

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет міжнародних відносин і права
Кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації

ДИПЛОМНА РОБОТА
Магістр

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
Спеціальність 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська))

на тему: **Формування англомовної лексичної
компетентності учнів 11-х класів у процесі роботи з
публіцистичним матеріалом**

ДРСОА.017144.01.09

Виконала: студентка 2-го курсу _____ Д. Ю. Ровінська
група СОАм-21-1

Керівник _____ Г. О. Лисак
канд. пед. наук, доц.

До захисту допускаю:
Зав. кафедри іншомовної освіти і
міжкультурної комунікації
д-р пед. наук, проф.
_____ 2022 р. _____ Н. М. Бідюк

Хмельницький, 2022

Завдання

АНОТАЦІЯ

Ровінська Д. Ю. Формування англomовної лексичної компетентності учнів 11-х класів у процесі роботи з публіцистичним матеріалом. – Дипломна робота магістра.

Дипломна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська)). – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин і права, кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, наук. кер.: канд. пед. наук, доц. Лисак Г. О. – Хмельницький, 2022.

Загальний обсяг роботи становить 105 сторінок, із них – 82 сторінка основного тексту. Робота містить 3 додатки та 72 джерела посилань.

Ключові слова: англomовна лексична компетентність, публіцистичні матеріали, комплекс завдань для розвитку лексичної компетентності учнів 11-го класу.

Дипломна робота магістра присвячена дослідженню процесу формування англomовної лексичної компетентності учнів 11 - х класів у процесі роботи з публіцистичним матеріалом.

У роботі розглянуто зміст, етапи та комплекс завдань для формування англomовної лексичної компетентності учнів 11 - х класів у процесі роботи з публіцистичним матеріалом. Уточнено зміст поняття комплекс завдань в контексті формування англomовної лексичної компетентності учнів 11 - х класів у процесі роботи з публіцистичним матеріалом. Розроблено комплекс завдань для поетапного формування лексичної компетентності учнів 11 - х класів. Здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленого комплексу завдань для формування англomовної лексичної компетентності учнів 11 - х класів у процесі роботи з публіцистичним матеріалом.

SUMMARY

Rovinska D. Developing the 11th Grade Students' Lexical Competence in English with Journalistic material. – Master thesis.

Thesis for obtaining Master's degree in specialty 014.02 – Secondary education (Language and Literature (English)). – Khmelnytskyi National University, Faculty of International Relations and Law, Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, scientific supervisor: Doctor of Philosophy (Pedagogical Sciences), Assoc. Professor Lysak H. O. – Khmelnytskyi, 2022.

The paper consists of 105 pages, the main text comprising 82 pages. The work contains 3 appendices and 72 cited sources.

Key words: lexical competence, journalistic materials, a set of tasks for the development of lexical competence of 11th grade students. .

The thesis deals with the problem of formation of English lexical competence of 11th grade students in the process of working with journalistic material.

The thesis deals with the content, stages and complex of tasks for the formation of English lexical competence of 11th grade students in the process of working with journalistic material. The thesis clarifies the content of the concept of a set of tasks in the context of the formation of English lexical competence of 11th grade students in the process of working with journalistic material. A set of tasks for the phased formation of lexical competence of 11th grade students has been developed. The experimental verification of the effectiveness of the developed set of tasks for the formation of English lexical competence of 11th grade students in the process of working with journalistic material was carried out.

Author's signature

The date of the work submission to defence

ЗМІСТ

	С.
Перелік умовних позначень.....	6
Вступ.....	7
1 Теоретичні аспекти формування англомовної лексичної компетентності учнів 11-х класів.....	11
1.1 Англомовна лексична компетентність як психолого-педагогічна проблем.....	11
1.2 Структура і зміст англомовної лексичної компетентності.....	19
1.3 Шляхи формування англомовної лексичної компетентності учнів 11-х класів.....	29
1.4 Використання публіцистичних матеріалів на уроках іноземної мови у старшій школі.....	38
2 Формування лексичної компетентності учнів 11-х класів на уроках англійської мови у процесі роботи з публіцистичним матеріалом.....	46
2.1 Способи формування лексичного запасу для розвитку іншомовної лексичної компетентності на уроках англійської мови в 11-х класах.....	46
2.2 Розробка комплексу завдань для формування англомовної лексичної компетентності учнів 11-го класу засобами публіцистичних матеріалів.....	56
2.3 Динаміка та результати експериментальної роботи.....	67
Висновки.....	80
Перелік джерел посилання.....	83
Додаток А Тестування учнів 11-го класу на початку експериментального дослідження до впровадження комплексу завдань для розвитку лексичної компетентності.....	92
Додаток Б Комплекс завдань до розвитку лексичної компетентності на основі публіцистичних текстів.....	95
Додаток В Контрольне тестування учнів 11-го класу після впровадження комплексу завдань.....	103

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІМ	Іноземна мова
ЛК	Лексична компетентність
ПМ	Публіцистичні матеріали
СШ	Старша школа

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасному світі часто виникає потреба безперервного розвитку та саморозвитку фахівців, підвищення їх професійної кваліфікації, підтримки їх конкурентоспроможності у професійній сфері. Ще одна важлива умова для роботодавця – уміння та готовність сучасного фахівця здійснювати свою професійну діяльність в умовах іншомовної комунікації. Отже, володіння іноземною мовою, зокрема англійською, сьогодні набуває актуальності та масового характеру.

Головна мета навчання англійської мови – це формування іншомовної компетентності в учнів, тобто здатності до адекватної взаємодії з носієм мови в ситуаціях міжкультурного спілкування. Рівень сформованості комунікативної компетентності безпосередньо залежить від якості оволодіння, у тому числі й лексичною стороною мовної діяльності.

Лексика в системі мовних засобів є найважливішим компонентом мовної діяльності: аудіювання та говоріння, читання та письмо. Це визначає її важливе місце кожному на уроці іноземної мови, формування та вдосконалення лексичних навичок постійно перебуває у полі зору вчителя. Лексичні одиниці мови, поряд з граматичними, є вихідним і необхідним будівельним матеріалом, за допомогою якого здійснюється мовленнєва діяльність, і тому становлять один з основних компонентів змісту навчання іноземної мови.

Аналіз теорії та практики навчання іноземної мови учнів на старшому етапі середньої школи свідчить про наявність суперечностей між вимогами, що пред'являються до якості сформованості іншомовної компетентності, та реальним рівнем оволодіння говоріння мови, що вивчається, яка дозволяє успішно досягти головної мети – міжкультурного спілкування, так як сучасні навчально-методичні комплекси не в повному обсязі забезпечують якість сформованих лексичних навичок, що потребує постійного вдосконалення методики викладання іноземних мов.

Тому надважливим у процесі вивчення іноземної мови є читання, що постає як самостійний вид мовної діяльності, займає одну з центральних позицій. Різні політичні, соціальні та культурні події сприяють появі нової лексики, яка часто вперше зустрічається у публіцистиці. Інтегрування публіцистичних матеріалів у навчальний процес є необхідним компонентом, який обумовлений пізнавальною та виховною спрямованістю процесу навчання та сприяє формуванню англомовної лексичної компетентності в учнів старшої школи. Незважаючи на те, що застосування публіцистичних текстів має навчальний, пізнавальний і виховний характер, методистами не було запропоновано чіткої теоретичної бази з цього питання, і для того, щоб урок був коректно організований, вчитель повинен розробити спеціальну систему вправ.

Прочитання та аналіз публіцистичних текстів сприяє розвитку логічного та критичного мислення, а також формуванню іншомовної лексичної компетентності. Публіцистичні тексти є якісним явищем культури, ресурсом з якого учні можуть отримати інформацію країнознавчого характеру, а також подробиці розвитку соціально-культурного та політико-економічного устрою країни мови, що вивчається.

Вивчення особливостей формування іншомовної компетентності завжди було джерелом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Серед них можна виділити таких авторів: Н. Бідюк, Н. Бібібк, С. Бондар, Л. Биркун, Дж. Карсон (J. Carson), М. Кенел (M. Cenele), С. Козак, С. Савіньон (S. Savignon), М. Свейн (M. Swain), Д. Хаймз (D. Hymes) та низка ін. Значний вклад у розвиток вивчення теорії вправ для навчання іноземної мови зробили такі вчені, як: О. Бігич, І. Бім, Н. Гальскова, Н. Гез, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, В. Плахотник, Т. Полонська, С. Фоломкіна, В. Цетлін, С. Шатілов та багато інших. Вивченням використання публіцистичних текстів, зокрема акцент було зроблено на читанні публіцистичних матеріалів, для формування компетентності займалися такі автори: Г. Подосиннікова, Ю. Безвін, О. Бирюк, Н. Бориско, Ю. Британ,

Т. Вдовіна, О. Вокуєва, Л. Зєня, О. Квасова, С. Ніколаєва, О. Паніна, Н Скляренко, І. Смотров, В. Черниш та інші.

Проте, на сьогодні вивчення проблематики формування іншомовної компетентності учнів старшої школи у процесі роботи з публіцистичними матеріалами є недостатньо дослідженою. В зв'язку з цим має місце недостатність наукових досліджень, що зумовило вибір теми даної роботи. Вищевикладене протиріччя призвело до формулювання проблеми, суть якої полягає у тому, як і яким чином має бути організована робота з публіцистичними матеріалами, щоб забезпечити ефективне формування іншомовної лексичної компетентності учнів старшої школи.

Таким чином, актуальність і недостатня розробленість зазначеної вище проблеми зумовили вибір теми дослідження: «Формування іншомовної лексичної компетентності учнів 11-х класів у процесі роботи з публіцистичним матеріалом».

Об'єкт дослідження – формування іншомовної лексичної компетентності учнів старшої школи.

Предмет дослідження – формування іншомовної лексичної компетентності у процесі роботи з публіцистичним матеріалом у старшій школі.

Мета дослідження – проаналізувати доцільність й експериментально перевірити науково обґрунтований комплекс завдань на основі публіцистичного матеріалу, спрямований на формування іншомовної лексичної компетентності учнів 11-го класу.

Проблема, об'єкт, предмет та мета дослідження визначають наступні завдання роботи:

1. Визначити структуру, зміст і шляхи формування лексичної компетентності учнів старшої школи.
2. Розглянути особливості використання публіцистичних матеріалів на уроках іноземної мови у старшій школі.

3. Розробити комплекс завдань на основі публіцистичних матеріалів для формування лексичної компетентності учнів 11-го класу.

4. Провести експериментальну перевірку ефективності розробленого комплекс завдань на основі публіцистичних матеріалів для формування лексичної компетентності учнів 11-го класу.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження, як: загальнонаукові – теоретичний аналіз методичної, педагогічної, психологічної літератури з проблем дослідження; узагальнення педагогічного досвіду з навчання лексики під час уроків англійської мови; емпіричні – кількісні та якісні методи збору даних (тестування, аналіз, опитування учнів); проведення експерименту для перевірки правильності висунутої гіпотези; спостереження за навчальним процесом.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що у ході експериментального навчання учнів 11-го класу Технологічного багатoproфільного ліцею із загальноосвітніми класами м. Хмельницького імені Артема Мазура вдалося: отримати позитивний результат щодо використання комплексу завдань для розвитку лексичної компетентності на основі публіцистичних матеріалів; обґрунтувати методи і прийоми експериментального навчання, що сприяли досягненню позитивного результату; розробити і апробувати комплекс завдань для розвитку лексичної компетентності учнів 11-го класу.

Структура роботи: дана робота складається з вступу, двох розділів, висновків, бібліографічного списку (72 найменування) та 3 додатків. Загальний обсяг роботи – 104 сторінок друкованого тексту.

1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 11 КЛАСІВ

1.1 Англomовна лексична компетентність як психолого-педагогічна проблема

Доцільно було б розпочати даний підрозділ із вивчення понятійно-термінологічного апарату лексичної компетентності, зокрема вивчення таких освітніх конструкторів як компетенції та компетентність. Компетентнісний підхід як досягнення педагогічної думки поширюється і на сьогоднішній освітній простір. Зазначимо, що цей підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо на ринку праці. Виникнення компетентнісного підходу пов'язане з дослідженнями відомого американського лінгвіста М. Хомського, який сформулював поняття компетенції з теорії мови, та Р. Уайта, який наповнив категорію компетенції власне особистісними складовими, включаючи мотивацію [47, с. 82].

Часто поняття «компетенція» і «компетентність» використовуються в одному контексті, оскільки зараз відсутнє однозначне їх розуміння. І. Гушлевська, розрізняючи поняття «компетенція» та «компетентність», пропонує такі визначення. Компетенція – включає «сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), заданих стосовно певного колу предметів і процесів, і необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них». Компетентність – «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та до предмету діяльності» [14, с. 23].

Дж. Боуден зазначає, що у світовій освітній практиці поняття компетентності виступає як центральне, свого роду «вузлове» поняття, так як компетентність особистості:

– по-перше, поєднує в собі інтелектуальну та практичну складову освіти;

- по-друге, у понятті компетентності закладено ідеологію змісту освіти, що формується «від результату» («стандарт на виході»);
- по-третє, компетентність особистості має інтегративну природу, оскільки вона вбирає у собі ряд однорідних чи споріднених знань та досвіду, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової та ін.) [59].

У новому тлумачному словнику української мови «компетенція» визначена як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи», а «компетентність» – як «набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [37]. В свою чергу М. Головань зазначає, що компетенція – це «група знань у певній галузі, навичок та відносин, які впливають на значну частину професійної діяльності (ролі та зони відповідальності), які пов'язані з виконанням діяльності, які можуть бути виміряні за прийнятими стандартами та які можуть бути розвинені через навчання» [9, с. 225]. Автор також у своїх дослідженнях робить акцент на тому, що іноземні автори визначають поняття компетенції як знання, навички, здатності чи характеристики, пов'язані з виконанням професійної діяльності на високому рівні, такі як *problem solving*, аналітичне мислення чи лідерський потенціал.

Деякі визначення компетенції включають мотиви, переконання та цінності [9, с. 230]. Узагальнюючи накопичений досвід у галузі компетентнісного підходу, І. Родигіна характеризує ключові компетенції як «найбільш загальні (універсальні) здібності та вміння, що дозволяють людині розуміти ситуацію та досягати результатів в особистій та професійній сфері в умовах зростаючого динамізму сучасного суспільства» [39, с. 54].

Під компетенцією в сучасній методиці розуміється не тільки «обізнаність, сукупність знань» (якщо йдеться про знання мови), а й «здатність» (якщо йдеться про вміння та навички та практичне володіння мовою) [23, с. 21]. У лінгводидактиці мовна компетенція трактується як

«інструменталізоване знання, сукупність конкретних умінь, що формуються у практиці під час спілкування та під час навчання» [23, с. 24].

У психолінгвістичній науці є і протилежний погляд на мовну компетенцію, представлений у роботах вітчизняних психологів та відображений сучасним дослідником С. Трубачовою. Мовна компетенція розглядається нею як психологічна система, що включає два основні компоненти:

- 1) дані мовного досвіду, накопиченого дитиною в процесі спілкування та діяльності;
- 2) знання про мову, засвоєні в ході спеціально організованої (шкільної) навчання [46, с. 41].

Формування та розвиток ключових компетентностей учнів старшої школи набуває нині все більшої значущості. Як відомо, ключові компетенції формуються засобами освітніх предметів. Однак через свою «багатопредметність» іноземна мова, як і філологічна освіта в цілому, відіграє особливу роль у їх формуванні та розвитку [55, с. 86]. Як можна помітити, сучасна мета навчання іноземних мов не зводиться лише формування мовних навичок і мовних умінь. Підхід до формування компетентності розширює прагматичну складову мети навчання: у процесі навчання мови учні розвивають свою комунікативну компетенцію, з якої відбувається формування інших ключових і (на профільному етапі навчання) найпростіших основ професійних компетенцій з вирішення завдань соціальної діяльності у її різних сферах [19, с. 13].

Під лексикою розуміється сукупність слів і подібних із нею за функцією об'єднань лексичних одиниць. Останні являють собою слова, стійкі словосполучення чи інші одиниці мови, здатні номінувати предмети, явища, їх ознаки, тому поняття «лексична одиниця» та «слово» є синонімами і в цьому контексті взаємозамінні .

Лексика – це один із найважливіших компонентів мови та мовного розвитку. Обмежені лексичні знання можуть призвести учнів до

розчарування та демотивації. Щоб досягти вищого рівня розвитку чотирьох основних комунікативних навичок, учні повинні мати базу лексики, що дозволяє їм це робити. Одним із факторів, що впливають на постійний розвиток комунікативної компетенції, є нехтування систематичним вивченням лексики [34, с. 133].

Лексика відрізняється від традиційного словника термінів, який, з погляду, обмежує його значення. Лексика ширша та охоплює словниковий запас, лексеми та лексичні елементи. Лексична компетентність охоплює лексичні знання та їх використання у різних контекстах. Ми також припускаємо, що знання слова означає щось більше, ніж володіння формою та значенням.

Наразі визнано, що лексика є важливим компонентом в оволодінні мовою. Оскільки обмежене знань в цій сфері може призвести до того, що учні не зможуть передати те, що хочуть висловити, в усній чи письмовій мові, то у зв'язку з цим можна стверджувати, що за поганого словникового запасу спілкування значно обмежене. Можна обійтися без граматики, але без словникового запасу не обійтися. Це можна подолати, систематично працюючи над підвищенням лексичної та загальної комунікативної компетентності. Такий багатий словниковий запас полегшує формування навичок аудіювання, говоріння, читання та письма, сприяючи ефективному та успішному спілкуванню [33, с. 47].

На тлі наведених дефініцій та акцентуації на лексичній складовій мовної основи комунікативної компетентності є необхідною диференціація понять «мовна компетентність» та «лексична компетентність» через їх взаємозв'язок та взаємообумовленість. У традиційній інтерпретації сутність мовної компетентності є сукупністю певних елементів, які перебувають у взаємозв'язку.

Мовна компетентність визначається як «сукупність знань, навичок та умінь, що реалізуються в процесі діяльності (спілкування), та здатності трансформувати інформацію відповідно до особистісних комунікативних

завдань, як сукупність правил аналізу та синтезу одиниць мови, які дозволяють формувати та аналізувати пропозиції, користуватися системою мови для цілей комунікації» [26, с. 45]. Н. Нагорна зазначає, що лексична компетенція є «мовною основою професійно-комунікативної компетенції. Їх можна розглядати як динамічну єдність: лексична компетенція формується у процесі комунікативної діяльності учнів, а комунікативна компетенція удосконалюється у міру становлення лексичної компетенції, тобто їх формування взаємозалежно» [35, с. 266].

В. Новосольова зазначає, що на відміну від мовної лексична компетентність є сукупністю лексичних знань, навичок та умінь, що визначають здатність учнів знаходити контекстуальне значення слова, порівнювати обсяг його значення у двох мовах, вживати слово у відповідному контексті. Іншими словами, це здатність учнів до організованих та взаємообумовлених дій з лексичними одиницями, спрямованими на засвоєння лексики; це оволодіння значенням лексичної одиниці, її графічним оформленням та вимовою, знанням граматичних форм слова та правил поєднання з іншими лексичними одиницями [38, с. 20]. У рамках лексичної компетентності словникові знання, які також позначаються як лексичні знання, визначені як «сума взаємопов'язаних підзнань» або «витлумачені як континуум, що складається з кількох рівнів знань, починаючи з поверхневого знайомства з ними» [24, с. 21].

Незважаючи на представлені дефініції, поняття «лексична компетентність» було б неповним, якби воно охоплювало лише лексичні знання, навички та вміння, тому, будучи складною структурною освітою, лексична компетентність також включає до свого складу мовний досвід та особисті якості учнів [38, с. 21]. У становленні іншомовної лексичної компетентності дослідники умовно виділяють кілька рівнів, під якими розглядають процес формування здатності учнів вирішувати комунікативні завдання, пов'язані з практичним використанням іншомовної лексики у мовній діяльності на основі набутих знань, навичок та умінь [33, с. 56].

М. Греб, характеризує лексичну компетентність носія рідної мови, говорить про наступні ознаки, за якими можна визначити рівень її розвитку

1) за рівнем володіння лексичною нормою (знання семантики, функціональних можливостей слова, його дериваційного потенціалу, облік у процесі комунікації конотативно-прагматичного фону);

2) за рівнем свободи оперування словом, виявленої в процесі комунікації [10].

Загалом цей опис можна віднести і до англійської лексичної компетентності. Рівень розвитку комунікативної компетентності та загалом комунікативні можливості учнів значною мірою визначаються потенціалом лексичного резерву. Саме він забезпечує свободу та ефективність комунікативної поведінки, здатність повноцінної перцепції та активізації інформації, що надходить.

Отже, лексична компетентність – здібності учнів визначати контекстуальне значення слова, порівнювати його обсяг двома мовами, виявляти у ньому специфічно національне, притаманне культурі народу, що говорить даною мовою. Лексична компетентність – це знання словникового складу мови, які включають лексичні елементи, і їх використання у мові. До лексичних елементів відносяться слова, регулярні поєднання слів, стійкі поєднання (фразові дієслова), складні прийменники, фразеологічні одиниці. Лексична компетентність – складова комунікативної, становлення якої протікає як градуїований процес, у ньому умовно можна назвати кілька рівнів. Під рівнем сформованості лексичної компетентності ми розуміємо здатність учнів вирішувати завдання, пов'язані з засвоєнням іншомовного слова при практичному користуванні ним у мові на основі набутих знань і відповідних навичок.

Зазначимо, що набуття компетенцій відбувається поступово у процесі навчання, рівень компетентності учня на різних етапах навчання буде різним. Таке бачення свідчить про рівневий характер компетентнісного підходу у навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у

формуванні компетентності учнів. Отримання позитивного кінцевого результату навчання передбачає періодичний контроль над його досягненням на певних етапах цього процесу. Залежно від виду компетенцій (предметні, соціальні, особистісні) шляхи та терміни їх формування в учнів відрізняються. Таке формування може бути спеціальним (безпосереднім) або контекстним (опосередкованим) та здійснюватися протягом будь-якого часу – однієї навчальної теми або протягом усього терміну навчання у школі. З цього факту випливає така умова реалізації компетентнісного підходу у навчанні – це чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетенцій учнів та основних етапів їх формування. Важливою умовою є послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах та рівнях формування змісту шкільної освіти [25].

Наведене широке визначення виходить за рамки традиційних поглядів, у яких до вивчення слова чи лексичного елемента підходять як до вивчення форм та значень, ігноруючи когнітивні зусилля та необхідність використання слова у різноманітних та множинних комунікативних контекстах. Підхід до лексичної компетентності на основі цього визначення може допомогти вчителю усвідомити та допомогти учням розвинути необхідні взаємопов'язані підсвідомості, які становлять її. Традиційний підхід до викладання та вивчення словникового запасу призвів до обмеженого вивчення словникового запасу, що призводить до розчарування та демотивації, а також ускладнює спілкування. Так, словниковий запас часто розглядається як важливий інструмент для тих, хто вивчає другу мову, тому що його обмеженість перешкоджає успішному спілкуванню. Якщо учень немає можливості для систематичного вивчення вокабуляру, їх словниковий запас чи лексичний розмір не збільшуються. Таким чином, учні можуть відчувати труднощі у розумінні мови, що вивчається, навіть якщо вони мають граматичні знання. У зв'язку з цим можна сказати, що немає особливої цінності у спроможності складати граматичні речення, якщо людина не має словникового запасу, необхідного для передачі того, що він хоче сказати.

Хоча без граматики можна передати багато інформації, без словникового запасу спілкування не абсолютно можливе [42, с. 146-147].

Нині проблему формування іншомовної лексичної компетентності досліджували чимало вітчизняних та зарубіжних філологів. Було встановлено концептуальні положення моделювання змісту навчання іншомовної лексики, досліджено різні методи семантизації лексики, встановлено дози лексичного матеріалу для їх засвоєння за одиницю навчального часу різновіковими та різнопрофільними групами учнів та студентів, визначено лінгводидактичні принципи відбору активного та пасивного словника в умовах шкільного та вузівського, встановлено, що відбір лексики здійснюється з урахуванням змісту професійних дисциплін та жанру мови: для соціально-побутової, ділової, професійної, наукової комунікації. Великий внесок у розгляд проблеми становлять дослідження в галузі психології. Простежено залежність якості засвоєння іншомовної лексики від способу запам'ятовування: інтуїтивне засвоєння лексики у процесі мовної діяльності та засвоєння лексики свідомо від форми до змісту. Наразі проблема формування іншомовної лексичної компетентності вирішується в умовах віртуального навчального середовища, засобами інтерактивних) та інтенсивних методів навчання; на основі компенсаторної компетенції, мотиваційної бази навчання, автентичних повідомлень ЗМІ.

Метою навчання англійської мови в умовах компетентнісного підходу є формування предметних компетенцій, що виникають у процесі реалізації цілісного змісту освіти загальноосвітньої школи. Для забезпечення ключової комунікативної компетентності в учнів необхідно сформуванню готовності спілкуватися з іншими людьми. З цією метою в процесі навчання англійської мови школярі повинні володіти:

- різними видами мовної діяльності (аудіювання, говоріння, читання, лист);
- мовою як засобом спілкування.

Отже, провівши аналіз психолого-педагогічної літератури, в якій йдеться про дослідження дефініцій «компетенція», «компетентність», «лексика», «лексична компетентність», ми будемо у нашій роботі використовувати наступне визначення: лексична компетентність – це знання словникового складу мови, що включає лексичні елементи, та здатність їх використання у мові. До лексичних елементів належать слова, регулярні повідомлення слів, стійкі поєднання (фразові дієслова), складні прийменники, фразеологічні одиниці. Під лексичною компетентністю ми розуміємо здатність індивіда, на основі лексичних знань використовувати мовний словниковий запас, миттєво викликаючи з тривалої пам'яті стандарт слова залежно від конкретного мовного завдання, доречно використовуючи обрані висловлювання, приказки, прислів'я і фразеологічні звороти у межах розвитку, і навіть забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні й здійснювати постійний контроль процесу лексичного наповнення мови.

1.2 Структура і зміст англомовної лексичної компетентності

До структури лексичної компетентності входять (рис. 2.1):

- 1) когнітивний компонент,
- 2) дієво-практичний компонент;
- 3) рефлексивний компонент.

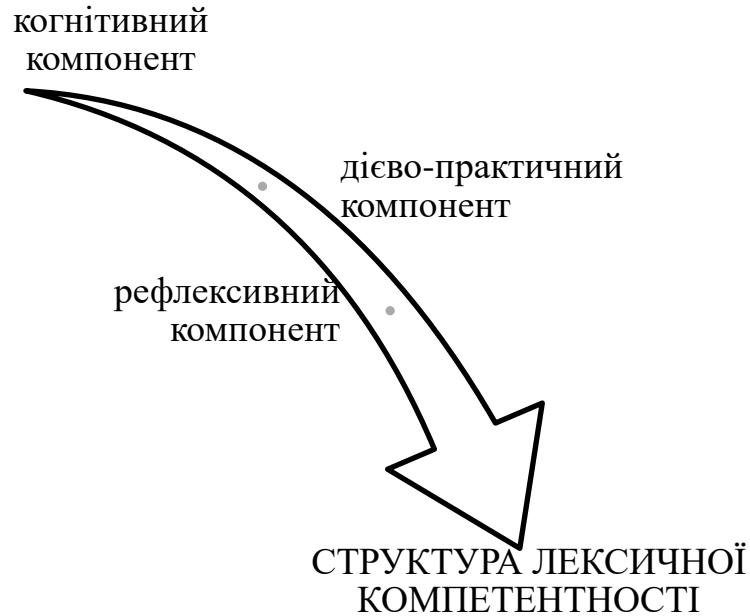


Рисунок 1.1 – Структура лексичної компетентності

Когнітивний компонент представлений лексичними знаннями. Під лексичними знаннями розуміється знання конкретної лексичної одиниці, знання значення конкретного лексико-семантичного варіанту, знання форми слова (фонетичний, графічний, граматичний, морфологічний, словотвірний, лексичний, семантичний, синтаксичний яруси мови) [34, с. 103].

Дієво-практичний чи процесуальний компонент передбачає стратегію оволодіння словом, що включає певні дії над словом. Це лінгводидактичні стратегії [2, с. 77].

Лінгводидактичні стратегії відбивають модель вторинної мовної особистості, модель засвоєння системи нерідної мови та культури. Дані стратегії – семантичні, лінгвосистематизуючі, когнітивно-концептні (лінгвокультурознавчі) забезпечують постійний пошук значень у широкому соціально-культурному контексті, підбір та накопичення мовних засобів, розширення мовної бази, узагальнення мови, що вивчається, у впорядковану особистісно значиму систему, постійне її поповнення та оновлення з використанням свого мовного досвіду, в тому числі і рідною мовою, оволодіння відповідною системою понять, концептів, проникнення у

культуру носія мови, осмислення національно-культурної специфіки лише на рівні міжкультурного спілкування. Це дозволяє втому, хто вивчає мову, вибудовувати власну систему понять у мові, що вивчається, і культурі, особистісно заломлювати, присвоювати цю систему, розвивати «почуття мови» [6, с. 36].

Семантичні стратегії дієво-процесуального компоненту ЛК включають такі прийоми:

- виділення нових значень у контексті, уточнення контекстуального значення;
- пошук (виділення) необхідних значень (мовних засобів) відповідно за певними ознаками: за формальними (спільність кореня, коренева сім'я, словотворча модель), за семантичними (багатозначність, синоніми, антоніми, близьке значення), за особливостями вживання (поєднання, структурно-семантична модель, мовна ситуація), за стилістичною, понятійною ознакою (відповідність темі), за комунікативно-функціональною ознакою (вираження певного комунікативного наміру – оцінка, прохання, спонукання, емоційно-оціночні засоби); спостереження, пошук нових слів та відомого контексту та за відомими словами у новому контексті;
- визначення значення відповідно до основної ідеї тексту, значень у відповідно до широкого контексту та ін. [8, с. 3].

Лінгвосистематизуючі стратегії дієво-процесуального компоненту ЛК включають такі прийоми, як:

- співвіднесення нового значення з іншими серед відомих;
- узагальнення значення всередині семантичного поля за певними ознаками;
- вибудовування понятійно-тематичних рядів мовних засобів;
- системно-порівняльний аналіз мовних засобів рідної та досліджуваної мов;

- вибудовування системи ознак мовної одиниці (лексичної, граматичної, фонетичної, орфографічної);
- вибудовування системи ознак (маркерів) мовної ситуації;
- вибудовування системи ознак, опор, сигнальних засобів у контексті [63].

Когнітивно-концептні (лінгвокраїнознавчі) стратегії дієво-процесуального компоненту ЛК включають такі прийоми, як:

- співвіднесення реалій з історичним та соціокультурним контекстом;
- тлумачення мовних засобів, що відбивають особливості іншої ментальності;
- критичне осмислення та узагальнення прояву національно-культурних особливостей у мовній поведінці (переконання, цінності, інститути);
- знання та розуміння культурних образів, символів, фактів, імен, базових категорій;
- адекватне розуміння: моделей повсякденної поведінки, способу життя, соціокультурних норм поведінки [64].

Окрім цього до конкретно-практичних стратегій слід віднести ресурсні, які пов'язані, з одного боку, з використанням різних засобів навчання, з іншого – зі створенням власної ресурсної бази, збереженням необхідної інформації у процесі роботи над мовою. У сучасних умовах навчання (оволодіння) іноземною мовою особливої важливості набувають також навчальні стратегії, які забезпечують підготовку до формату міжнародних іспитів з іноземної мови [72, с. 71].

Дані стратегії дозволяють реалізувати позицію «я – вчитель», організувати індивідуальну навчальну діяльність (мовне тренування, мовну практику, самоконтроль і корекцію) та взаємне навчання – взаємодія з товаришами та групою в процесі вирішення навчальних завдань, що наповнюють формування іншомовної лексичної компетентності [18, с. 141].

Рефлексивний компонент передбачає конкретно-практичні стратегії, які в умовах самостійного вивчення мови забезпечують оволодіння мовними засобами, самостійне тренування та мовленнєву практику, включення в різні ситуації мовного спілкування та використання мови, що вивчається, як засоби виконання різних функціональних завдань [12, с. 15]. Даний компонент набуває особливого значення для формування іноземної ЛК в довгостроковій перспективі, адже саме засвоєння іноземної мови є метою її вивчення.

Навчально-тренувальні стратегії включають прийоми, які є важливими для рефлексивного компоненту ЛК:

- самостійне ознайомлення з мовними засобами – постановка питань про основні характеристики мовної одиниці (форма, значення, вживання); співвіднесення характеристик мовної одиниці з відомим (аналогічним) мовним досвідом у мові, що вивчається; лінгвістичний аналіз мовної одиниці в контексті – *thinking linguistically* (співвіднесення значення мовної одиниці з мовним наміром мовця (пишучого; виділення особливостей вживання мовної одиниці у контексті (поєднання, мовна ситуація, статус, відношення мовця (пишучого)));

- заучування (запам'ятовування) (на рівні ізольованої мовної одиниці або у мінімальному контексті) – імітація, повторення мовної одиниці (усна та (або) у записі); повторення зразків-пропозицій, повторення із заміною (підстановкою) значущих слів – членів речення, розширенням речення; складання смислових пар, словосполучень, фраз; складання пропозицій, аналогічних прикладу-зразку; угруповання мовних одиниць: за певною ознакою (формальною, семантичною, функціональною, ситуативною, проблемною);

- контекстуалізації (використання мовної одиниці у контексті) – моделювання висловлювань за зразком із включенням відповідних за змістом мовних одиниць; підбір еквівалентних замінь, перифраз; складання контексту-ситуації (усної/ письмової) на основі ключових мовних одиниць; доповнення,

розширення контексту-ситуації за рахунок включення до нього відповідних за змістом мовних одиниць; стиснення контексту з допомогою виключення з нього мовних одиниць;

– використання мовних засобів у текстовій діяльності (включення мовних одиниць у зв'язковий текст) – складання тексту різного жанру та типу (усного/письмового) з урахуванням ключових мовних одиниць; переказ тексту (українськомовного чи іншомовного) іноземною мовою з використанням мовних одиниць – rendering; складання паралельних текстів рідною та іноземною мовами на ту саму тему, проблему, питання; перекомбінування, реорганізація тексту відповідно до певного смислового завдання, проблемним питанням з використанням мовних одиниць, що тренуються [22, с. 76-77].

На основі аналізу лінгвістичної, дидактичної та методичної літератури для змісту ЛК характерні такі показники умінь:

- 1) усвідомлено імітувати звуковий образ іншомовного слова;
- 2) швидко знаходити слова у ментальному лексиконі;
- 3) прогнозувати наступне слово з урахуванням правил лексичної та граматичної валентності;
- 4) асоціювати словесні пари та цілі тематичні ряди при формуванні висловлювання;
- 5) володіти різними аспектами лексичної стратегії;
- 6) використовувати персональний стиль при засвоєнні лексичного матеріалу;
- 7) виділяти предмет говоріння та організувати навколо нього лексичні одиниці;
- 8) виділяти в текстах смислові віхи та організувати навколо них одиниці лексичного рівня;
- 9) висловлювати одну й ту саму думку різними лексичними засобами (лексична гнучкість);
- 10) здогадуватися про значення невідомих слів щодо їх складових;

- 11) домагатися виразності мови шляхом підбору спеціальних лексичних одиниць;
- 12) вирішувати проблему нестачі лексичних одиниць різними шляхами;
- 13) здійснювати лексичну самокорекцію [29, с. 11].

Разом із процесом становлення ЛК відбувається розвиток лексичних навиків продуктивного та рецептивного характеру. Одним із важливих завдань, яке стоїть перед учнями при вивченні іноземної мови, є оволодіння лексичним навиком, оскільки він є складовою психофізіологічної основи ЛК учнів. Лексична сторона іншомовної мови завжди була в центрі уваги у практичній діяльності вчителів іноземної мови, поза як від володіння лексикою багато в чому залежить володіння іноземною мовою [31, с. 23].

Опанування усною мовою (аудіюванням та говорінням) та читанням «неможливо без мовних навичок» [4, с. 14]. Особливої значущості в цьому процесі набувають лексичні навички. Провідна роль лексичного компоненту відводиться у структурі змісту навчання іноземних мов загалом [4, с. 17]. Отже, можна з упевненістю сказати, що лексичні навички становлять зміст лексичної компетентності.

Мовна компетенція передбачає володіння:

- доступним та необхідним обсягом мовних знань;
- здатністю застосовувати мовні засоби у власній мові відповідно до лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

Відповідно до зазначених предметних компетенцій основними завданнями навчання під час уроків англійської є:

- 1) формування в учнів мотивації вивчення англійської;
- 2) гармонійний розвиток усіх видів мовної діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма.
- 3) формування комунікативних умінь;

- 4) оволодіння найважливішими функціональними складовими мовної системи;
- 5) соціально-культурний розвиток особистості;
- 6) формування вміння читати [23].

Лексичні навички у методиці навчання іноземних мов розглядаються з різних точок зору. У методичній літературі лексичні навички визначаються як автоматизована дія вибору лексичної одиниці адекватного задуму та її правильному поєднанню з іншими одиницями у продуктивній мові та автоматизоване сприйняття та асоціювання зі значенням у рецептивній мові [5, с. 150].

Лексичні навички є міцними та стійкими, якщо робота над ними ведеться у взаємозв'язку та системі [7, с. 14]. Лексичні навички забезпечують включення слова в продуктивні та рецептивні види мовної діяльності, що забезпечує високу комбінованість лексичного матеріалу, що виражається в автоматичному використанні лексичного матеріалу для підтвердження власної думки, а також у розумінні думок, висловлених іншими учасниками акту комунікації [62].

Лексичні навички оперують лексичними одиницями та їх комплексами, тобто словами, стійкими словосполученнями і готовими фразами. Таким чином, лексична навичка забезпечує швидку операцію словесним матеріалом у процесі спілкування іноземною мовою [17, с. 144]. Г. Гринюк та Ю. Семенчук визначають сутність лексичних навичок як здатність:

- миттєво викликати з довготривалої пам'яті стандарт слова залежно від конкретної мовної задачі;
- включати його до мовного ланцюга [11, с. 33].

В. Гутмакер, в структурі мовних навичок виділяє навик використання мовних засобів для вираження думки (навички вилучення з довготривалої пам'яті іншомовних слів, навички вибору слів, тобто використання іншомовної синонімії, навички утримання в оперативній пам'яті певної кількості іншомовних одиниць, навички реакції на іншомовний запит та

інші). Ця навичка характеризується автоматизованістю, стійкістю, гнучкістю, свідомістю [61].

Автоматизованість характеризується низьким рівнем напруженості, відсутністю зайвих рухів, цілісністю та плавністю перебігу, певною швидкістю перебігу дії. Стійкість навичок полягає у здатності не руйнуватися та бути несприйнятливим до негативних впливів [61].

Лексичні навички поділяють на рецептивні (в аудіювання та читанні) та продуктивні (у говорінні та у письмі). Під продуктивними лексичними навичками розуміються навички інтуїтивно правильного слововживання та словотвору в усній та письмовій мові відповідно до ситуацій та цілей комунікації. Під рецептивними лексичними навичками маються на увазі навички впізнавання та розуміння при сприйнятті на слух або при читанні лексичних явищ [60, с. 119].

Таким чином, лексична мовна навичка включає два основні компоненти: слововживання і словотворення (співвідносити зоровий/звуковий образ слова з семантикою, диференціювати подібні за звучанням і написанням слова, розкривати значення слів за допомогою контексту, дізнаватися і розуміти вивчені слова і словосполучення в мовному потоці/графічному тексті).

Загальноновизнаними є такі елементи лексичної навички (операції), як:

- 1) викликання лексичної одиниці із пам'яті;
- 2) поєднання лексичної одиниці з попередніми та наступними одиницями;
- 3) визначення відповідності вибору лексичної одиниці контексту.

Спробу описати лексичні навички як елемент мовленнєвих умінь зробив І. Ярема, який розглядає їх як синтетико-комбінаторні. Він вважає, що лексичні навички як елемент мовних умінь включають дві операції – операцію поєднання лексичних одиниць одну з одною і операцію включення елементів мовних зразків у мовні вміння. Лексична навичка як складна структурована дія включає наступні операції:

- переведення лексичної одиниці з довгострокової пам'яті в оперативну (виклик слова) адекватного мовленнєвій задачі в даній ситуації;
- миттєве поєднання даної лексичної одиниці з попередньою або/і наступною відповідно до адекватного задуму та відповідно до норм мови;
- визначення адекватності вибору та поєднання залежно від ситуації та комунікативного завдання в ній (на основі зворотного зв'язку) [58, с. 199-200].

Ознакою освоєння лексики є формування лексичних навичок, які відповідають видам лексики [44, с. 556]. Показником сформованості ЛК є здатність учнів вирішувати завдання, пов'язані із засвоєнням іншомовного слова при практичному користуванні ним у мові на основі набутих знань та відповідних навичок [69].

Важливим завданням у процесі навчання мови є формування внутрішнього іншомовного лексикону. Опанування іншомовним лексиконом може розглядатися як показник сформованості іншомовної ЛК майбутнього фахівця, яка розуміється як заснована на лексичних знаннях, на мовних лексичних навичках, на мовних вміннях видів мовної діяльності, а також на особистому мовному досвіді здатність до сприйняття. Реалізація компетентнісного підходу потребує оновлення навчально-методичного процесу, тобто створення нових підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів тощо.

Отже, у суспільстві виникла потреба у компетентнісному підході, особливість якого полягає не у засвоєнні готового знання, а у тому, що мають простежуватися умови походження даного знання, що дозволяє підготувати людину до життя за умов постійної її мінливості та розвитку. Розвинена мовна компетентність є основною метою мовної освіти в школі.

Лексична компетентність, будучи складовою комунікативної, – це знання словникового складу мови, здатність визначати контекстуальні значення слів, викликати потрібні лексичні одиниці відповідно до ситуації, і визначати національні особливості іншомовної лексики. До структури ЛК

входять: когнітивний, дієво-практичний та рефлексивний компоненти. Разом із процесом становлення ЛК відбувається розвиток лексичних навичок продуктивного та рецептивного характеру. Лексичні навички будуть міцними, якщо працювати над ними у системі.

1.3 Шляхи формування англомовної лексичної компетентності учнів 11-х класів

Відповідно до І. Ференчук, формування ЛК починається насамперед з акумулювання емпіричних знань – спостережень за функціонуванням лексичних одиниць у різних комунікативних контекстах (усних та письмових) [48, с. 169]. На цьому етапі організується пред'явлення та систематизація нової лексики – учні отримують уявлення про звуковий і графічний образ лексичної одиниці, формуються зв'язки між іншомовним словом та його значенням. Учні набувають навички ідентифікації лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях [48, с. 170].

Всі рівні формування ЛК учнів згідно І. Ференчук [48] подано на рис. 1.2.

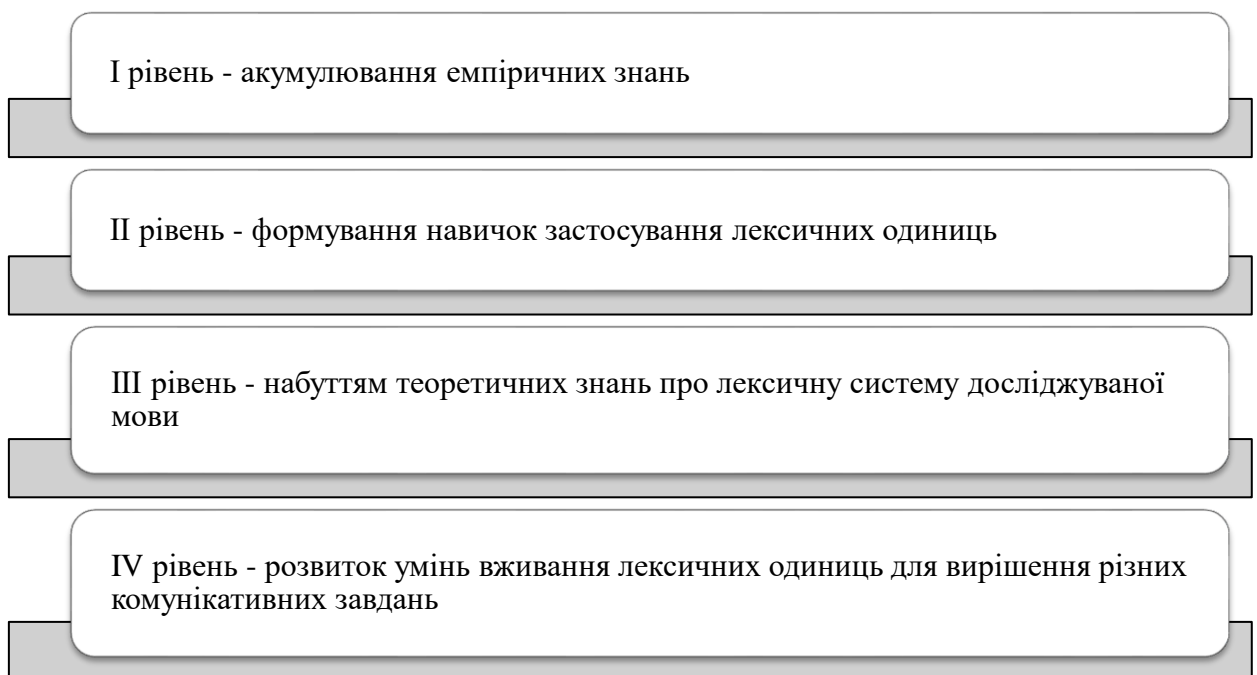


Рисунок 1.2 – Рівні формування лексичної компетентності

Другий рівень формування ЛК учнів передбачає формування навичок застосування лексичних одиниць, що вивчаються, встановлення міцних зв'язків між лексичними одиницями та їх значенням. Мовний тренінг лексики, що вивчається, на цьому етапі сприяє консолідації первинних навичок вживання слів у заданому комунікативному контексті. Комунікативний фон пропонованих на цьому рівні вправ послідовно розкриває діапазон застосування лексичних одиниць, що вивчаються, ілюструючи їх комунікативні можливості [48, с. 170].

Третій рівень формування ЛК пов'язаний з набуттям теоретичних знань про лексичну систему досліджуваної мови, тобто з розширенням лінгвістичного досвіду учнів. Цей рівень передбачає формування навичок встановлення навчальних особливостей форми, структури та значень слова, сприяючи створенню міцніших вербально-семантичних зв'язків. На цьому прогресуючому рівні відбувається оволодіння формальною стороною мови, що вивчається, що сприяє розвитку філологічного кругозору учнів [48, с. 171].

Фінальний, четвертий, рівень формування ЛК передбачає розвиток умінь вживання лексичних одиниць для вирішення різних комунікативних завдань, тобто завдань, вирішення яких вимагає від тих, хто навчається, використання раніше вивчених або набутих мовних засобів та індивідуально-мовленнєвого досвіду. Цей рівень ЛК пов'язаний з виконанням практичних дій з іншомовною лексикою та спрямований на вирішення різних комунікативних завдань відповідно до умов спілкування, припускаючи використання необхідних для цього мовних знань, мовних навичок та вмінь [48, с. 171].

У процесі формування іншомовної ЛК в умовах старшої школи релевантний акцент робиться на міждисциплінарні зв'язки як на умову ефективності формування відповідної компетентності, що передбачає професіоналізацію навчання в сенсі відображення у його змістовному

компоненті специфіки вивчення ІМ. З урахуванням фактору міждисциплінарних зв'язків іншомовна ЛК учнів являє собою сукупність знань, навичок і умінь, що формуються в процесі навчання, як здатність до самостійного вживання лексики, що активізується, в усно-мовленнєвій взаємодії, в основу якого покладено діяльність (результати мнемічної роботи), що виражається в наявності знань і навичок з певних дисциплінарних аспектів [30, с. 131].

Н. Гупка-Макогін, інтерпретуючи іншомовну ЛК як певну якість, якою володіє суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, визначає цю компетентність як ресурсну якість, що забезпечує особливий тип організації знань та досвіду учнів, які виступають як основа для прогресуючого формування професійно-комунікативної компетентності. Ця якість виявляється у професійно орієнтованому інтелекті, в умінні залучення та співвіднесення професійних мовних знань, застосування відповідних навичок та умінь для реалізації контент-наповнення вербальних структур у процесі мовної взаємодії [13, с. 83].

У зв'язку з цим у контексті міждисциплінарних зв'язків як обумовлений фактор відповідного впливу необхідно виділити якість комплексної асоціативності лексичних навичок та умінь як інтегрованих складових іншомовної ЛК, що формуються на основі міждисциплінарних зв'язків, як суттєва ознака та переважна риса відповідних навиків та умінь [68]. Якість комплексної асоціативності лексичних навичок базується на перенесенні смислових асоціацій, що є як у мовному, так і когнітивному досвіді тих, хто навчається на ці умови навчально-пізнавальної діяльності і є відмінною властивістю лексичних навичок, що формуються на міждисциплінарній основі [45, с. 150].

Комплексна асоціативність як переважна риса знаходить свій результативний прояв у посиленні таких властивостей лексичних навиків, як усвідомленість, що передбачає імпліцитну присутність правила у свідомості учнів та можливість звернення до цього правила у разі складнощів, та

стабільність у виконанні необхідних операцій, що обумовлюється міцністю відповідних тимчасових зв'язків як складних функціональних структур [15, с. 56]. Умовою формування таких навичок та умінь є використання механізму аналогії та порівняння, мимовільного запам'ятовування, регулярність надходження зразка до мозку учнів, комплексність засвоєння (поєднання слухових, візуальних та моторних образів), осмислена імітація [16, с. 190].

Формування іншомовної ЛК є одним з важливих напрямів підвищення якості мовної підготовки учнів старшої школи. Лексика є основною складовою як експресивних, так і рецептивних видів мовної діяльності, і якщо учні старшої школи засвоїли або, що важливіше, навчилися засвоювати лексичний матеріал та можуть використовувати його у різних ситуаціях взаємодії, то можна з певною часткою впевненості сказати, що учні опанували як знання лексики, так і навички та вміння у всіх видах мовної діяльності [20, с. 368].

Для досягнення учнями високого рівня сформованості ЛК є необхідним у ході навчально-виховного процесу забезпечувати послідовність відповідних етапів її становлення та імплементувати роботу з організації засвоєння лексичного матеріалу на основі міждисциплінарних зв'язків, які застосовуються з урахуванням мовного матеріалу, а також когнітивної, мовленнєвої та навчальної діяльності учнів старшої школи [27, с. 140].

Не менш важливим засобом формування іншомовної ЛК учнів старшої школи можна вважати лексичну вправу, як вид вправ, метою яких є формування лексичних навичок [28, с. 71]. Система ж лексичних вправ передбачає певну концепцію засвоєння лексики. При складанні системи вправ з іноземної мови необхідно вирішити такі завдання:

1. Визначити види лексичних вправ.
2. Виділити можливі стадії процесу навчання лексиці, формування лексичних навиків.
3. Розташувати всі вправи у певній послідовності [32, с. 144].

Таким чином, комплекс вправ є не що інше, як розташування вправ (їх різних видів та підвидів) у певному порядку, у певній кількісній пропорції для досягнення мети у процесі навчання ІМ. Процес оволодіння словом йде поетапно. Вчені виділяють кілька основних етапів формування лексичних навичок.

С. Ніколаєва вважає, що до основних етапів формування лексичних навичок відносяться: ознайомлення, первинне знайомство, розвиток умінь та навичок використання лексики у різних видах мовної діяльності [36, с. 14]. Н. Складенко виділяє такі етапи формування лексичних навичок: ознайомлення, повторення, відтворення та пошук [43, с. 41]. Етапізація формування лексичних навичок за І. Ференчук включає: орієнтовно-підготовчий етап (введення, семантизація нового слова та його первинне відтворення); стереотипно-ситуативний етап (ситуативне тренування та створення міцних лексичних мовних зв'язків в однотипних мовних ситуаціях); варіативно-ситуативний етап (створення динамічних лексичних мовних зв'язків) [53, с. 239].

Також обов'язковим є послідовне проходження нового слова через шість стадій. Дії учнів у навчальній діяльності для формування іншомовної ЛК ускладнюються поступово:

- 1) сприйняття слова у контексті;
- 2) пояснення значення слова;
- 3) імітативне використання слова у фразі;
- 4) самостійне використання слова в обмеженому контексті для позначення об'єкта;
- 5) комбінування (використання слова у поєднанні з іншими словами);
- 6) вживання слова [32].

Таким чином, узагальнюючи всі наведені вище класифікації, першим етапом формування іншомовної ЛК ми вважаємо ознайомлювальний етап.

І етап роботи над лексичним матеріалом – це ознайомлення, включає кілька підетапів:

1) презентація лексики – вимова слова, його написання, граматичні та структурні особливості. На цьому аналіз слова правопис і аналіз структури слова, необхідний для оволодіння механізмом словотворення, і навіть для формування потенційного лексичного словника учня;

2) семантизація (розкриття значення слова) може бути здійснена двома способами: безперекладацький метод та перекладацький метод.

Безперекладацький метод включає:

- використання наочності (предмети, малюнки, жести, події, рисунки). При пред'явленні лексичних одиниць можна використовувати ті предмети, які можуть бути наявними і у вчителя, і в учнів;

- розкриття значення слова іноземною мовою, за допомогою: визначень ІМ, використовуючи іноземні слова; перерахування; семантизація за допомогою синонімів/антонімів; семантизація за допомогою словотвору (тут мається на увазі: суфіксально-префіксальний спосіб словотвору, словоскладання); визначення значення слова, виходячи із контексту.

Учні можуть зрозуміти слово за його розташуванням у реченні, за сусідством і сполучністю з іншими словами, за загальним змістом фрази.

Перекладацький метод семантизації включає:

- переклад слова відповідним еквівалентом із рідної мови.
- переклад – тлумачення, яке повідомляє відомості про збіг/розбіжність у обсязі значення.

Плюс перекладацького методу в тому, що це економно за часом. Вочевидь, що безперекладацькі методи семантизації вимагають від вчителя більше часу, але розвивають мовну здогадку, створюється більше умов практики мови, в учнів розвиваються асоціативні зв'язки. Вибір методу семантизації залежить від показників цього слова, від ступеня навчання та мовної підготовки учнів, від належності слова до активного чи пасивного словника [34, с. 155].

II етап роботи над розвитком лексичних навичок – це тренування.

Для того, щоб введені лексичні одиниці міцно закріпилися в мові, застосовують систему вправ, яка використовується у всіх видах мовної діяльності, і виконує функції, що роз'яснює і контролює. У системі вправ мають бути і прості дії, і складні, які дозволять використовувати лексичний матеріал у мовленні, де вони повинні перебувати у вже знайомому лексичному оточенні та граматичній структурі.

Ті вправи, що спрямовані на розвиток лексичних навичок, повинні враховувати таке:

- 1) мати мету;
- 2) містити повторення лексики;
- 3) надавати лексичні одиниці у різних ситуаціях та контекстах;
- 4) вправи повинні бути взаємопов'язані та мати комунікативну спрямованість.

Тренувальні вправи поділяються на підготовчі (умовно-мовні) та мовні вправи.

Приклади підготовчих вправ:

- 1) вправи в диференціації та ідентифікації: визначити на слух (знайти в тексті) слова, що стосуються однієї теми, синонімічного ряду, частини мови; знайти в тексті (підібрати по пам'яті) антоніми/синоніми до даних слів;
- 2) вправи в імітації (прослухати слова та повторити їх, повторити текст з опорою на графічний варіант, відповісти на запитання за зразком);
- 3) вправи для розвитку контекстуального припущення (визначити значення похідних слів, утворених від відомих коренів та афіксів; прослухати ряд пропозицій і зробити висновок про значення міжнародних слів; доповнити пропозиції за зразком);
- 4) вправи для навчання прогнозування на рівні слів, речень (назвати слова, які можуть вживатися з даними іменниками, прикметниками; доповнити друге речення, враховуючи зміст першого; знайти закінчення

кожного речення з трьох-чотирьох варіантів; заповнити пропуски в тексті, словами, словосполученнями, що підходять за змістом);

5) вправи для розширення та скорочення структур речень (скоротити речення відповідно за зразком, розширити речення за рахунок включення до нього зазначених словосполучень; розширити репліки діалогів);

6) вправи у еквівалентних замінах (замінити виділені слова синонімами; замінити відповіді питання, дотримуючись зразка; замінити складнопідрядні речення двома простими, не змінюючи зміст тощо) [34, с. 161].

Мовні вправи використовуються і на II-му, і на III-му етапі розвитку лексичних навичок учнів. Мовні вправи використовуються для розвитку підготовленого та непідготовленого мовлення.

III етап роботи над розвитком лексичних навичок – це практика застосування в мовленні та читанні сформованих лексичних навичок.

Для розвитку підготовленого мовлення використовуються такі вправи:

1) видозміна, доповнення, скорочення висловлювання з опорою: на формальні ознаки (ключові слова, план, заголовки); з опорою на джерела інформації (картину, текст), з опорою на вивчену тему (з використанням запроваджених лексичних одиниць – слів, словосполучень);

2) доповнення, видозміна прочитаного діалогу, монологу;

3) складання діалогу, оповідання на задану тему;

4) постановка ситуативних та зв'язаних питань, відповіді на питання;

5) складання ситуації, розповіді за планом, ключовими словами;

6) опис картини, фільму;

7) переказ (близький до тексту, переказ-резюме);

8) складання плану прослуханого оповідання;

9) визначення та обґрунтування теми прослуханої розповіді;

10) виділення у повідомленні смислових елементів;

11) скорочення прослуханого повідомлення, прочитаного оповідання, передача інформації нескладними фразами [49, с. 208-209].

Цей комплекс вправ обумовлений деякими характеристиками, властивими для підготовленого мовлення: опора на згадку та різні асоціації, на теоретичні правила та формальні опори. Цей вид мови носить менш творчий характер, пов'язаний із заданим мовним змістом та матеріалом.

Вправи для розвитку непідготовленого мовлення:

- 1) доповнення, скорочення розповіді, висловлювання учнів із опорою на життєвий досвід, на свої думки, судження;
- 2) побудова без попередньої підготовки діалогу без опор;
- 3) проведення ігор «питання-відповідь» або вікторин; дискусій, бесід з застосуванням у них лексики з тієї чи іншої теми;
- 4) опис картин, пов'язаних із вивченою темою;
- 5) обґрунтування своєї думки чи ставлення до фактів;
- 6) характеристика дійових осіб, подій тощо;
- 7) використання мовних ситуацій як стимулу непідготовленого діалогічного та монологічного мовлення.

Для непідготовленого мовлення характерні відсутність заданого матеріалу та змісту; висловлення власних думок, ситуативно-контекстуальний характер мови; вміння визначити логічну схему висловлювання; мовленнєва творчість, природний темп мови. В учнів старшої школи цей вид мови характеризується іноді недостатньою змістовністю, відсутністю послідовності доказовості у судженнях, стилістичною нейтральністю [56, с. 104].

Акцент робиться на переробку інформації, що сприймається, для побудови своєї мови учнями. Вони включають вправи у всіх видах мовної діяльності, а особливо говоріння. Таким чином, при розвитку іншомовної ЛК, переважають комунікативні завдання на етапі застосування. Методична цінність наведених вище вправ полягає в тому, що вони розвивають мовну

активність і самостійність учнів, а також сприяють мотивованій участі у спілкуванні.

Грунтуючись на існуючій класифікації формування ЛК, ми розробили наступну систему положень розвитку іншомовної ЛК, яка включає наступні:

- 1) практична спрямованість навчання;
- 2) етапи засвоєння лексики (ознайомчий, тренувальний, прикладний), поетапне формування та розвиток ЛК;
- 3) для кожного етапу формування ЛК відповідають певні типи завдань;
- 4) активізація розумової діяльності учнів;
- 5) психологічні особливості на різних щаблях старшої школи.

Слід зазначити, що успішність результату великою мірою залежить від успішності роботи учня на кожному етапі формування та розвитку ЛК. Спираючись на комплекс завдань, ми можемо керувати процесом формування та розвитку ЛК, поступово переходячи до процесу самоврядування засвоєння лексики. Послідовність у застосуванні завдань дозволяє відстежувати процес засвоєння, здійснюючи необхідне коригування під час освітнього процесу. Виділені нами три групи завдань відповідають етапам формування та розвитку ЛК, що забезпечує їх комплексне формування та розвиток.

1.4 Використання публіцистичних матеріалів на уроках іноземної мови у старшій школі

На уроці англійської мови в ефективному формуванні мовного світогляду беруть активну участь тексти різних стилів. Мовою текстів публіцистичного стилю прийнято рахувати офіційну мову засобів масової інформації, в тому числі інтерв'ю, статей, репортажів, нотаток та ін. Цей стиль можна охарактеризувати послідовністю, логічністю та достовірністю викладу (з опорою на факти та приклади з реального життя); образністю

мови (для надання тексту емоційності та «живої» атмосфери), оцінкою та легкістю викладу (для більшої зацікавленості читача) [40, с. 12].

При дослідженні таких текстів можна виявити ряд стильових рис, що спостерігаються на лексичному, морфологічному та синтаксичному мовних рівнях. Розглянемо їх докладніше.

На лексичному рівні зустрічається:

- вживання розмовних та емоційно забарвлених слів та виразів;
- діалектні вирази та жаргон (залежно від аудиторії та типу тексту);
- фразеологізми та стійкі вирази;
- запозичена з текстів інших стилів лексика (наукові терміни та кліше).

На морфологічному рівні можна спостерігати:

- велика кількість прикметників, прислівників, займенників;
- дієслова, що використовуються в даний час.

Нарешті, у синтаксисі виявлено:

- розмовний тип побудови речення;
- як неповні, короткі речення, так і речення складнопідрядного типу;
- чіткість, ясність та правильність побудови цих речень [51, с. 117].

У зв'язку з визначеними чинниками та особливостями ПМ можна дійти певного висновку, що мова автора у текстах ПМ найбільш наближена до реальної, повсякденної мови. Тому вона є прикладом природного використання мови для успішного досягнення комунікативного завдання та правильної передачі змісту сказаного або написаного. Крім того, читачам сьогодні важлива актуальність інформації – ми регулярно знайомимося з такими текстами, читаючи новини, статті в журналах і газетах, інтерв'ю, огляди та репортажі [57, с. 338].

Тому при поданні матеріалу учням 11-х класів, які вивчають англійську мову представляється доцільним ознайомлення їх з текстами не тільки іноземної художньої літератури, а й з текстами публіцистичними – для того,

щоб забезпечити зацікавленість учнів у читанні мови, що вивчається, актуалізацію наявних у них знань і надбання нових. Крім того, при читанні учні часто на підсвідомому рівні засвоюють лексику, звороти та прийоми мови, які є в цих текстах [54, с. 119].

Цей підхід успішно здійснюється в багатьох сучасних автентичних комунікативних посібниках з навчання англійської мови. Розвиток навичок читання в учнів 11-х класів досягається за рахунок читання тексту актуального публіцистичного стилю (інтерв'ю, стаття, відгук чи репортаж), взятого, як правило, із реального та достовірного джерела, з наступною рефлексією на тему тексту та тему уроку загалом за яким слідує дискусія, обговорення та діалогічне чи монологічне висловлювання на задану тему. Це сприяє розвитку в одинадцятикласників одразу кількох навичок читання (пошукове, вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове) під час реалізації навичок говоріння і аудіювання, і навіть засвоєння лексичного чи граматичного матеріалу, передбаченого уроком.

Як показують практика і досвід, для найефективнішого розвитку англійської ЛК в учнів, що навчаються, повинні бути правильно підібрані до уроку публіцистичні матеріали. Вони також мають бути інформативними та цікавими аудиторії. Це можуть бути, як правило, такі типи текстів:

- оголошення;
- рекламні тексти;
- анкетування;
- статті;
- інструкції і т. д. [57, с. 340].

Крім правильного підбору вчителем ПМ для занять, повинна також вестись робота з розвитку у наступних умінь і навиків в учнів, що навчаються:

- виокремлення з почутого чи прочитаного тексту потрібної інформації, що несе основний зміст (завдання, яке прийнято називати «reading/listening for gist»);

- читання з використанням ключових слів («pre-reading/pre-listening»);
- робота зі словником (у разі виникнення незнайомих учням мовних елементів);
- інтерпретація тексту необхідного для даної ситуації, для контексту, для мети.

При цьому вчитель виконує роль стимулятора: він спонукає учнів реагувати (емоцією, своєю думкою) на прочитане чи прослухане, прогнозувати розвиток ситуації та припускати її розв'язку. Це передбачає і попередню підготовку тих, хто навчається до роботи з ПМ. В якості підготовки можуть виступати будь-які фотографії, заголовки, висловлювання і цитати, здатні спонукати в тих, хто навчається інтерес до того, про що йтиметься в ПМ, а також мотивувати їх обговорити зміст або сюжет цього матеріалу, висловити власну точку зору [21, с. 147].

Найбільш ефективна наступна методика роботи з публіцистичними текстами на уроці англійської мови, що сприяє розвитку ЛК учнів 11-х класів. Дану методику як одну із ефективних відзначає І. Ференчук. Автор вважає, що вона характерна для роботи викладача з ПМ і на уроці читання реалізуватися може у три етапи:

1 етап – передтекстовий (pre-reading):

1. Учні аналізують інформацію про публіцистичний текст, що будуть читати, аналізують і те, що вони вже знають про цю тему і де можна знайти те, що поки невідомо, але підготує їх до читання ПМ;
2. Вчитель може запобігти виникненню труднощів в учнів при майбутньому прочитанні даного публіцистичного тексту шляхом семантизації незнайомої лексики (підготувати матеріал заздалегідь чи дати учням зробити це самостійно); ознайомити учнів із лінгвокраїнознавчим коментарем про текст або його тематику.

II етап – текстовий (while reading). Це надання учням можливості проникнення у зміст тексту та в його сенс, і навіть інформаційної переробки тексту у процесі читання:

1. Одноразове читання тексту для загального розуміння (skimming);
2. Вторинне повернення до певних частин тексту для пошуку конкретної інформації у ньому (scanning).

III етап – післятекстовий (after reading), який передбачає усне чи письмове мовленнєве висловлювання на основі публіцистичного тексту:

Забезпечується розуміння комунікативної задачі тексту для породження власного висловлювання (в усній мові чи письмово), висловлювання думки по тексту чи на його основі;

Обов'язкове використання прочитаної у тексті інформації для подальшої роботи (діалог, монолог, лист) [52, с. 217].

Робота з публіцистичними текстами на уроках ІМ в учнів 11-х класів – це допоміжний вид діяльності для розвитку ЛК та розуміння досліджуваної мови. Дана діяльність відображається у завданнях по роботі з текстом, який учні прочитали або читатимуть, та у завданнях на формулювання питань до тексту або про текст, знаходження, аналіз та зіставлення знайденої в тексті інформації, прогнозування сюжету та тематики тексту, пошук смислових зв'язків у тексті, рефлексія з прочитаного під час усного чи письмового обговорення тощо [50, с. 174].

При доборі ПМ для використання їх на уроках англійської мови в учнів 11-х класів варто керуватися такими критеріями (рис. 1.3):

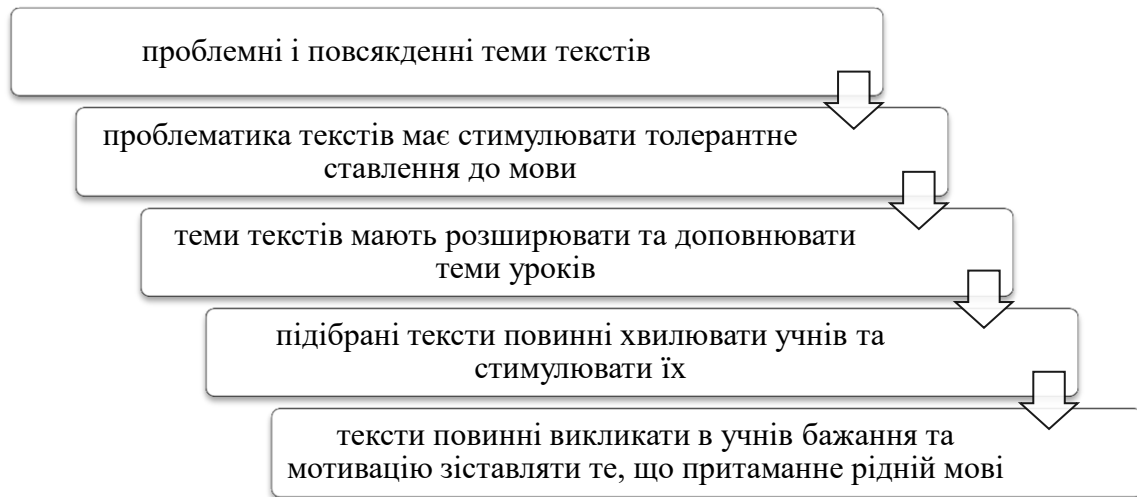


Рисунок 1.3 – Критерії відбору публіцистичних матеріалів для вивчення іноземної мови

- 1) питання та теми, що порушуються в текстах, повинні бути проблемними і повсякденними не тільки для носіїв англійської, але й українськомовних учнів, які вивчають цю мову;
- 2) проблематика текстів має стимулювати толерантне ставлення до мови, звичаїв та специфіки чужої культури, знаходити розуміння та прийняття в учнів;
- 3) теми текстів мають розширювати та доповнювати теми уроків, вже знайомих для учнів 11 класів і викликати у них найбільший інтерес і небайдужість;
- 4) підібрані тексти повинні хвилювати учнів та стимулювати їх до висловлювання власної думки, до постановки питань про причини та передумови подій та ситуацій, описаних у цих текстах;
- 5) тексти повинні викликати в учнів бажання та мотивацію зіставляти описане в них щоденне життя, культуру, норми, мораль і комунікативну поведінку з тими ж аспектами, які є характерними і для їхньої власної мови, культури та нації.

Передбачається, що ЛК під час уроків з читання англійськомовних публіцистичних текстів розвиватиметься застосуванням завдань-

опитувальників, інтерв'ю або вікторин (для парної та групової роботи), що передують читанню текстів. Подібні завдання пропонуються і після читання для здійснення більш глибокої рефлексії по прочитаному. До самих текстів, для перевірки розуміння матеріалу, даються супутні завдання: поєднання слова (висловлювання, ситуації) з картинкою (на вищих рівнях – з визначенням); вибір відповідного тексту варіанта (в тому числі вірно-невірно); питання щодо тексту відкритого та закритого типу; класифікація висловлювань, назв, фраз відповідно до тексту тощо.

Отже, у даному розділі цієї дослідницької роботи було розглянуто загальні поняття, необхідні для обґрунтування теми дослідження та глибшого її розуміння. Було виявлено особливості компетентнісного підходу до навчання, без якого неможливе повноцінне вивчення іноземної мови. Було розглянуто термін «лексична компетентність». Було зроблено висновок про те, що під лексичною компетентністю розуміємо знання словникового складу мови, що включає лексичні елементи, та здатність їх використання у мові. До лексичних елементів належать слова, регулярні повідомлення слів, стійкі поєднання (фразові дієслова), складні прийменники, фразеологічні одиниці. Під лексичною компетентністю ми також розуміємо здатність індивіда, на основі лексичних знань використовувати мовний словниковий запас, миттєво викликаючи тривалої пам'яті стандарт слова залежно від конкретного мовного завдання, доречно використовуючи обрані висловлювання, приказки, прислів'я і фразеологічні звороти у межах розвитку, і навіть забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні й здійснювати постійний контроль процесу лексичного наповнення мови. Цей вид компетенції є невід'ємною частиною комунікативної компетентності учнів, що має на меті як освіту та навчання іноземної мови, так і виховання та загальний розвиток учнів.

На сучасному етапі особливе місце належить формуванню іншомовної лексичної компетентності. Іншомовна лексична компетентність займає чільне місце у процесі досягнення основної мети навчання іноземної мови –

здатність до комунікації іноземною мовою. До структури лексичної компетентності входять: когнітивний, дієво-практичний та рефлексивний компоненти. Разом із процесом становлення лексичної компетентності відбувається розвиток лексичних навичок продуктивного та рецептивного характеру. Лексична навичка буде міцною, якщо працювати над нею системно.

Успішність результату формування іншомовної лексичної компетентності великою мірою залежить від успішності роботи учня на кожному етапі формування та розвитку лексичної компетентності. Спираючись на комплекс завдань, ми можемо керувати процесом формування та розвитку лексичної компетентності, поступово переходячи до процесу самоврядування засвоєння лексики. Послідовність у застосуванні завдань дозволяє відстежувати процес засвоєння, здійснюючи необхідне коригування під час освітнього процесу. Виділені нами три групи завдань відповідають етапам формування та розвитку лексичної компетентності, що забезпечує їх комплексне формування та розвиток.

Робота з публіцистичними текстами на уроках англійської мови в учнів 11-х класів – це допоміжний вид діяльності для розвитку лексичної компетентності. Дана діяльність відображається у завданнях по роботі з текстом, який учні прочитали або читатимуть, та у завданнях на формулювання питань до тексту або про текст, знаходження, аналіз та зіставлення знайденої в тексті інформації, прогнозування сюжету та тематики тексту, пошук смислових зв'язків у тексті, рефлексія з прочитаного під час усного чи письмового обговорення тощо.

2 ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 11 КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ПУБЛІЦИСТИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

2.1 Способи формування лексичного запасу для розвитку іншомовної лексичної компетентності на уроках англійської мови в 11-х класах

Аналіз науково-методичної літератури методистів [67] дав можливість виділити чотири принципи навчання лексиці, а саме:

1. Принцип мінімізації мови.
2. Принцип диференційованого підходу залежно від мети засвоєння лексики.
3. Принцип взаємопов'язаного навчання лексиці та видів мовної діяльності.
4. Принцип свідомості, що включає рефлексію.

Саме від рівня сформованості лексичних умінь та навичок багато в чому залежить здатність спілкуватися іноземною мовою. Лексичні навички включаються до складу різних видів мовної діяльності і, відповідно, відрізняються одна від одної [12, с. 20]. Завдання, які стоять перед вивченням лексики, різняться залежно від видів мовної діяльності. Для вживання слів у репродуктивних видах мовної діяльності потрібно:

- 1) знайти слово у пам'яті, отже, повинно бути спочатку закладено у пам'яті;
- 2) вимовити його, що передбачає володіння його фонетичною формою;
- 3) включити в поєднання на основі смислової сумісності та відповідно до граматичної норми;
- 4) включити поєднання в речення, текст [30, с. 270].

Необхідно навчати словниковій стороні мовних видів в такий спосіб, щоб учні розуміли важливість слів висловлювання власних думок, оскільки у

такому разі виникає ясна мовна перспектива, підвищується мотивація, необхідна для успішного оволодіння словником. Тільки у цьому випадку можливе виникнення психологічного явища – імпринтингу (imprinting), механізму зйомки на кшталт «раз і назавжди». Щоб цей механізм запрацював, інформація, що підлягає запам'ятовуванню, повинна відповідати інтересам і потребам учнів, і, крім того, підкріплюватися особистим задоволенням. Тому під час уроків англійської мови завжди має бути присутня мовна потреба.

Говорячи про лексичні навички, слід звернути увагу, що словниковий запас учнів, що включає набір слів, якими володіє людина, поділяється на активний, пасивний і потенційний словники. Активний словник окреслюється як частина лексичного і фразеологічного складу мови, вживана у певний період у тій чи іншій мовній сфері і як запас слів індивіда, що він сам регулярно вживає.

Для формування лексичних навичок недостатньо формування лише активного словника учнів. Важливим фактором є також обсяг пасивного запасу слів, котрий складається з лексичних одиниць, відомих учням та сприймаються ними в аудіювання та читанні. Однак у мові такі слова і словосполучення учнями не вживаються. Пасивний словниковий запас зазвичай більше активного у кілька разів [31, с. 360].

Крім пасивного запасу слів існує також і поняття потенційного словника, що являє собою слова, які учні не знають, але значення яких вони можуть зрозуміти, використовуючи форму слова і контекст. Обсяг потенційного словника говорить про рівень сформованості лексичних навичок учня, оскільки здатність співвіднести нову лексичну одиницю з синонімічними словами має на увазі розвиток навиків словотвору та вміння аналізувати слово.

Умовами успішного відтворення комунікативного акту є формування в учнів як продуктивних, так і рецептивних видів мовних лексичних навиків, включаючи усвідомленість, самостійність, гнучкість, стійкість та

автоматизованість. Лексична навичка стає усвідомленою, коли учень починає розуміти, навіщо він виконує дану дію, і здатний усвідомлено вибирати і поєднувати лексичні одиниці залежно від змісту висловлювання.

Гнучкість лексичної навички означає здатність підбирати стратегії використання засобів мови відповідно до завдань та умов, відповідно до яких учень використовує лексичний матеріал, засвоєний ним з одної теми, у процесі мовної діяльності у рамках іншої теми. Стійкість лексичних навичок означає можливість учнів розуміти слова, що вивчаються, в різних ситуаціях мови і здатність відтворювати їх без істотних помилок. Мовленнєві лексичні навички стають автоматизованими, коли здійснення операцій з виклику слова з довгострокової пам'яті та його поєднання з іншими словами відбувається на підсвідомому рівні.

Для розвитку лексичних навичок важливо знати етапи формування, які ми розглянули у першому розділі (див. підрозділ 1.3). У процесі роботи над лексичним матеріалом слід враховувати принципи, що лежать в основі навчання:

1. Принцип системності.
2. Принцип свідомості.
3. Принцип когнітивності.
4. Принцип комунікативності [32, с. 154].

Принцип системності передбачає розгляд мови як системи, що включає елементи різних рівнів, об'єднаних в єдине ціле (звуки, інтонаційні моделі, морфеми).

Принцип свідомості означає усвідомлення одиниць, у тому числі з чого складається мова, і розуміння змісту іншомовного висловлювання.

Принцип когнітивності уподібнює оволодіння мовою як «будівельним матеріалом» картини світу або образу світу.

Принцип комунікативності передбачає порівняння процесу навчання з мови з процесом реального спілкування.

Якщо поглянути на структуру лексичного досвіду, можна виділити такі компоненти, які варто враховувати при формуванні лексичних навичок:

1. Звукова форма лексичної одиниці (слова повинні бути міцно засвоєні для правильного відтворення їхнього фонетичного образу);
2. Операції з вибору лексичної одиниці (якщо операції з вибору потрібної лексичної одиниці не відпрацьовані, то учень не може швидко підібрати потрібне слово, що веде до уповільнення процесу спілкування);
3. Операції щодо поєднання лексичних одиниць (включення нових слів у вже вивчені граматичні структури та вміння комбінувати їх із засвоєними раніше, прискорюючи тим самим весь процес комунікації);
4. Мовне завдання (при навчанні лексики завжди має враховуватися мовленнєве завдання, оскільки її відсутність веде до виникнення труднощів у процесі спілкування, навіть у тому випадку, якщо учень вже засвоїв звуковий образ нових лексичних одиниць, вміє їх використовувати при позначенні предметів і дій і комбінувати один з одним) [31, с. 401].

Таким чином, для формування в учнів міцних лексичних навичок необхідно вміти розрізняти види навичок, розуміти їх структуру, дотримуватись етапів та дотримуватись принципів їх формування.

Характерною рисою сучасності є різке зростання кількості інформації у світі. Відповідно, постійно зростають і вимоги до обсягу словникового запасу учнів. Кожному ступеню засвоєння мови відповідає певний рівень словникового запасу. При цьому більше половини від загальної кількості годин має припадати на самостійну роботу учнів. Займаючись роботою над розширенням та поглибленням словникового запасу на уроках англійської мови опорою для викладача можуть бути спеціальні навчальні посібники, твори художньої літератури, добірки слів, автентичні друквані видання, а останнім часом все частіше й ресурси Інтернету.

Діяльність з наповнення словникового запасу повинна бути спрямована на те, щоб розуміти зміст слів і відтінків значень, що вивчаються, щоб розвивати вміння пояснити значення слова і позначити особливості його

використання в мові, а також щоб вчитися правильно застосовувати слова в мові при побудові своїх висловлювань.

Значної уваги при проведенні роботи, спрямованої на розвиток лексики, заслуговують уваги тематичні та лексико-семантичні групи слів. При відборі смислових тем важливо враховувати інтереси учнів, їхню спеціалізацію. Кожна тематична група включає значну кількість слів. Тому з метою отримання позитивних результатів вчитель англійської мови повинен мінімізувати кількість слів таким чином, щоб у роботу були включені найуживаніші та найпоширеніші в текстах різних стилів слова та вирази, що сприяють реалізації комунікативного акту, емоційно та стилістично забарвлені.

Робота зі словниковим запасом учнів повинна вестися за декількома напрямками: збагачення, уточнення, активізація словника, усунення нелітературних слів, роз'яснення значень слів, у тому числі уточнення значення слова за тлумачним словником, підбір синонімів або антонімів. Правильно побудована та різнобічна робота сприяє формуванню в учнів уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти суттєві ознаки у мовному матеріалі. Лексичні навички учнів вважаються якісно сформованими лише тоді, коли вони стають: усвідомленими, гнучкими, стійкими, автоматизованими.

При навчанні будь-яким аспектам іноземної мови, включаючи навчання лексиці, завжди важливо враховувати необхідність вирішення також і завдань освітнього характеру. Першочерговим при цьому є найкраще усвідомлення та поглиблення понять рідної мови, що відбувається через те, що обсяг значень слів в іноземній та рідній мові зазвичай не збігається [28, с. 155].

У процесі вивчення іноземної мови важливо враховувати, що робота має бути спрямована не тільки на постійне розширення лексичного запасу, а й на вміння користуватися новими словами у спілкуванні (тобто вміння говорити).

Існують такі основні засади вивчення іноземних слів

- використання можливостей підсвідомості;
- регулярність;
- наявність відповідного емоційного тла;
- поступовість;
- зв'язування іноземних слів з будь-якими образами рідної мови;
- правильне визначення навчального навантаження;
- повторення;
- використання нових слів у мові;
- запам'ятовування контексту вживання слова;
- регулярне повторення нових слів [30].

При формуванні лексичних умінь і навичок необхідно враховувати як відомості формально-структурного характеру, так й ситуативні, соціальні і контекстуальні правила, яких дотримуються носії мови. Вирішення питання співвідношення формального та функціонального аспектів потребує звернення як до функціональних особливостей лексичних одиниць, так і до мовної системи, оскільки оволодіння мовою як засобом спілкування неможливе без системних знань.

У запам'ятовуванні лексики беруть участь усі види пам'яті:

- зорова (тренується шляхом читання та написання слів);
- слухова (розвивається при сприйнятті іноземної мови на слух та у процесі усного мовлення);
- моторна (пов'язана з роботою органів мови та актом письмової фіксації слів);
- логічна (сприяє повному осмисленню та всебічному продумуванню засвоєного матеріалу) [32].

Крім того, на запам'ятовування слів та фраз впливає тип особистості, здібності, попередня робота з тренування пам'яті, а також мотивація та налаштування на запам'ятовування. Тому у процесі навчання важливо враховувати особливості сприйняття інформації учнями. Так, кінестетик

краще запам'ятовує у процесі руху, аудіал – при прослуховуванні аудіо та відео запису, а візуал – щодо ілюстрованих словників та малювання наочних схем.

Можна виділити кілька основних методів та прийомів щодо засвоєння лексики за участю всіх видів пам'яті. Ці способи вивчення нової лексики можна використовувати при опрацюванні автентичних текстів як завдання для вдосконалення англомовної лексичної компетентності.

Робота зі словником. Нині при вивченні нової лексики дедалі частіше стали використовуватися електронні словники, які не тільки значно перевершують за обсягом книжкові, а й знаходять шукане слово чи словосполучення за кілька секунд. В електронних словниках, крім того, міститься більша кількість неологізмів, оскільки мова — відображення реального життя людей, їхньої культури. Вся нова лексика не може бути адекватно відображена в «паперових» словниках через їх тривалу розробку. Фактично багато словників, які сформувалися у мовній атмосфері в середні віка, дуже застаріли. В них не вказані сучасні значення старих слів, а багато нових слів просто відсутні. Це стало особливо очевидним у зв'язку з розвитком Інтернету: більшість Веб-сторінок складається з англійських текстів, написаних живою сучасною мовою, що використовують розмовну лексику та сленг. Вирішити це завдання може лише використання електронних словників. Для масових програмних продуктів, якими є електронні словники, характерна часта зміна версій та наявність постійного зворотного зв'язку з тисячами користувачами. Найпоширеніші зараз – Context reverso, АBBY Lingvo, Pons, Cambridge Dictionaries Online.

Робота з флеш-картками. Флеш-картка – це картка з даними (словами, термінами, словосполученнями), що дозволяє викликати відгук учнів у її демонстрації у швидкому темпі. Такий вид роботи корисно використовувати при закріпленні та вдосконалення лексичних навиків. На лицьовій стороні картки написано слово ІМ з прикладом його вживання у

реченні, а на обороті розміщено інформацію, що допомагає перекласти і зрозуміти лексичне значення слова.

Німецьким вченим Себастьяном Лейтнером в 70-ті рр. XX ст. був запропонований практичний метод заучування слів з використанням флеш-карток, що полягає в переборі колоди карток. Метод дозволяє скоротити час вивчення нових слів, оскільки при використанні даного способу повторюються ті слова, запам'ятовування яких викликало складний стан, і економиться час на словах, запам'ятовування яких не викликає проблем. Даний метод можна використовувати і під час роботи в класі, і при самостійному вивченні лексики [22, с. 170].

Метод інтелект-карток. Інтелект-картки (Mind maps) були розроблені британським психологом Тоні Бьюзеном, автором методики запам'ятовування, творчості та організації мислення [22, с. 172].

Слід розрізняти два поняття: інтелект-картки (intelligence maps) і картки пам'яті (mind maps). Спочатку створюються карти пам'яті, і вже на їхній основі створюються інтелект-картки. Кожен учень створює свої карти пам'яті на теми, а далі карти пам'яті кількох студентів об'єднуються в одну інтелект-карту.

Інтелект-карти дозволяють, по-перше, спростити роботу з інформацією (запам'ятовування, розуміння, відновлення логіки), і, по-друге, раціонально подати матеріал та наочно пояснити його.

Карта пам'яті є більш продуктивною альтернативою традиційним способам обробки та передачі, оскільки має природну психологічну основу. Психологічною основою методу карт пам'яті виступає асоціативне мислення (у пам'яті відтворюється один об'єкт, що викликає інші взаємопов'язані факти та явища). Результатом є розвиток багатовимірного асоціативного мислення, що дозволяє бачити об'єкт навколишнього світу у взаємозв'язку з іншими об'єктами [22, с. 177].

Інтелект-карти мають низку переваг: зручність, здатність виявляти зв'язки між явищами, поєднання значних масивів даних, розвиток творчого мислення.

Згідно з Бьюзен, для переходу інформації в довгострокову пам'ять матеріал необхідно повторювати. Найбільш підходящими інтервалами часу для повторення інформації, що заучується, є наступні:

1. Через 10 хвилин – повтор протягом 10 хвилин.
2. Через 1 добу – повтор протягом 2-4 хвилин.
3. Через 1 тиждень – повтор протягом 2 хвилин.
4. Через 1 місяць - повтор протягом 2 хвилин.
5. Через 3 місяці - повтор протягом 2 хвилин.
6. Через 6 місяців – повтор протягом 2 хвилин.
7. Через 1 рік – повтор протягом 2 хвилин.

Таким чином, інтелект-карти допомагають збільшити ступінь ментальної свободи учнів, а також сприяють кращому запам'ятовуванню пройденого матеріалу як лексичного, так і граматичного. Використання методики інтелект-карт при запровадженні нової лексики та/або граматики та їх запам'ятовування є ефективним методом у процесі навчання англійської мови на різних етапах освітнього процесу.

Метод лексичних вправ. Психологами встановлено, що засвоєння нових слів досягається лише після вживання їх у різних вправах кілька разів. Тому вправи повинні бути різноманітними та сприяти вирішенню конкретних мовних завдань (дані вправи нами було розглянуто у підрозділі 1.3).

Варто додати також і те, що однією з найпоширеніших і найефективніших видів вправ є диктант, який дає можливість залучити учнів до активного використання мови. Диктант можна проводити як із маленькими, так і з великими групами учнів.

Лексичні ігри. Це вправи з можливістю повторення зразка за умов, наближених до реального спілкування. Це ефективний засіб для запам'ятовування та зміцнення словникового запасу. Ігри активізують і

мотивують учнів, створюють природну ситуацію, допомагаючи цим подолати психологічні перешкоди.

Лексичні ігри допомагають учням сконцентруватися на досліджуваних словах, сприяють розширенню лексичного запасу, допомагають відпрацювати вживання лексики за умов, наближених до реальної комунікації. Лексичні ігри розвивають увагу та створюють сприятливий психологічний клімат.

З швидким розвитком можливостей Інтернету одним із ефективних способів навчання лексиці, які зарекомендували себе з кращого боку, стали інструменти для більш неформального навчання, тим більше зараз вони користуються великою популярністю в учнів і є цікавим доповненням до більш формалізованого шкільного навчання. В Інтернеті з'являється все більше і більше можливостей для відпрацювання лексики, таких як словникові бази даних, статті з певних тем, кросворди, робочі листи та вправи на розширення словникового запасу, загадки, ігри, форуми іноземною мовою і т. д.

Мобільні телефони все частіше стають важливою частиною нашого повсякденного життя. Таким чином, масштаби використання цифрових носіїв постійно зростають. Поняття «мобільне навчання» означає навчання за допомогою мобільних пристроїв та програмних додатків та використовується як синонім англійському терміну «M-Learning». Завдяки мобільним пристроям учні можуть навчатися практично у будь-якому місці та у будь-який час.

На цей час розроблено безліч додатків, розроблених для формування ЛК. Розробники створюють свої матеріали для вивчення іноземних слів, використовуючи для кращого запам'ятовування зображення, відео, визначення та вимову слова, яке учень хоче вивчити. Як показує практика, мобільне навчання не може повністю замінити роботу на уроці, але як метод формування ЛК цей спосіб досить ефективний.

Підсумовуючи, можна дійти певного висновку, що, крім традиційних і застосовуваних десятиліттями способів поповнення словникового запасу учнів, в останні роки з'явилося безліч нових способів, які вже встигли зарекомендувати себе. Це обумовлено розумінням важливості пошуку таких методів, які допоможуть мотивувати та зацікавити учнів, у зв'язку з чим дедалі активніше ведуться розробки у цій сфері, що дозволяють використовувати мобільні пристрої як інструмент навчання ІМ в цілому, та і навчанні лексиці у тому числі.

2.2 Розробка комплексу завдань для формування англомовної лексичної компетентності учнів 11-го класу засобами публіцистичних матеріалів

Беручи до уваги вищезазначені способи поповнення лексичного запасу для розвитку англомовної лексичної компетентності нами було створено комплекс завдань, який би міг використовуватись на уроках англійської мови в 11-х класах. Комплекс завдань розрахований на термін експерименту, що проходив впродовж двох тижнів (6 уроків). Завдання створенні до публіцистичних текстів «Learning a second language can slow brain ageing», «The quietest place on Earth», «How I stay calm», «Travel insurance: do I really need it?», «Anyone for a bug-burger?», «How is technology affecting sport?» (додаток Б), відповідно до тем уроків «Role of languages», «Quiet moments in life», «Ways of fighting stress», «Safety while travelling», «An unusual diet», «Role of technology in competitive sports».

Важливо також згадати критерії за якими публіцистичний матеріал був обраний:

- текст має відповідати рівню володіння мовою учнів 11-го класу;
- вибрана тематика має бути цікавою та актуальною;
- у тексті не має бути великого відсотку незнайомої лексики;
- має мати проблемну тему, для подальшого обговорення.

Згадані вище публіцистичні матеріали, які використовувались нами під час впровадження комплексу вправ на експериментальних уроках відповідають вісім критеріям цим критеріям. Тематика цих публіцистичних статей так чи інакше вже розглядалась учнями впродовж навчання, тому учні 11-го класу могли висловлюватись та обговорювати тексти, маючи необхідний словниковий запас та розуміючи суть теми, яка розглядалась.

Відповідно до етапів роботи з публіцистичними текстами на уроці англійської мови запропонованих І. Ференчук [52] завдання були поділені на дотекстові та післятекстові. Дотекстові мають на меті підготувати учнів до ознайомлення зі змістом тексту та вирішення можливих проблем під час читання. Післятекстові завдання спрямовані на відпрацювання лексичного матеріалу на практиці та закріплення його на в пам'яті за допомогою вживання його у власному мовленні.

Одним із основних видів завдань під час опрацювання лексики на уроках читання можна виділити роботу з картками (інтелект- або флеш-картки). Вони можуть бути використані на будь-якому з етапів опрацювання автентичного тексту.

Картки можуть бути залученні для:

- презентації тематичної лексики;
- ознайомлення з новими словами з тексту;
- розвитку мовної здогадки (асоціації або використання лексики у виокремлених прикладах речень з публіцистичного тексту);
- обговорення тематики тексту, що читатиметься;
- пригадування контексту використання нових слів у прочитаному публіцистичному матеріалі;
- переказу змісту статті з використанням зазначеною на картці лексичної одиниці;
- використання у власних висловлюваннях;

– обговорення проблемних питань згаданих у тексті з використанням прикладів лексики, згаданої на картках.

Завдання з використанням флеш карток можуть бути як індивідуальними так і груповими. Вчитель має виступати лише як контролюючий елемент, щоб учні могли в повній мірі розвивати свої мовні навички та лексичну компетентність.

Наведемо приклади завдань з інтелект-картками до уроків за темами «Ways of fighting stress» та «Role of languages» для розвитку англomовної лексичної компетентності під час опрацювання лексики до публіцистичного тексту та використовувались нами під час проведення експерименту (додаток Б).

Завдання 1. Знайомство з новою лексикою за допомогою флеш-карток.

Мета: ознайомити з незнайомими словами, розвивати мовну здогадку.

Місце виконання: аудиторне завдання.

Мова: двомовне.

Рівень складності: легкий/середній.

Вид роботи : індивідуальний.

Інструкція: Guess the meaning of the words and phrases in bold in the flash-cards from the context.

Учні отримують картки з виокремленими реченням з публіцистичного тексту, який читатимуть (додаток Б) (рис. 2.1). Завдання учнів полягає в тому, щоб здогадатись значення нової лексики з контексту та знайти відповідник рідною мовою.

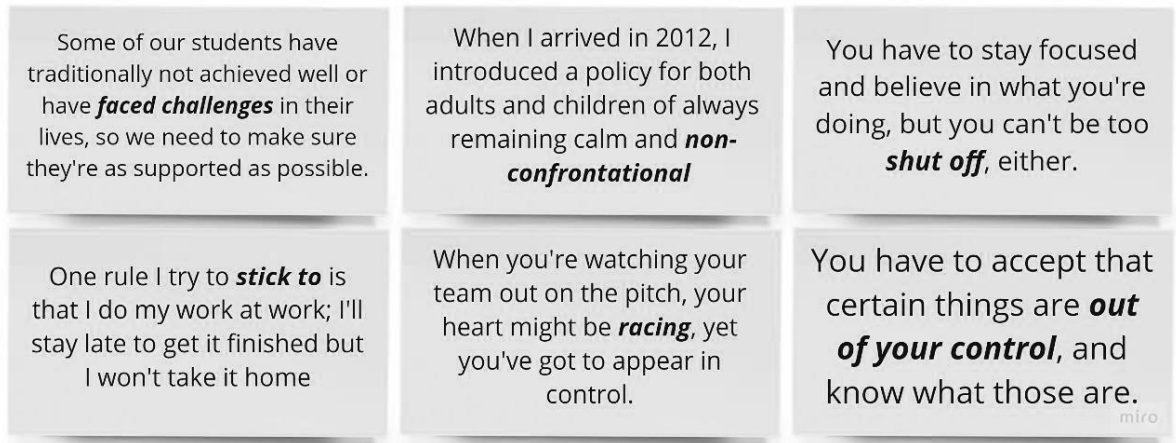


Рисунок 2.1 – Зразок флеш-карток для знайомства з новою лексикою в контексті

Завдання 2. Підготовка до читання автентичного публіцистичного тексту за допомогою інтелект-карток зі словами, згаданими в ньому.

Мета: підготувати учнів до читання, активізувати аналітичні здібності.

Місце виконання: аудиторне завдання.

Мова: одномовне.

Рівень складності: середній.

Вид роботи : груповий.

Інструкція: Try to guess what the article is about using the word and phrases on the cards.

Вчитель роздає або виводить на інтерактивну дошку картки з словами та виразами, згаданими в тексті публіцистичної статті (додаток Б) (рис. 2.2). Знаючи тему уроку та маючи перед собою перелік лексики з тексту на картках учні мають передбачити тематику статті та її зміст.



Рисунок 2.1 – Зразок інтелект-карток для передбачення тематики та змісту публіцистичного тексту

Ці ж самі картки згодом можна використати вже для іншого завдання. Суть його полягає в тому щоб практикувати тематичну лексику у власному висловлюванні.

Завдання 3. Переказ прочитаного за допомогою інтелект-карток зі словами, згаданими в тексті.

Мета: тренувати та закріпити тематичні лексичні одиниці.

Місце виконання: аудиторне завдання.

Мова: одномовне.

Рівень складності: середній/складний.

Вид роботи : індивідуальний/груповий.

Основний вид діяльності: переказ.

Інструкція: Retell the article using the words from the cards. You can put the words in the order that they were mentioned in the text.

Вчитель роздає картки з словами та виразами, згаданими в тексті публіцистичної статті (додаток Б) (рис. 2.1) та просить переказати зміст прочитаного використовуючи їх. Учні можуть для полегшення завдання

розставити картки з лексикою в тому порядку, в якому вона була згадана в тексті.

Інший вид завдань, якій ми можемо виділити як дуже ефективний є лексичні вправи. Такий тип завдань може використовуватись як перед прочитанням публіцистичного тексту, для ознайомлення з новою лексикою на основі наявних знань, такі після прочитання, для формування лексичних знань чи відпрацювання лексичного матеріалу. Вони можуть бути приставлені як в надрукованому так і онлайн форматі. На даний час існує багато інтернет ресурсів для створення різного типу вправ за допомогою їх конструкторів. Під час свого дослідження ми притримувались класичного підходу, тобто роздруковані матеріали роздавались під час уроку.

Завдання з використанням лексичних вправ на основі публіцистичних матеріалів включають:

- створення синонімічно-антонімічних пар;
- визначення або підбір дефініцій;
- заміна виділеної лексики синонімами;
- заповнення пропусків в тексті, словами, словосполученнями, що підходять за змістом;
- видозміна речень з використанням заданої лексики.

Важливою особливістю для виконання лексичних вправ ми вважаємо виділення лексики в тексті публіцистичної статті. Це фактор, який допомагає учням сфокусувати увагу на важливих лексичних одиницях та орієнтуватись на контекст для визначення їх значення. Далі наводимо приклади лексичних вправ до уроку за темою «Environmental awareness» для розвитку англомовної лексичної компетентності під час опрацювання лексики до публіцистичного тексту та використовувались нами під час проведення експерименту.

Завдання 1. Утворення синонімічних парю.

Мета: тренувати та закріпити тематичні лексичні одиниці.

Місце виконання: аудиторне завдання.

Мова: одномовне.

Рівень складності: легкий.

Вид роботи : індивідуальний.

Основний вид діяльності: виконання вправ.

Інструкція: Find synonyms to the highlighted words in the article.

Після ознайомлення учнів зі змістом публіцистичного матеріалу (додаток Б), вони отримують роздруківки з завданням до нього (рис. 2.3). Одинадятикласникам пропонується зіставити синонімічні пари зі списку. Учні можуть орієнтуватися на контекст в якому використовувалось слово (зміст статті) для кращого розуміння його значення.

<i>Task 1. Find synonyms to the highlighted words in the article.</i>	
environmental issues	damage
environmental awareness	logging
anthropogenic affliction	lack of rain
indispensable	global climate change
harming	human-made suffering
deforestation	water shortage
pollution	boiling hot
water crisis	ecological problems
global warming	stable progress
loss of biodiversity	crucial
sustainable development	dirtying
scorching heat	go off, die
perish	environment, home
drought	extinction of species
habitat	awareness
consciousness	ecologically conscious

Рисунок 2.3 – Приклад завдання на встановлення синонімічних пар

Завдання 2. Поєднання слова з його визначенням.

Мета: тренувати та закріпити тематичні лексичні одиниці.

Місце виконання: аудиторне завдання.

Мова: одномовне.

Рівень складності: середній.

Вид роботи : індивідуальний.

Основний вид діяльності: виконання вправ.

Інструкція: Match the words with their definitions.

Після прочитання публіцистичного матеріалу (додаток Б), учні отримують роздруківки з завданням до нього (рис. 2.4). Завдання полягає в тому, щоб віднайти зі списку запропонованих визначення, що відносяться до слова. Учні можуть орієнтуватися на контекст в якому використовувалось слово (зміст статті) для кращого розуміння його значення.

<i>Task 2. Match the words with their definitions.</i>	
1. proverb	2. a fact or condition connected with or relevant to an event or action
3. mastering	4. a short statement, usually known by many people for a long time, that gives advice or expresses some common truth;
5. pick up	6. acquire complete knowledge or skill in (a subject, technique, or art);
7. proficiency	8. difficult to explain or understand;
9. fluent	10. new and original, not like anything seen before;
11. novel	12. the effect that an action or decision will have on something else in the future;
13. circumstance	14. the fact of having the skill and experience for doing something;
15. implications	16. to learn a new skill or language by practising it rather than being taught it;
17. puzzling	18. when the person can speak a language easily, well, and quickly;

Рисунок 2.4 – Приклад завдання на підбір визначення до слова

На третьому етапі роботи над розвитком лексичних навичок ми вважаємо використання завдань з картками пам'яті та лексичних ігор. На основі карток пам'яті учні 11-го класу можуть практикувати навички власного мовлення. Ці картки можуть формуватися як вчителем, так і учнями самостійно під час прочитання тексту та знайомством з лексикою в ньому.

Учні 11-го класу виділяючи самостійно нові лексичні одиниці з контексту можуть власноруч контролювати прогрес їх вивчення, періодичним зверненням до них під час виконання вправ на відпрацювання чи у процесі власного висловлювання. Це сприяє в учнів розвитку самостійності та аналітичних навичок, оскільки вони самі обирають на яких моментах акцентувати увагу. Але навіть при такому виді роботи вчитель має приймати участь у процесі навчання як радник та контролюючий. Далі подається приклад завдання з використанням карток пам'яті, який використовувався нами в експерименті.

Завдання 1. Створення речень на основі вибраної карки пам'яті.

Мета: практикувати знання нової лексики у власному висловлюванні.

Місце виконання: аудиторне завдання.

Мова: одномовне.

Рівень складності: легкий/середній.

Вид роботи : груповий.

Основний вид діяльності: складення речень.

Інструкція: Match the words with their definitions.

Спочатку учні створюють картки пам'яті з лексикою з публіцистичного матеріалу (додаток Б). На них може бути вказана тематична та незнайома лексика з уроку. Далі всі картки кладуться вчителем в один контейнер. Учні по черзі витягують по одній картці та складають власні речення з лексичними одиницями, які їм дістались. Мовлення може бути спонтанним або підготовленим. На рис. 2.5 зображено приклад слів, які витягнули учні 11-го класу під час виконання завдання



Рисунок 2.5 – Картки пам'яті до тексту «Travel insurance: do I really need it?»

Приклади речень складені учнями:

If your insurance company gets financial failures, you'll lose your money.

In most European countries medical cover is only way to get medical services.

Many pitfalls of travel insurance stop me from getting one for my journey around the US.

Щодо лексичних ігор, то вони сприяють саме закріпленню лексики, яка розглядалась в тексті. Учням може бути запропоновано поставити себе на місце автора або героя публіцистичної статті та представити інформацію з використанням нових слів та виразів. Одинадцятикласники можуть також уявити себе та свої дії за аналогічних обставин, описаних в публіцистичному матеріалі.

Оскільки в публіцистичних статтях часто використовуються проблемна тематика, учні 11-го класу можуть взятись за її вирішення за допомогою обговорення, відповіді на запитання, дебатів або розігрування ситуацій згаданих в тексті. При цьому вони мають постійно користуватися тематичною лексикою, таким чином закріплюючи її шляхом відтворення.

На уроках англійської мови під час проведення експерименту ми також використовували лексичні ігри та проблемні ситуації приклади таких завдань:

Завдання 1. Я – автор.

Мета: тренувати та закріпити тематичні лексичні одиниці, вдосконалити навички монологічного мовлення.

Місце виконання: аудиторне завдання.

Мова: одномовне.

Рівень складності: складний.

Вид роботи : індивідуальний.

Основний вид діяльності: власне висловлювання.

Інструкція: Imagine that you are the author of the article. You should present the information from the article with your own thoughts and conclusions. Use thematic vocabulary.

Після ознайомлення з текстом публіцистичного матеріалу (додаток Б), учням дається завдання на «переказ» його змісту, так ніби вони самі б написали її. Важливо щоб учні розбавляли інформацію з поданої статті своїми власними думками на задану тему.

Завдання 2. Вирішення проблемного запитання.

Мета: тренувати тематичні лексичні одиниці, розвивати вміння вирішення проблемних завдань.

Місце виконання: аудиторне завдання.

Мова: одномовне.

Рівень складності: складний.

Вид роботи : груповий.

Основний вид діяльності: обговорення.

Учні після ознайомлення зі публіцистичною статтею «Anyone for a bug-burger?» (додаток Б) дають відповіді на запитання вчителя (*What do you think about this kind of eating habits? How do they help our environment? Would you like to do same as Camren?*). Далі на групове обговорення дається проблемне питання доцільності дотримання незвичної дієти згаданої в тексті та переваг та недоліків такого життя для усього людства.

Варто зазначити, що приклади завдань наведені вище можуть використовуватись не тільки для поданих тем, але й можуть бути видозмінені відповідно до лексики, уроку, що вивчається. Незмінними залишаються форма та особливості виконання цих вправ (акцент на тематичній лексиці в тексті за допомогою виділення її для кращої концентрації учнів).

Отже, розроблений комплекс завдань для розвитку лексичної компетентності може використовуватись на уроках англійської мови в 11-х класах для більш ефективного вивчення тематичної нової лексики. Наповнення уроку та тематика лексичних одиниць з використанням цих

завдань може змінюватись від цілей поставлених вчителем. Публіцистичні тексти підібрані вчителем в залежності від тематики уроку мають включати нову лексику для ознайомлення з її використанням на реальних прикладах. Таким чином учні 11-го класу опираючись на ці приклади вживання нових лексичних одиниць, що сприяє кращому розумінню їх значення, можуть почати їх використовувати у власному мовленні в аналогічних ситуаціях.

2.3 Динаміка та результати експериментальної роботи

Згідно з нашим припущенням про те, що розвиток іншомовної ЛК учнів 11-х класів буде більш ефективним при застосуванні спеціально розробленого комплексу завдань, в основу яких покладено роботу із публіцистичними матеріалами, сутність дослідно-експериментальної роботи полягає в апробуванні розробленого нами комплексу завдань, спрямованих на формування іншомовної ЛК. Перед розробкою та апробуванням комплексу завдань необхідно було сформулювати мету, завдання та умови дослідно-експериментальної роботи, вибрати основний напрямок дослідно-експериментального навчання.

Вибір основного напрямку дослідно-експериментального навчання було здійснено з урахуванням вимог, що висуваються робочою програмою з англійської мови для учнів старшої школи. Аналізуючи актуальність досліджуваної проблеми, ми дійшли таких висновків:

- 1) розвиток іншомовної ЛК на уроках англійської мови суттєво впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетенції учнів загалом;
- 2) розвиток іншомовної ЛК як один з головних компонентів навчання англійської мови, що передбачає оволодіння лексиною;
- 3) незважаючи на велику кількість часу, що приділяється вивченню та освоєнню лексичних матеріалів, учні 11-х класів не завжди здатні висловити коректно свої думки;
- 4) під рівнем сформованості іншомовної ЛК розуміється здатність учнів вирішувати завдання, пов'язані із засвоєнням іншомовного слова при

практичному використанні їх у мовленні на основі набутих знань та відповідних навичок.

На основі вищезазначених положень, нами було розроблено комплекс завдань, в основу яких покладено роботу з публіцистичними матеріалами, для його реалізації в дослідно-експериментальному навчанні учнів 11-го класу. Під експериментом ми розуміємо метод дослідження явища дійсності в контрольованих умовах, що змінюються, метою якого є спростування або доказ висунутої гіпотези [41, с. 24].

Під дослідною роботою ми розуміємо емпіричний метод дослідження, у процесі якого вносяться навмисні зміни в об'єкт, що вивчається (в даному випадку в освітній процес) для отримання більш високих результатів [41, с. 28]. Таким чином, дослідно-експериментальна робота – це метод дослідження керованого процесу навчання з навмисними змінами для досягнення поставленої мети [41, с. 36].

Метою нашої дослідно-експериментальної роботи було доказ висунутої гіпотези про те, що процес формування іншомовної лексичної компетентності протікатиме успішніше, якщо в процесі навчання учнів старшої школи використовувати публіцистичні матеріали. Оскільки метою даного дослідження було теоретичне обґрунтування та практичне застосування методів формування іншомовної ЛК в учнів 11-х класів на основі публіцистичного матеріалу на уроках англійської мови, було проведено такі заходи:

1. Розробка та проведення тестування для двох груп учнів (контрольної та експериментальної) перед уроками з використанням комплексу завдань до публіцистичних текстів (додаток А);
2. Відбір публіцистичних текстів англійською мовою, пов'язаних із темами, вивченими групою;
3. Розробка комплексу вправ до уроків читання у експериментальній групі, як основних засобів проведення експерименту;

4. Проведення у експериментальній групі учнів 11-х класів аудиторних уроків щодо читання публіцистичних текстів англійською мовою;
5. Розробка та проведення контрольного тестування для двох груп учнів 11-го класів після введення комплексу завдань до публіцистичних текстів на уроках англійської мови (додаток В);
6. Діагностика розвитку в учнів 11-го іншомовної ЛК під час уроків англійської;
7. Аналіз результатів проведеного експерименту та зіставлення їх з результатами до проведення.

При організації дослідно-експериментальної роботи ми опиралися на такі положення:

1. Дослідно-експериментальна робота проводилася в природних умовах відповідно до затвердженої навчальної програми вивчення дисципліни «Англійська мова» в основній школі.
2. Дослідження передбачало навмисне внесення змін до процесу навчання відповідно до поставленої мети та висунутої гіпотезою.
3. Дослідно-експериментальна робота полягала у доведенні ефективності розробленого нами комплексу завдань з метою формування англомовної ЛК.

Критеріями для оцінки рівня сформованості англомовної ЛК учасників експерименту стали наступні: *семантична цінність лексичної одиниці, смисловий критерій та когнітивний критерій*. Для розуміння системи оцінювання здобутків учасників експерименту варто докладніше розглянути кожен з критеріїв.

Під критерієм семантичної цінності лексичної одиниці розуміється обсяг знань, які утворюються взаємозв'язком вивченої лексичної одиниці з її антонімічними та синонімічними парами, осягнення прямого та опосередкованого змісту лексичної одиниці. Смесловий критерій виокремлюється у розуміння значення лексичних одиниць у

словосполученнях, реченнях та текстах. Щодо когнітивного критерію, його виявлення спостерігається у зв'язку англомовної ЛК учня з його комунікативними та аналітичними здібностями. Критерії рівня сформованості іншомовної лексичної компетентності учнів 11-х класів та їхні показники наведені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Критерії рівня сформованості іншомовної лексичної компетентності учнів 11-х класів

Критерій	Показники	Бали
Когнітивний	Учень не здатен застосовувати вивчені лексичні одиниці під час власного висловлювання та не може виокремити їх з контексту шляхом аналізу.	0
	Учень може застосовувати вивчені лексичні одиниці лише під час обговорення тематичного матеріалу, та легко виокремлює їх з нього.	2
	Учень здатен правильно застосувати вивчені лексичні одиниці при опрацюванні суміжних та загальних обговорень.	4
Смисловий	Учень не здатний розпізнати лексичні одиниці однієї тематики та не знає їх значення.	0
	Учень здатний розпізнати тематичні лексичні одиниці та пояснити їх значення на інтуїтивному рівні.	2
	Учень правильно розділяє тематичні та загальні лексичні одиниці, та розуміє їх значення як в одиничному так і в систематичному форматі.	4
Семантична цінність лексичної одиниці	Учень не може утворити синонімічну (антонімічну) пару для лексичної одиниці, та не розуміє її прямий зміст.	0
	Учень може утворити лише синонімічну чи антонімічну пару лексичної одиниці, та розуміє її прямий зміст.	2
	Учень правильно утворює антонімічні та синонімічні зв'язки між лексичними одиницями та розуміє їх пряме та переносне значення.	4

Таким чином за сумою балів за кожним з критеріїв буде визначено рівень сформованості англомовної ЛК учасників експерименту. Нами було

визначено наступні чотири *рівні розвитку* англомовної ЛК, а саме: *початковий* (0-3), *середній* (4-6), *достатній* (7-9) та *високий* (10-12 балів). Змістовий вияв рівнів сформованості ЛК учнів та кількість балів, що відповідає відповідному рівні представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Рівні сформованості іншомовної лексичної компетентності учнів 11-тих класів

Бали	Рівень	Змістовий вияв
10-12	Високий	Учасник навчального процесу знає всі тематичні лексичні одиниці в повній мірі та вміє застосовувати їх під час усного та писемного мовлення. Йому також відомі синонімічні та антонімічні пари, розмаїття значень лексичних одиниць.
7-9	Достатній	Учасник навчального процесу розуміє прямий зміст лексичної одиниці, знає основні синонімічні (антонімічні) пари та не допускає грубих помилок в їх використанні.
4-6	Середній	Учасник навчального процесу лише в контексті може зрозуміти зміст тематичних лексичних одиниць, та допускає смислові помилки у їх використанні в письмennomу та усному мовленні.
0-3	Початковий	Учасник навчального процесу не розуміє змісту переважної більшості лексичних одиниць, та не вміє використовувати їх під час мовлення та на письмі.

Експеримент, який проводився відповідно до загальноприйнятих фаз педагогічного експерименту, включав такі етапи як:

- 1) організація експерименту;
- 2) реалізація експериментальної роботи;
- 3) опрацювання результатів дослідження та їх інтерпретація.

Експериментальна робота з метою формування англомовної лексичної компетентності учнів 11-го класу засобами публіцистичних матеріалів відбувалася на базі Технологічного багатoproфільного ліцею із загальноосвітніми класами м. Хмельницького імені Артема Мазура протягом

двох тижнів. Респондентами стали 20 учні 11-го класу, які були поділені на 2 групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). У кожній групі налічувалося по 10 учнів. Експериментальна й контрольна групи добиралися з однаковим рівнем мовленнєвої підготовки. У контрольній групі навчання здійснювалося лише за чинною програмою, а в експериментальній – традиційне навчання поєднувалося з впровадження комплексу завдань для формування англомовної лексичної компетентності учнів 11-го класу засобами публіцистичних матеріалів.

Основна мета педагогічного експерименту полягала в перевірці ефективності комплексу завдань для формування англомовної лексичної компетентності учнів 11-го класу засобами публіцистичних матеріалів

Контроль рівня сформованості англомовної лексичної компетентності учнів 11-го класу засобами публіцистичних матеріалів здійснювався шляхом тестування. На початку експерименту учням КГ та ЕГ було запропоновано пройти тестування з метою виявлення початкового рівня сформованості ЛК. Отримані результати тестування представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 – Рівень розвитку ЛК учнів на початку експерименту

Бал	Рівень	Кількість учасників експериментальної групи		Кількість учасників контрольної групи	
		В абс. од.	У %	В абс. од.	У %
10-12	Високий	2	20%	1	10%
7-9	Достатній	2	20%	3	30%
4-6	Середній	4	50%	4	40%
0-3	Початковий	1	10%	2	20%

З чого можна зробити висновок про приблизну рівноцінність знань контрольної та експериментальної груп, що дозволяє вважати результати отримані після зіставлення прогресу їх знань достовірними та репрезентативними. Зважаючи на результати слід зауважити також, що

переважна більшість учнів мали середній та нижче рівень сформованості ЛК, і лише окремі з них досягли високого рівня. З цього можна зробити висновок про те, що відібрані для експерименту учасники якісно не вирізняються з середовища інших школярів та їх особливий суб'єктний склад не вплине на хід дослідницької роботи.

Для об'єктивності оцінювання вихідного рівня сформованості англійської ЛК учасників експерименту було вирішено використати констатованого рівня сформованості англійської ЛК учнів середній коефіцієнт навченості (К), за В. Беспальком [1].

$$K=A/N,$$

де А – число правильних відповідей, а N – максимальне число балів за завдання. Задовільною ми вважаємо ситуацію в якій К досягає 0,7, що дозволяє говорити про достатність знань учасників експерименту.

На даному етапі експерименту отримано наступні результати: середній коефіцієнт навченості учнів експериментальної групи становить 0,55, в той час як це й ж показник в контрольній групі сягає 0,525. З цього можна зробити висновок, що різниця в рівнях між групами лише здається значною, в середньому ж відмінність складає лише 2,5% (0,025 середнього коефіцієнту навченості). Отримані дані свідчать, про те, що жодна з груп не досягнула рівня навченості, це означає, що знання школярів обмежуються лише прямим значенням слів, більше ніж половина (60%) з складу обох груп не розуміють контекст застосування лексичних одиниць. Крім того лише 40% учасників експерименту змогли правильно скласти речення застосовуючи тематичну лексику та дотримуючись контексту завдання. Однією з причин такого положення є зазначене вище відношення до вивчення нових лексичних матеріалів, адже в шкільних умова воно відбувається без актуального контексту та прикладів. Вирішення означеної проблеми також мало місце в ході розробки експериментального комплексу вправ.

На завершальному етапі експериментальної роботи також був проведений зріз знань з опорою на розроблений комплекс вправ.

Метою даного етапу було визначення рівня сформованості в двох групах (експериментальній та контрольній) учнів 11-го класу англомовної ЛК після закінчення роботи з публіцистичними текстами. Він проводився за на основі виконання завдань до іншого публіцистичного тексту, схожого за тематикою до тих, які використовувались на проведених уроках. Проводилося повторне тестування та зіставлення його результатів із первинним (додатки А, В).

У ході оцінювання рівня сформованості англомовної ЛК учнів, учасниками експерименту було виконано завдання з розробленого комплексу вправ. За графіком проведення уроків (двічі на тиждень) це тестування було проведено в експериментальній та контрольній групах після впровадження розробленого комплексу вправ у навчання.

Отже, розглянемо результати та динаміку прогресу учасників експерименту за кожним із критеріїв. Аналіз отриманих результатів за когнітивним критерієм сформованості англомовної ЛК наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 Динаміка розвитку когнітивного критерію сформованості англомовної ЛК учасників експерименту

Бали	Контрольна група				Експериментальна група			
	На початку експерименту		В кінці експерименту		На початку експерименту		В кінці експерименту	
	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %
4	3	30%	3	30%	4	40%	6	60%
2	3	30%	4	40%	2	20%	3	30%
0	4	40%	3	30%	4	40%	1	10%

Аналіз даних таблиці 2.4 свідчить про те, що обидві групи учасників експерименту на його початку мали приблизно рівноцінні знання. Після експерименту відсоток учнів з початковим рівнем когнітивного елементу англомовної ЛК зменшився до 10%, в той час як в контрольній групі його

зміна була незначною. Крім того в експериментальній суттєво зросла кількість учнів з високим рівнем знань, на 20%, в контрольній групі змін не відмічено.

Таблиця 2.5 Динаміка розвитку смислового критерію сформованості англомовної ЛК учасників експерименту

Бали	Контрольна група				Експериментальна група			
	На початку експерименту		В кінці експерименту		На початку експерименту		В кінці експерименту	
	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %
4	2	20%	2	20%	2	20%	7	70%
2	2	20%	3	30%	3	30%	3	30%
0	6	60%	5	50%	5	50%	0	

Аналіз даних Таблиці 2.5 свідчить про те, що обидві групи учасників експерименту на його початку мали приблизно однаковий рівень знань. Після експерименту відмітимо відсутність в експериментальній групі учнів з початковим рівнем знань, в той час як в контрольній групі вони складають 50%. Крім того означимо стрімке зростання кількості учнів знання яких за даним критерієм оцінені, як високі – 70% експериментальної групи. Усе згадане говорить про значні позитивні зрушення у процесі формування англомовної ЛК учнів експериментальної групи.

Таблиця 2.6 Динаміка розвитку семантичної цінності як критерію сформованості англомовної ЛК учасників експерименту

Бали	Контрольна група				Експериментальна група			
	На початку експерименту		В кінці експерименту		На початку експерименту		В кінці експерименту	
	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %	В абс. од.	У %
4	1	10%	1	10%	2	20%	6	60%
2	4	40%	5	50%	4	40%	3	30%
0	5	50%	4	40%	4	40%	1	10%

Розглядаючи результати викладені в Таблиці 2.6 можна зробити висновок про невелику різницю між рівнем знань обох груп учасників експерименту перед його початком. Проте в кінцевому підсумку виявлено зростання кількості учнів експериментальної з високим рівнем досягнення семантичної цінності лексичної одиниці в тричі з 2 учні до 6 (з 20% до 60%), в той час як в контрольній групі змін не відмічено. Крім того в експериментальній групі суттєво скоротилася кількість учнів з початковим рівнем знань, з 4 до 1 (з 40% до 10%).

Таблиця 2.7 – Рівень розвитку англомовної ЛК учнів на кінець експерименту

Бал	Рівень	Кількість учасників експериментальної групи		Кількість учасників контрольної групи	
		В абс. од.	У %	В абс. од.	У %
10-12	Високий	2	20%	7	70%
7-9	Достатній	3	30%	2	20%
4-6	Середній	4	40%	1	10%
0-3	Початковий	1	10%	0	0%

Для підсумування результатів експериментального навчання знову звернемося до коефіцієнту навченості, порівнявши його середні значення в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8 Порівняння середніх коефіцієнтів навченості груп учасників експерименту до його початку та після завершення

Групи	Середній рівень навченості учасників експерименту	
	До початку експерименту	Після експерименту
Експериментальна	0,55	0,75
Контрольна	0,525	0,53

Як видно з відсотків викладених середній рівень навченості експериментальної групи зріс майже вповнину (на 20%), та досяг 0.75, що перевищує достатній рівень навченості в 0.7 та свідчить про ефективність

застосованого комплексу вправ. Також відмітимо, що досягнення контрольної групи за той самий час за звичайною шкільною програмою склали всього 0.53 середнього коефіцієнту навченості (0.5%).

При діагностиці та аналізі результатів педагогічного експерименту серед учнів експериментальної групи було виявлено такі тенденції:

- в учнів 11-го класу сформувалася здатність швидко і докладно аналізувати прочитане, говорити на задані теми та проводити дискусії у парах та групах;
- учні 11-го класу продемонстрували розуміння культурних аспектів англійських країн у ході контрольного тестування, проведеного після уроків читання;
- вдалося відтворити «феномен середовища» англійської мови, в якій учні могли адекватно сприймати змодельовані ситуації спілкування та правильно використовувати засоби спілкування в них, що спочатку було головним практичним завданням навчання;
- вдалося створити для учнів 11-го класу умови комунікації в правильному контексті спілкування при правильному використанні форм взаємодії та сформувати у них комунікативні навички, наближені до тих, які мають носії природної англійської мови;
- сформувався продуктивний процес навчання з англійської мови категорії учнів старшої школи, орієнтований на прищеплення їм особливостей полікультурної мовної особистості та навичок міжкультурного спілкування, що відбувався в ситуаціях, що моделювалися на уроках;
- вдалося створити умови ефективного навчання всім видам мовної діяльності англійською при моделюванні ситуацій занурення учнів у природне мовне середовище під час уроків читання публіцистичних текстів, які були закінченими мовними творами.

Таким чином, результати експерименту показали, що гіпотеза, що висувається в практичній частині дослідження, була підтверджена, і мета

даного дослідження була досягнута. На закінчення даного розділу доцільно було б додати рекомендації щодо формування лексичних навичок та поповнення словникового запасу учнів 11-х класів, поза як однією з основних цілей сучасної методики викладання англійської мови є формування лексичних навичок учнів.

Отже, аналіз і зіставлення результатів тестування, проведеного в двох групах учнів 11-го класу до та після серії уроків з читання дозволяє дійти висновку, що робота з публіцистичним матеріалом на уроках англійської мови дозволяє розвинути іншомовну ЛК учнів 11-х класів. Дану систему завдань можна порекомендувати для використання в подальшій роботі з учнями для досягнення такої ж мети. Рекомендований час виконання роботи – 45 хвилин.

Резюмуючи другий розділ, узагальнимо:

Нами було розроблено комплекс завдань до англомовних публіцистичних текстів з метою розвитку в учнів 11-х класів англомовної лексичної компетентності та проведено експеримент, що містить три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Було описано навчально-методичний комплекс, на основі якого велася робота з експериментальною групою одинадцятикласників. За допомогою виділеної нами в роботі необхідної теоретичної бази та її факторів та закономірностей вдалося створити умову для формування англомовної лексичної компетентності, зокрема для розвитку лексичних навичок в учнів 11-го класу під час читання англомовних публіцистичних текстів.

Також нами було запропоновано певні рекомендації щодо розвитку лексичних навичок та збільшення словникового запасу для учнів 11-х класів, зокрема для формування в учнів міцних лексичних навичок необхідно вміти розрізняти види навичок, розуміти їх структуру, дотримуватись етапів та дотримуватися принципів їх формування. А для збільшення словникового запасу варто крім традиційних, застосовуваних десятиліттями способів

поповнення словникового запасу учнів, використовувати інноваційні, яких в останні роки з'явилося безліч і які вже встигли зарекомендувати себе.

Результат експерименту, проведеного у двох групах учнів, підтвердив, що з впровадженням роботи з публіцистичними текстами англійською мовою рівень іншомовної лексичної компетентності у експериментальної групи значно зріс.

У ході використання публіцистичних матеріалів було відзначено підвищення інтересу та мотивації учнів як до вивчення іноземної мови, так і до вивчення культури, реалій, звичаїв та традицій англійських країн, залучення учнів 11-го класу до формування іншомовної лексичної компетентності. Було активізовано всі види мовної діяльності. Успіх застосування публіцистичних текстів на уроках англійської мови може пояснюватися тим, що ці тексти зустрічаються в періодичних виданнях та відображають реальні комунікативні ситуації, природну мову та реальну для носіїв іноземної мови тематику. Крім того, інформація в таких текстах не тільки актуальна, а й достовірна, що сприяє збільшенню мотивації учнів 11-х класів. Зрештою, ці тексти мають велику різноманітність і є основними джерелами вивчення іноземної мови.

ВИСНОВКИ

В ході виконання поставлених перед нами завдань для досягнення сформульованої мети даного дослідження, ми прийшли до відповідних висновків:

1. Встановлено, що під лексичною компетентністю розуміємо знання словникового складу мови, що включає лексичні елементи, та здатність їх використання у мові. До лексичних елементів належать слова, регулярні повідомлення слів, стійкі поєднання, складні прийменники, фразеологічні одиниці. Під лексичною компетентністю ми також розуміємо здатність індивіда, на основі лексичних знань використовувати мовний словниковий запас, миттєво викликаючи тривалої пам'яті стандарт слова залежно від конкретного мовного завдання, доречно використовуючи обрані висловлювання, приказки, прислів'я і фразеологічні звороти у межах розвитку, і навіть забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні й здійснювати постійний контроль процесу лексичного наповнення мови. З'ясовано, що структуру лексичної компетентності складають 3 компоненти: когнітивний, дієво-практичний та рефлексивний. Є чотири рівні формування лексичної компетентності, до яких входять: акумулювання емпіричних знань, на якому організовується пред'явлення та систематизація нової лексики; формування навичок застосування лексичних одиниць, на якому відбувається відтренування лексики за допомогою за допомогою вправ різного характеру; набуття теоретичних знань про лексичну систему англійської мови, тобто відбувається оволодіння формальною стороною мови; розвиток умінь вживання лексичних одиниць для вирішення різних комунікативних завдань пов'язаний з виконанням практичних дій з іншомовною лексикою та спрямований на вирішення різних комунікативних завдань відповідно до умов спілкування з використанням необхідних для цього мовних знань, мовних навичок та вмій.

2. Досліджено, що робота з публіцистичними текстами на уроках англійської мови в учнів 11-х класів – це допоміжний вид діяльності для розвитку лексичної компетентності. Дана діяльність відображається у завданнях по роботі з текстом, який учні прочитали або читатимуть, та у завданнях на формулювання питань до тексту або про текст, знаходження, аналіз та зіставлення знайденої в тексті інформації, прогнозування сюжету та тематики тексту, пошук смислових зв'язків у тексті, рефлексія з прочитаного під час усного чи письмового обговорення тощо. Робота з публіцистичними матеріалами вважається ефективним способом вивчення нових лексичних одиниць, оскільки вони розглядаються в контексті, що сприяє їх кращому розумінню. Англійські публіцистичні тексти є хорошим засобом для формування та розвитку лексичної компетентності, оскільки вони є цікавими для учнів 11-х класів та містять актуальний лексичний матеріал.

3. Розроблено комплекс завдань до англійських публіцистичних текстів з метою розвитку в учнів 11-х класів англійської лексичної компетентності та проведено експеримент, що містить три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Було описано комплекс вправ, на основі якого велася робота з групами учнів 11-го класу. Комплекс розрахований для використання на 6 уроках англійської мови (відповідно до шести запропонованих текстів і тем). Завдання включали роботу з флеш-картками, інтелект картками, картками пам'яті та виконання лексичних вправ та були поділені на передтекстові та ті, що виконувались після прочитання публіцистичного матеріалу. За допомогою виділеної нами в роботі необхідної теоретичної бази та її факторів та закономірностей вдалося створити умову для формування іншомовної лексичної компетентності, зокрема для розвитку лексичних навичок в учнів 11-го класу під час читання англійських публіцистичних текстів.

4. Проведено експеримент серед 2-ох груп 11-го класу, що складались з 10 учнів кожна, результат якого підтвердив, що з впровадженням комплексу завдань для роботи з публіцистичними текстами англійською

мовою рівень англомовної лексичної компетентності у цієї групи значно зріс проти рівня до проведеного експерименту. У ході використання публіцистичних матеріалів було відзначено підвищення інтересу та мотивації учнів як до вивчення іноземної мови, так і до вивчення культури, реалій, звичаїв та традицій англомовних країн, залучення учнів 11-го класу до формування іншомовної лексичної компетентності, оскільки робота з текстами була цікавим видом діяльності та включала актуальну лексику. Було активізовано всі види мовної діяльності. Успіх застосування публіцистичних текстів на уроках англійської мови може пояснюватися тим, що ці тексти зустрічаються в періодичних виданнях та відображають реальні комунікативні ситуації, природну мову та реальну для носіїв іноземної мови тематику. Крім того, інформація в таких текстах не тільки актуальна, а й достовірна, що сприяє збільшенню мотивації учнів 11-х класів. Зрештою, ці тексти мають велику різноманітність і є важливими джерелами вивчення англійської мови. На даному прикладі відмічено визначальне значення актуалізації вивченого лексичного матеріалу для якісного формування англомовної ЛК.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
2. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.2. Київ, 2006. 326 с.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. 2004. С. 45–50.
4. Боднар С. І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 25 с.
5. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 501 с.
6. Галустова К. Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей в процесі читання художніх текстів. Вісник Дніпропетровського університету економіки та права ім. А. Нобеля. 2011. № 1(1). С. 34–37.
7. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови. Іноземні мови. 2009. № 2. С. 13-16.
8. Гапонова С. В. Комплекси вправ для формування іншомовної компетенції у переглядовому читанні інформаційних газетних статей. Іноземні мови. 2008. №1. С. 3–7

9. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2011. № 8. С. 224-233.
10. Греб М. М. Лексична і фразеологічна компетентності як провідні детермінанти лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів : веб-сайт.
URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/ea5/ea5f622e579412813494ec76a34cb784.pdf91-101> (дата звернення: 24.10.2022)
11. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. О. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. Іноземні мови. 2007. № 2. С. 30-34.
12. Гришина О. А. Методика комунікативно спрямованого тестування англомовної компетенції в читанні у майбутніх інженерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 22 с.
13. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 286 с.
14. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Шлях освіти. 2004. № 3. С. 22-24.
15. Дегтярьова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2006. 241 с.
16. Дроздова І. П. Стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2009. №1. С. 186–193.
17. 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.

18. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
19. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
20. Кардашова Н.В. Роль лінгвосціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Молодий вчений. 2017. № 5 (45). С. 365–368.
21. Клещова О. І. Проблеми публіцистичного стилю. Вісник Луганського педагогічного університету, 2000. №9. С. 147
22. Кожедуб Л. Г. Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів: дис. ... на здобут. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 305 с.
23. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Освіта.ua* : веб-сайт. URL: <https://osvita.ua/school/method/381/> (дата звернення 01.11.2022 року)
24. Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / Редько В. Г., Полонська Т. К., Пасічник О.С., Басай Н. П. / за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 36 с.
25. Коротун О. О. До питання структури іншомовної комунікативної компетентності. Матеріали проекту «Простір гуманітарної комунікації». 2009. URL: www.ntsai-efon-npu.at.ua/blog/2009-10-20-104 (дата звернення: 23.10.2022)
26. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. Рідна школа. 2009. №11. С. 44-48.

27. Майер Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис. ... на здобуття д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2016. 735 с.
28. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 217 с.
29. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельн. нац ун-т. Хмельницький, 2011. 21 с.
30. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
31. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. / ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
32. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова та ін. Київ: Академія, 2010. 327 с.
33. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. / Бігич О. Б. та ін. ; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт. 2011. 240 с.
34. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / О. Б. Бігич та ін. / ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.
35. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. Виховання і культура. 2007. №1-2. С. 266-268.
36. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу : методичний матеріал. Іноземні мови. 2010. № 2. С. 11–17.

37. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах) Т.1 / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, Вид-во «АКОНІТ», 1998. 926 с.
38. Новосьолова В. Методи, прийоми й засоби навчання в процесі формування лексичної компетентності учнів 5–7 класів. Українська мова і література в школі. 2014. №3 (113). С. 19–23.
39. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
40. Саєнко Н. В. Періодична преса як засіб оволодіння іноземною мовою студентами вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2013. 21 с.
41. Сисоєва С. О., Кристопчук С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навчально-методичний посібник. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.
42. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: дис. ... на здобут. докт. пед. наук : 13.00.02 / Рівен. держ. гуманітарний університет. Рівне, 2018. 428 с.
43. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3–98
44. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
45. Сучасна українська літературна мова: підручник. вид. 2-ге, перероб. і доповн. / Грищенко А. П. та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. Київ: Вища школа, 1997. 493 с.
46. Трубачова С. Є. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : стаття. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 53-56.
47. Федоренко Ю. П. Формування комунікативної компетенції старшокласників на сучасному етапі. Збірник наукових праць Полтавського

державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2005. № 2. С. 82–87.

48. Ференчук І. О. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Педагогічний дискурс: збірник наук. праць. Хмельницький, 2016. № 21. С. 169–174.

49. Ференчук І. О. Добір навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Херсон, 2017. № 33. С. 204–210.

50. Ференчук І. О. Експериментальна перевірка методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. № 40. С. 169–174.

51. Ференчук І. О. Лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів. Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки. Запоріжжя, 2016. № 2. С. 115–123.

52. Ференчук І. О. Проблема формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів у контексті сучасних досліджень. Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Херсон, 2016. № 30. С. 212–218.

53. Ференчук І. О. Специфіка формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів (лінгвістичний аспект). Дослідження та впровадження в початковий процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Одеса, 15 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 237–240

54. Ференчук-Піонтковська І. О. Зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2018. №3. С. 118–127.

55. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. Вища освіта України. 2016. № 2. С. 84-88.

56. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2004. 346 с.

57. Юрченко М. Г. Комунікативно-прагматичні аспекти публіцистичних текстів жанру «стаття». Проблеми семантики слова, речення та тексту. Вид. центр КДЛУ, 2000. № 3. С. 338–340.

58. Ярема І. А. Зміст формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки. Запоріжжя, 2012. № 1 (17). С. 197-203.

59. Bowden John. Competency – Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah. URL: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html (дата звернення: 24.10.2022)

60. Horbatiuk L., Kravchenko N., Lipych V. et al. Use of Mobile Applications for Foreign Language Lexical Competence Formation. Journal of History Culture and Art Research. September 2019. № 3. P. 113–124

61. Hutmacher W. Key Competencies in Europe. Report of the Symposium “A Secondary Education for Europe Project”. Berne, Switzerland, 27–30 March 1997. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 72 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (дата звернення: 24.10.2022).

62. Innovations in learning technologies for English language teaching / ed. by Gary Motteram. London: British Council, 2013. 201 p. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20>

and%20Communication WEB%20ONLY FINAL.pdf (дата звернення: 24.10.2022).

63. Krasulia Alla. Students' Perceptions of Educational Value and Effectiveness of Integrating Electronic Gadgets (Mobile Phones/Tablets) with Teaching-Learning Activities in an English as a Foreign Language Classroom. University of Tartu, Faculty of Social Sciences, Institute of Education. 2018. 65 p. URL: <https://www.etis.ee/Portal/Mentorships/Display/c3a6d3fa-82d1-478f-9cbc-a7726f328621> (дата звернення: 24.10.2022).

64. Kukulska-Hulme Agnes, Norris Lucy, Donohue Jim. Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers. The Open University. London: British Council, 2015. 46 p. URL : https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/E485%20Mobile%20pedagogy%20for%20ELT_v6.pdf (дата звернення: 24.10.2022).

65. Nation, I.S.P. Teaching and Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p. URL: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf> (дата звернення: 24.10.2022).

66. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language: Lesicon Publication, 1993. 1150 p.

67. Practical English language teaching / ed. by D. Nunan. New York : McGraw-Hill, 2003. 342 p.

68. Praveen Kumar Chinta. Techniques of Vocabulary Competency in English Language Learning. An International Journal of Education and Applied Social Sciences. Educational Quest 5 (2). August 2014. P. 109–113. URL: <https://ndpublisher.in/admin/issues/EQV5N2c.pdf> (дата звернення: 24.10.2022).

69. Sanchez Aquilino, M. Manchon Rosa. Research on Second Language Vocabulary Acquisition and Learning. International Journal of English Studies. Vol. 7 (2). September 2007. P. 7–16. URL: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/2582/1/2595023.pdf> (дата звернення: 24.10.2022)

70. Sports net Worker. URL: <http://www.sportsnetworker.com> (дата звернення: 25.10.2022)

71. The Concise Oxford English / ed. by Paul Falla. Oxford: Oxford University Press, 2021. 1007 p.

72. Zadorozhna I. P. Developing Language Learning Strategies and Self-Evaluation Skills as Key Factors in Promoting Prospective FL Teachers' Autonomy. Педагогічний альманах : збірник наукових праць. 2016. № 29. С. 69–75.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тестування учнів 11-го класу на початку експериментального дослідження до впровадження комплексу вправ для розвитку лексичної компетентності

«You're never too old to become fluent in a foreign language»

A new study on second language learning has recently taken the media by storm. A range of headlines – from the BBC to the Daily Mail and The Guardian – all trumpeted the depressing message that it's impossible to become **fluent** in a foreign language after around age ten. All of these reports dramatically misrepresented the findings from the study, and the message they sent is **flat-out wrong**.

For one thing, the words “fluency” or “fluent” never even appear in the original study, published in the journal *Cognition*. There's a good reason for this: fluency is not what the study's authors, or any other scientists studying the effect of age in foreign language learning, are interested in.

To be fluent in another language means that you can communicate with relative ease, that is, without it being **a real strain** on either the speaker or the listener. The French president, Emmanuel Macron, is fluent in English, despite the fact that you can hear he is not a native speaker and that he may, on occasion, use the word “delicious” when he probably meant to say “delightful”.

Pretty much anyone can become fluent in pretty much any language at pretty much any age. It's not even true that young children learn languages faster than older children or adults: if you expose different age groups to the same amount of instruction in a foreign language, the older ones invariably do better, both initially and in the long run. Learners of any age can achieve a brilliant, even **nativelike**, command of the vocabulary of another language, including such challenging structures as idioms or **proverbs**.

The ‘critical window’

The **puzzling** thing about older learners – something the authors of the new study also found – is that they seem to have more problems **mastering** some, but not all, grammatical phenomena.

A good example for this is the fact that, in English, most verbs have to have an “s” added to them in the third person singular: so it's I/you/we/they walk but he/she walks. Many second language learners keep getting even such comparatively simple grammar rules wrong, even though they may have an amazing command of vocabulary. However, it seems that if you learn the language

at a younger age, you have an easier time mastering the kinds of structures that older learners keep struggling with, and the same is true for acquiring a native-like accent.

Linguists remain divided on what the reason is for the difficulty many older speakers have at fully mastering these most elusive pockets of grammar. Some – including the authors of the Cognition study – subscribe to what’s called the “critical window” hypothesis. They suggest we have a special mechanism in our brain which specifically enables us to learn a language, and that this mechanism is “switched off” around puberty – the age at which most speakers have mastered their native language.

Other researchers argue that there is nothing language-specific about the slightly worse performance of older learners. Rather, they suggest it is down to those changes of **circumstances** which tend to happen as people get older, such as having less time to learn, a decline in our general ability to learn and our memory skills, and a more stable sense of identity.

No cut off at age ten

What is new about the Cognition study is that, by the usual standards of linguistic investigations, it uses a dataset of unprecedented size. Through an internet grammar quiz shared on social media, the authors collected almost 700,000 responses, two thirds of them from people for whom English was a second language. This allowed them to model the relationship between age of learning and **proficiency** in more detail than had previously been possible.

They found that the accuracy of the responses on the grammar quiz declined sharply for learners who began studying English after the age of 17, a long way off the age of ten, which is the age most of media reports focused on.

This study is a **novel** one, and I predict that we’ll see many researchers in future making use of such tools and collecting much more data than we have previously been able to. It will doubtlessly inform and shape the scholarly discussion about whether there is or isn’t a critical period for language learning. But the claim that its findings suggest that after age ten you are too old to learn a foreign language fluently is one of the worst misrepresentations of a scientific outcome that I have ever seen.

Questions of how and why micro-features of grammar are learned in a second language have important **implications** for linguistic theory, but they are of little consequence to the actual learner. You can become a perfectly fluent speaker of a foreign language at any age, and small imperfections of grammar or accent often just add to the charm.

Learn a new language. Learn a new instrument. **Pick up** a new sport. Or don’t do any of these. But whatever you decide to do or not do, don’t blame your age.

by Monika Schmid in *The Conversation*

Task 1. Find antonyms to the words in bold in the article.

fluent	not freely
flat-out wrong	completely correct
a real strain	at ease
puzzling	understandable
mastering	losing
proficiency	inability
novel	familiar; old
implications	precondition
pick up	give up
nativelike	foreign; different

Task 2. Match the words with their definitions.

1. proverb	2. a fact or condition connected with or relevant to an event or action
3. mastering	4. a short statement, usually known by many people for a long time, that gives advice or expresses some common truth;
5. pick up	6. acquire complete knowledge or skill in (a subject, technique, or art);
7. proficiency	8. difficult to explain or understand;
9. fluent	10. new and original, not like anything seen before;
11. novel	12. the effect that an action or decision will have on something else in the future;
13. circumstance	14. the fact of having the skill and experience for doing something;
15. implications	16. to learn a new skill or language by practising it rather than being taught it;
17. puzzling	18. when the person can speak a language easily, well, and quickly;

Task 3. Make up 6 sentences with the words in bold in the article.

fluent	flat-out wrong	a real strain	puzzling	mastering
circumstances	to cut off	proficiency	novel	implications
	to pick up	nativelike	a proverb	

Додаток Б

Комплекс завдань до розвитку лексичної копетентності на основі
публіцистичних текстів

«Learning a second language can slow brain ageing»

Learning a second language can slow the brain's ageing, even if it is learnt in adulthood, according to new research. Previous studies have showed that being bilingual could delay the onset of dementia by several years. The latest research sought to answer the question of whether people improve their brain function through learning new languages or whether those with better brain functions are more likely to become bilingual.

Dr Thomas Bak from the Centre for Cognitive Aging and Cognitive Epidemiology at the University of Edinburgh, who led the research said: "Our study is the first to examine whether learning a second language impacts cognitive performance later in life while controlling for childhood intelligence." The team assessed data from the Lothian Birth Cohort 1936, which involved 835 native English speakers. The participants were given an intelligence test in 1947 at the age of 11 and were retested in their early 70s, between 2008 and 2010. Of the participants, 262 said they were able to communicate in at least one language other than English. Of those, 195 learned the second language before the age of 18, while 65 learned the language after this age.

Researchers found that those who spoke two or more languages had significantly better cognitive abilities in later life, compared to what would be predicted from their performance in the tests at age 11. The strongest effects were seen in general intelligence and reading. Researchers said the effects were present in those who acquired their second language later in life, as well as early. No negative effects of bilingualism were observed in any group.

Dr Bak said the improvements in cognitive development could not be explained by original levels of intelligence. He added: "These findings are of considerable practical relevance. Millions of people around the world acquire their second language later in life. Our study shows that bilingualism, even when acquired in adulthood, may benefit the ageing brain." Dr. Alvaro Pascual-Leone, a professor of medicine at Harvard Medical School said, "The epidemiological study provides an important first step in understanding the impact of learning a second language and the ageing brain. This research paves the way for future causal studies of bilingualism and cognitive decline prevention."

Caroline Abrahams, charity director at Age UK which supported the research, said: "Over one million people in the UK aged 65 and over are estimated

to have some degree of cognitive impairment. We urgently need to understand what influences cognitive ageing so that we can give people better advice about protecting their cognitive health. This latest breakthrough is another stride forward in finding out how thinking skills can be preserved in later life.”

by Lucy Kinder in The Telegraph

«The quietest place on Earth»

My quest started when I was in the New York subway. My children were whining, four trains came screaming into the station at once and I put my hands over my ears and covered – the noise was deafening. In cities, the ever-present dull background roar of planes, cars, machinery and voices is a fact of life. There is no escape from it and I was beginning to be driven mad by it.

In an attempt to recapture some peace, I decided to go on a mission to find the quietest place on Earth; to discover whether absolute silence exists. I travelled to a Cistercian monastery, an American Indian sweat lodge and a nickel mine 2km underground – all very quiet but not the holy grail of silence. The one place I was most excited about visiting was the anechoic chamber at Orfield Laboratories in Minnesota. This is a small room, massively insulated with layers of concrete and steel to block out exterior sources of noise, and internally lined with crosshatched buffers that absorb all sound. Even the floor is a suspended mesh to stop any sound of footfalls. If a soft whisper is measured at 20 decibels, the anechoic chamber is 1/16th of that. It is the Guinness World Records's quietest place on earth – 99.9% sound-absorbent.

Ironically, far from being peaceful, most people find its perfect quiet upsetting. Being deprived of the usual reassuring ambient sounds can induce fear – it explains why sensory deprivation is a form of torture. Astronauts do part of their training in anechoic chambers at Nasa, so they can learn to cope with the silence of space. The presence of sound means things are working; it's business as usual – when sound is absent, that signals malfunction. On 9/11, despite being out of mobile phone reception, a huge number of hikers abandoned their walks. They hadn't heard about the terrorist attacks; they were just spooked by the lack of aeroplane noise and sensed something was wrong. I had heard being in an anechoic chamber for longer than 15 minutes can cause extreme symptoms, from claustrophobia and nausea to panic attacks and aural hallucinations – you literally start hearing things. A violinist tried it and hammered on the door after a few seconds, demanding to be let out because he was so disturbed by the silence.

I booked a 45-minute session – no one had managed to stay in for that long before. I felt apprehensive for two reasons: would I go stark, staring mad and tear

off my clothes? Or would I simply be disappointed it wasn't as enjoyable as I'd hoped? When the heavy door shut behind me, I was plunged into darkness (lights can make a noise). For the first few seconds, being in such a quiet place felt like nirvana, a balm for my jangled nerves. I strained to hear something and heard... nothing.

Then, after a minute or two, I became aware of the sound of my breathing, so I held my breath. The dull thump of my heartbeat became apparent – nothing I could do about that. As the minutes ticked by, I started to hear the blood rushing in my veins. Your ears become more sensitive as a place gets quieter, and mine were going overtime. I frowned and heard my scalp moving over my skull, which was eerie, and a strange, metallic scraping noise I couldn't explain. Was I hallucinating? The feeling of peace was spoiled by a tinge of disappointment – this place wasn't quiet at all. You'd have to be dead for absolute silence. Then I stopped obsessing about what bodily functions I could hear and began to enjoy it. I didn't feel afraid and came out only because my time was up; I would happily have spent longer in there. Everyone was impressed that I'd beaten the record, but having spent so long searching for quiet, I was comfortable with the feeling of absolute stillness. Afterwards I felt wonderfully rested and calm.

My desire for silence changed my life. I found that making space for moments of quiet in my day is the key to happiness – they give you a chance to think about what you want in life. How can you really focus on what's important if you're distracted by constant background noise? If you can occasionally become master of your own sound environment – from turning off the TV to moving to the country, as I did – you become a lot more accepting of the noises of everyday life.

by George Michelson Foy in *The Guardian*

«How I stay calm»

The head teacher

Education transformed my life. I wasn't academic, I was a plodder. But I had the most fantastic teachers. In a way, that's where the stress and worry of this job comes from, the knowledge that a school can make a huge difference to the lives of young people. I feel a personal responsibility if I see something going wrong. Children are here for only a fixed period; any time that is lost, they'll never get back. Some of our students have traditionally not achieved well or have faced challenges in their lives, so we need to make sure they're as supported as possible.

There are 1,100 people in the building and I need to make sure that every single one of them is doing what they need to be doing. Our cleaners are as valuable as our teaching staff; so are our caretakers and our ICT staff. When I took

over, Ofsted ranked us as "requiring improvement"; last year we were awarded "good" and now I'm aiming for "outstanding". Nothing can prepare you for being responsible for it all, no matter how long you work as a deputy. However, most stressful situations that arise, be it with antisocial behaviour or angry parents turning up, we have systems to deal with them. When I arrived in 2012, I introduced a policy for both adults and children of always remaining calm and non-confrontational. The minute you shout, people don't listen to you; they just focus on the noise you're creating rather than what you're saying. The other thing that helps me remain calm is being highly visible, so that everyone – parents and those in school – can talk to me as soon as something is niggling them. It's when things fester that they create most stress. So I'm at the school gate at the start and end of every day.

I'm an organised person; I won't leave my office without getting everything ready for the next morning. One rule I try to stick to is that I do my work at work; I'll stay late to get it finished but I won't take it home. I also arrive early for work to make sure I'm prepared. I try to make sure I have at least five minutes a day to pause for reflection. And I run. I'm training for the London Marathon at the moment, so I run eight miles, three nights a week. If there's something I need to deal with, I can usually find a solution on my run, and by the time I get home I'm relaxed.

The football coach

When you're watching your team out on the pitch, your heart might be racing, yet you've got to appear in control. You have to remain calm to make good decisions.

As coach, the whole responsibility for the club is on your shoulders. You've got the chairman and directors to think about, as well as the supporters. You have to deal with injuries, loss of form by key players, their mental state, and things happening in their lives that affect their performance. You have to accept that certain things are out of your control, and know what those are. So I can't control those who officiate the game, I'm not in control of the opposition, I'm not in control of what kind of football my players are going to produce.

The main strategy I have for staying calm is that I'm careful about who I listen to and what I read. When I started out in football (as a trainee at Southampton), there was the odd phone-in show and a few letters to the sports desk of the local paper. Now there are 24-hour sports channels, Twitter, Facebook, forums and, in my region, a phone-in every night. Everybody has an opinion. In the past, I have taken things personally, so I won't go on social media or message boards. Nor will I read comments posted beneath online newspaper articles. You

have to stay focused and believe in what you're doing, but you can't be too shut off, either. Drink helps, too; I have been known to find the answer in the bottom of a pint pot.

There was a stage a couple of years ago (as manager of Oxford United) when everything seemed to be going against me. I was bringing it all home. Last year, I made a decision that I would discuss only really massive things with my family and try to leave everything else at the front door. That can be hard when you come home after a heavy defeat, but it's the best way I can handle it.

by Anita Chauduri in The Guardian

«Travel insurance: do I really need it?»

Regular readers of my column will know that complications, costs and pitfalls of insurance is a subject I regularly try to tackle. Often I get follow-up inquiries from readers as a result. But the last article, two weeks ago, drew a very unusual response. It came from a reader called Edward (he asked me not to mention his surname) and here, slightly edited, is what he said:

"I am in my mid-sixties, and have been travelling regularly since my late teens. At present I live in China, and take about 60 to 70 flights a year, both inside the country and abroad – including to some dodgy places. I have never once paid for travel insurance. Obviously many of my journeys were made before I (or almost anybody) had a credit card, which made things a little bit harder (imagine having plenty of the wrong currency, and no banks open). And with no mobile phone. In spite of these problems, insurance has always seemed to me a waste of money.

"Naturally I've had mishaps and dozens of cancelled flights. Among the worst incidences: 1968 – stuck in Amman in transit when a war broke out and all flights were cancelled. I treated it as an unexpected opportunity to visit the city. 1972 – Rome. All documents and money stolen. I was repatriated by the British Embassy, by train, using a temporary document (one sheet of paper) – I had to pay back the fare on arrival, and received nothing else, surviving until Dover on fellow passengers' snacks. I've always put these incidents down to experience, and dined off some of them for years. Never once have I been tempted to pay for insurance. Indeed, it is my firm conviction that in the end I've lost far less cash than I would have paid for policies. Moreover, many people I know have been ripped off by insurance companies that refuse to pay or find ways of paying less than the customer expected. Do you sincerely believe that travel insurance would have been worth it for me in the past, or will be in the future?"

Obviously Edward's approach is not for everyone. He is clearly a highly experienced traveller, he apparently enjoys taking risks, and phrases like "what if" don't play on his mind. But he did make me think again about the whole question of travelling without insurance. After all, very few of us would bother to insure ourselves if we were spending a couple of days in London, so why do we rush out and buy cover when we jump on to a train to Paris for a weekend break? We are just as likely to get mugged, or have things stolen, in London as Paris. And it is important to remember Edward's point that even if you have insurance, you can never be sure it will pay out when you need it. Very few cover money lost through financial failures and all policies are littered with exclusions and limits, including one that invariably excludes cover if you have consumed alcohol – not an unknown phenomenon among holidaymakers and travellers.

However, for all the limitations on travel insurance cover, where Edward's argument falls down in my eyes is on the question of medical cover. The Foreign Office travel advice pages (fco.gov.uk) are explicit in advising us not to travel without insurance, and the examples it uses to explain why are the potentially high cost of hospital treatment, and medical repatriation. It quotes £35-45,000 for air ambulance to return to the UK from the US east coast, £12-16,000 for an air ambulance from the Canary Islands, and £15-20,000 for a scheduled flight, stretcher and doctor escort from Australia. The chances of having to use these services are minuscule, but the costs are so substantial that they would be a significant issue for most of us and not one we would like to have to deal with in such circumstances. On balance, while Edward's approach sounds temptingly refreshing, he is leaving himself open to some potentially very expensive risks.

by Nick Trend in *The Guardian*

«Anyone for a bug-burger?»

US student Camren Brantley-Rios is clearing away the dinner dishes.

Nothing unusual, you might think, until you find out what he has just eaten. On tonight's menu was fried rice with mealworms - the larva stage of an insect that is usually fed to canaries. What Camren did was to season the mealworms with soy sauce and add them to the rice he was frying. Apparently, the concoction tasted pretty good.

Camren hasn't always had such a strange diet. In fact, he used to be one of the many Americans who find the idea of eating grubs and insects quite repulsive. That is, until he realized how much damage consuming traditional meats is doing to the environment. It has been discovered that keeping livestock, such as cattle, causes unacceptably high emissions of greenhouse gases, such as methane and

ammonia. At the same time, insects consume fewer resources than cows to produce a similar amount of protein: there are 19 g of protein in 100 g of meat, while the same weight of grasshoppers contains 13 g. Seeing that the current meat industry is unsustainable, Camren decided to try out what could be the food of the future: a bug diet. Since then, 30 days have passed, and Camren has been eating insects three times a day: for breakfast, lunch, and dinner.

Mealworms are just one of the species he's been ingesting. Together with waxworms and crickets, these form the bulk of his diet. Everyday meals include scrambled eggs with waxworms, bug- burgers with cheese, and creole crickets, a dish with an extra-spicy sauce.

Every so often, he tries to incorporate something different into his cooking - with varying degrees of success. He got a pleasant surprise as a result of sautéing orange-spotted cockroaches with herbs, mushrooms and onions, but was unable to finish the dish he had prepared with silkworm pupae because of its unpleasant smell.

According to the UN Food and Agriculture Organization, more than two billion people worldwide include insects in their regular diet, but this does not mean they are readily available for purchasing in the US. For this reason, Camren has had to turn to the internet to find his ingredients. The insects he procures have been fed on an organic diet, and he only buys species he knows are safe to eat. One of his main suppliers is a farm that supplies zoos with bugs to feed to reptiles. Once Camren has placed an order, the insects are sent to him by post.

Camren is fully aware that one person eating insects won't have a real environmental impact and that it would take millions of people following his example to make a difference. Right now, however, this is unlikely as there is not much pressure for Americans to eat bugs because of the finer meats still available, albeit at a cost. What Camren hopes is that eating insects will become a little more marketable in the future, so that people will slowly come round to the idea. Meanwhile, his experiment is having an unexpected effect on the people around him, as some of his friends are asking him to cook for them. Perhaps in the not-so-distant future, we may all be having bug-burgers for dinner.

«How is technology affecting sport?»

Technology plays a major role in sport: it has changed the way athletes perform, the way professional sports are officiated, and the way fans watch the game.

Because athletes are always looking for an edge against the competition, many are taking advantage of the latest trends in technology. For example, some

competitive ice skaters are taking their experience on the ice to the design table. They have developed a new way to make skates using a process called rapid prototyping, using CAD (computer-assisted design). This process allows athletes to get a custom-made pair of boots in record time and be on the ice with them faster than ever before.

Even more remarkable is a state-of-the-art clothing line that allows athletes to coach themselves. Unlike a video or instructional pamphlet, the 'Haptic Sports Garment' senses your every move and lets you know which areas you need to improve. The garment uses vibrations to help improve posture, target key muscle groups, and even help maintain optimal speeds.

Years ago, the instant replay was considered a giant technological leap because, for the first time, it allowed judges and fans to watch the video of an event almost immediately after it happened. But there is no longer a need for instant replay with the new RFID tags (Radio Frequency Identification technology), which European rugby teams are experimenting with. This amazing micro-location technology can transmit the exact coordinates of the ball and players an astounding 2,000 times per second. It can also be used to calculate movement, speed, accuracy, and even force of impact. It essentially eliminates the guesswork from officiating.

The 'Hawk-Eye' system is an example of successful technology that has been used in professional tennis for several years now. High-speed cameras mounted around the stadium, combined with a 3D (three-dimensional) model of the tennis court, can track the position of the tennis ball in space. This not only affects the game itself, but also the ability of players to self-analyse at a new level of detail.

Where will technology take us next? Will there one day be tiny live cameras and microphones inserted into basketballs and footballs that allow fans to get an even closer view of the action? In the future, will we all be playing video games with holographic players on a life-size field? It may all sound far-fetched, but the technology is there, and it may be on the market sooner than you think.

from www.sportsnetworker.com

Додаток В

Контрольне тестування учнів 11-го класу після впровадження комплексу завдань

«How I stay calm»

The diver: Sam Archer, saturation diver

What I do is install underwater gas and oil wells. The whole job **involves stress**, from getting in a helicopter to fly out to a ship 300km north of Shetland, to getting on the dive ship itself. There's the pre-saturation medical, and then I go into a 2.5m x 7m **chamber** for a month. I'll be in there with 11 other divers, working in teams of three. You go up and down to the sea bed in a submersible decompression chamber, basically a diving bell, that's lowered to 20m above the sea bed. Then two of you get out of a little hole in the bell and you're «locked out», as we call it, for six hours in the pitch black and off to do your work with all sorts of marine life. I've been doing this for 20 years. Usually I work one month and then have two months off.

There's **no room for arguments** in this environment. You need to **be very tolerant of** other people because you're living in such close proximity. You also need to accept the fact that if it goes wrong, you're probably not going to get out alive. You need to go in with your eyes open. There are deaths. We lost a 32-year-old diver a couple of years ago who had a three-week-old daughter. It happens, so you need to **be aware of the risks**.

You have to create your own space in the chamber. I **find escape in** watching box sets such as Game Of Thrones and Breaking Bad, and reading a lot. But I'm most **chilled out** when I'm down there in the sea; I find it a very calming environment, despite the dangers. Being knackered also helps **restore calm**.

When I'm not at work, I make a big effort to enjoy every day. Even when I'm off duty, I find the sea the most calming thing. Swimming and surfing are my favourite ways to **unwind**.

The TV guest booker: Tom Fenner, at BBC1's The One Show

I have to come up with a well-known face on the couch every evening for a live interview five nights a week, all the weeks of the year.

Things can go wrong. There's the **dreaded situation** of the guest dropping out. Guests need to arrive at the studio by 6.15pm at the latest. My **worst-case scenario** happened when at 5pm, the publicist phoned up to say, «Sorry, your guest is throwing up into a bucket, they're not coming.» We managed to find a replacement.

The best route to calm is to be organised, and also to treat it like a game, at least that's what I've found, and I've been working on the show since 2007. I have a plan A, a plan B and a plan C. Some things are **beyond your control**. Five minutes before the show, I've had the publicist for a Hollywood A-lister tell me, «I've never seen them in such a bad way, I don't think they can go on.» When that happened, I had to find out what the problem was and then reassure and coax them into the studio. Which I managed to do. People have their own demons, which have a habit of appearing when they're faced with going on live TV. Sometimes guests turn up the worse for wear, and you immediately have to make that judgment: is this suitable, do we put that person on or not? We've never come to grief with anything like that. Experience teaches you that taking a philosophical approach is best. I always **bear in mind** that there's another show tomorrow, and the day after that – there's no point in getting too precious about stuff.

by Anita Chauduri in The Guardian

Task 1. Find synonyms to the words in bold in the article.

to involve stress	to stop worrying
a chamber	to relax
no room for arguments	to find a relief in
to be very tolerant of	to be stressful
to be aware of the risks	to be patient with
to find escape in	the most unpleasant result
chilled out	not in your power
to restore calm	no time for disputes
to unwind	laidback
a dreaded situation	be conscious of the possible outcome
the worst-case scenario	always remember
beyond your control	a horrible situation
to bear in mind	a cell

Task 2. Fill in the sentences with the words from the box. Change the form if needed.

to involve stress	(not) to be very tolerant of	to be aware of the risks
to find escape in	chilled out	to restore calm
dreaded situation	worst-case scenario	unwind
		to bear in mind

1. Making a large financial expense, you need to be aware of all the risks.
2. It is important to restore calm in a stressful situation to quickly find a way out.

3. He is so chilled out all the time that it seems as any troubles can't disturb him.
4. Before speaking to a large audience, you should imagine the worst-case scenario and find a solution for it, then it will be easier to overcome fear.
5. Alice is not very tolerant of criticism, which makes her a difficult person to deal with.
6. There is hardly any job that doesn't involve stress, just take a day off time once in a while.
7. After this dreaded situation, the only way out is to start a course of psychotherapy.
8. If you bear in mind effective ways to calm down in stressful situations, it will be difficult to confuse you.
9. Jack thinks he needs to unwind before he starts the new semester.
10. After a hard work day, I find escape in watching series and playing computer games.

Task 3. Retell the information from the article using the words below.

Involve stress, chamber, be tolerant of, be aware of the risks, find escape in, restore calm, unwind, dreaded situation, worst-case scenario, beyond your control.