за результатами

доекспериментального зрізу. Однак, незважаючи на те, що студенти ЕГ–2 показали значно кращі результати на післяекспериментальному зрізі порівняно із дооекспериментальним, ми не можемо вважати другий варіант достатньо ефективним, оскільки загалом група не досягла мінімального коефіцієнту навченості (табл 3.3).

Перевіримо достовірність отриманих результатів щодо ефективності двох варіантів методики навчання аудіювання ХТ. Сформулюємо такі гіпотези:

$H_0$ : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості в аудіюванні ХТ, у групі ЕГ–1 не більша, ніж у групі ЕГ–2.

$H_1$ : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості в аудіюванні ХТ, у групі ЕГ–1 більша, ніж у групі ЕГ–2.

Таблиця 3.8.

**Зіставлення ЕГ–1 та ЕГ–2 за результатами виконання завдань  
післяекспериментального зрізу**

Індекс групи	«Є ефект»			«Немає ефекту»		Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	$\varphi^*$	К-сть осіб	% частка	
ЕГ–1	24	77,4	2,151	7	22,5	31
ЕГ–2	13	44,8	1,467	16	55,2	29
Заг. к-сть студентів	37	61,6		23	38,3	60

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко  $\varphi_1 (0,77,4\%) = 2,151$ , а  $\varphi_2 (0,44,8\%) = 1,467$  [158, с. 331]. За формулою  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$  підрахуємо  $\varphi^*_{емп.}$ , де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;  $\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;  $n_1$  – кількість спостережень у вибірці 1, а  $n_2$  – кількість спостережень у вибірці 2. Отже,  $\varphi^*_{емп.} = (2,151 - 1,467) \cdot \sqrt{899/60} = 0,684 \cdot \sqrt{14,98} = 0,684 \cdot 3,87 = 2,64708$ . Порівняємо отримане  $\varphi^*_{емп.} 2,64708$  із  $\varphi^*_{кр.}$

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01), \end{cases} \quad 2,64708 > 2,31, \text{ отже } \varphi^*_{емп.} > \varphi^*_{кр.}$$

Побудуємо вісь значущості (рис. 3.4). Отримане емпіричне значення ( $\varphi^*_{емп.}$  2,64708) знаходиться у зоні значущості, що свідчить про правильність статистичної гіпотези  $H_1$ , гіпотеза  $H_0$  – відкидається. Отже, частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості в ЕГ–1 більша, ніж у групі ЕГ–2, що доводить більшу ефективність варіанту А методики.

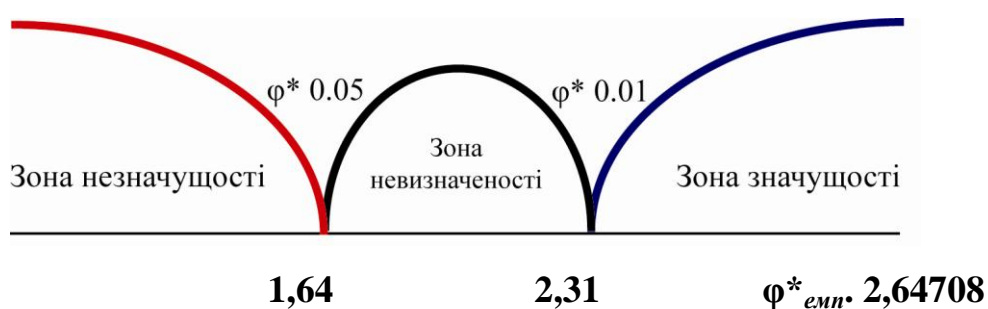


Рис 3.4. Вісь значущості

Отримані дані дозволяють зробити висновок про ефективність першого варіанту методики, представленому моделлю А, що передбачає комплексну роботу над формуванням лексичних навичок аудіювання та вдосконаленням інтонаційних і слухо-вимовних навичок. Такий результат дозволяє зробити висновок, що, оскільки ХТ містять імпліцитну інформацію та значну кількість лінгвостилістичних засобів, окрім достатнього лексичного запасу, необхідно мати добре натренований мовленнєвий слух слух, щоб зосередитись на імпліцитних зв'язках ХТ. Тому власне перший варіант методики (модель А) і виявився більш ефективним. Наведемо отримані дані у вигляді діаграми (рис. 3.5).

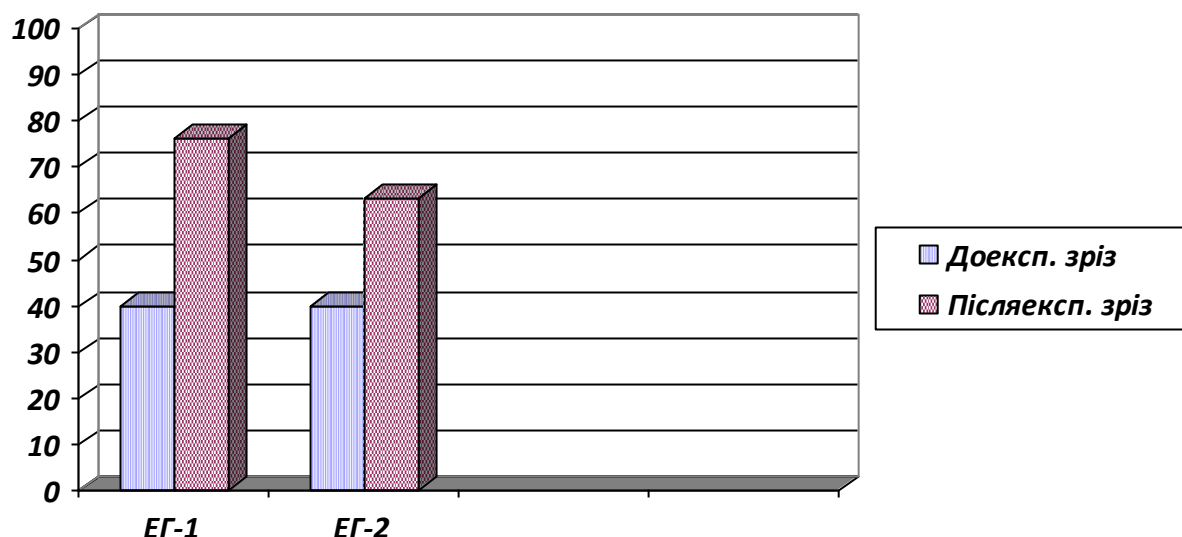


Рис. 3.5. Результати до- та післяекспериментального зрізів в EG-1 та EG-2

Спостереження за ходом навчальної діяльності аудіювання АК ХТ дозволяє узагальнити та проаналізувати роботу студентів двох експериментальних груп, а також співставити цю інформацію із результатами зрізів. При виконанні завдань експериментального навчання студенти проявили готовність та здатність до автономного навчання – організувати свою роботу та оцінювати її результати, удосконалювати свої уміння, а також співпрацювати один з одним. Основними труднощами, з якими зіткнулись студенти під час аудіювання АК ХТ, були: 1) тривалість оповідань; 2) невідома лексика; 3) фонетичні труднощі.

Як показало наше опитування, викладачі не використовують на заняттях з АМ аудіозаписи тривалістю більше 15 хвилин, більшість опитаних (53%) використовують аудіотексти тривалістю до 5 хвилин (Додаток Д). З огляду на це зрозуміло, чому студенти відчували труднощі при прослуховування АО. Із тривалістю відібраних для експериментального навчання ХТ (21–28 хвилин) були пов'язані такі проблеми, як невміння зберігати увагу від початку до кінця, нездатність відновлювати її та відсікати сторонні звуки, втрата інтересу до змісту ХТ, роздратування, що, в свою чергу, негативно впливало на розуміння глобального змісту ХТ. Студенти висловлювали бажання прослуховувати оповідання фрагментами (по 5 хв), робити паузи, слухати декілька разів. Варто відзначити також і те, що занадто сильна концентрація на лексиці та деталях під



час першого прослуховування не сприяла глобальному розумінню ХТ, а навпаки перешкоджала йому, оскільки студенти швидко втомлювались зберігати високий рівень уваги впродовж тривалого часу. На перших заняттях експериментального навчання студентам було важко також давати відповіді на тести множинного вибору під час прослуховування.

Студенти ЕГ–1 та ЕГ–2 висловлювали невдоволення щодо великої кількості незнайомих слів у ХТ, однак з часом звикли до необхідності використовувати різноманітні стратегії аудіювання. Що стосується фонетичних труднощів, то вони були пов'язані з акцентами акторів-нараторів, їх голосом чи манерою мовлення, темпом прочитання, а також із невмінням диференціювати персонажів, що були озвучені одним наратором. Студенти групи ЕГ–1 відзначали значну складність завдання читати за диктором (*shadow reading*), однак багаторазове повторення та докладені зусилля в результаті помітно вплинули на їх інтонаційні та слуховимовні навички, що пояснює вищі результати на післяекспериментальному зрізі. В цілому завдання студенти виконували відповідально і старанно, із достатньо високим рівнем зацікавлення до такого нового для них виду роботи, як аудіювання АК ХТ.

Порівняємо відповіді студентів на запропоновані нами питання для самооцінки *до* та *після* експериментального навчання і проаналізуємо їх (Додаток Т). Під час доекспериментального зрізу 73% студентів відмітили, що незадоволені досягнутим рівнем розуміння оповідання «Хейвордз Хіс» (А. Форна), 93% студентів зазначили, що завдання зрізу були для них важкими. Однак, лише 5% респондентів відмітили, що не мають бажання навчатися аудіювати ХТ, оскільки це занадто важко для них. Більшість (58%) висловили бажання вчитися аудіювати ХТ, тому мотиваційна готовність до навчання аудіювання ХТ була високою. Що стосується самооцінювання під час післяекспериментального зрізу, 83% студентів відмітили, що задоволені досягнутим рівнем розуміння оповідання «Прийменники» (Л. Шрівер), 78% зауважили, що завдання зрізу *не* були для них важкими. 40% відзначили, що відчувають потребу продовжувати навчатися аудіювати ХТ, а 60% студентів

вважають аудіювання у вільний час корисним для себе заняттям. Отже, результати самооціювання свідчать про позитивні зміни, що відбулися у процесі експериментального навчання.

У наступному підрозділі ми викладемо методичні рекомендації щодо навчання майбутніх учителів аудіювання сучасних АО.

### **3.3. Методичні рекомендації щодо формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів**

Методика формування ААК із використанням АК ХТ була розроблена з урахуванням сучасних тенденцій у вітчизняній та зарубіжній практиці навчання іноземних мов. Так, особливістю методики, яку ми рекомендуємо використовувати для формування ААК, є:

1) циклічна організація навчання, що поєднує аудиторну та позааудиторну роботу студентів, як на кожному етапі роботи із оповіданням, так і у межах мікроциклів (інтенсивне та екстенсивне аудіювання ХТ), а також включає 3 стадії (початкову, середню, просунуту), кожна із яких повинна забезпечити нову якість здатності аудіювати ХТ за рахунок поєднання практики в аудіюванні із навчанням студентів аудіювати ефективніше;

2) підготовка майбутніх учителів до автономного аудіювання АК ХТ шляхом розвитку автономних навчально-стратегічних умінь та умінь рефлексії за допомогою ведення щоденника аудіювання, інтенсивного (аудиторного) та екстенсивного (самостійного) аудіювання АК ХТ;

3) реалізація ситуативного (контекстного) підходу під час роботи із АК ХТ, що передбачає розвиток обізнаності із параметрами ситуацій, які стилізовані у ХТ, та їх взаємозв'язок із обраними автором мовними засобами, а також умінь інтерпретувати дискурси персонажів, спираючись на дискурсивні, фонові та контекстуальні знання;

4) комплексна робота над розвитком умінь як дистантного, так і контактного (інтерактивного) аудіювання для забезпечення здатності як

розуміти зміст і смисл дистантних аудіоповідомлень, так і вмінь висловлювати своє ставлення до прослуханого;

5) навчальна аудитивна діяльність із АК ХТ, що поєднує роботу над розвитком умінь аудіювання «зверху вниз» і «знизу вгору» за рахунок поєднання глобального, детального, критичного аудіювання ХТ із самостійним вдосконаленням інтонаційних та слухо-вимовних навичок студентів;

б) використання системи вправ, що спрямована на автономну діяльність студентів, навчання у співпраці, взаємопов'язане формування видів мовленнєвої діяльності, розвиток критичного мислення та рефлексивних умінь, а також нагромадження необхідних знань, формування аудитивних умінь, оволодіння ефективними стратегіями роботи із АК ХТ.

Результати проведеного теоретичного та експериментального дослідження дали нам змогу сформулювати методичні рекомендації щодо формування ААК майбутніх учителів за допомогою АК ХТ з метою ефективного впровадження розробленої методики у навчальний процес.

Під час організації роботи над формуванням та розвитком аудитивних умінь потрібно враховувати основні механізми та психічні процеси аудіювання, які теж потребують цілеспрямованого удосконалення: пізнавальні психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічні механізми аудіювання (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 (механізм еквівалентних замінів, перекодування, компресії, розширення, трансформації).

Методика формування ААК засобами АК ХТ повинна поєднувати роботу над розвитком умінь як дистантного (в умовах опосередкованого спілкування), так і інтерактивного (у процесі усного спілкування) аудіювання. Прослуховування АК ХТ є дистантним видом аудіювання, однак, подальша комунікативна взаємодія студентів на основі прослуханого ХТ власне і включатиме інтерактивне аудіювання. Тому важливим етапом у роботі з АК є

безпосереднє спілкування. Також доцільно рекомендувати студентам систематичне *екстенсивне аудіювання* (аудіювання автентичних аудіотекстів поза межами навчальної аудиторії). Підготовкою до самостійного екстенсивного аудіювання АК ХТ є *інтенсивне аудіювання* на заняттях з АМ, під час якого викладач здійснює управління процесом навчання і зосереджує увагу студентів на детальному розумінні їх змісту та смислу. Тому рекомендуємо організацію суцільного циклу навчання, що поєднує екстенсивне та інтенсивне аудіювання іншомовних текстів.

Аудіювання ХТ на аудиторних заняттях супроводжується певним рівнем тривожності, що впливає на перебіг та результат аудіювання. Тому екстенсивне аудіювання оповідань повинно рекомендуватись студентам як необхідна умова для розвитку впевненості у своїх силах. Варто зазначити і те, що тривалість звучання сучасних АО становить від 14 до 30 хвилин, а це обмежує максимальну кількість їх пред'явлень на заняттях до 2 разів. Однак, в умовах позааудиторної роботи кількість прослуховувань повинна відповідати індивідуальним потребам кожного слухача. Це пов'язано із специфікою АК ХТ – імпліцитністю (наявністю підтексту), образністю та метафоричністю змісту, амбівалентністю мови, наявністю акценту, композиційними особливостями, що може створювати значні труднощі розуміння. Також повторне прослуховування улюбленого ХТ може приносити естетичне задоволення, що є важливою умовою для розвитку естетичної потреби. Обмеження у такому випадку є недоцільним.

Ознайомленість із композиційно-структурною організацією ХТ полегшує їх сприйняття та розуміння. Незнайома чи незвична для реципієнта структура оповідання може викликати значне збентеження під час його аудіювання, тому важливо розширювати знання про композиційно-структурні особливості сучасних ХТ, розвивати уміння розпізнавати їх композиційну організацію на слух, що допоможе зорієнтуватися у їх змісті, зокрема зрозуміти хронологію подій.

Для ефективного екстенсивного аудіювання АК ХТ у студентів необхідно розвивати уміння обрати посильну для опрацювання АК; самостійно активізувати інтерес до змісту ХТ та налаштуватися на його сприйняття;

підготуватися до аудіювання, обравши найсприятливіший для цього час; визначити, які фонові знання знадобляться для розуміння та активувати їх за допомогою опрацювання різних джерел інформації; активувати дію аперцепції; сформулювати передбачення; передбачувати потенційні труднощі та продумувати стратегії їх подолання; вміння глобального, детального та критичного розуміння; вміння написання рецензій (оглядів) до АК ХТ; вміння рефлексії.

Розвиток будь-якого вміння потребує застосування когнітивних та метакогнітивних стратегій. Для розвитку умінь аудіювати АК ХТ необхідно навчати студентів застосовувати такі *стратегії*: передбачати зміст ХТ; використовувати фонові знання, образне мислення; зображати події ХТ в уяві; використовувати письмову фіксацію інформації для збереження уваги протягом тривалого часу; будувати сюжетні схеми чи заповнювати таблиці (хто? що? для чого? чому? коли? де?) під час слухання; письмово фіксувати ключові слова / події для розвантаження пам'яті; робити записи / транскрибувати незнайомі лексичні одиниці під час прослуховування; не зациклюватися на лексичні (незнайомих словах); здогадуватись про значення невідомих лексичних одиниць за рахунок фонових знань, контексту, словотвірних елементів; розширювати словниковий запас слів; свідомо спостерігати за композиційно-структурною організацією ХТ під час аудіювання; аналізувати мовлення диктора на приналежність персонажів до певного соціального класу, національності тощо; тренувати механізм внутрішнього промовляння за допомогою вправ на промовляння; прослуховувати ХТ фрагментарно (по 5 хвилин, наприклад); систематично аудіювати різноманітні аудіотексти; вести щоденник аудіювання; переказувати ХТ для розвитку вмінь смислової обробки інформації тощо. Стратегіями інтерактивного аудіювання є такі свідомі дії, як перепитування, з'ясування, перефразування, уточнення, порівняння, повторювання, розповідь, опис, пояснення, наведення прикладів тощо.

Ефективність навчання засобами АК ХТ залежить від раціональності їх відбору як навчального матеріалу. Для успішної організації та проведення навчання аудіювання майбутніх учителів на основі запропонованої методики

важливо здійснити відбір ХТ із урахуванням визначених нами критеріїв. Для *інтенсивного* аудіювання такими критеріями є професійне озвучення ХТ, високохудожність, репрезентативність, змістовий критерій, доступність та посильність, актуальність тематики, різноманітність, тематичність. Для *екстенсивного* аудіювання слід рекомендувати студентам обирати АК відповідно до таких критеріїв, як професійне озвучення, відповідність жанру та змісту ХТ їхнім інтересам, доступність та посильність. Основним критерієм, відповідно до якого має здійснюватись відбір АК для аудіювання, – це професійне озвучення ХТ, що забезпечить автентичність картини світу, яка зображується, та сприятиме адекватному художньо-естетичному сприйняттю. Для відбору професійно озвучених АК рекомендуємо використовувати такі інтернет-сайти, як наприклад, Audible, Simply Audiobooks, Audiobooks.com, AudiobooksNow, iTunes Store, AudiobookStore, On the Go Books, Audio Books Corner, AudioQueue, Downpour, CDBaby, Audiobook Boom.

Необхідно аналізувати *об'єктивну складність* кожного відібраного для інтенсивного аудіювання оповідання, передбачати потенційні труднощі, з якими можуть зіткнутися студенти під час аудіювання, а також продумувати способи їх подолання, адже така підготовка дозволить обрати оптимальні стратегії роботи із АК та ефективно керувати процесом навчання. Щоб визначити доступність та посильність оповідань для певної групи студентів на конкретній стадії навчання слід оцінити їх приблизну об'єктивну складність балами відповідно до таких критеріїв: *мовне оформлення* (поетичність (1 бал), національно-марковані лексичні одиниці (1 бал), велика кількість діалектизмів, сленгу (1 бал), велика кількість термінів, професіоналізмів (1 бал)); *аудіо оформлення* (вимовний тип (1 бал), соціально-регіональний акцент (2 бали)); *інформаційний зміст* ХТ (містичність (1 бал), інтертекстуальність (1 бал), велика кількість подій (1 бал), «залежний» контекст (1 бал), недоказаність (1 бал), «відкрита» кінцівка (1 бал), гумор, сарказм, іронія (1 бал)); *композиційно-структурна організація ХТ* (нетипова розповідна форма (1 бал), особливості композиції (1 бал), нетипова архітектоніка (1 бал)); *тривалість* ( $\leq 20$  хв (1 бал),  $\leq 25$  хв (2 бали),  $\leq 30$  хв

(3 бали), > 30 хв (4 бали)); *темп* ( $\leq 160$  слів/хв (1 бал),  $\leq 180$  слів/хв (2 бали), > 180 слів/хв (3 бали). Оповідання із об'єктивною складністю  $\leq 6$  балів є відносно легкими. ХТ із об'єктивною складністю у межах 7–8 балів – середньої важкості, а із об'єктивною складністю  $\geq 9$  балів – складні.

При відборі АК потрібно враховувати не тільки жанрове, тематичне та авторське різноманіття художніх творів, а також варіативність мовлення за гендерними, соціальними, віковими, вимовними (акцент, діалект) ознаками та багатогранність соціокультурної інформації. Ознайомлення з різними вимовними типами нормативної та ненормативної вимови сприятиме розширенню аудитивного досвіду студентів.

Для використання АК ХТ на аудиторних заняттях дуже важливо подбати про технічне забезпечення навчального процесу відповідним звуковим обладнанням, звукопідсилювальною апаратурою, оскільки недостатня / низька гучність звучання може стати причиною тривожності, невдоволення, розсіяної уваги, невпевненості у своїх силах, що не може не вплинути на результат аудіювання твору негативно.

Оскільки умови аудиторних занять не завжди дозволяють реалізувати аудіювання ХТ на максимально ефективному рівні, що пов'язано, як із об'єктивними, так і суб'єктивними факторами, необхідно пропонувати студентам прослуховувати опрацьовані в аудиторії аудіотвори у більш сприятливих для них неформальних умовах, а отже важливо поєднувати аудиторне (інтенсивне) та самостійне (екстенсивне) прослуховування аудіотвору. Засобами інтенсивного аудіювання важливо навчити студентів аудіювати ефективніше, а засобами екстенсивного – підготувати до автономного аудіювання, що є дієвим способом подальшого самовдосконалення учителів іноземних мов. Екстенсивний вид аудіювання дозволяє організувати роботу із АК на основі індивідуального підходу. Студенти самі повинні обрати форму організації своєї роботи (індивідуальну, парну чи групову) та вирішувати, що слухати. Викладач повинен відігравати допоміжну роль – скеровувати, мотивувати, стимулювати, консультувати та підтримувати студентів.

Формування ААК за допомогою АК ХТ рекомендуємо здійснювати впродовж трьох етапів: підготовчого (дотекстового), основного (текстового), завершального (післятекстового). Основна мета *підготовчого* етапу – підготувати до слухання ХТ, спрямувати аперцепцію студентів у відповідному напрямі, сформувавши горизонт слухацьких очікувань, передбачити зміст ХТ, частково зняти труднощі аудіювання. Враховуючи складність сприйняття ХТ на слух та їх значну тривалість (15–30 хв), рекомендуємо залучати як аудиторну, так і позааудиторну роботу. Відповідно поділяємо цей етап на два підетапи. На *підготовчо-розвивальному підетапі* здійснюється самостійна підготовка студентів до аудіювання ХТ, яка полягає у виконанні пізнавально-пошукових вправ на активізацію фонових знань, ознайомлення з необхідним предметним змістом ХТ, лексику тощо. Така позааудиторна робота студентів рекомендована для економії часу для практики в аудіюванні ХТ на аудиторних заняттях. На *орієнтаційно-мотиваційному підетапі* завданням викладача є мотивувати студентів, спрямувати аперцепцію студентів у відповідному напрямі.

На *основному* етапі передбачено інтенсивне аудіювання з метою досягнення глобального, детального і критичного рівнів розуміння. Етап включає два підетапи: *аудиторне* та *самостійне прослуховування* ХТ, що пов'язано із значною тривалістю більшості оповідань та обмеженістю часу для їх опрацювання, а також із рівнем тривожності студентів. *Аудиторне прослуховування* має забезпечити розвиток та вдосконалення умінь глобального та детального аудіювання, *самостійне* – розвиток умінь критичного розуміння ХТ та його інтерпретації.

*Завершальний етап*, як і попередні два, передбачає як аудиторну, так і позааудиторну роботу. Аудиторна робота включає інтерактивний (передбачає комунікаційну взаємодію студентів на основі прослуханого ХТ з метою представлення своєї проєкції твору, розвиток умінь спілкуватися) та навчальний (вибіркове прослуховування фрагментів ХТ та читання додаткових матеріалів, розширення метакогнітивних знань студентів) підетапи. На останньому



рекомендуємо використовувати опитувальник для самооцінки рівня метакогнітивної обізнаності із процесом аудіювання (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire), авторами яких є Л. Вандергріфт та К. Гох [324]. Рекомендуємо пропонувати студентам заповнювати анкету на навчальному підетапі аудитивної діяльності тричі – на початковій, середній та просунутій стадії навчання аудіювання АК ХТ та порівнювати отримані результати.

У межах аудитивної діяльності із кожним оповіданням доцільно приділяти час *інтерактивному аудіюванню*, що забезпечить інтегроване навчання аудіювання та говоріння. Безпосереднє спілкування, комунікаційна взаємодія студентів на основі прослуханого ХТ стимулюватиме інтерес та розвиток їхніх комунікативних здібностей. Для інтерактивного аудіювання рекомендуємо продумувати вправи на особистісне сприйняття, які б стимулювали висловити своє ставлення до подій чи персонажів аудіотвору.

Робота із АК має бути послідовною. Кожне наступне прослуховування та відповідні вправи мають сприяти глибшому розумінню твору. Дво- чи триразове прослуховування оповідання є умовою для досягнення студентами трьох рівнів розуміння ХТ: глобального, детального та критичного. На аудиторних заняттях ХТ слід прослуховувати два рази, пропонуючи студентам завдання, які б не відволікали від прослуховування, а навпаки, служили б для них вербально-візуальною опорою. Для першого прослуховування варто пропонувати від 3 до 5 питань, які б стосувались основного змісту твору, а для другого – тести множинного вибору (для перевірки детального розуміння твору). Обговорення відповідей після кожного аудіювання повинно допомогти студентам досягнути необхідного рівня розуміння твору. Однак, на аудиторних заняттях важливо не тільки зосереджуватись на результаті аудіювання (правильних відповідях), а також аналізувати сам процес аудіювання, навчати студентів свідомо управляти ним, аналізувати труднощі, продумувати короткострокові та довгострокові стратегії досягнення цілей.

*Щоденник аудіювання* як засіб реєстрації аудитивного досвіду студентів повинен використовуватись ними для фіксації необхідної / важливої інформації,

що стосується усіх творів, прослуханих як в інтенсивному, так і екстенсивному режимі. Обов'язковими записами у такому щоденнику повинні бути записи про АК (назва, автор, актор-наратор, тривалість), короткий виклад змісту твору, рецензія. Ведення щоденника аудіювання сприятиме самостереженню, самоаналізу та самоконтролю студентів, розвитку умінь рефлексії та здатності до автономної роботи з аудіотворами.

Написання резюме та ревію твору забезпечить інтегроване навчання іншомовних аудитивних умінь та умінь письма. Систематичне написання короткого викладу твору сприятиме розвитку умінь смислової обробки інформації. Уміння компресії допоможе студентам синхронізувати темп свого внутрішнього мовлення із темпом актора-наратора, «згорнути» внутрішнє промовляння, звільнити оперативну пам'ять. Що стосується написання рецензій до прослуханих творів, варто сказати, що таке завдання є автентичним та відповідає реальним комунікативним вимогам, сприяє розвитку практичних умінь оцінки змісту та звукового оформлення АК. Зауважимо, що для викладачів буде корисно використовувати студентські рецензії прослуханих АК для аналізу рівня складності кожного аудіотвору, їхніх вражень, зацікавленості темою / змістом твору, що, у свою чергу, допоможе ефективніше організувати роботу із ним на занятті з іншою групою студентів.

На *початковій стадії* навчання аудіювання ХТ слід звернути увагу на метакогнітивну обізнаність студентів, сформувати базові знання щодо стратегій аудіювання ХТ та роботи із АК, розвинути у студентів впевненість у своїх силах, зменшити їх тривожність, допомогти подолати психологічні бар'єри, підвищити рівень їх мотивації до аудіювання АК ХТ, навчити користуватись щоденником аудіювання. На *просунутій стадії*, коли об'єктивна складність твору є високою, доцільно також використовувати додаткові аудіоматеріали, що стосуються ХТ, наприклад, інтерв'ю із автором. Такі матеріали є не тільки способом додаткової практики в аудіюванні, але і способом зняти труднощі, що пов'язані із змістом / смислом ХТ.

Оскільки ХТ у звукозаписі є цінним джерелом лінгвосоціокультурних знань, на підготовчому та завершальному етапі важливо використовувати завдання, які б сприяли накопиченню різноманітних фонових знань. Під час аудитивної діяльності із ХТ на аудиторних заняттях важливо також приділяти достатню увагу розвитку вмінь студентів інтерпретувати різноманітні дискурси, розширюючи їх обізнаність із параметрами різноманітних ситуацій, що стилізовані у ХТ, та співвідносити їх із обраними автором мовними засобами.

Аудитивна діяльність студентів із АК повинна поєднувати роботу із вдосконалення умінь «зверху вниз» та «знизу вгору». Оскільки варіативність сучасної АМ створює додаткові перешкоди, а отже потребу у постійному розширенні англомовного аудитивного досвіду студентів, необхідно рекомендувати їм розвивати свої інтонаційні і слухо-вимовні навички, оскільки вони тісно пов'язані із здатністю адекватно сприймати зв'язне мовлення на слух. Такі вправи, як транскрибування уривків ХТ, читання за диктором, самостійне читання вголос, відтворення інтонаційних моделей, ідентифікація різноманітних фонетичних явищ усного мовлення допоможуть студентам збагатити довготривалу пам'ять стійкими еталонами мовних та мовленнєвих одиниць, запобігти деавтоматизації інтонаційних і слухо-вимовних навичок та в цілому покращити свої можливості у сприйнятті інформації на слух, оскільки розвинуті на високому рівні навички допоможуть сконцентруватись на смисловій переробці інформації ХТ, а не на слуховій рецепції. Також важливо постійно розширювати лексичний запас за рахунок засвоєння слів із ХТ на завершальному етапі роботи з АК, пропонуючи студентам різноманітні лексичні вправи для самостійної роботи.

Експериментальне навчання показало, що запропонований підхід до організації роботи із АК є запорукою розвитку стійкої навчальної мотивації до аудіювання ХТ та вдосконалення ААК майбутніх учителів.

### Висновки до розділу 3

Ефективність запропонованих варіантів методики перевірено експериментально.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості ААК: рівень сформованості умінь глобального розуміння ХТ; рівень сформованості умінь детального розуміння ХТ; рівень сформованості умінь критичного розуміння ХТ; рівень сформованості умінь смислової обробки інформації.

Результати проведеного методичного експерименту, достовірність яких перевірено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ( $\varphi^*$ ), свідчать про ефективність першого варіанту методики (модель А), за яким навчались студенти експериментальної групи 1 (ЕГ-1). Середній приріст коефіцієнта навченості за результатами зрізів у ЕГ-1 становить 0,36.

Зроблено висновок, що, оскільки ХТ містять імпліцитну інформацію та значну кількість лінгвостилістичних засобів, то, окрім достатнього лексичного запасу, необхідно мати добре розвинений мовленнєвий слух, щоб зосередитись на імпліцитних зв'язках ХТ, причинно-часовій послідовності подій, розвитку образів персонажів, особливостях композиції, а не на слуховій рецепції.

За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації для викладачів.

Основні положення розділу викладені у публікаціях [16; 67].

## ВИСНОВКИ

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

1. Доведено недостатню розробленість проблеми формування ААК майбутніх учителів за допомогою АК сучасних оповідань та доцільність їх застосування для формування та вдосконалення ААК студентів IV 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 АО.

Визначено, що основними механізмами та психічними процесами аудіювання АК ХТ 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 замін, компресії, розширення, трансформації). На основі аналізу функціонування зазначених механізмів та процесів окреслено передумови формування ААК майбутніх учителів засобами АК ХТ: урахування інтересів студентів, розвиток умінь аналізувати та синтезувати почуте, розвиток психологічних механізмів аудіювання, активізація аперцепції слухача перед прослуховуванням ХТ за допомогою визначених орієнтирів, забезпечення активної та творчої ролі слухача, створення умов для відображення студентами власної проекції твору.

2. Виділено основні характеристики АО: *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 ХТ* (різноманітністю форми ведення оповіді, що визначає їх композиційно-мовленнєву

специфіку, особливості композиції та архітекtonіки); *інтертекстуальність*; *поетичність* (використання тропів, стилістичних фігур); 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); *містичність* (відсутність межі між реальним та містичним); *мультикультурність* (виявляється у тематиці творів, місці дії, походженні авторів та їх персонажів); *актуальність* тематики (ісламістський тероризм, консьюмеризм та сучасні технології, проблеми расизму, війни, соціальних класів, пияцтва, зради, домашнє насилля, медичні відкриття за допомогою комп'ютерних технологій, стосунки батьків і дітей), *психологічність* (реалізується шляхом використання внутрішнього монологу, внутрішнього діалогу, внутрішнього діалогу-монологу, потоку свідомості, внутрішньої реплікації, невласне-прямої мови для відтворення внутрішнього мовлення персонажів, різноманітних синтаксичних засобів стилістики).

Виокремлено основні ознаки АО, що мають значний вплив на їх доступність та посильність для аудіювання студентами (поетичність, національно марковані лексичні одиниці, велика кількість діалектизмів, сленгу, термінів, професіоналізмів, вимовний тип (окрім RP), соціально-регіональний акцент, містичність, психологічність, інтертекстуальність, велика кількість подій, «залежний» контекст, недоказаність, «відкрита» кінцівка, гумор, сарказм, іронія, нетипова розповідна форма, нетипова композиційна форма, нетипова архітекtonіка).

Уточнено чинники, які впливають на ефективність аудіювання АК ХТ: *об'єктивні* (лінгвістичні – мовне, мовленнєве, стильове оформлення та екстралінгвістичні – умови пред'явлення, особливості ХТ); *суб'єктивні* (індивідуально-психологічні та вікові особливості, рівень володіння мовою, здібності, особисті якості, домінувальна репсистема); *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 поєднувати аудиторне та самостійне прослуховування ХТ у зв'язку із впливом різноманітних факторів на результат аудіювання.

Виокремлено такі основні види аудіювання АК ХТ: 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 ХТ, компресії змісту ХТ, критичної оцінки АК, рефлексії), які забезпечують належне розуміння АК ХТ.

3. Обґрунтовано критерії відбору АК ХТ. Серед них базовим є критерій професійного (художнього) озвучення ХТ. Диференційовано критерії відбору АК для *інтенсивного / аудиторного* аудіювання (професійне озвучення, високохудожність, репрезентативність, змістовий критерій, доступність та посильність, різноманітність, тематичність, актуальність тематики) та *екстенсивного / самостійного* аудіювання (професійне озвучення, відповідність жанру та змісту ХТ інтересам студентів, доступність та посильність). Відібрано ХТ (27 оповідань), що відповідають таким критеріям.

4. Визначено, що формування ААК з використанням АК ХТ 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 ХТ, 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 ХТ та відповідних стратегій, розширення метакогнітивних знань, ознайомлення із соціокультурною інформацією, що пов'язана із ХТ, розвиток умінь соціолінгвістичної інтерпретації мовлення персонажів, рефлексії власного аудитивного досвіду та розвитку метакогнітивних умінь, удосконалення інтонаційних, слухо-вимовних та лексичних навичок, умінь написання резюме ХТ та рецензій до АК.

Запропоновано модель формування ААК майбутніх учителів засобами АК ХТ, особливістю якої є циклічність організації процесу навчання аудіювання ХТ, що поєднує інтенсивне та екстенсивне аудіювання, і включає 3 цикли (початковий, середній, просунутий), кожен із яких повинен забезпечити нову якість здатності аудіювати ХТ.

5. Ефективність розробленої методики формування ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ перевірено за допомогою відкритого, навчального, природнього, вертикально-горизонтального методичного експерименту. Достовірність отриманих результатів підтверджено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ). Доведено, що формування ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ 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. Зроблено висновок, що, оскільки ХТ містять імпліцитну інформацію та значну кількість лінгвостилістичних засобів, то, окрім достатнього лексичного запасу, необхідно мати розвинений мовленнєвий слух, щоб більше зосереджуватись на імпліцитних зв'язках ХТ, причинно-часовій послідовності подій, розвитку образів персонажів, особливостях композиції, а не на слуховій рецепції.

Укладено методичні рекомендації щодо формування ААК майбутніх учителів із використанням АК ХТ.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень може стати розробка методики інтегрованого формування у майбутніх учителів інших компетентностей на основі АК ХТ.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (на материале английского языка для младших курсов языкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский пед. госуд. ун-т. Москва, 2000. 15 с.
2. Агапова Д. В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-II курсов языкового факультета (на примере английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Санкт-Петербургский госуд. ун-т. Санкт-Петербург, 2004. 212 с.
3. Агеева Н. В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Московская открытая социальная академия. Курск, 2009. 22 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
5. Алейникова О. О. Информационные технологии в обучении аудированию на занятиях английского языка. *Juvenis scientia*. Санкт-Петербург, 2015. №1. С. 34–36.
6. Антипова А. М. Восприятие художественного произведения читателем-школьником как научная проблема. URL: <http://docplayer.ru/27041741-Glava-3-vozpriyatie-hudozhestvennogo-proizvedeniya-chitatelem-shkodnikom-kak-nauchnaya-problema.html> (дата звернення: 9.05.2018).
7. 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.
8. Архипова М. В. Репликация как средство экстернизации внутренней речи в структуре художественного дискурса (на материале

американского короткого рассказа): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Госуд. образов. учреждение высшего профес. образования «Челябинский госуд. ун-т». Челябинск, 2003. 165 с.

9. 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.

10. Бацевич Ф. С. Пресупозиції і частки. *Studia Linguistica*. Київ: Вид-во КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. Т.5, вип. 2. С. 388–394.

11. Белянин В. П. Психолінгвістика: учебник. Изд. 2-е. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. 232 с.

12. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.

13. Бехта І. А., Дев'ятих Ю. Дискурсна зона персонажа у спектрі ознак прямого мовлення. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Випуск 130. 530 с.

14. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 19–30.

15. Білянська І. П. Вплив екстралінгвістичних факторів на стилістично-мовленнєву специфіку художнього дискурсу. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль 8-9 грудня 2017 р.). Тернопіль, 2017. С. 16–19.

16. Білянська І. П. Експериментальна перевірка ефективності методики формування аудитивної компетентності засобами художніх аудіокниг. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2018. Випуск 38. С. 68–77.

17. Білянська І. П. Критерії відбору художніх аудіокниг для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. Серія «Педагогіка»*. Переяслав-Хмельницький, 2017. Випуск 26. С. 4–17.

18. 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*. Тернопіль, 2017. № 2. С. 78–88.

19. Білянська І. П. Роль художніх аудіокниг у формуванні інноваційного освітнього середовища ВНЗ. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах*. Матеріали III Всеукраїнської наукової конференції. 30–31 березня 2018 р., м. Дніпро. Частина II. / Наук. ред. О. Ю. Висоцький. Дніпро: СПД «Охотнік», 2018. С. 114–116.

20. Білянська І. П. Суб'єктивні та об'єктивні фактори впливу на процес аудіювання художніх аудіокниг англійською мовою. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Випуск 35. С. 85–93.

21. Білянська І. П. Соціолінгвістичні аспекти формування у майбутніх учителів аудитивної компетентності засобами аудіокниг. *Сучасна гуманітаристика: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (14 листопада 2017 р)*. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 4. С. 13–18.

22. Білянська І. П. Сучасні англомовні оповідання як засіб формування аудитивної компетентності. *Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (11–15 квітня 2016 р.)*. Миколаїв, 2016. С. 269–272.

23. Білянська І. П. Сучасний стан дослідження проблеми формування іншомовної аудитивної компетентності студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. 2017. Черкаси, 2017. № 9. С. 65–77.

24. Бобрикова О. С. Формирование социолингвистической компетенции будущих переводчиков: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ФГБОУ ВПО «Тульский государственный университет». Тула, 2014. 24 с.

25. Богданова Е. Г. Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский ордена дружбы народов госуд. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. Москва, 1984. 270 с.

26. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2007. 281 с.

27. Бредихина И. А., Рожина Т. Д., Степанова О. С. Аудирование иноязычных текстов академического характера в условиях профессиональной подготовки студентов магистратуры и аспирантов. *Педагогическое образование в России*. 2016. № 4. С. 81–86.

28. Бржозовская К. М. Методика обучения аудированию полемических текстов студентов старших курсов языкового педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Москов. пед. госуд. ун-т. Москва, 2003. 133 с.

29. Буднік А. О., Курган К. С. Особливості сприймання художнього стилю студентами-інофонами. *Українська мова у світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (8-9 листопада 2012 р.)*. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 69–77.

30. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

31. Валуєва І. В. Сучасні аспекти навчання аудіювання майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. Херсон, 2015. Вип. 67. С. 302–307.

32. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ, 2003. 23 с.

33. Вербич Н. С. Інтонація публічного виступу: основні напрями дослідження. *Мовознавство*. 2011. № 5. С. 90–94.

34. Вікович Р. І. Лінгвістичні передумови навчання аудіювання та обговорення англомовних теленовін. *Вісник Чернігівського державного*

педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». Чернігів: ЧДПУ, 2009. № 63. С. 44–48.

35. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англomовних теленовін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2012. 344 с.

36. Водолазька С. А. Аудіокниги як інноваційний спосіб популяризації книги. *Видавнича справа та редагування*. 2013. С. 101–106.

37. Воробйова М. В. Психолінгвістичні аспекти перекодування вербальних знаків невербальними у процесі актуалізації змісту інтерсеміотичних алюзивних засобів (на матеріалі англomовного публіцистичного дискурсу). *Нова філологія*. 2012. № 53. С. 38–41.

38. Гаврилова А. В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Госуд. образов. учрежд. высшего професс. образования «Санкт-Петерб. госуд. политех. ун-т». Санкт-Петербург, 2006. 182 с.

39. Галустова К. Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей в процесі читання художніх текстів. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2012. № 1(17). С. 34–37.

40. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. Москва: АРКТИ, 2000. 165 с.

41. 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.

42. Герасименко Н. І. Основи психології: навч. посібник. Одеса: УДАЗ ім. О. С. Попова, 2000. 60 с.

43. 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).

44. Глухов В. П. Основы психолінгвістики: учеб. пособие для студентов педвузов. Москва: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.

45. Гнезділова Я. В. Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 20 с.

46. Говорун С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Санкт-Петербургский госуд. ун-т. Санкт-Петербург, 2016. 270 с.

47. Гончарова Н. В. Аксіологічна структура англомовного діалогічного дискурсу (на матеріалі художньої прози): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2002. 19 с.

48. Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І., Теремок В. І. Літературознавчий словник-довідник. К.: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.

49. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 209 с.

50. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир: Изд-во Владимирского пед. ин-та, 1980. 103 с.

51. Гурин И. В. Приемы речевой компрессии при синхронном переводе с русского языка на английский: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.20 / ГОУ ВПО «Томский госуд ун-т». Москва, 2009. 22 с.

52. Гуртовая Н. Г. Роль и место методов математической статистики в педагогических исследованиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Волжская госуд. инженерно-пед. академия. Н. Новгород, 2004. 200 с.

53. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010. № 1(3). Т. 2. С. 11–20.

54. Дворжец О. С. Интенсификация процесса обучения на основе использования аутентичных видеоматериалов. *Вестник Омского университета*. 2004. № 2. С. 136–139.

55. Дудушкина С. В. Методика обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов (французский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Госуд. бюджет. образов. учрежд. высшего образования г. Москвы «Московский городской пед. ун-т». Москва, 2015. 194 с.

56. Евдокимова М. Н. Методика ознакомления студентов-лингвистов с мировыми вариантами английского языка: на примере индийского варианта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Федерал. госуд. бюджет. образов. учрежд. высшего профес. образов. «Пятигорский госуд. лингв. ун-т». Пятигорск, 2014. 200 с.

57. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики. *Иностранные языки в школе*. 1989. № 2. С. 28–35.

58. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи. *Иностранные языки в школе*. 1996. № 5. С. 20–22.

59. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться. *Иностранные языки в школе*. 1996. № 4. С. 25–29.

60. Еремкина Н. И. Становление и развитие жанра рассказа в Английской литературе викторианского периода (на материале творчества Ч. Диккенса, У. М. Теккерея, Т. Гарди: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Госуд. образов. учрежд. высшего профес. образов. «Мордовский госуд. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. Самара, 2009. 22 с.

61. Ємець О. В. Проблеми інтерпретації інтертекстуальних тропів у художньому тексті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (16)*. 2004. С. 14–16.

62. Жаркова Т. И., Сороковых Г. В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. 2-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2014. 321 с.

63. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.

64. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.

65. Жовнірук А. І. Особливості механізму слухового сприймання як важливого фактору 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. С. 309–313.

66. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

67. 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.

68. Задорожна І. П. Компетентнісний підхід у сучасній системі мовної освіти. *Вісник КНЛУ*. Київ, 2008. Вип. 14. С. 10–14.

69. 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.

70. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.

71. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Вступ до психолінгвістики. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. 168 с.

72. Захарова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий (на примере иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ГОУ ВПО «Якутский госуд. ун-т им. К. М. Аммосова. Якутск, 2008. 22 с.

73. Захарова О. Ю. Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Коми госуд. пед. ин-т». Сыктывкар, 2009. 192 с.



74. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 219 с.
75. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва: Русс. яз., 1989. 219 с.
76. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. Москва, 2012. № 6. С. 1–10.
77. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
78. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
79. Златніков В. Г. Методика навчання професійно орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2012. 230 с.
80. Іванишин В. П., Іванишин П. В. Пізнання літературного твору: методичний посібник для студентів і вчителів. Дрогобич: “Відродження”, 2003. URL: <http://dontsov-nic.com.ua/ivanyshyn-vasyl-ivanyshyn-petro-piznannya-literaturnoho-tvoru/> (дата звернення 9.05.2018).
81. Иванова Л. И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Киевский госуд. лингв. ун-т. Киев, 1997. 208 с.
82. Іщенко О. С. Українська мова в просодичній типології мов світу. URL: <https://phonetica.files.wordpress.com/2015/11/ukrajinska-mova-v-prosodychniy-typologiji-mov-svitu.pdf> (дата звернення 9.05.2018).
83. Калиниченко Н. В. Интонация как средство выразительности в звучащем художественном тексте. *“Преподаватель 21 век.”* Москва, 2013. № 1. Ч. 2. С. 328–331.

84. Кауза І. Б. Складники персонажного дискурсу в наративному текстовпросторі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація*. 2016. Вип. 4. С. 73–76.

85. Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *«Молодий вчений»*. 2017. травень № 5(45). С. 365–368.

86. Кириллина Н. Ю. Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации (французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Московский госуд. лингв. ун-т». Москва, 2006. 22 с.

87. Кобзарьова Т. С. Лексико-семантичні трансформації у перекладі французьких науково-популярних текстів українською мовою. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 46(2). С. 113–118.

88. Кожедуб Л. Г. Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 305 с.

89. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Учрежд. росс. академии образования «Ин-т содержания и методов обучения». Москва, 2008. 240 с.

90. Колесова Е. М. Самостоятельная работа студентов языкового вуза по аудированию аутентичных информационных радиопередач. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 10. С. 46–49.

91. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2010. 26 с.

92. Конотоп О. С. Модель навчального процесу майбутніх філологів з формування англомовної комунікативної компетенції з використанням автентичного художнього фільму в циклі занять. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2013. № 48. С. 79–82.

93. Котов М. В. Адаптивні стратегії полікультурної дискурсивної особистості в англomовному комунікативному просторі: автореф. дис. ... канд. філол. наук. 10.02.04 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2014. 20 с.

94. Кузора И. В. Аудиокниги и их использование на занятиях с дошкольниками. *Современное дошкольное образование. Инновационные технологии*. 2011. № 6. С. 80–82.

95. Кравченко Н. Г. Афективне внутрішнє мовлення в німецькомовній художній прозі ХХ століття: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Центр наук. досліджень та викладання іноз. мов НАН України. Київ, 2016. 226 с.

96. Краснов А. Н., Слоева Е. А., Мензул Е. В. Психолінгвістика: учеб. пособие для студентов факультета «Медицинская психология». Изд. 2-е, испр. и доп. Самара: «Инсома-пресс», 2012. 117 с.

97. Краснова Н. П., Харченко Л. П., Пігіда В. М. Соціалізація особистості: навчально-методичний посібник. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 178 с.

98. Кружилина Т. В. Стратегии исследования текста в психолінгвістике. *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2016. № 4 (21). С. 71–77.

99. Кряквин В. Ю. Фразеологизмы высокого стиля в современном немецкоязычном дискурсе: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Московский пед. госуд. ун-т. Москва, 2016. 207 с.

100. Кулиш Л. Ю. Психолінгвістические аспекты восприятия устной иноязычной речи. Київ: Вища школа, 1982. 208 с.

101. Лановик М. Б. Перекодування художнього тексту як семіотична проблема літературознавства. *Біблія і культура*: зб. наук. ст. Чернівці : Рута, 2008. Вип. 10. С. 15–20.

102. Лапина В. Е. Методика формирования социолінгвістической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Московский госуд. лингв. ун-т». Москва, 2010. 200 с.

103. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва: МГУ, 1981. 584 с.

104. Литовченко І. О. Уплив екстра- та інтралінгвальних чинників на розвиток військової лексики української мови. *Філологічні студії*. 2014. № 10. С. 75–83.

105. Малушко Е. Ю. Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики (на основе инфокоммуникационной технологии подкастов, английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2013. 229 с.

106. Матвейченко В. В. Методика обучения устной спонтанной речи с использованием произведений художественной литературы (английский язык, начальный этап, языковой факультет высшего учебного заведения): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський держав. лінгвістич. університет. К., 2000. 206 с.

107. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2002. 296 с.

108. Маркина О. С. Социально-психологические особенности восприятия и понимания художественного фильма: на примере фильма Р. Быкова «Чучело»: автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2010. 29 с.

109. Мартиненко О. Є. Психолінгвістичні передумови формування англомовної аудитивної компетентності у майбутніх перекладачів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 131. С. 79–83.

110. Мартиненко О. Є. Методика формування англомовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 387 с.

111. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 261 с.

112. Метельская Л. Н. Этнопсихолінгвістическія асабнасці воспріятыя худохвественнаго текста на иностранном языке. *Филологические науки в МГИМО: Сборник научных трудов*. Москва: МГИМО-Университет, 2008. № 33 (48). С. 34–40.

113. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

114. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова та ін. Київ: Академія, 2010. 327 с.

115. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ, 2013. Випуск 76. С. 209–214.

116. Михалева Е. И. Фонетические особенности диалектно-окрашенной речи в аспекте ее восприятия: перцептивно-фонетическое исследование на материале северных акцентов Англии: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Московский городской пед. ун-т. Москва, 2007. 170 с.

117. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / ГОУ ВПО «Бурятский госуд. ун-т». Улан-Удэ, 2009. 363 с.

118. Моисеенко О. А. Аутентичное аудирование как феномен иноязычного образования. *Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки*. 2016. № 28 (249). Вып. 32. С. 138–146.

119. Морозов Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Нижегородский госуд. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюдова». Н. Новгород, 2009. 212 с.

120. Нацюк М. Б. Відбір художніх творів для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 249–258.

121. Нелаева И. А. Обучение студентов-инофонов вузов нефилологического профиля устным видам речевой деятельности на материале текста-интервью: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2011. 222 с.

122. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. Москва: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

123. 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. Сер.: Педагогіка та психологія*. Київ, 2013. Вип. 22. С. 35–45.

124. Новоградська-Морська Н. А. Навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англomовних відеофономатеріалів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 228 с.

125. Новиков А. И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания. *Вопросы психолінгвистики*. 2003. № 1. С. 64–76.

126. Новиков М. Ю. Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов с использованием DVD (на материале современных французских художественных фильмов): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет». Пятигорск, 2007. 26 с.

127. Новохатько Л. Г. Відбір текстів художньої літератури для формування німецькомовної компетенції в читанні у майбутніх філологів. *Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія»*. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2007. Вип. 12. С. 70–78.

128. Нормуродова Н. З. Художественный дискурс и языковая личность в свете актуальных лингвистических направлений: парадигмы знания, основные принципы и тенденции развития. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж: ВГУ, 2015. № 2. С. 12–15.

129. Обдалова О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.

130. Орлова О. В. Сприйняття як літературознавча проблема. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1574/1/Orlova.pdf> (дата звернення: 9.05.2018).

131. Осташова О. І. Особливості реалізації категорії оцінки в художньому англомовному дискурсі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2014. Вип. 10 (1). С. 160–163.

132. Панова Л. В. Обучение студентов 3 курса языкового вуза пониманию политического дискурса (на примере немецкоязычных текстов теленовостей): дис. канд. ... пед. наук: 13.00.02 / Бурят. гос. ун-т. Горно-Алтайск, 2009. 218 с.

133. Партико Т. Б. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 416 с.

134. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранным языкам. Москва: Русс. язык, 1989. 276 с.

135. Переломова О. С. Лінгвокультурні коди інтертекстуальності українського художнього дискурсу: діахронічний аспект: монографія. Суми: Вид-во СумДУ, 2008. 208 с.

136. Пехник Г. В. Трансформації у перекладах Григорія Кочура. *Иноземна філологія: укр. наук. зб.* Львів: Видавництво ЛНУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 127. Ч. 2. С. 150–156.

137. Пешкова Н. П. Психолінгвистическая интерактивная модель понимания текста (на материале текстов различных типов). *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2013. № 5 (25). С. 48–54.

138. Подосиннікова Г. І. Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2002. 24 с.

139. Позняк Д. В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений иноязычной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУ ВПО «Уральский госуд. пед. ун-т». Екатеринбург, 2007. 231 с.

140. Поліщук О. П. Естетична інформація та феномен художнього мислення. *Практична філософія*. 2007. № 4. С. 165–170.

141. Потемкина В. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Санкт-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2010. 196 с.

142. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я. Вінниця: Вид-во «Нова книга», 2001. 245 с.

143. Психологія: навч. посіб. / О. В. Винославська та ін.; за наук. ред. О. В. Винославської. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 352 с.

144. Раренко М. Б. Понимание текста: Процессы и продукты. (Реферативный обзор). *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6. Языкознание: Реферативный журнал*. Москва, 2015. № 1. С. 53–98.

145. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с.

146. Робоча програма з дисципліни «Практичний курс англійської мови» для напряму підготовки 6.020303 «Філологія. Мова і література (англійська)» / укладач З. І. Будій. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Каф. англ. філол. та та методики навч. англ. мови, 2017. 16 с.

147. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в сред. школе. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.



148. Родионова И. В. Портрет в строе текста современного английского рассказа: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Тульский госуд. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. Тула, 2003. 164 с.

149. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Москва: Просвещение, 1985. 399 с.

150. Романишин Н. І., Голтвян В. І. Співвідношення понять текст, твір і дискурс у сучасній лінгвістиці. *Humanity, Computers and communication* (НСС'2015), 22-24 April 2015, Lviv, Ukraine. Львів, 2015. С. 105–112.

151. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної літератури у вищих мовних навчальних закладах: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2004. 255 с.

152. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

153. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.о. АПН України. Ін-т педагогіки. Київ, 2003. 20 с.

154. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

155. Сенчило Н. О. Соціальна турецька новела першої половини ХХ століття: жанрові особливості, типологія героїв: автореф. дис ... канд. филол. наук: 10.01.04 / Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2013. 19 с.

156. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики): монографія / за ред. В. Різуна. Київ, 2002. 392 с.

157. Сиборова О. Л., Дубина М. О. Мультикультурний контекст сучасної англійської літератури. URL: [http://www.rusnauka.com/27\\_SSN\\_2012/Philologia/1\\_117492.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_SSN_2012/Philologia/1_117492.doc.htm) (дата звернення: 9.05.2018).

158. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2004. 350 с.

159. Симоненко М. А. Как читать текст: психолингвистический поход. *Перспективы развития строительного комплекса: материалы ежегодной международной научно-практической конференции*. С. 231–236. URL: <http://xn--80aai1dk.xn--p1ai/journal/prsk/tom-1-2014-g/gumanitarnoe-obrazovanie-i-vospitanie-v-tekhnicheskome-vuze-traditsii-i-sovremennost/> (дата звернення: 9.05.2018).

160. Синькевич К. М. Методика развития умений аудирования в процессе формирования социолингвистической компетенции: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. Москва, 2012. 184 с.

161. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 284 с. 205.

162. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: збірник наук. праць*. 1992. С. 9–14.

163. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–98.

164. Словник лінгвістичних термінів: лексикологія, фразеологія, лексикографія / уклад. М. І. Голянич та ін. Івано-Франківськ: видавець О. М. Голіней, 2011. 268 с.

165. Словник літературознавчих понять і термінів: посібник для профільної школи / уклад. І. Коровченко. Катеринопіль, 2014. 59 с.

166. Смелякова Л. П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза: (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гос. пед. ун-т. Санкт-Петербург. Санкт-Петербург, 1993. 32 с.

167. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Аст: Астрель, 2008. 272 с.

168. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монографія. Москва: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.

169. Соловова Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. Москва: Просвещение, 2004. С. 98–112.

170. Солонцова Л. П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): учебник для пед. вузов. Павлодар: ПГПИ, 2009. 248 с.

171. Соломатина А. Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов. *Вестник Томского государственного университета. Серия: Язык и культура*. 2011. № 2 (14). С. 130–134.

172. Соломонова А. А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. Москва, 2010. 24 с.

173. Солощук Л. В. Дискурсивна особистість у світлі теорії полікодовості комунікативного процесу. *Записки з романо-германської філології*. 2015. Вип. 1 (34). С. 167–174.

174. Суленёва Н. В. Чтение как основа создания аудиокниг. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2013. № 1 (33). С. 22–24.

175. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.

176. Тарахова Л. Ю. Признаки классификации и критерии отбора аудиокниг в курсе обучения английскому языку на очно-заочном отделении языкового вуза. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Педагогика*. СПб., 2009. № 98. С. 205–208.

177. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. Київ: «ІНКОС», 2006. 248 с.

178. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нижегородский госуд. пед. ун-т. Н. Новгород, 2003. 25 с.

179. Термінологічний словник курсу «Основи психології та педагогіки» / упоряд. О. В. Тарасова. Кривий Ріг, 2005. URL: [http://www.studmed.ru/view/termnologchniy-slovník-kursu-osnovi-psihologiyi-ta-pedagogki\\_20ff5860299.html](http://www.studmed.ru/view/termnologchniy-slovník-kursu-osnovi-psihologiyi-ta-pedagogki_20ff5860299.html) (дата звернення: 9.05.2018).

180. Трибуханчик А. М. Стилїстика англійської мови (для заочного відділення): посібник для студ. 5 курсу фак. іноземних мов. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. 100 с.

181. Трифонова Е. В. Дифференцированное обучение и формирование рецептивной иноязычной компетенции. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2015. № 1 (17). С. 71–74.

182. Трофимова Л. В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тамбовский госуд. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2002. 159 с.

183. 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.

184. Углова Н. Г. Роль просодии в восприятии фактуальной информации. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/72909471> (дата звернення: 9.05.2018).

185. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / за ред. М.-Л. Чепи. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.

186. Фіть Л. В. Популяризація видання засобами книжкового дизайну. *Український інформаційний простір*. Число 2. Київський нац. ун-т культури і мистецтв, Ін-т журналістики і міжнародних відносин. Київ, 2014. С. 225–232.

187. Халін В. В., Усатий А. В. Структура художнього сприймання і його місце в процесі організації занять з літератури. *Естетичне сприймання художніх творів у системі літературної освіти*. ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 44–72.

188. Харченко Л. П. Особливості застосування невербальних засобів ділового спілкування. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. №4, 2013. С. 58–65.

189. Харченко Н. В. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. *Психолінгвістика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. Вип. 9. С. 129–137.

190. Цыбанева В. А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов (английский язык как второй иностранный): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Волгоградский госуд. пед. ун-т». Волгоград, 2009. 184 с.

191. Чукреева М. А. Аудиокнига в современном мире. *Современные культурные практики*. 2014. С. 23–25.

192. Чукреева М. А. Аудиокнига как неотъемлемый элемент культурного наследия. *Современные медиа: культурологический анализ*. 2012. С. 47–49.

193. Черниш В. В. Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. пед. ун-т. Київ, 2001. 308 с.

194. Швець Г. Д. Текстова категорія інформативності у лінгводидактичному аспекті. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наукових праць*. Вип. 8. Львів, 2013. С. 194–208.

195. Шевкопляс Л. В. Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. пед. ун-т. Київ, 2017. 265 с.

196. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Волгоград. госуд. пед. ун-т. Волгоград: Перемена, 2000. 368 с.

197. Штульман Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Центр научной организации труда и управления ЦСУ СССР. Москва, 1982. 456 с.

198. Щибря О. Ю. Текст как вербальное пространство репрезентаций эмоций и эмотивности: психолингвист. поход. *Вестн. Ставропол. гос. ун-та*. 2011. № 2. С. 76–81.

199. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

200. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособ. для препод. и студ. Москва: Филоматис, 2004. 416 с.

201. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Тульский госуд. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого». Москва, 2009. 19 с.

202. Яковлева В. А. Комплекс упражнений для обучения профессионально ориентированному аудированию: современное решение проблемы. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 6. С. 151–153.

203. Яранцева О. І. Полікультурна спрямованість викладання латинської мови з використанням ідей асоціативного мислення. *Юридична педагогіка та психологія*. 2009. № 2. С. 100–112.

204. Anderson A., Lynch T. Listening. Oxford: Oxford University Press, 1988. 150 p.

205. Apple M. Developing autonomous habits with extensive listening. *More autonomy you ask*. E. M. Skier, M. Kohyama (Eds.). 2006. P. 33–47.

206. A special issue on second and foreign language listening pedagogy and assessment: editorial. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research* / Goh C. C. et al. 2014. № 3 (2). P. 113–119.

207. Audiobook Boom – Listeners – Free audiobooks! URL: <https://audiobookboom.com/listeners/> (Last accessed: 9.03.2018).

208. Bartsch-Parker E. *British Phrasebook*. Lonely Planet, 1999. 300 p.

209. Baskin B. H., Harris K. Heard any good books lately? The case for audiobooks in the secondary classroom. *Journal of Reading* 38.5. 1995. P. 372–376.

210. BBC National Short Story Award. URL: <http://www.theshortstory.org.uk/nssp/> (Last accessed: 9.05.2018).

211. BBC National Short Story Award 2010 (5 Shortlisted Titles) (Unabridged): [audiobook] / [J. McGregor, S. Hall, D. Constantine, A. Forna, H. Oyeyemi]. (5 chapters: 27 MB). 1h 51m. BBC Worldwide Limited, 2010. (Audio download).

212. BBC National Short Story Award 2011 (5 Shortlisted Titles) (Unabridged): [audiobook] / [M. J. Hyland, A. MacLeod, J. McGregor, K. J. Orr, W. Wilson]. (5 chapters: 32 MB). 2h 12m. BBC Worldwide Limited, 2011. (Audio download).

213. BBC National Short Story Award 2012 (Shortlist) (Unabridged): [audiobook] / [L. Caldwell, M. J. Hyland, D. Levy, K. Lee, A. Ross, C. Womersley, M. Penkov, J. Gough, C. Tiffany, H. Rose-Innes]. (10 chapters: 58 MB). 4h 7m. BBC Worldwide Limited, 2012. (Audio download).

214. BBC National Short Story Award 2011 (5 Shortlisted Titles) (Unabridged): [audiobook] / [L. Blower, L. Greenlaw, S. Hall, L. Shriver, L. Wood]. (5 chapters: 29 MB). 2h 2m. BBC Worldwide Limited, 2013. (Audio download).

215. BBC National Short Story Award 2017. URL: <https://www.booktrust.org.uk/globalassets/resources/press-releases/pre-migration/the-bbc-national-short-story-award-2017-final-release.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

216. Beers K. Listen While You Read: Struggling Readers and Audiobooks. *School Library Journal*. 44.4. 1998. P. 30–35

217. Bilianska I. The pedagogical sequence for audiobook listening instruction of Ukrainian pre-service teachers. *IntellectualArchive*. Vol. 7, No. 2. Toronto, March/April 2018.

218. Bilyanska I. Developing EFL teachers' listening skills with the help of fiction audiobooks. *Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2015)*: матеріали II Міжнародної наукової конференції. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2015. С. 355–360.

219. Bilyanska I. Lingvodidactic potential of fiction audiobooks for listening skills development of pre-service teachers. *Modern Trends and Resources for Teachers of Foreign Languages Journal*. Moldova, 2014. № 3. P. 34–39. URL: <https://drive.google.com/file/d/0BwGCk4G8dxTaM3V1ZjdXR1ZJakk/edit> (Last accessed: 9.05.2018).

220. Blogging about audiobooks: Tips for Reviewing Audio & Working with Audio Publishers. URL: [https://www.audiopub.org/uploads/pdf/APA\\_Blogging\\_Webinar.pdf](https://www.audiopub.org/uploads/pdf/APA_Blogging_Webinar.pdf). (Last accessed: 9.03.2018).

221. Burkey M. Audiobooks for youth: a practical guide to sound literature. Chicago: ALA, 2013. 112 p.

222. Burkey M. Long-Form Listening. *Book Links*. № 18.6. 2009. P. 26–27.

223. Boyd W. A short history of the short story. *Quarter (Summer)*, 2006. URL: <http://dkvenglishdpt.org/admin/public/uploads/pdf/7616Short%20History%20of%20Short%20story.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

224. Bozan E. The Effects of Extensive Listening for Pleasure on the Proficiency Level of Foreign Language Learners in an Input-based Setting. [https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/21594/BOZAN\\_ku\\_0099M\\_14230\\_DATA\\_1.pdf?sequence=1](https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/21594/BOZAN_ku_0099M_14230_DATA_1.pdf?sequence=1) (Last accessed: 9.05.2018).

225. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 283 p.

226. Brown H. D. Teaching by Principle An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco: Longman, 2001. 480 p.



227. Brown J. E. Evaluation of Audio Books: A Guide for Teachers. *The ALAN Review*. 2003. URL: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v30n3/pdf/brown.pdf> (Last accessed: 9.03.2018).

228. Brumfit Ch. , Carter R., Literature and language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986. 289 p.

229. Buck G. Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 274 p.

230. CAE Exam Tips. URL: <https://www.caexamtips.com/listening/#listening1>. (Last accessed: 9.03.2018).

231. Cambridge English Advanced. Handbook for teachers for exams from 2016. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/167804-cambridge-english-advanced-handbook.pdf>. (Last accessed: 9.03.2018).

232. Casbergue R. M., Harris K. H. Listening and literacy: audiobooks in the reading program. *Reading Horizons*. 1996. № 37. P. 48–59.

233. Chang C-S. 2012. Gains to L2 learners from extensive listening: listening development, vocabulary acquisition and perceptions of the intervention. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. 2012. 14/1. P. 25–47.

234. Chang C. S., Millett, S. The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: Some hard evidence. *ELT Journal*. 2013. № 68 (1). P. 31–40.

235. Chen Ch. W. Listening diary in the digital age: Students' material selection, listening problems, and perceived usefulness. *The JALT CALL Journal 2016: Regular Papers*. 2016. Vol. 12, No. 2. P. 83–101.

236. Chodak G., Suchacka G. An experiment with Facebook as an advertising channel for books and audiobooks. *Information Systems Architecture and Technology: Proceedings of 37th International Conference on Information Systems Architecture and Technology – ISAT 2016 – Part I. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Cham: Springer, 2017. Vol 521. C. 221–233. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-319-46583-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46583-8_18)

237. Clark R. C. Audiobooks for Children: Is it really reading? *Children and Libraries*. 2007. 5(1). P. 49–50.

238. Commander M., de Guerrero M. C. M. Shadow-reading in the ESL classroom: A brief report. *PeerSpectives*, Summer 2012. Issue 9. P. 8–11. URL: <https://peerspectives.files.wordpress.com/2010/04/shadow-reading1.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

239. Constantine D. Tea at the Midland (narrated by Derek Jacobi). *In Another Country. Selected stories*. Audiobook (Chapter 1). 14m 13c. Audible Studios, 2017. (Audio download).

240. Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 260 p.

241. Defamiliarization. *Wikipedia, the free encyclopedia*. URL: <http://www.hender.net/books-oxford/Defamiliarization-wiki.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

242. Ediger M. Teaching English Successfully. Discovery Publishing House, 2010. 144 p.

243. English Oxford Living Dictionaries. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (Last accessed: 9.05.2018).

244. Ewert D., Mahan R. Extensive listening in a self-access learning environment. *Selected proceedings of the 2011 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference* / M. Perren, K. M. Losey, D. O. Perren, J. Popko, A. Piippo, L. Gallo (Eds.). Kalamazoo, US: Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages. 2012. P. 24–40.

245. Example of a plot summary. An Inspector Calls. URL: <http://www.northleamingtonschool.warwickshire.sch.uk/attachments/article/177/AIC%20Plot%20Summary.pdf> (Last accessed: 9.03.2018).

246. Example of a plot summary. “The Secret Life of Walter Mitty” by James Thurber. URL: [http://homepage.smc.edu/reading\\_lab/writing\\_a\\_summary.htm](http://homepage.smc.edu/reading_lab/writing_a_summary.htm) (Last accessed: 9.03.2018).

247. Field J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*. 1998. № 52/2. P. 110–118.

248. Flash fiction: short stories with a long lifespan. *Oxford Dictionaries*. URL: <https://blog.oxforddictionaries.com/2017/04/05/what-is-flash-fiction/> (Last accessed: 9.05.2018).

249. Flowerdew J. *Discourse in English Language Education*. New York: Routledge, 2013. 230 p.

250. Forehand M. Bloom's Taxonomy: Original and Revised Emerging. *Perspectives on Learning, Teaching, and Technology (E-Book)* / M. Orey (Ed.). 2005. URL: [https://textbookequity.org/Textbooks/Orey\\_Emergin\\_Perspectives\\_Learning.pdf](https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf) (Last accessed: 9.05.2018).

251. Fox K. *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*. London: Hodder and Stoughton Ltd, 2005. 424 p.

252. Frary R. B. Formula Scoring of Multiple-Choice Tests (Correction for Guessing). *Educational Measurement: Issues and Practice*. № 7. 1988. P. 33–38.

253. Front Row's interview with Julian Gough. Podcast. BBC 2012. 4 mn 23 s. URL: <https://www.bbc.co.uk/programmes/b01mx2t2> (Last accessed: 9.03.2018).

254. Front Row's interview with Lisa Blower URL: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p01hd82m> (Last accessed: 9.03.2018).

255. 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.

256. Glossary of Critical Terms for Prose URL: [http://www.oranim.ac.il/sites/heb/SiteCollectionImages/pictures/english/expression/Glossary\\_of\\_Literary\\_Terms\\_prose.pdf](http://www.oranim.ac.il/sites/heb/SiteCollectionImages/pictures/english/expression/Glossary_of_Literary_Terms_prose.pdf) (Last accessed: 9.05.2018).

257. 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* [Editorial]. 2014. 3(2). P. 113–119.

258. Goh C. C. M. Learning to listen. *REACT*. Singapore: National Institute of Education, 1999. № 2. P. 44–53. URL: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3812/1/REACT-1999-2-44.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

259. Goh C. C. M., Hu G. Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*. 2013. № 23 (3). P. 255–274, DOI: 10.1080/09658416.2013.769558.

260. 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.

261. Goh C. C. M. How Much Do Learners Know about the Factors That Influence Their Listening Comprehension? *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. June 1999. Vol. 4. № 1. P. 17–40.

262. Goh C. C. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*. 2000. 28(1). P. 55–75.

263. Graham S., Santos D., Vanderplank R. Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*. 2011. 15(4). P. 435–456.

264. Grover S., Hannegan L. *Listening to learn: audiobooks supporting literacy*. Chicago: American Library Association. 2012. 188 p.

265. Guffey M. E, Loewy D. *Essentials of Business Communication*. (7th ed.). Mason, OH: South-Western. Cengage Learning, 2010. P. 452.

266. Hamouda A. An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2013. 2(2). P. 113–155.

267. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 2007. 448 p.

268. Helen Oyeyemi (Nigeria, 1984). URL: <http://www.encyclopediaofafroeurpeanstudies.eu/encyclopedia/helen-oyeyemi/> (Last accessed: 9.03.2018).

269. Helen Oyeyemi and Aminatta Forna Make the Shortlist for the BBC's National Short Story Award. URL: <http://bookslive.co.za/blog/2010/11/12/helen-oyeyemi-and-aminatta-forna-make-the-shortlist-for-the-bbcs-national-short-story-award/> (Last accessed: 9.03.2018).

270. Hipple T. Horizons: Audiobooks in the Classroom. *AudioFile*. June 1996. P. 6–8.
271. Holden III Wm. R. Extensive Listening: A new approach to an old problem. URL: <http://www.hmt.u-toyama.ac.jp/kenkyu/kiyo49/william49.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).
272. Inside The Twin Towers. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RXkfs8KjRSc> (Last accessed: 9.03.2018).
273. Junko Y., Martinez M. Authentic Listening Experiences. *Book Links*. 13.3 2004. URL: <http://www.ala.org/aboutala/offices/resources/authenticlistening> (Last accessed: 9.03.2018).
274. Keegan A. What IS a Short-Story? *The Internet Writing Journal*. September 1999. URL: <https://www.writerswrite.com/journal/sep99/what-is-a-short-story-9996> (Last accessed: 9.05.2018).
275. Kurita T. Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*. 2012. 5(1). P. 30–44.
276. Lazar G. Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers (Cambridge teacher training and development). Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 284 p.
277. Levy D. The blog. Exhibition Road Stories: Black Vodka. URL: [https://www.huffingtonpost.co.uk/deborah-levy/exhibition-road-stories\\_b\\_1697947.html?guccounter=1](https://www.huffingtonpost.co.uk/deborah-levy/exhibition-road-stories_b_1697947.html?guccounter=1) (Last accessed: 9.03.2018).
278. Literary Analysis vs. Plot Summary vs. Plot Interpretation. URL: [http://www.syracusecityschools.com/tfiles/folder718/Unit%2003%20Literary\\_Analysis\\_vs\\_Plot\\_Summary\\_vs\\_Plot\\_Interpretation.pdf](http://www.syracusecityschools.com/tfiles/folder718/Unit%2003%20Literary_Analysis_vs_Plot_Summary_vs_Plot_Interpretation.pdf) (Last accessed: 9.03.2018).
279. Maftoon P. Some Guidelines for Developing Listening Materials. *Issues in Materials Development* / Ed: Azarnoosh M. et. al. Springer, 2016. P. 75–81.
280. Martínez-Flor A., Usó-Juan E. Towards acquiring communicative competence through listening. *Current trends in the development and teaching of the four language skills. Studies on language acquisition* / edited by Martínez-Flor A., Usó-Juan E. Berlin, 2006. P. 29–46.

281. May C. E. The Short Story Interview: Professor Charles E. May. Interview by Rupert Dastur. The Short Story, August 2015. URL: <http://www.theshortstory.co.uk/the-short-story-interview-professor-charles-e-may/> (Last accessed: 9.05.2018).

282. Mediatore K. Reading with your ears: reader's advisory and audio books. *Reference and User Services Quarterly*. Summer 2003. Vol. 41, No 4. P. 318–323.

283. 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).

284. Olshtain E., Celce-Murcia M. Discourse analysis and language teaching. *The Handbook of Discourse Analysis* / Edited by D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton. USA, 2002. P. 707–724.

285. O'Malley J. M. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 265 p.

286. Osada N. Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*. 2004. Vol. 3. P. 53–66.

287. Pilott M. How to Teach a Language. Xlibris Corporation, 2013. 156 p.

288. Plot summary of Kate Chopin's short story "The Story of an Hour" URL: <https://www.lipscomb.edu/writingcenter/upload/file/63761/plot%20summary%20and%20literary%20analysis.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

289. Plot summary of William Shakespeare's "Hamlet" URL: <https://www.monmouth.edu/resources-for-writers/documents/summary-vs-analysis.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

290. Potteries dialect. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZM4EJkPuT4A> (Last accessed: 9.03.2018).

291. Renandya W., Farrell T. Teacher, the tape is too fast! Extensive listening in ELT. *ELT Journal*. Oxford University Press, 2010. 64(2). P. 52–59.

292. Review of “My daughter the racist”. URL: <http://wordcurd.blogspot.com/2016/04/review-of-my-daughter-racist.html> (Last accessed: 9.03.2018).
293. Review of «The Perfect Neighbors». URL: <http://iam-indeed.com/perfect-neighbors-sarah-pekkannen/> (Last accessed: 9.03.2018).
294. Review of «The Velvet Hours». URL: <http://iam-indeed.com/velvet-hours-alyson-richman/> (Last accessed: 9.03.2018).
295. Riddel D. Teaching English as a foreign / second language. Hodder Education, 2003. 280 p.
296. 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](http://reposit.sun.ac.jp/dspace/bitstream/10561/753/1/v44n2p45_rife.pdf) (Last accessed: 9.05.2018).
297. Rost M. Listening tasks and language acquisition. JALT 2002 at Shizuoka Conference Proceedings. 2002. URL: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).
298. 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://msturnereforum.wikispaces.com/file/view/ReadingPGibbonsListening.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).
299. Rost M. Teaching and Researching Listening. Second edition. Pearson Education Limited, 2011. 407 p.
300. Rubin J. A Review of Second language Listening Comprehension Research. A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*. 1994, № 78 (2). P. 199–221.
301. Rubery M. From shell shock to shellac: The Great War, blindness, and Britain’s talking book library URL: <https://qmro.qmul.ac.uk/xmlui/bitstream/handle/123456789/11057/Rubery%20From%20Shell%20Shock%20to%20Shellac%202013%20Published.pdf?sequence=2> (Last accessed: 9.05.2018).

302. Rubery M. Audiobooks, literature and sound studies. 2011 New York: Routledge, 2011. 247 p.

303. Joyce G. Saricks. Read on – audiobooks: reading lists for every taste. Santa Barbara, Calif.: Libraries Unlimited, 2011. 145p.

304. Schmidt A. Listening journals for extensive and intensive listening practice. *English Teaching Forum*. 2016. Volume 54, № 2. P. 3–11. URL: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_54\\_2\\_pg02-11.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_54_2_pg02-11.pdf) (Last accessed: 9.05.2018).

305. Serafini F. Audiobooks & Literacy. An educator's guide to utilizing audiobooks in the classroom. 2004. P. 1–11. URL: <http://frankserafini.com/classroom-resources/audiobooks.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

306. Shadow-reading in the ESL classroom: A brief report. URL: <https://peerspectives.files.wordpress.com/2010/04/shadow-reading1.pdf> (Last accessed: 9.03.2018).

307. Sheppard B. Balanced listening instruction URL: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2015-10-01/3.html> (Last accessed: 9.05.2018).

308. Short M. Exploring the language of poems, plays and prose. Learning about language. London: Longman, 1996. 416 p.

309. Stein J. C. Love Story [audiobook]. *Dead but Not Forgotten: Stories from the World of Sookie Stackhouse*. Narrated by J. Parker. Chapter 1. 30 min 10 sec.

310. Stienen-Duran S. Orange out [audiobook]. Narrated by D. Denby-Ashe. BBC Audio. 26 min 20 sec.

311. Stoke-on-Trent (Potteries) Accent. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KrtrxmBDktY> (Last accessed: 9.03.2018).

312. TeachingEnglish. Authentic task. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/authentic-task> (Last accessed: 9.05.2018).

313. The BBC National Short Story Award 2010 / [J. McGregor, S. Hall, D. Constantine, A. Forna, H. Oyeyemi]. England: Comma Press, 2010. 97 p.



314. The BBC National Short Story Award 2011 / [M. J. Hyland, A. MacLeod, J. McGregor, K. J. Orr, W. Wilson]. England: Comma Press, 2011. 118 p.

315. The BBC International Short Story Award 2012 / [L. Caldwell, M. J. Hyland, D. Levy, K. Lee, A. Ross, C. Womersley, M. Penkov, J. Gough, C. Tiffany, H. Rose-Innes]. England: Comma Press, 2012. 198 p.

316. The BBC National Short Story Award 2013 / [L. Blower, L. Greenlaw, S. Hall, L. Shriver, L. Wood]. England: Comma Press, 2013. 116 p.

317. The Blog. Interview: Julian Gough's Love-Hate Relationship With Technology. URL: [https://www.huffingtonpost.co.uk/will-white/interview-julian-goughs-1\\_b\\_1922425.html](https://www.huffingtonpost.co.uk/will-white/interview-julian-goughs-1_b_1922425.html) (Last accessed: 9.03.2018).

318. The writing process. Guidelines for writing a summary. URL: <http://www.hunter.cuny.edu/rwc/repository/files/the-writing-process/invention/guidelines-for-writing-a-summary.pdf> (Last accessed: 9.03.2018).

319. Trappes-Lomax H. Discourse analysis. *The Handbook of Applied Linguistics* / Ed. A. Davies, C. Elder. Blackwell Publishing, 2004. P. 133–164.

320. Underwood M. Teaching Listening. London: Longman, 1989. 135 p.

321. Vandergrift L. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*. Oxford University Press, 1999. Volume 53/3. P. 168–176.

322. Vandergrift L. From Prediction through Reflection: Guiding students through the Process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review*. 2003. № 59 (3). P. 425–440.

323. Vandegrift L., Goh Ch. C. M. Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in action. New York, London: Routledge, 2012. 315 p.

324. Vandergrift L., Goh C., Mareschal C., Tafaghodatari M. H. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*. 2006. № 56. P. 431–462.

325. Vandergrift L. Learning Strategies for Listening Comprehension / L. Vandergrift. *Language Learning Strategies in Independent Settings* / Ed. S. Hurd, T. Lewis. Bristol: Multilingual Matters, 2008. P. 84–102.

326. Vandergrift L. Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004. № 24. P. 3–25.

327. Vandergrift L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*. 2007. № 56. P. 431–462.

328. Varley P. As good as reading: kids and the audiobook revolution. *Horn Book*, 2002. (78)3. P. 251–262.

329. Walker N. Listening: the most difficult skill to teach. *Encuentro*, 2014. 23. P. 167–175.

330. Waring R. Starting extensive listening. 2010. URL: [http://www.robwaring.org/er/ER\\_info/starting\\_extensive\\_listening.htm](http://www.robwaring.org/er/ER_info/starting_extensive_listening.htm) (Last accessed: 9.03.2018).

331. Wedding Thank You Notes Etiquette. URL: <https://www.hansonellis.com/blog/invitations-and-wedding-stationery/wedding-thank-you-notes-etiquette/>. (Last accessed: 9.03.2018).

332. Wells J. What is Estuary English? URL: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/estuary.pdf> (Last accessed: 9.05.2018).

333. Wikipedia: How to write a plot summary. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:How\\_to\\_write\\_a\\_plot\\_summary](https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:How_to_write_a_plot_summary) (Last accessed: 9.03.2018).

334. Winston J. Second language learning through drama: practical techniques and applications. 1st ed. London: Routledge, 2012. 168 p.

335. Wilson J. J. How to teach listening. Harlow: Pearson Education limited, 2008. 192 p.

336. Wolvin A. D. Listening, understanding, and misunderstanding. 21<sup>st</sup> 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](https://edge.sagepub.com/system/files/77593_5.1ref.pdf) (Last accessed: 9.05.2018).

337. Wolfson G. Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers *American Secondary education*. 2008. № 36 (2). P. 105–114.

338. Wood V. Reflecting Multicultural Britain: Postcolonialism and the Literature of the Diaspora. URL: <https://theculturetrip.com/europe/united-kingdom/articles/reflecting-multicultural-britain-postcolonialism-and-the-literature-of-the-diaspora> (Last accessed: 9.05.2018).

339. Yagang F. Listening: Problems and Solutions. *English Teaching Forum*. January 31, 1993. P. 16–19.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### Зразок опитувального листа викладачів

#### АНКЕТА

*Шановні викладачі!*

*Просимо Вас висловити свою думку про стан навчання аудіювання студентів-майбутніх учителів англійської мови й відповісти на запропоновані питання. Результати опитування будуть використані для наукового дослідження та розробки методичних рекомендацій.*

*Відповідаючи на кожне запитання, обирайте один або декілька варіантів відповіді. Якщо Вас не влаштовують запропоновані варіанти, напишіть свій. Анкета має анонімний характер.*

*Дякуємо Вам за співпрацю!*

**1. Як Ви оцінюєте рівень сформованості вмінь англомовного аудіювання студентів IV курсу?**

- відмінно
- добре
- задовільно
- незадовільно
- інше \_\_\_\_\_

**2. Робота над удосконаленням умінь аудіювання на IV курсі здійснюється**

- систематично
- несистематично
- інше \_\_\_\_\_

**3. Скільки часу Ви приділяєте аудіюванню текстів на практичних заняттях з англійської мови?**

- 5–10 хвилин
- 15–20 хвилин
- 20–25 хвилин
- 30–40 хвилин
- інше \_\_\_\_\_

**4. Скільки разів Ви пропонуєте студентам прослуховувати один аудіотекст?**

- 1 раз
- 2 рази
- 3 рази
- інше \_\_\_\_\_

**5. Тривалість аудіотекстів, які Ви використовуєте на IV курсі**

- до 5 хвилин
- до 10 хвилин
- до 15 хвилин
- до 20 хвилин
- інше \_\_\_\_\_

**6. Як часто Ви пропонуєте студентам прослуховувати автентичні аудіотексти під час занять з англійської мови?**

- кожного заняття
- раз на тиждень
- раз на місяць
- ніколи
- рідко
- інше \_\_\_\_\_

**7. Чи залучаються студенти до самостійного аудіювання?**

- так
- ні
- інше \_\_\_\_\_

**8. Чи забезпечує, на Вашу думку, зміст чинної програми формування належного рівня аудитивної компетентності майбутніх учителів?**

- так
- ні
- інше \_\_\_\_\_

**9. Чи враховуються інтереси та рівень студентів у виборі матеріалів для прослуховування?**

- так
- ні
- інше \_\_\_\_\_

**10. Перевірка рівня сформованості аудитивної компетентності студентів**

- проводиться систематично
- проводиться рідко
- не проводиться
- інше \_\_\_\_\_

**11. Для перевірки рівня сформованості компетентності в аудіюванні, на Вашу думку, доцільно практикувати**

- поточний контроль
- періодичний (тематичний) контроль
- підсумковий (семестровий) контроль

- заключний (річний) контроль
- самоконтроль
- інше \_\_\_\_\_

**12. Що спричиняє труднощі формування англомовної адитивної компетентності?**

- різний рівень сформованості аудитивної компетентності студентів
- відбір відповідних аудіоматеріалів
- недостатнє технічне забезпечення навчального процесу
- обмеженість аудиторного часу
- необхідність розробки завдань до автентичних аудіотекстів
- інше \_\_\_\_\_

**13. Чи існує необхідність приділяти більше аудиторного часу для розвитку в майбутніх учителів умінь аудіювання?**

- так
- ні
- інше \_\_\_\_\_

**14. Якому виду аудіювання приділяється найбільше уваги на практичних заняттях?**

- аудіюванню з глобальним розумінням змісту
- аудіюванню з детальним розумінням змісту
- аудіюванню з вибіркоким розумінням змісту
- аудіюванню з критичним розумінням змісту
- інше \_\_\_\_\_

**15. Чи маєте Ви досвід у прослуховуванні художніх аудіокниг іноземною мовою?**

- так
- ні

Якщо *так*, то цей досвід для Вас є

- позитивним
- негативним
- інше \_\_\_\_\_

**16. Чи використовували Ви коли-небудь на заняттях з англійської мови аудіокниги художніх творів?**

- так
- ні
- інше \_\_\_\_\_

**17. Використання сучасних англомовних оповідань у звукозапису для вдосконалення аудитивної компетентності студентів Ви вважаєте**

- дуже корисним
- корисним
- некорисним
- інше \_\_\_\_\_

**18. Як Ви вдосконалюєте власну англомовну аудитивну компетентність?**

- спілкування з носіями мови
- прослуховування подкастів / радіоновин
- перегляд фільмів / мультфільмів / теленовин
- під час аудиторних занять зі студентами
- немає необхідності
- інше \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Б

### Зразок опитувального листа майбутніх учителів АМ

#### АНКЕТА

*Шановні студенти!*

*Просимо Вас взяти участь в анкетуванні й відповісти на запропоновані запитання. Ваші відповіді допоможуть нам вдосконалити навчальний процес і покращити рівень викладання англійської мови у ЗВО. Результати опитування будуть використані для наукового дослідження та розробки методичних рекомендацій.*

*Відповідаючи на кожне запитання, обирайте один або декілька варіантів відповіді. Якщо Вас не влаштовують запропоновані варіанти, напишіть свій. Анкета має анонімний характер.*

*Дякуємо Вам за співпрацю!*

#### **1. Як Ви оцінюєте свій рівень сформованості англомовної аудитивної компетентності?**

- відмінно
- добре
- задовільно
- незадовільно
- не знаю
- інше \_\_\_\_\_

#### **2. Робота над розвитком умінь аудіювання за період Вашого навчання у ВНЗ (1–3 курси) здійснювалась**

- систематично
- несистематично
- інше \_\_\_\_\_

#### **3. Робота над вдосконаленням умінь аудіювання на 4 курсі здійснюється**

- систематично
- несистематично
- інше \_\_\_\_\_

#### **4. Як часто Ви прослуховуєте автентичні аудіоматеріали самостійно?**

- кожен день
- раз на тиждень
- інколи
- ніколи
- інше \_\_\_\_\_



**5. Чи відчуваєте Ви емоційну напругу, невпевненість чи тривожність під час аудіювання текстів в аудиторних умовах?**

- так
- ні
- інше \_\_\_\_\_

**6. Які умови для вдосконалення своїх умінь аудіювання поза межами автентичного мовного оточення Ви вважаєте найбільш сприятливими?**

- аудиторні заняття
- позааудиторна самостійна робота над аудіюванням
- інше \_\_\_\_\_

**7. Вам найчастіше пропонують для прослуховування / перегляду**

- лекції, що читаються не носіями мови
- лекції, що читаються носіями мови
- інтерв'ю
- новини
- художні твори
- наукові доповіді
- художні фільми
- мультфільми
- діалоги
- аудіотексти із вітчизняних / зарубіжних підручників, НМК
- інше \_\_\_\_\_

**8. З якими труднощами Ви стикаєтесь під час аудіювання?**

- швидкий темп мовлення
- незнайомий акцент / діалект
- недостатня кількість прослуховувань
- незнайома лексика
- надмірна тривалість аудіотексту
- розуміння основної думки
- розуміння деталей
- запам'ятовування інформації
- концентрація уваги
- відсутність зорових опор
- сторонні / відволікаючі звуки
- важкі завдання до тексту
- інше \_\_\_\_\_

**9. Як Ви оцінюєте матеріали, що пропонуються Вам для прослуховування?**

- цікаві
- не дуже цікаві

- не цікаві
- інше \_\_\_\_\_

**10. Регулярне прослуховування сучасних англomовних оповідань у звукозапису Ви вважаєте**

- дуже корисним
- корисним
- некорисним
- інше \_\_\_\_\_

**11. Чи маєте Ви досвід у прослуховуванні художніх аудіокниг іноземною мовою?**

- так
- ні

Якщо *так*, то цей досвід для Вас є

- позитивним
- негативним
- інше \_\_\_\_\_

**12. Чи вважаєте Ви за необхідне включити у навчальний процес аудіювання художніх творів?**

- так
- ні
- інше \_\_\_\_\_

**13. Яка тема / сюжет художнього твору Вас найбільше цікавить?**

- проблеми сучасної молоді
- історичні події
- кохання
- пригоди
- міграція / еміграція
- мистецтво
- сучасні технології
- сучасні події
- фантастичні / містичні події
- відносини у сім'ї
- інше \_\_\_\_\_

**14. Якому жанру літератури Ви надаєте перевагу?**

- оповідання
- роман
- драма
- інше \_\_\_\_\_

**15. Як часто саме Вам потрібно працювати над удосконаленням умінь англомовного аудіювання?**

- кожен день
- раз на тиждень
- раз на місяць
- немає необхідності
- інше \_\_\_\_\_

**16. Чи плануєте Ви займатись удосконаленням своєї англомовної аудитивної компетентності після закінчення ЗВО?**

- так
- ні
- не знаю
- інше \_\_\_\_\_

**17. Використовуючи бальну шкалу (від 1 до 4 балів, де 1 – це найнижчий бал), оцініть рівень впевненості у собі в таких видах іншомовної мовленнєвої діяльності:**

- читання
- письмо
- говоріння
- аудіювання

## ДОДАТОК В

## Результати опитування викладачів

№	Перелік питань	Відповіді
1.	<b>Як Ви оцінюєте рівень сформованості вмінь англомовного аудіювання студентів IV курсу?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ відмінно</li> <li>▪ добре</li> <li>▪ задовільно</li> <li>▪ незадовільно</li> <li>▪ інше</li> </ul>	3% 37% 58% 5% -
2.	<b>Робота над удосконаленням умінь аудіювання на IV курсі здійснюється</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ систематично</li> <li>▪ несистематично</li> <li>▪ інше</li> </ul>	68% 32% -
3.	<b>Скільки часу Ви приділяєте аудіюванню текстів на практичних заняттях з англійської мови?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5–10 хвилин</li> <li>▪ 15–20 хвилин</li> <li>▪ 20–25 хвилин</li> <li>▪ 30–40 хвилин</li> <li>▪ інше</li> </ul>	35% 53% 10% - -
4.	<b>Скільки разів Ви пропонуєте студентам прослуховувати один аудіотекст?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 раз</li> <li>▪ 2 рази</li> <li>▪ 3 рази</li> <li>▪ інше</li> </ul>	10% 90% 3% 5%
5.	<b>Тривалість аудіотекстів, які Ви використовуєте на IV курсі</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ до 5 хвилин</li> <li>▪ до 10 хвилин</li> <li>▪ до 15 хвилин</li> <li>▪ до 20 хвилин</li> <li>▪ інше</li> </ul>	53% 40% 15% - 3%
6.	<b>Як часто Ви пропонуєте студентам прослуховувати автентичні аудіотексти під час занять з англійської мови?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ кожного заняття</li> <li>▪ раз на тиждень</li> <li>▪ раз на місяць</li> <li>▪ ніколи</li> <li>▪ рідко</li> <li>▪ інше</li> </ul>	28% 50% 15% - 2% 5%
7.	<b>Чи залучаються студенти до самостійного аудіювання?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> <li>▪ інше</li> </ul>	85% 13% 2%

8.	<p><b>Чи забезпечує, на Вашу думку, зміст чинної програми формування належного рівня аудитивної компетентності майбутніх учителів?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>58%</p> <p>42%</p> <p>-</p>
9.	<p><b>Чи враховуються інтереси та рівень студентів у виборі матеріалів для прослуховування?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>78%</p> <p>10%</p> <p>12%</p>
10.	<p><b>Перевірка рівня сформованості аудитивної компетентності студентів</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ проводиться систематично</li> <li>▪ проводиться рідко</li> <li>▪ не проводиться</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>67%</p> <p>33%</p> <p>-</p> <p>-</p>
11.	<p><b>Для перевірки рівня сформованості компетентності в аудіюванні, на Вашу думку, доцільно практикувати</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ поточний контроль</li> <li>▪ періодичний (тематичний) контроль</li> <li>▪ підсумковий (семестровий) контроль</li> <li>▪ заключний (річний) контроль</li> <li>▪ самоконтроль</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>50%</p> <p>62%</p> <p>18%</p> <p>3%</p> <p>13%</p> <p>-</p>
12.	<p><b>Що спричиняє труднощі формування ААК?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ різний рівень сформованості аудитивної компетентності студентів</li> <li>▪ відбір відповідних аудіоматеріалів</li> <li>▪ недостатнє технічне забезпечення навчального процесу</li> <li>▪ обмеженість аудиторного часу</li> <li>▪ необхідність розробки завдань до автентичних аудіотекстів</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>63%</p> <p>22%</p> <p>35%</p> <p>45%</p> <p>18%</p> <p>-</p>
13.	<p><b>Чи існує необхідність приділяти більше аудиторного часу для розвитку в майбутніх учителів умінь аудіювання?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>95%</p> <p>-</p> <p>5%</p>
14.	<p><b>Якому виду аудіювання приділяється найбільше уваги на практичних заняттях?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ аудіюванню із глобальним розумінням змісту</li> <li>▪ аудіюванню із детальним розумінням змісту</li> <li>▪ аудіюванню із вибіркоким розумінням змісту</li> <li>▪ аудіюванню із критичним розумінням змісту</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>28%</p> <p>58%</p> <p>42%</p> <p>32%</p> <p>3%</p>

15.	<p><b>Чи маєте Ви досвід у прослуховуванні художніх аудіокниг іноземною мовою?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> </ul> <p>Якщо <i>так</i>, то цей досвід для Вас є</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ позитивним</li> <li>▪ негативним</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>57%</p> <p>42%</p> <p>50%</p> <p>1%</p> <p>-</p>
16.	<p><b>Чи використовували Ви коли-небудь на заняттях з англійської мови художні аудіокниги?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>28%</p> <p>72%</p> <p>-</p>
17.	<p><b>Використання сучасних англомовних оповідань у звукозапису для вдосконалення аудитивної компетентності студентів Ви вважаєте</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ дуже корисним</li> <li>▪ корисним</li> <li>▪ некорисним</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>28%</p> <p>62%</p> <p>5%</p> <p>3%</p>
18.	<p><b>Як Ви самі вдосконалюєте свою англомовну аудитивну компетентність?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ спілкування з носіями мови</li> <li>▪ прослуховування подкастів / радіоновин</li> <li>▪ перегляд фільмів / мультфільмів / теленовин</li> <li>▪ під час аудиторних занять зі студентами</li> <li>▪ немає необхідності</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>77%</p> <p>62%</p> <p>90%</p> <p>33%</p> <p>-</p> <p>3%</p>

## ДОДАТОК Д

## Результати опитування майбутніх учителів АМ

№	Перелік питань	Відповіді
1.	<b>Як Ви оцінюєте свій рівень сформованості ААК?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ відмінно</li> <li>▪ добре</li> <li>▪ задовільно</li> <li>▪ незадовільно</li> <li>▪ не знаю</li> <li>▪ інше</li> </ul>	7% 49% 32% 10% 2% -
2.	<b>Робота над розвитком умінь аудіювання за період Вашого навчання у ЗВО (1-3 курси) здійснювалась</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ систематично</li> <li>▪ несистематично</li> <li>▪ інше</li> </ul>	56% 45% 1%
3.	<b>Робота над вдосконаленням умінь аудіювання на 4 курсі здійснюється</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ систематично</li> <li>▪ несистематично</li> <li>▪ інше</li> </ul>	52% 43% -
4.	<b>Як часто Ви прослуховуєте автентичні аудіоматеріали самостійно?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ кожен день</li> <li>▪ раз на тиждень</li> <li>▪ інколи</li> <li>▪ ніколи</li> <li>▪ інше</li> </ul>	23% 19% 49% 6% 3%
5.	<b>Чи відчуваєте Ви емоційну напругу, невпевненість чи тривожність під час аудіювання текстів в аудиторних умовах?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> <li>▪ інше</li> </ul>	63% 34% 3%
6.	<b>Які умови для вдосконалення своїх адитивних умінь поза межами автентичного мовного оточення Ви вважаєте найбільш сприятливими?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ аудиторні заняття</li> <li>▪ позааудиторна самостійна робота над аудіюванням</li> <li>▪ інше</li> </ul>	49% 50% 6%
7.	<b>Вам найчастіше пропонують для прослуховування / перегляду</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ лекції, що читаються не носіями мови</li> <li>▪ лекції, що читаються носіями мови</li> <li>▪ інтерв'ю</li> </ul>	34% 16% 36%

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ новини</li> <li>▪ художні твори</li> <li>▪ наукові доповіді</li> <li>▪ художні фільми</li> <li>▪ мультфільми</li> <li>▪ діалоги</li> <li>▪ аудіотексти з вітчизняних / зарубіжних підручників, НМК</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>42%</p> <p>17%</p> <p>4%</p> <p>46%</p> <p>10%</p> <p>64%</p> <p>16%</p> <p>1%</p>
<b>8.</b>	<p><b>З якими труднощами Ви стикаєтесь під час аудіювання?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ швидкий темп мовлення</li> <li>▪ незнайомий акцент / діалект</li> <li>▪ недостатня кількість прослуховувань</li> <li>▪ незнайома лексика</li> <li>▪ надмірна тривалість аудіотексту</li> <li>▪ розуміння основної думки</li> <li>▪ розуміння деталей</li> <li>▪ запам'ятовування інформації</li> <li>▪ концентрація уваги</li> <li>▪ відсутність зорових опор</li> <li>▪ сторонні / відволікаючі звуки</li> <li>▪ важкі завдання до тексту</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>63%</p> <p>43%</p> <p>31%</p> <p>57%</p> <p>12%</p> <p>9%</p> <p>32%</p> <p>32%</p> <p>29%</p> <p>24%</p> <p>37%</p> <p>17%</p> <p>1%</p>
<b>9.</b>	<p><b>Як Ви оцінюєте матеріали, що пропонуються Вам для прослуховування?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ цікаві</li> <li>▪ не дуже цікаві</li> <li>▪ не цікаві</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>37%</p> <p>51%</p> <p>10%</p> <p>2%</p>
<b>10.</b>	<p><b>Регулярне прослуховування сучасних англомовних оповідань у звукозапису Ви вважаєте</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ дуже корисним</li> <li>▪ корисним</li> <li>▪ некорисним</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>49%</p> <p>48%</p> <p>3%</p> <p>-</p>
<b>11.</b>	<p><b>Чи маєте Ви досвід у прослуховуванні художніх аудіокниг іноземною мовою?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> </ul> <p>Якщо <i>так</i>, то цей досвід для Вас є</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ позитивним</li> <li>▪ негативним</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>35%</p> <p>63%</p> <p>27%</p> <p>1%</p> <p>-</p>
<b>12.</b>	<p><b>Чи вважаєте Ви за необхідне включити у навчальний процес аудіювання художніх творів?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>65%</p> <p>32%</p> <p>2%</p>



13.	<p><b>Яка тема / сюжет художнього твору Вас найбільше цікавить?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ проблеми сучасної молоді</li> <li>▪ історичні події</li> <li>▪ кохання</li> <li>▪ пригоди</li> <li>▪ міграція / еміграція</li> <li>▪ мистецтво</li> <li>▪ сучасні технології</li> <li>▪ сучасні події</li> <li>▪ фантастичні / містичні події</li> <li>▪ відносини у сім'ї</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>47%</p> <p>17%</p> <p>45%</p> <p>60%</p> <p>9%</p> <p>31%</p> <p>23%</p> <p>50%</p> <p>34%</p> <p>27%</p> <p>2%</p>
14.	<p><b>Якому жанру літератури Ви надаєте перевагу?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ оповідання</li> <li>▪ роман</li> <li>▪ драма</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>51%</p> <p>51%</p> <p>17%</p> <p>3%</p>
15.	<p><b>Як часто <u>саме Вам</u> потрібно працювати над удосконаленням умінь англомовного аудіювання?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ кожен день</li> <li>▪ раз на тиждень</li> <li>▪ раз на місяць</li> <li>▪ немає необхідності</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>56%</p> <p>32%</p> <p>5%</p> <p>3%</p> <p>4%</p>
16.	<p><b>Чи плануєте Ви займатись удосконаленням своєї англомовної аудитивної компетентності після закінчення ЗВО?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ так</li> <li>▪ ні</li> <li>▪ не знаю</li> <li>▪ інше</li> </ul>	<p>87%</p> <p>2%</p> <p>11%</p> <p>-</p>
17.	<p><b>Використовуючи бальну шкалу (від 1 до 4 балів, де 1 – це найнижчий бал), оцініть рівень впевненості у собі в таких видах іншомовної мовленнєвої діяльності: читання, письмо, говоріння, аудіювання.</b></p> <p style="text-align: right;"><u>Аудіювання:</u></p>	<p>1 бал 16%</p> <p>2 бали 29%</p> <p>3 бали 35%</p> <p>4 бали 13%</p>

## ДОДАТОК Е

## Характеристика основних видів аудіювання

	<b>Інтенсивне аудіювання</b> <i>Training to listen</i>	<b>Екстенсивне аудіювання</b> <i>Extensive exposure to L2</i>	<b>Автономне аудіювання</b>
<b>Основна мета</b>	розвинути уміння точно та глибоко розуміти аудіоповідомлення (accuracy)	розвинути уміння незациклюватись на слуховій рецепції (listening fluency)	вдосконалення аудитивної компетентності
<b>Зосередженість (focus)</b>	труднощі, стратегії, уміння та навички, лексика, акцент, інтонація тощо	розвиток рефлексивних умінь, автономності	накопичення фонових знань
<b>Мета / потреба</b>	навчатися / детальне, вибіркоче, критичне розуміння	отримувати задоволення/ глобальне розуміння	естетична потреба, пізнавальна потреба, комунікативна потреба
<b>Місце</b>	аудиторні заняття	поза межами аудиторних занять	будь-де
<b>Значення</b>	якість (точність та глибина) розуміння	велика кількість практики в аудіюванні	систематичність практики в аудіюванні
<b>Управління</b>	кероване викладачем	самокероване, опосередковано кероване	самокероване
<b>Матеріал</b>	відповідає навчальним цілям, різноманітний	потужний, цікавий	відповідає інтересам, особистій меті
<b>Час</b>	обмеженість аудиторного часу	певні часові обмеження	ніяких часових обмежень
<b>Мотивація</b>	зовнішня мотивація	зовнішня / внутрішня мотивація	внутрішня мотивація
<b>Вибір</b>	викладач	студент	особа
<b>Оцінювання</b>	рівень розвитку навичок та вмінь	обсяг докладених зусиль, щоденник аудіювання	особисті досягнення
<b>Пред'явлення</b>	декількаразове	без обмежень	без обмежень
<b>Контроль розуміння</b>	викладач	викладач, самоконтроль, взаємоконтроль	самоконтроль
<b>Результат</b>	формування англомовної аудитивної компетентності	розвиток автономних та рефлексивних умінь, підвищення мотивації	професійний та особистісний саморозвиток
<b>Тривалість</b>	короткі аудіотексти	довготривалі тексти	будь-яка
<b>Об'єктивна складність</b>	висока	низька / середня	будь-яка
<b>Роль викладача</b>	навчати / тренувати студентів слухати більш ефективно	підтримувати, скеровувати, допомагати	

## ДОДАТОК Ж

## Список відібраних сучасних англомовних оповідань у звукозаписі

№	Оповідання	Автор	Актор-наратор	Тривалість, хв	Темп
<b>The BBC National Short Story Award 2010</b>				<b>2 год 5 хв</b>	
1.	<i>Tea at the Midland</i>	David Constantine	1. Sian Thomas	14:09	145 слів/хв
			2. Derek Jacobi	14:12	130 слів/хв
2.	<i>Haywards Heath</i>	Aminatta Forna	Hugh Quarshie	18:02	150 слів/хв
3.	<i>Butcher's Perfume</i>	Sarah Hall	Emma Rydal	25:00	180 слів/хв
4.	<i>If It Keeps On Raining</i>	Jon McGregor	Ron Cook	26:36	139 слів/хв
5.	<i>My Daughter the Racist</i>	Helen Oyeyemi	Sirine Saba	27:42	164 слів/хв
<b>The BBC National Short Story Award 2011</b>				<b>2 год 12 хв</b>	
6.	<i>The Dead Roads</i>	D W Wilson	Trevor White	27:44	157 слів/хв
7.	<i>Rag Love</i>	M J Hyland	Mike Sengelow	24:52	168 слів/хв
8.	<i>The Heart of Dennis Noble</i>	Alison Macleod	Tim Pigott-Smith	27:53	141 слів/хв
9.	<i>Wires</i>	Jon McGregor	Lydia Wilson	24:31	152 слів/хв
10.	<i>The Human Circadian Pacemaker</i>	K J Orr	Indira Varma	27:58	141 слів/хв
<b>The BBC International Short Story Award 2012</b>				<b>4 год 7 хв</b>	
11.	<i>East of the West</i>	Miroslav Penkov	Paul Hilton	28:15	144 слів/хв
12.	<i>Sanctuary</i>	H. Rose-Innes	C. Gordon-Webster	25:28	162 слів/хв
13.	<i>The Goose Father</i>	Krys Lee	David K. S. Tse	27:52	140 слів/хв
14.	<i>Even Pretty Eyes Commit Crimes</i>	M.J. Hyland	Mike Sengelow	24:46	165 слів/хв
15.	<i>Black Vodka</i>	Deborah Levy	Rory Kinnear	21:10	163 слів/хв
16.	<i>A Lovely and Terrible Thing</i>	Chris Womersley	Richard Dillane	26:58	160 слів/хв
17.	<i>In the Basement</i>	Adam T. Ross	Trevor White	27:55	162 слів/хв
18.	<i>Before He Left the Family</i>	Carrie Tiffany	Gabriel Andrews	24:19	147 слів/хв
19.	<i>The iHole</i>	Julian Gough	Andrew Scott	23:30	112 слів/хв
20.	<i>Escape Routes</i>	Lucy Caldwell	Laura Pyper	17:22	137 слів/хв
<b>The BBC National Short Story Award 2013</b>				<b>2 год 2 хв</b>	
21.	<i>Mrs Fox</i>	Sarah Hall	Andrea Riseborough	28:00	148 слів/хв
22.	<i>Barmouth</i>	Lisa Blower	Rebekah Staton	28:11	155 слів/хв
23.	<i>Prepositions</i>	Lionel Shriver	Nancy Crane	17:11	135 слів/хв
24.	<i>Notes from the House of Spirits</i>	Lucy Wood	Hattie Morahan	27:46	140 слів/хв
25.	<i>We Are Watching Something Terrible Happening</i>	Lavinia Greenlaw	Claire Skinner	20:54	144 слів/хв
<b>Інші оповідання</b>				<b>56 хв</b>	
26.	<i>Love Story</i>	Jeanne C. Stein	Johanna Parker	30:00	149 слів/хв
27.	<i>Orange out</i>	Silke Stienen-Duran	Daniela Denby-Ashe	26:00	188 слів/хв
<b>Загальна тривалість: ~ 11 год 20 хв</b>					

## ДОДАТОК 3

**Анкета для визначення метакогнітивної обізнаності з процесом аудіювання [324], інструкція для обчислення результатів та їх інтерпретація**

**Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)**

The statements below describe some strategies for listening comprehension and how you feel about listening in the language you are learning. Do you agree with them?

This is not a test, so there are no “right” or “wrong” answers. By responding to these statements, you can help yourself and your teacher understand your progress in learning to listen.

Please indicate your opinion after each statement. Circle the number which best shows your level of agreement with the statement. For example:

	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Partly agree	Agree	Strongly agree
I like learning another language	1	2	3	4	5	6

Please circle only **ONE** number for each statement

1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1	2	3	4	5	6
2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5	6
3. I find that listening is more difficult than reading, speaking, or writing in English.	1	2	3	4	5	6
4. I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5	6
5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5	6
6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5	6
7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5	6
8. I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.	1	2	3	4	5	6
9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5	6
10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5	6
11. I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5	6
12. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5	6
13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1	2	3	4	5	6
14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1	2	3	4	5	6
15. I don't feel nervous when I listen to English.	1	2	3	4	5	6

16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5	6
17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1	2	3	4	5	6
18. I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5	6
19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1	2	3	4	5	6
20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5	6
21. I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5	6

### Інструкція для обчислення результатів анкети

Л. Вандергріфта та К. Гох [324]

#### Scoring guide

1. Transpose the score (1, 2, 3, 4, 5 or 6) for each item and enter this number under the appropriate column on the accompanying Score Sheet. For example, a score of 5 for item 21 (I have a goal in mind as I listen) would be entered in the designated box under column 2 (Planning and Evaluation).

2. After transposing scores to the appropriate column, calculate a total score for that column (each column corresponding to a particular factor) to determine the degree to which the listener consciously uses the strategies measured by that factor.

3. Six items must be **reverse coded**, however, since they are strategies for which lower scores are desirable. The items to be reverse-coded are: 3, 4, 8, 11, 16, 18.

#### Scoring scheme

	<b>Problem-solving</b>	<b>Planning &amp; Evaluation</b>	<b>Mental Translation</b>	<b>Directed Attention</b>	<b>Person Knowledge</b>
<b>Item</b>	5	1	4	2	3
	7	10	11	6	8
	9	14	18	12	15
	13	20		16	
	17	21			
	19				
<b>Total</b>					

**Інтерпретація результатів анкети Л. Вандергріфта та К. Гох Interpretation  
guide (after reverse coding) [324]**

<b>MALQ item</b>	<b>What the score means</b>	<b>How the item relates to listening performance</b>
1. Before I start listening, I have a plan in my head for how I am going to listen.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Preparing to listen by using planning, self-control, evaluation, and prediction strategies (such as summoning concentration, determination, and self-confidence; assessing the requirements of the listening task; bringing to consciousness prior knowledge of the topic, the purpose of the listening task) can facilitate listening comprehension.
2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Increasing concentration in the face of listening difficulties may lead to higher levels of listening success.
3. I find that listening is more difficult than reading, speaking, or writing in English.	A lower score is desirable for this item. A higher score may suggest a hearing problem or a high degree of anxiety, resulting in an inability to apply metacognitive knowledge while listening.	The perception that L2/FL listening comprehension presents a high level of difficulty can negatively effect confidence and anxiety, which can, in turn, negatively influence listening comprehension abilities.
4. I translate in my head as I listen.	A lower score is desirable for this item. Whereas scores between 4 and 6 are likely at the beginner level, decreasing scores from 4 to 1 should be reported at intermediate and advanced levels.	This is a developmental phase in learning to listen. Translation often happens when learners cannot process meaning of lexical chunks automatically. This reliance on translation should decrease at higher levels of L2 proficiency when listeners recognize words automatically.
5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	The ability to deduce the meaning that are unknown based on an understanding of familiar words can positively influence listening success.
6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	The ability to sustain careful attention while listening is crucial to listening success.

7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Systematically checking the plausibility of one's interpretations based on knowledge of the topic is important to listening success.
8. I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.	A lower score is desirable for this item. Indeed, a higher score may be indicative of a learner's lack of confidence or high levels of anxiety.	The perception that L2/FL presents a high challenge can negatively affect the anxiety and confidence, both of which can negatively influence listening success.
9. I use my experience and knowledge to help me understand.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy	Guiding and supporting one's linguistic interpretations with the help of general knowledge and experience can positively influence listening success.
10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	This is a developmental phase in learning to listen. When L2/FL vocabulary is limited, learners often feel compelled to translate words to an L1 equivalent.
11. I translate key words as I listen.	A lower score is desirable for this item since conscious translation interferes with keeping up.	Reliance on translation should decrease at higher levels of L2 proficiency when listeners recognize words automatically.
12. I try to get back on track when I lose concentration.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy	While an ability to identify key words may be useful, conscious translation is detrimental to listening success.
13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	The ability to recover concentration when attention has drifted is crucial for listening success.
14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Accurately assessing comprehension while listening and flexibly revising interpretation when warranted is crucial for listening success
15. I don't feel nervous when I listen to English.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Regular reflection on the causes of one's listening problems can improve success in subsequent listening tasks

16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	A lower score is desirable. A high score would suggest that the learner is unable to complete listening tasks in class or in real-time communication.	Nervousness can hinder confidence, concentration, and memory abilities, which in turn can negatively influence listening success.
17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	The ability to continue listening and receive input in the face of comprehension difficulties is important to listening success.
18. I translate word by word, as I listen.	A lower score is desirable since conscious translation slows down the comprehension process.	The ability to guess the meaning of unknown words, based on the contextual information within an aural message can increase listening success. This is a developmental phase in learning to listen. Translation may be necessary when learners cannot process meaning of lexical chunks automatically. Conscious word-by-word translation hinders the speed and efficiency of processing.
19. When I have guessed the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Systematically verifying the plausibility of one's inferences based on the understanding of other parts of the message is important for listening success.
20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Being aware of one's level of comprehension while listening (in particular, being aware of the ambiguities needing resolution, and of the interpretations requiring verification) is important for listening success.
21. I have a goal in mind as I listen.	A higher score generally suggests a higher level of metacognitive awareness.	Following set listening goals (such as sustaining concentration and listening for desired information) is important for listening success.



## ДОДАТОК К

### Уривок із книги «Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour» (автор К. Фокс (K. Fox)) *You Are What You Drink*

*Another 'human universal' is important here: in all cultures where more than one type of alcoholic drink is available, drinks are classified in terms of their social meaning, and these classifications help to define the social world. No alcoholic drink is ever 'socially neutral'. In England, as elsewhere, 'What's yours?' is a socially loaded question, and we judge and classify people on their answer. Choice of beverage is rarely just a matter of personal taste.*

*Among other symbolic functions, drinks can be used as indicators of social status, and as gender differentiators. These are the two most important symbolic functions of alcoholic beverages among the English: your choice of drink (in public at least) is determined mainly by your sex and social class, with some age-related variations. The rules are as follows:*

- *Working-class and lower-middle-class females have the widest choice of drinks. Almost anything is socially acceptable – cocktails, sweet or creamy liqueurs, all soft-drinks, beers and so-called 'designer' drinks (premixed drinks in bottles). There is really only one restriction: the size of glass from which lower-class women may drink beer. Drinking 'pints', in many working-class and lower-middle circles, is regarded as unfeminine and unladylike, so most women in this social group drink 'halves' (half-pints) of beer. Drinking pint glasses of beer would classify you as a 'ladette' – a female 'lad', a woman who imitates the loutish, raucous behaviour of hard-drinking males. Some women are happy with this image, but they are still a minority.*

- *Next on the freedom-of-choice scale are middle-middle to upper-class females. Their choice is more restricted: the more sickly-sweet drinks, and cream-based liqueurs and cocktails, are regarded as a bit vulgar – ordering a Bailey's or a Babycham would certainly cause a few raised eyebrows and sideways looks – but they can drink more or less any wines, spirits, sherries, soft-drinks, ciders or beers. Female pint drinking is also more acceptable in this social category, at least among the younger women, particularly students. Among upper-middle-class female students, I found that many felt that they had to give an explanation if they ordered a 'girly' half rather than a pint.*

- *The choices of middle- and upper-class males are far more restricted than those of their female counterparts. They may drink only beer, spirits (mixers are acceptable), wine (must be dry, not sweet) and soft-drinks. Anything sweet or creamy is regarded as suspiciously 'feminine', and cocktails are only acceptable at cocktail parties or in a cocktail bar – you would never order them in a pub or ordinary bar.*

- *Working-class males have virtually no choice at all. They can drink only beer or spirits – everything else is effeminate. Among older working-class males, even some mixers may be forbidden: gin-and-tonic may be just about acceptable in some circles, but more obscure combinations are frowned upon. Younger working class males have a bit more freedom: vodka-and-coke is acceptable, for example, as are the latest novelties and 'designer' bottled drinks, providing they have a high enough alcohol content [251, c. 259–260].*

## ДОДАТОК Л

## Зразки рецензій до аудіокниг

## Зразок 1. Review of “The Perfect Neighbors”

	<p><b>Title:</b> The Perfect Neighbors  <b>Author:</b> Sarah Pekkanen  <b>Genre:</b> American, Contemporary Woman's Fiction, Family Saga  <b>Narrator:</b> Madeleine Maby  <b>Published by:</b> Simon &amp; Schuster Audio, Washington Square Press  <b>ISBN:</b> 1501106503  <b>Published on:</b> 5 July 2016  <b>Format:</b> Audiobook  <b>Source:</b> Simon and Schuster Audio  <b>Pages:</b> 352  <b>Audio Length:</b> 10 Hours: 33 minutes  <b>Rated:</b> ★★☆☆</p>
--	---

*It is often said that you can never know what goes on inside the four walls of a home, and Sarah Pekkanen confirms and exposes this oft-heard phrase in this tale of Newport Cove.*

*Three long-term residents and friends; Gigi, Kellie and Susan are struggling with life's changes. Children growing older and more independent, a husband's ambition threatens long-buried secrets, boredom and a perhaps not-so-innocent flirtation and one who stalks her ex from lingering resentment of his new, forward-moving life with another.*

*And then, newcomers arrive: not unfriendly, but reserved: and no hints of their lives before Newport Cove are forthcoming.*

*Pekkanen lets us into the lives of these very different women, showing their long-standing connections and the support they provide one another. With all of the changes that are happening for them all, the new distraction provided by Tessa and her family is welcome.*

*It is a myth to think that anyone is completely aware of another's thoughts, life or motivations: and often little details that would provide deeper understanding are left unsaid and unrevealed. Such is the case with the original triad, so the ability to turn their gazes and speculations to Tessa is a welcome relief that the author captured perfectly.*

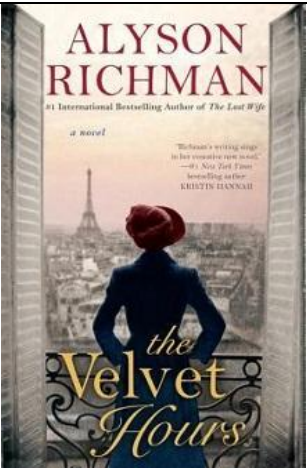
*Tessa's story is a strange one, and as it reveals in a series of flashbacks that serve as counterpoint to the rest of the story in the present, everyone is puzzling and speculating about the family, their history, and, most of all, how it all influences and effects their feelings about them.*

*What stood out most to me is the actual slow build to a climax that was, in many ways, anticlimactic. The build and interplay between the women and their own issues and worries are far more compelling, where Tessa's story could have presented more angst and evoked more emotion for me.*

*Narration was provided by Madeline Maby. I've had decent and not-so experiences with her narration, and unfortunately this presentation was uneven. Character voices were so subtly distinguished as to be confused, often, and those distinctions often failed to appear with regularity. Pacing is yet another issue that distracted: no contextual reason for the variations – as they did not seem to be adopted as a “character trait”, in fact they were most reminiscent of a new reader struggling with an unfamiliar piece to read. It's rare that I cannot put aside the narrator's performance to find the text of the story intriguing. Here, however, the unevenness did wholly impact, requiring my rewinding and listening to some passages 2 or 3 times. I shall not be reviewing or recommending more titles from this narrator.*

**Stars:** Overall – 3      Narration – 1      Story – 3

### Зразок 2. Review of «The Velvet Hours»

	<p><b>Title:</b> The Velvet Hours  <b>Author:</b> Alyson Richman  <b>Genre:</b> Family Saga, France, Historical Fiction, World War II  <b>Narrator:</b> Kate Reading, Tavia Gilbert  <b>Published by:</b> Berkley, Blackstone Audio  <b>ISBN:</b> 0425266265  <b>Published on:</b> 6 September 2016  <b>Format:</b> Audiobook  <b>Source:</b> AudioBook Jukebox  <b>Pages:</b> 384  <b>Audio Length:</b> 11 Hours: 27 minutes  <b>Rated:</b> ★★★★★</p>
---	--

*Not much is known of the life story of Marthe de Florian (Not her real name) and much of those details were lost with time, or Marthe's own reticence in sharing her life. As a young girl born into extreme poverty, her options were limited. Marthe was beautiful, intelligent and determined to overcome her birth, and availed herself of options presented to a charming young woman. As a courtesan, Marthe strove to surround herself with reflections of the beauty available, ignoring and camouflaging the darkness and poverty of her birth.*

*With the world on the brink of war, and Paris close to invasion, Solange, a struggling young writer discovers her tie to Marthe. As her granddaughter, Solange began a series of visits with Marthe, getting to know of her and her life, as she explored the treasure trove inside the apartment. Hearing tales of her grandmothers life of the Paris that was all things grand, artistic and luxe, Richman weaves a wonderful tale full of beauty and some sadness as the tale unfolds. From great loves to losses, an admiring painter and choices made, Marthe provides Solange with inspiration and ties to her own family history all set with credible and believable events, fictional and not, to proceed.*

*Details are glorious in this book, the ease with which Richman walks readers through the trinkets, objects and even moments in the story are easily visualized, the moments rich with sights and even sounds of the city. While several questions are still unanswered, the end of the story presents readers with options and a tipping point for their own imagination: knowing that the apartment was left untouched for 70 years. My only quibble with the writing are some passages where the descriptions try “too hard” to sound as luxe and lush as the surroundings: we don’t always need a “fine porcelain cup, nearly transparent and hand-painted was raised to her petal-perfect lips” (not exact quote).... She took her tea from a hand-painted set would work just fine. Small enough detail to not thoroughly frustrate, but may put some readers and listeners off.*

*A dual narration from Tavia Gilbert and Karen Reading tell the story, each using their own talents to present the voices of Solange and Marthe. Pauses, increases and decreasing pace, the emotional content of wonder (Solange) and remembered sweetness (Marthe) are clearly present, without distracting. These women presented the words as if one would hear them as reading: quicker in dialogue, perhaps melancholic or hesitant in memory, with smiles over remembered joy. A wonderful listen that enhances the story as it proceeds.*

*Fans of historic fiction will love this story as it slowly unfolds, unwrapping layers like gifts, presenting a fully realized story at the end. If you haven’t looked at the images from the Daily Mail yet, I suggest you do just that. Many items from the story will be instantly recognized.*

**Stars:** Overall – 4      Narration – 4      Story – 4

## ДОДАТОК М

### Щоденник аудіювання

## Guidelines

During the course you will find it useful to keep a record of your intensive and extensive listening practice. This record is known as a listening diary. It can help you develop your listening competence and reflect on your progress.

Complete this listening diary every time you listen to a new recording. It will be read by your teacher after completion of each listening session. It is advisable to continue writing in this listening diary after graduation.

### A self-directed listening guide by Christine C. M. Goh

#### A. Setting my listening goal

Why am I listening to this recording?

What do I hope to achieve?

How many times should I listen to this recording? Why?

#### B. Preparing to listen

What do I know about this topic?

What type of information can I expect to hear?

What words can I expect to hear?

(Use dictionary, if necessary)

What difficulties can I expect?

What strategies should I use when I encounter these difficulties?

#### C. Evaluating my listening

Am I satisfied with what I have understood? Why?

Was I able to make use of my prior knowledge about the topic?

What difficulties did I face? Were my strategies useful?

## Evaluation guidelines for listening diaries

Assessment criteria	Points				Evaluation code
Rationale for choosing the audiobook	0	1	2	3	0 = bad 1 = satisfactory 2 = good 3 = excellent
Setting goals	0	1	2	3	
Charts	0	1	2	3	
Summary	0	1	2	3	
Review	0	1	2	3	
Identification of challenges	0	1	2	3	
Identification of strategies	0	1	2	3	
Reflection of listening experience	0	1	2	3	
Completeness	0	1	2	3	

## Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

The statements below describe some strategies for listening comprehension and how you feel about listening in the language you are learning. Do you agree with them?

This is not a test, so there are no “right” or “wrong” answers. By responding to these statements, you can help yourself and your teacher understand your progress in learning to listen.

Please indicate your opinion after each statement. Circle the number which best shows your level of agreement with the statement. For example:

	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Partly agree	Agree	Strongly agree
I like learning another language	1	2	3	4	5	6

Please circle only **ONE** number for each statement

1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1	2	3	4	5	6
2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5	6
3. I find that listening is more difficult than reading, speaking, or writing in English.	1	2	3	4	5	6
4. I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5	6
5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5	6
6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5	6
7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5	6
8. I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.	1	2	3	4	5	6
9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5	6
10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5	6
11. I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5	6
12. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5	6
13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1	2	3	4	5	6
14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1	2	3	4	5	6
15. I don't feel nervous when I listen to English.	1	2	3	4	5	6
16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5	6
17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1	2	3	4	5	6
18. I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5	6
19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1	2	3	4	5	6
20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5	6
21. I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5	6

### Initial stage results

	<b>Problem-solving</b>	<b>Planning&amp; Evaluation</b>	<b>Mental Translation</b>	<b>Directed Attention</b>	<b>Person Knowledge</b>
<b>Item</b>	5	1	4	2	3
	7	10	11	6	8
	9	14	18	12	15
	13	20		16	
	17	21			
	19				
<b>Total</b>					

### Middle stage results

	<b>Problem-solving</b>	<b>Planning&amp; Evaluation</b>	<b>Mental Translation</b>	<b>Directed Attention</b>	<b>Person Knowledge</b>
<b>Item</b>	5	1	4	2	3
	7	10	11	6	8
	9	14	18	12	15
	13	20		16	
	17	21			
	19				
<b>Total</b>					

### Advanced stage results

	<b>Problem-solving</b>	<b>Planning&amp; Evaluation</b>	<b>Mental Translation</b>	<b>Directed Attention</b>	<b>Person Knowledge</b>
<b>Item</b>	5	1	4	2	3
	7	10	11	6	8
	9	14	18	12	15
	13	20		16	
	17	21			
	19				
<b>Total</b>					



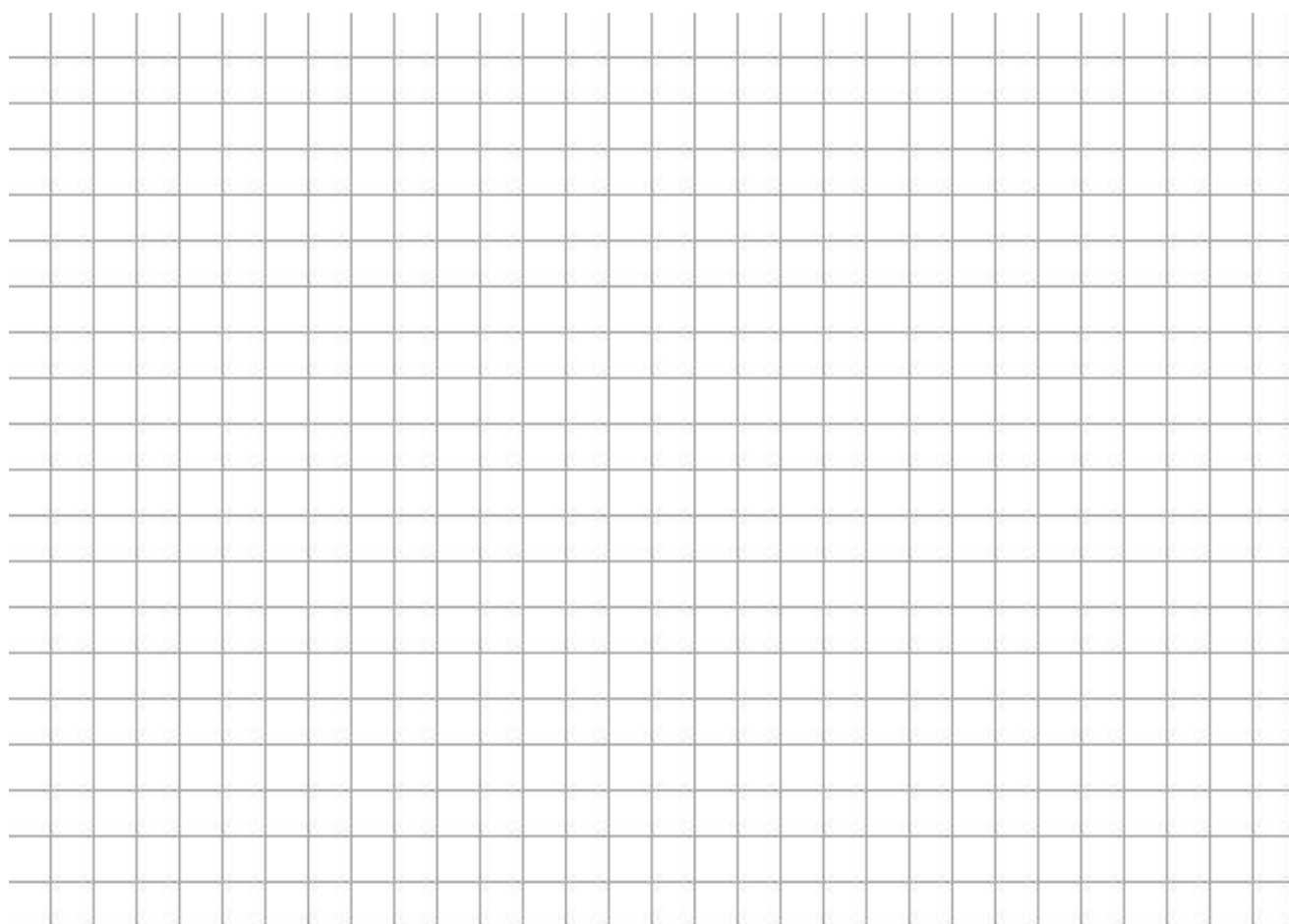
# Intensive Listening Practice

## Listening development line charts

### Metacognitive awareness.

To monitor changes in your metacognitive awareness over time, you should make line charts. The vertical axis should be the dependent variable (such as your score), the horizontal axis should be the independent one (such as a particular factor). Use your MALQ scores to make a graph.

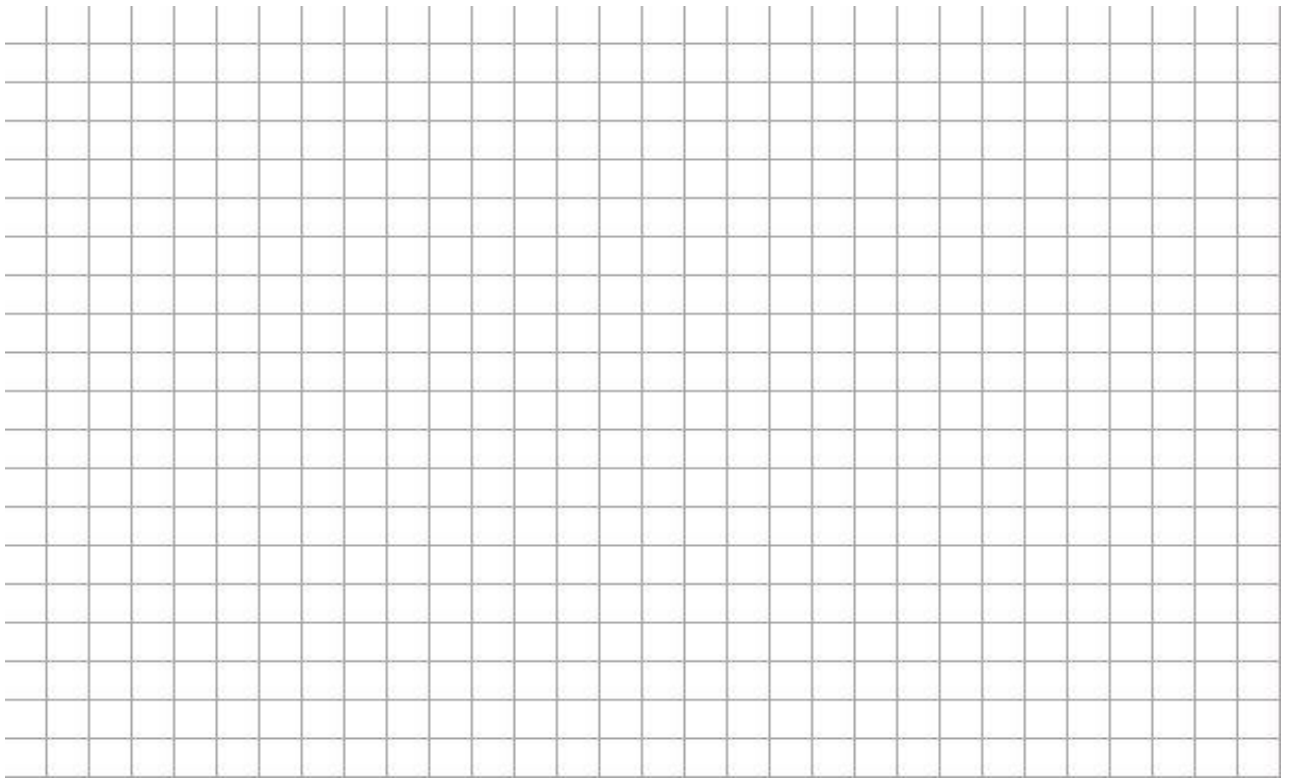
### Line chart 1.



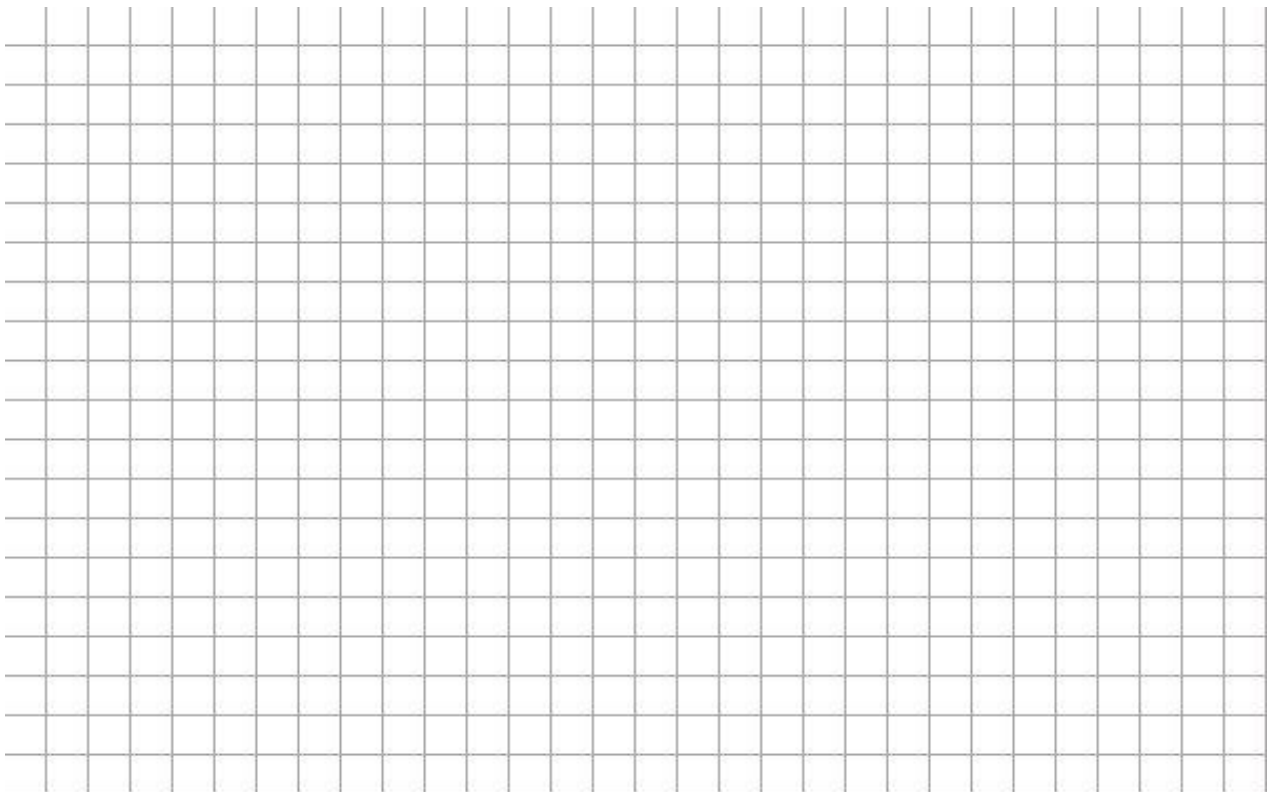
### Listening comprehension.

To monitor changes in your comprehension ability over time, you should make line charts. The vertical axis should be the dependent variable (such as percentage of understood information), the horizontal axis should be the independent one (such as short stories).

**Line chart 2.** Listening for gist.



**Line chart 3.** Listening for detail.



# Extensive Listening Practice

Session \_\_

<b>Extensive Listening</b>	
individual <input type="checkbox"/> in pairs <input type="checkbox"/> in groups <input type="checkbox"/>	
<b>Date:</b>	<b>Teacher:</b>
<b>Recording:</b> Audiobook	<b>Source:</b>
<b>Title:</b>	
<b>Author:</b>	<b>Narrator:</b>
<b>Genre:</b>	<b>Length:</b>
<b>My learning style:</b>	
<b>Total time spent for listening / for all tasks:</b> _____ /	
<b>Rationale for choosing the audiobook:</b>	
<b>My listening goals:</b>	

## Pre-listening activities

**Apperception.** To choose a suitable audiobook and activate your apperception look through all the available orientators (genre, cover, title, publisher's summary, reviews, rating etc.) and listen to an audio sample.

*I expect this short story will be ... because...*

---



---



---



---



---

**Anticipated problems and solutions.** Think which problems you may face and how you are going to deal with them.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Predictions.** Make predictions on what you are going to hear and verify them after the first listening.

**Where?** (setting) \_\_\_\_\_

**When?** (time, season) \_\_\_\_\_

**Who?** (people, their relationship) \_\_\_\_\_

**How?** (tone, mood) \_\_\_\_\_

**What** is it about? \_\_\_\_\_

**Why?** (circumstances) \_\_\_\_\_

# While-listening activities

## 1. What were you doing while listening? Why?

*sitting and noting down / lying with eyes closed / doing housework / driving / going by bus or train / sitting and concentrating hard / ...*

---

---

---

---

---

---

---

---

## 2. How were you listening? What device were you using? What functions were you using? Why?

*pause several times / fast forward / jump ahead 30 seconds / rewind once / jump back 30 seconds / rewind several times / use the default narration speed / speed up or slow down the narration / adjust the narration speed / create bookmarks ...*

---

---

---

---

---

---

---

---

## 3. How were you feeling while listening to the audiobook? Did it affect your mood? In what way?

---

---

---

---

---

---

---

---

# Post-listening activities

## Reflection activities

### 1. Evaluate this audiobook

#### Plot:

not very interesting  a little interesting  very interesting

#### How difficult was it for you?

not so difficult  a little difficult  very difficult

#### Did you like the narrator?

not really  not so much  very much

#### Did the story fulfill your expectations?

not really  completely  exceeded

### 2. How many times did you listen to the recording? Why?

---



---



---



---



---



---

### 3. Are you satisfied with what you have understood? Why?

---



---



---



---



---



---

### 4. Which factors influenced your listening comprehension?

*phonological modifications / vocabulary / speech rate / sentence length and complexity / abstract topics / accent / prior knowledge and experience / physical and psychological states / grammar / memory / attention and concentration / physical condition / insufficient time / type of narration*

Make a list of major challenges and problems you faced while listening to the short story. Think of appropriate strategies.

Major challenges and problems	Strategies

**5. Were your strategies useful?**

---

**6. What listening skills do you need to improve further?**

*listening to main ideas / listening to details / listening to numbers / listening to fast speech / listening to connected speech / listening for a long time / listening to other accents / inferencing / critical listening*

---



---



---

**7. What words and expressions did you learn?**

---



---



---



---



---

**8. Were you able to make use of your prior knowledge about the topic?**

---

---

---

---

**9. What are your key learning points from this listening session?**

---

---

---

---

---

---

**10. Have you identified any future learning needs from this listening session?**

---

---

---

---

---

---

If you practised listening **in pairs** or **in groups**, also answer the following questions:

**1. What did you discuss after your listening?**

---

---

---

---

---

---

**2. What did you agree or disagree about?**

---

---

---

---

---

---









## ДОДАТОК Н

### Завдання доекспериментального зрізу

**TASK 1.** You will hear the short story “Haywards Heath” by Aminatta Forna. This story is about two medical students, Rosie and Attila, who had an affair during their college days in England. But when they graduated, Attila went back to his country. Many years later Attila comes back to England to track Rosie down. Read through the questions before listening to the short story. Write down your answers after listening.

1. In which place does Rosie live?
2. Why does she live there?
3. Why did Attila come to see Rosie?
4. What made Attila feel faint?
5. What hope did Attila have?

**TASK 2.** Listen to the short story “Haywards Heath” again. Read through the questions before listening, then for questions 1–14, choose the answer (A, B, C, or D) which fits best according to what you hear.

1. Attila is ...
  - a) anxious
  - b) calm
  - c) excited
  - d) tired
2. Attila is ...
  - a) hiring a car
  - b) driving a car
  - c) sitting in a car
  - d) watching a car
3. Attila is a ... man
  - a) tall
  - b) short
  - c) thin
  - d) big

4. Attila and Rosie met when they were ...
  - a) first year students
  - b) second year students
  - c) third year students
  - d) fourth year students
5. During the last five years Attila visited London ...
  - a) twice a year
  - b) once a year
  - c) three times a year
  - d) four times a year
6. Attila gets to know that Rosie ...
  - a) was fired
  - b) retired
  - c) disappeared
  - d) went abroad
7. Attila was guided towards Haywards Heath by ...
  - a) the publican
  - b) the passenger
  - c) Rosie's colleague
  - d) a satellite navigation
8. Attila imagined that Rosie led a ... life
  - a) busy
  - b) charmed
  - c) quiet
  - d) double
9. Attila brought Rosie ...
  - a) a present
  - b) flowers
  - c) chocolates
  - d) nothing

10. Attila and Rosie went for a ...
- a) snack
  - b) coffee
  - c) walk
  - d) little drive
11. Rosie made him feel ...
- a) young again
  - b) happy
  - c) very sad
  - d) uneasy
12. Attila promised Rosie ...
- a) to bring a box of sweets
  - b) to take her home
  - c) to go for a walk with her next time
  - d) to see her again
13. Attila visited Rosie again in ...
- a) one month
  - b) two months
  - c) three months
  - d) four months
14. Attila saw Rosie ...
- a) sleeping
  - b) talking
  - c) dancing
  - d) eating

### **TASK 3.**

1. Analyse what caused Rosie's decline.
2. Evaluate Attila's actions / feelings when he was young and now when he visits Rosie. Do you justify him?

**TASK 4.** Outline the events of the story briefly.

**Self-evaluation.** Answer the following questions.

1. Are you satisfied with the achieved level of comprehension of this short story?

Yes                  No

2. Circle the level of your comprehension

low    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10    high

3. Were the tasks difficult to fulfill?

Yes                  No

4. Choose the statement which most accurately reflects your attitude towards listening to fiction

a) I want to learn how to listen to fiction effectively

b) I don't need to learn how to listen to fiction as I can do it perfectly

c) I think listening to fiction in my free time is useful

d) I don't want to listen to fiction at all as it's too difficult for me

## ДОДАТОК П

### Завдання післяекспериментального зрізу

**TASK 1.** You will hear the short story “Prepositions” by Lionel Shriver. This story takes the form of a letter between two female friends who both lost their husbands on the day of terrorist attacks, on Tuesday morning, September 11, 2001. Rachel writes a letter to Sarah. Read through the questions before listening to the short story. Write down your answers after listening.

1. *Why does Rachel write the letter?*
2. *How did Paul die?*
3. *How did David die?*
4. *How did Rachel’s life change?*
5. *How did Sarah’s life change?*

**TASK 2.** Listen to the short story “Prepositions” by Lionel Shriver again. Read through the questions before listening, then for questions 1–14, choose the answer (A, B, C or D) which fits best according to what you hear.

1. What both couples had in common was the unwillingness ...
  - a) to communicate
  - b) to compromise
  - c) to discuss the problem
  - d) to complain
2. David worked in an office in the South Tower on the ... floor
  - a) 37
  - b) 39
  - c) 87
  - d) 89
3. Rachel worked as a ...
  - a) dog trainer
  - b) fitness trainer
  - c) chef
  - d) driving instructor



4. The Harrisons had ... children
- a) 2
  - b) 3
  - c) 4
  - d) 5
5. The Harrisons weren't ... people
- a) sincere
  - b) rich
  - c) reliable
  - d) selfish
6. The Harrisons stopped their car because ...
- a) their car was on fire
  - b) their kids felt sick
  - c) the car broke down
  - d) there was a traffic accident
7. Paul stopped his car ... the Harrisons
- a) to help
  - b) to pick up
  - c) to greet
  - d) to take a photo of
8. When the minivan burst into flames, Paul was ... the car
- a) inside
  - b) nearby
  - c) behind
  - d) in front of
9. Sarah was upset because her husband ...
- a) was injured
  - b) was unfaithful
  - c) didn't answer the phone
  - d) didn't come home

10. For her husband's death Sarah was compensated ...
- a) \$1 million
  - b) \$1.2 million
  - c) \$ 2 million
  - d) \$2.2 million
11. Rachel doesn't consider David to be ...
- a) a casualty
  - b) a hero
  - c) a good friend
  - d) a loving husband
12. Rachel considers Sarah to be lucky because ...
- a) she has kids
  - b) she received a lot of money
  - c) she can travel a lot
  - d) she lives in a nice area
13. Sarah was envious of Rachel because she could ...
- a) leave the country
  - b) afford not to work
  - c) bury her husband
  - d) attend the commemoration
14. In Rachel's opinion, husband's death made Sarah a ... person.
- a) better
  - b) privileged
  - c) reserved
  - d) unsociable

**TASK 3.**

1. How do you feel about the narrator's resentments? Do you justify her feelings?
2. Why does Rachel prefer writing a letter to Sarah rather than face-to-face conversation with her?

**TASK 4.** Outline the events of the story briefly.

**Self-evaluation.** Answer the following questions.

1. Are you satisfied with the achieved level of comprehension of this short story?

Yes            No

2. Circle the level of your comprehension

low   1   2   3   4   5   6   7   8   9   10   high

3. Were the tasks difficult to fulfill?

Yes            No

4. Choose the statement which most accurately reflects your attitude towards listening to fiction:

- a) I want to learn how to listen to fiction effectively
- b) I don't need to learn how to listen to fiction as I can do it perfectly
- c) I think listening to fiction in my free time is useful
- d) I don't want to listen to fiction at all as it's too difficult for me

## ДОДАТОК Р

### Зразки завдань експериментального навчання

#### Зразок 1

#### Оповідання «Чорна горілка» (Д. Леві). Модель 1

#### PRE-LISTENING STAGE

Out-of-class work

##### *Preparatory sub-stage*

**Task 1.** Explore and note down some information about the South Kensington area of London. What makes South Kensington so great? Also, find out some information about the Polish Hearth Club (55 Exhibition Road, London SW7).

**Task 2.** Find out what the following words and phrases mean: *bereft, angst, deformity, misshapen, clinically, a hump, a hunchback, a carnivore, to write copy, in mourning for, livid eczema.*

In class work

##### *Orientationally-motivational sub-stage*

**Task 1.** Discuss how a physical deformity affects a person's life.

- *Is physical appearance the number one reason for rejection at first sight?*
- *Are individuals ridiculed in our society because of a physical deformity, the way they speak, or for simply being different?*
- *How do people learn to live with a physical deformity?*

**Task 2.**

You will listen to the short story “Black Vodka” by Deborah Levy. To make predictions about its contents, look at the title of this story, read the information about the author and her blog. Verify your predictions after the first listening.



**Deborah Levy** is a British playwright, novelist and poet. She is the author of six novels, “Beautiful Mutants” (1986); “Swallowing Geography” (1993); “The Unloved” (1994); “Billy & Girl” (1996); and “Swimming Home” (2011), which was shortlisted for the 2012 Man Booker Prize as well as the Jewish Quarterly Wingate Prize. Levy's short story “Black Vodka” was shortlisted for the BBC International Short Story Award (2012) and the Frank O'Connor International Short Story Award (2013). She has written for the Royal Shakespeare Company and the BBC. Her latest novel, “Hot Milk”, was shortlisted for the 2016 Man Booker Prize.

Deborah Levy was born in South Africa in 1959 and moved with her family to London in 1968 after her father was imprisoned by the apartheid government for being a member of the ANC. She is currently Visiting Professor in Writing at Falmouth University.

## DEBORAH LEVY'S BLOG

### Exhibition Road Stories: Black Vodka

25/07/2012 16:59 BST | Updated 23/09/2012 10:12 BST

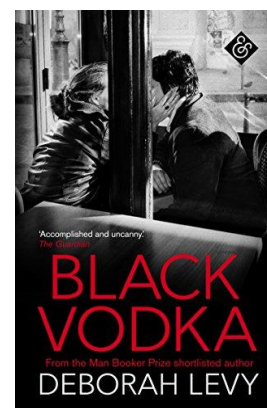
*I have long held a love for London's Exhibition Road, and so I was delighted when I was approached to write a short story for Road Stories, an anthology of writing inspired by the road and its famous cultural institutions. The collection was published this month to coincide with the Exhibition Road Show, a nine day festival bringing together live music, art installations, science and acrobatics, which will take place from 28th July in Exhibition Road, London – a street renowned for the Science Museum, National History Museum and the V&A amongst many others.*

*My story, however, isn't inspired by any of these places. When I was first approached by Mary Morris, a fiction editor at Faber, I knew immediately I would set my story in the Polish Club. This imposing white Georgian town house in South Kensington was donated to the Polish resistance during the Second World War and became a cultural meeting place for the refugees and exiles who could not return to a Stalin-shaped Poland.*

*My fascination with the Polish Club is partly due to the fact that the elegant and distinguished elderly women who enjoy a bowl of borscht (or barszcz) in its dining room remind me of my formidable grandmother, who was originally from Eastern Europe.*

*To shift cultures completely – and cause them to collide in my short fiction – I have long been preoccupied by the character of Quasimodo of Victor Hugo's novel The Hunchback of Notre-Dame. Quasimodo is a foundling born with a hunchback; he becomes the bell ringer for the cathedral and is crowned the 'Pope of Fools'. I wanted to give him a modern spin, so in my story, titled Black Vodka, the main character.....*

[https://www.huffingtonpost.co.uk/deborah-levy/exhibition-road-stories\\_b\\_1697947.html?guccounter=1](https://www.huffingtonpost.co.uk/deborah-levy/exhibition-road-stories_b_1697947.html?guccounter=1)



## PREDICTIONS

**Where?** (setting)

---

**When?** (time, season)

---

**Who?** (people, their relationship)

---

**How?** (tone, mood)

---

**What is it about?**

---

**Why?** (circumstances)

---

*I expect this short story will be (interesting / rather dull / funny / mythic / tragic / .....)* **because**

---

**Task 3.** Read several short passages from the story. Use context to determine the meaning of the underlined words and expressions.

1. When Lisa was doodling in her notebook, she had left it rest open on her lap. From my position on the raised stage, I could see quite clearly that she had drawn a sketch of me on the left-hand page.

2. At that moment I drop the silver fork in my right hand. It falls noiselessly to the carpet and bounces before it falls again. I bend down to pick it up, and because I am nervous and have downed too many vodkas, I start to go on an archaeological dig of my own.

3. Anyway, it was quite a shock to see him with the woman whose clinical gaze had for some mysterious reason awoken in me the kind of yearning for another sort of life that I was attempting to whip up in my Vodka Noir campaign.

### WHILE-LISTENING STAGE

#### *Formal listening*

#### *First listening*

You will hear the short story “Black Vodka” by Deborah Levy. Listen for the answers to the questions below. Note down your answers.

1. What does the narrator wish for the most?

---

2. Why does Lisa go on a date with the narrator of the story?

---

3. What does the narrator fear the most?

---

#### *Second listening*

Listen to the short story “Black Vodka” by Deborah Levy again. Read through the questions before listening, then for questions 1-19, choose the answer (A, B, C or D) which fits best according to what you hear. Compare your answers with a partner.

1. The narrator of this story tells us that he is

- a) disabled
- b) physically misshapen
- c) depressed
- d) ugly

2. At school he was given a nickname Ali because

- a) he was born in the Arabian desert
- b) he looked like the boxer Muhammad Ali
- c) he had a hump
- d) he had yellow skin

3. He works as
  - a) a copywriter
  - b) a designer
  - c) a promoter
  - d) a distributor
4. The narrator's colleagues
  - a) respect him
  - b) envy him
  - c) laugh at him
  - d) admire him
5. At the presentation of a new vodka brand, his colleagues were
  - a) enjoying their coffees
  - b) tasting vodka
  - c) discussing people's preferences
  - d) taking notes
6. Lisa works as
  - a) an advertising specialist
  - b) an architect
  - c) an archaeologist
  - d) an investigator
7. After the presentation, the narrator of the story feels
  - a) happy
  - b) hungry
  - c) angry
  - d) absent-minded
8. The narrator's boss wears jackets with extra-long sleeves
  - a) to look stylish
  - b) to feel confident
  - c) to conceal his disease
  - d) to hide his hands
9. At the presentation Lisa made a drawing of
  - a) a hunchback
  - b) a bottle of vodka
  - c) her boyfriend
  - d) the office
10. The narrator goes on a date with his
  - a) colleague's girlfriend
  - b) friend's wife
  - c) female colleague
  - d) classmate
11. In his dream the narrator often sees
  - a) a humped soldier
  - b) his mother

- c) his Polish girlfriend
  - d) himself as a handsome man
12. The narrator's hobby is to study
- a) history
  - b) business
  - c) abnormalities
  - d) biology
13. People called Stalin "tiger" because
- a) he was cruel
  - b) he had yellow eyes
  - c) he wore platform shoes
  - d) he had sharp teeth
14. The narrator was worried that Lisa would
- a) never come
  - b) get lost
  - c) forget the address
  - d) never call him
15. The narrator's childhood was
- a) boring
  - b) traumatic
  - c) unforgettable
  - d) full of tragic events
16. The narrator's mother wanted him to be
- a) a priest
  - b) a publisher
  - c) a photographer
  - d) a school teacher
17. Lisa is
- a) a vegetarian
  - b) a vegan
  - c) a meat-eater
  - d) fasting
18. While waiting for a taxi, Lisa
- a) invited the narrator to join her
  - b) touched his hump
  - c) kissed him
  - d) gave him a note
19. The narrator
- a) goes to Lisa's home
  - b) goes home
  - c) stays at the Polish Club
  - d) goes for a walk



## Out-of-class listening

*Informal listening*

**Critical listening.** Listen to the short story again if you need to answer the questions below. You may note down your answers.

- *What themes does this short story explore? How relevant are they today?*
- *What is the narrator's tone? What is the mood of the story?*
- *What intertextual correspondence did you notice?*
- *Who is the targeted consumer of Black Vodka? Analyse quotations from the story:*
  - 1) *"Vodka Noir" will appeal to those consumers in need of stylish angst*";
  - 2) *"... to drink Black Vodka is to be in mourning for our lives"*;
  - 3) *"...a dangerous choice for the cultured and discerning"*.

**POST-LISTENING STAGE**

In class work

*Interactive sub-stage*

**Interactive listening.** In pairs, share your personal reactions to the short story "Black Vodka" by Deborah Levy.

- *Is Lisa playing with the narrator's emotions? Does she have any feelings for him?*
- *Can the characters of the story have a future together? Explain your view.*
- *How far do you agree or disagree with the following quotation from the short story: "...her mobile – the modern umbilicus that adults need to hang on to in order to convince themselves they are not bereft and alone in the world"?*
- *Did you like the story? Why (not)?*

In class work

*Instructional sub-stage*

**Task 1.** Make a list of major challenges and problems you faced while listening to the short story. Discuss appropriate strategies.

Major challenges and problems	Strategies

**Task 2.** Sociocultural insight.

Read an extract from Kate Fox's book "Watching the English. The Hidden Rules of English behaviour" (p.259-260). Answer the following questions:

- *What are social class distinctions in alcohol consumption habits?*
- *What social class do you think the narrator of "Black Vodka" belongs to? Why?*

## *You Are What You Drink*

Another 'human universal' is important here: in all cultures where more than one type of alcoholic drink is available, drinks are classified in terms of their social meaning, and these classifications help to define the social world. No alcoholic drink is ever 'socially neutral'. In England, as elsewhere, 'What's yours?' is a socially loaded question, and we judge and classify people on their answer. Choice of beverage is rarely just a matter of personal taste.

Among other symbolic functions, drinks can be used as indicators of social status, and as gender differentiators. These are the two most important symbolic functions of alcoholic beverages among the English: your choice of drink (in public at least) is determined mainly by your sex and social class, with some age-related variations. The rules are as follows:

- Working-class and lower-middle-class females have the widest choice of drinks. Almost anything is socially acceptable – cocktails, sweet or creamy liqueurs, all soft-drinks, beers and so-called 'designer' drinks (premixed drinks in bottles). There is really only one restriction: the size of glass from which lower-class women may drink beer. Drinking 'pints', in many working-class and lower-middle circles, is regarded as unfeminine and unladylike, so most women in this social group drink 'halves' (half-pints) of beer. Drinking pint glasses of beer would classify you as a 'ladette' – a female 'lad', a woman who imitates the loutish, raucous behaviour of hard-drinking males. Some women are happy with this image, but they are still a minority.
- Next on the freedom-of-choice scale are middle-middle to upper-class females. Their choice is more restricted: the more sickly-sweet drinks, and cream-based liqueurs and cocktails, are regarded as a bit vulgar – ordering a Bailey's or a Babycham would certainly cause a few raised eyebrows and sideways looks – but they can drink more or less any wines, spirits, sherries, soft-drinks, ciders or beers. Female pint drinking is also more acceptable in this social category, at least among the younger women, particularly students. Among upper-middle-class female students, I found that many felt that they had to give an explanation if they ordered a 'girly' half rather than a pint.
- The choices of middle- and upper-class males are far more restricted than those of their female counterparts. They may drink only beer, spirits (mixers are acceptable), wine (must be dry, not sweet) and soft-drinks. Anything sweet or creamy is regarded as suspiciously 'feminine', and cocktails are only acceptable at cocktail parties or in a cocktail bar – you would never order them in a pub or ordinary bar.
- Working-class males have virtually no choice at all. They can drink only beer or spirits – everything else is effeminate. Among older working-class males, even some mixers may be forbidden: gin-and-tonic may be just about acceptable in some circles, but more obscure combinations are frowned upon. Younger working class males have a bit more freedom: vodka-and-coke is acceptable, for example, as are the latest novelties and 'designer' bottled drinks, providing they have a high enough alcohol content.

Out-of-class work

*Training sub-stage*

### **Task 1.**

Listen to a passage from the short story "Black Vodka" by Deborah Levy, marking the main stresses and intonation in the sentences. Play the audio again and this time read along with the speaker trying to mimic their intonation as much as possible. Finally, practise reading the text aloud without the audio.

*She called me. Lisa actually pressed the digits that connected her voice to mine. I asked her straight away if she'd like to join me for supper that Friday. No she couldn't make Friday. It is usual for people attracted to each other to pretend they have full and busy lives, but I have an incredible facility to wade through human shame with no shoes on. I told her if she couldn't make Friday I was free on Monday, Tuesday, Wednesday and Thursday, and that the weekend looked hopeful too.*

*We agreed to meet on Wednesday in South Kensington (she liked the big sky in that part of town) and I suggested we drink our way through the vast menu of flavoured vodkas at the Polish Club, not far from the Royal Albert Hall. This way we could conduct a bit of field research for my Vodka Noir concept. She said she was more than happy to be my assistant. That night I went to bed and dreamt (again) of Poland. In this recurring dream I am in Warsaw on a train to Southend on Sea. There is a soldier in my carriage. He kisses his mother's hand and then he kisses his girlfriend's lips. I am watching him in the old mirror attached to the wall of our carriage and I can see he has a humped back under his khaki uniform. When I wake up there are always tears on my cheeks, transparent as vodka but warm as rain [c. 77].*

**Task 2. Lexis.** Complete the following sentences from the short story "Black Vodka" with the correct prepositions.

1. People sink their eyes ..... my hump ..... six seconds longer than protocol allows, and try to work ..... the difference ..... them and myself.
2. Anyway, it was quite a shock to see him ..... the woman whose clinical gaze had ..... some mysterious reason awoken ..... me the kind ..... yearning ..... another sort ..... life that I was attempting to whip up ..... my Vodka Noir campaign.
3. I suddenly wanted more ..... anything else to be a man ..... a burden ..... his back.
4. Tom Mines is the Cruel Man .... the agency and he suffers .... livid eczema .... his wrists and hands. .... this reason he buys jackets .... extra-long sleeves – yes, I am always fascinated .... how people conceal their physical suffering.
5. I am watching him ..... the old mirror attached .... the wall .... our carriage and I can see he has a humped back ..... his khaki uniform.
6. When I wake ..... there are always tears .... my cheeks, transparent .... vodka but warm .... rain.
7. I hung my coat .... a wooden hanger, placed it .... the clothes rail .... the foyer and made my way ..... the bar, where my booking ..... the dining room was confirmed ..... a polite and serene waitress ..... Lublin.
8. .... that moment I drop the silver fork .... my right hand. It falls noiselessly ..... the carpet and bounces before it falls again. I bend .... to pick it ....., and because I am nervous and have downed too many vodkas, I start to go ... an archeological dig .... my own.

*Reflexive sub-stage***Task 1.**

To monitor changes in your global and detailed comprehension ability over time, you can make line charts. The vertical axis should be the dependent variable (such as percentage of understood information), the horizontal axis should be the independent one (such as a short story).

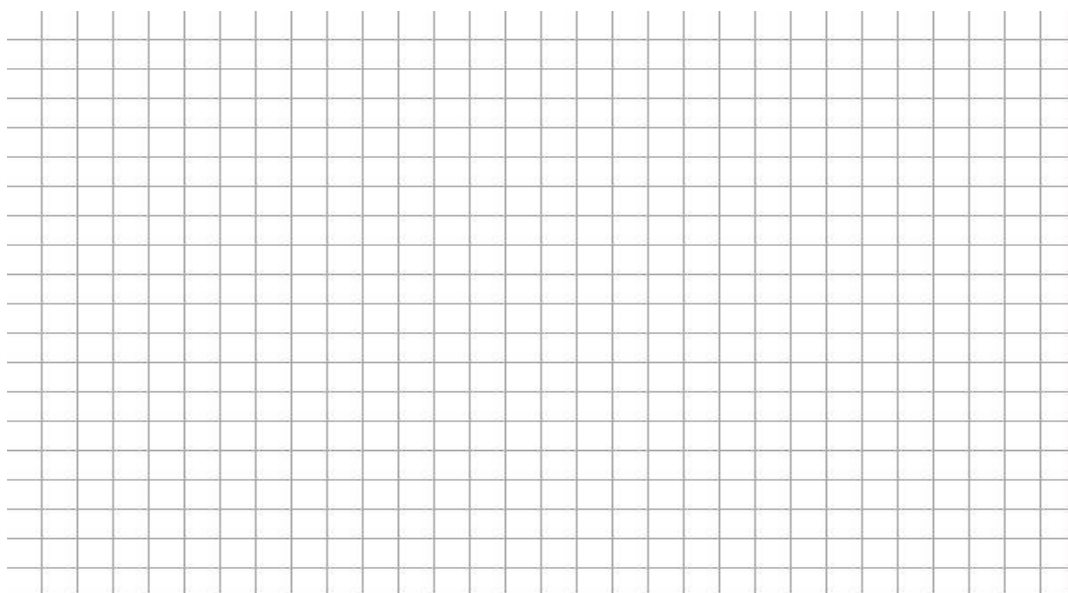
**Global comprehension:**

**three** questions answered correctly – 100%

**two** questions – 67%

**one** question – 33%

**Detailed comprehension.**  $FS = R - W / (C-1)$ , in which **FS** = “corrected” or formula score, **R** = number of items answered right, **W** = number of items answered wrong, **C** = number of choices per item.

**Task 2.**

In a paragraph of between 70 and 100 words, outline the events of the story briefly. Although your summary should be concise, it also should be clear and easy to read. You should create a text which reads like an organized whole. Use phrases which reinforce links between the key points that you need to include.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## Зразок 2

## Оповідання «У підвалі» (А. Рос). Модель 2

## PRE-LISTENING STAGE

Out-of-class work

*Preparatory sub-stage***Task 1.** Explore and note down some information about

- *a social Darwinist*
- *a hypocrite*
- *German shepherds.*

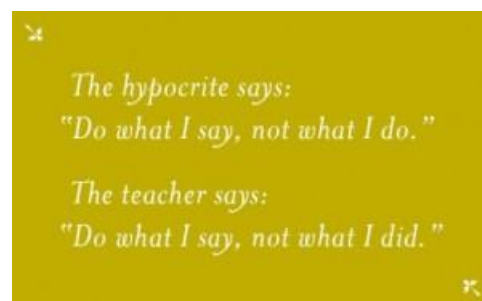
**Task 2.** Find out what the following words mean: *ultrasound, residency in internal medicine, a foetus, a womb, a contraption, to work construction, homeliness, unabashedly, sophomores, a head case, fellowship money, to reconcile, sacrosanct, hypocritical, a follow-through, a homemaker, intermarriage, mismatch, immaculate, to a whirlwind romance, giddy, half-heartedly, submissive, to dissipate, to squat; phrasal verbs: size sb. up, to let on, to pick smth. up, to run out of smth., to pull off, to drop out, to drift apart.*

**Task 3.** Find out what the following acronyms stand for: *WASP, LSAT, CEO.*

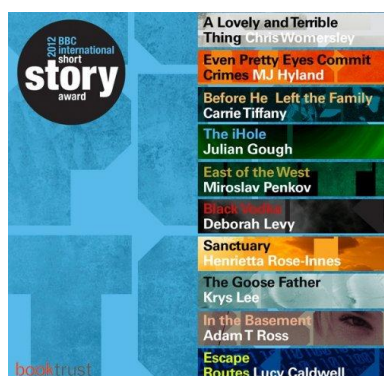
In class work

*Orientationally-motivational sub-stage***Task 1.** Discussion.

- *Who qualifies as being a hypocrite?*
- *Do you agree that most of us are hypocritical to some degree?*
- *Why do we profess one thing but do another?*
- *Read the inscription on the right. What's the difference between the hypocrite and the teacher?*



**Task 2.** You will listen to the short story “In the Basement” by Adam Ross. To make predictions about its contents, look at the title of this story, read the information below. Verify your predictions after the first listening.

**BBC International Short Story Award 2012 (Shortlist)**

To celebrate the 2012 Olympics, the *BBC National Short Story Award* became the *BBC International Short Story Award*. Adam Ross is the only U.S. author to make the shortlist. Ross’s story, “In the Basement”, appears in “Ladies and Gentlemen”, a short-story collection released in paperback.

**Adam Ross** was born and raised in New York City and attended the Trinity School, where he was a state champion wrestler. A child actor, he has appeared in movies, commercials, and television shows, radio dramas. He was graduated with departmental honors in English from Vassar College and holds an M.A. and M.F.A. in creative writing from Hollins University and Washington University. Ross and his wife relocated to Nashville in 1995, where they continue to reside with their two daughters. His debut novel, “*Mr. Peanut*”, a 2010 New York Times Notable Book, was also named one of the best books of the year by *The New Yorker*, *The Philadelphia Inquirer*, *The New Republic*, and *The Economist*. It has been published in 16 countries. *Ladies and Gentlemen*, his short story collection, was included in Kirkus Reviews Best Books of 2011. He is currently the editor of the *Sewanee Review*.



In the Basement	Short summary	Author's comment
<p><b>Author:</b> Adam Ross  <b>Narrator:</b> Trevor White  <b>Listening Length:</b> 28 minutes  <b>Program Type:</b> Audiobook  <b>Version:</b> Unabridged  <b>Publisher:</b> BBC Worldwide  <b>Release Date:</b> 11-10-2012</p>	<p>Adam Ross's unsettling story about a dinner party conversation which reveals more about the guests and their relationships than they were perhaps intending.</p>	<p>Adam Ross on his story “In the Basement”:  “... when a friend tells you a story, you often pay attention on two levels: to the tale itself and what it reveals about the storyteller”.</p>

## PREDICTIONS

**Where?** (setting)

---

**When?** (time, season)

---

**Who?** (people, their relationship)

---

**How?** (tone, mood)

---

**What is it about?**

---

**Why?** (circumstances)

---

*I expect this short story will be (interesting / rather dull / funny / mythic / tragic / .....)* **because**

---

**Task 2.** Read several short passages from the story. Use context to determine the meaning of the underlined idioms, words and phrases.

1. *To make ends meet, she'd been moonlighting regularly at Veterans Hospital, Baptist, and Vanderbilt, seven months pregnant and still picking up killer shifts, twenty-four and sometimes even thirty-six hours on call.*
2. *We're having dinner together that first night, and out of the blue she announces she's getting married.*
3. *I don't want to be one of those women who have to compete in the rat race. I don't want to work insane hours. I want children. I want to be a homemaker.*
4. *Everyone around her was making choices on the fly. Plenty of us had no idea what we were getting into...*
5. *It was all so hyperconscious that I honestly thought she'd gone nuts.*
6. *Naturally, it was a bitch Shepherd she'd had shipped from Germany and paid an arm and a leg for, maybe four thousand dollars, and she was going to train it herself.*
7. *Maria cleared some plates and followed her to the kitchen, even though Carla had told her to stay put.*

## WHILE-LISTENING STAGE

### *Formal listening*

#### *First listening*

You will hear the short story «In the Basement» by Adam Ross. Listen for the answers to the questions below. Note down your answers.

1. *What are the couples doing?*

---

2. *What kind of marital relationships are the couples in?*

---

3. *Why do Maria and Nicholas consider Lisa's marriage a mismatched marriage?*

---

4. *What event changes Maria and Nicholas attitude towards Lisa?*

---

5. *In what ways does the narrator's marital relationship change?*

---

#### *Second listening*

Listen to the short story «In the Basement» by Adam Ross again. Read through the questions before listening, then for questions 1–19, choose the answer (A, B, C, or D) which fits best according to what you hear. Compare your answers with a partner.



1. Nicholas is sure that his wife is pregnant with
  - a) a girl
  - b) a boy
  - c) twins
  - d) triplets
2. Nicholas is well-educated but he is
  - a) lazy
  - b) unemployed
  - c) indecisive
  - d) haughty
3. While a student, Nicholas worked as
  - a) a shop assistant
  - b) a bartender
  - c) a tutor
  - d) a construction worker
4. Marx and Weber are
  - a) children
  - b) cats
  - c) dogs
  - d) friends
5. Two years ago Nicholas' hair was
  - a) short
  - b) long
  - c) black
  - d) blonde
6. Maria describes Lisa as a very ... person
  - a) adventurous
  - b) intelligent
  - c) hardworking
  - d) rational
7. Despite her advanced pregnancy, Maria
  - a) kept exercising
  - b) worked hard
  - c) looked thin
  - d) smoked a lot
8. Three years ago Maria and Nicholas split up because Nicholas
  - a) ran out of money
  - b) was unfaithful
  - c) stole Maria's credit card
  - d) didn't want to have children
9. The protagonist can't understand
  - a) what keeps Maria and Nicholas together
  - b) Nicholas' hidden intentions
  - c) Nicholas' mindset
  - d) Maria's attitude towards Nicholas

10. Nicholas describes Lisa as an ... person
  - a) attractive
  - b) intelligent
  - c) crazy
  - d) spontaneous
11. Lisa started writing a novel about
  - a) a doctor
  - b) a cleaner
  - c) a radio presenter
  - d) a doorman
12. Nicholas never talked about his
  - a) problems
  - b) dissertation
  - c) job
  - d) marriage
13. Nicholas and Maria were surprised by Lisa's decision
  - a) to go abroad
  - b) to get married
  - c) to get pregnant
  - d) to make a career in medicine
14. When Carla saw Lisa's photo, she looked
  - a) astonished
  - b) disappointed
  - c) intrigued
  - d) indifferent
15. Lisa's fiancé worked as
  - a) a businessman
  - b) a banker
  - c) an executive director
  - d) a surgeon
16. Nicholas describes Uzi Levi as a ... man
  - a) homely
  - b) stocky
  - c) obese
  - d) presentable
17. After a few years Lisa called Maria and Nicholas to
  - a) say they want to pay a visit
  - b) get a piece of advice
  - c) invite them for dinner
  - d) announce a piece of news

18. Lisa's house was
- perfectly clean and tidy
  - a bit messy
  - old-fashioned
  - darkened
19. Maria and Nicholas were shocked by
- the behaviour of Lisa's children
  - the hobby of Lisa's husband
  - the training of Lisa's dog
  - Lisa's treatment of the dog

Out-of-class listening

*Informal listening*

**Task 1. Critical listening.** Listen to the short story again if you need to answer the questions below. You may note down your answers.

- *What does Maria and Nicholas' story reveal about them?*

---



---



---

- *What does the writer's purpose seem to be?*

---



---



---

- *What inferences are you expected to make?*

---



---



---

**POST-LISTENING STAGE**

In class work

*Interactive sub-stage*

**Interactive listening.** In pairs, share your personal reactions to the short story "In the Basement" by Adam Ross.

- *What does Maria and Nicholas' story reveal about them?*
- *Do any of the characters remind you of the people you know?*
- *What did this story make you think or feel?*
- *How far do you agree or disagree with the following quotation from the short story: "...it's easier to understand what makes two people let go than what keeps them together."*
- *Did you like the story? Why (not)?*

*Instructional sub-stage*

**Task 1.** Make a list of major challenges and problems you faced while listening to the short story. Discuss appropriate strategies.

Major challenges and problems	Strategies

**Task 3.** Cultural insight.

Read an extract from the short story “In the Basement”. Then read an Internet article “Wedding Thank You Notes Etiquette”. Answer the questions:

- *What is an adequate time frame for writing thank you notes?*
- *What do people say in a thank you note?*
- *What did Lisa include in her thank-you note? Why?*
- *What culturally specific rules of wedding etiquette do you know?*

### EXTRACT

*“And when she wrote us a thank-you note for our wedding present, she described the private island where they’d honeymooned in excruciating detail; how every couple had an open-air hut and put up a flag when they wanted a meal, how the owner of the resort bred yellow Labs that swam in the surf and ran free in honey-coloured packs. I guessed she’d finally gotten what she wanted.”*

### WEDDING THANK YOU NOTES ETIQUETTE

One of your duties as newlyweds is to acknowledge each and every wedding gift with a hand-written note of appreciation. Write your thank you notes on plain white or pastel paper, perhaps with borders, but simple enough to maintain the dignity of the wedding occasion. Monogrammed stationery is also an elegant touch.

To help keep a record of gifts received, you can use a bridal book, an ordinary notebook, or a box of notecards. Allow space for the name of the giver, the description of the gift, and the date the thank you note was sent. The easiest method is to combine your invitation list and your gift list on the same page; this way, addresses are readily available, and you only have to add two additional columns.

Ideally, you should write each note as the gift arrives, so that you won't get behind. Regardless, however, all thank you notes **MUST** be sent within three months after your wedding. In circumstances where a prompt note is impossible (such as a large



wedding of over 250 guests), a printed acknowledgment is acceptable but always followed by a hand-written note.

Since most gifts are sent to the bride, it is she who usually writes AND signs the notes, making a reference to the groom ("John and I appreciated..."). In some cases, where the gift-giver is a stranger to the bride or a close friend of the groom's, it is correct for the groom to do the honors.

Always mention the specific gift. Most of all, be warm and appreciative, remembering that the gift-giver spent extra time and energy to choose something special for you both.

Reference: *The Wedding Guide*

<https://www.hansonellis.com/blog/invitations-and-wedding-stationery/wedding-thank-you-notes-etiquette/>

Out-of-class work

### *Training sub-stage*

**Task 1. Lexis.** Paraphrase with synonyms.

Replace informal words, phrases and phrasal verbs in the sentences 1 – 9 with more neutral ones.

1. She's drop-dead, isn't she?
2. Lisa wasn't some picture-perfect genius. She was a bit of a head case.
3. And we're flooded. We were like, "Married? To who? When?"
4. If she guessed, she didn't let on.
5. One afternoon, after he ran out of fellowship money, he snuck over to her apartment, stole a credit card application from the mail, and applied for it under her name.
6. I was thirty-three, teaching the LSAT, bartending, still struggling to wrap up a novel I'd been working on for a long time.
7. And then she lists all the qualities she'd come up with for the ideal mate. She really had a list.
8. She dragged Maria and me out with her occasionally. And the nights we came along, it was fascinating to watch her size men up, approach them, talk to them or wait until they approached her.
9. She'd gotten into medical school but dropped out after a year and a half.

**Task 2. Lexis.** Complete the sentences from the short story "In the Basement" with the adverbs from the box.

*really, absolutely, unabashedly, gingerly, incredibly, slightly, exactly, openly, inarguably, thoughtfully, strongly, regularly, stiffly, financially, comfortably*

1. She was .....beautiful.
2. It was a pleasure to be able to stare at the woman so.....
3. Maria sat down....., adjusting her skirt.
4. Maria hunched....., and her eyes went blank.
5. She just shut down. It wasn't .....a nervous breakdown, but something close.
6. Carla and I had never witnessed them quarrel....., but we'd seen portents, harbingers of fights waiting to happen the minute we left.

7. What was .....true was that there was a growing list of things we couldn't talk about – the hours I'd put in writing that day, if I'd gone for a run, if Nicholas and I went out for coffee.

8. Once, over drinks, I'd told him about the problems Carla and I were having; bitter, I offered more details than were necessary, all of which he considered.....

9. And then she lists all the qualities she'd come up with for her ideal mate. She .....had a list. He had to be .....secure enough to support her..... She wanted him to be handsome,..... She felt that he should have a solid religious background – Catholic, Jewish, it didn't matter, as long as he believed and practiced something.

10. Anyway, he took her out ..... and spent many late nights at the apartment, but always left scratching his head.

11. When Lisa and I danced she kept me ..... at arm's length.

**Task 3. Lexis.** Match definitions a-j to the adjectives 1-10 on the left. Then decide which of the adjectives you would use to describe the noun phrases in the box below.

1) <i>disturbing</i>	a) completely clean; extremely tidy
2) <i>dank</i>	b) anxious
3) <i>ingenious</i>	c) very sacred or holy; inviolable
4) <i>glamorous</i>	d) affected with a reeling sensation and feeling as if about to fall; dizzy
5) <i>adjustable</i>	e) alluring and fascinating
6) <i>agitated</i>	f) possessing or done with ingenuity; skilful or clever
7) <i>sacrosanct</i>	g) lacking refinement or subtlety; straightforward and uncomplicated
8) <i>blunt</i>	h) unpleasantly damp and chilly
9) <i>giddy</i>	i) tending to upset or agitate; troubling; worrying
10) <i>immaculate</i>	j) able to be changed to suit particular needs
<i>white linen, a dark cellar, a device, a loud knocking sound, an outfit, seat belts, parents, a chamber in the temple, a statement of fact, a young person, relationship, death scenes, extremely tidy clothes, a bed</i>	

**Task 4. Lexis.** Answer the following questions. Comment on the situations you found yourself in.

1. How can you make ends meet on a limited income?

2. Why do people compete in a rat race?

3. How is it possible to stay healthy while working insane hours?

4. Have you ever made a decision on the fly? If yes, what was the outcome?

5. What would you pay an arm and leg for?

6. How do you react when people size you up?

*Reflexive sub-stage*

**Task 1.** To monitor changes in your global and detailed comprehension ability over time, you can make line charts in your listening diary. The vertical axis should be the dependent variable (such as percentage of understood information), the horizontal axis should be the independent one (such as short stories).

**Global comprehension:**

**five** questions answered correctly – 100%

**four** questions – 80%

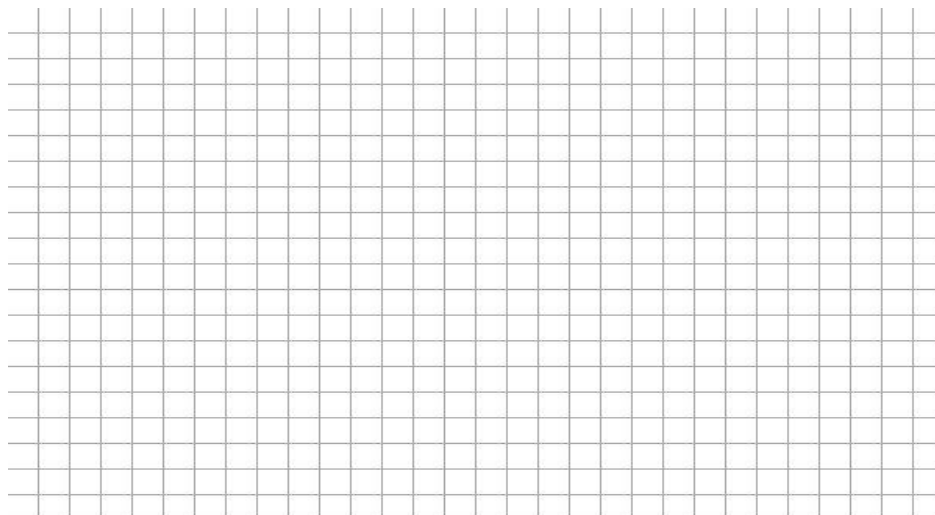
**three** questions – 60%

**two** questions – 40%

**one** – 20%

To evaluate your **detailed comprehension**, use the following formula:

**FS = R – W / (C–1)**, in which **FS** = “corrected” or formula score, **R** = number of items answered right, **W** = number of items answered wrong, **C** = number of choices per item.



**Task 2.** In a paragraph of between 70 and 100 words, outline the events of the story briefly. Although your summary should be concise, it also should be clear and easy to read. You should create a text which reads like an organized whole. Use phrases which reinforce links between the key points that you need to include.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---





## ДОДАТОК С

## Результати експериментального навчання

Таблиця С.1.

Показники рівня сформованості ААК  
студентів ЕГ–1 та ЕГ–2 (доекспериментальний зріз)

№	Прізвище	Отримані бали				Всього	
		Уміння глобального розуміння ХТ	Уміння детального розуміння ХТ	Уміння критичного розуміння ХТ	Уміння сміслової переробки інформації ХТ	Сума балів	Серед. коэф-т навч-ті
<b>ЕГ–1</b>							
1.	Б-ух О.	5	7,3	12	7	31	0,5
2.	Г-чук Ю.	6	8,6	14	5	34	0,6
3.	Г-зар М.	10	3,4	17	10	40	0,7
4.	К-чор Д.	8	6	16	7	37	0,6
5.	К-ба Є.	7	0,6	0	0	8	0,14
6.	О-кова К.	6	6	11	8	31	0,5
7.	П-ко О.	7	8,6	5	2	23	0,4
8.	П-ний Н.	4	10	9	7	30	0,5
9.	С-пик В.	7	4,6	15	2	29	0,5
10.	Ф-рів Х.	3	7,3	3	2	15	0,3
11.	Ч-пака А.	8	7,3	8	10	33	0,6
12.	А-нюк Ю.	3	6	2	2	13	0,2
13.	Б-вич З.	2	4,6	0	2	9	0,2
14.	Г-да М.	8	6	5	2	21	0,4
15.	Ж-вич Н.	1	0,6	0	0	2	0,03
16.	К-зак Х.	0	8	0	0	8	0,14
17.	М-чур К.	1	3,4	1	0	5	0,09
18.	П-кан Ю.	7	4,6	7	8	27	0,5
19.	П-ток А.	5	3,4	6	5	19	0,3
20.	С-цюк М.	0	7,3	10	2	19	0,3
21.	К-пюк К.	4	3,4	8	3	18	0,3
22.	Кл-чук М.	5	3,4	0	0	8	0,14
23.	К-зуб Н.	8	6	10	9	33	0,6
24.	Л-чук Д.	5	3,4	9	3	18	0,3
25.	Л-вин М.	6	6	0	0	12	0,2
26.	П-сик О.	6	7,3	0	2	15	0,3
27.	П-шин С.	4	8,6	11	8	31	0,5
28.	П-чук В.	6	2	10	5	23	0,4
29.	Ц-лік О.	7	6	3	3	19	0,3
30.	Ч-ка І.	8	7,3	12	10	37	0,6
31.	Ч-ська Ю.	5	6	11	7	29	0,5
<b>Середні показники</b>		<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>0,4</b>

<b>ЕГ-2</b>							
1.	Б-цька А.	3	4,6	0	1	<b>9</b>	<b>0,2</b>
2.	Б-ська Х.	9	8,6	13	9	<b>40</b>	<b>0,7</b>
3.	Г-гер В.	7	10	10	5	<b>32</b>	<b>0,5</b>
4.	Д-ська Н.	8	7,3	9	7	<b>31</b>	<b>0,5</b>
5.	К-шин Р.	4	10	0	2	<b>16</b>	<b>0,3</b>
6.	М-чак А.	3	12,6	13	2	<b>31</b>	<b>0,5</b>
7.	М-чук М.	7	7,3	11	10	<b>35</b>	<b>0,6</b>
8.	М-ка О.	8	10	4	2	<b>24</b>	<b>0,4</b>
9.	Д-ко І.	10	8,6	10	7	<b>36</b>	<b>0,6</b>
10.	Д-ська М.	0	0,6	0	0	<b>1</b>	<b>0,01</b>
11.	Д-чун В.	3	12,6	0	0	<b>16</b>	<b>0,3</b>
12.	Ж-ник Ю.	2	11,3	0	1	<b>14</b>	<b>0,2</b>
13.	З-жна Т.	2	6	0	0	<b>8</b>	<b>0,1</b>
14.	М-зда К.	8	11,3	12	8	<b>39</b>	<b>0,7</b>
15.	П-жна В.	0	7,3	0	0	<b>8</b>	<b>0,1</b>
16.	Х-ник К.	0	4,6	0	0	<b>5</b>	<b>0,1</b>
17.	Ш-рай М.	4	11,3	0	0	<b>15</b>	<b>0,3</b>
18.	Б-ша І.	7	7,3	5	6	<b>25</b>	<b>0,4</b>
19.	Б-ко О.	8	10	11	10	<b>39</b>	<b>0,7</b>
20.	В-ньо Х.	2	7,3	1	2	<b>12</b>	<b>0,2</b>
21.	В-вик О.	5	11,3	2	1	<b>19</b>	<b>0,3</b>
22.	Г-шка Н.	5	8,6	1	2	<b>17</b>	<b>0,3</b>
23.	Гр-шин Ю.	6	10	3	1	<b>20</b>	<b>0,3</b>
24.	Д-цко Х.	3	8,6	3	0	<b>15</b>	<b>0,3</b>
25.	Л-бова І.	6	8,6	12	7	<b>34</b>	<b>0,6</b>
26.	М-люк А.	9	10	11	8	<b>38</b>	<b>0,6</b>
27.	Н-сад А.	5	8,6	9	6	<b>29</b>	<b>0,5</b>
28.	П-тра І.	4	7,3	1	1	<b>13</b>	<b>0,2</b>
29.	Р-да І.	9	11,3	9	3	<b>32</b>	<b>0,6</b>
<b>Середні показники</b>		<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>0,4</b>
<b>Максимальні показники</b>		<b>10</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>59</b>	<b>1</b>

**Показники рівня сформованості ААК  
у студентів ЕГ–1 та ЕГ–2 (післяекспериментальний зріз)**

№	Прізвище	Отримані бали				Всього	
		Уміння глобального розуміння ХТ	Уміння детального розуміння ХТ	Уміння критичного розуміння ХТ	Уміння сміслової переробки інформації ХТ	Сума балів	Серед. коэф-т навч-ті
<b>ЕГ–1</b>							
1.	Б-ух О.	8	10	12	10	<b>40</b>	<b>0,7</b>
2.	Г-чук Ю.	7	14	13	11	<b>45</b>	<b>0,8</b>
3.	Г-зар М.	10	14	18	15	<b>57</b>	<b>1</b>
4.	К-чор Д.	10	14	16	12	<b>52</b>	<b>0,9</b>
5.	К-ба Є.	8	7,3	9	11	<b>35</b>	<b>0,6</b>
6.	О-кова К.	6	12,6	14	13	<b>46</b>	<b>0,8</b>
7.	П-ко О.	10	14	15	6	<b>45</b>	<b>0,8</b>
8.	П-ний Н.	10	14	13	12	<b>49</b>	<b>0,8</b>
9.	С-пик В.	8	14	13	10	<b>45</b>	<b>0,8</b>
10.	Ф-рів Х.	8	12,6	12	9	<b>42</b>	<b>0,7</b>
11.	Ч-пака А.	10	14	13	10	<b>47</b>	<b>0,8</b>
12.	А-нюк Ю.	8	14	10	8	<b>40</b>	<b>0,7</b>
13.	Б-вич З.	6	8,6	6	4	<b>25</b>	<b>0,4</b>
14.	Г-да М.	10	14	14	13	<b>51</b>	<b>0,9</b>
15.	Ж-вич Н.	6	8,6	8	9	<b>32</b>	<b>0,5</b>
16.	К-зак Х.	6	11,3	15	11	<b>43</b>	<b>0,7</b>
17.	М-чур К.	8	12,6	12	10	<b>43</b>	<b>0,7</b>
18.	П-кан Ю.	10	8,6	8	8	<b>35</b>	<b>0,6</b>
19.	П-ток А.	10	14	12	10	<b>46</b>	<b>0,8</b>
20.	С-цюк М.	6	8,6	13	8	<b>36</b>	<b>0,6</b>
21.	К-пюк К.	9	8,6	11	8	<b>37</b>	<b>0,6</b>
22.	Кл-чук М.	5	7,3	12	9	<b>33</b>	<b>0,6</b>
23.	К-зуб Н.	10	14	10	12	<b>46</b>	<b>0,8</b>
24.	Л-чук Д.	8	14	14	11	<b>47</b>	<b>0,8</b>
25.	Л-вин М.	6	14	15	10	<b>45</b>	<b>0,8</b>
26.	П-сик О.	6	12,6	13	10	<b>42</b>	<b>0,7</b>
27.	П-шин С.	10	8,6	14	8	<b>41</b>	<b>0,7</b>
28.	П-чук В.	10	14	10	6	<b>40</b>	<b>0,7</b>
29.	Ц-лік О.	9	12,6	15	10	<b>47</b>	<b>0,8</b>
30.	Ч-ка І.	10	11,3	16	10	<b>47</b>	<b>0,8</b>
31.	Ч-ська Ю.	10	12,6	13	9	<b>45</b>	<b>0,8</b>
<b>Середні показники</b>		<b>8</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>43</b>	<b>0,76</b>

<b>ЕГ-2</b>							
1.	Б-цька А.	8	12,6	15	12	<b>48</b>	<b>0,8</b>
2.	Б-ська Х.	6	14	13	10	<b>43</b>	<b>0,7</b>
3.	Г-гер В.	9	14	14	13	<b>50</b>	<b>0,8</b>
4.	Д-ська Н.	8	8,6	14	10	<b>41</b>	<b>0,7</b>
5.	К-шин Р.	7	14	16	10	<b>47</b>	<b>0,9</b>
6.	М-чак А.	7	12,6	15	10	<b>45</b>	<b>0,8</b>
7.	М-чук М.	8	14	17	13	<b>52</b>	<b>0,9</b>
8.	М-ка О.	7	14	16	10	<b>47</b>	<b>0,8</b>
9.	Д-ко І.	6	12,6	10	7	<b>36</b>	<b>0,6</b>
10.	Д-ська М.	1	10	7	0	<b>18</b>	<b>0,3</b>
11.	Д-чун В.	2	12,6	6	2	<b>23</b>	<b>0,4</b>
12.	Ж-ник Ю.	3	10	2	2	<b>17</b>	<b>0,3</b>
13.	З-жна Т.	1	10	1	1	<b>13</b>	<b>0,2</b>
14.	М-зда К.	4	12	10	8	<b>34</b>	<b>0,6</b>
15.	П-жна В.	10	6	12	10	<b>46</b>	<b>0,8</b>
16.	Х-ник К.	3	7,3	1	2	<b>13</b>	<b>0,2</b>
17.	Ш-рай М.	8	12,6	10	5	<b>36</b>	<b>0,6</b>
18.	Б-ша І.	10	14	10	7	<b>41</b>	<b>0,7</b>
19.	Б-ко О.	6	12,6	9	7	<b>35</b>	<b>0,6</b>
20.	В-ньо Х.	8	7,3	8	10	<b>33</b>	<b>0,6</b>
21.	В-вик О.	10	12,6	18	15	<b>56</b>	<b>0,9</b>
22.	Г-шка Н.	4	7,3	8	10	<b>29</b>	<b>0,5</b>
23.	Гр-шин Ю.	8	14	12	10	<b>44</b>	<b>0,7</b>
24.	Д-цко Х.	10	11,3	13	10	<b>44</b>	<b>0,8</b>
25.	Л-бова І.	9	6	10	11	<b>36</b>	<b>0,6</b>
26.	М-люк А.	9	6	14	9	<b>38</b>	<b>0,6</b>
27.	Н-сад А.	10	11,3	18	11	<b>50</b>	<b>0,9</b>
28.	П-тра І.	6	12,6	6	7	<b>32</b>	<b>0,5</b>
29.	Р-да І.	6	12,6	12	7	<b>38</b>	<b>0,6</b>
<b>Середні показники</b>		<b>7</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>37</b>	<b>0,64</b>
<b>Максимальні показники</b>		<b>10</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>59</b>	<b>1</b>

## ДОДАТОК Т

**Результати самооціювання студентів на до- та  
післяекспериментальному зрізах**

	До	Після
<b>1. Are you satisfied with the achieved level of comprehension of this short story?</b>		
<b>YES</b>	27%	83%
<b>NO</b>	73%	17%
<b>2. Circle the level of your comprehension</b>		
<b>low 1</b>		
2		
3		
<b>4</b>	7%	3%
5	42%	18%
6	28%	13%
7	18%	30%
8	5%	18%
9	-	13%
<b>high 10</b>	-	5%
<b>3. Were the tasks difficult to fulfill?</b>		
<b>YES</b>	93%	22%
<b>NO</b>	7%	78%
<b>4. Choose the statement which most accurately reflects your attitude towards listening to fiction</b>		
a) I want to learn how to listen to fiction effectively	58%	40%
b) I don't need to learn how to listen to fiction as I can do it perfectly	3%	-
c) I think listening to fiction in my free time is useful	42%	60%
d) I don't want to listen to fiction at all as it's too difficult for me	5%	-