

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

На правах рукопису

СЯСЬКА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК811.111'373:378.147.016

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ
АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Боднар Світлана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Рівне – 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ		4
ВСТУП		5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ		12
1.1.	Сутність та структура поняття «англомовна лексична компетентність майбутніх учителів-філологів»	12
1.2.	Ретроспективний аналіз методів формування англомовної лексичної компетентності в педагогічній теорії і практиці	23
1.3.	Поетичні тексти як засіб формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів	35
1.3.1.	Лінгвістична характеристика англійських поетичних текстів	39
1.4.	Психологічні особливості засвоєння англомовної лексики поетичного жанру	51

Висновки з розділу 1		65
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ		70
2.1.	Змістовий аспект формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів	70
2.2.	Лінгводидактична модель формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів	89
2.3.	Система вправ з формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів	103
Висновки з розділу 2		140
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ		143
3.1.	Організація та етапи проведення експериментального дослідження	143
3.2.	Хід і результати констатувального етапу експерименту	152
3.3.	Організація, проведення та результати формувального етапу експерименту	170
3.4.	Методичні рекомендації з формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів	185
Висновки з розділу 3		193
ВИСНОВКИ		196

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	201
ДОДАТКИ	228

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АПТ – автентичні поетичні тексти

ПТ – поетичні тексти

ЛО – лексичні одиниці

ЛК – лексична компетентність

АЛК – англомовна лексична компетентність

ФАЛК – формування англомовної лексичної компетентності

ВНЗ – вищі навчальні заклади

ВМЗО – вищий мовний заклад освіти

ІМ – іноземна мова

АМ– англійська мова

ЕГ – експериментальні групи

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя України, не оминув і вищої освіти. Чітко визначились орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, і тому прийнятий Верховною Радою новий Закон України “Про вищу освіту” (1.07.2014 р.) наголошує на особливому значенні англійської мови, яка стає засобом міждержавної комунікації.

Однією із ланок володіння іноземною мовою є лексична компетентність, без якої практичне застосування англійської мови не передбачається можливим.

На цей час проблему формування іншомовної лексичної компетентності досліджувало чимало вітчизняних та зарубіжних лінгводидактів. Вони обґрунтували концептуальні положення моделювання змісту навчання іншомовної лексики (Р. Мартинова, С. Ніколаєва); дослідили різні методи семантизації лексики (П. Гурвич, М. Дем’яненко, І. Рахманов); встановили дози лексичного матеріалу для їх засвоєння за одиницю навчального часу різновіковими і різнопрофільними групами учнів та студентів (В. Бухбіндер, Г. Харлов, В. Цетлін, Е. Nagy, Р. Nation); визначили лінгводидактичні принципи відбору активного та пасивного словника в умовах шкільного і вузівського навчання (С. Калініна, А. Климентенко, В. Кондратьєва, М. Латушкіна, І. Рахманов, Л. Якушина, S. Eggert, D. Krohn); встановили, що відбір лексики здійснюється не тільки на основі наявних принципів відбору, а й з урахуванням змісту фахових дисциплін (Р. Мартинова, О. Тарнопольський) і жанра мовлення: для соціально-побутової (О. Анісімова, О. Романюк), ділової (С. Боднар, В. Борщовецька, Е. Мирошниченко), професійної (Н. Микитенко, О. Петрашук), наукової (Е. Васильєва, А. Маслова, Т. Сміт) комунікації.

Вагомий внесок у розгляд проблеми становлять дослідження в галузі психології. Простежено залежність якості засвоєння іншомовної лексики від способу запам’ятовування: інтуїтивне засвоєння лексики в процесі

мовленнєвої діяльності (Б. Беляєв, В. Артемов, І. Зимня, І. Румянцева); засвоєння лексики свідомо від форми до змісту (В. Давидов, М. Жинкін, В. Зинченко, Д. Норман, С. Рубінштейн, О. Соколов).

Наразі проблема формування іншомовної лексичної компетентності вирішується в умовах віртуального навчального середовища (В. Терещук); засобами інтерактивних (Ю. Семенчук) і інтенсивних (В. Александров, С. Церна) методів навчання; на основі компенсаторної компетенції (Ю. Молчанова), мотиваційної бази навчання (О. Сиземіна), автентичних повідомлень ЗМІ (С. Логвінова). Однак, незважаючи на суттєву базу досліджень, не було вичерпано весь потенціал процесу навчання іншомовної лексики. Так, жодна з праць не враховувала можливості формування іншомовної лексичної компетентності на основі поетичних творів як значного пласту національної культури та естетичних цінностей носіїв мови.

Разом з тим, сам англомовний поетичний матеріал виступав об'єктом дослідження філологічних дисциплін. Зокрема, досліджувалися особливості англійської поезії абсурду (Н. Соболева), дитячої поезії (Г. Єгорова), віршованих творів (Н. Матвєєва), американської поезії (Л. Белехова); засоби експресивної реалізації граматичного часу в поетичному англійському тексті (А. Хавкун); образна своєрідність англійської та американської поезії в українських перекладах (І. Боровинський).

Крім того, у методичних роботах також досліджувалися поетичні тексти як засіб навчання ІМ. Так, вивчалася робота з англомовним (Г. Подосиннікова, В. Шерстюк) і французькомовним (Н. Цурциліна) поетичним текстом у середній школі; розглядалося навчання перекладу англомовної поезії (Т. Скрипник), монологічного мовлення (Н. Толь), читання (Т. Камаєва, С. Мирошніченко) та англомовної дискусії (Н. Андронік) на основі поетичних творів; формувалися граматичні навички студентів засобом поезії (К. Крижевська, О. Омецинська); розроблялася методика використання поетичного твору як засобу формування міжкультурної компетенції (Д. Цикалов) і активізації навчально-пізнавальної

діяльності студентів (І. Лук'янченко) студентів.

Натомість означені дослідження не вичерпали весь навчально-естетичний потенціал поетичних текстів: залишилися без уваги засоби збагачення словникового запасу студентів на основі читання та аналізу автентичних поетичних текстів; недооцінено римоване пред'явлення матеріалу для спрощення процесу запам'ятовування; не визначено залежність практичних лексичних знань для засвоєння теоретичних філологічних та методичних дисциплін. Все це посилює протиріччя між мовленнєвою інтенцією мовця та лінгвістичними можливостями її реалізації. Спроба розв'язати це протиріччя зумовили вибір теми дослідження «Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів».

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри методики викладання іноземних мов «Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур: від особистісно-орієнтованого до особистісно-розвивального навчання» (протокол № 8 від 2.09.2013 р.), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Рівненського державного гуманітарного університету. Тему дисертації затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 11 від 30.06.2006 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 31.10.2006 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів засобами автентичних поетичних текстів.

Завдання дослідження:

1. Визначити поняття «англомовна лексична компетентність майбутніх учителів-філологів» з урахуванням її формування на основі поетичних текстів.

2. Провести ретроспективний аналіз методів формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів у педагогічній теорії та практиці.

3. Схарактеризувати лінгвістичні особливості англомовних поетичних текстів як джерела формування лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів.

4. Виявити психологічні особливості засвоєння англомовної лексики поетичного стилю.

5. Визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів засобами автентичних поетичних текстів.

6. Розробити модель, методику та систему вправ для формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів засобами автентичних поетичних текстів та експериментально перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – процес філологічної підготовки майбутніх учителів англійської мови на основі поетичних текстів.

Предмет дослідження – методика формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів засобами автентичних поетичних текстів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів відбуватиметься ефективно, якщо: на практичному рівні забезпечити студентів знаннями англомовної поетичної лексики та вміннями її використовувати як для декламування поезії, так і для вільного мовотворення; на теоретичному рівні забезпечити студентів літературознавчими знаннями і вміннями аналізувати англомовні художні поетичні твори.

Методи дослідження. З метою визначення понятійно-категоріального апарату, характеристики теоретичних засад формування англомовної

лексичної компетентності майбутніх учителів і визначення змісту професійно-зорієнтованого навчання майбутніх учителів задіяно методи аналізу, узагальнення і систематизації психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних досліджень, нормативних документів. Для вивчення й узагальнення практичного досвіду формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів використано метод анкетування. Для виявлення рівнів сформованості англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів застосовано методи тестування. Для обґрунтування дидактично раціональної методики формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів задіяно метод педагогічного моделювання. З метою перевірки ефективності розробленої експериментальної методики проведено педагогічний експеримент. Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їхньої кількісної та якісної характеристики застосовано методи статистичної обробки інформації.

Базою дослідження виступили: факультети іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Загальна кількість учасників експерименту склала 256 студентів, в основному експерименті взяли участь 147 студентів мовних спеціальностей.

Наукова новизна дослідження. Уперше досліджено й науково обґрунтовано методику формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів. Визначено поняття «англомовна лексична компетентність майбутніх учителів-філологів» з урахуванням її формування на основі поетичних текстів. Схарактеризовано лінгвістичні особливості англомовних поетичних текстів як джерела формування лексичної компетентності майбутніх учителів. Виявлено психологічні особливості засвоєння англомовної лексики поетичного стилю. Розроблено лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів з метою

практичної та теоретичної реалізації цілей іншомовної комунікації. Виявлено критерії (теоретико-лінгвістичний, мовно-комунікативний, лінгво-інтерпретаційний) та показники оцінювання рівня сформованості англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів; схарактеризовано рівні (високий, середній, низький) сформованості англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів. Уточнено сутність поняття «лексична компетентність» відповідно до практичного оволодіння лексикою для її вживання в міжособистій і навчально-професійній комунікації. Подальшого розвитку набула теорія і практика навчання студентів мовних спеціальностей англійської лексики.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено систему вправ на основі дібраного автентичного поетичного матеріалу відповідно тем Програми з англійської мови для студентів 3 курсу, спрямовану на формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів; методичні рекомендації щодо формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів; спецпрактикум “Learning Vocabulary through Poetry” для студентів третіх курсів факультетів іноземних мов; укладено англо-англійський словник поетичних термінів.

Результати дослідження можуть бути використані під час викладання фахових дисциплін: «Практика усного та писемного мовлення», «Лексикологія англійської мови», «Стилістика англійської мови», «Література країни, мова якої вивчається» та спецкурсів: «Лінгвокультурний аналіз тексту», «Лексикостилістичний аналіз тексту», «Іншомовний текст: аналіз, інтерпретація, коментування», що забезпечують підготовку фахівців мовних спеціальностей; при розробці робочих програм і навчальних посібників для студентів факультетів іноземних мов.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Рівненського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 261 від 27.12.13 р.), Миколаївського національного

університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 19 від 5.02.14 р.), національного університету «Острозька академія» (акт про впровадження № 013 від 22.01.14 р.), Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (акт про впровадження № 23 від 10.02.14 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням; підтверджено експериментальною перевіркою розробленої методики, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження здійснена на *міжнародних*: «Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір» (Умань, 2007 р.), «Проблеми психології спілкування» (Рівне, 2007 р.), «Міжкультурна комунікація: мова-культура-особистість» (Остріг, 2009 р.), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2012 р.) та *всеукраїнських*: «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2006 р.), «V всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського» (Одеса, 2007 р.), «Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур» (Донецьк, 2007 р.), «Зміст професійної підготовки учителя іноземної мови у контексті Болонського процесу (Дрогобич, 2009 р.), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кривий Ріг, 2012 р.), «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2014 р.) *науково-практичних конференціях*.

Публікації. Результати та основні положення дослідження викладено в 16 одноосібних публікаціях автора, з них 6 – у фахових наукових виданнях України, 7 – у наукових збірниках і тезах доповідей, 2 – у зарубіжних виданнях (1 з яких у іноземному фаховому виданні), 1 – у виданні навчально-методичного характеру.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох

розділів, висновків, списку використаних джерел та 13 додатків, розміщених на 30-ти сторінках. Основний текст дисертації викладено на 200 сторінках. Роботу ілюстровано 9 рисунками, 12 таблицями, що обіймають 13 сторінок основного тексту. Список використаних джерел викладено на 27-ти сторінках та налічує 285 найменувань, з них 52 англійською і німецькою мовами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ

У цьому розділі дисертації ми маємо на меті визначити теоретичні засади формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних творів, провести ретроспективний аналіз методів формування англомовної лексичної компетентності в педагогічній вітчизняній і зарубіжній теорії і практиці, дослідити психолінгвістичні особливості формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів, визначити лінгвістичні особливості англомовних поетичних текстів як джерел формування лексичної компетентності майбутніх учителів.

1.1. Сутність та структура поняття «англомовна лексична компетентність майбутніх учителів-філологів»

Найбільш актуальною сьогодні є проблема формування компетентного фахівця у своїй галузі. Відзначимо, що коли ця проблема тільки-но з'явилася, то «компетенції студентів» зводилися до простих практичних навичок, які формувалися в результаті автоматизації знань. Такий підхід піддавався справедливій критиці, яка полягала в тому, що компетенції у вигляді практичних знань були недостатні для розвитку творчості та індивідуальності. У зв'язку з цим було запропоновано розрізнити два поняття: “компетентність” і “компетенція” (competence and competencies). Компетентність стала розглядатись як особова категорія, а компетенції перетворилися на одиниці навчальної програми і склали «анатомію» компетентності.

Звернемося до аналізу освітніх документів. У журналі “Вища освіта в Європі” (Юнеско) надаються вимоги до особистості та діяльності фахівця за кордоном, називаючи основними критеріями ефективності підготовки фахівця здібність до швидкого навчання та засвоєння нового матеріалу [92]. Як свідчить Т. Каткова [92, с. 78–79], курс уряду США на інтенсифікацію підготовки “компетентного працівника” знайшов відображення в багатьох офіційних документах та теоретичних дослідженнях, які прогнозують розвиток освіти в ХХІ столітті. Так, повідомляє автор, комісія національної Ради з науки США поставила на обговорення питання про необхідність переміщення центру ваги від оволодіння конкретними навичками праці на знання, уміння та якості тих, хто навчається. Переважне значення в документі надається формуванню компетенцій студентів [92].

У педагогічній літературі немає одностайності у визначенні поняття «компетентність». На нашу думку, це пояснюється тим, що до наукового обігу воно було уведене порівняно недавно. Відзначимо, у радянській енциклопедії 1960 р. термін «компетентність» відсутній, а в

енциклопедичному словнику 1983 р. ототожнюється з компетенцією. Більшість дослідників (А. Богуш, І. Зязюн, Т. Каткова, В. Ягупов) розглядає компетентність і як характеристику особистості, і як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості, тобто розуміють під компетентністю здатність не тільки володіти знаннями, але й потенційно бути готовим їх застосовувати у нових ситуаціях.

За визначенням А. Богуш, компетентність – «це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, комунікативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль» [30]. Найбільш типовим, як нам видається, є наступне визначення: «компетентність - якісно-своєрідне поєднання здібностей (якостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [73, с.54]. Стосовно педагогічної діяльності компетентність означає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує професійність педагога.

Поняттям «компетентність», як зазначає С. Ніколаєва, українська освіта оперує у значенні, запропонованому європейськими країнами. Компетентність визначають як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [141, с. 11]. Кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і умінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії [141, с. 12].

Поняття «компетенція» вперше стало вживатися в США в 60-ті роки в контексті діяльнісного навчання (*performance-based education*), метою якого було готувати спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці. Спочатку «компетенції» розглядалися як прості практичні навички, що формувалися в результаті автоматизації знань, пізніше компетенції перетворилися в одиниці навчальної програми.

Відповідно до Програми з іноземної мови для університетів головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка розуміється як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Іншомовна комунікативна компетенція є полікомпонентною і включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну компетенції. Мовна компетенція, у свою чергу, охоплює лексичну, граматичну і фонетичну компетенції [158].

Відповідно до мети започаткованого дослідження зупинимося докладніше на розгляді англомовної лексичної компетентності, оскільки успішність іншомовного спілкування визначається рівнем володіння лексикою, яка забезпечує адекватне вживання і розуміння лексичних одиниць у спілкуванні.

На сучасному етапі формування англомовної лексичної компетентності розглядається в контексті компетентнісного підходу, який у навчанні іноземних мов розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування у тих, хто навчається, іншомовної комунікативної компетенції з одночасним формуванням базових компетенцій, до складу яких зазвичай відносять соціально-особистісні, загальнонаукові й інструментальні компетенції [141, с. 12].

Розглянемо поняття англомовної лексичної компетентності більш детально. У багатьох дослідженнях англомовна лексична компетентність розглядається як властивість сформованої вторинної мовної особистості, де її лексикон є одним із компонентів трикомпонентної структури моделі мовної особистості [156]. Як вважають учені (О. Кравченко, О. Леонт'єв, В. Петренко), саме в лексиці закладено ті смисли, за допомогою та на основі яких відбувається спілкування людей між собою, а Б. Беляєв вважає оволодіння англомовною лексикою найголовнішою та основною задачею усього навчання іноземної мови [20, с. 61], з чого й випливає значущість формування у майбутніх учителів англомовної лексичної компетентності.

Лексична компетентність, за С. Ніколаєвою, – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та лексичної усвідомленості [131, с. 215]. К. Александровим поняття «лексична компетентність» розуміється як заснована на лексичних знаннях, навичках, вміннях, а також на особистому мовному та мовленнєвому досвіді здатність людини визначати контекстуальне значення слова, порівнювати його зі значенням у двох мовах, розуміти структуру значення слова та виділяти специфічно національне в значенні слова [3, с. 11]. На думку А. Посохової, англомовна лексична компетентність є складовою загальної мовної культури сучасного спеціаліста в умовах глобалізації усіх сфер професійної діяльності та передбачає ґрунтовне знання фахової термінології і лексики. Фахова комунікація, як зазначає дослідниця, відзначається точністю і логічністю викладу матеріалу, значним когнітивно-прагматичним потенціалом, що великою мірою забезпечується широким залученням до лексичної бази термінологічної і фахової лексики [156, с. 104]. Згідно з «Програмою з англійської мови для професійного спілкування» змістом лексичної компетентності є «... широкий лексичний репертуар, який включає термінологію, ідіоматичні вирази та колоквиалізми, необхідні для аудіювання, читання, усного та писемного мовлення в академічних та професійних сферах спілкування» [159, с. 98]. Лексична компетенція є невід'ємним складником іншомовної комунікаційної компетенції, метою якої є формування здатності успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів [133, с.30]. Із зазначеного можна дійти висновку про те, що коли йдеться про сформованість англомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців, передбачається оволодіння іноземною мовою, максимально наближеною до автентичної.

Лексична компетентність визначається сучасними вченими (О. Аматыєва, А. Богуш, С. Куліш, С. Ніколаєва та ін.) як наявність певного запасу лексичних одиниць у межах професійного розвитку, здатність до адекватного використання лексем: коректно вимовляти і писати, правильно організувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати ними в актах комунікації в потрібному темпі і в різноманітних значеннях, для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату [30, 121].

Англомова лексична компетентність - це здатність розпізнавати і використовувати слова іноземної мови так, як це роблять носії мови [57]. Лексична компетентність включає розуміння різних відносин серед груп слів і розуміння загальних значень слів. Лексична компетентність як складник лінгвістичної компетенції складається із лексичних та граматичних елементів. На вибір лексичних елементів впливають академічні та / або професійні сфери і ситуації, в яких вони мають вживатися, тому підбір лексики може у значній мірі різнитися в окремих робочих програмах. Формування лексичної компетентності передбачає оволодіння правилами співвідношення конкретної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичній і семантичній групах [42].

Як свідчить аналіз нормативних документів та фахової літератури з проблеми дослідження, серед методистів немає єдиного визначення поняття лексична компетентність. І. Макаренко, О. Сиземіна визначають лексичну компетентність як «наявність певного запасу слів у межах професійного розвитку, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів» [124; 171]. Н. Горбунова розуміє лексичну компетентність як здатність миттєво викликати з довготривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг [59]. Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти під лексичною компетентністю розуміється «знання і здатність використовувати мовний

словниковий запас» [74, с. 7]. Однак, і це визначення не враховує потреб особистості до здійснення мовної діяльності на основі наявних в особі знань, навичок та вмій, що є головною ознакою компетентності.

Знання іноземної мови асоціюється із знаннями слів. У процесі навчання лексики у студентів формуються такі лексичні знання: 1) фонетичні, необхідні для розвитку навичок вимови на основі слухомоторних образів лексичних одиниць; 2) знання в галузі графіки та орфографії, потрібні для написання слів та їх розпізнання в тексті на основі словесних наочно-графічних образів; 3) знання в галузі граматики, пов'язані з утворенням словоформ; 4) знання семантики лексичних одиниць, що вивчаються; 5) знання, пов'язані з правилами сполучуваності цих слів в іноземній мові [42].

Однак володіння мовою - це не тільки знання, а й лексичні навички, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже, лексичні навички слід розглядати як невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу. Це зможе дати фахові знання майбутнім учителям іноземних мов, підвищити професійну майстерність, підготувати особистість не лише до толерантного сприйняття інших культур та народів, а й до порівняння із власною соціокультурною специфікою, до критичної рефлексії стосовно неї і до системи особистісних цінностей.

Лексичні навички є найважливішим і невід'ємним елементом змісту англійської лексичної компетентності, вони забезпечують функціонування лексики в спілкуванні [133, с. 92]. За визначенням С. Шатілова, «лексичні навички – це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови» [220, с. 129]. За Ю. Пассовим, це – «синтезована дія з вибору лексичної одиниці адекватно задуму та її правильного поєднання з іншими одиницями, яка здійснюється в навичкових параметрах і забезпечує ситуативне використання певної лексичної одиниці в

мовленні» [150]. Р. Мін'яр-Белоручев визначає їх як здатність миттєво викликати з довготривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовного завдання; включати його в мовний ланцюг [135].

Основною практичною метою навчання лексичного матеріалу іноземної мови є формування лексичних навичок як найважливішого компоненту експресивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Під мовленнєвими експресивними навичками розуміються навички інтуїтивно правильного слововживання й словотворення в усному мовленні відповідно до ситуацій спілкування й цілей комунікації. Лексична мовленнєва навичка містить у собі два основних компоненти: слововживання й словотвір. Психофізіологічною основою лексичних мовних експресивних навичок є лексичні автоматизовані динамічні зв'язки як єдність семантичних і слухомоторних образів слів і словосполучень. Мовленнєві лексичні навички істотно відрізняються від граматичних. Лексичні навички характеризуються більшою усвідомленістю, що проявляється у виборі слів, їх правильному сполученні з іншими словами залежно від цілей комунікації [54]. Оволодіти лексичною компетентністю - означає знати форму слова, його значення і вживання. Під формою слова мається на увазі його звукова форма, без якої неможливо правильно зрозуміти слово на слух і адекватно озвучити його самому, а також відобразити його графічну форму, без якої слово не буде виявлено при читанні і не зможе бути написано.

Щоб сформувати лексичні навички, треба знати, з урахуванням яких механізмів вони функціонують. Для використання будь-якої лексичної одиниці потрібно, по-перше, згадати її, викликати у пам'яті відповідно завданню, змісту, що відбувається підсвідомо. По-друге, миттєво поєднати цю лексичну одиницю з попередньою і наступною, причому поєднання має бути не тільки лінгвістично правильним, а й адекватним мовному завданню у цій ситуації. Зазначені операції супроводжуються роботою механізму ситуативного спостереження: якщо автоматично обране слово не підходить, то включається свідомий вибір лексичної одиниці.

Студенти повинні засвоїти значення і форми лексичних одиниць і вміти їх використовувати в різних ситуаціях усного та писемного спілкування, тобто оволодіти навичками лексичного оформлення тексту, що породжується, при говорінні і написанні, і навчитися розуміти лексичні одиниці на слух і при читанні. Відтак, ми підійшли до проблеми розвитку *лексичних умінь*.

Термін «лексичні вміння» виокремлено в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, в яких зазначено, що до лінгвістичної компетенції включено «лексичні, фонологічні і синтаксичні знання і вміння» [74]. П. Гурвич та Ю. Кудряшов визначають лексичні вміння, як здатність до перенесення у змінених умовах лексичних дій, причому до лексичних дій вчені відносять ті, що пов'язані з граматичним аспектом, і ті, що позбавлені його, а саме «дії по співвіднесенню мовленнєвого задуму, тобто понять в певній ситуації, зі словами поза їх граматичного аспекту; дії по семантичному співвіднесенню лексичних виражень понять» [63, с. 328].

При здійсненні говоріння і письма необхідні такі вміння: а) продуктивні: правильно вибрати слова / словосполучення відповідно до комунікативного наміру; правильно поєднувати слова в синтагмах і реченнях; володіти лексико-смысловими та лексико-тематичними асоціаціями; поєднувати нові слова з раніше засвоєними; вибрати потрібне слово з синонімічних і антонімічних опозицій; виконувати еквівалентні заміни; володіти механізмом розширення і скорочення речень; пристосовуватися до індивідуальних особливостей мовця, володіти швидкою реакцією та ін; б) рецептивні (слухання, читання): співвідносити звуковий / зоровий образ слова з семантикою; дізнаватися і розуміти вивчені слова / словосполучення в мовному потоці / графічному тексті; розкривати значення слів за допомогою контексту; розуміти значення слів з опорою на звукові / графічні ознаки (афіксацію, запозичені слова і т.д.); диференціювати подібні за звучанням і написанням слова; володіти механізмом рецептивного комбінування; широко користуватися прогнозуванням і орієнтирами

сприйняття для створення установки на виконання певної діяльності з новим (або раніше засвоєним) лексичним матеріалом та ін; в) соціокультурні вміння, пов'язані з володінням лексикою: розуміти безеквівалентну лексику в текстах; будувати мовну поведінку відповідно до норм спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Володіння словом є найважливішою передумовою говоріння, але в репродуктивних видах мовленнєвої діяльності знання лише значення слова недостатньо; тут не меншу роль виконує володіння зв'язками слова й утворення на їх основі словосполучення.

Г. Рогова виділяє такі завдання перед оволодінням лексикою у зв'язку з розвиваючими видами мовленнєвої діяльності. Для вживання слів у репродуктивних видах мовленнєвої діяльності необхідно:

- знайти слово в пам'яті, а, отже, воно має бути спочатку закладено в пам'ять;
- вимовити його, що передбачає володіння його фонетичною формою;
- включити в поєднання на основі смислової сумісності і відповідно до граматичної норми;
- включити поєднання в речення, текст.

Для рецептивних видів мовленнєвої діяльності потрібно:

- асоціювати графічний або відповідно озвучений образ слова з лексичним значенням;
- визначити граматичну форму слова, зв'язки з іншими словами, що зумовить проникнення у зміст [166].

У всіх випадках необхідно навчати словникової сторони мовленнєвих видів діяльності таким чином, щоб студенти постійно відчували напруженість комунікативної задачі, а саме, що слова їм потрібні для вираження думок. Тільки ясна мовна перспектива, вважає Г. Рогова, обумовлює вмотивованість та успішність оволодіння словником [166]. У цьому випадку можливе виникнення імпринтингу (imprinting), психологічного явища, описаного О. Леонтьєвим: механізм закарбовування по типу «раз і назавжди». Для того, щоб відбувся імпринтинг, потрібно, щоб

те, що запам'ятовується, відповідало потребі і негайно підкріплювалося її задоволенням. Стосовно слів іноземної мови це означає, що має існувати напруга мовленнєвої потреби. Тоді в пам'яті утворюється як би пастка для слова, завдяки чому воно і закарбовується [111].

Опанувати іншомовну лексику, тобто сукупність слів і схожих з ними за функцією об'єднань, означає, по-перше, засвоїти (запам'ятати) значення і форму лексичних одиниць; по-друге, навчитися користуватися цими одиницями в різних видах діяльності (тобто оволодіти навичками оформлення мовлення); по-третє, навчитися розуміти лексичні одиниці на слух і при читанні текстів. Таким чином, лексика потрібна як для здійснення продуктивної мовленнєвої діяльності (говоріння, письма), так і рецептивної (аудіювання, читання). Засвоєння лексики і становлення іншомовного мовленнєвого механізму є взаємозв'язаними і взаємозалежними боками єдиного процесу навчання лексики.

Відтак, узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень сутності *лексичної компетентності* привело до такого розуміння цього терміна - це наявність певного запасу лексичних одиниць у межах професійної тематики, вміння використовувати словниковий запас в залежності від ситуацій, що передбачають розуміти слово в усному та письмовому представленні, згадувати його при потребі, вживати у правильному значенні, граматично коректно користуватися ним, вірно вимовляти, знати, які інші слова можна використовувати з ним, правильно писати слово, вживати його у відповідних ситуаціях, знати чи має воно позитивні або негативні конотації; коли доречно використовувати / не використовувати його. Зважаючи на тему нашого дослідження, ми логічно підійшли до розкриття суті поняття *англомовна лексична компетентність (АЛК) майбутніх учителів-філологів*, що формується на основі поетичних текстів і представляє єдність двох складових: практичної і теоретичної. Практична складова включає знання мови англомовних художніх поетичних творів, засобів її словотворення, лексичних норм застосування; навички і вміння практичного використання

лексики поетичних творів в умовах навчальної та реальної англомовної комунікації; здатність аналізувати лексичну складову свого мовлення і самовдосконалювати її. Теоретична складова включає професійно-філологічні: знання поетичних термінів, літературознавчих понять, лексикологічних категорій; вміння сприйняття теоретичного матеріалу, викладу набутих знань і використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів; лінгвістичного і історико-змістового аналізу тексту; поетичного викладу думок за темою, що вивчається.

Для більш чіткого уявлення змісту і структури англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів зобразимо їх схематично (див. рис. 1.1.).

Рисунок 1.1.

**Зміст і структура англомовної лексичної компетентності
майбутніх учителів-філологів**

Практична складова	Теоретична складова
1. знання мови художніх поетичних англомовних творів, засобів її словотворення, лексичних норм застосування;	1. філологічні знання: поетичних термінів, літературознавчих понять, лексикологічних категорій;
2. навички і вміння практичного використання лексики поетичних творів в умовах навчальної та реальної англомовної комунікації;	2. професійні навички та вміння (проводити лінгвістичний та історико-змістовий аналіз тексту);
3. здатність аналізувати лексичну сторону свого мовлення і самовдосконалювати її.	3. здатність свідомо аналізувати явища мови та мовлення у межах художнього поетичного твору, вміння поетичного викладу думок за темою, що вивчається.



Передумови для написання власних віршованих творів

Однак запропоноване нами визначення англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів характеризує лише її передбачуваний склад, але не розкриває способів її формування для вдосконалення лінгвістичного і змістового аспектів іноземної мови. Проаналізуємо цілі та методи формування англомовної лексичної компетентності в педагогічній теорії та практиці в послідовності розвитку методики навчання іноземних мов.

1.2. Ретроспективний аналіз методів формування англомовної лексичної компетентності в педагогічній теорії і практиці

Питання формування іншомовної лексичної компетентності студентів вивчало чимало вітчизняних і зарубіжних вчених (І. Берман, В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Ю. Гнаткевич, В. Кондратьєва, Р. Мін'яр-Белоручев, О. Петрашук, Ю. Семенчук, О. Соловова, О. Тарнопольський, В. Цетлін, О. Шамов, С. Шатілов, В. Шмідт, Г. Харлов, V. Allen, B. Mascull, M. McCarthy, M. Senechal, L. White та ін.) протягом усього періоду розвитку методики навчання іноземних мов. Це зумовлено такими чинниками: 1) важлива роль, яку відіграє знання словника в розвитку мовленнєвих умінь студентів; 2) трудомісткість процесу оволодіння словником; 3) складність самої проблеми, оскільки лексичний склад мови являє собою досить різноманітну й барвисту картину, а лексичні одиниці - різнопланові й багатомірні явища. У працях вищезазначених вчених досліджено психолінгвістичну природу рецептивних та репродуктивних лексичних навичок, запропоновано критерії відбору лексичного матеріалу, здійснено відбір активного та пасивного лексичного мінімуму професійно-

зорієнтованої лексики, висвітлено питання семантизації лексики та її засвоєння на різних етапах вивчення іноземної мови, розроблено відповідні комплекси вправ.

Розглянемо питання навчання лексики іноземної мови більш детально, починаючи з минулого століття. Аналіз методичних підходів 50-их років ХХ століття показує, що вивчення іноземної мови розглядалося передусім як уміння читати і перекладати іноземний текст. Значний внесок у розвиток теоретичних основ навчання іноземних мов зробив Л. Щерба. Він вважав найбільш придатним рецептивний шлях оволодіння мовою [221]. Запропонований ним підхід зустрів непорозуміння. Теорія рецептивно-продуктивного засвоєння іноземної мови зазнавала критики з позицій лінгвістики, психології і методики. Однак, були і прихильники цієї теорії. Так, В. Цетлін наголошував на тому, що рецептивне засвоєння мовного матеріалу вимагає усного вправляння [212]. І. Рахманов показав, що слід протиставляти рецептивне засвоєння не продуктивному, а двосторонньому засвоєнню: «активний словник підлягає і репродуктивному, і рецептивному засвоєнню, причому спочатку репродуктивному, а потім і рецептивному» [165]. Наприкінці 50-их років навчання іноземних мов почали розглядати як опанування видів мовленнєвої діяльності. До того ж змінився зміст навчання цього предмету: до його складу увійшли вміння і навички, що відповідає завданням навчання мовленнєвої діяльності.

Методична концепція 60-70-их років ХХ ст. ставила основним завданням практичне оволодіння мовою, йдеться про усне підґрунтя навчання, передбачається усний вступний курс, широке застосування ТЗН і засобів наочності. До особливостей навчання іноземних мов у цей період належить захоплення заучуванням напам'ять віршів, прози, уривків тексту. А. Щукін зазначає, що для методики 70-х років характерне перенесення акцентів у роботі із засобами мови у вигляді мовних одиниць на те, як такими одиницями користуватися, тобто на мовну діяльність, предметом якої є думка, засобом здійснення – мова, а способом - вираження думок за

допомогою мовлення (внутрішнє і зовнішнє) [225, с. 263]. Навчання лексичної сторони мови і формування лексичного запасу завжди було однією з найбільш складних проблем методики навчання іноземних мов. У зв'язку із цим формувалися різні принципи відбору лексики, а також способи її засвоєння.

С. Шатілов рекомендує такі етапи роботи з лексикою: 1) оцінити труднощі, які заважають засвоєнню лексичних одиниць, і звести їх у більш-менш однорідні групи; 2) передбачити способи введення лексики, що застосовуються до кожної групи; 3) ввести та пояснити, орієнтуючись на ті сторони лексичних одиниць, які спричиняють труднощі, і шукати шляхи їх подолання. Подолання лексичних труднощів, на думку С. Шатілова, здійснюється за рахунок ізоляції складних слів одне від одного, включення вивчених одиниць у різні поєднання та асоціативні зв'язки, а також виконання диференційованих вправ [220, с. 178]. Семантизацію складних слів учений бачить у їх ізоляції, що виключає роботу з контекстом узагалі та з автентичним матеріалом зокрема.

Як відзначають фахівці (І. Берман, В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Ю. Гнаткевич, В. Кондратьєва, Р. Мін'яр-Белоручев), у вітчизняній і зарубіжній методичній літературі найбільше суперечок і дискусій викликає етап семантизації. Адже, навчання лексики починається з її семантизації. І це незважаючи на те, що центральною ланкою процесу навчання лексики є, безумовно, подальші етапи: формування лексичних мовних навичок та їх вдосконалення. Інтерес методистів до семантизації цілком закономірний. Розкриття лексичного значення - процес нетрудомісткий і нетривалий - має вирішальне значення для подальшої роботи над словом. На перший погляд, суперечки ведуться про способи і засоби розкриття значення слова, але у дійсності, як виявив Б. Беляєв, використання тих чи тих засобів і способів семантизації визначає той зміст, з яким буде пов'язана форма іншомовного слова, а це означає, і зв'язки, які будуть зміцнені і автоматизовані в подальшому навчанні [20]. Слово засвоюється шляхом вправ і практики.

Перекладне володіння словом на першому етапі засвоєння є цілком припустимим. І як стверджує П. Хегболдт: «Коли ми чуємо іншомовне слово декілька разів, то рідне слово служить ключем до розкриття його значення. Якщо ми почуємо іншомовне слово п'ятдесят або більше разів, необхідність у рідному слові як посереднику відпадає» [265].

Так, М. Арсенєва, Т. Строева, А. Хазанович стверджують, що семантичні ознаки слова спроектовані на його граматичні властивості [9]. М. Лещечко приходиться до висновку, що поєднуваність дієслова і його семантика змінюються у взаємному зв'язку [116]. До аналогічного висновку приходиться М. Кочерган, який відзначає, що “семантикою слова обумовлюються його сполучувані можливості” [107]. Такої думки дотримується і П. Денісов, який стверджує, що “номінативний потенціал слова визначає його синтагматичний потенціал” [66]. Таким чином, неправильно розглядати семантичні розбіжності слів у відриві від їхньої лексичної і граматичної сполучуваності. Відмінності в сполучуваності, зокрема лексичної, найчастіше відбивають їх семантичну нееквівалентність.

Методика 80-их років позначилася інтересом до принципу комунікативності, який поглиблено вивчався та впроваджувався в практику навчання суміжних з методикою дисциплін: мовознавство, психологію, психолінгвістику. У цей період також дістав теоретичне обґрунтування новий аспект у викладанні нерідної мови - лінгвокраїнознавчий [111].

Відповідно до цілей цього періоду, до основних компонентів змісту навчання, крім названих вище, можна віднести знання, навички та вміння в комунікативному мовному спілкуванні та у самостійній класній та позакласній роботі.

До активності і пізнавальної самостійності студентів, безсумнівно, прагнуть всі методисти. Однак, далеко не всі поділяють думку про те, що студентам доступне самостійне проникнення в значення слова. Сумніви з цього приводу висловлювалися С. Фоломкіною і Є. Копляковою, остання проводила експериментальне навчання синонімів німецької мови на I курсі

педагогічного вузу, і дійшла висновку, що найбільш складна частина лексичного матеріалу повинна пояснюватися в аудиторії [210, с. 86], тієї ж думки дотримується В. Крафт [107, с. 12]. О. Бібін вважає, що кожне слово, що належить продуктивному засвоєнню, має пояснюватися в аудиторії, хоча певну частину цієї роботи може взяти на себе підручник. На його думку, міцність запам'ятовування навчального матеріалу і ступінь володіння ним в значній мірі залежать від характеру першого зіткнення студентів з новим матеріалом [24]. О. Леонтьєв пов'язує питання характеру розумової діяльності студентів в першу чергу з прийомами і засобами семантизації. Вчений зауважує, що "оптимальною є або наочна семантизація за допомогою декількох картинок, що охоплюють всі основні випадки вживання певного слова, або семантизація по контекстуальній здогадці" [111, с. 95]. Ці способи він вважає найбільш перспективними в психологічному відношенні, так як їх застосування активізує роботу мислення студентів.

Для методики 90-х років ХХ століття та сьогодення характерним є поглиблене вивчення мовленнєвого спілкування, підґрунтям якого має бути спільна ігрова, продуктивна, пізнавальна діяльність. Це положення розвивається на основі комунікативної лінгвістики, а як головні властивості мови розглядаються такі її якості, як комунікативність, системність, функціональність. Як наслідок, мета навчання іноземних мов зосереджується на розвитку комунікативної професійно зорієнтованої діяльності майбутніх учителів, яка передбачає вдосконалення змісту активного словника, та має стати соціально-професійною і пізнавально-орієнтованою. Тому до його складу мають входити слова, що забезпечують розуміння художніх творів, автентичної наукової та освітньої літератури.

Характерними для методики 90-х є такі особливості: набуває значного розвитку напрямок методичних досліджень, який орієнтує викладача на навчання міжкультурному спілкуванню і відображає інтерес до фактів культури, що вивчаються у процесі занять. Лінгвокультурологічний підхід до навчання мови має практичну реалізацію при ознайомленні із культурою

мовленнєвого спілкування у зв'язку з концепцією комунікативної іншомовної освіти [148].

Розглянемо сучасні вітчизняні дослідження, пов'язані з навчанням іншомовної лексики. Так, Р. Мартинова зазначає, що структура змісту навчання активної лексики складається з набуття знань ізольованих слів і висловів; формування навичок їхнього вживання у поєднанні з раніше вивченими навичками у словосполученнях і окремих реченнях; розвитку умінь вживати кожне лексичне явище у власному підготовленому і непідготовленому мовленні [126, с. 251].

У своїх дослідженнях Г. Харлов акцентує увагу на те, що формування і накопичення достатнього рецептивного словника здійснюється завдяки семантизації системи смислових зв'язків слів з одночасним запам'ятовуванням іншомовної лексики по збільшеним кількісним параметрам (семантичним і абсолютним кількісним) в оптимальних обсягах осмисленої лексичної інформації. Вчений вказував на кількісне збільшення запам'ятовування іншомовної лексики в міру сумарного накопичення одноразових збільшених обсягів лексичного матеріалу, засноване на системному навчанні, що є актуальним у світлі проблеми розширення навчально-пізнавальних можливостей та концепції про перехід "пасивної лексики" в "активну", яке відповідає комунікативним завданням оволодіння мовленнєвою діяльністю іноземною мовою [215].

Значний внесок у пошук шляхів інтенсифікації навчання лексики і методів її засвоєння зробили дослідження О. Тарнопольського. На його думку, важливість цієї задачі обумовлена необхідністю навчити студентів читати і розуміти оригінальні тексти без допомоги словника, що вимагає наявності великого словникового запасу учнів. Задачу інтенсифікації навчання лексики можна вирішити, якщо: 1) значно збільшити кількість слів, які засвоюють студенти на одному занятті; 2) процес засвоєння нової лексики студентами підлягає ціленаправленому управлінню з боку викладача [200].
Однак, ми вважаємо, що в методиці О. Тарнопольського гіперболізована

можливість контекстуальної здогадки для студентів, тому що вона може призвести до нерозуміння складних мовних явищ, якими рясніють поетичні тексти, що переповнені емоційно-забарвленою лексикою [201].

У дослідженнях О. Сиземіної пропонується використовувати графічні організатори для систематизації лексики. Автор стверджує, що застосування графічних організаторів активізує роботу когнітивних процесів студентів, «забезпечує осмислене і ефективне засвоєння матеріалу і, таким чином, є успішною передумовою для формування стійких, гнучких лексичних навичок і вмінь» [171, с. 12]. Основними принципами запропонованої стратегії є активізація лексичних знань та навичок студентів, візуалізація власного мислительного процесу і його результатів, узагальнення і систематизація знань, запам'ятовування і зберігання матеріалу з використанням опор [171, с. 1-2]. Серед запропонованих автором графічних організаторів на особливу увагу заслуговує асоціограма, кластерна модель, модель семантичної карти.

С. Ляпіна, яка дослідила навчання лексики англійської мови на 4 курсі факультетів іноземних мов, зазначає, що при певному рівні активності студентів їх мимовільна пам'ять засвоює нову лексику не гірше, ніж довільна [121, с. 7]. До її думки приєднується Л. Пушкарьова, яка стверджує, що пізнавальна діяльність в порівнянні з мнемічною забезпечує більш глибоке засвоєння семантики нового слова і створює міцну базу для самоконтролю за майбутнім використанням слова в мові та самокорекції [164, с. 10-11]. Експериментальні дані З. Пономарьової також свідчать про те, що студенти краще засвоюють слова іноземної мови тоді, коли самі виконують певну роботу, що складається з "семантизаційних операцій" [154, с. 3]. С. Логвіна також навчала студентів 4-их курсів філологічних спеціальностей лексики англійської мови. Вчена розглядала формування потенційного англомовного словника майбутніх філологів для сприймання автентичного мовлення, в результаті чого встановила, що словник містить номінативну, деривативну й ідіомативну групи слів; ґрунтується на незнайомих лексичних одиницях, які

студенти самостійно семантизують на основі знань правил словотворення, мовної та контекстуальної здогадки, інтуїтивних відчуттів, а також на основі особистих лінгвістичних здібностей розуміння обставин щойно сприйнятої на слух англомовної інформації [114]. В.Терещук формувала англомовну лексичну компетенцію студентів з урахуванням особливостей перебігу психічних процесів суб'єктів навчання в умовах віртуального навчального середовища, специфіка якого виявляється, насамперед, в імерсивності, що дозволяє занурювати студента в певне навчальне середовище шляхом перетворення його із пасивного спостерігача в активного діяча, тобто за рахунок значного підвищення навчальної активності студентів. При навчанні лексики авторка враховувала опору на правила сполучуваності лексичних одиниць між собою; взаємозв'язок форми і змісту лексичних одиниць; використання лексики з професійно-комунікативними цілями; раціональне співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики; активізацію стратегій запам'ятовування лексичних одиниць [206].

Важливими для оволодіння ЛК є виділені в сучасних дослідженнях фактори, спрямовані на вдосконалення діяльності викладача чи безпосередньо студента в процесі самостійного оволодіння лексикою, а саме: фактор раціонального розподілу лексичного матеріалу (виділення порцій слів, які передбачають одночасне засвоєння), полегшення запам'ятовування (використання наочності); опори на попередній досвід вивчення АМ (широке використання здогаду); маркованості реєстру вживання слова (визначення доцільності вживання конкретної ЛО в певному типі висловлювання: формальному чи неформальному [167].

Ряд методистів, що вивчають методику введення лексичного матеріалу у мовному вузі, рекомендують самостійне ознайомлення студентів з новими словами. Так, Н. Ніколаєнко досліджувала ініціативне розширення словника студентами, зумовлене сформованими пізнавальними потребами. Вчена зауважувала, що ініціативне розширення словника студентами є

позапрограмним за місцем у навчальному процесі, внутрішньо вмотивованим, оскільки визначається, в першу чергу, прагненням пізнання, що не заперечує наявності і певних зовнішніх мотивів (досягнення вищого рейтингу в групі, покращення знань, навичок і вмінь з метою розширення подальших професійних можливостей, отримання певної винагороди у вигляді оцінки, оскільки розширення активного словникового запасу студента призводить до покращення вмінь говоріння, письма, читання та аудіювання). Водночас ініціативне розширення лексики носить індивідуальний характер, тому що кожен студент сам обирає ЛО для розширення свого словника [143, с. 35].

I. Задорожна також вивчала проблему розширення словникового запасу майбутніх учителів АМ в процесі самостійної роботи і встановила, що оволодіння англомовною ЛК повинно носити аналітичний характер, який передбачає аналіз ЛО з погляду їх сполучуваності, імпліцитної соціокультурної інформації тощо. Лексичні навички базуються загалом на дискурсивно-аналітичних діях, які призводять до встановлення значення тієї чи іншої одиниці. Відповідно студенти можуть визначити значення незнайомої ЛО за її словотворчими компонентами, контекстним оточенням, мовною здогадкою, подібністю звучання зі словами української мови [76, с. 223]. Таким чином, у студентів закладаються основи дослідницького ставлення до слова.

Зауважимо, що методисти, які досліджували процес навчання англомовної лексики на старших курсах спеціального мовного вузу, висловлюються переважно за самостійне ознайомлення студентів з лексичним матеріалом, вказуючи, однак, що матеріал повинен бути для цього методично препарований. Аналізуючи цей процес на молодших курсах (I і II курси), методисти підкреслюють необхідність навчати важкозасвоюваному лексичному матеріалу в аудиторії (О. Бібін, В. Крафт). Можна стверджувати, що при вирішенні цього питання слід насамперед враховувати міру труднощів, яку представляє вивчення лексичного матеріалу. Крім того,

враховувати ступінь мовної підготовки та рівень навичок самостійної роботи студентів на різних етапах навчання.

Сучасні зарубіжні дослідження з методики викладання іноземних мов (Дж. Елліс, П. Нейшн, Дж. Річардз, А. Шінан) також акцентують увагу на важливості вивчення лексичного матеріалу. Цілком слушним видається нам зауваження Дж. Річардза стосовно того, що «словник та лексичні одиниці знаходяться в центрі вивчення та комунікації. Ніяка кількість граматичного чи іншого типу лінгвістичного знання не може бути використана в комунікації чи дискурсі без посередництва лексикону» [273, с. 27]. Дійсно, за рахунок лексичних виразів можна підтримувати велику кількість елементарних комунікацій без значної допомоги з боку інших аспектів мовної системи. Звичайно, ми не проголошуємо відмову від навчання студентів граматичним явищам мови, а тільки акцентуємо на наданні провідної ролі процесу збагачення словникового запасу при вивченні ІМ. Робота над лексикою на старших курсах здебільшого перепадає на самостійні заняття студентів. Справа в тому, що при вивченні на практичних заняттях нового лексичного матеріалу студентам виявляється досить складно запам'ятати його, не прикладаючи до цього спеціальних зусиль. Адже, як справедливо зазначає В. Кондратьєва, «мінімальна повторюваність незнайомих слів в навчальних текстах, необхідна для їх запам'ятовування в процесі читання, повинна бути не менше 10-15 разів» [104, с. 32]. А як свідчить аналіз навчального матеріалу, така повторюваність досягається досить рідко. Тому надзвичайно важливою є раціональна організація самостійної роботи студентів із вивчення нового лексичного матеріалу.

Проблема підвищення продуктивності вивчення лексичного матеріалу студентами залишається актуальною і сьогодні. «Постійне кількісне та якісне збільшення словникового запасу має стати метою кожного, хто вивчає ІМ», стверджує П. Нейшн у своїй праці «Вивчення словникового запасу іншої мови» (2001) і додає: «Найамбіційніша мета - знати всю мову» (що за даними Webster's Third New International Dictionary становить близько

115 тисяч слів без урахування власних імен [267, с. 6]. Як відзначає вчений, за кожен рік свого молодого життя носій мови в середньому збільшує словниковий запас на одну тисячу слів [267, с. 9], до чого і повинні прагнути ті, хто ставить за мету оволодіти іноземною мовою на високому рівні. При вивченні лексичних одиниць студентам слід прагнути до повного засвоєння кожного слова чи словосполучення, вважають Дж. Елліс та Д. Сінклера [274].

П. Нейшн розрізняє чотири основні напрями, за якими можна розподілити засвоєння лексики: 1) пряме навчання, 2) безпосереднє вивчення, 3) побічне (випадкове) вивчення, 4) заплановані зустрічі [267, с. 16]. При прямому навчанні викладачеві варто застосовувати різні методичні прийоми: семантизацію лексичних одиниць шляхом демонстрації предметів, ознак, дій або їх зображення і відповідного багаторазового називання; переклад рідною мовою; введення лексичних одиниць шляхом тлумачення (дефініції); семантизацію з використанням мовленнєвої здогадки; контекстуальну семантизацію; використання можливостей комп'ютера при введенні нової лексики тощо.

Навички перекладу, а особливо перекладу автентичних текстів, що знаходяться в центрі нашої уваги, відіграють дуже важливу роль у формуванні англомовної лексичної компетентності. Від рівня володіння навичками перекладу і від уміння працювати зі словником залежать швидкість розуміння та виконання завдань, обсяг засвоєння матеріалу, психологічний стан студента і атмосфера на занятті в цілому. В. Комісаров говорить про "ототожнення створеного відрізка мови з відповідного оригіналу", при "свідомому або інтуїтивному зіставленні одиниць двох мов." Не можна зводити процес перекладу до механічного акту знаходження міжмовних відповідностей. Саме через прагнення передати студентам насамперед значення окремих слів і виникає більшість перекладацьких помилок. Адже "мова - це система, а не хаотична сукупність слів" [103, с. 16]. Важко не погодитися з судженням Д. Віньє і О. Мартена про те, що "якби

проблема навчання мовам спеціальності зводилась до засвоєння тільки спеціальної лексики, вона давно була б вирішена. До того ж надмірна прихильність до словника ускладнює процес сприйняття іншомовного тексту: сповільнює темп читання, порушує логічне структурування протягом думки, відволікає від змісту, що читається. Переклад - це багатостороннє урахування як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних моментів” [241; 219]. Таким чином, викладач повинен знаходитися в стані постійного пошуку оптимальних методичних прийомів навчання перекладу лексичних одиниць, досліджувати шляхи і способи "нарощування" тих кількісних факторів, які забезпечать довгоочікуваний якісний скачок. У зв'язку з цим, найважливішим завданням є розширення словникового запасу студентів, тобто формування реального і потенційного словників, а також розвиток здогадки. Студентам необхідно знання певної кількості слів, знання способів визначення слів на основі різного роду лінгвістичних даних і вміння практично користуватися цими способами для формування належного рівня АЛК.

Одним із ефективних засобів досягнення якісного навчання лексики студентів мовних спеціальностей є впровадження інтерактивного навчання. Метою методики застосування інтерактивних прийомів оволодіння студентами лексикою є забезпечення умов для формування в них іншомовної комунікативної компетенції. Інтерактивне навчання визначають як процес міжособистісної комунікації в навчальних умовах, характерними ознаками якого є високий ступінь інтенсивності спілкування, розмаїття видів, форм і прийомів діяльності [93]. Інтерактивне навчання лексики студентів мовних спеціальностей враховує комплексний підхід до організації занять, що передбачає формування всіх видів мовленнєвої діяльності. Метою навчання є говоріння (діалогічне та монологічне), засобом – читання, аудіювання та письмо. Засвоєння нових лексичних одиниць відбувається під час читання тексту, його сприймання на слух, під час мовлення. Лексична компетентність формується за рахунок багаторазового повторення нових лексичних одиниць

у репродуктивному та продуктивному мовленні в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Відтак, нами проведено ретроспективний аналіз методів формування англomовної лексичної компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, який окреслив досліджені аспекти навчання студентів іншомовної лексики та встановив ресурсні засади проаналізованих методів. Отже, аналіз методів формування англomовної лексичної компетентності засвідчив обґрунтованість концептуальних положень моделювання змісту навчання іншомовної лексики, ефективність використання різних способів семантизації лексики, доведеність необхідності застосування способу розширеного тлумачення понять; раціональність у використанні віртуального навчального середовища; висвітлення шляхів інтенсифікації навчання лексики; визначення шляхів формування потенційного словника студентів для сприймання автентичного мовлення; виокремлення принципів відбору лексики для складання активних словників студентів різнопрофільних спеціальностей; необхідність організації самостійної роботи студентів із вивчення нового лексичного матеріалу.

Ресурсні засади проаналізованих методів полягають у виявленні можливостей їх застосування для формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів. Встановлено, що такими можливостями є урахування емоційного чинника в процесі засвоєння ЛО; приділення більшої уваги естетичній вмотивованості під час формування іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів; створення алгоритму використання автентичних поетичних текстів як засобу формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів; введення проблемних завдань для забезпечення розвитку творчого потенціалу студентів; планування навчання нової лексики паралельно з розвитком вмінь лексико-стилістичного аналізу тексту.

1.3. Поетичні тексти як засіб формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів

Навчання іноземних мов передбачає опрацювання оригінальних літературних творів, яке полягає насамперед у доборі високохудожніх текстів для читання, аналізу та перекладу. Поетичні твори посідають вагоме місце у цьому процесі. Вони належать до художнього стилю і мають усі характеристики, притаманні художнім текстам.

На сьогодні існує низка досліджень, присвячених проблемі читання художніх текстів у процесі навчання іноземної мови (Т. Бабенко, Ю. Борисов, Л. Журавльова, М. Зінов'єва, Д. Кашнельсон, Б. Корман, В. Кузовлев, Н. Крупинін, В. Кухаренко, Л. Смелякова, Н. Соколов, Н. Топтигіна, І. Халєєва, Л. Хорєв, Н. Фоломкіна та ін.). У дослідженнях І. Бім, Н. Гез, П. Гурвич, М. Ляховицького, О. Миролубова, В. Скалкіна, Н. Складенко) зазначено, що твори художньої літератури у процесі навчання англійської мови пропонуються для вивчення старшокласникам і студентам, оскільки вони вже можуть оптимально сприймати текст (мають візуальні вміння), розпізнавати написане (орфографічні вміння), ідентифікувати висловлювання (лінгвістичні вміння), розуміти висловлювання (семантичні вміння), інтерпретувати текст (когнітивні вміння) [27; 54; 63; 122; 137; 172; 174].

О. Біленька-Свистович визнає художній текст унікальним, базовим матеріалом для вирішення в іншомовній аудиторії як лінгвістичних, лінгвостилістичних, так і лінгводидактичних завдань [23]. За визначенням Ю. Лотмана, поезія, «будучи різновидом художнього тексту, є ускладненою художньою структурою, створеною із матеріалу мови, що дозволяє передавати такий обсяг інформації, який абсолютно недоступний для передачі засобами елементарної власне мовної структури» [117, с. 17].

Автентичний поетичний твір служить еталоном мовних творів різних жанрів художньо-белетристичного стилю, що утворюють класичну лірикооповіднодраматичну тріаду, джерелом лінгвокраїнознавчих знань

(фонових знань, безеквівалентної лексики). Поетична мова (прийоми віршування, творчий задум автора і ін.) виділяє в мікросистемі певні мовні засоби для активного і рецептивного використання (фонетичні, лексичні, граматичні), що сприяють їх більш ефективному засвоєнню як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях; заучування поетичного тексту формує і вдосконалює іншомовні слуховимовні навички, їх формування підкріплюється візуальним збереженням, емоційним впливом поетичного тексту (асонанси, алітерація, рима, повтори, каліграми, стилістичні прийоми та ін.). Мовний матеріал, зокрема, той, що міститься в поетичному творі в природному контекстуальному оточенні, а саме: лексичні одиниці, міцно запам'ятовується і після заучування такого тексту легко впізнається при читанні і аудіюванні, а також вживається при говорінні і письмі [213].

Ми, слідом за Н Андронік, під автентичним поетичним твором розуміємо віршований твір певного автора, що відповідає естетичним критеріям, переважно невеликий за обсягом, але місткий за полісемантичним смислом [5, с. 9].

Поетичний текст як дидактичний матеріал має ряд переваг перед іншими текстами, а саме: а) доступність (завдяки розвитку мережі Інтернет можна знайти практично будь-який поетичний текст); б) достатня кількість мовного матеріалу; в) розмаїття мовного матеріалу; г) постійне відновлення матеріалу; д) приналежність до культури країни (додаткова лінгвокраїнознавча інформація); е) наявність численних і різноманітних реєстрів мови. Все це дозволяє використовувати вірші на заняттях з ІМ з більшим коефіцієнтом корисності [60, с. 16].

Використання віршованого матеріалу на занятті з іноземної мови повністю відповідає вимогам сучасності, коли іноземна мова вивчається в нерозривному зв'язку з культурою країни. Емоції й враження, отримані під час прочитання віршів, стають прожитим життєвим досвідом, що перетворюється в знання, і в свою чергу стимулюють мотивацію студентів. У сполученні із традиційними заняттями англійської мови, заняття, на яких

студенти намагаються виразити себе, є для них найкращим засобом вивчення мови, тому що до процесу засвоєння тексту додається його виразна інтерпретація й вимова з відповідними інтонаціями. Поетичні твори вчать виражати свої почуття й доносити їх до інших, розвивати фантазію й творчі здібності кожного, привчаючи їх працювати в колективі.

Крім того, поетичні тексти є носіями різноманітних мовних явищ, часто нехарактерних для інших художніх творів, зважаючи на колоритність і багатство мовних засобів. Тому потенціал ПТ в якості матеріалу для формування англомовної лексичної компетентності при вивченні іноземної мови вагомий.

Разом з тим теорія і практика навчання свідчить про те, що поетичні тексти використовуються найчастіше для навчання читання або для ознайомлення з культурою країни мови, що вивчається. При цьому потенціал АПТ як матеріалу для формування лексичної компетентності недооцінюється. У зв'язку з цим виникає потреба в розробці методики формування англомовної лексичної компетентності, яка відповідала б сучасним вимогам системи вищої освіти і враховувала багаті мовні ресурси ПТ.

Формування англомовної лексичної компетентності – це процес, спрямований на формування та розвиток у студентів таких умінь, як: уміння визначати контекстуальне значення слова; порівнювати обсяг його значення в англійській і українській мовах; визначати структуру значення слів; визначати специфічно національне в значенні слова, що дозволяє забезпечити успішне оволодіння основами всіх видів мовленнєвої діяльності. Формування англомовної лексичної компетентності на основі АПТ дозволяє підвищити ефективність запам'ятовування і активації лексичних одиниць на базі поетичних текстів, що містять як освітній, так і пізнавальний аспекти.

Поетичні тексти як явище культури мають величезний дидактичний і виховний потенціал для вирішення різних комунікативно-пізнавальних завдань. При роботі над поетичними творами вирішуються також практичні

цілі навчання ІМ: відпрацьовується вимова, засвоюється і закріплюється лексика соціокультурного змісту, накопичуються зразки для розвитку навичок усного мовлення, розвиваються навички виразного читання, формуються граматичні навички, а також мовні вміння говоріння, аудіювання, створюється позитивна мотивація до навчання.

Використання поетичних текстів може відбуватися на різних етапах заняття з іноземної мови: для фонетичної зарядки на початковому етапі; для більш міцного закріплення лексичного та граматичного матеріалу в середині заняття; як стимул для розвитку мовних навичок і вмінь (на будь-якому етапі заняття); як свого роду релаксація всередині або вкінці заняття. Вірші сприяють мимовільному запам'ятовуванню лексики, задіюючи не тільки слухову, а й емоційну пам'ять. Використання на заняттях різних віршованих текстів сприяє поглибленню мовних знань і компетенцій студентів, а також навичок самостійної роботи і розширює їх словниковий запас. Одночасно з набуттям лінгвістичних знань опановується і соціокультурна інформація. АПТ: висловлюють світосприйняття народу країни досліджуваної мови, його основні морально-етичні цінності, дозволяють познайомитися з культурою, мистецтвом країни, мова якої вивчається, тим самим долучаючись до духовної спадщини іншомовної культури. Вивчення АПТ на заняттях з іноземної мови допомагає здійсненню освітніх і виховних завдань, що ведуть в сукупності до формування англомовної лексичної компетентності студентів. Включення ПТ в процес навчання іноземної мови у мовних вузах підвищить ефективність формування практичної готовності до іншомовного спілкування.

Незважаючи на всі позитивні чинники використання англомовних поетичних творів у навчанні (сприяння розвитку мовлення, пізнавальну, культурологічну, естетичну цінність), необхідно усвідомити труднощі у вивченні поетичних текстів. Переваги поетичного тексту (його нестандартна структура, підтекст, образність мови, авторські вирази) можуть перешкоджати розумінню іншої мови і культури.

Відтак, поезія може бути використана як зразок сучасного автентичного розмовно-літературного мовлення для досягнення провідних цілей навчання, в нашому випадку для формування лексичної компетентності, й для розвитку творчих здібностей студентів. Однак ефективність використання поетичних текстів значною мірою залежить від подолання труднощів, пов'язаних з лінгвістичними особливостями АПТ, які ми й розглянемо у наступному параграфі.

1.3.1. Лінгвістична характеристика англійських поетичних текстів

Метою цього параграфу є розгляд лінгвістичних особливостей автентичних англійських поетичних текстів. Під автентичним текстом розуміються текстові матеріали, які використовуються в реальному житті тих країн, в яких вони були створені для населення, що говорить на мові цієї країни [106], реальний продукт носіїв мови, що характеризується передусім природністю лексичного наповнення, граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів [4, с. 5]. Серед автентичних творів, які можуть найбільш повно і яскраво розкрити національні особливості життя народу іншої культури, виділяємо поетичні тексти.

Будь-який автентичний художній текст має свої лінгвістичні особливості. Поетичний твір не є виключенням. Аналіз мови поетичного тексту вимагає ретельного розгляду її поетичної функції. Будь-яка спроба обмежити сферу поетичної функції тільки поезією або звести поезію тільки до поетичної функції являє собою небезпечне спрощення. Поетична функція є не єдиною функцією словесного мистецтва, а лише його центральною визначальною функцією, тоді як у всіх інших видах мовленнєвої діяльності вона виступає як вторинний, додатковий компонент [232].

Поряд з поетичною функцією в поезії використовуються й інші мовні функції. Причому особливості різних жанрів поезії (епічна, лірична і "поезія другої особи") обумовлюють різну ступінь використання цих функцій.

Епічна поезія, зосереджена на третій особі, значною мірою спирається на комунікативну функцію мови; лірична поезія, спрямована на першу особу, тісно пов'язана з експресивною функцією; "поезія другої особи" просякнута апелятивною функцією: вона або благає, або повчає. Так звана емотивна, або експресивна, функція, зосереджена на адресант і має за мету пряме вираження ставлення мовця до того, про що він говорить. Вона пов'язана з прагненням справити враження наявності певних емоцій, справжніх чи удаваних. Емотивний шар мови представлений вигуками. Вони відрізняються від засобів референтивної мови як своїм звуковим виглядом (особливі звукосполучення або навіть звуки, що не зустрічаються в інших словах), так і синтаксичною роллю (вони не є членами, а еквівалентами речень). Емотивна функція, що виявляється в вигуках в чистому вигляді, забарвлює певною мірою висловлювання - на звуковому, лексичному і граматичному рівнях. Кожний вірш має свою інтонацію, свою музику, яка народжується у взаємодії ритму і сенсу. У поезії зміст являє собою сукупність смислових елементів, а також їх взаємозв'язок з реальним світом і задумом автора; форма - це розташування змістовних елементів у певній послідовності, особлива структурованість поетичного тексту, виражена за допомогою ритму, системи рим, строфіки, довжини рядків і т.д. Необхідно відзначити, що в епічній поезії ритм, звук, інтонація, паузація надають віршованій лексиці особливе емоційне забарвлення. У свою чергу, лексичні одиниці, їх довжина, розташування, поєднання задають тон і ритм віршованому тексту. Поетична образність є дуже важливим аспектом поетичного тексту, який слід найуважнішим чином враховувати при перекладі, звертати увагу на комунікативну функцію образності. Поезія в набагато більшому ступені економічніше прози. Кожен мовний елемент поетичного тексту має семантичне навантаження, отже, вірш в стислій формі передає багате смислове навантаження. У сучасній англійській поезії простежується чітка тенденція використання законів мови прози в мові поезії, тим не менш, поетичний ритм не переходить у розряд прозового - у ньому відбуваються

різного роду модифікації, які розширюють межі раніше існуючої метрики і мелодики вірша.

Процес читання і розуміння АПТ ускладнюється цілим рядом суб'єктивних та об'єктивних факторів. Причому перші пов'язані з віковими індивідуально-психологічними особливостями студентів, а другі зумовлюються труднощами лінгвістичного, предметно-логічного та естетичного планів. Лінгвістичні труднощі проявляються у вживанні незвичних форм слів (*thy = your*), у порушеннях типових норм логічного упорядкування й розміщення слів у словосполученнях та реченнях (*Walked I, went I...*), наявності звичних для віршування скорочень (*'tween = between*), переносу наголосу на ненаголошений склад у зв'язку з вимогами ритму (*'contrary = cont'rary*) тощо. Предметна трудність пов'язана не лише з проблемою, яка порушується в АПТ, але й особливостями культури народу, мова якого вивчається. Логічна трудність виходить із будови АПТ. Особливу трудність представляє розуміння естетичної інформації АПТ (*There is no frigate like a book to take us lands away*). Розглядаючи поетичний текст, як один з видів навчально-мовленнєвих одиниць, можна стверджувати, що його лінгвістичну основу складають такі навчально-мовленнєві одиниці: лексичні одиниці з національно-культурним компонентом; фразеологізми; мовні афоризми; фонова лексика, поетична лексика, архаїзми, діалектизми, тропи (метафора, гіпербола, оксюморон, алюзія); поетичні синтаксичні конструкції. Саме ці мовні одиниці і складають лінгвістичну основу формування англійської лексичної компетентності.

Крім того, в аспекті поетичної комунікації, зокрема, семантики поетичного тексту, значна роль відводиться вивченню образності і розгляду стилістичних засобів і прийомів, що забезпечують її формування.

У дослідження багатьох вчених (Дж. Келлехер, Т. Кертіса, Т. Кларка, Н. Коркорана, Л. Лернера, Т. Пауліна, С. Сміта, Ч. Томлінсона, Дж. Фентона, Дж. Фуллера та ін.) розкривається тлумачення особливостей сучасної англійської поезії, а також образності, характерної для окремих ідіостилей

сучасних англійських поетів. Завдяки специфіці своєї форми віршований текст у порівнянні з прозовим має ряд ритмоутворюючих особливостей, таких як метрика, мелодика, інтонація, певне графічне оформлення, розподіл на рядки і строфи, насиченість стилістичними і семантичними засобами, метафоричність, регулярний відступ від прийнятих мовних норм, а також велика економічність тексту, які призводять не до зменшення, а до зростання можливостей нових значущих поєднань елементів у середині тексту.

У сучасній англійській поезії простежується чітка тенденція використання законів мови прози в мові поезії і, як наслідок, мають місце такі варіації силабо-тонічних розмірів: гіперметрія і ліпометрія, сплави ямбів і хорейів, додавання додаткового ненаголошених складів в кінці при 5 – стопному ямбі, використання усічених хорейчних стоп в кінці рядка, змішання розмірів у різних варіаціях, ослаблення ритмічного звучання за рахунок експериментування з системою рим. Сучасна англійська поезія характеризується використанням таких способів віршування, як традиційні розміри, «нерівний ритм» (*sprung rhythm*), білий вірш («Free Verse») або верлібр («Verse Libre»), неримований п'ятистопний ямб («Blank Verse»), поєднання традиційних розмірів з білим віршем.

У поетичному творі автором створюється художня картина світу, яка не є відображенням реального світу, вона являє собою бачення і конструювання світу відповідно до задуму поета, його творчою манерою, його уявою, тим кутом зору, який поет обирає для зображення певної теми [127].

У своєму дослідженні Н. Матвеева визначає, що сучасна англійська поезія характеризується використанням таких способів віршування, як традиційні розміри: ямб (наприклад, У. Шекспір), хорей (Е. По), анапест (Дж. Байрон), дактиль (англійський лімерик); «нерівний ритм» (*sprung rhythm* - винайдений Дж. Хопкінсом (1844-1889): довжина рядка залежить від кількості наголосів. Простежується певна схожість «*sprung rhythm*» з розміром «Кристалель» С. Кольріджа, однак Дж. Хопкінс допускав як

поєднання наголошеного складу з трьома і більше ненаголошеними, так і поєднання двох - трьох і більше наголошених складів поспіль: *How far from then forethought of, all thy more boisterous years, When though at the random grim forge, powerful amidst peers , Didst fettle for the great grey drayhorse his bright and battering sandal (Felix Randal)*. Форма вірша обирається поетом самостійно і зберігається протягом всього твору [127].

Неможливо випустити такий важливий момент в історії англійської поезії як творчість У. Шекспіра. Шекспірівські сонети - одна з вершин світової лірики; крім певної форми (чотирнадцятивірш Абабій + ВГВГ + Деде + ЖЖ - «шекспірівський сонет») новим був зміст сонетів - сміливе одкровення, безпосереднє відображення особистості в інтимній ліриці. Характерними особливостями цих творів є архаїзми (наприклад, *dorth = does, wast = wa, dost = does, art = are, hath = has, shalt = shal, hast = has, wilt = will, watcheth = watches, thou hast = you have, thine = your*), та віршовані скорочення (наприклад, *'tween (between), a' (all), 'cos (because), tho (though), ne'er (never), an' (and)*).

Так звані зрушення словесного наголосу в багатоскладових словах з іктуса на слабку позицію (*reversed feet*, букв. "Перекинуті стопи") цілком звичайні в англійській поезії - після метричної та / або синтаксичної паузи. Яскравим прикладом є ритмічне варіювання одного і того ж прикметника в мільтоновському рядку *"Infinite wrath and infi - nite despair"*. В іншому рядку - *"Nearer, my God, to Thee, nearer to Thee"* - наголошений склад одного і того ж слова двічі виявляється в слабкій позиції: перший раз - на початку рядка, а другий раз - на початку словосполучення. Ця вільність, розглянута О. Есперсеном і допустима в багатьох мовах, легко пояснюється особливою важливістю відносини між слабкою позицією і безпосередньо попереднім їй іктусом. Там, де це безпосереднє передування порушується паузою, слабка позиція стає свого роду байдужим стилем (*syllaba anceps*) [246].

Додамо, що в ході нашого дослідження, не можна нехтувати також мовними властивостями схеми вірша. Так, наприклад, не можна заперечувати

констатуючи роль інтонації в англійських розмірах. Крім того, неможливо ігнорувати метричну функцію паузової інтонації ("final juncture" - кінцевий стик) в розмірах англійської вільного вірша, наприклад в віршах Д. Уїтмена, таких, як "The Rape of The Lock", де навмисно уникаються enjambements. І навіть нагромадження enjambements нічого не змінює в їх статусі: вони залишаються відхиленнями, вони завжди лише підкреслюють нормальний збіг синтаксичної паузи і паузової інтонації з метричним кордоном [284; 198].

Хоча рима визначається як регулярне повторення еквівалентних фонем або груп фонем, було б небезпечним спрощенням розглядати риму тільки з точки зору звуку [232]. Рима обов'язково тягне за собою семантичне зближення римуємих одиниць ("співтоваришів по римі", як їх називає Д. Гопкінс) [249]. Розглядаючи риму, варто вказати на те, чи беруть у римі подібні словотвірні та / або словозмінні суфікси (congratulations – decorations "привітання - прикраси"), чи належать слова, що римується, до одного або до різних граматичних класів. Так, наприклад, у Д. Гопкінса є чотириразова рима, заснована на співзвуччі двох іменників - "kind - рід, вигляд" і "mind - розум", контрастують з прикметником "blind - сліпий" і дієсловом "find - знайти". Семантична близькість, зіставлення за змістом римується словами, як "dove - love" "голуб - любов", "light - bright" "світло - яскравий", "place - space" "місце - простір", "name - fame" "ім'я - слава". У римі може виразно проявитися відмінність між морфологічним класом і його синтаксичним використанням. Так, в наступних віршах Е. По:

While I nodded , nearly napping ,
Suddenly there came a tapping ,
As of someone gently rapping .

"Я прокинувся раптом від звуку, ніби хтось раптом застукав, ніби глухо так застукав" (переклад М. Зенкевича) - всі три слова, що римується, мають однакову морфологічну будову, але виступають у різних синтаксичних ролях. Часто зустрічаються такі повні омоніми, як "son - sun" "син - сонце", "I - eye" "я - око", "eve - eave" "напередодні - карниз", і з "луна- римами"

начебто "December - ember" "грудень - (тліючі) вугілля", "infinite - night" "нескінченний - ніч", "swarm - warm" "кішеть - теплий", "smiles - miles" "усмішки - милі". Варто сказати про складні (compound) рими (як у Д. Гопкінса; "enjoyment - toy meant" "насолада – іграшка", що мається на увазі "began some - ransom" "почав щось - викуп"), коли слово римується зі словосполученням.

У поезії існує тенденція до прирівнювання компонентів не тільки фонологічних послідовностей, але так само і будь-яких послідовностей семантичних одиниць. Подібність, накладена на суміжність, надає поезії її наскрізь символічний характер, її різноманіття, її полісемантичність. У поезії, де схожість накладається на суміжність, будь-яка метонімія, метафорична, а будь-яка метафора носить метонімічні забарвлення [232].

Дослідження мовних явищ у цих різноманітних, різномовних творах має важливе значення для розвитку поетичного стилю й літературної мови взагалі. Воно допомагає глибше зрозуміти стилістичні можливості кожної досліджуваної мови, її функціонально-диференційні особливості. Слово, як відомо, займає центральне місце в мові художньої літератури, є основним матеріалом, що направляє рух уявлень, почуттів, думок. [232].

Роботи відомих вчених, таких як І. Арнольд, Н. Арутюнова, Ш. Баллі, М. Бахтін, І. Гальперін, М. Гаспаров, В. Жирмунський, І. Камаєва, Ю. Лотман, І. Толочін, Б. Томашевський, Ю. Тинянов, В. Холшевніков та інших, присвячені поетичній комунікації, зокрема, семантиці поетичного тексту, де значна роль відводиться вивченню образності і розгляду стилістичних засобів і прийомів, що забезпечують її формування [8; 11; 15; 17; 52; 53; 72; 90; 117; 207; 208; 205; 216].

Мова поезії відрізняється дивовижною виразністю, вона рясніє різними художніми засобами (зображально-виразними, комічними), а також численними засобами оформлення висловлювання, які представляють собою художні методи осмислення дійсності. Так, поетичні твори містять такі художньо-зображальні засоби увиразнення мовлення, як: метафора ("life is

short" = "life is a swift and terrible race"), персоніфікація ('the leaves swayed in the wind', 'the ocean heaved a sigh' or 'the frowning cliff smiled at last'), гіпербола ("I could sleep for a year or this book weighs a ton"), оксюморон ("cruel kindness" or "to make haste slowly"), алюзія ("It is raining so hard, I hope it doesn't rain for 40 days and 40 nights"), ономапея ("I'm getting married in the morning! Ding dong! the bells are gonna chime."), алітерація ("on scrolls of silver snowy sentences").

У поезії внутрішня форма імені власного, тобто семантичне навантаження його компонентів, може знайти свою релевантність. Так, "коктейлі" (cocktail, букв. "півнячий хвіст") можуть згадати про свої забуті родинні стосунки з оперенням. Їх кольори оживають у віршах Мак Хеммонда "The ghost of a Bronx pink lady // With orange blossoms afloat in her hair" ("Дух Рожевої леді Бронкса [назва коктейлю] з квітами апельсина, плаваючими в її волоссі"), а потім реалізується етимологічна метафора: "O, Bloody Mary // The cocktails have crowed not the cocks" "О, Кривава Мері [назва коктейлю], це кричали коктейлі [або "півнячі хвости"], а не півні!" ("At an Old Fashion Bar in Manhattan"). У віршах Уоллеса Стівенса "An ordinary evening in New Haven" ("Звичайний вечір у Нью -Хейвені") іменник Haven/heivn/ "гавань" в назві міста ніби оживає завдяки легкому натяку на heaven/hevn/ "небо", слідом за яким йде пряме каламбурне зіставлення зразок «heaven – haven» у Д. Гопкінса [249]:

The dry eucalyptus seeks God in the rainy cloud.

Professor Eucalyptus of New Haven seeks him in New Haven ...

The instinct for heaven had its counterpart:

The instinct for earth, for New Haven, for his room ...

Прикметник new "новий" у назві Нью-Хейвен оголюється за допомогою зчеплення антонімів: The oldest - newest day is the newest alone. The oldest - newest night does not creak by ... (Лише найстаріший - новітній день – новітній. Найстарша - новітня ніч не скрипить повз).

Слід зазначити, що дуже важливу інформацію несе авторський стиль.

Дж. Байрон, наприклад, у своїх творах приділяє велику увагу описам природних явищ, історичних подій, проводить паралелі між минулим і сучасністю. Він показує глибокий внутрішній світ свого героя, вплив суспільства на формування його як особистості, що свідчить про формування реалістичного напрямку в творчості митця.

Виокремимо ще один вид поетичного жанру, характерного для англійської культури. Це форма гумористичного короткого вірша, який складається з п'яти рядків – лімерик (limerick). Особлива група творів віршованого абсурду малих форм: це окремий літературний жанр (або те, що в поезиці іменується твердою формою вірша), в силу своєї відносної суверенності він розглядається як особлива рубрика. Структура лімерика, традиційного англійського вірша, не менше - а точніше кажучи, навіть ще більш - канонічна, ніж алфавіт» [99].

Віршована і ритмічна форма лімерика майже завжди однакова, вона складається з 5 рядків анапестом, римується за схемою ААББА. Перший, другий і п'ятий рядок - тристопні, третій і четвертий - двостопні.

Лімерикам притаманні характерні риси англійського гумору: 1) широкий контекст, що дає можливість різних тлумачень; 2) парадоксальність - гра зі словами, де сенс «вивертається», перевертається і миттєво знову повертається на місце; 3) здатність бачити абсурд життя і посміхатися йому; 4) наскрізний характер - гумор переливається з однієї форми в іншу: то м'яка іронія, то тонкий натяк, то смуток або багатозначне замовчування, то різкий поворот [228]. Каламбурний характер лімерика допускає вільне варіювання мовних засобів у рамках жорсткої рими. Для лімерика характерна навмисна гра слів, омофонів, омонімія, синонімія, полісемія, багате стилістичне розмаїття слів англійської мови. У лімеріку обігруються курйозні невідповідності англійської орфографії і вимови, що знайшли відображення в особливому виді лімерика, який називають «візуальним» або «орфографічним». Улюблений прийом авторів лімериків - використання

неологізмів. Неологізми і слововживання засновника лімериків Едварда Ліра міцно увійшли в англійську літературу і мову» [47]. У своїх віршах Едвард Лір використовує іменники і дієслова різної частотності вживання (тобто синонімічна різноманітність), але особливою різноманітністю відрізняються прикметники. Ці прикметники здебільшого досить довгі і красиво звучать, роблять зачаровуючий ефект:

That *umbrageous* Old Person of Spain – образливий, підозрілий, тінистий.

That *ecstatic* Young Lady of Wales – несамовитий, екстатичний, який впав у транс.

That *mendacious* Old Person of Gretna – брехливий, помилковий, оманливий.

Синоніми: false, erroneous, lying, untruthful.

Мові лімериків притаманні іномовлення, гра слів, гіперболи, парадоксальні висловлювання, гострі жарти, чітке римування, асонанс і алітерація, наявність омофонів, звуконаслідувань (Наприклад, There was an Old Person of Chili, Whose conduct was painful and silly. They sat on the stairs, Eating apples and pears, That imprudent Old Person of Chili.). Щоб зрозуміти зміст лімерика та гумор, який було закладено у вірші, необхідні знання мови та культури англійців.

Розгляд поезії неможливий без звернення до тенденцій розвитку лексико-семантичної системи англійської мови, змін у шляхах та способах збагачення словникового складу на базі аналізу словотворчих, семантичних та фразотворчих процесів, правильний переклад лексики соціокультурного змісту методичний потенціал якої (образність, метафоричність, емоційність, ритмічність, сконцентрованість форми, спрямованість на розвиток творчого мислення тощо) робить її незамінною для формування англомовної лексичної компетентності на практичних заняттях з англійської мови.

Можна виділити ряд особливостей, на які необхідно звертати увагу при аналізі поезії. При передачі форми віршованого твору важливими є, по-перше, компоненти «мелодики вірша» (система запитань і вигуків, інтонаційна симетрія, синтаксичні та лексичні повтори ритм, система рим і т.

п.). По-друге, це - інтонація: точне визначення типу інтонації вірша для віддзеркалення авторських установок і цілей; усвідомлення пунктуації поетичного тексту, в тому числі авторської, яка відображає основні цілі і задум поета, використання розділових знаків у мові перекладу, які передадуть інтонацію вірша і збережуть гармонію його сприйняття. По-третє, це - наголос і природа наголосу, паузація, збереження авторської акцентуації, яка може бути виражена логічними наголосами, цезурами, перебоями ритму, а також увага до ролі звуку у вірші і його проявах: алітерація, асонанс, консонанс, нерівний ритм і по-четверте, це - метрична система оригіналу; слід звертати увагу на передачу особливостей мелодики оригіналу, провідного розміру, поєднань двоскладових і трискладових розмірів і одночасно мати на увазі адаптацію нерівного ритму оригіналу до метричної системи віршування мови перекладу для відтворення гармонії віршованого звучання при сприйнятті перекладу. По-п'яте, це - передача внутрішніх закономірностей ритму вірша: відмова від механічного перенесення ритму з однієї мови в іншу, врахування особливостей мови вірша, наприклад, високого відсотка коротких слів, компенсація різниці у відносній довжині слів у двох мовах та ін. По-шосте, важливим фактором є рима: передача особливостей авторського римування.

Проведене дослідження семантики віршованої форми дозволяє стверджувати, що віршована форма здатна генерувати такі художні смисли, які недоступні іншим типам словесного мистецтва. Семантика віршованого тексту задається насамперед його візуальністю, тобто можливістю бути графічно зазначеним по відношенню до інших видів літературно-художнього тексту. Найбільш очевидно це представлено в тих випадках, коли віршована графіка включається в мовне повідомлення і набуває знаковий характер. Прикладом можуть виступати фігурні вірші, які представляють різновид візуальної поезії, в якій графічна побудова тексту - частина мовного знаку, безпосередньо пов'язана з його означуванням. Фігурні вірші – це вірші, рядки яких розташовані таким чином, що весь текст має обрис якоїсь фігури - зірки,

хреста, серця, вази, трикутника, піраміди і т. д. [94]. Типологія фігурних віршів, заснована на характері семантичного зв'язку між фігурою як знаком і тим, про що говориться в тексті як репрезентованому об'єкті. Фігурні тексти тяготіють або до іконічних знаків, або до індексального, або до знаків-символів. У першому випадку ми маємо справу з текстом, розташування рядків якого відтворює форму описуваного предмету, у другому - графічна форма відсилає до об'єкта на основі реально існуючого між ними в природі зв'язку, у третьому - між фігурою і об'єктом встановлюється конвенціональний зв'язок, вироблений культурним співтовариством.

Існує специфічна для англійського віршування зорова або графічна рима (eye-rhyme). Графічній організації твору належить роль творення художнього ефекту, як іншим рівням тексту: фонетичному, лексичному, синтаксичному, смислового. Функціональними типами поетичної графіки йменуються жанри або види візуальної поезії. Розглянемо функції, що поетична графіка, як частина поетичного дискурсу, виконує в тексті. Це функції як загального, так і часткового характеру. До перших належать: а) функція письма, малюнка, зображення; б) функція вираження і передачі певної інформації. Ці функції мають постійний, об'єктивний характер. У поетичному тексті функції часткового характеру можуть як актуалізуватися, так і згасати. Серед них: а) функція текстооформлення; б) функція строфічна; в) функція зображальна (образотворча); г) функція декоративна або орнаментальна; г) функція смислоутворювальна [13].

Таким чином, у ході дослідження було визначено наявність специфічних для англійської поезії жанрів, а саме: поезія абсурду (лімерики), балади, сонети, "поезія другої особи". Серед лінгвістичних особливостей англійських поетичних текстів виокремлюємо такі: *фонетичні*: наявність ритмоутворюючих особливостей, таких як метрика, мелодика, інтонація, рима, розподіл на рядки і строфи; зрушення словесного наголосу на слабку позицію слова, варіювання логічного наголосу; *лексичні*: літературні ЛО (foe = enemy, sorrow = sadness), поетизми (realm = kingdom, steed = horse),

архаїзми (thy = your, nay = now), діалектизми (a lass = a girl, a lad = a boy), віршовані скорочення ('tween = between, 'cos = because), мовні афоризми (to be or not to be), неологізми (to hector = to bully), емоційно-забарвлені слова (sweet-looking eyes), поетичні слова / словосполучення піднесеного тону (by heaven and by earth); *граматичні*: редуковані граматичні форми, імперативні конструкції, використання дієслів у наказовому способі, переважання поширених речень з рядами однорідних членів, наявність складносурядних і складнопідрядних (з підрядними з'ясувальним, означальним та обставинним) поширених речень без заперечення або з ним; *стилістичні*: поетична образність (наявність стилістичних прийомів та лексичних засобів виразності: метафор, метонімії, епітетів, оксюморонів, гіпербол, алюзій, повторів, риторичних запитань, інверсій, асонансу, алітерації); *синтаксичні*: порушення типових норм логічного упорядкування й розміщення слів у словосполученнях та реченнях; особлива структурованість поетичного тексту (фігурні вірші); *синтаксис* значною мірою умовний, деформований, підпорядкований ритму, а не структурі речення. Відзначено сконцентрованість форми ПТ, а саме: високу інформативну насиченість, здатність передавати великий об'єм інформації у незначному за обсягом творі.

1.4. Психологічні особливості засвоєння англomовної лексики поетичного жанру

Завданням цього підрозділу було виявити психологічні особливості засвоєння англomовної лексики поетичного жанру, що забезпечуватимуть ефективне оволодіння майбутніми вчителями англomовною лексичною компетентністю.

Повноцінне володіння іноземною мовою неможливе без засвоєння достатнього запасу лексичних одиниць для впевненого користування студентами нерідною мовою. У зв'язку з цим науковий і практичний інтерес представляє виявлення послідовних фаз оволодіння студентами лексичним

матеріалом, його грамотне і вільне вживання в іншомовному мовленні.

Розглянемо психологічні особливості процесу засвоєння слів іноземної мови детально.

Перш за все звернемося до самого терміну «засвоєння». Так, у відповідності з теорією П. Гальперіна та Н. Талізінної має місце п'ять етапів засвоєння нових дій: попереднє ознайомлення з дією, з умовами її виконання; формування дії в матеріальному (або в матеріалізованому з допомогою моделей) вигляді з розгортанням усіх наявних у ній операцій; формування дії як зовні предметної; формування дії в зовнішній мові; перехід її в глибоко сховані процеси мислення. Така послідовність розумових дій, що забезпечує перехід їх із зовнішнього вияву у глибоко внутрішній схований процес мислення, називається інтеріоризацією [52]. Однак ця концепція більш придатна для пояснювально-ілюстративного, а не для проблемного навчання, яким є процес формування лексичної компетентності майбутніх учителів.

В. Беспалько дещо по-іншому розглядає процес засвоєння і виокремлює певні рівні засвоєння матеріалу: 1) перший співвідноситься з пізнавальною діяльністю. Це алгоритмічна діяльність при зовні заданому алгоритмічному описі «з підказкою»; 2) другий припускає застосування раніше засвоєних дій у вирішенні нової задачі. Студенти виконують дії, самостійно відтворюючи і застосовуючи інформацію про раніше засвоєну основу виконання певної дії; 3) третій вимагає від студентів доповнення (уточнення) ситуації і застосування раніше засвоєних дій для вирішення нетипової задачі, в ході самостійної трансформації відомої основи типової дії і побудови суб'єктивно нової дії для вирішення нетипової задачі; 4) четвертий співвідноситься з діями творчого типу, в результаті яких створюється нова основа діяльності. Людина діє без правил, але у відомій їй сфері [38, с. 55-56].

Представлені чотири рівні засвоєння матеріалу, що запропоновані В. Беспалько, за своєю психологічною суттю перетинаються із загальновідомими чотирма етапами засвоєння, обґрунтованими

Л. Виготським, Л. Рубінштейном. Вони полягають в послідовності переробки інформації: від її сприймання та усвідомленого осмислення, а від них до запам'ятовування та застосування на практиці.

Відтак, процес засвоєння іншомовних лексичних одиниць поетичного жанру, в нашому випадку, включає: їх сприймання, осмислення, запам'ятовування й застосування. Розглянемо кожен етап окремо.

Сприймання передбачає відображення у свідомості людини окремих властивостей предметів і явищ, що діють в даний момент на органи відчуття. Сприймання містить також дані попереднього досвіду студента, тому воно багатше безпосередніх відчуттів. Воно передбачає впізнавання предметів і явищ, віднесення їх до певних груп, відомих студентові з попереднього досвіду. В процесі навчання відбувається сприймання не лише предметної наочності, а й її знакових форм, а також словесної інформації викладача.

Сучасний підхід до процесу засвоєння передбачає не пасивне, а активне самостійне сприймання навчальної інформації в життєвій реальності. Завдання педагога полягає в тому, щоб залучити до сприймання якомога ширший спектр відчуттів студентів, їх життєвий досвід, поєднати предметну і знакову наочність.

Сприймання мови ґрунтується на багаторівневому аналізі: спочатку відбувається об'єднання сенсорних елементів на основі близькості та подібності стимулів, а потім вони ідентифікуються з образами, які вже склалися в пам'яті [111]. Тут порушується питання про психолінгвістичну реальність всіх одиниць, які вирізняються лінгвістичною абстракцією, зокрема тих, що лежать нижче рівня слова [119]. Передумови інтегрування символів слова слід шукати не лише в їх близькості, подібності та ймовірності, але також у їх активній участі в пошуку найоптимальніших ознак мовних реалій на основі минулого мовного досвіду. Цей пошук відштовхується від формальних ознак найменшого порядку – букв чи фонем, які об'єднавшись між собою в букво чи звукосполучення, склади, морфеми, сполучення морфем, спричиняють сприйняття цілих слів. Тому сама

постановка питання про психолінгвістичну реальність фонем чи інших одиниць нижче рівня слова є не зовсім коректною. Адже кожна з перерахованих вище одиниць відіграє свою, тільки їй властиву роль у забезпеченні процесу комунікації [42]. Слово є багаторівневою кодовою одиницею, а його рівні зв'язані між собою складною системою „вузликів”. Важливою умовою розуміння змісту прочитаного є часові характеристики оперативної пам'яті, завдяки яким забезпечується утримання сприйнятих символів у пам'яті. Звуження часу утримання призводить для ускладнень розуміння прочитаного. В умовах недостатнього володіння мовою збільшується кількість інформації у мовних символах, що спричиняє додаткові витрати часу на перекодування від форми до смислу і збільшує можливість непорозуміння або неправильного розуміння [26].

Мета сприймання вступає у конфлікт з часом, оскільки зростання кількості інформації змушує до додаткового аналізу мовних засобів, що веде до зайвих і непродуктивних витрат часу. Цим пояснюються часті випадки непорозуміння навіть у разі доброго знання лексичних одиниць. Значні труднощі розуміння можуть спричинятися умовами, за яких гальмується нормальний темп перекодування, наприклад, при відсутності пропусків між словами в тексті, слуханні з порушеним членуванням мовленнєвого потоку на дискретні смислові одиниці (монотонність) або мовлення з сильним акцентом. Отже, формування механізмів сприймання мовлення пов'язане з формуванням оперативних одиниць сприймання, а досконалість цих механізмів досягається шляхом збільшення оперативних одиниць мовлення. Сприймання іншомовного тексту є можливим з опорою на морфеми, проте опора на слова дозволяє читати швидше і вільніше. Коли оперативні одиниці є більшими за слово, сприймання протікає якісніше, оскільки процеси перекодування символів відбуваються з високою швидкістю та точністю. Сприймання іншомовної поетичної лексики здійснюється з використанням слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів для диференціації звукових / граматичних форм поетичних ЛО; асоціації графічного образу слова з

лексичним значенням; смислових зв'язків поетичної ЛО з іншими словами, що зумовлює проникнення у зміст тексту; відбувається не тільки на рівні ізольованих слів, а й паралельно на більш високих рівнях – словосполучень / речень і понадфразових єдностей.

Наступне поняття, що потребує детального аналізу – це *осмислення*. Сприймання повинно обов'язково переростати в осмислення й розуміння навчального матеріалу, яке здійснюється шляхом первинного і в значній мірі узагальненого встановлення зв'язків між явищами і процесами, з'ясування їх будови, складу, призначення, розкриття причин явищ.

Людина завжди мислить словами - і тоді, коли вона говорить, і тоді, коли вона думає. Мислення можливе лише на базі мови. Думок без мовного оформлення не буває, і мова виконує функцію комунікації лише тоді, коли з її допомогою виражаються думки. Якщо мовні засоби не формують думок людини, а служать тільки засобом їх зовнішнього оформлення, тоді мова є вже не мовою, а кодом, тобто системою умовних знаків, знаючи які можна кодувати і декодувати думки. Але і в такому випадку ці думки повинні мати словесне вираження, але тільки на будь-якій іншій мові [20].

Мислення як процес відбувається завдяки мисленнєвим діям та операціям. Мисленнєві дії - це дії з об'єктами, що відображені в образах, уявленнях та поняттях. Вони відбиваються "в думці" за допомогою мовлення. Людина не діє безпосередньо з предметами, вона робить це подумки, не вступаючи в контакт із самими предметами й не вносячи реальних змін в їхню будову, розміщення.

Мисленнєві дії є основним видом розумових дій. Вони формуються на основі зовнішніх практичних дій шляхом їх інтеріоризації. У дослідженнях П. Гальперіна описано процес поетапного формування розумових (мисленнєвих) дій, який здійснюється протягом чотирьох етапів. Першим з них є зовнішня дія з опорою на матеріальні предмети, потім ці матеріальні предмети замінюються символами, спочатку теж матеріалізованими, а потім оформленими у вигляді вербальних знаків. Вербалізація відбувається

спочатку голосно, а потім у вигляді "проговорювання" і, нарешті, в думках, за допомогою так званого внутрішнього мовлення. Пройшовши ці етапи поступової інтеріоризації, дії стають внутрішніми, розумовими, мисленнєвими. Вони узагальнюються, завдяки чому легко переносяться з одного матеріалу на інший, скорочуються, певною мірою автоматизуються. Кожна мисленнєва дія включає мисленнєві операції (які теж колись, історично, були мисленнєвими діями, а ще раніше - діями зовнішніми) [52].

Серед мисленнєвих операцій виокремлюються аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація і систематизація. З порівняння починається пізнання, але найсуттєвіші ознаки виявляються за допомогою попереднього аналізу і наступного синтезу. Ці операції виступають, здебільшого, в єдності та взаємозв'язку, тому й виникло досить відоме поняття "аналіз через синтез" (С. Рубінштейн), яке означає поступове заглиблення в суть предмету або явища, вивчення усіх його сторін і властивостей (аналіз) у взаємозв'язках, синтезування їх для подальшого пізнання.

Матеріальною основою навчання лексики є лексична одиниця, яку часто ототожнюють зі словом. "Проте як лінгвістичні критерії, так і методичні міркування дають змогу віднести до лексики й інші одиниці, які мають зі словом те спільне, що вони також суцільно відтворюють в мовленні і також позначають один будь-який предмет дійсності, тобто належать до одного денотата" [42, с. 161].

Так, як засвоєння лексики іноземної мови повинно носити не стільки теоретичний, скільки практичний характер, то й викладачі повинні намагатися формувати у студентів не стільки механізми знання, скільки механізми володіння іншомовною лексикою. Психологічно практичне володіння словом передбачає утворення у свідомості студентів відповідного поняття, без якого слово не може використовуватись у мовленні в якості називання чи позначення того, що є предметом мислі. А вживати слово в мовленні лише на основі знання його значення просто неможливо, якщо

тільки не мати на увазі дискурсивно-логічне володіння мовою як кодом [20, с. 18].

Лексичне значення слова - це зміст слова, що відображає у свідомості і закріплює в ньому уявлення про предмет, властивості процесу, явищ і т. д. Це встановлена нашим мисленням співвіднесеність між звуковим комплексом і предметом чи явищем дійсності, які позначені цим комплексом звуків [42].

Оскільки викладання іноземних мов переслідує практичні цілі, тобто оволодіння мовою як засобом спілкування, то максимальну увагу викладач повинен зосереджувати на тому, щоб іншомовні засоби, які засвоюються студентами, безпосередньо об'єднувались з їх мисленням. А щоб успішно досягати цього, викладачеві необхідно добре розумітися на відповідних психологічних особливостях як самого мислення, так і зв'язку мислення з мовою. Так як основним психологічним елементом мислення є поняття, що виникає та існує на основі уявлень, і так як поняття об'єднується зі словом, яке має те чи інше значення, то викладачу іноземної мови слід перш за все добре розуміти те співвідношення, яке існує між словом, його значенням і поняттям [20, с. 16].

Необхідно зауважити, що практично володіти словом неможливо, якщо воно не об'єднується з відповідним йому поняттям. Інакше, людина не може користуватися словами, не може будувати мовлення іноземною мовою, якщо іншомовні слова не будуть об'єднуватися з поняттями, які виражаються ними. Знаючи тільки значення слів, можна, звичайно, ці слова практично використовувати, але лише як умовні знаки, за допомогою яких можна лише кодувати чи декодувати думки, що виражаються засобами рідної мови. Коли людина повноцінно володіє іноземною мовою, іншомовні слова є не кодовими знаками, а засобом формування і безпосереднього вираження її думок. Практичне володіння іноземною мовою носить в такому випадку не дискурсивно-логічний, а безпосередньо-інтуїтивний характер, коли не вимагається ні свідоме пригадування правил мови, ні переклад з однієї мови на іншу [20]. Ось чому викладачу, який намагається навчити своїх студентів

практичному оволодінню іноземною мовою, обов'язково потрібно знати не тільки положення лінгвістики про значення слова, але і положення психології про поняття.

Практичне володіння мовою передбачає мислення на цій мові, а мислення завжди здійснюється за допомогою виражених словами понять. Виходячи з теорії діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв), для успішного оволодіння ІМ на заняттях необхідно створити умови для мотивованої предметно-орієнтованої комунікативної діяльності. Поза межами мовного середовища це можливо через використання дійсно цікавого, яскравого, автентичного матеріалу, який би вирішував проблему говоріння заради говоріння. До того ж, при навчанні лексичного аспекту мовлення важливо задіювати різні види мотивації, не лише комунікативну і пізнавальну, але й естетичну, що, на нашу думку, забезпечується використанням у навчальному процесі автентичних творів усіх трьох родів: прози, лірики, драми.

Крім того, вважаємо за доцільне розглянуте творче мислення, яке грає важливу роль у формуванні іншомовної лексичної компетентності майбутніх вчителів. Інтерес до проблеми творчого мислення пояснюється тим, що саме мислення допомагає людині орієнтуватися у величезному потоці інформації. З точки зору психології, мислення розглядається як процес пізнання, пізнавальна діяльність, як багатофакторна структура, інтегративна складова інтелекту людини. Залежно від рівнів узагальнення інформації, засобів, що використовуються для цього, новизни отриманих результатів, ступеня інтелектуальної активності, вчені виокремлюють декілька видів і способів мислення, одним із яких є творче [3]. Творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового чи удосконаленого вирішення того чи іншого завдання, тобто нестандартне, нешаблонне мислення [12].

Використання на практичних заняттях з англійської мови автентичних поетичних творів створюють умови для розвитку творчого мислення: чим багатші естетичні знання студентів, тим краще буде працювати їхня власна

уява та мислення, а отже стимулюватися бажання висловити та обґрунтувати власну точку зору.

Дослідження у психології переконливо підтверджують участь у процесі мовленнєвого мислення двох основних кодів: образного і вербального. Ступінь їх участі залежить від виду інформації і є пов'язаною із створенням оптимальних умов для процесів узагальнення і конкретизації [125].

Під час формування висловлювань у свідомості дорослої людини крім складних сенсомоторних схем існують вербальні схеми, які являють собою складну, ієрархічно організовану систему тимчасових зв'язків, завдяки якій здійснюється синтез безлічі словесних сигналів. Ця ієрархічна організація створюється на основі життєвого та лінгвістичного досвіду і має асоціативний характер. Кожне слово, яке вивчалось, за певних обставин можна пригадати. Проте володіння лексикою має характеризуватися автоматичним пошуком і переведенням слів в оперативну пам'ять. Якщо довготривала пам'ять зберігає цілі блоки лексем, то швидкість мовлення від цього виграє. Якщо такі блоки в пам'яті не зафіксовані, відбувається зв'язування слів між собою, і темп мовлення гальмується. Швидкість зв'язування може бути різною. Якщо пошук слова уявити як ірадіацію нервових зв'язків, то логічно припустити, що швидкість пошуків визначається відстанню між словами, що зв'язуються, та маршрутом руху імпульсів ірадіації. Неодноразова одночасна актуалізація слів сприяє упорядкуванню словникового фонду в пам'яті за тематичним, ситуативним принципом та за найближчими зовнішньовалентними зв'язками. Формування навичок вживання лексики становить лексичні зв'язки. Тому, коли йдеться про навчання лексичного аспекту мовлення, слово не можна розглядати як єдину чи домінуючу одиницю запам'ятовування. Такими одиницями стають блоки слів, насамперед словосполучення, які маркуються у пам'яті завдяки інтеграційним семантичним процесам та багаторазовому спільному вживанню одних і тих самих слів. Засвоювати слова потрібно так, щоб

вживати їх не лише у рецептивному, а й у репродуктивному та продуктивному мовленні [43]. Звідси випливає проблема запам'ятовування.

Як відомо з психології, за способом запам'ятовування матеріалу існують такі типи пам'яті: зорова, слухова, моторна [101]. Крім того, за характером психічної активності розрізняють рухову, емоційну, образну, словесно-логічну пам'ять. У зв'язку з цим доцільно запам'ятовувати інформацію, активізуючи різні типи пам'яті. Це підвищує швидкість заучування, збільшує довготривалість збереження інформації, покращує якість відтворення матеріалу [46, с. 255].

Властивості рухової пам'яті активно використовуються при вивченні лексичних одиниць: коли дієслово супроводжується відповідною дією (у випадку, якщо дія досить умовна, абстрактна, слід спиратися на власну уяву), при механічному записуванні нового слова декілька десятків разів добре засвоюється його орфографічне написання, а при багаторазовому повторенні його вголос рухова активність мовленнєвого апарату допомагає запам'ятати правильну вимову слова. До речі, в останньому випадку, крім рухової, працюють також зорова і слухова пам'ять [10].

Образна пам'ять залучається до вивчення лексичного матеріалу створенням яскравих образів до слів та словосполучень. Словесно-логічна пам'ять може також використовуватися при створенні образу тоді, коли в останньому наявне його вербальне відтворення. Крім того, цей вид пам'яті задіюється при побудові асоціативних зв'язків, логічних ланцюгів тощо. Емоційна пам'ять активізується при наданні словам, образам або діям емоційного забарвлення, гумористичних, іронічних, сатиричних, гротескних, метафоричних, метонімічних або інших елементів [10].

Слід наголосити, що максимальне використання усіх властивостей типів пам'яті та задіяння різних її видів при вивченні лексичного аспекту мови є необхідною умовою роботи. Для найкращого запам'ятовування лексики слід обов'язково ставити конкретну ціль - не тільки сприйняти матеріал, а й запам'ятати його. Крім того, слід брати до уваги той факт, що

запам'ятовування, включене до будь-якої діяльності, виявляється найбільш ефективним. До того ж доведено, що свідоме запам'ятовування в декілька разів продуктивніше за механічне (запам'ятовування без усвідомлення логічних зв'язків між різними частинами матеріалу, що сприймається) [41].

Будь-які лексичні одиниці, стійкі словосполучення чи готові фрази закріплюються в пам'яті людини як звуковий чи графічний комплекс, пов'язаний з реальними чи уявними об'єктами довкілля. Звідси різноманітність зв'язків лексичної одиниці, які в значній мірі визначають процес формування лексичних навичок.

Найбільш важливими для щоденної розмови є денотативні (семасіологічні) зв'язки лексичних одиниць. Денотативні зв'язки - це зв'язки лексичної одиниці з об'єктами дійсності. Шлях від великої кількості конкретних денотативних зв'язків до абстрактних сигніфікативних є звичним шляхом розвитку мислення мовця. І рівень такого розвитку краще всього визначається наявністю стійких сигніфікативних зв'язків.

Не менш важливими є і ситуаційні зв'язки, тобто зв'язок лексичної одиниці, а скоріше готової фрази з тією ситуацією, в якій вони використовуються. Денотативні, сигніфікативні, ситуаційні і семантичні зв'язки визначають функціонуючі лексичні одиниці в мовленні. Засвоєння лексичних одиниць обумовлюється становленням не стільки денотативних і ситуаційних зв'язків, скільки - знакових зв'язків. Знаковими зв'язками називають зв'язок між іншомовною лексичною одиницею та її еквівалентом (чи квазіеквівалентом) у рідній мові. Знакові зв'язки утворюються спонтанно та незалежно від методу чи принципів навчання. Роль знакових зв'язків у формуванні лексичних навичок тим більша, що в основному через знакові зв'язки стверджуються і всі інші зв'язки іншомовної лексичної одиниці [43]

Застосування. В процесі засвоєння необхідно забезпечити не лише міцність, глибину і усвідомленість, але й дієвість знань, тобто вміння застосовувати ці знання на практиці, в навчанні і житті. Використання знань здійснюється в найрізноманітніших формах і залежить від характеру

навчального предмету, специфіки змісту навчального матеріалу. Навчання лексики повинно відбуватися на засадах міжпредметної координації, коли студент має змогу використовувати засвоєні ЛО у діяльності, спрямованій не на їх безпосереднє відпрацювання, а на вирішення професійно-орієнтованих проблем, що несуть істотне практичне значення.

Всі описані елементи засвоєння існують не ізольовано, а в їх діалектичному взаємозв'язку. Вже сам процес сприймання містить у собі початкові елементи розуміння і осмислення; розуміння неможливо відокремити від осмислення. Аналогічно синтетично проявляють себе елементи засвоєння і узагальнення, закріплення і використання навчального матеріалу. Однак, знання окремих елементів, умов ефективного засвоєння знань дозволяє педагогам краще керувати цим процесом.

Ефективність засвоєння багато в чому залежить і від рівня розвитку емоційної сфери студентів. Адже, щоб підвищити ефективність формування англійської лексичної компетентності, необхідно впливати не тільки на свідомість студентів, але й на їхню емоційну сферу. Чималу роль у навчанні лексики грають емоції. В дослідженнях багатьох психологів (М. Дубровина, І. Зимної, А. Лідерс, S. Moirand, A. Monnerie та ін.), відзначається, що більш ефективно формування лексичної компетентності спостерігається у студентів, які відрізняються великою емоційністю: вона організує регулятивні процеси, тонізує роботу мозку і, відповідно, протікання всіх психічних процесів; знімає психологічні „зажими”, тобто емоційні якості людини є компонентом структури іншомовних здібностей. Один зі способів впливу на почуття й емоції - поезія. Вірші, як один із видів мовного матеріалу слугують ефективним засобом розширення лексичного запасу [179]. У віршах уже знайома лексика зустрічається в новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації. Тут є власні імена, географічні назви, реалії країни, мова якої вивчається, поетичні слова. Це сприяє розвитку почуття мови, допомагає довідатися про її стилістичні особливості. За допомогою віршів краще засвоюються й активізуються

лексичні одиниці. Завдяки вивченню поезії на занятті створюється сприятлива атмосфера, знижується психологічне навантаження, підтримується інтерес до вивчення іноземної мови.

Ефективність засвоєння залежить і від мотивації навчання. Розцінюючи мотивацію як найважливішу пружину процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність, потрібно мати на увазі наступне: мотивація - сторона суб'єктивного миру студента, вона визначається його власними спонуканнями й поданнями, усвідомлюваними їм потребами. Викладач може лише опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови й формуючи підстави, на базі яких у викладачів виникає особиста зацікавленість у роботі [69].

На думку Л. Виготського, мотив по своїй природі є явищем суб'єктивним, яке опосередковує взаємозв'язок між стимулом і актами поведінки. Спочатку учасник усвідомлює для себе ціль вивчення ІМ, визначає програму дій і коли процес формування вербалізації цілі в його свідомості закінчується, він починає діяти, тобто приступає до реалізації програми, яка закладена суб'єктивно в мотиви [49].

Експериментальне дослідження мотивів, які проводились психологами і методистами М. Васильєвою, М. Вайсбург, І. Зимньою, В. Кузовлевим, S. Krashen, H. Dulay та іншими, дозволяють стверджувати, що у вивченні ІМ на старшому ступені навчання існують дві основні категорії мотивів: пізнавальні мотиви, обумовлені змістом навчального матеріалу, і соціальні, або мотиви комунікації, зв'язані з потребою спілкування з іншими людьми і усвідомленням соціально-значимої необхідності вивчення ІМ для подальших професійних потреб [45; 44; 82; 108; 257]. Саме ці категорії мотивів ми вважаємо провідними у навчанні лексики ІМ студентів старших курсів мовних спеціальностей.

Психологічні особливості студентського віку характеризуються тим, що в них формується естетичне відношення до дійсності: висока чуттєвість до всього нового, емоційно загострене сприйняття оточуючого світу, сильна

мнемічна функція, порівняно низька самокритичність. На думку Г. Мазурик, вікові особливості є лише фоном для розвитку і виявлення індивідуально-психологічних особливостей людей [123, с. 7-10]. Не дивлячись на те, що кожна особистість унікальна, існує щось загальне, що об'єднує їх за подібними характеристиками пам'яті, мислення, сприйняття і т. д. Студенти характеризуються значним розвитком інтелектуальної діяльності. Важлива особливість цього періоду – подальше формування творчого мислення, яке можливе в разі створення необхідних умов, тобто завдання, які вирішують студенти, мають стимулювати мислення, мають бути нетиповими, незвичними, для вирішення яких необхідно поглянути на ситуацію по-іншому, намагаючись використати приховані якості об'єктів та їхні незвичні зв'язки.

Оскільки психологічні закономірності, які керують творчими процесами у всіх сферах діяльності, є універсальними [223], тобто є можливість переносу сформованих навичок на інші сфери життя особистості, вважаємо за можливе і важливе використовувати потенціал роботи з автентичними поетичними текстами для розвитку творчого мислення студентів як стимул для розвитку і формування лексичного запасу.

Підсумуємо вищезначене. Основою психологічних засад формування англійської лексичної компетентності майбутніх учителів є те, що процес засвоєння іноземних поетичних лексичних одиниць повинен проходити осмислено і включати такі етапи: сприймання, осмислення, запам'ятовування й застосування на практиці нових ЛО:

- сприймання здійснювалось з використанням слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів для диференціації звукових / граматичних форм поетичних ЛО; асоціації графічного образу слова з лексичним значенням; смислових зв'язків поетичної ЛО з іншими словами, що зумовлює проникнення у зміст тексту; відбувалося не тільки на рівні ізольованих слів, а й паралельно на більш високих рівнях – словосполучень / речень і понадфразових єдностей;

- осмислення відбувалось шляхом розпізнавання, розуміння та вилучення поетичних ЛО із віршованого тексту; розуміння їх переносного значення та сполучуваності; створення асоціативних зв'язків між словами; порівняння поетичних ЛО з стилістично-нейтральними лексичними варіантами, а також порівняння тем англійських поетичних творів 19 століття з українськими проблемами сьогодення;

- запам'ятовування відбувалося з урахуванням зорової, слухової, образної, емоційної і словесно-логічної типів пам'яті. Запам'ятовування лінгвістичної форми поетичних ЛО проходило у процесі довільного запам'ятовування, яке передбачало багаторазове, свідоме й систематичне повторення ЛО, їх утворення різними способами, аналіз їх функцій у реченні. Запам'ятовування смислової форми ЛО відбувалося у процесі мимовільного запам'ятовування з урахуванням емоційної забарвленості поетичних образів; асоціацій за емоціями, які викликають образи; інтересу до змісту поетичного твору; співпереживання героям твору; ритмоутворюючих особливостей поетичного матеріалу; рольової драматизації віршованих творів; аудіозаписів поетичних текстів і фонового музичного супроводу. Як мимовільне, так і довільне запам'ятовування сприяло переходу інформації з оперативної у довготривалу пам'ять студентів;

- застосування на практиці передбачало вільне використання поетичних ЛО, афоризмів, фразеологізмів у нових комунікативних ситуаціях з метою емоційного забарвлення мовлення і розширення мовленнєвих можливостей майбутніх учителів для вирішення професійно-зорієнтованих і практично-значущих проблем;

- на процес формування англомовної лексичної компетентності впливають вікові особливості студентів (18-20 років), у яких у цьому віці відзначається найвища активність пам'яті, мислення, спрямованого на вирішення розумових завдань, швидкість переключення уваги у вирішенні вербально-логічних задач, високий рівень володіння логічними операціями, системне розуміння суті і сенсу своїх дій.

Висновки з розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури дозволив стверджувати, що протягом останніх років в українській методиці навчання ІМ приділяється значна увага формуванню різноманітних компетентностей студентів, однією з найважливіших виступає лексична компетентність, формування якої неможливо без знань специфічної лексики англійської поезії як відображення найважливіших компонентів культурної традиції.

На основі проведеного аналізу можна дійти таких висновків:

1. Лексичну компетентність в аспекті нашого дослідження розуміємо як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості.

Поняття «англомовна лексична компетентність майбутніх учителів-філологів» з урахуванням її формування на основі поетичних текстів представляє єдність двох складових: практичної і теоретичної. Практична складова включає знання мови англомовних художніх поетичних творів, засобів її словотворення, лексичних норм застосування; навички і вміння практичного використання лексики поетичних творів в умовах навчальної та реальної англомовної комунікації; здатність аналізувати лексичну складову свого мовлення і самовдосконалювати її. Теоретична складова включає професійно-філологічні: знання поетичних термінів, літературознавчих понять, лексикологічних категорій; вміння сприйняття теоретичного матеріалу, викладу набутих знань і використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів; лінгвістичного і історико-змістового аналізу тексту; поетичного викладу думок за темою, що вивчається.

2. Проведений ретроспективний аналіз Аналіз методів формування

англомовної лексичної компетентності у педагогічній теорії та практиці засвідчив обґрунтованість концептуальних положень моделювання змісту навчання іншомовної лексики; ефективність використання різних способів семантизації лексики; доведеність необхідності застосування способу розширеного тлумачення понять; раціональність у використанні віртуального навчального середовища; висвітлення шляхів інтенсифікації навчання лексики; визначення методів формування потенційного словника студентів для сприймання автентичного мовлення; виокремлення принципів відбору лексики для складання активних словників студентів різнопрофільних спеціальностей; необхідність організації самостійної роботи студентів із вивчення нового лексичного матеріалу.

Ресурсні засади проаналізованих методів полягають у виявленні можливостей їх застосування для формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів. Встановлено, що такими можливостями є створення алгоритму використання автентичних поетичних текстів як джерела забагачення словникового запасу майбутніх учителів; приділення уваги римованому пред'явленню матеріалу для спрощення процесу запам'ятовування; використання прийомів рольової драматизації; урахування лінгвістичного та історико-змістового аналізу поетичних текстів відповідно проблем сьогодення.

3. У процесі дослідження було встановлено, що автентичні поетичні тексти є зразком автентичного розмовно-літературного мовлення і володіють великим лексичним потенціалом, який відкриває додаткові можливості для більш ефективного формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів.

4. У ході дослідження було визначено лінгвістичні особливості англійських поетичних текстів, які враховуватимуться при створенні методики формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів. Виявлено наявність специфічних для англійської поезії жанрів, а саме: поезія абсурду (лімерики),

балади, сонети, "поезія другої особи". Серед лінгвістичних особливостей англійських поетичних текстів виокремлено *фонетичні*: наявність ритмоутворюючих особливостей, таких як метрика, мелодика, інтонація, рима, розподіл на рядки і строфи; зрушення словесного наголосу на слабку позицію слова, варіювання логічного наголосу; *лексичні*: літературні ЛО, поетизми, архаїзми, діалектизми, віршовані скорочення, мовні афоризми, неологізми, емоційно-забарвлені слова, поетичні слова / словосполучення піднесеного тону; *граматичні*: редуковані граматичні форми, імперативні конструкції, використання дієслів у наказовому способі, переважання поширених речень з рядками однорідних членів, наявність складносурядних і складнопідрядних (з підрядними з'ясувальним, означальним та обставинними) поширених речень без заперечення або з ним; *стилістичні*: поетична образність (наявність стилістичних прийомів та лексичних засобів виразності: метафор, метонімії, епітетів, оксюморонів, гіпербол, алюзій, повторів, риторичних запитань, інверсій, асонансів, алітерацій); *синтаксичні*: порушення типових норм логічного упорядкування й розміщення слів у словосполученнях та реченнях; особлива структурованість поетичного тексту (фігурні вірші); *синтаксис* значною мірою умовний, деформований, підпорядкований ритму, а не структурі речення. Відзначено сконцентрованість форми ПТ, а саме: високу інформативну насиченість, здатність передавати великий об'єм інформації у незначному за обсягом творі.

5. Виявлено психологічні особливості засвоєння англійської лексики поетичного жанру. Встановлено, що процес засвоєння іноземних лексичних одиниць повинен проходити осмислено і включати такі етапи: сприймання, осмислення, запам'ятовування й застосування на практиці. Сприймання здійснювалось з використанням слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів для диференціації звукових / граматичних форм поетичних ЛО; асоціації графічного образу слова з лексичним значенням; смислових зв'язків поетичної ЛО з іншими словами, що зумовлює проникнення у зміст тексту; відбувалося не тільки на рівні ізольованих слів, а

й паралельно на більш високих рівнях – словосполучень / речень і понадфразових єдностей. Осмислення відбувалось шляхом розпізнавання, розуміння та вилучення поетичних ЛО із віршованого тексту; розуміння їх переносного значення та сполучуваності; створення асоціативних зв'язків між словами; порівняння поетичних ЛО з стилістично-нейтральними лексичними варіантами, а також порівняння тем англійських поетичних творів 19 століття з українськими проблемами сьогодення. Запам'ятовування відбувалося з урахуванням зорової, слухової, образної, емоційної і словесно-логічної типів пам'яті. Запам'ятовування лінгвістичної форми поетичних ЛО проходило у процесі довільного запам'ятовування, яке передбачало багаторазове, свідоме й систематичне повторення ЛО, їх утворення різними способами, аналіз їх функцій у реченні. Запам'ятовування смислової форми ЛО відбувалося у процесі мимовільного запам'ятовування з урахуванням емоційної забарвленості поетичних образів; асоціацій за емоціями, які викликають образи; інтересу до змісту поетичного твору; співпереживання героям твору; ритмоутворюючих особливостей поетичного матеріалу; рольової драматизації віршованих творів; аудіозаписів поетичних текстів і фонового музичного супроводу. Як мимовільне, так і довільне запам'ятовування сприяло переходу інформації з оперативної у довготривалу пам'ять студентів. Застосування на практиці передбачало вільне використання поетичних ЛО, афоризмів, фразеологізмів у нових комунікативних ситуаціях з метою емоційного забарвлення мовлення і розширення мовленнєвих можливостей майбутніх учителів для вирішення професійно-зорієнтованих і практично-значущих проблем.

Висновки, яких ми дійшли в ході дослідження, будуть покладені в основу експериментальної методики формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів засобами автентичних поетичних текстів, що й складає зміст наступного розділу дисертації.

Основні результати першого розділу апробовано на конференціях та опубліковано в працях автора [184; 186; 192; 193; 195; 197].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ

У цьому розділі ми маємо на меті проаналізувати сучасний стан сформованості англomовної лексичної компетентності у майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів у практиці вищих педагогічних закладів освіти, практично розробити методику формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів: вивчити змістовий аспект формування англomовної лексичної компетентності, сформулювати основні положення аналізу й відбору навчального матеріалу, змодельовати процес професійно зорієнтованого навчання майбутніх фахівців за напрямом підготовки «Філологія. Мова та література (англійська, німецька)», представити лінгводидактичні моделі з формування англomовної лексичної компетентності в майбутніх учителів засобами автентичних поетичних творів та укласти відповідну систему вправ.

2.1. Змістовий аспект формування англomовної лексичної компетентності в майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів

Зміст навчання, за І. Бім, трактується як складна діалектична єдність, що складається із взаємодії організованого навчального матеріалу (зміст навчального предмету) і процесу його навчання. В зміст навчального предмету входять відбір, організація, структура навчального матеріалу, а в зміст процесу – система взаємодії викладача і студента, продуктом якої є формування іншомовних знань, навичок і вмінь [26, с. 180].

Вичленування методичної категорії “зміст навчального предмету” із дидактичної категорії “зміст навчання” є для нас достатньо важливим, оскільки всі елементи навчання, реалізуючи основну функцію системи в цілому, виступають по відношенню один до одного як органи управління кожного рівня/ієрархії. Звідси слідує, що цілі, відчуваючи на собі вплив методики, визначають зміст навчального предмету, а це дає можливість виявити адекватні засоби і методи через зміст навчання. Підтвердження цьому положенню ми знаходимо в дослідженнях Г. Китайгородської [95, с. 55-57], яка стверджує, що успішність навчального процесу знаходиться у залежності від змісту навчального предмету, тобто саме відбір, об’єм, розподілення, структура і організація навчального матеріалу сприяє (чи заважає) реалізувати поставлені цілі, створюють (або виключають) можливість керувати навчальним процесом через засоби і методичні прийоми, які повинні бути органічні конкретній організації навчального матеріалу.

Для визначення змісту навчання використовують дві основні процедури: відбір матеріалу і його методична організація.

Підвищення вимог до якості навчання майбутніх фахівців англійській мові та рівнів володіння міжкультурною комунікативною компетентністю, невід’ємною складовою якої є лексична компетентність, робить необхідним конкретизувати зміст і структуру лексичної компетентності та доповнити її компонентний склад з урахуванням вимог чинних нормативних документів.

Визначимо компоненти змісту навчання лексики. В наш час в методичній літературі існують різні точки зору на зміст навчання ІМ. В роботах методистів І. Бім, В. Бухбіндера, М. Дем’яненко, Л. Денисової, В. Краєвського, Б. Лapidуса, С. Мельник, М. Скаткіна, О. Тарнопольського, В. Цетлін виділяється різна кількість компонентів в змісті навчання в залежності від цілей і задач навчання, а також від самого процесу навчання, що часто призводить до виділення невиправдано великої кількості компонентів в змісті навчання [25; 42; 65; 66; 109; 129; 173; 2014 212]. У

зміст навчання лексичної сторони іноземної мови входять три компоненти: лінгвістичний, психологічний і методологічний.

Лінгвістичний компонент передбачає оволодіння студентами мовним і мовленнєвим матеріалом. Цей аспект полягає у формуванні навичок і вмінь користуватися лексичними елементами. Психологічний компонент пояснюється необхідністю формування навичок і вмінь сприйняття та розуміння змістової, смислової й естетичної інформації АПТ. Зміст навчання не може не враховувати соціокультурний досвід народу, мова якого вивчається. Саме тому, зміст навчання розширено лінгвосоціокультурним компонентом, до якого включено: літературознавчі знання, необхідні для оволодіння інформацією АПТ:

- фонетичні засоби увиразнення мовлення, до яких відносимо алітерацію, асонанс, ономапопею тощо;
- лексичні засоби увиразнення мовлення такі, як порівняння, метафора, персоніфікація, гіпербола, епітет тощо;
- фоностилістичні та пунктуаційні особливості – виразне читання АПТ з урахуванням авторських пунктуаційних знаків.

У сучасному суспільстві гостро постає питання підготовки висококваліфікованого фахівця в кожній галузі, зокрема у вищому мовному закладі освіти (ВМЗО). Згідно з вимогами типової Програми з практики усного та писемного мовлення випускник ВМЗО повинен володіти монологічним та діалогічним мовленням у ситуаціях неофіційного й офіційного спілкування з професійно-педагогічної, суспільно-політичної, культурної та побутової тематики. Як учитель літератури, випускник повинен успішно здійснювати навчання літератури країни, мова якої вивчається, і країнознавства [158]. У державних документах з вищої освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Розв'язання цієї проблеми у сучасних умовах вимагає від вчителя глибокого усвідомлення

особистісно-орієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу володіння іноземними мовами. За таких умов нагальною проблемою сучасної практики вищої педагогічної освіти є підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

З огляду на те, що в дослідженні доводиться ефективність автентичних поетичних творів у формуванні англомовної лексичної компетентності на прикладі дисципліни “Практика усного та писемного мовлення”, вважається доцільним зупинитися на розгляді освітніх документів для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Згідно з рекомендованою Програмою з англійської мови для студентів університетів (інститутів) та рекомендаціями Ради Європи (2001) студенти початкового етапу навчання повинні мати рівень B2 сформованості лексичної компетенції. Згідно з цим рівнем вони можуть читати і розуміти статті і повідомлення на побутову тематику, сучасну літературну прозу; дати чітке і детальне повідомлення прочитаного, висловити свою власну думку, переваги і недоліки змісту, вести діалогічну і монологічну розмову на базі прочитаного тощо [158]. Тобто, головною метою занять з ІМ для студентів мовних факультетів є формування комунікативної компетенції.

Проаналізуємо Програму для університетів / інститутів (чотирирічний курс навчання) [161]. Програма ставить за мету - забезпечити вищі навчальні заклади відповідної спеціальності якісними нормативними матеріалами для підготовки фахівців з іноземної мови. Цьому сприяють структура і зміст програми, а також її наукові засади.

Головним стратегічним напрямом Програми є формування професійно-комунікативної компетенції. При цьому автори вважають за потрібне виділяти практичні, когнітивні, освітні, емотивні, професійні та власне соціальні цілі, пов'язані із спеціалізацією майбутнього фахівця у конкретному соціумі. З огляду на специфіку цілеполягання належна увага приділяється відбору навчального матеріалу. Доречною є вимога

дотримання автентичності навчальних матеріалів, що в нашому випадку тісно пов'язане з використанням автентичного поетичного матеріалу.

Достоїнством Програми є виваженість, наукова обґрунтованість мовного матеріалу і водночас дотримання наступності з програмами минулих років там, де це є методично доречним, наприклад, у відборі фонетичного та граматичного матеріалів. Але стосовно лексики спостерігаються зміни – кількісного та якісного характеру, бо лексика найбільш оперативно відгукується на потреби часу. Так, вокабулярна норма дещо зменшена порівняно з попередньою програмою і сягає 4500 лексичних одиниць замість 5000, передбачених минулою програмою. Але в якісному відношенні лексичний мінімум набув суттєвих позитивних рис внаслідок його модернізації та розширення національно-культурного компонента.

Виходячи із завдань дослідження, проаналізуємо сучасні підручники та посібники, зорієнтовані на навчання англійської мови студентів старших курсів факультетів та відділень англійської мови педагогічних ВНЗ. Аналіз проводиться з погляду наявності в навчальних підручниках та посібниках автентичних поетичних творів, що сприяють формуванню АЛК у студентів.

Одним із базових підручників є серія комплексних підручників «Практичний курс англійської мови» (1-5 курси) під редакцією В. Аракіна [7]. Означений підручник спрямований на розвиток навичок усного й писемного мовлення, а також на більш поглиблене вивчення окремих аспектів мови відповідно до навчального плану. Структура кожного з уроків підручника повторюється і містить оригінальні та інформативні тексти, що спрямовані на поглиблену роботу над мовленнєвими зразками та на розширення лексичного запасу студентів з метою подальшого розвитку навичок усного та писемного мовлення. У студентів формуються вміння брати участь у проблемній бесіді та дискусії, давати необхідний коментар, підсумовувати те, що обговорювалося. Вправи в підручнику представлені в порядку зростання мовних труднощів і поступового переходу від прав

репродуктивного типу до прав продуктивного типу і розраховані як на самостійну роботу студентів, так і на виконання в аудиторії.

Проведений аналіз змісту означеного підручника свідчить, що в ньому спостерігається позитивна тенденція використання вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності студентів. Позитивним, на нашу думку, є той факт, що автори підручника пропонують значну кількість тем професійного характеру, що сприяє підготовці студентів до майбутньої професії. Однак нашим завданням було дослідити частотність використання автентичних поетичних творів, як засобу формування АЛК, з огляду на переваги оригінального тексту над учбовим. У студентській аудиторії треба ставити посилені вимоги до змісту і форми навчального матеріалу. Матеріал має бути цікавим і мати пізнавальне значення. З мовного боку він має бути природним, а не штучно препарованим. Зміст матеріалу повинен стимулювати студентів на бесіду, диспут, спонукати їх до активної мовленнєвої діяльності. Отже, проведений аналіз підручника, призначений для використання як основний навчальний матеріал у курсі практики усного та писемного мовлення на мовних факультетах, засвідчив, що використанню автентичних поетичних творів, як засобу формування лексичної компетентності взагалі не приділяється увага в процесі навчання ІМ, загальним недоліком є обмежена кількість творчих завдань, які спрямовані на формування у студентів лексичної компетентності.

На увагу заслуговує підручник «Практичний курс англійської мови» (частина 1, 2, 3) за редакцією Л. Черноватого та В. Карабана, призначений для студентів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «переклад») [218]. Підручник розроблено відповідно до сучасних вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [74] та Програми з англійської мови для університетів [158]. Слід зазначити, що авторами підручників враховані новітні досягнення у лінгвістиці та методиці викладання іноземних мов. Зокрема, до переваг означених підручників слід віднести автентичні тексти з британських та

американських ЗМІ, елементи проблемного навчання, порівняльні таблиці українських та англомовних реалій, принцип опори на рідну (українську) мову. Однак, варто вказати на відсутність зразків поетичних текстів, що є одним з найцінніших матеріалів, на основі якого може відбуватися формування лексичних мовленнєвих навичок та вмінь, перш за все, у процесі читання та говоріння.

На увагу заслуговує підручник англійської мови для третього курсу авторів М. Возна, В. Карабан та ін. [48], який забезпечує формування стійких мовленнєвих навичок та вмінь, необхідних для свідомого професійного володіння англійською мовою, і сприяє оволодінню основними видами комунікативної діяльності, а саме діалогічним та монологічним мовленням. Серед найбільш частотних вправ, спрямованих на розвиток та формування лексичної компетентності, можна виокремити такі: “Complete the sentences”, “Find in the texts and dialogues synonyms for the following words and expressions and use them to write original sentences”. На жаль, незважаючи на велику кількість перекладацьких вправ, жодна з них не стосується перекладу поетичних текстів.

Проаналізуємо навчальний посібник «Практикум з англійської мови: англійська вимова» під редакцією Б. Лебединської [110]. Посібник містить фонетичні вправи для закріплення первинних установок і розвиток артикуляційної техніки, автоматизацію навичок вимови. Позитивним є той факт, що в якості прикладів представлено вірші американських та англійських поетів. Є вправи для виразного і контрольного читання, заучування напам'ять віршів англійських і американських поетів. Однак, на жаль, підручник вміщує лише вправи на розвиток фонетичних навичок та вмінь і розвиток навичок виразного читання і впроваджується у процес навчання на першому курсі факультетів іноземних мов. Вправи на формування лексичних навичок і вмінь відсутні.

Розвиток культурно-економічних зв'язків із зарубіжними країнами викликав появу в Україні підручників, виданих у Британії, Франції,

Німеччині та Іспанії. Міністерство освіти й науки України рекомендувало викладачам англійської мови використовувати в своїй роботі деякі з них (лист Міністерства освіти України № 1/9 — 148 від 8 квітня 1998 року «Про використання навчально-методичних матеріалів видавництва «Оксфорд Юніверсіті Прес»). Метою такого рішення було вдосконалення системи науково-методичного забезпечення навчального процесу вивчення іноземних мов в Україні, створення з кращими видавництвами Європи спільних творчих авторських колективів для підготовки нового покоління навчально-методичних комплексів у відповідності з вимогами Державного стандарту.

Проаналізуємо один із таких підручників для студентів III-IV курсів мовних спеціальностей – «Upstream» (Advanced Level) [283]. Цей підручник містить досить великий обсяг краєзнавчого і країнознавчого матеріалу. Присутні також значна кількість лексичних вправ у системному викладі матеріалу. Однак у підручнику немає жодної інформації про відомих класиків художнього слова та зразків поетичних текстів, які дають можливість наочно показати відмінності між ціннісними системами та етносоціокультурними установками в рідній культурі та культурі країни носіїв англійської мови.

Таким чином, виникає протиріччя у наявному навчальному апараті підручників. З одного боку - в них є новий, корисний і пізнавальний для наших студентів матеріал: пропонуються різноманітні теми, багато з яких є проблемними й актуальними для нашого часу і країни. У цьому полягає їх позитивне значення. Але з іншого боку, своїм змістом підручники не відповідають вимогам Програми з іноземних мов. Бо як зазначено у чинній програмі, студенти повинні володіти лінгвокультурокраїнознавчими знаннями. Ми вважаємо, що реалізація лінгвокраїнознавчого підходу до навчання іноземної мови студентів може відбуватися шляхом дозованого включення до занять додаткових фонових знань та мовних засобів, що мають їм відповідати, які за ступенем складності узгоджуються з інформацією підручників і враховують рівень володіння мовою студентів. У процесі

формування усномовленнєвих навичок та вмінь студентів мовних спеціальностей має місце систематизація засвоєних лексичних одиниць. Їх доцільно проводити при оволодінні кожною новою темою.

Відтак, проведений аналіз програм, нормативних документів констатували необхідність впровадження у навчальний процес автентичних матеріалів, серед яких одне з основних місць займають поетичні тексти як носії багатой соціокультурної інформації. А аналіз підручників і навчальних посібників показав відсутність цілеспрямованої роботи з формування лексичної компетентності майбутніх учителів засобами АПТ, що впливає і на недостатній рівень розвитку комунікативної та професійної компетентності майбутніх учителів. Враховуючи потребу та зацікавленість вищої школи у підвищенні якості підготовки вчителів іноземної мови, пропонуємо введення автентичних поетичних творів, як ефективного засобу формування АЛК на практичних заняттях з іноземної мови для студентів 3 курсу.

Обґрунтуємо наш вибір. Вибір саме студентів III курсу зумовлений метою навчання студентів старших курсів мовних спеціальностей, що передбачає формування професійно-комунікативної компетенції. З огляду на специфіку цілеполягання належна увага приділяється відбору соціокультурного навчального матеріалу, до якого відноситься поезія, як засобу формування лексичної компетентності студентів. Доречною, у зв'язку з цим, є вимога дотримування автентичності навчальних матеріалів і автентичності мовленнєвої поведінки студентів. Працюючи в вищих навчальних мовних закладах, викладач має ставити головне завдання перед студентами: розвиток загальнокультурних умінь збирати, систематизувати й узагальнювати культурознавчу й іншу інформацію, що представляє інтерес для студентів. Студенти повинні вміти представити іноземною мовою країну, її культуру, образ і стиль життя людей.

Згідно із навчальною Програмою дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» на 3-му курсі відводиться 108 годин аудиторних у V - му семестрі та 130 годин у VI-му семестрі, крім того 130 годин - на

самостійну роботу. Загалом за рік студенти вивчають 6 модулів за 6 темами (The world around us, You never stop learning, Feelings and emotions, Talking about people, Art, Environmental protection). Крім того, на старших курсах вивчаються ще такі дисципліни, як: «Лексикологія», «Стилістика», «Історія англійської мови», «Словотвір англійської мови», «Вступ до спецфілології», «Література країни, мова якої вивчається» та спецкурси: «Лінгвокультурний аналіз тексту», «Лексикостилістичний аналіз тексту», «Особливості синтаксису англійської мови», «Іншомовний текст: аналіз, інтерпретація, коментування».

Розподіл навчального навантаження представлено у таблиці. (див. табл. 2.1.).

Умови навчання, достатня кількість годин та обмежена тематика призводять до можливості використання АПТ на практичних заняттях з іноземної мови, лексикології, теорії і практики перекладу, стилістики, словотвору англійської мови, літератури країни, мова якої вивчається, що відповідає цілям і змісту навчання іноземної мови.

Таблиця 2.1.

**Робочий навчальний план 3 курсу
спеціальність «Мова і література: англійська, німецька»**

№ з/п	Шифр	Найменування дисциплін	Розподіл			Кредити ECTS	Кількість годин					
			На семестри				Всього	аудиторні				Самостійна робота
			Екзамени	Заліки	Курсові роботи			всього аудиторних	Лекції	Практичні	Лабораторні	
1	ПП 03	Методика навчання іноземної	6		6	4	144	68	40	20	8	76

		мови										
2	ПП 09.1	Практика усного та писемного мовлення				12		238				130
3	ПП 10.2	Історія англійської мови		5		2	72	30	20	10		42
4	ПП 10.4	Лексикологія	6			3,5	126	60	40	20		66
5	ПП 10.6	Стилістика		7		2	72	28	20	8		44
6	ПП 04	Теорія і практика перекладу	6			1,5	60		10	8		36
7	ПП	Словотвір англійської мови		2		1,5	40	18	8	10		20
8	ПП 11.7	Література країни, мова якої вивчається	6			2	80		20	10		44
9	ПП	С/к»Лінгвокул ьтурний аналіз тексту»		2		1	42	18	8	10		4
1 0	ПП	С/к»Лексикос тилістичний аналіз тексту»		2		1	46	20	10	10		4
1	ПП	С/к»		2		1	42	18	8	10		4

1		Особливості синтаксису англійської мови»										
1	ПП	С/к»		2		1	66	30	10	20		4
2		Іншомовний текст: аналіз, інтерпретація, коментування»										

Так як значна роль у навчальному процесі з іноземних мов відводиться міжпредметним зв'язкам, то звертаючись до поезії, викладач тим самим зміцнює і розвиває зв'язки іноземної мови з іншими предметами, і в першу чергу, з англійською літературою, лексикологією, теорією і практикою перекладу, стилістикою, історією англійської мови, словотвором англійської мови, літературою країни, мова якої вивчається.

Дотично теми дослідження для реалізації можливості формування англійської лексичної компетентності засобами автентичних поетичних текстів студентів мовних спеціальностей на практиці було обрано лінгвокраїнознавчий, проблемний, індивідуальний підходи до викладання іноземних мов, як такі, що найбільш повно відображають специфіку навчання.

Реалізація лінгвокраїнознавчого підходу може відбуватися шляхом дозованого включення до занять з іноземної мови додаткових фонових знань та мовних засобів, що мають їм відповідати, які за змістом і ступенем складності узгоджуються з інформацією підручників і враховують рівень володіння мовою студентів. У процесі формування лексичних навичок та вмінь на старшому ступені навчання іноземних мов у вищих педагогічних закладах має місце систематизація засвоєних лексичних одиниць. Її доцільно проводити при оволодінні кожною новою темою.

Проблемний підхід спрямований на самостійний пошук студентами нової інформації та способів дії і навіть передбачає послідовне і цілеспрямоване висування перед ними пізнавальних завдань. Отже, він забезпечує особливий тип мислення, глибину переконань, міцність засвоєння знань і їх творче використання у практичній діяльності. З іншого боку, цей підхід сприяє формуванню мотивації досягнення успіху, розвиває розумові здібності студентів. Отже, реалізація проблемного підходу полягає у формуванні та розвитку творчих здібностей студентів шляхом активізації мислення з урахуванням проблемних ситуацій, створюваних педагогом на основі поетичних творів у процесі оволодіння студентами новими лексичними знаннями, навичками і вміннями.

У методиці навчання іноземних мов є різні форми реалізації індивідуального підходу до студентів (Д. Белухіна, Н. Борисова, Л. Гапоненко, С. Горохова, Є. Климова, Л. Кондрашова, К. Лебедева, Р. Мойсеєнко), а саме: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом викладача; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом широкого використання різноманітних автентичних поетичних творів, але під керівництвом викладача; самостійне оволодіння ІМ шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги викладача; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома викладачами; самостійне оволодіння ІМ у спеціалізованих центрах (self-access centres).

Реалізація індивідуалізації навчання англомовної лексики передбачає інтерактивне навчання читання і розуміння автентичних поетичних творів через систему індивідуальних вправ. Метою таких індивідуальних завдань є стимулювання студентів читати автентичні твори, розвивати навички та вміння самостійної індивідуальної роботи над ними, підвищувати рівень опанування лексичним аспектом ІМ. Ще один ефективний засіб індивідуалізації – вирішення творчих завдань студентами. На заняттях з практичного курсу іноземної мови для забезпечення ефективного рівня

формування англомовної лексичної компетентності можна організувати “круглі столи” з певної теми. Індивідуалізація навчання ІМ у вищих педагогічних закладах надає студенту можливість отримувати належний рівень знань з ІМ, залучає кожного студента до навчального процесу, враховує індивідуальний рівень можливостей.

З метою формування англомовної лексичної компетентності студентів мовних спеціальностей засобами АПТ необхідно сформувати знання, навички і вміння, пов’язані з лексичним пластом англійської мови, як–от:

- знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою англійської мови, віршованих скорочень, а також слів, що позначають культуроспецифічні особливості побуту, звичаїв, фразеологічних одиниць, крилатих виразів, використання мовних одиниць з національно-культурною семантикою при побудові мовного акту англійською мовою; вибору мовної форми і способу її вираження в залежності від характеру мовленнєвого акту;
- слухо-вимовні навички коректного оформлення культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу в процесі міжкультурної взаємодії англійською мовою;
- навички коректного вживання лексичних одиниць, що позначають культурні реалії; коректного впізнавання безеквівалентної лексики;
- граматичні навички коректного вживання культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу англійською мовою;
- графічні навички коректного вживання культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу англійською мовою;
- орфографічні навички коректного вживання культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу англійською мовою; використовувати мовні одиниці англійської мови при побудові мовного акту; використовувати лексичні одиниці, що містять у собі соціокультурну інформацію, символи, реалії, артефакти, комунікативні кліше, граматичні засоби вираження, які

мають соціокультурні властивості, в ситуації міжкультурного спілкування англійською мовою;

- вміння правильно вибрати стиль мовлення, підпорядкувати форму висловлювання цілям спілкування;
- вміння самостійно виражати думки, наміри і почуття, з урахуванням вивченого лексичного матеріалу; інтерпретувати реакції носіїв англійської мови на мовні вчинки тих, хто навчається.

Розглянемо критерії відбору автентичного поетичного матеріалу, на базі якого проходитиме експериментальне навчання. Методистами розроблено різні критерії відбору текстів в залежності від мети їх використання. На думку

В. Бухбіндера, Л. Денисової, Б. Лapidуса, Ю. Пассова, В. Цетліна та ін. [42; 66; 109; 148; 212], відбір лексичного матеріалу проводиться, здебільшого, по критеріям тематичності, частотності, сполучуваності, словотворчої цінності, багатозначності, автентичності, комунікативної цінності, функціональності, ситуативності, системності, культурної значущості, фреймових пресуппозицій, доступності, актуальності, жанрового і стилістичного розмаїття.

Оскільки, нас цікавлять поетичні твори як засіб формування лексичної компетентності, ми відібрали тільки ті з них, які найбільш повно відповідають обраній нами меті.

У контексті зазначених цілей навчання, згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти і враховуючи специфіку нашої роботи та спираючись на принципи відбору художніх творів (Т. Михайлюкова, Н. Селіванової, Л. Смелякової, Т. Печериці та інших), були уточнені критерії відбору АПТ, до яких ми віднесли: автентичність, урахування можливості опори на міжпредметні зв'язки, образності та комунікативної спрямованості; художньої цінності та естетичного впливу на читача.

Так, критерій *автентичності* є провідним, який дозволяє відібрати оригінальні АПТ, з багатим соціокультурним матеріалом, на основі якого може відбуватися формування лексичних навичок та вмінь. За критерієм *образності та комунікативної спрямованості*, мають бути відібрані такі АПТ, які містять проблему, що викликає множинність думок, а також стимулюють розумову та комунікативно-мовленнєву активність студентів у процесі обговорення.

Критерій *художньої цінності та естетичного впливу на читача* передбачає відбір АПТ, які характеризуються багатством мови, що здатні викликати естетичні почуття, дати читачеві духовно-інтелектуальне задоволення, збагатити його внутрішній світ. Відповідно до принципу урахування можливості *опори на міжпредметні зв'язки* виокремимо можливості встановлення міжпредметних зв'язків з таких курсів: Література країни, мова якої вивчається, Теорія і практика перекладу, Стилїстика та лексикологія англійської мови, у межах яких вивчатиметься художній жанр – поезія і його лінгвістичні особливості.

Сучасне навчання ІМ студентів передбачає їх спілкування на міжкультурному рівні в найбільш типових ситуаціях на основі комунікативного мінімуму, який повинен включати певний обсяг країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань. Тому зазначені критерії відбору, з огляду на соціокультурний компонент змісту навчання лексики, мають бути доповнені такими критеріями.

Критерій культурологічної та країнознавчої цінності передбачає той факт, що лексичний матеріал повинен відбивати факти, норми і цінності англомовної культури.

Критерій урахування адресата відбору (чи відповідності віковим інтересам та потребам студентів) означає, що лексичний матеріал повинен співвідноситися з віковими особливостями та інтересами студентів. Він враховує при відборі АПТ інтереси, інтелектуальну підготовку, вікові

особливості та соціальну зрілість студентів, відповідність Програмі викладання іноземних мов для мовних спеціальностей.

Критерій тематичності акцентує то тому, що лексичний матеріал має бути скомпонований за певними темами. В нашому дослідженні перевага надавалася АПТ, які відповідають сферам і темам спілкування, що входять до змісту навчання на 3 курсі педагогічних ВНЗ.

Враховуючи вищеперелічені критерії було проаналізовано 100 віршів та відібрано 50 віршів, які відповідають тематиці 3 курсу мовних спеціальностей вищих педагогічних закладів, переважно англійських та американських авторів (J. Byron, O. Holmes, A. Housman, A. Henri, G. Hopkins, F. O'Hara, R. Frost, D. Lawrence, P. Lee, O. Nash, E. Poe, W. Shakespeare, J. Stainsby, W. Whitman та інші). Матеріалом для дослідження послужили також друковані збірники англійської поезії: The Anthology of Popular Verse (ed. By Christopher Hurford) Lnd 1994, The Faber Book of Modern Verse (ed. by Michael Roberts) Lnd 1965, An Anthology of Contemporary English Poetry (ed. by K. Hewitt & V. Ganin) Oxford 2007 та ресурси мережі Інтернет:

1. http://www.google.com/Top/Arts/Literature/World_Literature/British/
2. http://en.wikipedia.org/wiki/Category:History_of_literature_in_the_United_Kingdom;
3. <http://www.enotes.com/lit>;
4. http://cgi.ebay.com/The-Continuum-Encyclopedia-Britishliterature_W0QQitemZ2504561223cmdZViewItemQQptZUS_Nonfiction_Book?hash=item3a50592404
5. http://www.amazon.com/gp/offerlisting/0195169212/refp_olp_used?ie=UTF8&condition=used
6. http://www.amazon.com/gp/offerlisting/0195169212/refp_olp_used?i
- <http://www.bartleby.com/cambridge/>

Ефективність навчального процесу залежить від того, наскільки під час його планування й організації враховуються принципи навчання, які є вихідними положеннями, що у своїй сукупності визначають вимоги до

навчального процесу вцілому, а також його складників (мети, методів, засобів, організаційних форм і т.д.) [225 с. 147]. Саме тому принципи навчання є першочерговим об'єктом розгляду багатьох методистів (Н. Бориско, В. Бухбіндер, Н. Гальскова, М. Ляховицький, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Скалкін, А. Щукін та ін.).

Загальновідомо, що методика викладання іноземних мов як самостійна педагогічна наука пов'язана із значною кількістю базових для методики наук, таких як педагогіка, лінгвістика, психологія, соціологія, і використовує виявлені ними факти і встановлені закономірності. Таким чином, методика навчання ІМ спирається як на загальнодидактичні, методичні, так і на лінгвістичні принципи, що тісно пов'язані між собою й утворюють єдину систему, мета якої забезпечити досягнення поставлених цілей навчання.

Проте, необхідно зупинитися на принципах, які відіграють провідну роль у конкретних умовах навчання, а саме у процесі формування англійської лексичної компетентності майбутніх учителів засобами АПТ. Відтак, було виокремлено такі принципи навчання майбутніх учителів англійської лексики засобами АПТ: принцип комунікативності, розвитку творчого мислення, свідомості і активності, міцності, міжкультурної взаємодії, інтерактивності. Зупинимось докладніше на кожному з цих принципів.

Першим принципом є принцип *комунікативності*. За цим принципом навчання має проводитися в природних або максимально наближених до них ситуаціях. Згідно з точкою зору Ю. Пассова, процес навчання стає комунікативним, коли на занятті реалізується сукупність притаманних йому особливостей [148, с. 66]. До особливостей принципу комунікативності відносяться такі:

– *мовленнєво-розумова активність* – має місце лише тоді, коли студенти вирішують мовленнєво-розумове завдання, пов'язане з породженням висловлювання відповідно до поставленого завдання. У методиці навчання ІМ розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність.

Інтелектуальна активність забезпечується постановкою проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси. Емоційна активність пов'язана з питанням: цікаво чи не цікаво вивчати ІМ. Позитивне ставлення до предмету розмови відіграє велику роль у досягненні успіхів, а негативні емоції блокують активність тих, хто навчається. Мовленнєво-розумова активність передбачає, насамперед, таку організацію навчання, в якій студенти постійно залучені в процес спілкування;

– *проблемність* – передбачає відбір таких проблем і проблемних ситуацій, які здатні активізувати розумову діяльність тих, хто навчається, і викликати потребу в обговоренні [149, с. 120-121]. Як зазначає С. Рубінштейн, мислення починається з наявності проблеми. Початковим моментом мислення є проблемна ситуація, якою і визначається залучення особистості до розумового процесу [168, с. 263]. Студенти є найбільш вмотивованими, відкритими до знань, коли задіяні їхні емоції, почуття, ставлення. Відібраний за відповідними критеріями автентичний поетичний твір дає простір для висловлювання власних думок, сприяє обговоренню певних проблем з погляду особистісного сприйняття, що дозволяє знаходити відповіді на запитання, які хвилюють студентів;

– *вмотивованість* – кожне висловлювання або мовленнєва дія студента повинна мати мотив, виникнення якого залежить від інтересу тих, хто навчається, до матеріалу, способів його подачі і т.д.;

– *врахування індивідуально-психологічних особливостей студента* – передбачає орієнтацію процесу навчання ІМ на особистість студента, а саме, розвиток його здібностей, будування процесу навчання з урахуванням його можливостей, потреб і інтересів;

– *ситуативність* – розглядається як співвіднесення висловлювань студентів із ситуаціями спілкування;

– *новизна* – визначається не тільки змістом текстів, але й прийомами роботи, предметами обговорення;

- *інформативність* – передбачає включення у зміст навчання відомостей, які викликають інтерес у студентів та відповідають їхнім віковим та інтелектуальним можливостям;
- *евристичність* – діяльність студентів носить спонтанний, творчий характер, що сприяє розвитку творчого мислення.

Не менш важливим для нашого дослідження є *принцип розвитку творчого мислення*. Реалізація цього принципу відбувалася через самостійну роботу студентів – незвичність підходів до розв’язування питань; вміння побачити і сформулювати нову проблему без сторонньої допомоги, осмислити та використати суспільний досвід, при цьому бути незалежним у своїх поглядах, шукати власне розв’язання проблем; вміння при потребі змінити свою попередню думку або шлях вирішення проблеми, по-новому підійти до вирішення певних питань; здатність детально аналізувати, порівнювати та знаходити істотне, здійснювати різносторонній підхід до розв’язання проблеми, аргументувати власне бачення. Важлива особливість цього принципу – формування творчого мислення, яке можливе в разі створення необхідних умов, тобто завдання, які вирішують студенти, мають стимулювати мислення, мають бути нетиповими, незвичними, для вирішення яких, необхідно поглянути на ситуацію по-іншому, намагаючись використати приховані якості об’єктів та їхні незвичні зв’язки. На практичних заняттях з англійської мови АПТ створюють умови для розвитку творчого мислення: чим глибше естетичні знання студентів, тим краще буде працювати їхня власна уява та мислення, а отже, стимулюватися бажання висловити та обґрунтувати власну точку зору. Вважаємо за можливе використовувати потенціал роботи з АПТ для розвитку творчого мислення студентів як стимул для збагачення словникового запасу безеквівалентною лексикою та розвитку непідготовленого мовлення.

Принцип свідомості й активності. У рамках дослідження цей принцип передбачав цілеспрямоване, осмислене, вмотивоване засвоєння студентами знань засобом широкого використання у навчанні проблемних методів,

розумових операцій (порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, індукції і дедукції, аналогії), інтерактивним характером взаємодії та можливістю творчого підходу до навчання.

Принцип *міцності* знань, умінь і навичок передбачав тривале збереження в пам'яті набутих знань, умінь і навичок. Цей принцип реалізувався під час повторення навчального матеріалу за структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з пройденим раніше; активізації пам'яті, мислення студентів під час повторення (запитання, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення); групування матеріалу з метою його систематизації; акцентування при повторенні основних лінгвістичних та літературознавчих понять, фонових знань; використання самостійної роботи як творчого компонента навчання; постійного звернення до раніше засвоєних знань для нового їх трактування. Всі аспекти цього принципу сприяли розвитку ЛК за рахунок їх комунікативної спрямованості.

Принцип *міжкультурної взаємодії* передбачав таку організацію навчального процесу, за якої викладач враховував національно-культурні особливості АПТ в умовах міжкультурної взаємодії з носіями мови.

Для навчання лексичного матеріалу особливого значення набуває *принцип інтерактивності*. Під час навчання має місце спілкування викладача з кожним окремим студентом через навчальну групу, в ході якого відбувається не лише процес пізнання, процес особистого росту тих, хто навчається, але й процес взаємодії особистостей, де кожний має право висловлювати власну думку, відстоювати свою позицію. Реалізація цього принципу була спрямована на взаємодію всіх учасників навчального процесу (студентів між собою і з викладачем), яка дозволяє реалізувати у навчанні ідеї взаємонавчання і колективної пізнавально-розумової діяльності. Це – процес спілкування на рівних, коли всі учасники спілкування зацікавлені в ньому і готові обмінюватися інформацією, висловлювати свої ідеї та думки, відстоювати свою позицію; навчання засноване на реальних проблемах,

ситуаціях. Організована на практичних заняттях з англійської мови дискусія має своїм предметом обговорення проблем, які дійсно є значущими для студентів і стимулюють висловлювання власної думки. Якщо завдання нецікаві, неактуальні, то таке навчання неможливо вважати дійсно інтерактивним, оскільки воно не викликає взаємного особистісного відгуку для активного спілкування і, відповідно, збільшення власного досвіду (знань, навичок і вмінь) кожного суб'єкта навчання.

Таким чином, на основі вивчення загальних лінгвістичних, дидактичних і методичних принципів навчання, були обґрунтовані принципи, що визначають вимоги до процесу формування АЛК майбутніх учителів засобами АПТ. Розглянуті принципи в процесі навчання виступають у взаємодії один з одним і функціонують як цілісна система, утворюючи концептуальну основу для розробки лінгводидактичної моделі ФАЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів.

2.2. Лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів

З урахуванням теоретичних позицій дослідження була розроблена лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів, яка складалася із двох підмоделей, що були взаємопов'язані і функціонували послідовно.

Під моделлю, вслід за О. Бочкіним, ми розуміємо систему, невідмінну від модельованого об'єкта відносно деяких властивостей, які вважаються істотними, і відмінну за усіма іншими властивостями, що є несуттєвими; при цьому відсутність у моделі несуттєвих елементів не менш важлива, ніж наявність у ній істотних [40, с. 8]. Модель дає змогу наочно представити навчально-виховний процес, спрямований на досягнення запланованого

результату, в нашому випадку формування АЛК майбутніх учителів засобами АПТ.

Педагогічне моделювання (створення моделі) – це розробка цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їх досягнення. Педагогічне проектування (створення проекту) – подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання [10-2].

Було розроблено лінгводидактичну модель формування АЛК майбутніх учителів-філологів засобами поетичних текстів, яка вміщувала дві підмоделі, що склалися з таких взаємопов'язаних ланок: цілей, елементів предмету, компонентів змісту, методів і контролю результатів навчання. Перша підмодель представляла реалізацію практичної складової процесу навчання, друга підмодель – теоретичну складову процесу навчання. Підмоделі були взаємопов'язані і функціонували послідовно.

Перша підмодель була спрямована на забезпечення студентів знаннями поетичної лексики та вміннями її використання як для декламування поезії, так і для вільного мовотворення і обіймала три етапи: лінгвістичний, рецептивно-репродуктивний, репродуктивно-творчий. Графічна модифікація підмоделі 1. Формування АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів (практичний аспект) представлена в поданій нижче схемі (див. рис. 2.1.).

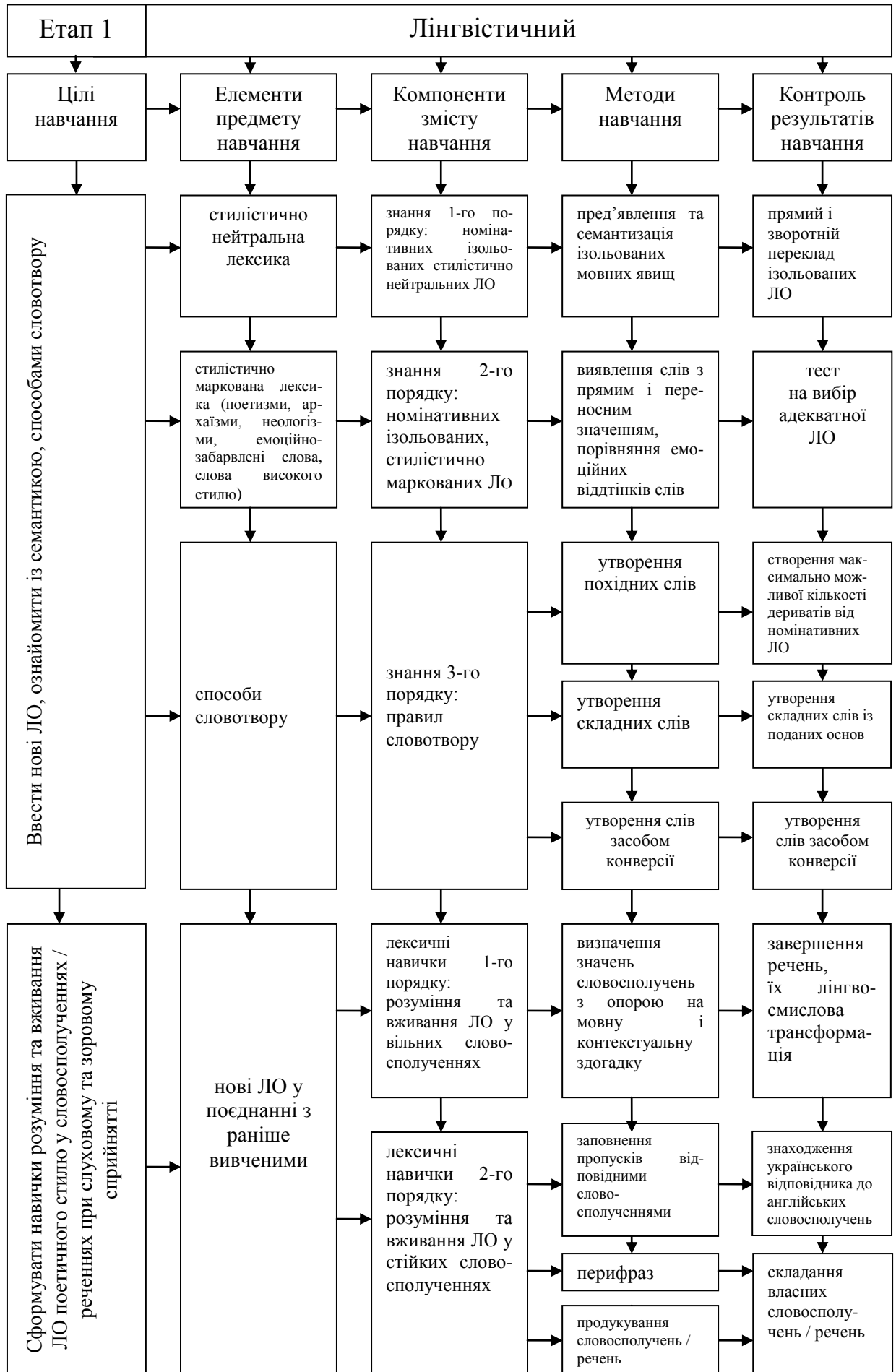
Перший етап – лінгвістичний – було присвячено озброєнню студентів знаннями стилістично-нейтральної та стилістично-маркованої (поетизми, архаїзми, неологізми, емоційно-забарвлені слова, слова піднесеного стилю) лексики, її семантики, способами словотвору; формуванню навичок розуміння та вживання нових мовних явищ на рівні словосполучення / речення.

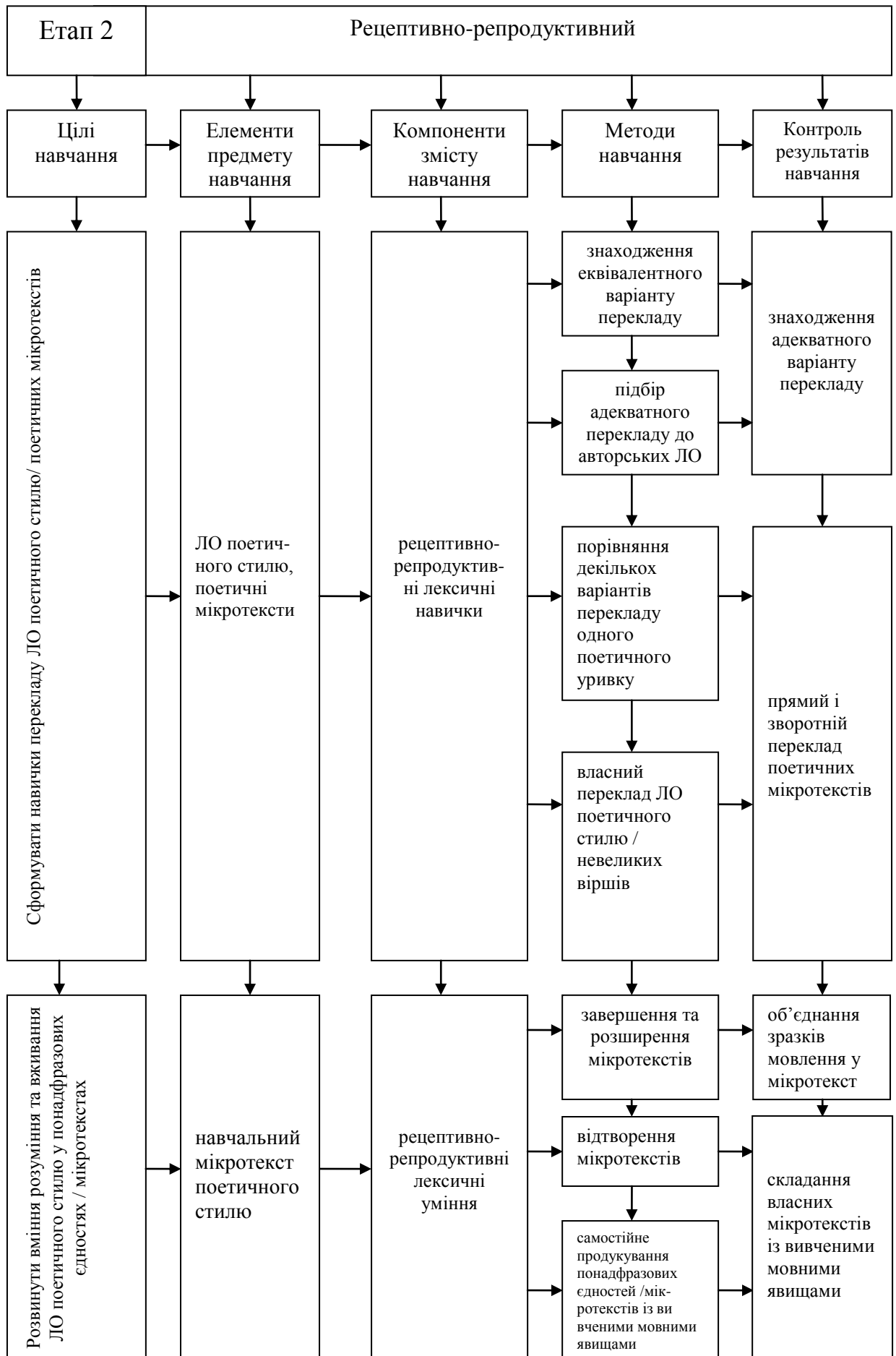
Другий етап – рецептивно-репродуктивний – передбачав формування навичок перекладу ЛО поетичного стилю і поетичних мікротекстів; розвиток

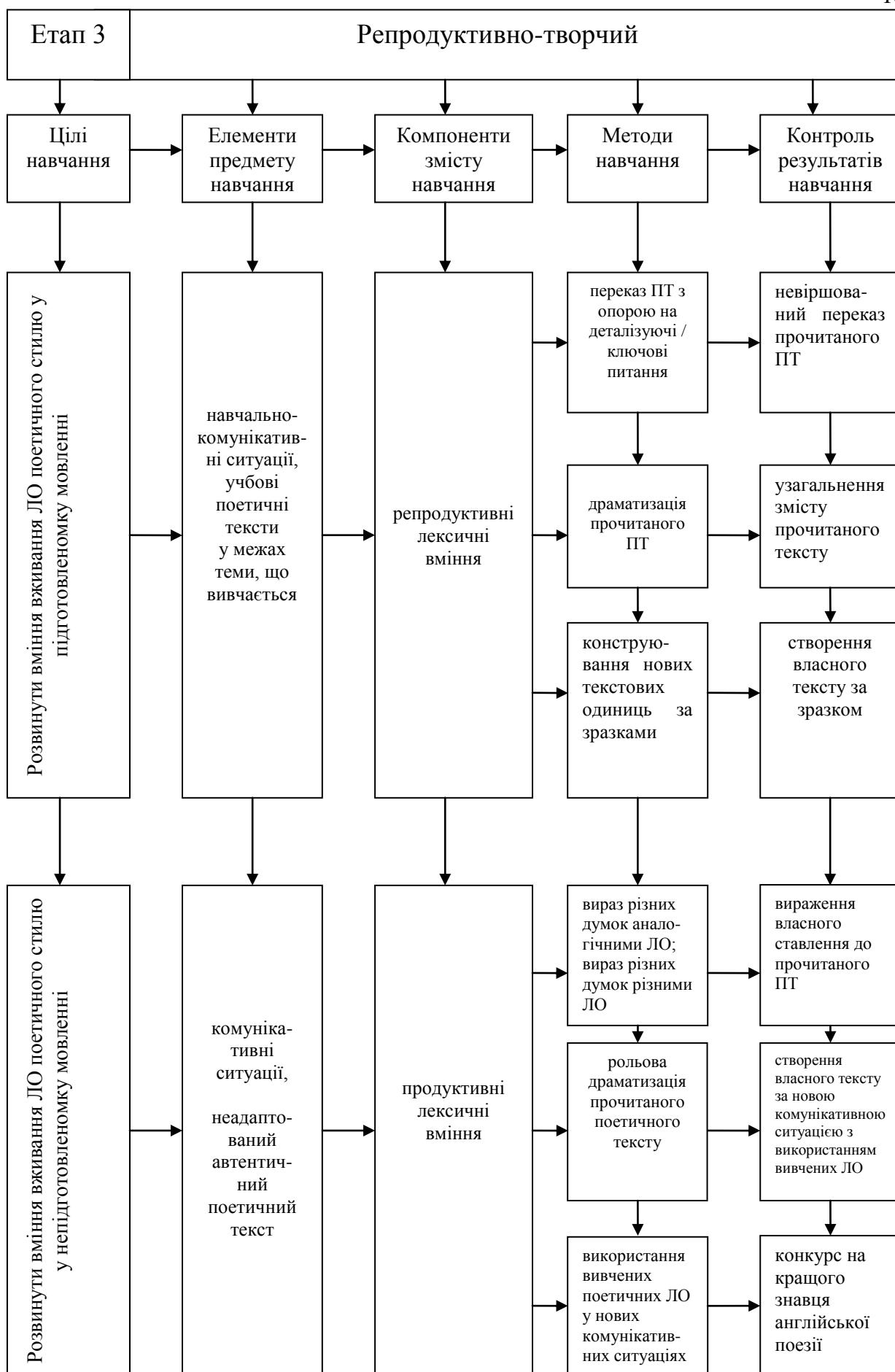
вмінь розуміння та вживання вивчених ЛО у понадфразових єдностях / мікротекстах.

Третій етап – репродуктивно-творчий – було спрямовано на розвиток вмінь вживання ЛО поетичного стилю у підготовленому / непідготовленому мовленні.

Рис.2.1. Формування АЛК майбутніх учителів-філологів засобами поетичних текстів (практичний аспект)







На кожному з названих етапів відбувалася поступово ускладнювана навчальна діяльність, яка визначалася конкретними цілями засвоєння елементів предмету, що вивчається, шляхом застосування відповідних методів навчання. Таке засвоєння можливе на основі зростання мовленнєвого потенціалу компонентів змісту навчання: від знання, володіння мовною інформацією до навичок і умінь її використання. Досягнення кожної окремої мети навчання перевірялося за допомогою спеціальних контрольних завдань, у результаті чого встановлювалася можливість висунення кожної наступної окремої мети навчання за умови досягнення попередньої.

Розглянемо кожний етап першої підмоделі формування АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів (практичний аспект) детально.

Перша мета лінгвістичного етапу полягала в ознайомленні студентів з номінативними ізольованими стилістично нейтральними ЛО, що відповідало знанням першого порядку; номінативними ізольованими, стилістично маркованими ЛО, що відповідало знанням другого порядку; правилами словотвору, що відповідало знанням третього порядку. Ці знання досягалися шляхом пред'явлення та семантизації ізольованих мовних явищ, виявлення слів з прямим і переносним значенням, порівняння емоційних відтінків слів, утворення похідних слів, складних слів, утворення слів засобом конверсії. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях. Якість засвоєння перевірялася за допомогою прямого і зворотнього перекладу ізольованих ЛО, створення максимально можливої кількості дериватів від номінативних ЛО, утворення складних слів із поданих основ. Здатність робити такий переклад (70%) та утворювати похідні слова більшістю студентів дозволяла ставити **другу мету** навчання, що полягала у формуванні навичок розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у вільних словосполученнях при слуховому та зоровому сприйнятті, що відповідало навичкам першого порядку, та у стійких словосполученнях / реченнях при слуховому та зоровому сприйнятті, що відповідало навичкам другого порядку. Вони формувалися шляхом визначення значень словосполучень з

опорою на мовну і контекстуальну здогадку, заповненням пропусків відповідними словосполученнями, перифразом, продукуванням словосполучень / речень. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях. Перевірялася сформованість таких навичок шляхом завершення речень, їх лінгво-сислової трансформації, знаходження українського відповідника до англійських словосполучень, складання власних словосполучень / речень. Дії студентів на цьому етапі були спрямовані на рецепцію і осмислення нового мовного матеріалу.

Перша мета рецептивно-репродуктивного етапу полягала у формуванні навичок перекладу ЛО поетичного стилю / поетичних мікротекстів, що відповідало рецептивно-репродуктивним лексичним навичкам. Ці навички формувалися шляхом перекладу поетичних ЛО / словосполучень / лексичних засобів виразності / речень; знаходження еквівалентного варіанту перекладу авторських ЛО; дослівного / літературного перекладу віршованих уривків; порівняння декількох варіантів перекладу одного поетичного уривку; порівняння власного перекладу із перекладами інших студентів; об'єднання зразків мовлення у мікротекст; складання власних мікротекстів з вивченими ЛО. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях. Перевірялась сформованість таких навичок шляхом знаходження адекватного варіанту перекладу, прямого і зворотнього перекладу уривків поетичних текстів. Здатність виконувати такий переклад більшістю студентів дозволяло ставити **другу мету** навчання, яка полягала у розвитку вмінь розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у понадфразових єдностях / мікротекстах, що відповідало рецептивно-репродуктивним лексичним умінням. Ці уміння розвивалися шляхом підстановки адекватної ЛО поетичного стилю у мікротекст, завершення та розширення мікротекстів, відтворення мікротекстів, самостійного продукування понадфразових єдностей / мікротекстів із вивченими мовними явищами. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях.

Перевірявся розвиток таких умінь шляхом об'єднання зразків мовлення у мікротекст, складання власних мікротекстів із вивченими мовними явищами.

Першою метою репродуктивно-творчого етапу був розвиток вмінь вживання ЛО поетичного стилю у підготовленому мовленні, що відповідало репродуктивним лексичним умінням. Ці уміння розвивалися шляхом переказу ПТ з опорою на деталізуючі / ключові питання, невіршованого переказу прочитаного поетичного тексту; поєднання відібраних фактів у смислову єдність, конструювання нових текстових одиниць за зразками, відтворення тексту за ролями, драматизації прочитаного ПТ. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях. Перевірявся розвиток таких умінь шляхом невіршованого переказу прочитаного ПТ, узагальнення змісту прочитаного тексту, створення власного тексту за зразком. Здатність виконувати такі завдання більшістю студентів дозволяло ставити **другу мету** навчання, яка полягала у розвитку вмінь вживання ЛО поетичного стилю у непередготовленому мовленні, що відповідало продуктивним лексичним умінням. Розвиток таких умінь відбувався шляхом виразу різних думок аналогічними ЛО / аналогічних думок різними ЛО; вираження власного ставлення до прочитаного; створення власного тексту діалогічного / монологічного характеру за новою комунікативною ситуацією з використанням вивчених ЛО, обговорення проблеми, конкурсу на кращого знавця англійської поезії.

Означений етап, що мав ситуативну природу, був пов'язаний з формуванням автоматизованості і гнучкості досвіду шляхом автоматизації дій студентів з новим мовним матеріалом в комунікативних ситуаціях. Комунікативні ситуації, пропоновані на цьому етапі, сполучені з неформальним, невимушеним спілкуванням і вимагали вживання конструкцій автентичної мови. Використовуючи комунікативні ситуації, викладач стимулював студентів в усвідомленому оперуванні лексикою АПТ і досягненні автоматизації дій з нею. Студентам пропонувалася нові ситуації в яких вони повинні були продемонструвати вміння застосовувати поетичні

ЛО на практиці; в завданнях бралася до уваги реакція та ставлення студентів до прочитаного, дискусія та коментар за змістом прочитаного, занурення студентів у реальні умови комунікації, заохочування застосовувати знання в змінних (нестандартних) умовах і створення цілісних дискурсів (за комунікативною ситуацією, за комунікативною метою тощо).

Послідовно за першою підмоделлю навчання реалізовувалася пімодель 2. Формування АЛК майбутніх учителів-філологів засобами поетичних текстів (теоретичний аспект), яка була спрямована на забезпечення студентів літературознавчими знаннями і вміннями лінгвістичного аналізу тексту і охоплювала три етапи: теоретико-накопичувальний, операційно-пізнавальний, діяльнісно-аналітичний. Графічна модифікація другої підмоделі представлена в поданій нижче схемі (див. рис. 2.2.).

Перший етап – теоретико-накопичувальний – передбачав надання знань літературознавчого характеру, теоретичної термінології; розвиток вмінь сприйняття теоретичного матеріалу і викладу набутих знань.

Другий етап – операційно-пізнавальний – було спрямовано на формування навичок використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів, актуалізацію фонових знань про автора та ситуацію написання твору і розвиток вмінь лінгвістичного аналізу тексту.

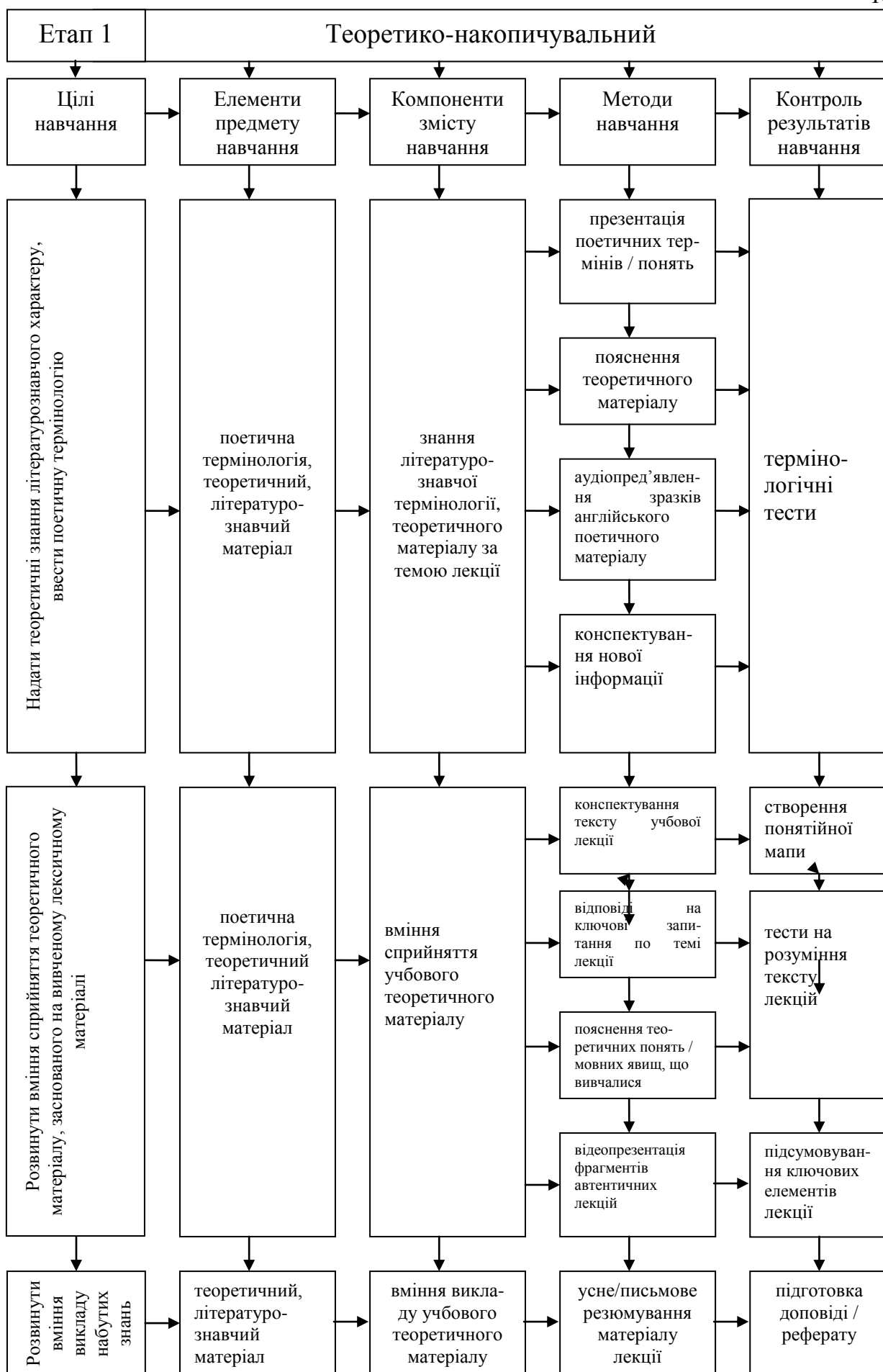
Третій етап – діяльнісно-аналітичний – було присвячено розвитку вмінь обговорення / інтерпретації змісту поетичного тексту, аргументації своєї точки зору; самостійне створення римованих художніх творів.

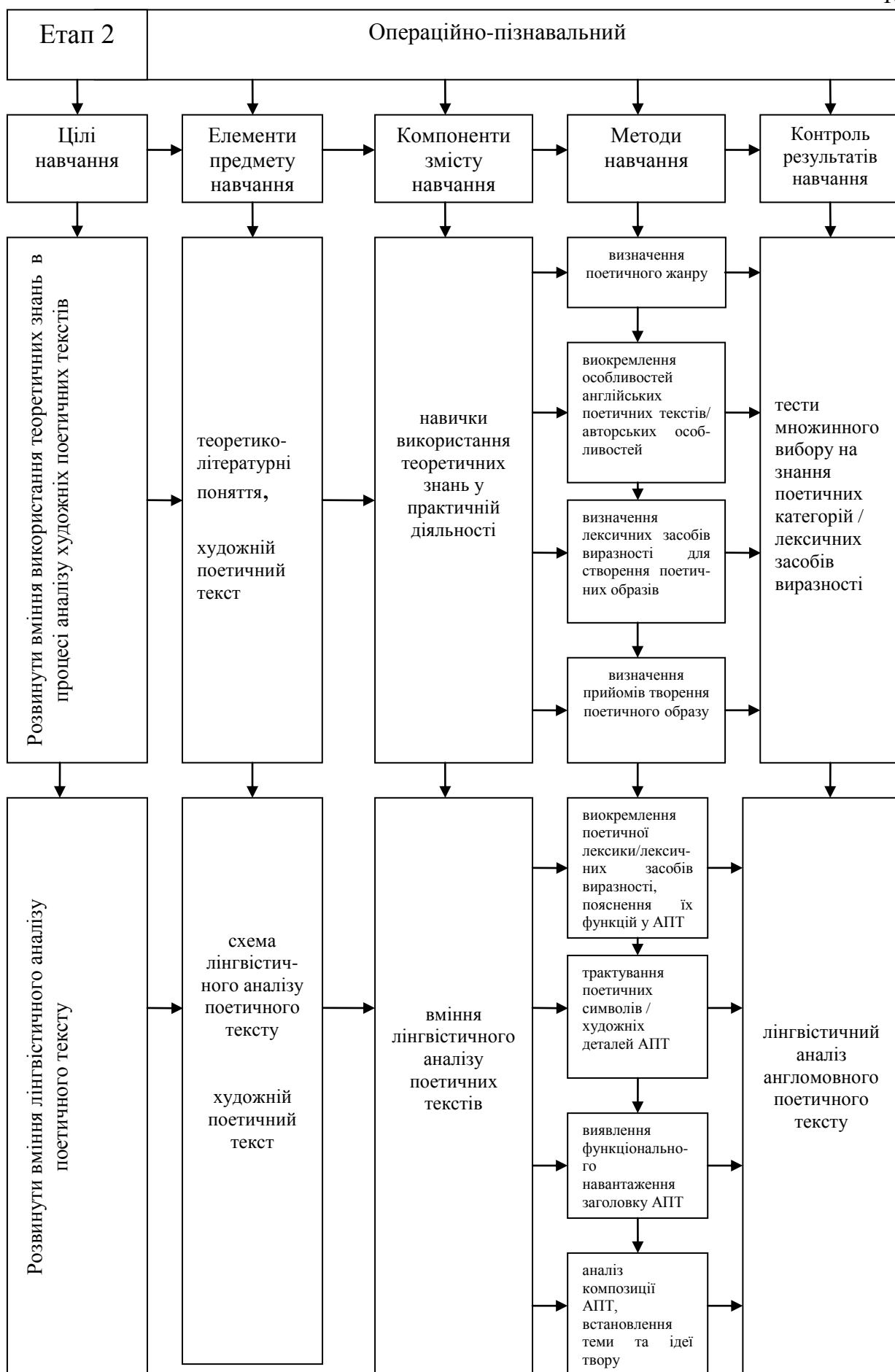
Розглянемо кожний етап другої підмоделі формування АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів (теоретичний аспект) детально.

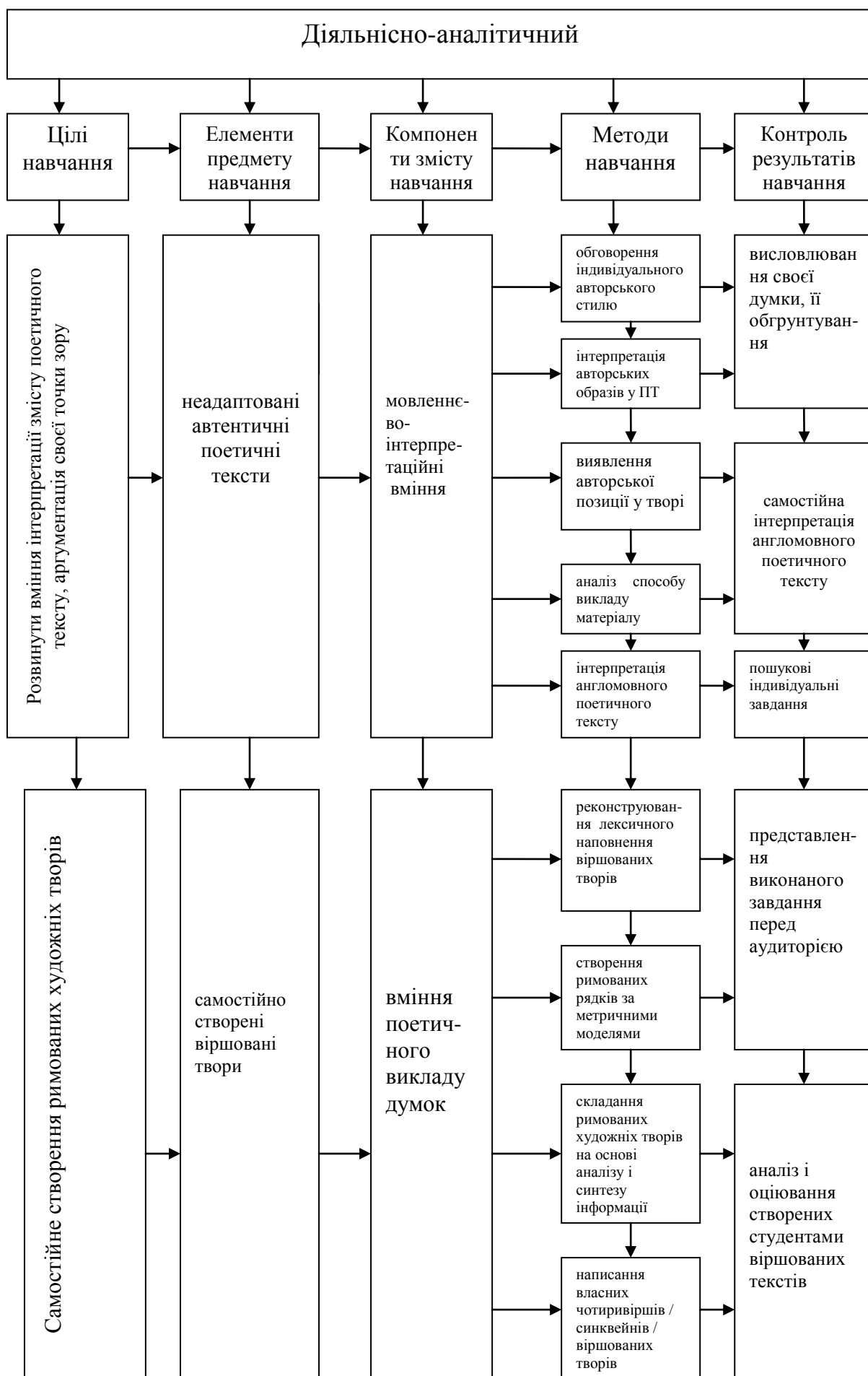
Перша мета теоретико-накопичувального етапу полягала в ознайомленні із літературознавчою термінологією, поетичними поняттями / категоріями, теоретичним матеріалом з питань теорії поезики. Ці знання досягалися шляхом проведення лекцій, презентації поетичних термінів / понять, ознайомлення з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями, пояснення теоретичного

матеріалу, аудіопред'явлення зразків англійського поетичного матеріалу, конспектування нової інформації.

Рис.2.2. Формування АЛК майбутніх учителів-філологів засобами поетичних текстів (теоретичний аспект)







Ці методичні дії здійснювалися на лекційних заняттях. Якість їх засвоєння перевірялася за допомогою термінологічних тестів. **Друга мета теоретико-накопичувального етапу** полягала у розвитку вмінь сприйняття учбового теоретичного матеріалу, заснованого на вивченому лексичному матеріалі. Вони розвивалися шляхом конспектування тексту лекції, відповідей на ключові запитання по темі лекції, відеопрезентації фрагментів автентичних лекцій з англійської поезії. Ці методичні дії здійснювалися на лекційних заняттях. Перевірявся розвиток таких умінь шляхом створення понятійної мапи, тестів на розуміння тексту лекцій, підсумовування ключових елементів лекції.

Третя мета теоретико-накопичувального етапу полягала у розвитку вмінь викладу набутих знань. Ці уміння розвивалися шляхом пояснення теоретичних понять / мовних явищ, що вивчалися, усного / письмового резюмування матеріалу лекції / частини лекції, викладом прослуханого теоретико-літературознавчого матеріалу. Перевірявся розвиток таких умінь шляхом підготовки доповіді / реферату.

Перша мета операційно-пізнавального етапу полягала у розвитку вмінь використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів. Ці навички формувалися шляхом визначення поетичного жанру, виокремлення особливостей англійських поетичних текстів / авторських особливостей, планування роботи з аналізу АПТ, визначення лексичних засобів виразності для створення поетичних образів, визначення прийомів творення поетичного образу. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях. Перевірялася сформованість таких навичок шляхом проведення тестів множинного вибору на знання поетичних категорій / лексичних засобів виразності.

Друга мета операційно-пізнавального етапу полягала у розвитку вмінь лінгвістичного аналізу поетичного тексту. Ці уміння розвивалися шляхом виокремлення поетичної лексики / лексичних засобів виразності, пояснення їх функцій у АПТ, трактування поетичних символів / художніх

деталей АПТ, виявлення функціонального навантаження заголовку АПТ, аналізу композиції АПТ, встановлення цілі та ідеї твору. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях. Перевірявся розвиток таких умінь шляхом лінгвістичного аналізу англomовного поетичного тексту.

Першою метою діяльнісно-аналітичного етапу був розвиток вмінь інтерпретації змісту поетичного тексту, аргументації своєї точки зору, що відповідало мовленнєво-інтерпретаційним вмінням. Ці уміння розвивалися шляхом обговорення індивідуального авторського стилю, інтерпретації авторських образів у ПТ, виявлення авторської позиції у творі, аналізу способу викладу матеріалу, перифразу незрозумілої частини твору, детальної інтерпретації англomовного поетичного тексту. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях. Перевірявся розвиток таких умінь шляхом висловлювання своєї думки, її обґрунтування, самостійної інтерпретації англomовного поетичного тексту, пошукових індивідуальних завдань

Другою метою діяльнісно-аналітичного етапу було самостійне створення римованих художніх творів, що відповідало умінням поетичного викладу думок. Ці уміння розвивалися шляхом реконструювання лексичного наповнення віршованих творів, створення римованих рядків за метричними моделями, складання римованих художніх творів на основі аналізу і синтезу інформації, написання чотиривіршів / синквейнів / власних віршованих творів. Ці методичні дії здійснювалися на практичних заняттях. Перевірявся розвиток таких умінь шляхом представлення виконаного завдання перед аудиторією, аналізу і оцінювання створених студентами віршованих текстів. На цьому етапі вдосконалювалися вміння студентів творчого переосмислення і трактування змісту поетичного тексту, творчої активності, критичного й аналітичного осмислення, пошуку нестандартних рішень.

Зазначені знання, навички і вміння досягалися за допомогою системи вправ, яка складалася з двох блоків, відповідних підмоделям навчання, що будуть представлені у наступному підрозділі.

2.3. Система вправ з формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів

Будь-яка методика навчання реалізується у спеціальній системі, створення якої передбачає розгляд певних передумов – вимог до вправ та критеріїв їх класифікації. Система вправ є головним чинником, який забезпечує навчальний процес та досягнення успіху в оволодінні мовою.

У методиці викладання іноземних мов проблему розробки системи вправ досліджували такі вітчизняні і зарубіжні вчені, як: В. Бухбиндер, Г. Городілова, М. Львов, Р. Мартинова, Ю. Пассов, В. Скалкін, Н. Складенко, Є. Шубін та ін [42; 120; 126; 150; 172; 174; 222].

М. Львов дає наступне визначення вправ: «Вправа - це вид навчальної діяльності, яка ставить студентів перед необхідністю багаторазового та варіативного використання набутих знань у різних зв'язках та умовах». Доля вправ, які виконує студент, на занятті дуже велика: вони посідають близько 80% навчального часу [120].

Якщо виходити з того, що будь-яка методична система є цілеспрямованою системою, то слід сформулювати основні ознаки, дотримання яких дозволить досягти оптимізації системи навчання. Пропонується виділити дві групи ознак системної організації вправ: загальносистемні і концептуально-методичні. Це означає, що система вправ, володіючи ознаками системи, повинна відображати і реалізувати певні методичні концепції та досягнення методики як науки [120]. Тому система лексичних вправ має характеризуватись такими загальносистемними ознаками.

1. Цілісністю, яка проявляється у взаємозв'язку всіх структурних компонентів системи за їх кількісними і якісними характеристиками.

2. Цілеспрямованістю, яка проявляється у функціональності кожного з компонентів системи і їх спрямованості на досягнення кінцевого результату.

3. Ієрархічністю, яка ґрунтується на субординації як одиниць навчання, так і структурних компонентів системи.

4. Упорядкованістю, яка впливає із скоординованого співвідношення окремих елементів системи на основі мети і методичної концепції.

5. Адаптивністю, яка полягає в можливості узгодження структурних компонентів системи з метою та умовами навчання.

6. Керованістю, яка досягається шляхом реалізації всіх попередніх ознак системи, і яка проявляється у функціонуванні і деякому відтворенні всередині системи моделей навчання, що характеризуються однотипністю структурних характеристик окремих ланок системи.

Методична концепція системи виявилася б нереалістичною і мало ефективною, якби під час створення системи методисти опирались лише на внутрішні фактори і недооцінювали зовнішні. До останніх під час створення системи навчання іншомовної лексики можна віднести:

1) обсяг і конкретний список лексичних одиниць, які утворюють лексичний мінімум для читання й усного мовлення;

2) реальний бюджет часу (аудиторного та позааудиторного), що виділяється для вивчення іноземної мови;

3) цільові програмні настанови щодо рівня оволодіння лексикою.

Отже, можна вважати, що якість системи вправ визначається складом вправ та тим, як їх взаємопов'язаність впливає на досягнення мети навчання. Сказане дозволяє сформулювати ознаки системи, які

впливають із врахування зовнішніх факторів і на неї впливають. До них належать:

- 1) орієнтованість на якісний аспект мети навчання,
- 2) концентрація уваги на відібраних об'єктах засвоєння,
- 3) узгодження структурних характеристик системи з часовими обмеженнями її функціонування [120].

Для розробки системи навчання лексичного аспекту мовлення найважливішою є класифікація вправ, запропонована В. Бухбіндером, і в якій виділяються інформаційні, операційні та мотиваційні вправи [42]. Проте ця класифікація ще не являє собою системи вправ, а є лише їхньою загальною методичною типологією. Проблема, зрештою, полягає не стільки у вправах, їх видах і назвах, скільки в тому, в якій послідовності та в яких обсягах слід розташовувати окремі типи та види вправ у конкретних умовах навчання. Такий підхід іде від розуміння системи вправ як організації взаємопов'язаних дій, розташованих у порядку наростання мовних та операційних труднощів, з урахуванням послідовності формування мовленнєвих умінь та навичок [55].

Керуючись визначенням поняття вправи у методиці викладання іноземних мов, посилаючись на тлумачення Е. Азімова [2, с. 373] та сформульовані Н. Скляренко [176] вимоги до вправ, під вправою для ФАЛК ми розуміємо спеціально організоване в навчальних умовах виконання вмотивованих, багаторазових та взаємопов'язаних дій, операцій, що виконуються зі збільшенням мовних лексичних труднощів, та забезпечують логічний і послідовний перехід у становленні лексичних мовленнєвих навичок і вмінь, спрямованих на їх формування у майбутніх учителів та набуття ними відповідних знань.

Система вправ для ФАЛК засобами АПТ у майбутніх учителів повинна бути: послідовною і будуватися з урахуванням зростання мовних та операційних труднощів процесу навчання; вміщати відповідні до тематики поетичні твори англійських і американських поетів, дотримуватися етапів становлення лексичних навичок; бути раціонально організованою і включати

серію вправ літературознавчого характеру; забезпечувати активну мисленнєво-пізнавальну та творчу діяльність студентів, включати контроль до системи вправ. Навчання лексики студентів мовних спеціальностей виступає необхідним складником у досягненні головної мети навчання студентів іноземної мови як засобу спілкування у професійній діяльності. Для створення системи вправ перш за все слід визначити типи і види вправ.

Відомо, що навчальні дії викладача визначаються та обґрунтовуються об'єктивно наявними закономірностями, що відображаються у певних принципах. Тому для розробки раціональної системи вправ було виділено певні принципи, реалізація яких мала пріоритетне значення для ефективного функціонування цієї системи. Відбір вправ і завдань для розвитку знань, вмінь і навичок у формуванні АЛК відбувався на основі таких принципів.

1. Принцип зв'язності і послідовності (вправи повинні бути логічно і зв'язно зкомплектовані і включати необхідну пропорцію аналізу).
2. Принцип особистісної соціокультурної значущості (вправи і завдання мають спиратися на особистий досвід, знання міжпредметних зв'язків і розуміння соціокультурних аспектів).
3. Принцип розвитку (вправи повинні сприяти розвитку мовленнєвих та мисленнєвих вмінь студентів).
4. Принцип моделювання (вправи і завдання повинні відбивати ті дії з мовним і мовленнєвим матеріалом, які студенти мають використовувати у своїй професійній діяльності).
5. Принцип ускладнення (від вправ, спрямованих на тренування тих чи інших вмінь та навичок, до вправ, які мають творчий комунікативний характер).

Вишиковуючись в органічній взаємодії, означені принципи утворюють певну концептуальну основу для розробки системи вправ з формування АЛК засобами АПТ.

Побудова системи вправ була пов'язана з вирішенням таких питань:

- 1) визначення типів і видів вправ, які входитимуть до системи; 2) визначення

послідовності набуття вмінь, враховуючи поетапний характер їх формування; 3) визначення способів контролю засвоєних лексичних знань і умінь; 4) відповідність критеріїв відбору вправ [176, с. 23].

Для розробки системи вправ необхідно визначити критерії класифікації вправ. У сучасній методиці викладання іноземних мов не існує єдиної загальної класифікації вправ. У дослідженні ми опиралися на критерії класифікації вправ, запропонованих С. Ніколаєвою [142] і Н. Скляренко [174]. На думку Н. Скляренко [174], недоліком більшості типологій є врахування лише окремих критеріїв, а не їх системи. Тому в дослідженні класифікація вправ ґрунтується на системі основних та додаткових критеріїв.

Схарактеризуємо типи вправ для формування АЛК. До основних критеріїв відносимо: *спрямованість навчальних дій на видачу або прийом інформації, комунікативність, вмотивованість, культурологічна спрямованість*. Додаткові критерії: *ступінь керованості* (повністю керовані, частково керовані, індивідуальні, фронтальні); *форма організації виконання* (робота в групах, робота в парах, індивідуальна робота); *участь рідної мови* (одномовні, двомовні); *характер виконання* (письмові / усні); *місце виконання* (аудиторні, домашні). Детальний перелік вправ буде подано нижче з урахуванням додаткових критеріїв їх класифікації.

За критерієм *комунікативності* виділяються такі види вправ: некомунікативні або мовні, умовно-комунікативні або умовно-мовленнєві. Некомунікативні вправи, орієнтовані на актуалізацію фонових знань різного характеру: лінгвістичних, теоретичних, знань довідкових джерел; умовно-комунікативні вправи, метою яких є стимулювання мовленнєвих дій студентів; комунікативні вправи містять вмотивовані завдання та передбачають наявність комунікативного наміру, адресата мовлення і ситуації.

За критерієм *спрямованості навчальних дій на одержання або видачу інформації* виділяються такі види вправ: рецептивні (читання), рецептивно-

репродуктивні (сприймання інформації з подальшим її репродукуванням - читання, письмовий переклад).

За критерієм *вмотивованість мовленнєвих дій студентів* до розробленої системи вправ увійшли лише вмотивовані вправи, в яких реалізуються комунікативна та комунікативно-рольова мотивації. Відомо, що спілкування перетворюється у творчий, особисто-мотивований процес у тому випадку, коли студент не просто імітує діяльність в ході оволодіння мовою, оперуючи певною сумою навичок, але здійснює вмотивовані мовні вчинки [175, с. 23].

За критерієм *культурологічної спрямованості* завдання до вправи спрямовуються на комунікативно-пізнавальну діяльність студента у процесі формування лексичних навичок та вмінь на основі розгляду поетичних творів, а також сприяють формуванню у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості в англійськомовних країнах через типові обставини та типові характери, втілені в поетичних образах.

За критерієм *ступеня керованості* тип вправи залежить від етапу навчання. Ступінь керування мовленнєвими діями студентів у запропонованій системі вправ визначався етапом формування ЛК. Ступінь керованості вправи зменшувався від етапу до етапу: на початкових етапах навчання використовувалися вправи з повним та частковим керуванням, а на прикінцевому етапі – вправи з мінімальним керуванням.

За критерієм *форма організації* - індивідуальна робота, робота в парах, робота в групі (обговорення). Керуючись перекладацькими професійними реаліями, де перекладач працює самостійно, несучи повну відповідальність за свою роботу, в той же час завжди може порадитись з колегою, ми пропонуємо використовувати різні форми роботи: індивідуальну, роботу в парах та/або в міні-групі залежно від етапу навчання та завдання, поставленого перед студентом.

За критерієм *участь рідної мови* ми виділяємо одномовні та двомовні вправи. Це зумовлено тим фактом, що семантизація лексичних одиниць,

безеквівалентної лексики, архаїзмів, неологізмів, прислів'їв та приказок здійснюється за участі як однієї мови, так і двох. Таким чином, вправи як одномовні, так і двомовні.

За критерієм *характер виконання* впроваджувалися усні та письмові вправи на переклад, аналіз, підстановку, вибір, трансформацію, узагальнення.

За критерієм *місце виконання* - аудиторні та домашні вправи.

Схарактеризувавши типи вправ, перейдемо до опису системи вправ, складниками якої є блоки, групи, підгрупи вправ. Оскільки було розроблено дві підмоделі, то відповідно було виокремлено два блоки вправ. **Перший блок вправ** відносився до підмоделі 1. Формування АЛК майбутніх учителів-філологів засобами поетичних текстів з метою практичної реалізації цілей іншомовної комунікації і вмещував три групи вправ, що співвідносяться з трьома етапами навчання. У межах кожної з виділених груп було визначено підгрупи. Щодо реалізації цілей першого етапу – лінгвістичного – це була **перша група** вправ, яка розподілялася на такі підгрупи: 1) вправи адаптивної рецепції та семантизації нових ЛО, 2) вправи на формування навичок розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у словосполученнях / реченнях. Щодо реалізації цілей другого етапу – рецептивно-репродуктивного – це була **друга група** вправ, яка розподілялася на такі підгрупи: 1) вправи на формування рецептивно-репродуктивних лексичних навичок перекладу ЛО поетичного стилю / поетичних мікротекстів, 2) вправи на розвиток умінь розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у понадфразових єдностях / мікротекстах. Щодо реалізації цілей третього етапу – репродуктивно-творчого – це була **третья група** вправ, яка розподілялася на такі підгрупи: 1) вправи на розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у підготовленому мовленні, 2) вправи на розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у не підготовленому мовленні.

Розглянемо кожну групу вправ детально.

Перша група вправ мала на меті озброєння студентів знаннями нових ЛО поетичного стилю і навичками їх вживання у словосполученнях / реченнях.

Перша підгрупа I групи включала вправи адаптивної рецепції та семантизації нових ЛО, а саме: ознайомлення з ЛО поетичного стилю, розпізнавання, розуміння, систематизація, з'ясування значень; укладання синонімічних / антонімічних рядів; співвіднесення слова з дефініцією; складання тематичної мапи; визначення походження слів; укладання похідних / складних слів; створення максимально можливої кількості дериватів від наданих номінативних ЛО; виявлення слів з прямим і переносним значенням; інтерпретація переносного значення слів; порівняння емоційних відтінків слів; прямий і зворотній переклад ізольованих ЛО.

Представимо приклади вправ **першої групи першої підгрупи**.

Вправа 1: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, двомовна, усна, аудиторна. **Мета:** презентація та семантизація нової лексики.

Інструкція. Familiarize with a new vocabulary within the theme «The world around us». Read the words and match their translations.

feign	низькозвідний;
venturous	величавий, повний достоїнства;
unfurl	блискучі катушки;
forlorn	морські поковки;
wreathèd	газ (матерія), марля, димка (в повітрі);
gauze	сплетенний, покритий;
sea-maids	закинутий; садинокий; покинутий;
lustrous coil	розвертати;
stately mansions	сміливий, азартний, небезпечний;
low-vaulted	надавати вигляд.

Вправа 2: рецептивна, некомунікативна, лінгвістична, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** навчання розуміння ізольованих, поетичних лексичних одиниць.

Інструкція: Read the words and find the right explanations to them.

1) Feign, 2) venturous, 3) gauze, 4) unfurl, 5) wrecked, 6) lustrous, 7) heavenly, 8) wandering, 9) forlorn, 10) wreathèd, 11) mansions, 12) low-vaulted, 13) outgrown, 14) unresting.

a) to give a false appearance of: induce as a false impression, to assert as if true, *archaic* (invent, imagine), to give fictional representation to;

b) isposed to venture or take risks, audacious visions of the total conquest of space, the most daring of contemporary fiction writers;

c) a transparent cloth of loose plain or leno weave, a surgical dressing of muslin or similar material, any thin openwork material, such as wire, a fine mist or haze;

d) to release from a furled state, to open out from or as if from a furled state;

e) destroyed in an accident, spoiled or ruined or demolished;

f) made smooth and bright by or as if by rubbing, reflecting a sheen or glow, "bright silver candlesticks", "a burnished brass knocker";

g) relating to or inhabiting a divine heaven or belonging to heaven or god;

h) to move or cause to move in a sinuous, spiral, or circular course;

j) marked by or showing hopelessness;

k) to cause to coil about something, to twist or contort so as to show folds or creases, to encircle or adorn with or as if with a wreath, to move or extend in circles or spirals;

l) impressive in appearance, making a strong or vivid impression, size and dignity suggestive of a statue, refined or imposing in manner or appearance; befitting a royal court;

m) a large and imposing house;

n) having a hemispherical vault or dome, to jump or leap, especially with the use of the hands or a pole, to accomplish something as if by leaping suddenly or vigorously;

o) to grow too large for (someone or something), to stop doing (something) because you are older and more mature, to stop being interested in or involved with (something or someone) because you have changed as you have grown older.

Вправа 3: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** ознайомлення із стилістично маркованою лексикою. **Інструкція:** Read and memorize the list of poetic English words and their modern equivalents. Be sure that you know the meanings of all of them.

Thy - your; brow - forehead, expression (EME, poetic); livery - gown, dress, costume, finery (EME, poetic); so gaz'd on now - here - that I see on you now; tatter'd - tattered; of small worth held - of the worst type; lusty - healthy, strong, vigorous; thine - your; thou - you; couldst - could; methinks (it seems to me); nay (=no); troth (=faith); a losel (=a worthless, lazy fellow); astonied - to stun, amaze, or astonish, astound or bewilder; bobbish- brisk, well; caddish - wicked; cove- a fellow or chap; craze - to shatter; ducats - money; eek, eke- also; fluey - dusty; mote - may, might; shake-down - a bed; stand high - to have a good reputation; thole - to bear, put up with; unto - to, onto, upon; whitesmith - a tinsmith; whither - to where (destination); whitlow - a sore or swelling in a finger or thumb; wittles - food; thyself - yourself; dorth, dost- does.

Вправа 4. рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** активізація слів в оперативній пам'яті.

Інструкція: Divide the words into two columns: stylistically neutral vocabulary and stylistically coloured vocabulary.

Thy, feign, so gaz'd on now–here, low-vaulted, outgrown, thou, couldst, methinks, wandering sea, nay, caddish, last-found, forlorn, cove, craze, eek, eke, wreathèd, mote, stand high, archway, heavenly message, unto, wittles, pass by.

Вправа 5: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок словотворення.

Інструкція: Combine the prefixes and suffixes in the box with the appropriate derivational base from the list:

dis-, il-,out-, non-, ir-, un-, im-, in-, de-, a-,be-, less-, ly-

Shadowed, furl, house, held, neurosis, sun, sealed, hostess, heaven, brief, state, horsemanship, grown, resting, famous. betrayal, antipathy, happy, honour, rational,

possible, verbal, lock, mystify, resistible, sensual, literate, obedience, tie, adequate, septic, clean.

Вправа 6: репродуктивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, двомовна, усна, аудиторна. **Мета:** активізація правил словотворення.

Інструкція: Find in the following words affixational morphemes. Translate the words into Ukrainian, taking into account the lexical meaning of the root and affixational morphemes.

Unshadowed, unfurl, dehouse, beheld, eyelet, neurosis, sunless, unsealed, hostess, heavenly, briefly, stately, horsemanship, outgrown, unresting, famous. betrayal, antipathy.

Вправа 7: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок розуміння складних слів, характерних для поетичного стилю.

Інструкція: Find the right explanations to the given compound words.

Blah-blah, ticky-tacky, chi-chi, ha-ha, riff-raff, willy-willy, ruggie-buggie, easy-peasy, hush-hush, hob-nob, willy-nilly.

- used to refer to something which is boring or without meaningful content;
- (especially of a building or housing development) made of inferior material cheap or in poor taste;
- attempting stylish elegance but achieving only an over-elaborate affectedness;
- a ditch with a wall on its inner side below ground level, forming a boundary to park or garden without interrupting the view;
- disreputable or undesirable people;
- a whirlwind or dust storm'n;
- a boorish, aggressively masculine young man who is devoted to sport';
- very straightforward and easy (used by or as if by children);
- (especially of an official plan or project) highly secret or confidential;
- to mix socially, especially with those of perceived higher social status;
- whether one likes it or not.

Вправа 8: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок розуміння ЛО поетичного стилю в реченнях.

Інструкція: Read the following sentences. Use your general purpose dictionary, synonym dictionary or thesaurus to find a word that could replace the word in the bold type. Then find a word that is opposite in meaning. **Model:** The fruit shriveled in the hot sun. Synonym: withered. Antonym: flourished.

1. On the sweet summer wind its **purpled** wings. 2. Through the **deep** caves of thought I hear a voice that sings. 3. As the **swift** seasons roll! 4. Then ever Triton blew from **wreathèd** horn. 5. Leaving thine outgrown shell by life's **unresting** sea! 6. The **venturous** bark that flings.

Вправа 9: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок порівняння відтінків емоційно-забарвлених слів.

Інструкція: Compare the meanings of the following synonyms. Explain the difference in the connotational aspect of their meanings. **Model:** love - worship.

Unresting - indefatigable; wreathèd - obtexted; wandering - roam; forlorn-wretched; heavenly - celestial; lustrous - glittering; wrecked - injury; streaming-run away; enchanted - spell - bound; venturous - risky.

Друга підгрупа I групи вправ включала такі види вправ: поєднання слів у словосполучення; підстановка; перифраз; угруповання; завершення речень, їх лінгвосмислова трансформація; сприймання на слух; пояснення переносного значення поетичних словосполучень; заповнення пропусків у реченнях відповідними словосполученнями; знаходження українського відповідника до англійських словосполучень; складання власних словосполучень / речень. Наведемо приклади.

Вправа 1: рецептивна, некомунікативна, лінгвістична, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок вживання словосполучень поетичного стилю у реченнях.

Інструкція: Choose the correct word combination from the box to fill in the gaps in the sentences below.

heavenly message, low-vaulted past, ship of pearl, idle door, streaming hair, last-found home, shining archway.

1. This is the _____, which, poets feign. 2. And coral reefs lie bare, Where the cold sea-maids rise to sun their _____. 3. He left the past year's dwelling for the new, Stole with soft step its _____ through, Built up its _____, Stretched in his _____, and knew the old no more 4. Thanks for the _____ brought by thee, Child of the wandering sea. 5. Leave thy _____!

Вправа 2: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, лінгвістична, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** навчання пояснювати переносне значення образних виразів.

Інструкція: Give possible interpretations of the italicized word-combinations.

1. This is the **ship of pearl**, which, poets feign. 2. And coral reefs lie bare, Where the cold sea-maids rise to sun their **streaming hair**. 3. Its webs of living **gauze** no more **unfurl**; Wrecked is the ship of pearl! 4. He left the past year's dwelling for the new, Stole with soft step its **shining archway** through, Built up its **idle door**, Stretched in his **last-found** home, and knew the old no more 5. Thanks for the **heavenly message** brought by thee, Child of the wandering sea. 6. Leave thy **low-vaulted** past!

Вправа 3: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок розуміння похідної поетичної лексики у реченнях.

Інструкція: Read the following sentences. Pay attention to the word combinations in bold type. Use your general purpose dictionary, synonym dictionary or thesaurus to find an expression that could replace the word combinations in bold type. Substitute them.

Model: The **shriveled fruit** was dying in the hot sun. Synonym: withered plant.

1. On the sweet summer wind its **purpled wings**.

2. The prairie **grass vanished** in a summer storm of locusts.
3. A musty **atmosphere permeated** the room!
4. Than ever Triton blew from **wreathèd horn**.
5. Leaving thine outgrown shell by life's **unresting sea!**
6. The **venturous bark** that flings.

Вправа 4: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок розуміння ЛО поетичного стилю у реченнях.

Інструкція: Find out poetic words in the following sentences. Substitute them with their neutral equivalents.

1. Where its dim dreaming life was wont to dwell.
2. While on mine ear it rings.
3. Let each new temple, nobler than the last.
4. Its irised ceiling rent, its sunless crypt unsealed.
5. Cast from her lap, forlorn!
6. Shut thee from heaven with a dome more vast.
7. Thou hast proved mine heart; thou hast visited me in the night; thou hast tried me, and shalt find nothing...
8. Before thee lies revealed, - Its irised ceiling rent, its sunless crypt unsealed!
9. Thanks for the heavenly message brought by thee.
10. You bring me, to-morrow morning early, that file and them wittles.

Вправа 5: репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок автоматизованого вживання лексичних одиниць поетичного стилю у своїх реченнях.

Інструкція. Make up 5 your own sentences with the stylistically neutral words and stylistically coloured words. Present them to the other students of the group to recognize poetic words and to translate the whole sentences.

Друга група вправ мала на меті формування у студентів навичок перекладу ЛО поетичного стилю та вживання їх у понадфразових єдностях / мікротекстах.

Перша підгрупа II групи включала такі види вправ: переклад поетичних ЛО / словосполучень / речень; знаходження еквівалентного варіанту перекладу авторських ЛО; порівняння декількох варіантів перекладу одного поетичного уривку; дослівний /літературний переклад віршованих

уривків; вибір одного варіанту перекладу із трьох запропонованих; порівняння власного перекладу із перекладами інших студентів; порівняння перекладів одного вірша різними перекладачами. Проілюструємо приклади.

Вправа 1: репродуктивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, двомовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок розпізнавання поетичних виразів і їх еквівалентного перекладу.

Інструкція: Match up parts of the poetic expressions and give the correct translation.

1. Love is like the wind,	a) The point is, who says it.
2. Never be afraid to start over	b) you can't see it but you can feel it.
3. What is said of a man is nothing.	c) that ends well.
4. All is well	d) this is the question.
5. To be or not to be	e) because second chances create new beginnings.

Вправа 2: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, індивідуальна, двомовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок адекватного перекладу авторських ЛО.

Інструкція: Read the piece of the poem (The Chambered Nautilus by Oliver Wendell Holmes) and tell what the outlined words mean. Match the word and the right meaning, give the literary translation.

The venturous bark that flings

On the sweet summer wind its purpled wings

- What does the word "bark" mean?
 - Flotsam,
 - sea foam,
 - the sound of surf, similar to a dog's cry,
 - jetsam,
 - a type of a boat.
- Basing upon the author's words "*Where its dim dreaming life was wont to dwell, As the frail tenant shaped his growing shell,That spread his lustrous coil; Still, as the spiral grew....*», tell which of the following is the best description of the shape of the chambered nautilus?

a) Elongated tube, b) irregular, c) oblong, d) spherical, e) flat.

Вправа 3: репродуктивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, двомовна, усна / письмова, аудиторна. **Мета:** формування навичок перекладу поетичних мікротекстів.

Інструкція: Read and translate the extracts of the poems. Pay attention to the translation of the poetic words, literary high-flown style.

1. Shut thee from heaven with a dome more vast, till thou at length art free, leaving thine outgrown shell by life's unresting sea! («The Chambered Nautilus», by Oliver Wendell Holmes). 2. Hie Elfin from the green grass, and from me. The summer dream beneath the tamarind tree? («Sonnet-to Science», by Edgar Allan Poe). 3. When thou wert changed, they alter'd too; The chain is broke, the music mute. Tis past - to them and thee adieu - False heart, frail chain, and silent lute. («The Chain I Gave» (From the Turkish), by Lord Byron).

Вправа 4: репродуктивна, умовно-комунікативна, реконструктивна, некерована, індивідуальна, двомовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок розуміння ФО і його правильного перекладу.

Інструкція: Translate the sentences and replace the italicized words by the corresponding phraseological units from the list below. Make up your own sentences with the given phraseological units.

1. She was *naive* when she was sixteen but other girls in the typing pool taught her the ways of the world. 2. The girls had got on well together until the *rivalry* in the person of a handsome young apprentice appeared in their midst. 3. I *understand* you now, I think. If you mean by 'integrity' what I would call 'consistency' then we've been arguing at cross-purposes. 4. She dropped upon me *unexpectedly* and began asking questions which I had to answer. I thought there would have been protestations and tears when I told her I wanted to move out of the flat, but no, she stayed *calm*. 5. You should not exaggerate her attraction for *men*.

Phraseological units: to get smb's drift, as cool as a cucumber, blood and thunder, in two ticks, as green as grass, by leaps and bounds, to get out of hand, the

apple of discord, all at sea, to join hands, to hold one's horses, hot under the collar, the upper crust, out of a blue sky.

Вправа 5: репродуктивна, некомунікативна, частково керована, індивідуальна, двомовна, усна / письмова, аудиторна. **Мета:** формування навичок власного перекладу поетичних мікротекстів.

Інструкція: Read and translate the short poetic extracts from the poems.

1. Who may stand in thy sight when once thou art angry? 2...and I sat astonished until the evening sacrifice 3. He shall lie all night betwixt my breasts. 4. Imagination could conceive almost anything in connexion with this place. 5. It's what a cove *knows* that counts, ain't it, Sybil? 6. I cry unto thee, and thou dost not hear me... 7. The north wind driveth away rain: so doth an angry countenance a backbiting tongue. 8. Finger of birth-strangled babe, ditch-delivered by a drab. 9. When Zephyrus eke with his swoote breath Inspired hath in every holt and heath. 10. When thou goest, thy steps shall not be straitened; and when thou runnest, thou shalt not stumble. 11. He maketh me to lie down in green pastures: he leadeth me beside the still waters. 12. Thou hast proved mine heart; thou hast visited me in the night; thou hast tried me, and shalt find nothing... 13. This is the day which the Lord hath made; we will rejoice and be glad in it. 14. Then if somebody been wantin' to marry they step over the broom and it be nounced they married. 15. Thou shalt break them with a rod of iron; thou shalt dash them in pieces like a potter's vessel. 16. 'To shew Louisa, how alike in their creeds, her father and Harthouse are? 17. And he smote them hip and thigh with a great slaughter. 18. Thou art my God, and I will praise thee: thou art my God, I will exalt thee. 19. A man with a good crop can thole some thistles. 20. If thou wert pure and upright; surely now he would awake for thee, and make the habitation of thy righteousness prosperous. 21...whence camest thou? and whither wilt thou go? 22. You bring me, to-morrow morning early, that file and them wittles.

Вправа 6: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, частково керована, індивідуальна, двомовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок порівняння власного перекладу із перекладами інших студентів.

Інструкція: Read and translate the given poem. Compare your own translation with the translations of the other students of your group. Together with the whole group choose the best variant of the translation.

The Chambered Nautilus (by Oliver Wendell Holmes)

1. *This is the ship of pearl, which, poets feign,
Sails the unshadowed main,—
The venturous bark that flings
On the sweet summer wind its purpled wings
5. In gulfs enchanted, where the Siren sings,
And coral reefs lie bare,
Where the cold sea-maids rise to sun their streaming hair.
Its webs of living gauze no more unfurl;
Wrecked is the ship of pearl!
10. And every chambered cell,
Where its dim dreaming life was wont to dwell,
As the frail tenant shaped his growing shell,
Before thee lies revealed,—
Its irised ceiling rent, its sunless crypt unsealed!
15. Year after year beheld the silent toil
That spread his lustrous coil;
Still, as the spiral grew,
He left the past year's dwelling for the new,
Stole with soft step its shining archway through,
20. Built up its idle door,
Stretched in his last-found home, and knew the old no more.
Thanks for the heavenly message brought by thee,
Child of the wandering sea,
Cast from her lap, forlorn!
25. From thy dead lips a clearer note is born
Than ever Triton blew from wreathèd horn!*

*While on mine ear it rings,
Through the deep caves of thought I hear a voice that sings:—
Build thee more stately mansions, O my soul,
30. As the swift seasons roll!
Leave thy low-vaulted past!
Let each new temple, nobler than the last,
Shut thee from heaven with a dome more vast,
Till thou at length art free,
35. Leaving thine outgrown shell by life's unresting sea!*

Друга підгрупа II групи була спрямована на розвиток умінь розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у понадфразових єдностях / мікротекстах. Ця підгрупа включала такі види вправ: підстановка адекватної ЛО поетичного стилю у мікротекст; завершення та розширення мікротекстів; об'єднання зразків мовлення у мікротекст; відтворення мікротекстів з опорою на початок та закінчення висловлювання; самостійне продукування понадфразових єдностей / мікротекстів із вивченими мовними явищами. Представимо приклади.

Вправа 1: репродуктивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** формування навичок розпізнавання і розуміння поетичних виразів / фразеологічних зворотів у художніх мікротекстах.

Інструкція: State which of the italicized units are phraseologisms and which are free word-combinations.

1. He asked to warm a glass of juice but they *left* it rather *cold* on the table.
2. Instrumental music, oddly enough, *left* me rather *cold*.
3. I couldn't stand that noise any longer.
4. I *lost my temper*.
5. Have a look *at the reverse side of the coat*.
6. The *reverse side of the medal* is that we'll have to do it ourselves.
7. *Keep the eye on* the child.
8. He *threw* some *cold water* on his face to wake up.
9. I didn't expect that he would *throw cold water* upon our project.
10. The author *leaves the beaten track* and offers a new treatment of the subject.

Вправа 2: продуктивна, умовно-комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у мікротекстах.

Інструкція: Fill the correct word from the given list in the gaps of the following poetic extracts. Which words do you find particularly dramatic? Explain the idea which the poet wants to bring to us.

1) *Thee*, 2) *low-vaulted*, 3) *thine*, 4) *stately*, 5) *dome*, 6) *thou*.

Build thee more ____mansions, O my soul,

As the swift seasons roll!

Leave thy ____past!

Let each new temple, nobler than the last,

Shut ____from heaven with a ____more vast,

Till ____at length art free,

Leaving ____outgrown shell by life's unresting sea!

Вправа 3: репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна. **Мета:** розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у мікротекстах.

Інструкція: Read the following microtext. Expand it using the words of poetic style: «Men do not realize that nature is more than a collection of trees, resources of wood, water, wildlife but it is.....»

Вправа 4. репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь завершення мікротексту із вивченими мовними явищами.

Інструкція: Continue the following statements using stylistically-coloured words.

1. Feel me like an autumn breeze _____
2. His smile was a mile wide _____
3. This place is like a Garden of Eden. _____
4. White stands for life and purity. _____
5. I think my love as rare. As any she belied with false compare _____

Третя група вправ мала на меті розвиток умінь студентів вживання ЛО поетичного стилю у підготовленому та непідготовленому мовленні.

Перша підгрупа III групи вправ включала такі види вправ: переказ поетичного тексту з опорою на деталізуючі / ключові питання; самостійний невіршований переказ прочитаного поетичного тексту; поєднання відібраних фактів у смислову єдність; конструювання нових текстових одиниць за зразками; виразне читання з урахуванням авторських пунктуаційних знаків; драматизація прочитаного поетичного тексту; узагальнення змісту тексту. Наведемо приклади таких вправ.

Вправа 1. рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь переказу ПТ з опорою на деталізуючі / ключові питання.

Інструкція: Retell the poetic text basing on the given questions to it.

1. What do you know about the author of the poem or the time period in which the poem was written?
2. How did you understand the poem?
3. What is the best description of the shape of the chambered nautilus?
4. Which words do you find particularly dramatic?
5. What is the idea the poet wants to bring to us?
6. Which problems have been raised in the poem?
7. What is your mind about the resolution of the poem?
8. What is the uniqueness of the poem?
9. Can you find the comparison between the life of a sea creature to the life of a human being? Explain it.

Вправа 2. рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь невіршованого переказу ПТ.

Інструкція: Read the given poem (on page 119). Retell it using non-poetic way of expressing the plot. Mind new stylistically-coloured words.

Вправа 3. рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь пояснення змісту поетичних рядків.

Інструкція: Read the following statements and choose the correct explanation of them. Tell about your own way of understanding the chosen lines.

1. How does Holmes compare the growth of the nautilus with the development of human beings?
 - a) The nautilus creates a new chamber every year; humans do not.
 - b) The voice tells the speaker to build more mansions.
 - c) People's souls should outgrow their constraints and expand until completely free.
 - d) The death of any of God's creatures, in this case the nautilus, is as important a loss as the death of a person.
 - e) Even in death, the nautilus speaks to the soul.
2. Which of the following statements would Oliver Wendell Holmes agree with?
 - a) It is important to keep growing throughout life.
 - b) Study and appreciate creatures from nature.
 - c) Build greater and more elegant personal edifices.
 - d) Listen to the inner voice represented by the shell.
 - e) Love all God's creations, including human beings.

Вправа 4: репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь узагальнення змісту прочитаного АПТ.

Інструкція: Read the given poetic text on page 119 and choose the correct answers from the list below according to the idea of the text. Explain your choice.

1. What message does the speaker take from the shell?
 - a) The sea is a beautiful place.
 - b) Strive to live in a manner that makes tomorrow better than today.
 - c) Birth, death and rebirth is the cycle of life.

- d) A nautilus can circumnavigate the globe.
- e) People need to protect themselves from the problems of the world.

2. What does the speaker imagine when he sees the shell?

- a) The voice of God speaking to him.
- b) The creature's slow death.
- c) The marvels of nature.
- d) The oceans of the world.
- e) Places where the nautilus lived.

Вправа 5. рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь узагальнення змісту прочитаного АПТ.

Інструкція: After reading the text tell if you were correct in your predictions as for the message of the poem before reading. Give reasons to your opinion.

What is it about the chambered nautilus that makes it appropriate for this poem's message?

- a) The sea creature has died.
- b) The clearly defined chambers mark the progress of the animal's growth.
- c) The nautilus is indigenous to oceans near the poet's home in Massachusetts.
- d) The nautilus was highly prized for its beautiful shell.
- e) As a scientist, as well as a writer, Holmes was particularly interested in marine life.

Вправа 6: продуктивна, комунікативна. **Мета:** розвиток умінь узагальнення змісту прочитаного тексту.

Інструкція: Summarize the idea of the given poem ("The Chambered Nautilus" by Oliver Wendell Holmes on p.119). Do you agree with the opinion that the main idea of the poem is that the poet was able to find a significant comparison between the life of a sea creature and the life of a human being.

Друга підгрупа III групи включала такі види вправ: вираз різних думок аналогічними ЛО; вираз аналогічних думок різними ЛО; вираження власного ставлення до прочитаного; рольова драматизація прочитаного

поетичного тексту; створення власного тексту діалогічного / монологічного характеру за новою комунікативною ситуацією з використанням вивчених ЛО, обговорення проблеми. Наведемо приклади.

Вправа 1: продуктивна, комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь виразу різних думок аналогічними ЛО.

Інструкція: Using the list of the given poetic words express your idea of the following problems: 1) Teaching is a noble profession. 2) Environmental protection is an urgent problem of the modern society today.

The list of words: to amaze, to astonish, to stand high, sorrow, to hector, by heaven and by earth, to converse, fortune, intellegent, to joy, eternal, to long for, to dare.

Вправа 2: продуктивна, комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь виразу аналогічних думок різними ЛО.

Інструкція: Express your idea of the given statement in two ways – each time using different lexical means: “English Language Teacher: a profession or a vocation?” Mind stylistically-coloured words.

Вправа 3: продуктивна, комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь обговорення змісту поетичного твору без опори.

Інструкція: Speculate on the following questions (brainstorm them in groups of three). Share the ideas with the whole group.

1. What problems have been raised in the poem? What is your opinion about them? What problems are still urgent in our society? What problem is the most serious for you?

2. Is the poem “The Chambered Nautilus” by Oliver Wendell Holmes rich in descriptive content? Does the problem described in the poem exist in our society?

Вправа 4. продуктивна, комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь створення власного тексту за новою комунікативною ситуацією з використанням вивчених ЛО.

Інструкція: Speak on the topic «The world around us». Dwell upon the following situation: Men do not realize that nature is more than a collection of trees, resources of wood, water, wildlife.

Вправа 5: продуктивна, комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у невідготовленому мовленні.

Інструкція: In groups of three brainstorm the given problems. Share your idea with the whole group. Mind the use of stylistically-coloured words and poetic expressions.

1. Good teaching is one-fourth preparation and three-fourths theater.
2. Those who educate children well are more to be honored than parents, for these only gave life, those – the art of living well.
3. Teaching is a two-way traffic.

Другий блок вправ відносився до другої підмоделі формування АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів з метою теоретичної реалізації цілей іншомовної комунікації і вміщував три групи вправ. У межах кожної з виділених груп було виокремлено підгрупи. **Перша група** вправ розподілялася на такі підгрупи: 1) вправи на ознайомлення із літературознавчою термінологією, теоретичним поетичним матеріалом; 2) вправи на розвиток умінь сприйняття теоретичного матеріалу, заснованого на вивченому лексичному матеріалі; 3) вправи на розвиток умінь викладу набутих теоретичних знань. **Друга група** вправ розподілялася на такі підгрупи: 1) вправи на розвиток умінь використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів; 2) вправи на розвиток умінь лінгвістичного аналізу поетичного тексту. **Третя група** вправ охоплювала вправи на 1) розвиток умінь інтерпретації змісту поетичного тексту, аргументації своєї точки зору; 2) самостійне створення римованих художніх творів.

Розглянемо кожну групу вправ детально.

Перша група вправ мала на меті озброєння студентів теоретичними літературознавчими знаннями та вміннями сприйняття цього матеріалу і його викладу.

Перша підгрупа I групи включала такі вправи: презентація поетичних термінів / понять; ознайомлення з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями; аудіопред'явлення зразків англійського поетичного матеріалу; термінологічні тести. Представимо приклади.

Вправа 1: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** ознайомлення з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.

Інструкція: Read the poetic terms from the first lecture. Pronounce these words correctly and learn their meanings.

1. Ballad ['bæləd] – балада.
2. Limerick ['lɪm(ə)rɪk] – лімерик.
3. Sonnet ['sɒnɪt] – сонет.
4. Blank verse [blæŋk vɜ:(r)s] – білий вірш.
5. Free verse [fri:vɜ:(r)s] – верлібр.
6. Iambic [aɪ'ambɪk] – ямб.
7. Trochaic [trə(ʊ)'keɪk] – хорей.
8. Dactylic [dæktɪlɪk] – дактиль.
9. Amphibrachic ['amfɪbrakɪk] – амфібрахій.
10. Anapaestic ['anəpɪstɪk] – анапест.

Вправа 2: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** ознайомлення з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.

Інструкція: Find out the right definitions to the given terms.

English poetic genres	Definitions of the terms
1) ballad	a) a narrative poem, often of folk origin and intended to be sung, consisting of simple stanzas and usually having a refrain
2) limerick	b) a verse composed of variable, usually unrhymed lines having no fixed metrical pattern.
3) sonnet	c) It is used in descriptive and reflective poems and

	dramatic monologues in which a single character delivers his thoughts in the form of a speech.
4) blank verse	d) a poem of an expressive thought or idea made up of 14 lines, each being 10 syllables long.
5) free verse	e) a five-line joke of a poem - witty, involving place names and puns, and often bawdy.

Вправа 3: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** презентація поетичних термінів / понять.

Інструкція: Match a figurative device to its definition:

1.simile	a- repetition of a sound at the beginning of two or more neighboring words;
2.metaphor	b- the comparison is implicit, with one thing replacing another;
3.personification	c- giving an inanimate object human traits and qualities, such as emotions, desires;
4.alliteration	d- is a word whose sound is the same as its sense;
5.onomatopoeia	
Answer:	

Друга підгрупа I групи вправ включала такі види вправ: відповіді на ключові запитання по темі лекції; пояснення теоретичних понять / мовних явищ, що вивчалися, англійською мовою; створення понятійної мапи; тести на розуміння; підсумовування ключових елементів лекції. Наведемо приклади вправ.

Вправа 1: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь підсумовування ключових елементів лекції, відповіді на запитання по темі лекції «The specific features of poetry. Metrical principles of English poetry».

Інструкція: Check yourself up. Answer the following questions on the given lecture.

1. What are the specific features of poetry?
2. What kinds of archaisms are used in poetry?
3. What are the usual shortenings for poetry?

4. Are there any syntactical stylistic devices characteristic of poetry?
5. What changes does the rhyme introduce to poetry?
6. What words prevail in poetry according to the stylistic differentiation of the English vocabulary?

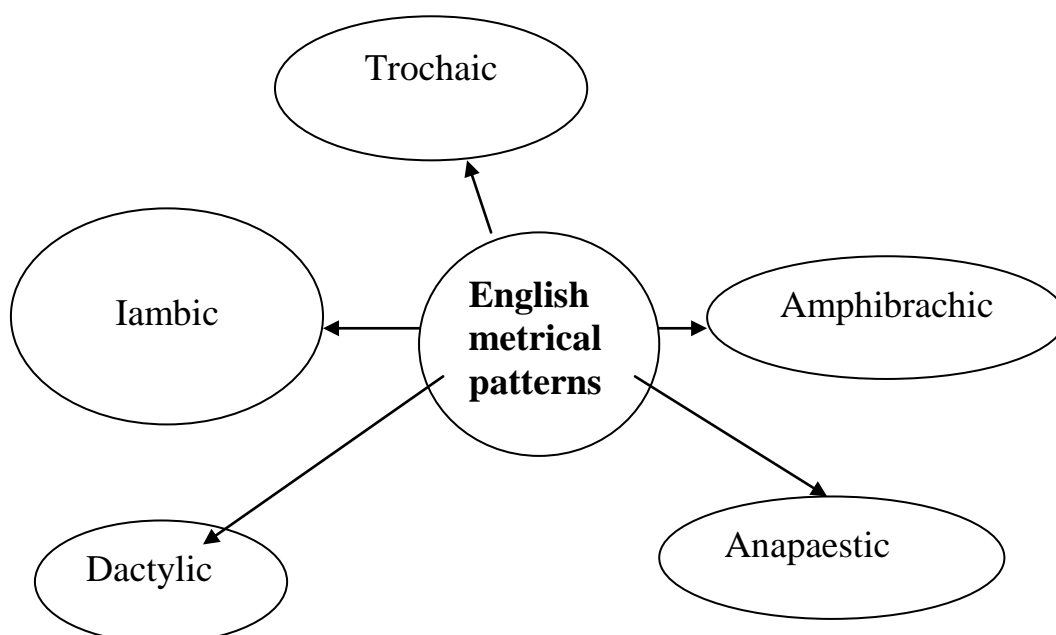
Вправа 2: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь осмислення нового теоретичного матеріалу.

Інструкція: Read the following suggestions with the help of which you can describe any poem. Talk about them with a partner. Feel free to add your own suggestions.

1. It fits its purpose and occasion.
2. It is difficult to understand.
3. It feels sincere.
4. It has the usual ideas.
5. It shows a lot of thought.
6. It has original ideas.
7. It makes the reader think.
8. It has good rhymes.
9. The rhythm is interesting.
10. It makes people laugh.

Вправа 3: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь розуміння літературознавчих термінів.

Інструкція: Basing on the material of the lecture make up a terminological map. Add the names of the most recognizable English metrical patterns to the key term.



Третя підгрупа I групи вправ включала такі види вправ: усне / письмове резюмування матеріалу лекції / частини лекції за планом, виокремлення ключових термінів, пошук додаткової інформації, і її презентація, підготовка доповіді / реферату. Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, керована, індивідуальна, одномовна, письмова, домашня. **Мета:** розвиток умінь викладу нового теоретико-літературознавчого матеріалу.

Інструкція: Prepare a report according to one of the following points.

1) Features relevant to poetry. 2) The specific features of English poetry. 3) What changes does the rhyme introduce to poetry? 4) What words prevail in poetry according to the stylistic differentiation of the English vocabulary? 5) The language of poetry.

Вправа 2: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, письмова, домашня. **Мета:** розвиток умінь викладу нового теоретико-літературознавчого матеріалу.

Інструкція: Read the material of the lecture one more time and sum up each item of the lecture according to the given plan.

Друга група вправ розподілялась на такі підгрупи: 1) вправи на розвиток умінь використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів; 2) вправи на розвиток умінь лінгвістичного аналізу поетичного тексту.

Перша підгрупа II групи вправ включала такі види вправ: визначення поетичного жанру; виокремлення особливостей англійських поетичних текстів / авторських особливостей; планування роботи з аналізу АПТ; визначення лексичних засобів виразності для створення поетичних образів; визначення прийомів творення поетичного образу; тести множинного вибору на знання поетичних категорій / лексичних засобів виразності. Наведемо приклади вправ цієї підгрупи.

Вправа 1: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь планувати роботу з аналізу АПТ.

Інструкція: Basing on the scheme of the linguistic analysis put the suggested questions for poetry analysis in the correct order.

1. What tone would you use for each verse? Would you change your tone anywhere?
2. Which figurative devices are used in the poem?
3. What is the most appropriate pace for reading each line or verse?
4. What facial expressions or gestures would you use to help to convey the meanings of some lines?
5. What is its overall mood and atmosphere? (e.g. Is it happy, sad, playful, ironic, exciting, terrifying or passionate?)
6. What is the theme of the poem?
7. Where would you put the stresses in each line or verse?
9. How are the rhymes organised?
8. Where would you put the stresses in each line or verse?
10. What is the purpose of each verse? (e.g. Does it provide the setting, introduce the main character(s), describe the main incident or highlight the poet's feeling?).

Вправа 2: рецептивна, некомунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь визначення лексичних засобів виразності, що використовуються для створення поетичних образів.

Інструкція: Read the examples of poetry excerpts. Match the example to the lexical expressive means.

1.	Allusion	<p>a) O heavy lightness! Serious vanity! Mis-shapen chaos of well-seeming forms, Feather of lead, bright smoke, cold fire, sick health, Still-waking sleep, that is not what it is! This love feel I, that feel no love in this.</p>
----	----------	--

2	Oxymoron	b) Does it dry up like a raisin in the sun? Or fester like a sore-- And then run? Does it stink like rotten meat? Or crust and sugar over-- like a syrupy sweet?
3	Simile	c) Safe past the Gnome thro' this fantastic band, A branch of healing Spleenwort in his hand.
4	Metaphor	d) Sitting by his side, I watched the peaceful dawn.
5	Epithet	e) Amidst the frozen white, a tiny tip of green, first blade of grass, the messenger of spring.

Вправа 3: репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток навичок розуміння лексичних засобів виразності.

Інструкція: In the following examples find the cases of hyperbole or understatement. Explain the meaning of the phrase using the other words.

1. The girls were dressed to kill. 2. I was violently sympathetic, as usual. 3. The little woman, for she was of pocket size, crossed her hands solemnly on her middle. 4. We danced on the handkerchief-big space between the speak-easy tables. 5. She wore a pink hat, the size of a button. 6. She was a sparrow of a woman. 7. He smiled back, breathing a memory of gin at me. 8. She busied herself in her midget kitchen. 9. The rain had thickened, fish could have swum through the air.

Друга підгрупа II групи включала такі види вправ: виокремлення поетичної лексики / лексичних засобів виразності, пояснення їх функцій у

АПТ; трактування поетичних символів / художніх деталей АПТ; виявлення функціонального навантаження заголовку АПТ; аналіз композиції АПТ, встановлення цілі та ідеї твору; лінгвістичний аналіз АПТ. Проілюструємо приклади вправ.

Вправа 1: репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь пояснення функцій лексичних засобів виразності у АПТ.

Інструкція: Name the stylistic devices in each sentence and indicate the causes and effects of the cases of alliteration, assonance, onomatopoeia in the following poetic extracts.

1. He swallowed the hint with a gulp and a gasp and a grin.
2. The fair breeze blew, the white foam flew, The furrow followed free.
3. You, lean, long, lanky lam of a lousy bastard! "Luscious, languid and lustful, isn't she?" "Those are not the correct epithets. She is-or rather was surly, lustrous and sadistic."
4. Twinkle, twinkle, little star, How I wonder what you are. Up above the world so high, Like a diamond in the sky.
5. The quick crackling of dry wood aflame cut through the night.

Вправа 2. рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь виокремлення лексичних засобів виразності у АПТ і пояснення їх функцій.

Інструкція: Identify the lexical expressive means which are met in the poem and explain their functions in the text.

A BLUE STAR IN YOUR EYES

Jo'Lene Tover

On the wings of an eagle,
My love for you flies.
Soaring higher and higher,
And touching the skies.

I reached up above,

And pulled a star from the sky.

To place it within
Your precious minds eye.

To dwell there forever,
As my love for you.
On the wings of our love,
Enduring and true.

I honor you my darling,
With all that I am.
Please darling please,
Will you be my man?

There are so many things,
My heart wants to say.
I love you sweetheart,
There is no other way.

Вправа 3. рецептивно-репродуктивна, комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь трактування поетичних символів / художніх деталей АПТ.

Інструкція: Identify the words having a symbolic meaning (see poem on p. 119). Explain their meanings and sources.

What are the two classical allusions found in this poem?

- a) A Jules Verne ship and a Greek seagod.
- b) Holy scripture and enchanting seanymphs.
- c) A rainbow and the sun god.
- d) A Greek god of the sea and Roman architecture.
- e) Enchanting sea nymphs and a Greek sea god.

Вправа 4: продуктивна, комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, письмова (усна), аудиторна (домашня). **Мета:** розвиток умінь лінгвістичного аналізу автентичного поетичного тексту.

Інструкція: Choose any poem you like, give the linguistic analysis of it. Define its linguistic peculiarities. Speak on the theme of the chosen poem. Explain why you have chosen this poem.

Перша підгрупа третьої група вправ була спрямована на розвиток умінь інтерпретації змісту поетичного тексту, аргументації своєї точки зору і включала такі види вправ: актуалізація фонових знань про автора, історичну епоху та ситуацію написання твору, обговорення індивідуального авторського стилю; інтерпретація авторських образів у ПТ; виявлення авторської позиції у творі; аналіз способу викладу матеріалу; перифразування незрозумілої частини твору; інтерпретація всього англomовного поетичного тексту; виявлення зв'язків із сучасністю; трактування проблеми поетичного твору відповідно до проблем сьогодення.

Вправа 1: продуктивна, комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь інтерпретації авторських образів у АПТ.

Інструкція: Interpret the author's ideas while answering the questions (see poem on page 119).

1) In his poem Holmes uses a reference to mythology to sirens singing. What meaning does he include into it? 2) Explain the meaning of these lines. What does the author want to tell by them?

Build thee more stately mansions, O my soul,

As the swift seasons roll!

Leave thy low-vaulted past!

Let each new temple, nobler than the last,

Shut thee from heaven with a dome more vast,

Till thou at length art free,

Leaving thine outgrown shell by life's unresting sea!

3) Which words do you find particularly dramatic? 4) Explain the idea which the poet wants to bring to us.

Вправа 2: продуктивна, комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь самостійної інтерпретації англomовного поетичного тексту.

Інструкція: Explain how you understand these poetic lines taken from the poems.

1. This love feel I, that feel no love in this. _____
2. Lightning is like an idea you know you should use, before it disappears _____
3. Life is as eventful as a journey. _____
4. The killer wore a mark of Cain as he stalked his brother _____
5. The seven stars go squawking. Like geese about the sky _____

Вправа 3: продуктивна, комунікативна, некерована, групова, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь вираження власного ставлення до прочитанного.

Інструкція: Discuss the main idea of the poem “The Chambered Nautilus” by Oliver Wendell Holmes (on p.119). Split into teams according to your stand points and get ready to defend your point of view.

What is your mind about the resolution of the poem if the uniqueness of the poem is that the poet was able to find a significant comparison between the life of a sea creature and the life of a human being.

Друга підгрупа третьої групи вправа була спрямована на самостійне створення римованих художніх творів і включала такі види вправ: реконструювання лексичного наповнення віршованих творів; створення римованих рядків за метричними моделями; складання римованих художніх творів на основі аналізу і синтезу інформації; написання чотиривіршів / синквейнів / власних віршованих творів.

Проілюструємо вправи.

Вправа 1: некомунікативна, індивідуальна, двомовна, усна, аудиторна. **Мета:** навчити студентів реконструювати лексичне наповнення віршованих

творів. **Інструкція:** Read the poem. Change Ukrainian words into English in such a way to keep rhyme.

There was an Old Man in a tree,
 Who was horribly bored by a (бджола);
 When they said, 'Does it buzz?
 He replied, 'Yes, (вона це робить)!'
 'It's a regular brute of a Bee!'

There was a Boy on a (пагорб),
 Who never could stand still;
 He ran up and (вниз),
 In his Grandmother's gown,
 And she looked at her (хлопчик) on a hill.

Вправа 2: продуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь створення римованих текстів.

Інструкція: Read the given three lines of the poem by Bob Dillan. Make up the fourth line by yourself.

Did you ever stop to wonder 'bout the hatred that it holds?
 Did you ever see its passengers, its crazy mixed-up souls?
 Did you ever start a-thinkin' that you gotta stop that train?

Вправа 3: продуктивна, умовно-комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь створення римованих рядків.

Інструкція: Look at the last lines of the poem by Thomas Hood. Imagine the beginning of it. Mind the poetic structure.

With eyelids heavy and red,
 A woman sat in unwomanly rags,
 Plying her needle and thread.

Вправа 4: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, керована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна.

Мета: розвиток умінь створення римованих рядків за метричними моделями.

Інструкція: Look at the examples of the poetic lines and English metrical patterns. Make up your own variant according to the given metrical pattern.

- 1) Dactylic dimeter. Example: Cannon to right of them, Cannon to left of them.
- 2) Trochaic tetrameter. Example: Would you ask me whence these stories
- 3) Amphibrachic tetrameter. Example: O, where are you going to all you Big Steamers.

Вправа 5: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, керована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь створення римованих рядків за метричними моделями.

Інструкція: Identify English metrical patterns with the given poetic line. Make up your own variant with the chosen metrical pattern.

- 1) the unstressed syllable is followed by a stressed one (Iambic metre);
- 2) a stressed syllable is followed by one unstressed (Trochaic metre);
- 3) 2 unstressed syllables are followed by one stressed (Anapaestic metre).

“Oh let me true in love but truly write”.

Вправа 6: продуктивна, комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь написання власних віршованих творів.

Інструкція: Read the separate lines of the verse which are presented to the student in a mixed way and restore the original variant of the poetic text. Dramatize the poem.

The Chain I Gave

(From the Turkish)

By Lord Byron

*The chain I gave was fair to view,
And the ever-fretting shirt of punishment
The lute I added sweet in sound;*

Your scarce-sheathed bones are weary of being bent:

Lo, God shall strengthen all the feeble knees.

Give myrrhy-threaded golden folds of ease.

Вправа 7: продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, індивідуальна, одномовна, усна / письмова, аудиторна / домашня. **Мета:** розвиток умінь самостійного складання римованих художніх творів на основі аналізу і синтезу інформації.

Інструкція: Make up a cinquain on the topic “The world around us”.

Example: 1) Friendship.

2) Faithful, devoted.

3) To rely, to encourage, to help.

4) One of the oldest human needs is having someone to wonder where
you

are when you don't come home at night.

5) Loyalty.

Вправа 8: продуктивна, комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, аудиторна. **Мета:** розвиток умінь резюмування інформації, творчої активності студентів.

Інструкція: Guess the topic of the following cinquain and make up a short story basing on it.

Earth

Beautiful, blue

Live, produce, pollute

Can be kind, can hurt

Planet

Вправа 9: продуктивна, комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, домашня / аудиторна. **Мета:** розвиток умінь написання власних віршованих творів.

Інструкція: Write a poem on the topic under study (for example, Life is like race, The world around us). Follow the steps below to help you to write:

Think of a person, thing or occasion you would like to write about.

Write down a number of adjectives to describe the person, thing or occasion.

Write the poem. After you have finished, perform your work to your groupmates to get feedback and suggestions. Then look it through again to make it better.

Вправа 10: продуктивна, комунікативна, некерована, індивідуальна, одномовна, усна, домашня / аудиторна. **Мета:** виявити вміння майбутніх учителів індивідуального, творчого підходу до поезії.

Інструкція: Make up as many poems as your imagination and your wish can allow.

Here is a set of rhymes: *discuss, fuss, minibus, octopus, oesophagus*.

Below is a little monorhyme made from them:

Now, please don't make a fuss
But get on the mini-bus
And then we can discuss
Both your dear octopus
And my new oesophagus!

Here is another set of rhymes: *birthplace, briefcase, case, chase, face, Grace, trace*.

A monorhyme created from the rhyming words is as follows:

I was sure I knew that face:
It belonged to dear Grace.
But why did she chase
The man with the briefcase?
So now we'd have to trace
Her back to her birthplace.
It was a most difficult case.

Writing. Make use of some of these rhymes to create your own poems.

- brick, broomstick, chick, click, kick, lovesick, lunatic, pick, quick, sick, stick, thick, tick, trick;
- ache, bake, brake, break, cake, earthquake, fake, heartbreak, lake, make, mistake, outbreak.

На завершення підсумуємо, що в підрозділі 2.3. було теоретично обґрунтовано та представлено систему вправ для формування АЛК майбутніх учителів-філологів засобами поетичних текстів, яка реалізувалася та функціонувала в межах розробленої моделі, що складалася з двох підмоделей навчального процесу.

Висновки до 2 розділу

На основі результатів, отриманих у першому розділі (визначення поняття “компетентність”, аналізу її структурних компонентів, понять “компетентісний підхід” та “лексична компетентність”, розкритті феномена “англомовна лексична компетентність майбутніх учителів-філологів”), та на основі вивчення наукових джерел було розглянуто у другому розділі зміст формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами АПТ, визначено принципи навчання, обрано підходи до викладання іноземних мов, відповідно до теми дослідження, окреслено знання, уміння та навички, необхідні для формування лексичної компетентності. Наукові та практичні результати дослідження дали підставу дійти наступних висновків.

1. У зміст навчання лексичній стороні іноземної мови входять три компоненти: лінгвістичний, психологічний і методологічний. Ми розширили його лінгвосоціокультурним компонентом. Для реалізації можливості формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів, на практиці було обрано лінгвокраїнознавчий, проблемний, індивідуальний підходи до викладання іноземних мов, як такі, що найбільш повно відображають специфіку навчання. З метою формування англомовної лексичної компетентності

студентів мовних спеціальностей засобами АПТ було сформовано знання, навички і вміння, пов'язані з поетичним лексичним пластом англійської мови, яких студенти повинні набути та якими оволодіти.

2. Проведений аналіз програм, нормативних документів, навчальних підручників і посібників показали необхідність продовження формування англомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів і констатували відсутність цілеспрямованої роботи з її формування засобами АПТ, що впливає і на рівень розвитку комунікативної та професійної компетентності майбутніх учителів.

3. Виокремлено принципи навчання майбутніх учителів англомовної лексики засобами АПТ: принцип комунікативності, розвитку творчого мислення, свідомості і активності, міцності, міжкультурної взаємодії, інтерактивності. У контексті зазначених цілей навчання були уточнені критерії відбору АПТ, до яких ми віднесли: автентичність, урахування можливості опори на міжпредметні зв'язки, образності та комунікативної спрямованості; художньої цінності та естетичного впливу на читача. З огляду на соціокультурний компонент змісту навчання лексики, були доповнені такими критеріями: культурологічної та країнознавчої цінності, критерієм урахування адресата відбору (чи відповідності віковим інтересам та потребам студентів), критерієм тематичності, відповідність Програмі викладання іноземних мов для мовних спеціальностей.

4. Відповідно до теоретичних засад дослідження розроблено лінгводидактичну модель формування АЛК майбутніх учителів-філологів засобами поетичних текстів з метою практичної та теоретичної реалізації цілей іншомовної комунікації, яка складалася з двох підмоделей. Перша підмодель представляла реалізацію практичної цілі іншомовної комунікації, друга підмодель - теоретичну складову процесу навчання. Підмоделі були взаємопов'язані і функціонували послідовно.

5. Розроблена система вправ складалася з двох блоків, відповідних двом підмоделям навчання. До першого блоку належали три групи вправ, що

співвідносилися з трьома етапами навчання першої підмоделі: перша група вправ з такими підгрупами: 1) вправи адаптивної рецепції та семантизації нових ЛО; 2) вправи на формування навичок розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у словосполученнях / реченнях; друга група вправ з підгрупами: 1) вправи на формування лексичних навичок перекладу ЛО поетичного стилю / поетичних мікротекстів; 2) вправи на розвиток умінь розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у понадфразових єдностях / мікротекстах; третя група вправ з підгрупами: 1) вправи на розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у підготовленому мовленні; 2) вправи на розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у непідготовленому мовленні.

До другого блоку належали три групи вправ, що співвідносилися з трьома етапами навчання другої підмоделі: перша група з такими підгрупами: 1) на ознайомлення із літературознавчою термінологією, теоретичним матеріалом; 2) на розвиток умінь сприйняття теоретичного матеріалу, заснованого на вивченому лексичному матеріалі; 3) на розвиток умінь викладу набутих знань. Друга група з такими підгрупами: 1) розвиток умінь використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів; 2) на розвиток умінь лінгвістичного аналізу поетичного тексту. Третя група, що охоплювала вправи на 1) розвиток умінь інтерпретації змісту поетичного тексту, аргументації своєї точки зору; 2) самостійне створення римованих художніх творів.

Система вправ і лінгводидактична модель ФАЛК майбутніх учителів засобами АПТ, яка складалася з двох підмоделей, пройшли апробацію під час експерименту, який детально описано в розділі 3.

Основні результати наукових досліджень апробовані на конференціях та опубліковані в працях автора [185; 187; 190; 194; 196].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ

У цьому розділі дисертації маємо на меті представити результати підготовки, проведення та інтерпретації отриманих даних розвідувального та основного природного методичного експериментів; визначити критерії та показники оцінювання рівнів сформованості англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів, перевірити ефективність запропонованих лінгводидактичних підмоделей процесу навчання і відповідної системи вправ, а також сформулювати методичні рекомендації щодо формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів.

3.1. Організація та етапи проведення експериментального дослідження

Експериментальна перевірка розробленої методики ФАЛК у студентів мовних спеціальностей проходила на базі третіх курсів факультетів іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. В основному експерименті брали участь 147 студентів означених факультетів.

Поняття «експеримент» є неоднозначним. «Експеримент» (від лат. *experimentum* – дослід, спроба) – це метод збору педагогічних фактів в спеціально створених умовах, що дають можливість вивчення та перевірки педагогічних впливів відповідно до проблеми дослідження; метод пізнання, при якому психолого-педагогічні явища вивчають у спеціально створених

або контрольованих умовах [145, с. 436]. Однак, деякі вчені наголошують, що експеримент – є не методом, а скоріше групою методів. Експеримент – це спеціально організований досвід діагностики й перетворення педагогічної діяльності в суворо фіксованих і навмисно варійованих умовах, що дозволяє виявити ступінь впливу окремих факторів чи умов на результати процесу [75, с. 5]. Щодо методики викладання іноземних мов, М. Ляховицький розглядає експеримент як метод досвідного пізнання закономірних зв'язків процесу навчання іноземної мови, в якому зв'язки окремих елементів навчального процесу варіюються в умовах, які враховуються, а об'єктом є процес навчання іноземної мови в його загальних та окремих проявах [122, с. 43].

За В. Загвязинським і М. Поташником, сучасна методика викладання іноземних мов як наука виокремлює в експерименті такі фази: 1) організація експерименту (підготовка експерименту); 2) його реалізація / проведення; 3) констатація отриманих даних (оцінка результатів експерименту); 4) інтерпретація даних [75, с. 19], [134, с. 146].

На першому етапі експерименту було сформульовано гіпотезу, визначено мету, завдання, структуру експерименту, виділено об'єкт контролю, критерії оцінювання лексичних умінь студентів, які перевірялися наприкінці кожного етапу експериментального навчання за методикою формування АЛК майбутніх учителів засобами АПТ.

Гіпотезу було розроблено за такою схемою: зародження гіпотези – формулювання її основних положень та передбачення її основних наслідків [75, с. 20]; перевірка наслідків шляхом порівняння з даними експерименту [63, с. 38].

На стадії зародження гіпотези звернулися до аналітичного огляду вітчизняних і зарубіжних методичних джерел з проблеми формування ЛК студентів, чинних підручників і фахових навчальних посібників для студентів мовних спеціальностей 3 курсів (їхній перелік наведено в списку використаних джерел). Аналітичний огляд цих джерел, а також результати опитувань викладачів іноземних мов та студентів Рівненського державного

гуманітарного університету, Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, Національного університету «Острозька академія», Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, засвідчили відсутність теоретично обґрунтованої методики формування лексичної компетентності майбутніх учителів як важливого складника їхньої комунікативної компетенції засобами АПТ. Це привело нас до висновків про необхідність оптимізації такого процесу шляхом використання автентичних поетичних текстів.

Звернемося до стадії формулювання основних положень гіпотези та передбачення її основних наслідків. Гіпотеза має бути обґрунтованою, мати певні передумови, достатньо широке поле застосування, уможлиблювати перевірку, бути по можливості простою, але найголовніше – містити щось нове, нетривіальне.

На етапі підготовки експерименту було висунуто таку **гіпотезу**, яка полягала в тому, що формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів-філологів відбуватиметься ефективно, якщо: на практичному рівні забезпечити студентів знаннями англомовної поетичної лексики та вміннями її використовувати як для декламування поезії, так і для вільного мовотворення; на теоретичному рівні забезпечити студентів літературознавчими знаннями і вміннями аналізувати англомовні художні поетичні твори.

Цілеспрямований відбір і впровадження у зміст навчання автентичних поетичних текстів надає майбутнім учителям-філологам знання про культуру, історію, географію та побут носіїв мови. Забезпечення міжпредметних зв'язків дисциплін англомовного циклу у формуванні АЛК майбутніх учителів засобами АПТ, у свою чергу, сприяє формуванню АЛК у комплексі; урізноманітнює процес навчання, що сприяє підвищенню мотивації у навчанні іноземних мов; дозволяє відпрацювати фонетичні та граматичні навички на автентичному поетичному матеріалі; сприяє порівнянню традицій та звичаїв у різних культурах, що відповідає напряму

сучасної освіти з навчання іноземних мов у контексті діалогу культур. Навчання майбутніх учителів-філологів здійснюється в різних організаційних формах навчання: аудиторних, позааудиторних, домашніх заняттях, а також у ході самостійної роботи.

Означена гіпотеза передбачає такий наслідок: методика формування АЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів, яка включає дві лінгводидактичні підмоделі навчання студентів мовних спеціальностей, відповідну систему вправ, що базується на спеціально відібраних автентичних поетичних текстах, методичних рекомендаціях щодо їх виконання, має забезпечити ефективність формування АЛК студентів мовних спеціальностей засобами АПТ.

Відповідно до визначеної гіпотези, мета експериментального дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики формування АЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів. Загальний план експериментального навчання складався із реалізації підмоделей навчання та системи вправ з формування АЛК студентів мовних спеціальностей.

Для реалізації розробленої системи вправ запропоновано два варіанти методики навчання (основний та варіативний). Навчання в обох експериментальних групах проходило на аналогічному поетичному матеріалі та за розробленою системою вправ для формування АЛК майбутніх учителів. Проте методики відрізнялися послідовністю реалізації двох підмоделей: 1) студенти навчаються протягом I семестру 3 курсу за двома підмоделями паралельно; 2) студенти навчаються протягом I семестру за першої підмоделлю, а протягом 2 семестру – за другою підмоделлю.

Передбачимо такі основні наслідки із сформульованих вище двох варіантів методики. Друга варіативна методика із формування АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів виявиться більш ефективною, ніж перша, оскільки для повноцінної сформованості АЛК майбутні учителі спочатку повинні оволодіти вміннями вільного поетичного

мовотворення, а тільки потім вирішувати професійно-філологічні задачі.

За класифікацією П. Гурвича, експериментальне дослідження є базовим, природним, вертикально-горизонтальним, відкритим методичним експериментом [63, с. 34]. Вертикальний характер дослідження дав змогу порівняти рівні сформованості АЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів до та після експериментального навчання та дійти висновку про ефективність розробленої системи вправ. По горизонталі порівнювалися два варіанти розробленої методики та «традиційна» методика навчання, остання передбачає навчання за навчально-методичними матеріалами, затвердженими МОН України для факультетів іноземних мов педагогічних ВНЗ.

Умови експерименту були неварійованими та варійованими. До неварійованих умов експерименту належали: 1) кількість та склад груп студентів третіх курсів факультетів іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету та Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського; 2) час проведення експериментального навчання; 3) викладач – експериментатор (автор дисертаційного дослідження); 4) місце проведення занять; 5) рівень сформованості АЛК студентів на початок експерименту. Варійованими умовами були: два варіанти розробленої методики (основний та варіативний); організація навчального процесу; співвідношення різних видів роботи.

Ми поділяємо думку О. Тарнопольського щодо необхідності порівняння різних варіантів запропонованої методики у двох експериментальних групах та порівняння інноваційної методики в її найбільш повному варіанті з «традиційною» методикою [201, с. 23], тому для експериментального навчання було виокремлено три групи ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ, остання навчалася повністю за затвердженим Міністерством освіти і науки України навчальним планом для факультетів іноземних мов педагогічних університетів.

Експериментальне навчання щодо формування АЛК студентів мовних спеціальностей засобами автентичних поетичних текстів проходило на базі третіх курсів факультетів іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету та Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. В основному експерименті брали участь 147 студентів.

Проведення експерименту передбачало реалізацію таких етапів: пошуково-розвідувального, констатувального, формувального і прикінцевого.

На пошуково-розвідувальному етапі експерименту було проведено анкетування студентів з метою виявлення наявності використання АПТ на заняттях з ПУМП та рівень обізнаності з прийомами роботи з АПТ. Крім того, було проведено аналіз чинних навчальних підручників англійської мови щодо наявності в них поетичного матеріалу.

На констатувальному етапі проводився зріз знань з метою встановлення рівня сформованості АЛК майбутніх учителів, а також наявних теоретичних знань (лінгвістичних, літературознавчих, фонових) і проходить підготовка експериментальних матеріалів.

Формувальний етап експерименту передбачав проведення експериментального навчання за двома лінгводидактичними моделями формування АЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних творів з використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі.

На прикінцевому етапі проводився зріз знань з метою встановлення підсумкового рівня сформованості АЛК майбутніх учителів. Структуру експериментального навчання представлено в таблиці 3.1.

Пошуково-розвідувальний експеримент проводивсь у березні 2012 навчального року, в процесі якого здійснювалося анкетування студентів третіх курсів факультетів іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету, Миколаївського національного університету

імені В.О.Сухомлинського, Національного університету «Острозька академія», Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, з метою з'ясування наявності використання АПТ на заняттях з ПУМП та рівень обізнаності з прийомами роботи з АПТ. Розглянемо результати анкетування (зміст анкети дивись у дод. А).

Перше запитання вимагало від респондентів визначити, яким засобом служить поезія у навчанні ІМ. За даними тестування 21% майбутніх фахівців визначили поезію, як засіб розвитку вмінь сучасного автентичного розмовно-

Таблиця 3.1.

**Структура експерименту з формування англомовної лексичної
компетентності майбутніх учителів засобами
автентичних поетичних текстів**

Етапи		Час проведення етапу	Завдання етапу
Підготовчий	Пошуково-розвідувальний	березень 2012 н.р.	Виявлення ставлення студентів до необхідності впровадження автентичних поетичних творів у процес навчання та аналіз підручників та посібників з англійської мови для III курсу мовних спеціальностей.
	Констатувальний	квітень 2012 н. р.	Визначення початкового рівня сформованості АЛК майбутніх учителів та наявних теоретичних літературознавчих знань.

Основні	Формувальний: експериментальне навчання	вересень 2012 н. р.- травень 2013 н.р.	Перевірка ефективності експериментальної моделі, яка складається з двох підмоделей формування АЛК майбутніх учителів з використанням розробленої системи вправ.
	Прикінцевий	травень 2013 н. р.	Визначення досягнутого рівня сформованості АЛК майбутніх учителів.

літературного мовлення, 37% студентів підкреслили важливість поезії як засобу розвитку творчих здібностей студентів, а 42% майбутніх учителів вказали на поезію як засіб збагачення словникового запасу.

Аналіз відповідей на друге запитання засвідчив, що 21,3% респондентів вважають, що робота з поетичними текстами створює умови для формування бажання вчитися та прищеплює естетичні смаки. А решта 78,7 % опитуваних вказали на те, що робота з поетичними творами виявляє творчі здібності студентів та їхню індивідуальність, а також розвиває критичне мислення.

Наступне запитання вимагало від студентів назвати, що передбачає процес вивчення автентичних поетичних творів. З'ясувалося, що на розвитку самостійної творчої діяльності наголосило 11 % студентів; ще 22 % вважають, що це призводить до навчання читання оригінальної літератури з повним її розумінням, а 67 % майбутніх фахівців вказали на формування англійської лексичної компетентності у процесі вивчення автентичних поетичних творів.

На запитання «Чому сприяє використання в процесі навчання ІМ автентичних поетичних текстів» відповідь про забезпечення можливості одночасного звернення до мови і культури та позитивному впливу на особистісно-емоційний стан студентів була у 17 % опитуваних; 75 %

студентів вважають, що підвищенню комунікативно-пізнавальних здібностей, що є наслідком мотивації, та формуванню соціокультурної компетенції, а 8 % (помилково) розглядають АПТ, як такі, що перебивають активну мовленнєво-мисленнєву діяльність студентів на занятті.

Метою наступного запитання було обрати, які з поданих видів робіт студенти хотіли б частіше виконувати на заняттях з іноземної мови на старших курсах: 50,3 % опитуваних обрали читання та усний переклад оригінальної літератури; 41,4 % вказали на письмовий переклад автентичних творів; 5,1 % підкреслили важливість виконання лінгвостилістичного аналізу художнього твору, а ще 3,2% виокремили складання рецензій або есе на прочитаний твір.

Наступне запитання вимагало визначити наявність автентичних поетичних текстів на заняттях з англійської мови для розвитку будь-якого виду мовленнєвої діяльності. Так, 69% опитуваних виокремили вивчення поетичних текстів на 1 курсі на заняттях з практичної фонетики; 25% назвали роботу з невеликими віршами при вивченні граматики на початкових курсах; 6% назвали вивчення віршів та їх декламування під час святкування визначних подій, свят. Жоден з респондентів не відзначив автентичні поетичні тексти як засіб навчання лексики.

Аналіз відповідей на останнє запитання, з якими поетичними творами студенти хотіли би познайомитися, засвідчив, що 50% студентів хотіли би познайомитися із поетичними творами англійських поетів XIX–XX віків; 32 % віддали перевагу творчості В. Шекспіра; 15 % респондентів зазначили, що вони ознайомляться з будь-якими поетичними творами, якщо за темою вони будуть їм цікавими; 3 % студентів надали відповідь, що вони взагалі не цікавляться поезією.

Отже, зіставлення анкетних даних засвідчило відсутність автентичних поетичних творів у навчальних підручниках з англійської мови, а також брак поетичних матеріалів під час навчання англійської мови. Переважна більшість опитуваних вказали на необхідність вивчення поетичних творів, на

основі яких може відбуватися формування мовленнєвих лексичних навичок та вмінь, перш за все у процесі читання та говоріння, що саме вони створюють умови для розвитку креативних здібностей студентів. Аналіз інтересів студентів свідчить про бажання аудиторії у процесі вивчення мови читати англійську поезію. Отже, дані опитування свідчать про усвідомлення студентами необхідності використання АПТ як засобу формування англійської лексичної компетентності у процесі навчання іноземної мови.

Як результат, варто зазначити, що на практичних заняттях з англійської мови на старших курсах ВНЗ зовсім ігнорується потенціал АПТ для розвитку лексичних навичок та вмінь – аналіз та інтерпретація віршів і обговорення їх проблематики. Хоча АПТ сприяє паралельному вдосконаленню зазначених навичок і вмінь та ефективному оволодінню навчальним матеріалом.

Після опису пошуково-розвідувального етапу експерименту звернемося до констатації даних констатувального, формувального і прикінцевого етапів експерименту, що й складатиме зміст підрозділів 3.2 і 3.3.

3.2. Хід і результати констатувального етапу експерименту

На констатувальному етапі експерименту було проведено передекспериментальний зріз знань, метою якого було встановлення початкового рівня сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ та наявних теоретичних знань (фонових, лінгвістичних, літературознавчих) і вмінь оперувати ними.

Вибір учасників експерименту. В основному експерименті взяли участь студенти Рівненського державного гуманітарного університету та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Студенти були поділені на групи – контрольну (КГ) та дві експериментальні (ЕГ-1, ЕГ-2). Тривалість експериментального навчання в кожній із

виокремлених груп складала два семестри III курсу (один навчальний рік). Розподіл студентів на ЕГ і КГ відбувався у випадковому порядку, оскільки початковий рівень сформованості АЛК у студентів засобами АПТ та наявних теоретичних знань, був приблизно однаковим. Оскільки, було застосовано порівняльний експеримент (метод експериментальних та контрольних груп) важливо було дотримати однаковими всі умови, що впливають на результати експериментального навчання груп – учасників експерименту, крім одного чинника – розробленої методики навчання. Для виключення суб'єктивності у визначенні рівня сформованості АЛК група експертів брала участь в аналізі відповідей студентів. Група експертів складалася з експериментатора, викладача, який працював з групою, і викладачів, які не працювали з групою. Тривалість проведення передекспериментального зрізу становила дві аудиторні години, що виявилось достатнім для тестування. Усі студенти знаходилися в однакових умовах.

При підготовці завдань передекспериментального зрізу було враховано такі положення: 1) завдання до зрізів мають бути адекватні суті дослідження, що проводиться [63, с. 47]. Формою оцінного контролю була письмова фіксація результатів виконання завдань. Завдання були спрямовані на встановлення початкового рівня сформованості АЛК у студентів засобами АПТ та наявних теоретичних знань; 2) завдання до зрізів були посильними для контингенту випробуваних, тобто матеріал для зрізів відбирався на основі вивченого матеріалу [158, с. 67] і відповідав середньому рівню (B2) за Загальноєвропейськими Рекомендаціями; 3) об'єктами зрізів були основні, необхідні для конкретного експерименту аспекти володіння ІМ, тобто знання, навички та вміння [74, с. 72]. Об'єктом контролю був рівень сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ та наявних теоретичних знань і вмінь користуватися цими знаннями.

На основі аналізу наукового фонду з теми дослідження та дослідницької роботи були виділені критерії оцінювання рівнів сформованості АЛК у

студентів засобами АПТ та наявних теоретичних знань і їх показники, за якими можна судити про рівень сформованості відповідних знань, умінь і навичок. Під критерієм ми розуміємо ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація тих змін, що відбуваються в результаті експериментального навчання [178, с. 194]. Показник ми розуміємо як ознаку, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності і дати їм адекватну оцінку [162, с. 251]. Показники поділяються на процесуальні, які розрізняють як зовнішній бік навчально-виховного процесу (професійні дії, вміння викладачів та студентів), так і внутрішні особливості (мотиви, оцінки, результат діяльності) [58, с. 165].

Так, відповідно до компонентів ЛК майбутнього вчителя англійської мови були встановлені такі критерії її сформованості та їх показники: теоретико-лінгвістичний з показниками: обізнаність з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями; із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО); з лексичними засобами виразності англійської мови; мовно-комунікативний критерій з показниками: обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова; розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу; вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях; лінгво-інтерпретаційний критерій з показниками: розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій; вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту; вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки.

На першому етапі для здійснення діагностики рівнів сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ та наявних теоретичних знань було розроблено завдання на перевірку знань та умінь за кожним із означених критеріїв. Завдання розроблялися з урахуванням 6 тем, що були вивчені студентами на III курсі (The world around us; You never stop learning; Brining up children; Feelings and emotions; Talking about people; Art; Environmental

protection). Було підготовлено 20 комплектів завдань, у кожному комплекті представлено по 9 завдань відповідно до обраних показників. Під час констатувального експерименту студенти були розподілені на підгрупи по 20 студентів у кожній підгрупі. Робота проходила в окремій аудиторії для кожної підгрупи в один і той самий день в присутності викладача англійської мови і одного незалежного експерта, до функцій якого входило рівне з викладачем право оцінювати відповіді студентів. Незалежні експерти запрошувалися за їхньою згодою і з урахуванням досвіду науково-дослідницької діяльності. Їхнє прикріплення до викладача визначалося шляхом жеребкування, тобто об'єктивно й незалежно від ставлення до тієї чи тієї особи.

Подамо відомості про незалежних експертів у таблиці 3.2.

Під час експерименту викладач запрошував до аудиторії по одному студенту, і вони брали один з комплектів завдань, що лежали на столі. У такий спосіб всі вивчені теми розподілилися мимовільно, але рівномірно. Наведемо приклади завдань із першого комплекту завдань. Інші комплекти завдань представлено у додатках.

I. Теоретико-лінгвістичний критерій

1. Показник: обізнаність з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.

Таблиця 3.2.

Відомості про незалежних експертів

№ n/n	ПІБ викладача	ПІБ незалежного експерта	Місце роботи, посада незалежного експерта	Науковий ступінь, наукове звання незалежного
				го

				експерта
1	2	3	4	5
1.	Пирішко І.В.	Безкоровайна О.В.	зав.кафедри методики викладання іноземних мов	доктор пед. наук, професор
2.	Хомицька Р.А.	Гронь Л.В.	доцент кафедри методики викладання іноземних мов	кандидат пед. наук, доцент
3.	Бойко Н.Г.	Бігунова С.А.	доцент кафедри практики англійської мови та прикладної лінгвістики	кандидат псих. наук, доцент
4.	Корженевська О.В.	Зубілевич М.І.	доцент кафедри практики англійської мови та прикладної лінгвістики	кандидат пед.наук, доцент
5.	Сухомлин Т.І.	Воробйова І.А.	доцент кафедри практики англійської мови та прикладної лінгвістики	кандидат пед. наук, доцент
6.	Олесюк Л.В.	Третякова К.В.	доцент кафедри методики викладання іноземних мов	кандидат філолог. наук, доцент

Завдання 1. Мета: виявити обізнаність студентів з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.

Інструкція: оберіть правильні визначення кожного терміну (кожна правильна відповідь 1 бал)

Ballad	a) unrhymed verse, especially the unrhymed iambic pentameter most frequently used in English dramatic, epic, and reflective verse.
Limerick	b) verse that does not follow a fixed metrical pattern.
Sonnet	c) contains 14 lines, typically with two rhyming stanzas known as a rhyming couplet at the end.
Blank verse	d) a five-line poem written with one couplet and one triplet.
Free verse	e) is a form of verse, often a narrative set to music.

2. Показник: обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО).

Завдання 2. Мета: виявити обізнаність студентів із лексичною сполучуваністю англійських слів.

Інструкція: Співставте дві частини сталих / крилатих виразів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. To be or not to be	a) that ends well.
2. All is well ...	b) this is the question.
3. The wish is	c) silence is golden.
4. The better part	d) that sups with the devil.
5. Comparisons	e) when doctors disagree?
6. To wear one's heart	f) where angels fear to tread
7. Fools rush in	g) upon one's sleeve for days to peck at
8. Who shall decide	h) are odorous
9. He needs a long spoon	i) of valour is discretion
10. Speech is silvern,	j) father to the thought

3. Показник: обізнаність з лексичними засобами виразності англійської мови.

Завдання 3. Мета: виявити обізнаність студентів із лексичними засобами виразності англійської мови.

Інструкція: Поєднайте уривок поетичного тексту із назвою лексичного засобу виразності, що знаходиться у його складі (кожна правильна відповідь 2 бали).

№ п/п	Лексичні засоби виразності	Приклади поетичних текстів
1	Allusion	My mistress eyes <u>are nothing like the sun</u> . I think my love as rare As any she belied with false compare.
2	Oxymoron	I doubt if <u>Phaethon</u> feared more - that time he dropped the sun-reins of his father's chariot and burned the streak of sky we see today - or if <u>poor Icarus</u> did - feeling his sides unfeathering as the wax began to melt, his father shouting: wrong, your course is wrong.
3	Simile	I will bestow him, and will answer well The death I gave him. So, again, good night. <u>I must be cruel, only to be kind:</u> Thus bad begins and worse remains behind. One word more, good lady.
4	Metaphor	For if it see <u>the rudest or gentlest sight</u> , The <u>most sweet</u> favour or <u>deformed'st</u> creature.
5	Epithet	You walk into a room, and I know you have arrived; <u>my heart skips a beat</u> when you walk up to my side.

Максимальна кількість балів за першим критерієм становила 25 балів.

II. Мовно-комунікативний критерій.

1. Показник: обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова.

Завдання 4. Мета: виявити обізнаність студентів із правилами словотвору англійської мови і їх здатність утворювати нові слова (за кожну правильну відповідь – 1 бал).

Інструкція: утворіть максимально можливу кількість слів і перекладіть їх.

dis-, il-, out-, non-, ir-, un-, im-, in-, de-, a-, be-, less-, ly-

Betrayal, sensual, shadowed, furl, neurosis, sun, sealed, hostess, heaven, brief.

2. Показник: розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу.

Завдання 5. Мета: виявити розуміння студентами прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу.

Інструкція: поясніть англійською мовою, як ви розумієте вирази з переносним значенням та надайте адекватний відповідник рідною мовою (за кожну правильну відповідь - 2 бали).

1. He is like a bull in china shop _____
2. Life is a terrible race _____
3. A wedding is the entrance to a marriage _____
4. The house looked like a grave _____
5. My love is like a red, red rose _____

3. Показник: вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях.

Завдання 6. Мета: виявити вміння студентів адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях.

Інструкція: висловіть не менше 15 речень з теми «Feelings and emotions».

Ситуація: «Не кожен день ми відчуваємось щасливими і радісними, буває і відчуття суму та депресії. Уявіть, що ви посварились зі своїм найближчим другом (подругою). Виразіть свої відчуття та емоції». Використовуйте у своєму мовленні поетичні ЛО, засоби виразності та емоційно-оцінну лексику (кожне правильне речення – 1 бал, максимальна кількість балів- 25).

Максимальна кількість балів за другим критерієм- 45 балів.

III. Лінгво-інтерпретаційний критерій.

1. Показник: розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій.

Завдання 7. Мета: виявити вміння студентів розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення, пояснення їх функцій у АПТ.

Інструкція: визначте лексичні засоби увиразнення мовлення. Поясніть їх функцію (за кожную правильну відповідь- 1 бал).

1. _____ I wandered lonely as a cloud
2. _____ They heard the buzzing of bees
3. _____ The wind stood up and gave a shout
4. _____ A little brown house like a ground-bird's nest
5. _____ A fluttering forest of feathers
6. _____ Life is a rollercoaster
7. _____ Only the ticking of a clock was heard in the room
8. _____ A friend is like an owl, both beautiful and wise
9. _____ The sun is the eye of heaven
10. _____ The mountains hid their heads in the sky.

2. Показник: вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту.

Завдання 8. Мета: виявити вміння студентів проводити лінгвістичний аналіз художнього поетичного тексту.

Інструкція: Зробіть лінгвістичний аналіз поетичного англійського тексту. Вкажіть жанр поетичного тексту (2 бали), схарактеризуйте лексичні одиниці (2 бали), схарактеризуйте лексичні засоби виразності (2 бали), назвіть крилаті вирази в тексті (2 бали), назвіть слова, вжиті у переносному значенні (2 бали).

A Red, Red Rose

O my Luve's like a red, red rose
 That's newly sprung in June;
 O my Luve's like the melodie
 That's sweetly play'd in tune.

As fair art thou, my bonnie lass,
 So deep in luve am I:
 And I will luve thee still, my dear,
 Till a' the seas gang dry:

Till a' the seas gang dry, my dear,
 And the rocks melt wi' the sun:
 I will luve thee still, my dear,
 While the sands o' life shall run.

And fare thee well, my only Luve
 And fare thee well, a while!
 And I will come again, my Luve,

Tho' it were ten thousand mile. (by *Robert Burns*)

3. Показник: вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки

Завдання 9. Мета: виявити вміння студентів інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки.

Інструкція: поясніть, як ви розумієте ідею, яку митець мав на меті донести до читача у цьому поетичному тексті «The Chambered Nautilus» Олівера Холмса і висловіть власну думку щодо прочитаного (не менше 10 речень, кожне правильне речення - 1 бал).

*Build thee more stately mansions, O my soul,
 As the swift seasons roll!
 Leave thy low-vaulted past!*

*Let each new temple, nobler than the last,
Shut thee from heaven with a dome more vast,
Till thou at length art free,
Leaving thine outgrown shell by life's unresting sea!*

Максимальна кількість балів за третім критерієм 30 балів.

Для оцінювання знань учасників експерименту було умовно визначено максимальну кількість балів, яку може отримати студент – 100 балів. Максимальна кількість балів, які міг отримати учасник експерименту, визначалася ступенем складності завдання. Моніторинг встановлення початкового рівня сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ та наявних теоретичних знань і вмінь оперувати цими знаннями здійснювався за такими показниками: обізнаність з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями; обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО); обізнаність з лексичними засобами виразності англійської мови; обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова; розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу; вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях; розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій; вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту; вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки. Представимо шкалу оцінювання у таблиці 3.3.

Виконання всіх завдань оцінювалось експертами-викладачами іноземних мов. Після виконання завдань були проведені відповідні обчислення, які дали змогу визначити загальний рівень сформованості АЛК студентів мовних спеціальностей засобами АПТ. У рамках кожного з критеріїв сформованості АЛК були визначені такі загальні рівні: високий, середній та низький. Кількісна і якісна характеристика кожного з рівнів наведена в таблиці 3.4.

Таблиця 3.3.

Шкала оцінювання рівня сформованості АЛК майбутніх учителів

№	Показники оцінювання сформованості АЛК	Максимальна кількість балів
1.	Обізнаність з основними поняттями поетики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.	5
2.	Обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО).	10
3.	Обізнаність з лексичними засобами виразності англійської мови.	10
4.	Обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова.	10
5.	Розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу.	10
6.	Вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях.	25
7.	Розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій.	10
8.	Вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту.	10
9.	Вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки.	10
	Всього	100

Схарактеризуємо суть рівневої характеристики сформованості АЛК студентів мовних спеціальностей засобами автентичних поетичних творів.

Таблиця 3.4.

Характеристика рівнів сформованості англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів

Рівень сформованості	Кількісна характеристика	Якісна характеристика
Високий	100-80	Кожен із показників сформованості АЛК проявляється у повному обсязі, постійно, в тісному зв'язку з усіма ознаками кожного з критеріїв.
Середній	79-50	Показники сформованості АЛК проявляються в достатньому обсязі, але деякі з необхідних умінь відсутні.
Низький	49-0	Показники сформованості АЛК проявляються в недостатньому обсязі або зовсім не проявляються. Прояви деяких показників у межах різних критеріїв носять нестабільний характер.

Високий рівень (100 – 80 балів):

- обрані літературознавчі терміни на 100% відповідають їх визначенням;
- мовні засоби визначаються 100 %, студенти обізнані з особливостями АПТ;
- лексичні одиниці з лінгвосоціокультурним компонентом обрано на 80-100% правильно до їх словникових визначень (можливо 1-2 помилки);
- 100 % обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова;
- студенти виявляють 80-100% уміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях (відповідь вміщує щонайменше 10 речень, має 1-2 мовні помилки);

- розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ на 100 %, студенти пояснюють їх функції;
- володіють 80-100% уміннями лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту, уміннями інтерпретувати авторську позицію у тексті та висловлювати власну думку (відповідь вміщує щонайменше 15 речень).

Середній рівень (79-50 бал):

- обрані літературознавчі терміни не менш ніж на 50 % відповідають їх визначенням;
- мовні засоби визначаються на 79-50% правильно, студенти обізнані з особливостями АПТ, допускають 3-5 помилок;
- лексичні одиниці з лінгвосоціокультурним компонентом обрано на 70-79% правильно до їх словникових визначень;
- 60-70% обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова;
- студенти виявляють уміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях, наявність окремих помилок не заважає розкрити сутність теми (відповідь вміщує щонайменше 8 речень, має 3-4 мовні помилки);
- неповне розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ та пояснення їх функцій, студенти допускають помилки (3-5);
- володіють уміннями лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту, уміннями інтерпретувати авторську позицію у тексті та висловлювати власну думку на 60-70% (відповідь вміщує щонайменше 10 речень, має 4-5 помилок).

Низький рівень (49-0 балів):

- літературознавчі терміни не відповідають їх визначенням;
- менше ніж 50% мовних засобів визначається правильно, студенти обізнані лише з деякими особливостями АПТ;
- лексичні одиниці з лінгвосоціокультурним компонентом обрано не відповідно до їх словникових визначень;

- студенти не обізнані із правилами словотвору англійської мови і не вміють утворювати нові слова;
- студенти не виявляють уміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях, допускають помилки, які пов'язані з неправильним розумінням їх значень і смислу (відповідь вміщує щонайменше 3 речення, має 5-6 мовних помилок);
- неповне розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, неможливість пояснення їх функцій, студенти допускають помилки (5-7);
- на 30-40% володіють уміннями лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту та уміннями інтерпретувати авторську позицію у тексті, та висловлювати власну думку, допускають помилки, які пов'язані з неправильним розумінням твору, його смислу (відповідь вміщує щонайменше 8 речень, має 5-7 помилок).

Для виявлення рівня сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ необхідно було виявити рівень її сформованості за кожним із запропонованих критеріїв. Критерії рівнів сформованості АЛК студентів мовних спеціальностей засобами АПТ подано в таблиці 3.5.

У ході виконання завдань оцінки за 5-ти бальною шкалою було розподілено таким чином: за завдання, за яке нараховувалася максимальна кількість балів – 10 балів: 1-2 бали – «1», 3-4 бали – «2», 5-6 балів – «3», 7-8 балів – «4», 9-10 – балів – «5»; за завдання, за яке нараховувалася максимальна кількість балів 5 балів: 1 бал – «1», 2 бали – «2», 3 бали – «3», 4 бали – «4», 5 балів – «5»; за завдання, за яке нараховувалася максимальна кількість балів – 25: 1-5 балів – «1», 6-10 балів – «2», 11-15 балів – «3», 16-20 балів – «4», 21-25 балів – «5».

Кожний студент отримав 9 оцінок, середнє арифметичне яких вираховувалося за формулою:

$$X = \frac{S_x}{N}, \text{ де}$$

X – середнє арифметичне;

S_x – сума балів за всіма показниками;

N – число оцінок.

Таблиця 3.5.

Критерії рівнів сформованості англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами АПТ

Критерії	Показники	Оцінка в балах
Теоретико-лінгвістичний критерій	обізнаність з основними поняттями поетики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями;	5, 4, 3, 2, 1, 0
	обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО);	5, 4, 3, 2, 1, 0
	обізнаність із лексичними засобами виразності англійської мови;	5, 4, 3, 2, 1, 0
Мовно-комунікативний критерій	обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова;	5, 4, 3, 2, 1, 0
	вміння розуміння прямого та переносного значення слів та їх адекватного перекладу;	5, 4, 3, 2, 1, 0
	вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях;	5, 4, 3, 2, 1, 0
Лінгво-інтерпретаційний критерій	вміння розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій;	5, 4, 3, 2, 1, 0
	вміння проводити лінгвістичний аналіз художнього поетичного тексту;	5, 4, 3, 2, 1, 0

	вміння застосовувати та інтерпретувати авторську позицію у тексті та викладати власні думки.	5, 4, 3, 2, 1, 0
--	--	------------------

Проілюструємо на прикладі одного експериментального протоколу процедуру обчислення рівня сформованості АЛК студентів мовних спеціальностей засобами АПТ на початок експерименту (див. табл. 3.6.).

Як засвідчує таблиця 3.6., в респондента найвищий показник сформованості АЛК виявився за теоретико-лінгвістичним критерієм – 3,3 бали, мовно-комунікативний критерій – 2 бали, лінгво-інтерпретаційний критерій – 1,3 бали. У респондента слабо виражені вміння сприйняття і розуміння поетичного матеріалу та практично відсутні вміння лінгвістичного аналізу поетичного тексту, інтерпретації та висловлювання власних думок з прочитаного. Отже, найвищий показник сформованості АЛК виявився за теоретико-лінгвістичним критерієм (першим), а найнижчий – за лінгво-інтерпретаційним, що є логічним.

У результаті аналізу отриманих експериментальних даних було виявлено рівні сформованості АЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів на початок експерименту. Кількісні дані рівнів сформованості АЛК подано в таблиці 3.7.

Як засвідчує таблиця 3.7., високий рівень було виявлено тільки у 7% студентів ЕГ-1, 7% студентів ЕГ-2 і 10% КГ. На середньому рівні перебувало лише 18% студентів ЕГ-1, 13% студентів ЕГ-2, 14% студентів КГ. Переважна більшість студентів знаходилась на низькому рівні: 75% студентів ЕГ-1, 80% в ЕГ-2, 76% у КГ (див. дод.В.1.,В.2.,В.3.).

Як засвідчує таблиця 3.6., в респондента найвищий показник сформованості АЛК виявився за теоретико-лінгвістичним критерієм – 3,3 бали, мовно-комунікативний критерій – 2 бали, лінгво-інтерпретаційний критерій – 1,3 бали. У респондента слабо виражені вміння сприйняття і розуміння поетичного матеріалу та практично відсутні вміння

лінгвістичного аналізу поетичного тексту, інтерпретації та висловлювання власних думок з прочитаного. Отже, найвищий показник сформованості АЛК виявився за теоретико-лінгвістичним критерієм (першим), а найнижчий – за лінгво-інтерпретаційним, що є логічним.

Таблиця 3.6.

**Кількісні показники оцінювання рівня сформованості АЛК
(студентки III курсу факультету іноземних мов Рівненського
державного гуманітарного університету Т. Котюхи)**

Критерії	Показники	Оцінка в балах	Середнє арифметичне, X
Теоретико- лінгвістичний критерій	обізнаність з основними поняттями поетики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями;	4	3,3
	обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО);	3	
	обізнаність із лексичними засобами виразності англійської мови;	3	
Мовно- комунікативний критерій	обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова;	1	2
	вміння розуміння прямого та переносного значення слів та їх адекватного перекладу;	2	
	вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях;	3	

Лінгво-інтер- претаційний критерій	вміння розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій;	1	1,3
	вміння проводити лінгвістичний аналіз художнього поетичного тексту;	2	
	вміння застосовувати та інтерпретувати авторську позицію у тексті та викладати власні думки.	1	

У результаті аналізу отриманих експериментальних даних було виявлено рівні сформованості АЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів на початок експерименту. Кількісні дані рівнів сформованості АЛК подано в таблиці 3.7.

Як засвідчує таблиця 3.7., високий рівень було виявлено тільки у 7% студентів ЕГ-1, 7% студентів ЕГ-2 і 10% КГ. На середньому рівні перебувало лише 18% студентів ЕГ-1, 13% студентів ЕГ-2, 14% студентів КГ. Переважна більшість студентів знаходилась на низькому рівні: 75% студентів ЕГ-1, 80% в ЕГ-2, 76% у КГ (див. дод.В.1.,В.2.,В.3.).

Таблиця 3.7.

**Рівні сформованості АЛК студентів III курсів факультетів
іноземних мов (передекспериментальний зріз)**

Рівні сформованості	Сума балів	Група (%)		
		ЕГ-1	ЕГ-2	КГ
Високий	100-80	7	7	10
Середній	79-50	18	13	14
Низький	49-0	75	80	76

За результатами передекспериментального зрізу було визначено коефіцієнт рівнів сформованості АЛК за формулою:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^4 \alpha_i}{\sum_{i=1}^4 b_i}, \text{ де}$$

K – коефіцієнт рівня сформованості АЛК майбутніх учителів,

α_i – кількість балів, отриманих за одним з критеріїв,

b_i – максимальна кількість балів за цим критерієм.

Кількісні дані щодо коефіцієнта рівня сформованості АЛК майбутніх учителів за всіма критеріями вираховувалися за формулою:

$$K = \frac{a+b+c}{N_{\max}}, \text{ де}$$

K – коефіцієнт рівня сформованості;

a – бал, одержаний за перший критерій;

b – бал, одержаний за другий критерій;

c – бал, одержаний за третій критерій;

N_{\max} – максимально можлива сума балів.

Зведені кількісні дані подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

**Коефіцієнт рівня сформованості АЛК майбутніх учителів
(передекспериментальний зріз)**

Коефіцієнт рівня сформованості АЛК	Група (%)		
	ЕГ-1	ЕГ-2	КГ
1,0 – 0,81	7	7	10
0,80 – 0,61	11	7	7
0,60 – 0,41	47	47	48
0,4 і нижче	35	39	35

Згідно з даними, наведеними в таблиці, найвищий коефіцієнт рівня сформованості АЛК – 1,0 - 0,81 спостерігався тільки у 7 % студентів ЕГ-1 та ЕГ-2, і 10 % КГ. У частини студентів (11 % у ЕГ-1, 7 % у ЕГ-2, 7 % у КГ)

коефіцієнт рівня сформованості АЛК коливався у межах від 0,80 до 0,61.

У 47 % студентів ЕГ-1, 47 % – ЕГ-2, 48 % – КГ коефіцієнт склав 0,60 - 0,41. У решти частини випробуваних (35 % та 39 % в експериментальних групах і 35 % у контрольній групі) було виявлено рівень коефіцієнта нижче 0,40.

Отже, як засвідчують результати експериментальної роботи з виявлення початкового рівня сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ, у більшості студентів експериментальних та контрольної груп спостерігається приблизно однаковий досить низький рівень сформованості ЛК. Ці дані дають підставу стверджувати про об'єктивну необхідність у коректуванні процесу мовної підготовки студентів у напрямку більш інтенсивного формування АЛК майбутніх учителів засобами АПТ.

3.3. Організація, проведення та результати формувального етапу експерименту

Експериментальне навчання проводилося протягом третього курсу на факультетах іноземних мов відповідно до етапів, принципів та завдань, які було розглянуто у другому розділі.

Метою формувального етапу експерименту було формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів. Експериментальне навчання проходило протягом двох семестрів. У кінці першого семестру після першої частини експериментального навчання студентам було запропоновано виконати завдання проміжного зрізу з метою визначення рівнів сформованості АЛК студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ. Тестові завдання були аналогічні завданням констатувального етапу експерименту, однак базувалися на матеріалі, що був вже вивченим в першому семестрі (див. дод. Г). Порівняльні рівні сформованості англomовної лексичної компетентності студентів за результатами передекспериментального та проміжного зрізів подано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

**Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості
англомовної лексичної компетентності студентів
експериментальних (ЕГ-1, ЕГ-2) та контрольної (КГ) груп (у %)
(передекспериментальний і проміжний зрізи)**

Рівні сформова ності АЛК	Група					
	ЕГ-1		ЕГ-2		КГ	
	Перед- експериме нтальний	Промі жний	Перед- експеримен -тальний	Проміж ний	Перед- експериме нтальний	Промі жний
Високий	7	14	7	17	10	14
Середній	18	32	13	30	14	17
Низький	75	54	80	53	76	69

За даними таблиці 3.9., в ЕГ-1 та ЕГ-2 відбулися значні позитивні зміни. Так, кількість студентів з високим рівнем сформованості англійської лексичної компетентності підвищилася в ЕГ-1 на 7% (з 7% до 14%) та в ЕГ-2 на 10% (з 7% до 17%). На середньому рівні кількість студентів збільшилася – на 14% в ЕГ-1 (з 18% до 32%), і на 17% в ЕГ-2 (з 13% до 30%). На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 21% в ЕГ-1 (з 75% до 54%) і відповідно на 27% в ЕГ-2 (з 80% до 53%).

Результати проміжного рівня в КГ засвідчили, що суттєвих змін не відбулося. Кількість студентів із високим рівнем сформованості англійської лексичної компетентності збільшилася на 4% (з 10% до 14%). На середньому рівні кількість студентів збільшилася на 3% (з 14% до 17%). Низький рівень сформованості англійської лексичної компетентності було зафіксовано у 69% студентів (було 76%).

Порівняльні дані рівнів сформованості англомовної лексичної компетентності студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ за результатами передекспериментального та проміжного зрізів представлено на рис. 3.1., 3.2., 3.3.

Отже, можна зазначити, що отримані дані свідчать про позитивний вплив розробленої експериментальної методики формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами АПТ у студентів ЕГ-1 та ЕГ-2.

Друга частина експериментального навчання за розробленою моделлю проводилася протягом наступного семестру. По закінченні експериментального навчання було проведено прикінцевий зріз знань. Його метою було визначення набутого рівня сформованості АЛК майбутніх учителів.

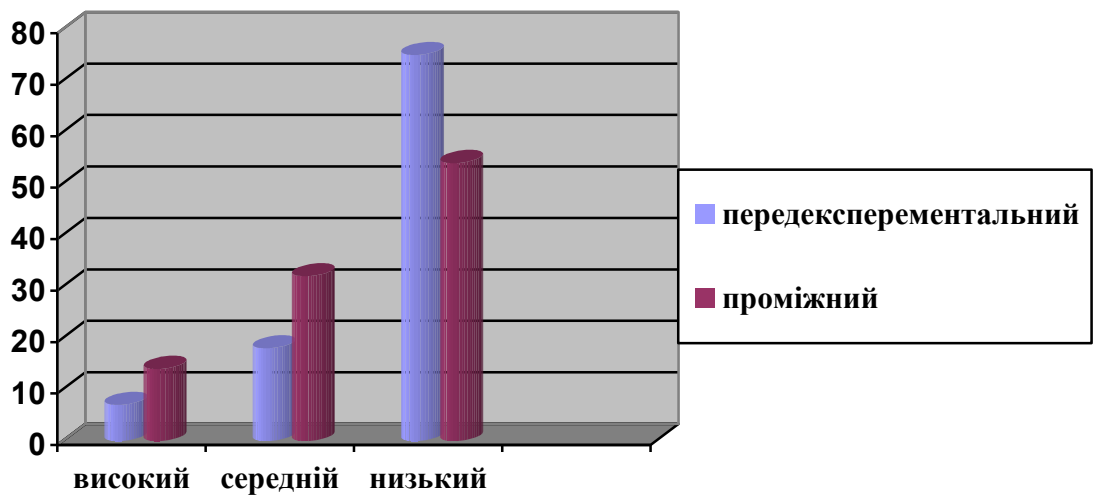


Рис. 3.1. Порівняльні дані рівнів сформованості англомовної лексичної компетентності студентів ЕГ-1 (передекспериментальний та проміжний зрізи)

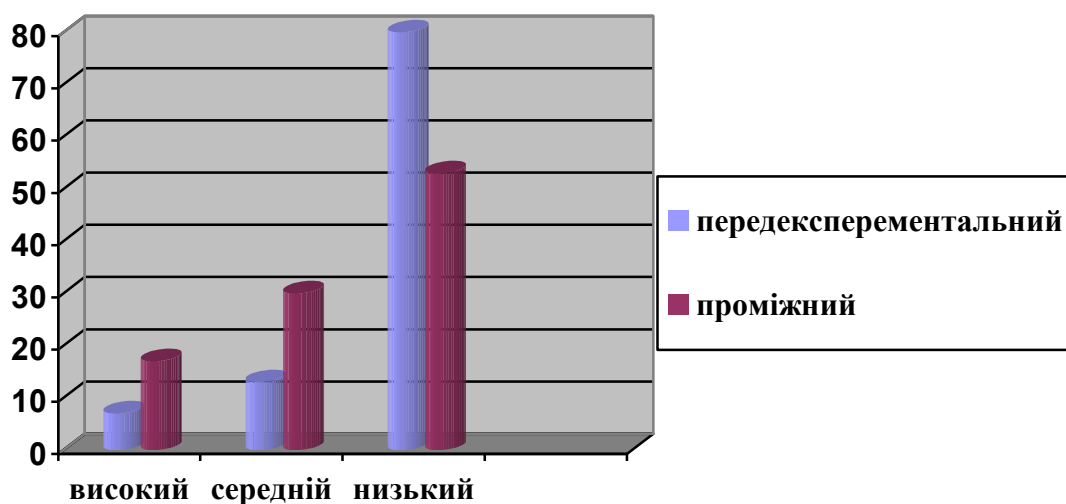


Рис. 3.2. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної лексичної компетентності студентів ЕГ-2 (передекспериментальний та проміжний зрізи)

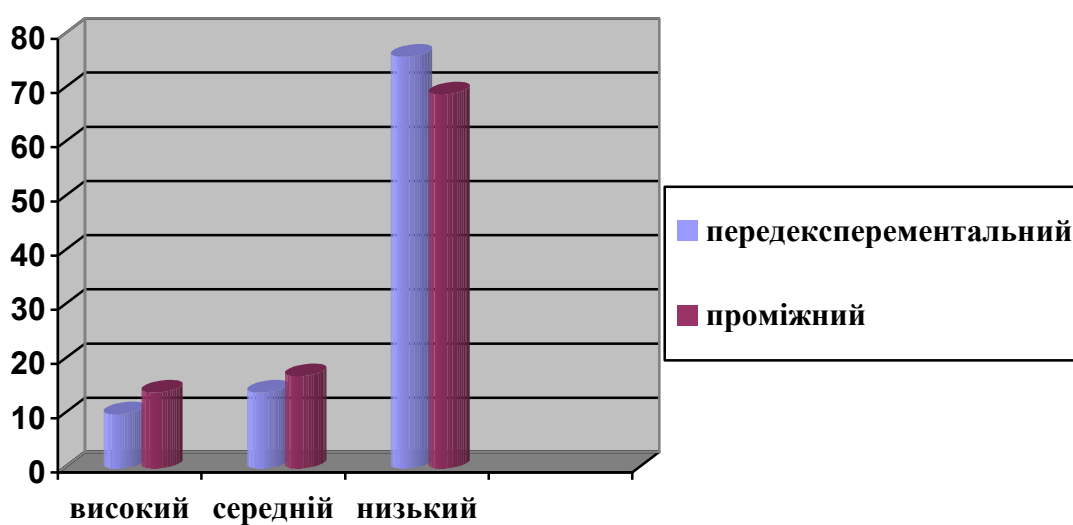


Рис. 3.3. Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної лексичної компетентності студентів КГ (передекспериментальний та проміжний зрізи)

Так, студентам експериментальних та контрольної груп було запропоновано виконати завдання, які були аналогічні тим, що пропонувалися під час передекспериментального та проміжного зрізів (див.

дод. Д). Розглянемо порівняльні кількісні дані рівнів сформованості АЛК за результатами передекспериментального та прикінцевого зрізів (див. табл. 3.10.).

Згідно з отриманими результатами, при визначенні рівнів сформованості АЛК у студентів експериментальних груп були відзначені істотні позитивні зміни. Так, високий рівень сформованості АЛК за результатами прикінцевого зрізу в ЕГ-1 відзначено в 27% респондентів, в ЕГ-2 – у 30%, тоді як передекспериментальний зріз виявив високий рівень лише в 7% студентів обох груп.

Як засвідчують дані таблиць, після проведеної експериментальної роботи кількість студентів середнього рівня в ЕГ-1 зросла на 25% (з 18% до 43%), в ЕГ-2 зросла на 27 % (з 13% до 40% відповідно). Значно знизилися показники кількості студентів на низькому рівні: в ЕГ-1 з 75% до 25%, в ЕГ-2 з 80% до 23%.

Таблиця 3.10.

**Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості
англомовної лексичної компетентності у студентів
експериментальних (ЕГ-1, ЕГ-2) та контрольної (КГ) груп (у%)
(передекспериментальний та прикінцевий зрізи)**

Рівні сформованості АЛК	Група					
	ЕГ-1		ЕГ-2		КГ	
	Перед-експериментальний	Прикінцевий	Перед-експериментальний	Прикінцевий	Перед-експериментальний	Прикінцевий
Високий	7	32	7	37	10	17

Середній	18	43	13	40	14	21
Низький	75	25	80	23	76	62

Щодо результатів прикінцевого діагностування студентів КГ, там не спостерігалось значних змін у рівнях сформованості АЛК. Так, кількість студентів з високим рівнем володіння АЛК у КГ збільшилась лише на 7 %. Середній рівень був зафіксований у 21% майбутніх фахівців порівняно з 14% на початку експерименту. Більшість студентів КГ (62%), як і раніше, залишилася на низькому рівні (було 76%), відповідно (див. дод.Ж.1,Ж.2,Ж.3). Отже, можна зазначити, що в КГ не виявлено істотних позитивних змін.

Порівняльні дані рівнів сформованості АЛК студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ (див. дод. К.1., К.2., К.3.) за результатами передекспериментального та прикінцевого зрізів представлено на рис. 3.4, 3.5., 3.6.

Для об'єктивної оцінки результатів експерименту і підтвердження ефективності запропонованої експериментальної методики АЛК у майбутніх учителів засобами АПТ ми скористалися статистичними методами обробки експериментальних даних за критеріями Стьюдента та Фішера.

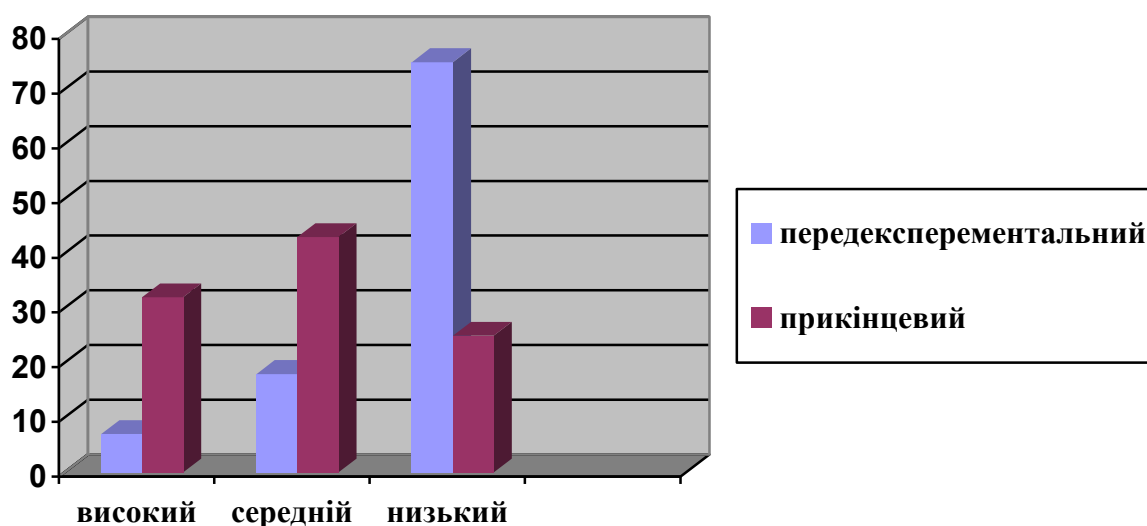
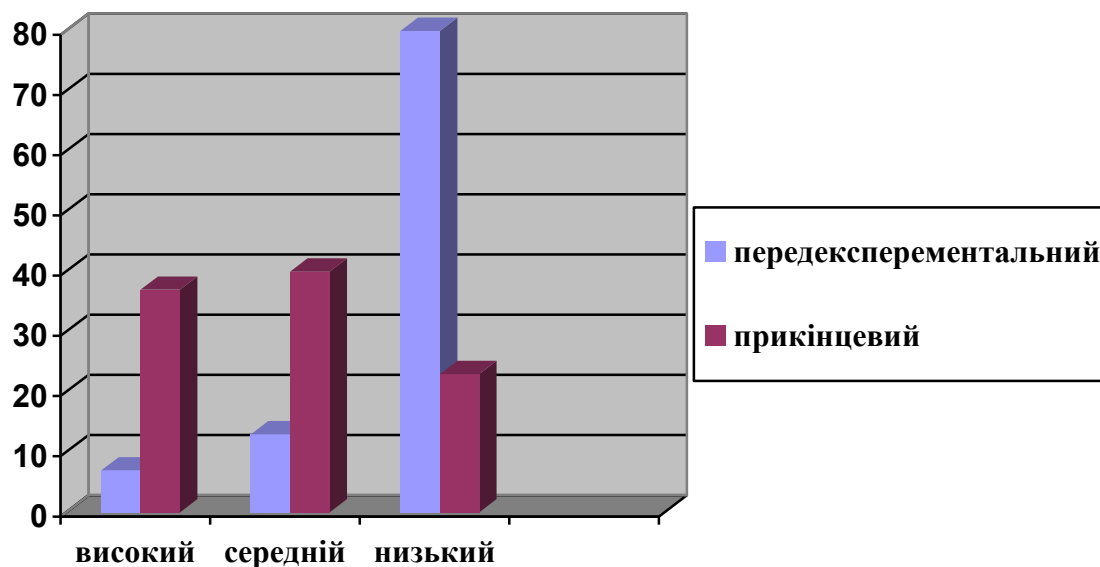
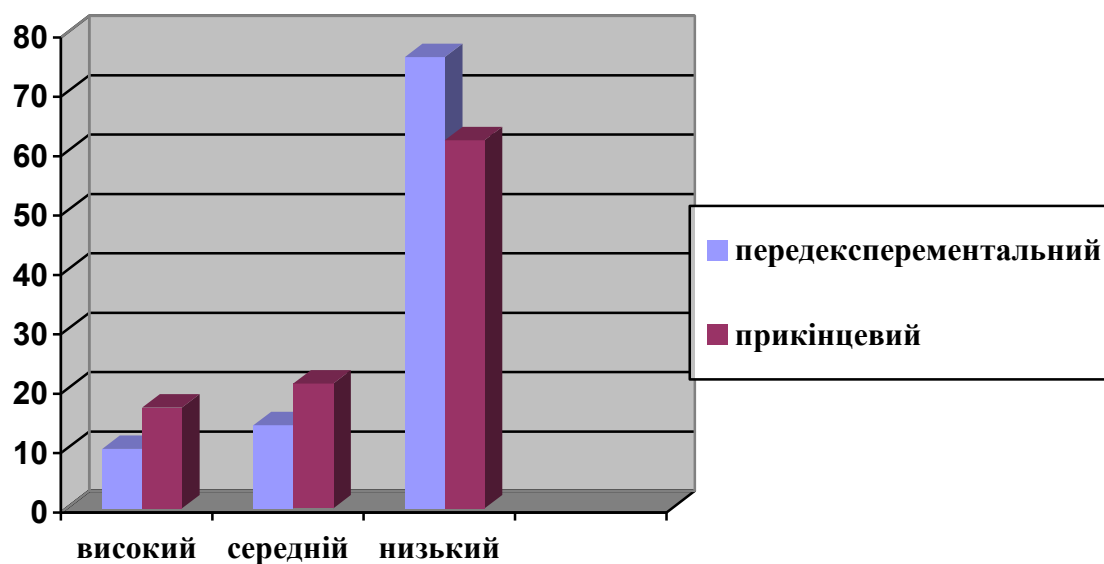


Рис. 3.4. Порівняльні дані рівнів сформованості

**англомовної лексичної компетентності студентів ЕГ-1
(передекспериментальний та прикінцевий зрізи)**



**Рис. 3.5. Порівняльні дані рівнів сформованості
англомовної лексичної компетентності студентів ЕГ-2
(передекспериментальний та прикінцевий зрізи)**



**Рис. 3.6. Порівняльні дані рівнів сформованості
англомовної лексичної компетентності студентів КГ
(передекспериментальний та прикінцевий зрізи)**

Відповідно до критерію Фішера нами було сформульовано дві гіпотези:

- H_0 : дисперсії генеральних сукупностей, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто $\sigma_\varepsilon^2 = \sigma_k^2$.
- H_1 (альтернативна гіпотеза): між сукупностями є відмінності, тобто $\sigma_\varepsilon^2 > \sigma_k^2$.

Процедура перевірки гіпотез призводить до обчислення значення t – критерію за вибірковими даними, які наприкінці порівнюються з критичними значеннями цього ж критерію і внаслідок порівняння доходять до висновку про прийняття гіпотези: якщо обчислене значення t не перевищує критичного значення, то гіпотеза H_0 приймається і розбіжність в експериментальних даних пояснюється випадковістю. В другому випадку приймається альтернативна гіпотеза H_1 і вважається, що розбіжність є статистично значущою. При виборі рівня значущості α виходять з того, яка вірогідність помилки вважається допустимою для конкретного завдання. Звичайно вважають, що в наукових дослідженнях достатній рівень $\alpha = 0,05$, що відповідає довірчій ймовірності $\rho = 1 - \alpha = 0,95$, тобто 95% надійності.

Для перевірки розрахунків ми ввели такі позначення:

x_i – результат рівня сформованості x -го студента експериментальної групи;

y_i – результат рівня сформованості y -го студента контрольної групи;

\bar{x} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості студентів експериментальної групи;

\bar{y} – середнє арифметичне результатів рівнів сформованості студентів контрольної групи.

Для пошуку середнього арифметичного було використано формули:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i ; \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i , \quad (P.1), (P.2)$$

де n – кількість студентів у групі, x_i, y_i – значення рівня володіння АЛК для i – го студента групи.

Після цього було передбачено знаходження вибіркової дисперсії S_x^2 та S_y^2 , використовуючи такі формули:

$$S_x^2 = \frac{1}{n_x - 1} \cdot \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2, \quad (\text{P.3})$$

$$S_y^2 = \frac{1}{n_y - 1} \cdot \sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y})^2. \quad (\text{P.4})$$

У зв'язку з тим, що на практиці генеральні дисперсії зазвичай невідомі, то спочатку наявними вибілковими даними необхідно перевірити гіпотезу про рівність дисперсій, використовуючи F–критерій, а потім вибрати той чи той варіант t–критерію. Тому ми вважали, що дисперсії рівні, і перевіряли цю нульову гіпотезу за допомогою F–критерію, значення якого розраховували за формулою:

$$\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2}, \quad (\text{P.5})$$

де \bar{S}_1^2 – більша з дисперсій, обчислених раніше (S_x^2 або S_y^2);

\bar{S}_2^2 – менша з дисперсій, обчислених раніше (S_x^2 або S_y^2).

Одержане значення \bar{F} порівнювалося з табличним значенням F–критерію при заданому рівні значущості α та числі ступенів свободи ν . Рівень значущості було обрано $\alpha = 0,05$, а число ступенів свободи розраховано за формулами:

$\nu_1 = n_1 - 1$ – число ступенів свободи для більшої з одержаних дисперсій;

$\nu_2 = n_2 - 1$ – число ступенів свободи для меншої з одержаних дисперсій.

У результаті, якщо обчислення значення F – критерію більше або дорівнює критичному, то дисперсії значно відрізняються на заданому рівні значущості. В іншому випадку немає підстав для відхилення нульової гіпотези про рівність двох дисперсій.

Розрахунок t – критерію відбувався таким чином: $t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{S_x^2}{n_1} + \frac{S_y^2}{n_2}}}$ (Р.6).

Одержані таким чином значення t – критерію порівнювались з критичними табличними значеннями критерію при $\alpha = 0,05$ та $\nu = n_1 + n_2 - 2$.

Унаслідок цього можна дійти висновку: у разі, коли обчислене $t > t_{0,05}$, то H_0 гіпотеза відкидається і вибіркові середні значимо відрізняються на рівні значущості α (вірогідність помилки менше α).

До початку експерименту з метою встановлення початкового рівня сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ в експериментальних і контрольній групах було проведено зрізи знань, які дозволили визначити рівень сформованості АЛК засобами АПТ за трьома критеріями. За допомогою критеріїв Фішера і Стьюдента покажемо, що наявні розбіжності в рівнях знань не є значущими, й усі групи мають однаковий рівень сформованості знань перед початком експерименту.

Обчислимо значення для ЕГ-1 та КГ.

Середні арифметичні: $\bar{x} = 49,32$, $\bar{y} = 48,72$

Дисперсії: $S_x^2 = \frac{8574,11}{27} = 317,56$, $S_y^2 = \frac{9709,79}{28} = 346,79$.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 27$ і $\nu_2 = 28$ знаходимо число $F = 1,86$. У кожному з випадків для досліджуваних груп за вибірковими дисперсіями обчислюємо

оцінку $\bar{F} = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{346,79}{317,56} = 1,09$.

У середньому за всіма критеріями $\bar{F} < F$. Отже, гіпотеза H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей правильна як за кожним з критеріїв перевірки сформованості АЛК, так і в середньому за всіма критеріями.

Для порівняння середніх рівнів сформованості АЛК в експериментальних і контрольній групах використовуємо критерій Стьюдента.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ і числом ступенів свободи $\nu = n_1 + n_2 - 2 = 29 + 28 - 2 = 55$ за таблицями квантилей розподілу Стьюдента знаходимо число $t = 2,004$.

За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування рівня сформованості АЛК в генеральних сукупностях, з яких зроблені вибірки, рівні, тобто $\alpha_x = \alpha_y$, а отримані в результаті зрізу знань розходження носять випадковий характер і не є значущими. Як альтернативну гіпотезу H_1 приймаємо гіпотезу $\alpha_x > \alpha_y$. У кожному випадку за обчисленим вище вибіркоким середнім і дисперсіям обчислимо оцінку.

$$\bar{t} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\bar{S}_{x-y}}$$

У середньому за всіма критеріями одержуємо $\bar{S}_{x-y} = \sqrt{\frac{317,56}{28} + \frac{346,79}{29}} = \sqrt{23,299} = 4,827$, при цьому $\bar{t} = \frac{|49,32 - 48,72|}{4,827} = 0,12$.

Отже, порівнюючи \bar{t} та t , ми отримали $0,12 < 2,004$.

Обчислене значення \bar{t} не перевищує критичного значення, тому гіпотеза $\alpha_x = \alpha_y$ приймається, і розбіжність в експериментальних даних пояснюється випадковістю, та обидві групи мають однаковий початковий рівень підготовки незалежно від того, за яким з критеріїв цей рівень оцінюється.

По закінченню експерименту було проведено прикінцевий зріз знань у студентів в ЕГ-1 і КГ. Так, для ЕГ-1 середній рівень сформованості АЛК за всіма використаними для перевірки критеріями – $\bar{x} = 66,43$, тоді як середній рівень володіння АЛК в КГ за всіма критеріями перевірки склав $\bar{y} = 55,41$.

Вибіркова дисперсія в середньому для ЕГ-1 склала

$$S_x^2 = \frac{7384,86}{27} = 373,51, \text{ тоді як для КГ} - S_y^2 = \frac{11199,03}{28} = 399,97.$$

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 28$ і $\nu_2 = 27$ знаходимо число $F = 1,86$. При обчисленні оцінки в середньому за всіма критеріями одержуємо

$$\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{S_2^2} = \frac{399,97}{373,51} = 1,07. \text{ Очевидно, що } \bar{F} < F, \text{ це означає, що і після проведення}$$

експерименту гіпотеза про рівність дисперсій генеральних сукупностей як за кожним із критеріїв перевірки сформованості АЛК студентів, так і в середньому за всіма критеріями залишилася правильною. Отже, для порівняння середніх показників сформованості АЛК в ЕГ-1 та КГ після експерименту можна використовувати критерій Стьюдента.

За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування сформованості АЛК в ЕГ-1 та КГ залишилися рівними, тобто $\alpha_x = \alpha_y$. За альтернативну гіпотезу H_i приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що після експерименту математичне очікування сформованості АЛК в ЕГ-1 більше, ніж у КГ, тобто $\alpha_x > \alpha_y$. Для перевірки гіпотези H_0 маємо при $\alpha = 0,05$ та $\nu = 55$, $t = 2,004$. У середньому за всіма

критеріями одержуємо $\bar{t} = \frac{|66,43 - 55,41|}{5,21} = 2,16$, тому що

$$\bar{S}_{x-y} = \sqrt{\frac{373,51}{28} + \frac{399,97}{29}} = \sqrt{27,132} = 5,21.$$

Порівнюючи \bar{t} та t ми отримали $2,16 > 2,004$. Отже, очевидно, що $\bar{t} > t$, тобто в середньому за всіма критеріями правильна гіпотеза H_i .

Проведений статистичний аналіз результатів експерименту показав, що до проведення експерименту середній рівень сформованості АЛК в ЕГ-1 склав $\bar{x} = 49,32$, а в КГ $\bar{y} = 48,72$, що демонструє незначне розходження в їх значеннях, викликаних випадковими причинами. Після проведення

експерименту середній рівень сформованості АЛК в ЕГ-1 – $\bar{x} = 66,43$, а в КГ – $\bar{y} = 55,41$. При цьому розходження цих значень вже не можна вважати випадковими, оскільки воно є наслідком формування АЛК у майбутніх учителів засобами АПТ.

Обчислимо значення для ЕГ-2 та КГ.

Середні арифметичні: $\bar{x} = 46,97$, $\bar{y} = 48,72$

Дисперсії: $S_x^2 = \frac{7580,97}{29} = 261,41$, $S_y^2 = \frac{9709,79}{28} = 346,79$

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 29$ і $\nu_2 = 28$ знаходимо число $F = 1,86$. Обчислюємо

оцінку $\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2} = \frac{346,79}{261,41} = 1,32$.

У середньому за всіма критеріями $\bar{F} < F$. Отже, гіпотеза H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей правильна як за кожним з критеріїв перевірки сформованості АЛК, так і в середньому за всіма критеріями.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ і числом ступенів свободи $\nu = n_1 + n_2 - 2 = 30 + 29 - 2 = 57$ за таблицями квантилей розподілу Стьюдента знаходимо число $t = 2,002$.

$$\bar{s}_{x-y} = \sqrt{\frac{261,41}{30} + \frac{346,79}{29}} = \sqrt{20,672} = 4,547, \quad \bar{t} = \frac{|46,97 - 48,72|}{4,547} = 0,38$$

Отже, порівнюючи \bar{t} та t , ми отримали $0,38 < 2,002$.

Обчислене значення \bar{t} не перевищує критичного значення, тому гіпотеза $\alpha_x = \alpha_y$ приймається.

По закінченню експерименту було проведено прикінцевий зріз знань у студентів в ЕГ-2 та КГ. Так, для ЕГ-2 середній рівень сформованості АЛК засобами АПТ за всіма використаними для перевірки критеріями – $\bar{x} = 76,47$, тоді як середній рівень сформованості АЛК в КГ за всіма критеріями перевірки склав $\bar{y} = 55,41$.

Вибіркова дисперсія в середньому для ЕГ-2 склала

$$S_x^2 = \frac{9191,47}{29} = 316,95, \text{ тоді як для КГ} - S_y^2 = \frac{11199,03}{28} = 399,97$$

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 29$ і $\nu_2 = 28$ знаходимо число $F=1,86$. При обчисленні оцінки в середньому за всіма критеріями одержуємо

$$\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{S_2^2} = \frac{399,97}{316,95} = 1,26.$$

Очевидно, що $\bar{F} < F$, це означає, що і після проведення експерименту гіпотеза про рівність дисперсій генеральних сукупностей як за кожним із критеріїв перевірки сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ, так і в середньому за всіма критеріями залишилася правильною. Отже, для порівняння середніх показників сформованості АЛК в ЕГ-2 та КГ після експерименту можна використовувати критерій Стьюдента.

За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування сформованості АЛК в ЕГ-2 та КГ залишилися рівними, тобто $\alpha_x = \alpha_y$. За альтернативну гіпотезу H_i приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що після експерименту математичне очікування сформованості АЛК в ЕГ-2 більше, ніж у КГ, тобто $\alpha_x > \alpha_y$. Для перевірки гіпотези H_0 маємо при $\alpha = 0,05$ та $\nu = 57$, $t = 2,002$. У середньому за всіма

критеріями одержуємо

$$\bar{S}_{x-y} = \sqrt{\frac{316,95}{30} + \frac{399,97}{29}} = \sqrt{24,357} = 4,88$$

$$\bar{t} = \frac{|76,47 - 55,41|}{4,88} = 4,27.$$

Порівнюючи \bar{t} та t ми отримали $4,27 > 2,002$. Отже, очевидно, що $\bar{t} > t$, тобто в середньому за всіма критеріями правильна гіпотеза H_i .

Проведений статистичний аналіз результатів експерименту показав, що до проведення експерименту середній рівень сформованості АЛК майбутніх учителів засобами АПТ в ЕГ-2 склав $\bar{x} = 46,97$, а в КГ – $\bar{y} = 48,72$, що

демонструє незначне розходження в їх значеннях, викликаних випадковими причинами. Після проведення експерименту середній рівень сформованості АЛК в ЕГ-2 – $\bar{x} = 76,47$, а в КГ – $\bar{y} = 55,41$.

При цьому розходження цих значень вже не можна вважати випадковими, оскільки воно є наслідком формування вмінь володіння АЛК у майбутніх учителів.

Порівняємо значення для ЕГ-1 та ЕГ-2.

Середні арифметичні: $\bar{x} = 49,32$ $\bar{y} = 46,97$

Дисперсії: $S_x^2 = \frac{8574,11}{27} = 317,56$, $S_y^2 = \frac{7580,97}{29} = 261,41$

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 27$ і $\nu_2 = 29$ знаходимо число $F = 1,86$. Обчислюємо

оцінку $\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2} = \frac{317,56}{261,41} = 1,21$.

У середньому за всіма критеріями $\bar{F} < F$. Отже, гіпотеза H_0 про рівність дисперсій генеральних сукупностей правильна як за кожним з критеріїв перевірки сформованості АЛК, так і в середньому за всіма критеріями.

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ і числом ступенів свободи $\nu = n_1 + n_2 - 2 = 30 + 28 - 2 = 56$ за таблицями квантилей розподілу Стюдента знаходимо число $t = 2,004$.

$\bar{s}_{x-y} = \sqrt{\frac{261,41}{30} + \frac{317,56}{28}} = \sqrt{20,055} = 4,478$, $\bar{t} = \frac{|46,97 - 49,32|}{4,478} = 0,52$

Отже, порівнюючи \bar{t} та t , ми отримали $0,52 < 2,004$.

Обчислене значення \bar{t} не перевищує критичного значення, тому гіпотеза $\alpha_x = \alpha_y$ приймається.

Порівняємо прикінцеві значення для ЕГ-1 та ЕГ-2.

Для ЕГ-2 середній рівень сформованості АЛК засобами АПТ за всіма використаними для перевірки критеріями – $\bar{x} = 76,47$, тоді як середній рівень сформованості АЛК в ЕГ-1 за всіма критеріями перевірки склав $\bar{y} = 66,43$.

Вибіркова дисперсія в середньому для ЕГ-2 склала

$$S_x^2 = \frac{9191,47}{29} = 316,95, \text{ тоді як для ЕГ-1} - S_y^2 = \frac{7384,86}{27} = 373,51.$$

При обраному рівні значущості $\alpha = 0,05$ за таблицями квантилей розподілу Фішера при $\nu_1 = 29$ і $\nu_2 = 27$ знаходимо число $F = 1,86$. При обчисленні оцінки в середньому за всіма критеріями одержуємо

$$\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{S_2^2} = \frac{373,51}{316,95} = 1,18.$$

Очевидно, що $\bar{F} < F$, це означає, що і після проведення експерименту гіпотеза про рівність дисперсій генеральних сукупностей як за кожним із критеріїв перевірки сформованості АЛК у майбутніх учителів засобами АПТ, так і в середньому за всіма критеріями залишилася правильною. Отже, для порівняння середніх показників сформованості АЛК в ЕГ-2 та ЕГ-1 після експерименту можна використовувати критерій Стьюдента.

За нульову гіпотезу H_0 приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що математичне очікування сформованості АЛК в ЕГ-2 та ЕГ-1 залишилися рівними, тобто $\alpha_x = \alpha_y$. За альтернативну гіпотезу H_i приймаємо гіпотезу, яка полягає в тому, що після експерименту математичне очікування сформованості АЛК в ЕГ-2 більше, ніж у ЕГ-1, тобто $\alpha_x > \alpha_y$. Для перевірки гіпотези H_0 маємо при $\alpha = 0,05$ та $\nu = 56$, $t = 2,004$. У середньому за всіма

критеріями одержуємо
$$\bar{s}_{x-y} = \sqrt{\frac{316,95}{30} + \frac{373,51}{28}} = \sqrt{23,904} = 4,89,$$

$$\bar{t} = \frac{|76,47 - 66,43|}{4,89} = 2,05.$$

Порівнюючи \bar{t} та t ми отримали $2,05 > 2,004$. Отже, очевидно, що $\bar{t} > t$, тобто в середньому за всіма критеріями правильна гіпотеза H_i .

Проведений статистичний аналіз результатів експерименту показав, що до проведення експерименту середній рівень сформованості АЛК засобами АПТ в ЕГ-2 склав $\bar{x} = 46,97$, а в ЕГ-1 – $\bar{y} = 49,32$, що демонструє незначне

розходження в їх значеннях, викликаних випадковими причинами. Після проведення експерименту середній рівень сформованості АЛК в ЕГ-2 – $\bar{x} = 76,47$, а в ЕГ-1 – $\bar{y} = 66,43$.

При цьому розходження цих значень вже не можна вважати випадковими, оскільки воно є наслідком формування АЛК майбутніх учителів засобами АПТ.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів: дані зрізів до і після формувального етапу експерименту груп ЕГ-1 та ЕГ-2 суттєво відрізняються, і ця різниця є статистично вагомою. Для контрольної групи різниці даних зрізів до і після формувального експерименту не виявлено.

Аналіз результатів, отриманих після експериментального навчання, доводить ефективність застосування розробленої методики формування АЛК майбутніх учителів засобами АПТ, що підтверджує правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Теоретичні положення, представлені в попередніх розділах, і результати експериментального дослідження дозволяють сформулювати методичні рекомендації щодо ФАЛК у майбутніх учителів засобами АПТ, які представлено в наступному підрозділі дослідження.

3.4. Методичні рекомендації з формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів

Проведене теоретичне дослідження та експериментальна перевірка методики формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами АПТ дають можливість сформулювати відповідні методичні рекомендації.

Практичною метою дослідження була обізнаність студентів із зразками автентичних поетичних текстів, шляхами та способами збагачення

словникового запасу на базі аналізу словотворчих, семантичних та фразотворчих процесів, розуміння значення та смислу ЛО поетичних творів, лінгвістичними особливостями АПТ, формування вмінь аналізу та інтерпретації поетичних текстів з метою правильного використання поетичної, емоційної, образної лексики у власному мовленні. При роботі з віршованим твором студент повинен вміти: по-перше, проводити смисловий і стилістичний аналіз першотвору: визначити ідейну установку і жанрово-стилістичні особливості матеріалу, встановити критерії відбору мовних засобів і використання різних способів перетворення висловлювання. По-друге, звернути увагу на передачу комплексу смислової та естетичної інформації, що витягується з поетичного твору; огляд всього спектру значень слів і виразів і відсікання слів, конотація яких може викликати небажані асоціації у свідомості читача. По-третє, враховувати співвідношення культури оригіналу і культури перекладу: вирівнювання міжпросторового чинника в перекладі для запобігання домінування культури оригіналу; також враховувати особливості системи іноземної мови, передачу не властивих мові перекладу поетичних прийомів, граматичних і лексико-граматичних конструкцій і т. д. По-четверте, усунення труднощів лінгвостилістичного характеру: відбір мовних елементів, які визначають особливості оригіналу; пошук еквівалентів у мові перекладу і т. д. По-п'яте, враховувати денотативне або предметно-логічне значення слова: проводити моніторинг слів, що не мають прямих відповідників в мові перекладу, а також значень слів-відповідників, що не збігаються за обсягом у двох мовах, для того, щоб переклад зміг виступати заміною оригіналу або репрезентувати його. По-шосте, прагматичні значення одних і тих же форм у двох мовах в контексті фрази та вірша, а також характерні особливості використання слова в тому чи іншому значенні для сучасної мови. По-сьоме, враховувати культурні та географічні реалії; компенсація на рівні змісту повинна охоплювати проблему збереження національного забарвлення і передачі культурно-історичних реалій оригіналу. По-восьме, враховувати передачу образного

бачення віршованого твору: аналіз лексичних засобів для відбору слів і словосполучень, що володіють смисловою і емоційною значимістю, які передадуть значення і підкреслять використані ефекти; граматичних і синтаксичних конструкцій поетичної мови, які служать для реалізації авторського задуму й відображення образно-смислової специфіки поетичної мови і т.д.

Під англомовною лексичною компетентністю майбутніх учителів-філологів, що формується на основі поетичних текстів, розуміється єдність двох складових: практичної і теоретичної. Практична складова включає знання мови англомовних художніх поетичних творів, засобів її словотворення, лексичних норм застосування; навички і вміння практичного використання лексики поетичних творів в умовах навчальної та реальної англомовної комунікації; здатність аналізувати лексичну складову свого мовлення і самовдосконалювати її. Теоретична складова включає професійно-філологічні: знання поетичних термінів, літературознавчих понять, лексикологічних категорій; вміння сприйняття теоретичного матеріалу, викладу набутих знань і використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів; лінгвістичного і історико-змістового аналізу тексту; поетичного викладу думок за темою, що вивчається.

Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів рекомендується здійснювати засобами АПТ на основі розробленої лінгводидактичної моделі, яка складається із двох підмоделей, що взаємопов'язані і послідовні, охоплюють по три етапи навчання кожна і функціонують відповідно до системи вправ.

Підмодель 1. Метою першого – лінгвістичного етапу – було: 1) озброєння студентів знаннями стилістично-нейтральної та стилістично-маркованої (поетизми, архаїзми, неологізми, емоційно-забарвлені слова, слова піднесеного стилю) лексики, її семантики; 2) способами словотвору; 3)

формування навичок розуміння та вживання нових мовних явищ на рівні словосполучення / речення.

Другий етап – рецептивно-репродуктивний мав на меті: 1) формування навичок перекладу ЛО поетичного стилю і поетичних мікротекстів; 2) розвиток умінь розуміння та вживання вивчених ЛО у понадфразових єдностях / мікротекстах.

Метою третього етапу – репродуктивно-творчого – було: 1) розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у підготовленому мовленні; 2) розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у непідготовленому мовленні.

Підмодель 2. Перший етап – теоретико-накопичувальний – мав на меті: 1) надання знань літературознавчого характеру, теоретичної термінології; 2) розвиток умінь сприйняття теоретичного матеріалу; 3) виклад набутих знань.

Метою другого етапу – операційно-пізнавального – було: 1) формування навичок використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів; 2) актуалізація фонових знань про автора та ситуацію написання твору; 3) розвиток умінь лінгвістичного аналізу тексту.

Метою третього етапу – діяльнісно-аналітичного – було: 1) розвиток умінь обговорення / інтерпретації змісту поетичного тексту; 2) аргументації своєї точки зору; 3) самостійне створення римованих художніх творів.

На початку роботи з поетичними текстами рекомендується проведення спецкурсу «Поетична комунікація: теорія і практика аналізу англійської поезії» (18 аудиторних годин: 8 – лекційних і 10 – практичних занять; 18 годин – самостійної роботи), під час якого студенти знайомляться з таким жанром художнього стилю, як поезія. Лекції включали такі теми: «Poetry as a kind of belles – lettres style. The language of poetry», «The specific features of poetry. Metrical principles of English poetry», «Poetry analysis. Writing an Essay About Poetry Selection», «Presentation on poem. Individual Style of Famous English Poets».

Під час лекцій викладач презентував основну інформацію про жанри поезії, риси кожного жанру, мовні особливості поетичних творів, надавав тлумачення теоретико-літературних понять. Необхідно зауважити, що крім нових термінологічних понять, всі інші лексичні одиниці та конструкції в тексті лекції повинні бути зрозумілими студентам, щоб не заважати сприйняттю основного матеріалу. Інакше, як стверджує О. Соколов, якщо сприйняття нового матеріалу буде постійно супроводжуватися його внутрішнім проговорюванням, тобто внутрішнє мовлення буде розгорнутим, то в такому випадку процес розуміння ускладнюється і гальмується [181, с. 65].

При роботі з кожною темою студенти узагальнюють і систематизують матеріал прослуханих лекцій; готують відповіді на контрольні запитання з теми; виконують запропоновані завдання; готують доповідь / реферат; самостійно розробляють вправи та творчі завдання на матеріалі поетичних творів для різних етапів навчання.

Для підготовки до практичних занять студентам пропонувалося: відповісти на питання для самоконтролю, виконати завдання за темою, підготувати доповідь / реферат. На практичних заняттях студенти обговорювали запропоновані питання, перевіряли виконані завдання і заслуховували підготовлені доповіді / реферати своїх колег.

Означені лекції супроводжувалися практичними заняттями до теми, що була подана, а також розглядом низки теоретичних питань. Наведемо приклад лекційного матеріалу з теми «The specific features of poetry. Metrical principles of English poetry». Представляючи тему лекції, викладач пред'являв такі поняття, як “archaisms”, “inversion”, “stanza”, “simile”, “metaphor”, “hyperbole”, “oxymoron”, “personification”, “allusion”. Після опрацювання цих термінів презентувався лекційний матеріал. (приклад лекції дивись у дод. Л). Знайомство з термінологічними одиницями допомогало студентам сконцентруватися на викладі матеріалу та його розумінні.

Контроль набутих знань включав підсумовування ключових елементів лекції, відповіді на запитання по темі. Наведемо зразки запитань.

Check yourself up. Answer the following questions :

1. What are the specific features of poetry?
2. What kinds of archaisms are used in poetry?
3. What are the usual shortenings for poetry?
4. Are there any syntactical stylistic devices characteristic of poetry?
5. What changes does the rhyme introduce to poetry?
6. What words prevail in poetry according to the stylistic differentiation of the English vocabulary?

Зважаючи на той факт, що на самостійну роботу студентів за спецкурсом відведено 18 годин, то по завершенні лекції викладачем надавалися питання для самостійного опрацювання. Наведемо приклади.

Questions for discussion:

1. What are the peculiarities of Shakespeare verse?
2. What other famous English poets do you know? Speak about one of them in detail. Give examples of his verse.
3. Analyse the sonnet below. Name the features relevant to poetry. Speak on the theme of the sonnet. Define its linguistic peculiarities. Characterise the vocabulary used in it. Learn the sonnet by heart. Dramatize it.

SONNET 130

My mistress eyes are nothing like the sun;
 Coral is far more red than her lips' red;
 If snow be white, why then her breasts are dun;
 If hairs be wires, black wires grow on her head.
 I have seen roses damask'd, red and white,
 But no such roses see I in her cheeks;
 And in some perfumes is there more delight
 Than in the breath that from my mistress reeks.
 I love to hear her speak, yet well I know

That music hath a far more pleasing sound;
 I grant I never saw a goddess go;
 My mistress, when she walks, treads on the ground:
 And yet, by heaven, I think my love as rare
 As any she belied with false compare.

4. Choose any poem you like, present the linguistic analysis of it. Define its linguistic peculiarities. Speak on the theme of the chosen poem.

Викладач оголошував тему наступної лекції, з метою проведення інтерактивної лекції, яка відрізняється від традиційної двобічним потоком інформації (від педагога і від студентів), містить проблемні питання з боку викладача-лектора, виділяється евристичним типом навчання, допускає переривання розповіді педагога і обговорення теми, що викликала труднощі для розуміння, або зацікавила студентів [70]. Метою інтерактивної лекції є донесення інформації і активне засвоєння цієї інформації студентами, а не обмін думками. Такі лекції дозволяють активізувати розмову та пізнавальну діяльність студентів; створити умови для творчості і самостійної роботи; надати студентам можливість стати головними суб'єктами навчання; побачити різноманітність думок та підходів.

Підготовка до лекції починалася за 2-3 тижні до її проведення. Викладач оголошував тему інтерактивної лекції (наприклад, «Presentation on poem. Individual Style of Famous English Poets.»). Спираючись на досвід проведення попередніх лекцій, викладач пропонував студентам взяти участь у розробці лекції. Він роздавав студентам аркуш паперу і пропонував записати питання, які бажано, на погляд студента, висвітлити у лекції. Студенти вголос зачитували свої пропозиції. Після етапу колективного обговорення та корекції висунуті тези записувалися у вигляді пунктів плану на дошці. Наприклад, у лекції на означену тему студентами були запропоновані наступні питання:

1. Oral presentation of a poem.

2. How To Understand a Poem? Poem's ideas for the project.
3. Planning and Organising Your Presentation.
4. You may exercise freedom in your choice of the content and organisation of the work(s) you choose.
5. Suggestions as to what could be included in your presentation.
6. The important thing is you show and tell your audience poems / songs which you enjoy and find interesting.
7. Presentation of the information about the author, the style of the poem its language.

На наступній лекції викладач виступав з узагальнюючою доповіддю, а його співдоповідачами ставали студенти, які докладніше роз'яснювали загальні тези основної доповіді. При виборі того чи іншого типу інтерактивної лекції викладачеві необхідно визначити: роль та місце запланованої інтерактивної лекції у циклі лекційних та практичних занять, передбачених навчальною програмою з дисципліни; мету інтерактивної лекції, яка обумовлює вибір конкретного методу; особливість студентської аудиторії; обізнаність студентів з формами та прийомами проведення інтерактивних занять, рівень їх загальної теоретичної підготовки, наявність в аудиторії студентів з досвідом публічних виступів або читання інтерактивних лекцій; ретельне обмірковування етапів та змісту лекторської діяльності. Урахування вищезазначених чинників, безумовно, сприятиме реалізації принципу “від ефективного викладання до ефективного навчання”.

Після прослуховування лекцій проводилися практичні заняття за розробленим спецпрактикумом «Learning Vocabulary through Poetry», завданням якого було об'єднання знань, які студенти набувають під час формування англійської лексичної компетентності засобами автентичних поетичних текстів. Зміст спецпрактикуму відповідав меті навчальної дисципліни. Формат заняття побудовано на лінгвістичному аналізі оригінального віршованого твору одного з відомих англійських поетів XIX століття, оскільки, ці твори є носієм інформації про культуру, традиції,

звичаї, побут, менталітет народу, мова якого вивчається, вони є важливою і невід'ємною складовою формування лексичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, сприяють розумінню і толерантному відношенню до носіїв мови та формуванню готовності до міжкультурного спілкування. Кожна тема спецпрактикуму представляє список нових лінгвістичних термінів англійською мовою і комплектується спеціально підібраними поетичними матеріалами, на основі яких пропонується ряд завдань для практичних занять.

Процес формування АЛК майбутніх учителів протягом всього навчального року передбачав обов'язкову самостійну роботу студентів, яка охоплює такі завдання: самостійне створення власного поетичного твору на певну тему чи художньому перекладу наданого твору, знаходження у мережі Інтернет різних варіантів перекладу одного поетичного твору, порівняння декількох перекладів творів одного автора, підготовка до драматизації прочитаного поетичного твору, створення проектів щодо творчості певного англійського / американського поета, підготовка до проведення творчих конкурсів декламаторів, конкурсів на кращого автора власної поезії, вечорів поезії, літературних вікторин, поетичних хвилинок. Також проводилася робота гуртка англійської мови „English speaking club”, на заняттях яких кожен студент одержував індивідуальне завдання, знайти і представити матеріал за творчістю англійських або американських авторів. Самостійна робота включала підготовку презентацій і доповідей за обраними темами, інтерактивне спілкування в системі “викладач-студент”, “студент-студент”. Всі перераховані форми роботи припускали всебічне використання студентами бібліотечних фондів і Інтернет - ресурсів.

Для оцінки рівня сформованості АЛК у майбутніх учителів засобами АПТ рекомендуємо використовувати такі критерії, як-от: теоретико-лінгвістичний з показниками: обізнаність з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями; із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО); з лексичними

засобами виразності англійської мови; мовно-комунікативний критерій з показниками: обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова; розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу; вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях; лінгво-інтерпретаційний критерій з показниками: розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій; вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту; вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки.

Навчання за розробленою методикою передбачає, що студенти беруть активну участь у навчальному процесі, який сприяє їхньому особистісному й професійному розвитку.

Висновки з розділу 3

У третьому розділі описано експериментальну перевірку ефективності методики ФАЛК у майбутніх учителів засобами АПТ. Так, можна підсумувати:

1. Експериментальна перевірка методики ФАЛК майбутніх учителів засобами АПТ передбачала реалізацію таких його етапів: пошуково-розвідувального (проведення анкетування студентів з метою з'ясувати ефективність використання АПТ на заняттях ПУПМ та дисциплін англійського циклу, та рівень обізнаності з прийомами роботи з АПТ, що є засобом формування АЛК); констатувального (проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення вихідного рівня сформованості АЛК у майбутніх учителів); формувального (проведення експериментального навчання за експериментальними підмоделями ФАЛК у майбутніх учителів з використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цих підмоделей); прикінцевого (проведення контрольного зрізу з метою встановлення підсумкового рівня сформованості АЛК).

2. Для оцінювання рівнів сформованості АЛК майбутніх учителів при проведенні передекспериментального та прикінцевого зрізів було виокремлено такі критерії, як-от: теоретико-лінгвістичний з показниками: обізнаність з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями; із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО); з лексичними засобами виразності англійської мови; мовно-комунікативний критерій з показниками: обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова; розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу; вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях; лінгво-інтерпретаційний критерій з показниками: розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій; вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту; вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки.

3. Спираючись на результати, отримані після виконання студентами експериментальних завдань, згідно з кожним критерієм було визначено наявні рівні сформованості АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів: високий, середній та низький.

4. Згідно з результатами констатувального етапу, високий рівень сформованості англомовної лексичної компетентності мають лише 7% студентів ЕГ-1, 7% студентів ЕГ-2, 10% КГ. Середній рівень було виявлено лише у 18% студентів ЕГ-1, 13% студентів ЕГ-2, 14% КГ. Переважна більшість студентів знаходилася на низькому рівні: 75% у ЕГ-1, 80% у ЕГ-2, 76% у КГ.

5. Проміжний зріз виявив певні зміни. Так, в ЕГ-1 кількість студентів з високим рівнем сформованості АЛК підвищилася на 7% (з 7% до 14%), із середнім – 14% (з 18% до 32%). На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 21% в ЕГ-1 (з 75% до 54%). В ЕГ-2 кількість студентів з високим рівнем сформованості АЛК підвищилася на 10% (з 7% до 17%), із середнім – на 17% (з 13% до 30%), на низькому рівні зменшилася на 27% (з

80% до 53%). У КГ кількість студентів з високим рівнем сформованості АЛК підвищилася на 4% (з 10% до 14%). На середньому рівні кількість студентів збільшилася на 3% (з 14% до 17%). Низький рівень сформованості АЛК було зафіксовано в 69% студентів (було 76%).

6. Прикінцевий зріз виявив істотні зміни в рівнях сформованості АЛК. Так, в ЕГ-1 з високим рівнем сформованості АЛК виявилось 32% студентів (з 7% на початку навчання), 37% студентів ЕГ-2 (було 7%). В КГ кількість студентів з високим рівнем сформованості АЛК змінилася на 7% (з 10% до 17%). Середній рівень було зафіксовано у 43% студентів ЕГ-1 (було 18%), 40% в ЕГ-2 (було 13%), 21% у КГ (було 14%). Низький рівень було виявлено у 25% студентів ЕГ-1 (було 75%), 23% студентів ЕГ-2 (було 80%), 62% студентів КГ (було 76%).

7. Вірогідність отриманих результатів дослідження підтверджена методами математичної статистики, заснованої на критеріях Стьюдента та Фішера.

8. На базі отриманих результатів дослідження були укладені методичні рекомендації щодо ФАЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів.

Отже, результати, отримані в ході експериментального навчання, майже повністю співпадають з очікуваними, що підтверджує вихідну гіпотезу нашого дослідження.

Основні результати третього розділу опубліковано в працях автора [188; 189; 191; 198].

ВИСНОВКИ

У **висновках** викладено результати дослідження, основні з них такі.

У дисертації досліджено теоретичні засади формування АЛК майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів; спроектовано лінгводидактичну модель, яка складається із двох підмоделей, розроблено методику і систему вправ із формування АЛК майбутніх учителів засобами

поетичних текстів, здійснено їх апробацію.

1. Визначено поняття «англомовна лексична компетентність майбутніх учителів-філологів» з урахуванням її формування на основі поетичних текстів представляє єдність двох складових: практичної і теоретичної. Практична складова включає знання мови англомовних художніх поетичних творів, засобів її словотворення, лексичних норм застосування; навички і вміння практичного використання лексики поетичних творів в умовах навчальної та реальної англомовної комунікації; здатність аналізувати лексичну складову свого мовлення і самовдосконалювати її. Теоретична складова включає професійно-філологічні: знання поетичних термінів, літературознавчих понять, лексикологічних категорій; вміння сприйняття теоретичного матеріалу, викладу набутих знань і використання теоретичних знань в процесі аналізу художніх поетичних текстів; лінгвістичного і історико-змістового аналізу тексту; поетичного викладу думок за темою, що вивчається.

2. Проаналізовано методи формування англомовної лексичної компетентності у педагогічній теорії та практиці та встановлено їх резервні можливості, якими є: створення алгоритму використання автентичних поетичних текстів як джерела забагачення словникового запасу майбутніх учителів; приділення уваги римованому пред'явленню матеріалу для спрощення процесу запам'ятовування; використання прийомів рольової драматизації; урахування історико-змістового аналізу поетичних текстів відповідно проблем сьогодення.

3. Схарактеризовано лінгвостилістичні особливості поетичних англійських текстів, а саме: *фонетичні*: наявність ритмоутворюючих особливостей, таких як метрика, мелодика, інтонація, рима, розподіл на рядки і строфи; зрушення словесного наголосу на слабку позицію слова, варіювання логічного наголосу; *лексичні*: літературні ЛО, поетизми, архаїзми, діалектизми, віршовані скорочення, мовні афоризми, неологізми, емоційно-забарвлені слова, поетичні слова / словосполучення піднесеного

тону; *граматичні*: редуковані граматичні форми, використання дієслів у наказовому способі, переважання поширених складносурядних і складнопідрядних речень з рядами однорідних членів; *стилістичні*: поетична образність (метафори, метонімії, епітети, оксюмори, гіперболи, алюзії, повтори, риторичні запитання, інверсії, асонанси, алітерації); *синтаксичні*: порушення типових норм логічного упорядкування й розміщення слів у словосполученнях та реченнях; особлива структурованість поетичного тексту (фігурні вірші); авторська пунктуація.

4. Виявлено психологічні особливості засвоєння англомовної лексики поетичного стилю. Сприймання здійснювалось з використанням слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів для диференціації звукових / граматичних форм поетичних ЛО; асоціації графічного образу слова з лексичним значенням; смислових зв'язків поетичної ЛО з іншими словами, що зумовлює проникнення у зміст тексту; відбувалося не тільки на рівні ізольованих слів; а й паралельно на більш високих рівнях – словосполучень / речень і понадфразових єдностей. Осмислення відбувалось шляхом розпізнавання, розуміння та вилучення поетичних ЛО із віршованого тексту; розуміння їх переносного значення та сполучуваності; створення асоціативних зв'язків між словами; порівняння поетичних ЛО з стилістично-нейтральними лексичними варіантами, а також порівняння тем англійських поетичних творів 19 століття з українськими проблемами сьогодення. Запам'ятовування відбувалося з урахуванням зорової, слухової, образної, емоційної і словесно-логічної типів пам'яті. Запам'ятовування лінгвістичної форми поетичних ЛО проходило у процесі довільного запам'ятовування, яке передбачало багаторазове, свідоме й систематичне повторення ЛО, їх утворення різними способами, аналіз їх функцій у реченні. Як мимовільне, так і довільне запам'ятовування сприяло переходу інформації з оперативної у довготривалу пам'ять студентів. Застосування на практиці передбачало вільне використання поетичних ЛО, афоризмів, фразеологізмів у нових комунікативних ситуаціях з метою емоційного забарвлення мовлення і

розширення мовленнєвих можливостей майбутніх учителів для вирішення професійно-зорієнтованих і практично-значущих проблем.

5. Ефективність експериментальної методики формування АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів було визначено за такими критеріями і показниками: теоретико-лінгвістичний з показниками: обізнаність з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями; із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази); з лексичними засобами виразності англійської мови; мовно-комунікативний критерій з показниками: обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова, розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу; вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях; лінгво-інтерпретаційний критерій з показниками: розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій; вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту; вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки.

6. Розроблено лінгводидактичну модель формування АЛК майбутніх учителів-філологів засобами поетичних текстів з метою практичної та теоретичної реалізації цілей іншомовної комунікації, яка складалася з двох підмоделей. Перша підмодель формування АЛК майбутніх учителів-філологів для реалізації практичної цілі іншомовної комунікації була спрямована на забезпечення студентів знаннями поетичної лексики та вміннями її використання як для декламування поезії, так і для вільного мовотворення і обіймала три етапи: лінгвістичний, рецептивно-репродуктивний, репродуктивно-творчий.

Друга підмодель формування АЛК майбутніх учителів-філологів для реалізації теоретичної цілі іншомовної комунікації була спрямована на забезпечення студентів літературознавчими знаннями; вміннями лінгвістичного і історико-змістового аналізу тексту; аргументації своєї точки зору; самостійного створення римованих художніх творів і охоплювала такі

етапи: теоретико-накопичувальний, операційно-пізнавальний, діяльнісно-аналітичний.

Зазначені знання, навички і вміння досягалися за допомогою системи вправ, яка складалася з двох блоків, відповідних підмоделям навчання. До першого блоку належали три групи вправ на: семантизацію нових ЛО і формування навичок розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у словосполученнях / реченнях; формування лексичних навичок перекладу ЛО поетичного стилю / поетичних мікротекстів і розвиток умінь розуміння та вживання ЛО поетичного стилю у понадфразових єдностях / мікротекстах; розвиток умінь вживання ЛО поетичного стилю у підготовленому і непідготовленому мовленні.

До другого блоку належали такі групи вправ на: ознайомлення із літературознавчою термінологією, теоретичним матеріалом; розвиток умінь сприйняття теоретичного матеріалу, заснованого на вивченому лексичному матеріалі, та викладу набутих знань; розвиток умінь використання теоретичних знань в процесі лінгвістичного аналізу художніх поетичних текстів; розвиток умінь інтерпретації змісту поетичного тексту; самостійного створення римованих художніх творів.

Для реалізації розробленої системи вправ запропоновано два варіанти методики навчання, які відрізнялися послідовністю реалізації двох підмоделей: 1) студенти навчаються протягом I семестру 3 курсу за двома підмоделями паралельно; 2) студенти навчаються протягом I семестру за першої підмоделлю, а протягом 2 семестру – за другою підмоделлю. Друга варіативна методика із формування АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів виявилася більш ефективною, ніж перша, оскільки для повноцінної сформованості АЛК майбутні учителі спочатку повинні оволодіти вміннями вільного поетичного мовотворення, а тільки потім вирішувати професійно-філологічні задачі.

Результати експериментального навчання підтвердили, що формування АЛК майбутніх учителів засобами поетичних текстів відбувається успішно,

якщо: на практичному рівні забезпечити студентів знаннями англомовної поетичної лексики та вміннями її використовувати як для декламування поезії, так і для вільного мовотворення; на теоретичному рівні забезпечити студентів літературознавчими знаннями і вміннями аналізувати англомовні художні поетичні твори.

Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня АЛК студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ. Так, в ЕГ-1 і ЕГ-2 кількість студентів, які досягли високого рівня сформованості АЛК зросла на 27% і 30 % відповідно, середнього – на 25% в ЕГ-1 і 27% в ЕГ-2. Кількість студентів на низькому рівні зменшилася на 50% в ЕГ-1 і 57% студентів в ЕГ-2. У КГ також відбулися позитивні зміни, проте результати констатувального та прикінцевого зрізів були незначними: кількість студентів високого та середнього рівнів сформованості АЛК зросла на 7 % кожна, на низькому рівні кількість студентів зменшилася на 14 %.

За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації щодо формування АЛК майбутніх учителів засобами АПТ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в теоретичному дослідженні і практичній адаптації розробленої методики щодо формування англомовної лексичної компетентності майбутніх перекладачів засобами АПТ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития: дисс... доктора филолог. наук : 10.02.01 / Абрамова Галина Алексеевна. - Краснодар, 2003. – 312 с.
2. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - СПб. : “Златоуст”, 1999. - 427 с.
3. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале немецкого языка): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / К. В. Александров. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.
4. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку: курс лекций: методическое пособие СПб : Филологический факультет СПбГУ / Л. Е. Алексеева. - М. : Росс.изд, 2007. – 136 с.
5. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. / Н. П. Андронік. - К. : 2009. - 22 с.
6. Аракин В. Д. Методика преподавания английского языка в 8-10 кл. / В.Д.Аракин. - М. : Просвещение, 1968. – 64 с.
7. Аракин В. Д. Практический курс английского языка. 3 курс : учебник для студентов педагогических вузов / В. Д. Аракин, И. А. Новикова, О. В. Афанасьева // - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Владос, 2000. – 432 с.
8. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка [учеб. пособие для пед. ин-тов] / И. В. Арнольд . – М.-Л. : Просвещение, 1966. – 346 с.

9. Арсеньева М. Г., Строева Т. В., Хазанович А. П. Многозначность и омонимия / М. Г. Арсеньева, Т. В. Строева, А. П. Хазанович // - Л.: Изд-во ЛГУ, 1966. – 130 с.
10. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. - М. : Просвещение, 1969. – 38 с.
11. Арутюнова Н. Д. Истоки, проблемы и категории прагматики / - Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева. – М., 1985. – Вып. 16. – С. 3-43.
12. Ашаренкова Н. Г. Творче мислення: його особливості і засоби розвитку (на прикладі підвищення кваліфікації спеціалістів) / Н.Г.Ашаренкова // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4152>
13. Бадаев А. Ф. Поэтическая графика как категория текста: постановка проблемы / А. Ф. Бадаев. - Художественный текст: структура, семантика, прагматика: [Сборник]. – Екатеринбург, 1997. – С. 56-68.
14. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара / В. И. Байденко. – М. : Изд.-во исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 21 с.
15. Балли Ш. Т. Французская стилистика / Ш. Т. Балли. - М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1961. - 394 с.
16. Бархударов Л. С. Язык и перевод. (Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. - М. : "Междунар. отношения", 1975. - 240 с.
17. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : 2-е изд, 1986. - 445 с.
18. Безденежных М. Л. Деякі прийоми розширення словникового запасу учнів / М. Л. Безденежных // Узб. : «Методика викладання іноземних мов», Вип. 2, К. : «Радянська школа», 1966. - 124 с.
19. Белкин А. С. Педагогические ситуации успеха / А. С. Белкин. - М. : ИП, 1993. -158 с.

20. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
21. Бігич О. Б. Особливості використання пісень на різних ступенях навчання англійської мови [Електронний ресурс] / О. Б. Бігич // Zprávy vědecké ideje – 2010 : Materiály YI mezinárodní vědecko-praktická konference. – Díl 10. Pedagogika. – Praga: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2010. – С. 81-83. – Режим доступу до журн.: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2010/Pedagogica/73100.doc.htm.
22. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
23. Біленька-Свистович О. В. Український художній текст у польськомовній аудиторії // Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць / О. В. Біленька-Свистович, З. О. Мацюк за заг. ред. проф. Л. А. Лисиченко. – Харків, 2007. – Вип. 22. – С. 167-175.
24. Бибин О. А. О взаимосвязи семантизации и первичного закрепления лексики на первом курсе языкового вуза (система семантизационных упражнений) / О. А. Бибин // Ученые записки Ленинградского пединститута им. А. Герцена.- 1970. - Том 469. - С.219-225.
25. Бим И. Л. К проблеме базового уровня образования по иностранным языкам в средней школе / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1990. – №5. – С. 16-25.
26. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного обучения (опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. - М. : Рус.яз., 1977. – 288 с.
27. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
28. Бланк Л. Д. К вопросу о слове, понятии и значении. “Учение записки Орехово-Зуевского педагогического института”/ Л. Д. Бланк. – Москва : Рос.универ., 1955.- Т.2., Вип.1. – 230 с.

29. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский .- М.: Педагогика, В 2 т. - 1979 – 400 с.
30. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш. - Запоріжжя: Видавництво Просвіта, 2008.- 230 с.
31. Боднар С. В. Формування іншомовної компетенції студентів засобом вивчення англійської фразеології / С. В. Боднар // Мова і культура. – К. : Видавн. Дім Дмитро Бураго, 2003. – Вип. 6. – Т. VII. Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. – С. 157-165.
32. Боднар С. В., Бачинська Н. Я. Англійський фольклор як засіб формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов: [навч.-метод. посіб.] / С. В. Боднар, Н. Я. Бачинська. – Одеса: Освіта України, 2013. – 312 с.
33. Боднар С. В. Особливості самостійної роботи студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іншомовної професійної лексики / С. В. Боднар // Міжнародна науково-практична конференція «Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: Донецьк, 2014. – С 19-20.
34. Болотов В. А., Исаев Е. И. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов. - М.: Педагогика. – 1997. - №4. – С. 66-72.
35. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. - М.: Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.
36. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / Бориско Наталія Федорівна. – К., 2000. – 447 с.

37. Борисов Ю. Б. Пути интенсификации обучения иноязычной речи на материале литературных текстов / Ю. Б. Борисов . – Минск: Изд-во Минского гос. пед. ин-та иностр. яз., 1986. – 108 с.
38. Борисов Б. М. Модульный поход в подготовке студентов / Б. М. Борисов // Правосудие в Восточной Сибири. – 2001. - № 1-2. - С. 3-5.
39. Борщовецька В. Д. Лінгвістичні передумови навчання фахової англійської лексики студентів-економістів / В. Д. Борщовецька // Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія". – 2001. – Випуск 4. – С. 153-156.
40. Бочкин А. И. Методика обучения информационному поиску / А. И. Бочкин // - Информатика и образование. – 2000. – № 3. – С. 7-10.
41. Бурлаков М. А. Какой должна быть система упражнений? / М. А. Бурлаков // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 4. – С. 21-23.
42. Бухбиндер В. А. Работа над лексикой / В. А. Бухбиндер // Основы методики преподавания иностранных языков. - К., 1986. – 336 с.
43. Бухбиндер В. А. Формирование и развитие рецептивных лексических умений и навыков / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения чтению на иностранных языках .– К., 1977. – С. 120-125.
44. Вайсбурд М. К. Ускорение обучения иностранным языкам / М. К. Вайсбурд // Изд. Курьер ЮНЕСКО, 1981. - С. 8-10.
45. Васильева О. В. Функция мотива в лирике М. Ю. Лермонтова : дис. канд. филол. наук : 10.01.01 / Васильева Ольга Викторовна. - Псков, 2004.- 212 с.
46. Вильяллон Э. Х. Использование художественного текста для развития монологической речи на английском языке: дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Э.Х. Вильяллон // – М., 1986. – 179 с.
47. Вишневская Г. М. Методические указания для работы над ритмом английской речи на материале лимериков (limericks) / Г.М. Вишневская.- Иваново, 1989. – 86 с.
48. Возна М. О. Підручник англійської мови для 3-го курсу / М.О. Возна //- Під ред. В. І. Карабана. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 496 с.

49. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Собр.соч. М. : Педагогика, 1982. - Т.2. - С. 6-10.
50. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
51. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка (на англ. яз.) / И. Р. Гальперин // Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1971. – 332 с.
52. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. - М. : Высш. шк 1998. - 480 с.
53. Гаспаров М. Л. Очерки истории европейского стиха / М. Л. Гаспаров. - М. : Фортуна Лимитед, 2003. - 272с.
54. Гез Н. І. Методика навчання іноземним мовам в середній школі / Н. І. Гез // Навчальний посібник для студентів педінститутів за фахом № 2103 «Іноземна мова». - М. : Высш. шк., 1982.- 200 с.
55. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых учений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе.- 1969.- № 6.- 31 с.
56. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис.... доктора пед. наук: 13.00.01. / Гейхман Любовь Кимовна. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.
57. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у ВНЗ / Ю. В. Гнаткевич. - К.: Вища школа. – 1986. – 319 с.
58. Гончаренко С. Ю. Український педагогічний словник / С. Ю. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
59. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях / Н. В. Горбунова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – Вип.8. – С. 85–91. – [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810_14.pdf.

60. Григорян А. В. Реализация лингвосоциокультурного компонента содержания языкового образования на основе кросскультурного подхода: английский язык, языковой ВУЗ : дис....канд.пед.наук : 13.00.02 / Григорян Асмик Валерьевна. - Москва, 2010.- 243с.
61. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю. В. Громыко. - Известия РАО. - 2000.-№ 2.- С. 2-3.
62. Грушко П. М. Поэзия США / П. М. Грушко. - Москва : Издательство Российского университета дружбы народов, 1982. - 816 с.
63. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: [спецкурс] / П. Б. Гурвич. – Владимир: Изд-во Владимирского гос. пед. ун-та, 1980. – 104 с.
64. Дигтяр О. Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения иноязычной лексике :английский язык, средняя ступень школьного обучения : автореферат дис.... канд.пед.наук: 13.00.02 / О. Ю. Дигтяр. - Москва, Из-во Вече, 2010.- 22 с.
65. Демяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс / М. Я. Демяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Мельник. - К.: Вища школа, 1984. – 256 с.
66. Денисова Л. Г. Место интенсивной методике в системе обучения иностранным языкам в средней школе / Л. Г. Денисова // Иностранные языки в школе. - 1996. - №4. - С. 18-22.
67. Дуальзон А. П. К вопросу о связи языка и мышления / А. П. Дуальзон // Вопросы языкознания .- Москва, 1956.- №3. – С. 22-26.
69. Дубровин М. И. Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы / М. И. Дубровин // Иностранные языки в школе. - 1989. - №2. - С.28-33.
68. Дупленко Е. П. Обучение смысловой интерпретации иноязычного художественного текста / Е. П. Дупленко // Вопросы совершенствования

- процесса обучения иностранному языку в средней школе. – Горький, 1977. – Вып. 2. – С. 88-98.
69. Елистратова А. М. Байрон / А. М. Елистратова. – М. : Изд-во. Русс.язык, 1956. – 264 с.
70. Єременко Т. Є., Подлесна А. В. Інтерактивні методи у викладанні спецкурсів та спецсемінарів на факультеті іноземних мов: матеріали 4-ої міжвуз. наук.-практ. конф. [“Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах”], (27 листопада 2009 р.) /
- Т.Є. Єременко, А. В. Подлесна. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Ч. 2. – С. 3-11.
71. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3-х томах / Т. Ф. Ефремова. – М.: Издательство : АСТ. – 2006. – Т.3 – 328 с.
72. Жирмунский В. М. Вопросы теории литературы / В. М. Жирмунский .- Л. : Academia, 1928. – 358 с.
73. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі /
- Ю.О. Жлуктенко. - Київ : Вища школа, 1971. – 222 с.
74. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
75. Загвязинский В. И., Поташник М. М. Как учителю подготовит и провести эксперимент / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.
76. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія /
- І. П. Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 304 с.
77. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/news/34752-vru-uhvalila-zakon-ukrayini-pro-vischu-osvitu>

78. Засекіна Л. В. Категорія значення слова як характеристика інтелектуальної діяльності / Л. В. Засекіна // Соціальна психологія. – 2006. - № 3 (17). - С.133-142.
79. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. – №5. – С. 34–42.
80. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt/keycomp.doc>
81. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005.– № 11. – С. 14–20.
82. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя . – М. : Русский язык. – 1989. – 210 с.
83. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
84. Зимняя И. А. Психология обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя . – М.: Просвещение, 1991.- 221с.
85. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. / І. А. Зязюн . - К.: 2000.- 40 с.
86. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. - К. : Вища школа, 2004. - 422 с.
87. Иванова Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы / Т. В. Иванова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 16-20.
88. Исаев И. И. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И. И. Исаев. - М. :

Издательский центр «Академия», 2002. - 208 с.

89. Кабардов М. К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности. Способности и склонности / М. К. Кабардов. - М.: Педагогика, 1989. - С.89-129.

90. Камаева Т. П. Поэзия на уроке иностранного языка: современные подходы к обучению чтению / Т. П. Камаева, Л. В. Карпова, И. М. Деева // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3. – С. 19-28.

91. Караулов Ю. Н. Русский язык и личность : [монография] / Ю. Н. Караулов. – Москва: URSS: ЛКИ, 6-е изд, 2007. – 261 с.

92. Каткова Т. І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу / Т. І. Каткова. - Постметодика. – 2002. - № 2-3. -С. 79-82.

93. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике / С. С. Кашлев. – Минск : Высшейш. шк., 2004. – 38 с.

94. Квятковский А. П. Поэтический словарь / А. П. Квятковский. - М. : Советская Энциклопедия, 1966. –377с.

95. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. - М.: Рус.яз., 1992.- 254с.

96. Китайгородская Г. А. Что значит „циклическая” организация учебного процесса в интенсивном обучении иностранным языкам. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1988. – Вып. 3. – С. 73-74.

97. Кирсанова С. В. Развитие устной речи на старших курсах языкового факультета в связи с внедрением в домашнее чтение литературоведческого анализа / С. В. Кирсанова // Проблемы обучения иностранным языкам, Владимир, 1973.– Т. VII. – С. 178-189.

98. Кирсанова С. В. Психолого-методические основы проведения литературоведческого анализа на домашнем чтении / С. В. Кирсанова // Проблемы обучения иностранным языкам, Владимир, 1970. – Вып. X. – С. 150-168.

99. Ключев Е. В. Теория литературы абсурда. / Е. В. Ключев. - Москва: УРАО, 2000:-104 с.
100. Козак С. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов морского флота: дис..... канд. пед. наук : 13.00.04 / Козак Світлана Василівна. - Одесса, 2001. – 270 с.
101. Колшанский Г. В. К проблеме понятия и значения слова / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в высшей школе. - Москва: Росвузиздат.- Вып.2., 1963.- С. 31-34.
102. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації / М. Г. Коляда .- Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей; Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 12. – Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 95-101.
103. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. - 2-е изд., испр.- М. : Р.Валент, 2011. - 408с.
104. Кондратьева В. А. Отбор лексики для учебного умения с использованием частотного словаря / В. А. Кондратьева // Иностранные языки в школе. – 1989. – №5. – С. 25-27.
105. Корнилов К. Н. Психология / К. Н. Корнилов, Б. М. Теплов, Л. М. Шварц. - М. : 2-е изд , 1941.- 280с.
106. Короткий тематичний літературознавчий словник. Версифікація: (кишенькове видання) / [укл.Г. Білик, О. Орлова, Н. Хоменко]. – Полтава : НТО, 2003. – 100 с.
107. Крафт В. Ф. Методика обучения активному словарю немецкого языка на первом курсе языкового вуза: автореферат дис. канд. пед. наук / Крафт Виктор Федорович. - М., 1978. -21с.
108. Кузовлев В. П. Мотивационная основа коммуникативного метода говорению / В. П. Кузовлев // Проблемы коммуникативного метода обучения

- иноязычной речевой деятельности: Сб.науч.трудов.- Воронеж. - 1981.- С.62-83.
109. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: [учеб. пособие] / Б. А. Лapidус. – М. : Высш. шк., 1986. – 144 с.
110. Лебединская Б. Я. Практикум по английскому языку. Английское произношение / Б. Я. Лебединская. - М., Астрель-Аст, 2003. - 175 с.
111. Леонтьев А. А. Психология восприятия речи / А. А. Леонтьев // Иностраные языки в школе. – М., 1975. – №1.– С.76-81.
112. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
113. Лидерс А. Г. Потребности ведущей деятельности и мотивация формирования новых способов деятельности / А. Г. Лидерс. - Проблемы формирования социогенных потребностей, Тбилиси, 1981. - С. 37-78.
114. Логвіна С. А. Формування потенційного англomовного словника майбутніх філологів для сприймання автентичного мовлення : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13. 00.02 / Логвіна Світлана Андріївна. – Одеса, 2014 . – 21 с.
115. Логинова Е.А. Закрепление лексического материала в целях развития навыков устной речи в неязыковом вузе (на материале немецкого языка) : автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.02 / Логинова Екатерина Андреевна. - М., 1961. – 22 с.
116. Ломакина Г. Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии / Г. Р. Ломакина // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. — М. : Буки-Веди, 2012. — С. 276-279.
117. Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике / Ю. М. Лотман. – М. : Гнозис, 1994. - 547 с.
118. Лук'янченко І. О. Поезія як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів факультетів іноземних мов на заняттях з курсу "Практика усного та писемного мовлення" / І. О. Лук'янченко // Сучасна наука: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної

- заочної конференції «Сучасна наука: теорія і практика» (м. Київ) /
Партнерство «Нова Освіта». - К.: 2014. – С. 75-77.
119. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. –
М. :
Из-во МГУ.– 1975. – 253с.
120. Львов М. Ф. Словарь-справочник по методике русского языка / М.
Ф.Львов. - М. : Просвещение, 1988. - 240 с.
121. Ляпин С. Х. Культурные концепты для интеграции текста и нетекстовых
модальностей информации / С. Х. Ляпин // Материалы Восьмой ежегодной
конференции. – Самара : АДИТ, 2004. - С. 61-62.
122. Ляховицкий М. В. Общая методика обучения иностранным языкам
[учеб. пособие для филол. фак. вузов] / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая
школа,
1991. – 306 с.
123. Мазурик Г. Н. Влияние индивидуально-психологических качеств
студентов на успешность усвоения иностранного языка. Активизация
учебной деятельности / Г. Н. Мазурик // Сб. ст. - Вып.2.- МГУ, 1984. -
С.7-10.
124. Макаренко И. П. Формирование у студентов рецептивных лексичних
навыков на основе системы текстов для чтения: автореф. дис....канд. пед.
наук: 13.00. 02 / И. П. Макаренко. – Минск : Книга, 2010. – 26 с.
125. Малахова А Д. Взаимоотношение образных и вербальных компонентов
мышления в процессе понимания: автореф. дис.... канд. психол. наук. /
А. Д. Малахова. – М., 1983. – 22с.
126. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання
іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. - К. : Вища школа, 2004.– 454 с.
127. Матвеева Н. А. Эволюция ритмического оформления английского стиха
и его концептуального содержания (на примере развития
силлаботонического стихосложения): автореферат дис... кандидата
филологических наук: 10. 02. 04. / Н. А. Матвеева. - Москва. - 2009.- 22 с.

128. Матвейченко В. В. Методика обучения устной спонтанной речи с использованием произведений художественной литературы (анг. язык, нач. этап, языковой факультет, высш. учеб. заведение) : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Матвейченко Виктория Викторовна. – К., 2000. – 206 с.
129. Мельник С. В. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам / С. В. Мельник // - Методы интенсивного обучения иностранным языкам.- М., 1982.- № 7. - С.36-53.
130. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах : підруч. [для студ. вищ. навч. закл. освіти] / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н.О. Бражник та ін. - К. : Ленвіт, 2002. - 328 с.
131. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : [підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] /
О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
132. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : Академія, 2010. – 328 с.
133. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.- метод. посіб. [для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. // за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
134. Метьолкіна М. М. Формування англomовної компетенції у фаховому писемному спілкуванні майбутніх логістів: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Метьолкіна Марія Миколаївна. – Одеса, 2009. – 200 с.
135. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. - М. : Московский Лицей, 1996. — 207 с.
136. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія / Н. О. Микитенко; За ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 411 с.

137. Мирлюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Мирлюбов. - М. : Ступени, Инфра - М, 2002. — 448 с.
138. Мирошниченко С. А. Методика обучения студентов языкового вуза аналитическому чтению поэтических призывов на французском языке: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / С. А. Мирошниченко. – Санкт-Петербург, 2013. – 23 с.
139. Науман Н. А. Актуализация словарного материала в ходе изучения художественного произведения: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. / Н. А. Науман. - Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1976. – 25 с.
140. Нестеров В. В. Педагогическая компетентность / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. – Екатеринбург : Рус. книга, 2003. – 188 с.
141. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – № 2. – 2010.– С.11– 17.
142. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. - К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
143. Николаенко Н. В. Инициативное расширение словаря студентами младших курсов языковых факультетов (на материале английского языка) : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Николаенко Нелли Валерьевна. – М., 1999. – 213 с.
144. Новожилов Д. М. Метаморфозы Фауста: Легенда и ее восприятие в XVI столетии: автореф. дис... канд. филолог. наук / Д. М. Новожилов. - Москва, 2000. – 20 с.
145. Общая психология: [учебник для студентов пед. институтов] / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
146. Овчарук О. К. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. - К., 2003. – с. 13-39.

147. Омецинська О. В., Крижевська К. В. Удосконалення граматичних навичок у студентів старших курсів економічних ВНЗ із використанням матеріалів поезії / О. В. Омецинська, К. В. Крижевська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. - 2004. - № 17. - С. 46-47.
148. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е. И. Пассов. - М. : Русская книга, 1993. - 125 с.
149. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
150. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. – М. : Глосса-пресс, 2006. – 240 с.
151. Подласый И. П. Педагогика. [новый курс. учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн.] / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999.- Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
152. Подосиннікова Г. І. Експериментальна перевірка ефективності комплексу вправ з навчання ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення / Г. І. Подосиннікова // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія “Педагогіка та психологія”. – К.: Вид. центр Київського держ. лінгв. ун-ту, 2001. – Вип. 4. – С. 75-82.
153. Пометун О. В., Пироженко Л. Н. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
154. Пономарева Т. В. Единицы речевого этикета в современном немецком языке: автореф. дис... канд. филолог. наук. / Т. В. Пономарева. - Л., 1982.- 16с.
155. Попович А. К. Проблемы художественного перевода [учеб. пособие] / А. Попович. - М. : Высшая школа, 1980. - 200 с.
156. Посохова А. В. Лексична компетенція як важливий фактор формування мовної особистості фахівця / А. В. Посохова // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – № 54 / 2010. – С. 104 – 107.

157. Практический курс английского языка: 3 курс: [учебник для студентов высших учебных заведений] / Под ред. В. Д. Аракина. – [5-е изд., испр. и доп.]. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 520 с.
158. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт. : Ю. В. Головач, С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. – К. : Київський державний лінгвістичний університет, 2001. – 245 с.
159. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
160. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова / За ред. П. О. Бега. - К.: Шкільний світ, -2001.- 70с.
161. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (чотирирічний курс навчання): Проект / Ю. В. Головач, С. Ю.Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. – К. : Координ. інформ. центр “Злагода”, 1999. – 72 с.
162. Професійна освіта: словник : [навч. посіб.] / Уклад. С. Ю. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
163. Пугач В. Н. Межуровневая деривация в сфере фразеологии современного русского языка : автореф. дис.... канд. филолог. наук: 10.02.01 / В. Н. Пугач. - Волгоград, 1997. - 22 с.
164. Пушкарева Л. П. Некоторые экспериментальные данные об усвоении лексики / Л. П. Пушкарева // Моск. гос. пед. инст. Ученые записки. - 1970. - №392. – С. 130-136.
165. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. - М. : Высшая школа, 1980. - 243 с.
166. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 "Иностр. яз."] / Г. В. Рогова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Просвещение, 1983. - 351 с.

167. Роптанова Л. Ф. Активизация изучения лексики на I курсе языкового факультета (ВУЗа) путем использования рациональных стратегий усвоения на этапе предъявления : дисертація кандидата пед. наук : 13.00.02 / Роптанова Лидия Федоровна. - М. , 1991. – 206 с.
168. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
169. Савельева Е. Н. Индивидуально-психологические особенности владения иностранным языком в ролевой игре (на материале интенсивного обучения взрослых: автореф. дис.....канд. психол. наук. / Е. Н. Савельева. - М. : 1991. - 16с.
170. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В.Сафонова. - М.: Высшая школа, 1991. – 528 с.
171. Сиземна А. Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. / А. Е. Сиземна. – Нижний Новгород, 2009. – 22с.
172. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.
173. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. - М. : Педагогика, 1981. - 137с.
174. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій / Н. К. Скляренко // Іноземні мови.- 1999. - №3. - С. 3-7.
175. Скляренко Н. К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них: матеріали міжнар. наук. конф. [“Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?”] / Н. К. Скляренко. – Дніпропетровськ: Вид-во. ДУЕП, 2004. – С. 23-25.
176. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К.Скляренко. - Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і

- методики викладання іноземних мов : зб. наук. пр. – К. : Київський держ. пед. ін-т іноземних мов, 1992. – С. 9–14.
177. Слостенин В. А. Педагогика [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
178. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
179. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам на языковом факультете вуза. (Теория и практика отбора) : [монография] / Л. П. Смелякова.– Л. : СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
180. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В.Смоліна // Іноземні мови. – № 4. – 2010. – С. 16 – 23.
181. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.
182. Сосновська В. Б. Інтерпретація художнього тексту як навчальна дисципліна / В. Б. Сосновська // Іноземні мови у вищій школі. – 1987, №19.- С.24-26.
183. Старокожко А. Е. Обучение семантически трудным глаголам французского языка: автореферат дис....канд. пед. наук / А. Е.Старокожко. - Л., 1983. - 22 с.
184. Сяська Н. В. До проблеми формування іншомовних лексичних навичок у студентів молодших курсів / Н. В. Сяська // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2007. – № 1-2. – С. 175-177.
185. Сяська Н. В. Відбір лексичного мінімуму з психолінгвістичного боку / Н. В. Сяська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. – Рівне : РДГУ, 2007. - № 38. - С. 217-220.

186. Сяська Н. В. Проблеми формування англомовної лексичної компетенції у студентів молодших курсів / Н. В. Сяська // Наукові записки. – Острог : Національний університет «Острозька академія», 2009. - Вип 1 : Серія «Філологічна». - С. 523-528.
187. Сяська Н. В. Прийоми роботи з автентичними поетичними творами зі студентами мовних спеціальностей / Н. В. Сяська // Гуманітарний вісник. – Київ : Гнозис, 2012. - Додаток 1 до Вип. 27, том IV(37) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». - С. 482-487.
188. Сяська Н. В. Ефективність методики формування англомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів
/ Н. В. Сяська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. - Зб. статей : - Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2013. – Вип. 39 : Ч. 4. - С. 259-265.
189. Сяська Н. В. Методичні рекомендації щодо формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів / Н. В. Сяська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, Хмельницький : [Електронний ресурс.] – 2013. - Вип. 1. - Режим доступу до журналу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64
190. Сяська Н. В. Содержание формирования англоязычной лексической компетенции у студентов языковых специальностей на основе аутентичных поэтических произведений / Н. В. Сяська // Проблемы современной науки : сборник научных трудов. – Ставрополь : Логос, 2012. - № 5. - Ч. 1. - С. 212-218.
191. Сяська Н. В. Методика работы с аутентичными поэтическими произведениями на занятиях по английскому языку в вузах / Н. В. Сяська // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. : Педагогика. - Сб. статей. - Москва, 2014. - Вып. 2. - С. 136-142.

192. Сяська Н. В. Дидактичні, освітні, виховні завдання формування професійної компетенції майбутніх учителів іноземної мови / Н. В. Сяська // Матеріали 1 Всеукраїнської наукової-практичної конференції молодих науковців [«Освіта, наука, суспільство очима молодих»], (Рівне, 10-11 травня 2006). – Рівне : РДГУ, 2006. - С. 48-50.
193. Сяська Н. В. Педагогічні умови навчання іншомовного спілкування / Н. В. Сяська // 5-ті всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського (Одеса, 15- 16 травня 2007р.). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 315-317.
194. Сяська Н. В. Правильне використання лексики як стратегія успіху міжкультурної комунікації / Н. В. Сяська // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір»], (Умань, 15-16 червня 2007). – Умань : АЛІМІ, 2007. – С. 172-174.
195. Сяська Н. В. Особенности семантики зрительного восприятия / Н. В. Сяська // Матеріали 5-ї міжвузівської конференції молодих учених [«Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських та германських мов і літератур»], (Донецьк, 29-31 січня 2007 року).– Донецьк : ДонНУ, 2007. – С. 102-104.
196. Сяська Н. В. Застосування модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови / Н. В. Сяська // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції [«Зміст професійної підготовки учителя іноземної мови у контексті Болонського процесу»], (Дрогобич, 28-29 квітня 2009 р.). – Дрогобич : Оперативна поліграфія А4, 2009. - С. 254-260.
197. Сяська Н. В. Лінгвістичні особливості англійських поетичних творів / Н. В. Сяська // Матеріали Криворізької сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю [«Придніпровські соціально-

- гуманітарні читання»], (Кривий Ріг, 24 листопада 2012 р.). – Дніпропетровськ : ТОВ «Інновація», 2013. - Ч. 4. - С. 129-132.
198. Сяська Н. В. Learning Vocabulary through Poetry : [навчальний посібник для студентів III курсів мовних спеціальностей] / Н. В. Сяська // – Рівне : РДГУ, 2014. - 100 с.
199. Тализіна Н. Ф. Педагогічна психологія. / Н. Ф.Тализіна. - М. : Видавничий центр «Академія», 1998. - 288 с.
200. Тарнопольський О. Б. Інтенсифікація обучения лексики англійського языка в неязыковом вузе : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / О. Б. Тарнопольський. – Днепропетровск, 1978. – 21 с.
201. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти [навчальний посібник] / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.
202. Татаренко І. Р. Компетентність - вимога сучасності / І. Р. Татаренко // Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис. - 1996. — №1. - С. 57-60.
203. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов образования / Ю. Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. - М, 2004. - С. 7-10.
204. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. - М, 1983. - 210с.
205. Тынянов Ю. Н. Проблема стихотворного языка / Ю. Н. Тынянов. - М. : КомКнига, 2007. - 176с.
206. Терещук В. Г. Методика формування англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища : дисертація кандидата педагогічних наук : 13.00.02 / Терещук Віта Григорівна. - Одеса, 2014. - 200с.
207. Толочин И. В. Метафора и интертекст в англоязычной поэзии / И. В. Толочин. - М.: Издательство: СПб, 1996. - 237с.

208. Томашевский Б. В. О стихе / Б. В. Томашевский. - Л. : Изд. : Прибой, 1929. - 327с.
209. Федоров А. В. О смысловой многоплановости текста как проблеме художественного перевода / А. В. Федоров // Теория и критика перевода: сборник статей. — Л. : Издат-во ЛГУ, 1962. - С. 32-37.
210. Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. - 1986. - №2. - С.16-20.
211. Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И. Д. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции. Красноярский государственный университет. - Красноярск, 2003.- С. 106-108.
212. Цетлин В. С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / В. С. Цетлин // Иностранные языки в высшей школе. – 1969. – № 5. – С. 3-9.
213. Цурцилина Н. Н. Поэтический текст как средство развития индивидуальной культуры подростка: автореф. дис.... канд. пед. наук. / Н. Н. Цурцилина. - Ижевск, 2004. - 22с.
214. Харамурза О. С. Розвиток творчої активності учнів під час роботи над віршами англійських і американських авторів / О. С. Харамурза // Зарубіжна література в школі. – 2009. - №10. – С.2-5.
215. Харлов Г. А. Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом вузе : диссертация доктора пед. наук : 13.00.02 / Харлов Георгий Александрович. – Одесса, 1991. – 339 с.
216. Холшевников В. Е. Стихovedение и поэзия / В. Е. Холшевников. -Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. - 254 с.
217. Хомский Н. Т. Язык и мышление: [монография] / Н. Т. Хомский. – М.: Прогресс, 1972. – 164 с.

218. Черноватий Л. М. Практичний курс англійської мови [підручник для студентів другого курсу вищих закладів освіти (філолог. спец. та спец. «Переклад»)] / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан, І. Ю. Набокова. – Вінниця: Нова кн., 2005. – 356 с.
219. Черноватий Л. М. Основні напрями підвищення якості підготовки перекладачів у вищих закладах освіти : міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: тези доповідей / Л. М. Черноватий. – К., 2005 – С. 11-12.
220. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
221. Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки / Л. В. Щерба. - М. : Из-во.: Книга, 1929.- 54 с.
222. Шубин З. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / З. П. Шубин. - М. : Просвещение, 1972. - 350 с.
223. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. школа, 1989. – 143 с.
224. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746с.
225. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: [учебное пособие для преподавателей и студентов] / А. Н. Щукин . – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
226. Эйхенбаум Б. М. Мелодика стиха / Б. М. Эйхенбаум. - Л., 1923. – 200 с.
227. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию / Б. Д. Эльконин. - Красноярск, 2002.- 170 с.

228. Энциклопедия Кругосвет. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия. – [Электронный ресурс].– Режим доступа — URL: <http://www.krugosvet.ru/>
229. Эткинд Е. Г. Поэзия и перевод / Е. Г. Эткинд. - М. : Л. Советский писатель, 1963. - 430 с.
230. Ягупов В. В. Изучение профессиональной компетентности педагогов / В. В. Ягупов. - Методические рекомендации. – Калуга : Русс. Издат. 1994. - 39 с.
231. Ягупов В. В. Педагогіка [навчальний посібник] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
232. Якобсон Р. Ф. Лингвистика и поэтика. Структурализм : "за" и "против" / Р. Якобсон . - М. : Книга, 1975. - 240 с.
233. An Anthology of Contemporary English Poetry / ed. by K.Hewitt & V.Ganin // Oxford, 2007. – 360 p.
234. Beckmann G., Heyer G. Theorie und Praxis des Lexikons / G. Beckmann, G. Heyer. - Berlin-New York : de Gruyter, 1993. - 180 p.
235. Boerner W. Vogel Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon / W. Boerner, R. Vogel. -Tuebingen: Narr. - 1997. - 258 p.
236. Byron G. Fugitive Pieces / G. Byron // - 1806. – [Электронный ресурс].– Режим доступа : <http://www.online-literature.com/quiz.php?quizid=153>
237. Education and Society Today / Ed. by Harnett and Naich. -N.-Y. 1986. - 87p.
238. Eggert S. Wortschatz ordnen aber wie? Ueberlegungen zu Lexiksystematesierung und- differenzierung im Fremdsprachenunterricht Deutsch / S. Eggert. - Frankfurt-on-Main: Peter Lang Verlag, 1991. – 175 p.
239. Empson W. Seven types of ambiguity / W. Empson. - New York, 1955. - 270p.

240. Engelkamp J. Mentales Lexikon: Struktur und Zugriff? In: Harras G. Die Ordnung der Woerter. Kognitive und lexikalische Strukturen: Berlin / J. Engelkamp. - New York: de Gruyter, 1995. - P. 99 -119.
241. Fischer G. Interkulturelle Landeskunde / G. Fischer // Deutsch als Fremdsprache. 1990. - № 3. - S. 141-146.
242. Fischer L. M. Sprache als Brücke zwischen dem Fremden und dem Vertrauten Текст. / L. M. Fischer // Informationen Deutsch als Fremdsprache. — 1996. - № 1.- P. 81-95.
243. Frost D. Come In and Other Poems / D. Frost, R. Frost. - Boston, 1943. - 120p.
244. Grimm H. Engelkamp J. Sprachpsychologie: Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik / H. Grimm. - Berlin: E. Schmidt, 1981.- 346 p.
245. Guilford J. The nature of human intelligence / J. Guilford. – N.Y., 1967. – 220 p.
246. Jespersen O. Cause psychologique de quelques phenomenes de metrique germanique / O. Jesperen // “Psychologie du langage”, Paris, 1933. - 230 p.
247. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context / A. Hadley. - Boston: Heinle and HeinlePublishers, 1993. - 532 p.
248. Holmes O. Songs in Many Keys / O. Holmes // – 1962. : [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.online-literature.com/quiz.php?quized=481> (Holmes)
249. Hopkins G. Binsey Poplars / G. Hopkins. - Felled, 1879. – 58 p.
250. Hopkins G. Poems / G. Hopkins. - New York - London, изд. 3-е, 1948. - 110p.
251. Housman A. / A.Housman // N. W. : Shropshire Lad, 1887. – 110 p.
252. Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social Life / D. Hymes. - Ed. – 98 p.
253. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. - J. B. Pride and J.- 1998.- 100 p.

254. Gumperz J., Hymes D. Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication / J.Gumperz, D. Hymes. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. – P. 35-71.
255. Karcevskij S., O. Martan. Sur la phonologie de la phrase / S. Karcevskij // "Travaux du Cercle Linguistique de Prague", 4, 1931.- P. 188-223.
256. Keller G. Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturelles Lernens / G. Keller. - Praxis., 1996. - № 6. – P . 227-236.
257. Krashen S. Second language acquisition and second language learning / S. Krashen. – New York : Pergamon Press, 1981. – 176 p.
258. Krumm H. J. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. Handbuch Fremdsprachenunterrichts Hrsg: / K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. - Auflage. - Tuebingen, Basel, 1995. – P . 156-161.
259. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationsfaehigkeit als Lernziel / A. Knapp-Potthoff // Aspekte interkultureller Kommunikationsfaehigkeit.- Hrsg: A. Knapp-Potthoff, M. Liedke. Muenchen, 1997. - P. 181-205.
260. Lawrence D. Sketches of Etruscan Places and other Italian essays / D.Lawrence. O. – 1932.- 170 p.
261. Lee P. The City in Which I Love You / P. Lee – L. : New, 1990. - 89 p.
262. Leuninger H. Mentales Lexikon, Basiskonzepte, Wahrnehmungsalternativen: Neuro- und psycholinguistische UeberlegungenZ / H. Leuninger // Linguistische Berichte. - 1986.- Nr. 103. - P. 224-257.
263. Levi A. Delia versificazione italiana / A.Levi // "Archivum Romanicum", N. W. : New, 1930.- p. 449-526.
264. Levi-Strauss C. Analyse morphologique des contes russes / C. Levi-Strauss. - "International Journal of Slavic linguistics and poetics". - № 3, 1960. – 120 p.
265. Lutzeier P. R. Studien zur Wortfeldtheorie. Studies in Lexical Field Theory / P. R. Lutzeier. - Tuebingen: Niemeyer, 1993. – 133 p.

266. Nash O. Many Long Years Ago / O.Nash. – L.: U.P., 1945. – 78 p.
267. Nation P. Learning vocabulary in another language / P.Nation. – L. : Cambridge: Cambridge university press, 2001. – 100 p.
268. O’Hara F. The Collected Poems of Frank O’Hara / F.O’Hara. - N.W. : Book, 1971. – 180p.
269. Picht R. Kultur- und Landeswissenschaften Handbuch Fremdsprachenunterrichts / Hrsg.: / K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm // 3 Auflage. - Tuebingen, Basel, 1995. - P. 66-73.
270. Piepho H. E. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts : Sekundarstufe I / H. E. Piepho/ - Limburg, 1979.- 110 p.
271. Poe E. The Raven and other poems / E. Poe // – 1845. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.online-literature.com/quiz.php?quizid=134> (Edgar Allan Poe).
272. Ransom J. C. The world's body / J. C. Ransom/ - New York, 1938. - 140p.
273. Richards J. Series editor’s preface . Schmitt N. Vocabulary in language teaching / J. Richards. - Cambridge: Cambridge university press, 2001. – 90 p.
274. Savignon S. J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S. J. Savignon. – New Haven & London : Yale University Press, 2002. – 243 p.
275. Schneider-Wohlfahrt U. Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung / U. Schneider-Wohlfahrt. - Opladen, 1990. - P. 321-339.
276. Sheehan A. Making sence of words / A. Sheehan // Forum, January, 2004. – Vol. 42. – N. 1. – P. 2-9.
277. Shakespeare W. The Phoenix and the Turtle / W.SHakespeare // – 1601. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.online-literature.com/quiz.php?quizid=61>,<http://www.faculty.fairfield.edu/rjregan/rr202s10.htm>
(Шекспир)

278. Solmecke G. Texte hoeren, lesen und verstehen. Eine Einfuehrung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen fuer den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. / G. Solmecke. - Berlin : Muenchen: Langenscheidt KG, 1993. – 122 p.
279. Syaska N. V. Intercultural communication in language learning / N. V. Syaska // Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю [«Сучасні соціально-гуманітарні дискурси»], (Дніпропетровськ, 22 березня 2014). – Дніпропетровськ : 2014. – Ч.2. - С. 104-106.
280. The Anthology of Popular Verse / ed. By Christopher Hurford. - Lnd. : E. P., 1994. - 160 p.
281. The Faber Book of Modern Verse / ed. by Michael Roberts // - Lnd. : E. P., 1965. – 190 p.
282. Valery P. The art of poetry / P. Valery // Bollingen series, 45.- New York. : Home, 1958. - 147 p.
283. Virginia E., Jenny Dooley. Upstream(Advanced Level) / E.Virginia.- L. : Express Publishing, 2007. - 280 p.
284. Whitman W. Leaves of Grass / W. Whitman. - U. S.: N.P, 1955. – 117p.
285. Wunderlich D. Raum und die Struktur des Lexikons In: Bosshardt H.G. Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinaere Beitrage zum Gedenken an Hans Hoermann / D. Wunderlich. - Berlin. New York: de Gruyter, 1986. - P. 212 - 231.

ДОДАТКИ**Додаток А****Анкета****для студентів старших курсів мовних спеціальностей
для виявлення рівня сформованості англомовної лексичної
компетентності засобами автентичних поетичних текстів**

Шановний респонденте! Просимо Вас ознайомитися з запропонованими тестами та відповісти на поставлені у них запитання. Ваші відверті відповіді вагомо допоможуть нам удосконалити методику формування англомовної лексичної компетентності засобами автентичних поетичних текстів

Результати цього тестування будуть використані в узагальненому вигляді для подальшого дослідження.

Щиро дякуємо за співпрацю!

Прізвище (за бажанням) _____

Навчальний заклад _____

Факультет _____

Курс _____

Група _____

1. Поезія може бути використана:

а) як засіб розвитку вмінь сучасного автентичного розмовно-літературного мовлення ;

б) як засіб розвитку творчих здібностей студентів;

в) як засіб збагачення словникового запасу.

2. Робота з поетичними творами створює умови для:

а) формування бажання вчитися та прищеплює естетичні смаки;

б) виявлення творчих здібностей студентів та їхню індивідуальність;

в) розвиває критичне мислення.

3. Що передбачає процес вивчення автентичних поетичних творів:

а) розвиток самостійної творчої діяльності;

б) навчання читання оригінальної літератури з повним її розумінням;

в) формування англомовної лексичної компетентності у процесі вивчення автентичних поетичних творів.

4. Використання в процесі навчання іноземної мови автентичних поетичних творів сприяє:

а) підвищенню комунікативно-пізнавальних здібностей, що є наслідком мотивації;

б) позитивному впливу на особистісно-емоційний стан студентів;

в) забезпеченню можливості одночасного звернення до мови і культури;

г) формуванню соціокультурної компетенції;

д) забирають багато часу, що перебиває активну мовленнєво-мисленнєву діяльність студентів на занятті.

5. Чи хотіли б Ви, щоб на заняттях з іноземної мови на старших курсах використовувались такі види роботи:

а) читання та усний переклад оригінальної літератури;

б) письмовий переклад автентичних поетичних текстів;

в) виконання лінгвостилістичного аналізу художнього твору;

г) складання есе або рецензій на прочитаний твір.

6. Визначте наявність автентичних поетичних текстів на заняттях з іноземної мови:

а) на 1 курсі на заняттях з практичної фонетики;

б) робота з невеликими віршами при вивченні граматики на початкових курсах;

в) вивчення віршів та їх декламування під час святкування визначних свят, подій.

7. З якими поетичними творами Ви хотіли б познайомитись:

- а) із поетичними творами англійських поетів ХІХ–ХХ віків;
- б) із творчістю Шекспіра;
- в) з будь-якими поетичними творами, якщо за темою вони їм будуть цікавими;
- г) ні з якими.

Дякуємо за співпрацю

Додаток В1

Результати передекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів сформованості АЛК засобами АПТ у майбутніх учителів

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ-1

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико-лінгвістичний	Мовно-комунікативний і лінгво-інтерпретаційний	Загальний бал (max 100)
1	Б-ка. О.	11	36	47
2	Б-дюг К	10	18	28
3	В-ко О.	10	78	88
4	В-кий М.	7	40	47
5	Г-жа В.	8	40	48
6	Г- ольц І.	8	39	47
7	Г-люк Ю.	7	40	47
8	Д-єва В.	7	42	49
9	Д-юк Ю.	10	78	88
10	Д-ко А.	7	41	48
11	Ж-на Ю.	6	20	26
12	І-щук В.	12	45	57
13	К-сюк М.	7	42	49
14	К-ка О.	6	23	29
15	М-чук В.	8	48	56
16	М-ня І.	5	35	40
17	М-юк Н.	8	39	47
18	О- чук В.	5	21	26
19	О-чук М.	11	68	79

20	С-чук А.	7	42	49
21	С-юк А.	6	42	48
22	С-ич К.	5	33	38
23	С-иш С.	8	70	78
24	Т-чук М.	6	28	34
25	Ч-гов С.	6	32	38
26	Ш-люк Ю.	6	34	40
27	Щ-бяк Є.	14	64	78
28	Я-вич О.	4	28	32
Загальний бал				
Σ		215,00	1166,00	1381,00
Середній бал студентів ЕГ-1 = 49,32				

Додаток В 2

Результати передекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів сформованості АЛК засобами АПТ у майбутніх учителів

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ-2

	Прізвище та ім'я студента	Теоретико-лінгвістичний	Мовно-комунікативний і лінгво-інтерпретаційний	Загальний бал (max 100)
1	К-ко О.	7	40	47
2	К-нюк М.	5	32	37
3	К-дюк М.	7	41	48
4	К-ва Р.	11	77	88
5	К-бель М.	7	25	32
6	Л-нюк Е.	6	52	58

7	М-ко А.	5	40	45
8	М-чук М.	5	22	27
9	М-ка О.	8	66	74
10	М-чук К.	7	40	47
11	М-рог А.	7	38	45
12	Н-сад Н.	7	41	48
13	О-чук В.	6	33	39
14	О-чук Ю.	5	42	47
15	О-ко Ю.	6	39	45
16	О-вич А.	7	41	48
17	П-ник М.	8	49	57
18	П-чик З.	6	32	38
19	Р-мяк Т.	5	19	24
20	С-жак Н.	6	33	39
21	Т-ка В.	8	38	46
22	Т-ник М.	5	20	25
23	Ф-яло Ю.	10	68	78
24	Ш-вич А.	6	33	39
25	Ш-да Н.	9	35	44
26	Ш-дер І.	10	77	87
27	Ш-чук В.	5	27	32
28	Ч-бан О.	5	34	39
29	Ч-ва І.	7	32	39
30	Щ-ко А.	5	42	47
Загальний бал				
Σ		201,00	1208,00	1409,00
Середній бал студентів ЕГ-2 = 46,97				

Додаток В 3

**Результати передекспериментального зрізу знань з виявлення
рівнів сформованості АЛК засобами АПТ у майбутніх учителів**

Результати передекспериментального зрізу в КГ

	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- лінгвістичний	Мовно- комунікативний і лінгво- інтерпретаційний	Загальний бал (max 100)
1	Б-ца М.	7	68	75
2	Б-таш Г.	6	41	47
3	Г-ка І.	5	27	32
4	Ж-кова О.	6	51	57
5	К-ва Ю.	5	20	25
6	К-цов М.	5	34	39
7	К-чук К.	7	39	46
8	К-вич А.	7	33	40
9	К-ха Т.	8	75	83
10	К-рець М.	8	40	48
11	М-нян д.	7	37	44
12	М-ко Г.	6	41	47
13	П-чук т.	6	42	48
14	Н-чук ю.	7	31	38
15	О-чук П.	5	22	27
16	П-чук Н.	5	24	29
17	П-ків Н.	8	82	90
18	П-нюк О.	5	20	25
19	О-ник Н.	5	43	48
20	Н-ка Т.	6	39	45
21	С-ка В.	7	41	48

22	С-ка К.	5	19	24
23	С-вич Т.	11	83	94
24	Т-ка Б.	8	40	48
25	Уз-ган В.	7	51	58
26	У- вець М.	7	33	40
27	Ш-чук Н.	8	66	74
28	Ю-чак О.	7	40	47
29	Я-щук а.	6	41	47
Загальний бал				
Σ		190,00	1223,00	1413,00
Середній бал студентів КГ-2 = 48,72				

Додаток Г

Тестові завдання для перевірки рівня сформованості англомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів засобами АПТ (проміжний зріз)

I. Теоретико-лінгвістичний критерій

1. Показник: обізнаність з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.

Завдання 1. Мета: виявити обізнаність студентів з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.

Інструкція: оберіть правильні визначення кожного терміну (кожна правильна відповідь 1 бал)

Ballad	a) is a form of poetry, especially one in five-line anapestic meter with a strict rhyme scheme (AABBA), which is sometimes obscene with humorous intent.
Limerick	b) is a poem that tells a fairly simple story (narrative).
Sonnet	c) is poetry written in regular metrical but unrhymed lines, almost

	always iambic pentameters.
Blank verse	d) has 14 lines which can be broken down into four sections called quatrains.
Free verse	e) is an open form of poetry. It does not use consistent meter patterns, rhyme, or any other musical pattern. It thus tends to follow the rhythm of natural speech.

2. Показник: обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО).

Завдання 2. Мета: виявити обізнаність студентів із лексичною сполучуваністю англійських слів.

Інструкція: Співставте дві частини сталих / крилатих виразів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1.Tir'd with all these,	a)such virtue hath my pen
2.You still shall live,	b)from these would I be gone,
3.How like Eve's apple	c)the new are tried,
4.Be not the first by whom	d)doth thy beauty grow,
5."Good nature and good sense	e)Neever have endings.
6.Real love stories	f)must ever join
7.Until we meet again, may God	g)is a paradise on earth.
8.The heart of him who truly loves	h)Hold you in the palm of his hand
9.See a pin and pick it up,	i)after the horse has bolted.
10.It's no use locking the stable door	j)all the day you'll have good luck;

3. Показник: обізнаність з лексичними засобами виразності англійської мови.

Завдання 3. Мета: виявити обізнаність студентів із лексичними засобами виразності англійської мови.

Інструкція: Поєднайте уривок поетичного тексту із назвою лексичного засобу виразності, що знаходиться у його складі (кожна правильна відповідь 2 бали).

№	Лексичні	Приклади поетичних текстів
---	----------	----------------------------

п/п	засоби виразності	
1	Allusion	<p>O heavy lightness! Serious vanity! Mis-shapen chaos of well-seeming forms, Feather of lead, bright smoke, cold fire, sick health, Still-waking sleep, that is not what it is! This love feel I, that feel no love in this.</p>
2	Oxymoron	<p>Does it dry up like a raisin in the sun? Or fester like a sore-- And then run? Does it stink like rotten meat? Or crust and sugar over-- like a syrupy sweet?</p>
3	Simile	<p>Safe past the Gnome thro' this fantastic band, A branch of healing Spleenwort in his hand.</p>
4	Metaphor	<p>Sitting by his side, I watched the peaceful dawn.</p>
5	Epithet	<p>Amidst the frozen white, a tiny tip of green, first blade of grass, the messenger of spring.</p>

Максимальна кількість балів за першим критерієм становила 25 балів.

II. Мовно-комунікативний критерій.

1. Показник: обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова.

Завдання 4. **Мета:** виявити обізнаність студентів із правилами словотвору англійської мови і їх здатність утворювати нові слова (за кожну правильну відповідь – 1 бал).

Інструкція: утворіть максимально можливу кількість слів і перекладіть їх.

dis-, il-, out-, non-, ir-, un-, im-, in-, de-, a-, be-, less-, ly-

Shadowed, furl, house, held, neurosis, sun, sealed, hostess, heaven, brief.

2. Показник: розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу.

Завдання 5. Мета: виявити розуміння студентами прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу.

Інструкція: поясніть англійською мовою, як ви розумієте дані вирази з переносним значенням та надайте адекватний відповідник рідною мовою (за кожну правильну відповідь - 2 бали).

1. This love feel I, that feel no love in this. _____
2. Lightning is like an idea you know you should use, before it disappears _____
3. Life is as eventful as a journey. _____
- 4.. The killer wore a mark of Cain as he stalked his brother _____
5. The seven stars go squawking. Like geese about the sky _____

3. Показник: : вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях.

Завдання 6. Мета: виявити вміння студентів адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях.

Інструкція: висловіть не менше 15 речень з теми «Talking about people».

Ситуація: «Вас попросили виразити свої думки перед групою студентів про характер, переживання і поведінку головного героя (героїні) фільму, який найбільше вас вразив». Використовуйте у своєму мовленні поетичні ЛО, засоби виразності та емоційно-оцінну лексику (кожне правильне речення – 1 бал, максимальна кількість балів- 25).

Максимальна кількість балів за другим критерієм – 45 балів.

III. Лінгво-інтерпретаційний критерій.

1. Показник: розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій.

Завдання 7. Мета: виявити вміння студентів розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення, пояснення їх функцій у АПТ.

Інструкція: визначте лексичні засоби увиразнення мовлення. Поясніть їх функцію (за кожну правильну відповідь- 1 бал).

1. _____ "I'm getting married in the morning! Ding dong! the bells are gonna chime."
2. _____ The fair breeze blew, the white foam flew
3. _____ The stars danced playfully in the moonlit sky.
4. _____ She nearly drowned in her tears.
5. _____ A rainbow of flavors.
6. _____ Watching the show was like watching grass grow.
7. _____ "Boarded the train there's no getting off"
8. _____ Here is Belladonna, the Lady of the Rocks, The lady of situations."
9. _____ 'O brawling love! O loving hate! heavy lightness! serious vanity!
10. _____ Autumn brushes her hair slowly. Letting the glorious colors flow gently to the earth below

2. Показник: вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту.

Завдання 8. Мета: виявити вміння студентів проводити лінгвістичний аналіз художнього поетичного тексту.

Інструкція: Зробіть лінгвістичний аналіз поетичного англійського тексту.

Вкажіть жанр поетичного тексту (2 бали), схарактеризуйте лексичні одиниці (2 бали), схарактеризуйте лексичні засоби виразності (2 бали), назвіть крилаті вирази в тексті (2 бали), назвіть слова, вжиті у переносному значенні (2 бали).

The Road Not Taken

by Robert Frost

Two roads diverged in a yellow wood,
 And sorry I could not travel both
 And be one traveler, long I stood
 And looked down one as far as I could
 To where it bent in the undergrowth;
 Then took the other, as just as fair,
 And having perhaps the better claim,
 Because it was grassy and wanted wear;
 Though as for that the passing there
 Had worn them really about the same,
 And both that morning equally lay
 In leaves no step had trodden black.
 Oh, I kept the first for another day!
 Yet knowing how way leads on to way,
 I doubted if I should ever come back.
 I shall be telling this with a sigh
 Somewhere ages and ages hence:
 Two roads diverged in a wood, and I-
 I took the one less traveled by,
 And that has made all the difference.

3. Показник: вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки

Завдання 9. Мета: виявити вміння студентів інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки.

Інструкція: поясніть, як ви розумієте ідею, яку митець мав на меті донести до читача у цьому поетичному тексті «Sonnet—to Science » Едгара По і висловіть власну думку щодо прочитаного (не менше 10 речень, кожне правильне речення -1 бал).

Science! true daughter of Old Time thou art!

Who alterest all things with thy peering eyes.

Why pryncst thou thus upon the poet's heart. Tint

Vulture, whose wings arc dull realities?

Максимальна кількість балів за третім критерієм 30 балів.

Додаток Д

Тестові завдання для перевірки рівня сформованості англомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів засобами АПТ (післяекспериментальний зріз)

I. Теоретико-лінгвістичний критерій

1. Показник: обізнаність з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.

Завдання 1. Мета: виявити обізнаність студентів з основними поняттями поезики, жанрами англійської поезії, їх лінгвістичними особливостями.

Інструкція: оберіть правильні визначення кожного терміну (кожна правильна відповідь 1 бал)

Ballad	a) A narrative poem, often of folk origin and intended to be sung, consisting of simple stanzas and usually having a refrain.
Limerick	b) Verse composed of variable, usually unrhymed lines having no

	fixed metrical pattern.
Sonnet	c) It is often used in descriptive and reflective poems and dramatic monologues — the poems in which a single character delivers his thoughts in the form of a speech.
Blank verse	d) is a poem of an expressive thought or idea made up of 14 lines, each being 10 syllables long.
Free verse	e) is a five-line joke of a poem—witty, usually involving place names and puns, and most often bawdy, sometimes unprintable.

2. Показник: обізнаність із лексичною сполучуваністю слів (сталі вирази, крилаті вирази, ФО).

Інструкція: Співставте дві частини сталих / крилатих виразів (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. A light he was to no one a) That's voting.
2. Thinking isn't agreeing or b) but himself.
disagreeing.
3. What is said of a man is nothing. c) because second chances create new
beginnings.
4. Never be afraid to start over d) The point is, who says it.
5. "Love is like the wind, e) For loving, and for saying so.
6. I am two fools, I know, f) you can't see it but you can feel it
7. And to 'scape stormy days, g) Who died before the god of Love was
born
- 8 Real love stories. h) all the day you'll have good luck
9. Never be afraid to start over i) never have endings.
10. .See a pin and pick it up, j) because second chances create new
beginnings.

3. Показник: обізнаність з лексичними засобами виразності англійської мови.

Завдання 3. Мета: виявити обізнаність студентів із лексичними засобами виразності англійської мови.

Інструкція: Поєднайте уривок поетичного тексту із назвою лексичного засобу виразності, що знаходиться у його складі (кожна правильна відповідь 2 бали).

№ п/п	Лексичні засоби виразності	Приклади поетичних текстів
1	Allusion	An emerald is as green as grass, A ruby red as blood; A sapphire shines as blue as heaven; A flint lies in the mud.
2	Oxymoron	O, she doth teach the torches to burn bright! It seems she hangs upon the cheek of night Like a rich jewel in an Ethiop's ear; Beauty too rich for use, for earth too dear!
3	Simile	The calm wind blew, The sun shone a blinding light. All around, a deafening silence as, The atmosphere changed shape.
4	Metaphor	Here of a Sunday morning My love and I would lie, And see the coloured counties, And hear the larks so high About us in the sky.
5	Epithet	Time slides a gentle ocean waves upon waves, washing the shore,

		loving the shore.
--	--	-------------------

Максимальна кількість балів за першим критерієм становила 25 балів.

II. Мовно-комунікативний критерій.

1. Показник: обізнаність з правилами словотвору англійської мови і здатність утворювати нові слова.

Завдання 4. Мета: виявити обізнаність студентів із правилами словотвору англійської мови і їх здатність утворювати нові слова (за кожну правильну відповідь – 1 бал).

Інструкція: утворіть максимально можливу кількість слів і перекладіть їх.

dis-, il-,out-, non-, ir-, un-, im-, in-, de-, a-,be-, less-, ly-

Betrayal, antipathy, lock, mystify, resistible, sensual, obedience, tie, adequate, furl.

2. Показник: розуміння прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу.

Завдання 5. Мета: виявити розуміння студентами прямого та переносного значення слів та вміння їх адекватного перекладу.

Інструкція: поясніть англійською мовою, як ви розумієте дані вирази з переносним значенням та надайте адекватний відповідник рідною мовою (за кожну правильну відповідь - 2 бали).

1. Feel me ... like an autumn breeze _____

2. His smile was a mile wide _____

3. This place is like a Garden of Eden. _____

4. White stands for life and purity. _____

5. I think my love as rare. As any she belied with false compare _____

3. Показник: : вміння адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях.

Завдання 6. Мета: виявити вміння студентів адекватного вживання вивчених поетичних ЛО у нових комунікативних ситуаціях.

Інструкція: висловіть не менше 15 речень з теми «The world around us».

Ситуація: “Уявіть, що Ви- турист, вас повезли на екскурсію в гірські райони з красивими пейзажами і чистим повітрям, а потім, поряд- на місце розбудови великого промислового машинобудівного комплексу. Виразіть свої думки, щодо порівняння побаченого». Використовуйте у своєму мовленні поетичні ЛО, засоби виразності та емоційно-оцінну лексику (кожне правильне речення – 1 бал, максимальна кількість балів- 25).

Максимальна кількість балів за другим критерієм становила 45 балів.

III. Лінгво-інтерпретаційний критерій.

1. Показник: розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення у АПТ, пояснення їх функцій.

Завдання 7. Мета: виявити вміння студентів розуміння лексичних засобів увиразнення мовлення, пояснення їх функцій у АПТ.

Інструкція: визначте лексичні засоби увиразнення мовлення. Поясніть їх функцію (за кожную правильну відповідь- 1 бал).

1. _____ The flowers nodded their heads as if to greet us.
2. _____ She was a sparrow of a woman
3. _____ Life is full of dangerous corners if you drive at a high speed.
4. _____ That is as easy as shooting fish in a barrel.
5. _____ And faith unfaithful kept him falsely true.
6. _____ The vines wove their fingers together to form a braid.
7. _____ He was a real Romeo with the ladies.
8. _____ You light up my life with your presence.
9. _____ The bit chewed into the horse's mouth.
10. _____ Make a mountain out of a molehill

2. Показник: вміння лінгвістичного аналізу художнього поетичного тексту.

Завдання 8. Мета: виявити вміння студентів проводити лінгвістичний аналіз художнього поетичного тексту.

Інструкція: Зробіть лінгвістичний аналіз поетичного англійського тексту. Вкажіть жанр поетичного тексту (2 бали), схарактеризуйте лексичні одиниці (2 бали), схарактеризуйте лексичні засоби виразності (2 бали), назвіть крилаті вирази в тексті (2 бали), назвіть слова, вжиті у переносному значенні (2 бали).

A Poison Tree

By William Blake

*I was angry with my friend;
I told my wrath, my wrath did end.
I was angry with my foe:
I told it not, my wrath did grow.*

*And I waterd it in fears,
Night & morning with my tears:
And I sunned it with smiles,
And with soft deceitful wiles.*

*And it grew both day and night.
Till it bore an apple bright.
And my foe beheld it shine,
And he knew that it was mine.*

*And into my garden stole,
When the night had veild the pole;
In the morning glad I see;
My foe outstretched beneath the tree.*

3. Показник: вміння інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки

Завдання 9. Мета: виявити вміння студентів інтерпретації авторської позиції у тексті та викладу власної думки.

Інструкція: поясніть, як ви розумієте ідею, яку митець мав на меті донести до читача у цьому поетичному тексті «The Tide Rises, The Tide Falls» Генрі Лонгфела і висловіть власну думку щодо прочитаного (не менше 10 речень, кожне правильне речення -1 бал)

The morning breaks; the steeds in their stalls

Stamp and neigh, as the hostler calls;

The day returns, but nevermore

Returns the traveler to the shore,

15 And the tide rises, the tide falls.

Максимальна кількість балів за третім критерієм становила- 30 балів.

Додаток Ж 1

Результати післяекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів сформованості АЛК засобами АПТ у майбутніх учителів

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ-1

	Прізвище та ім'я студента	Теоретико-лінгвістичний	Мовно-комунікативний і лінгво-інтерпретаційний	Загальний бал (max 100)
1	Б-ка. О.	11	58	69
2	Б-дюг К	13	30	43
3	В-ко О.	10	70	80
4	В-кий М.	12	50	62
5	Г-жа В.	11	74	85
6	Г- ольц І.	12	62	74

7	Г-люк Ю.	13	65	78
8	Д-єва В.	11	75	86
9	Д-юк Ю.	12	80	92
10	Д-ко А.	13	57	70
11	Ж-на Ю.	8	41	49
12	І-щук В.	14	68	82
13	К-сюк М.	10	50	60
14	К-ка О.	10	33	43
15	М-чук В.	14	66	80
16	М-ня І.	7	35	42
17	М-юк Н.	13	56	69
18	О-чук В.	9	34	43
19	О-чук М.	14	70	84
20	С-чук А.	12	50	62
21	С-юк А.	11	52	63
22	С-ич К.	8	54	62
23	С-иш С.	13	80	93
24	Т-чук М.	9	35	44
25	Ч-гов С.	10	59	69
26	Ш-люк Ю.	12	44	56
27	Щ-бяк Є.	15	65	80
28	Я-вич О.	8	32	40
Загальний бал				
Σ		315,00	1545,00	1860,00
Середній бал студентів ЕГ-1 =66,43				

Додаток Ж 2

**Результати післяекспериментального зрізу знань з виявлення
рівнів сформованості АЛК засобами АПТ у майбутніх учителів**

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ-2

	Прізвище та ім'я студента	Теоретико - лінгвістичний	Мовно- комунікативний і лінгво- інтерпретаційний	Загальний бал (max 100)
1	К-ко О.	16	80	96
2	К-нюк М.	14	60	74
3	К-дюк М.	17	80	97
4	К-ва Р.	15	80	95
5	К-бель М.	12	36	48
6	Л- нюк Е.	9	90	99
7	М-ко А.	15	62	77
8	М-чук М.	13	35	48
9	М-ка О.	14	75	89
10	М-чук К.	12	81	93
11	М-рог А.	14	58	72
12	Н-сад Н.	12	76	88
13	О-чук В.	14	60	74
14	О-чук Ю.	12	82	94
15	О-ко Ю.	11	86	97
16	О-вич А.	13	65	78
17	П-ник М.	14	65	79
18	П-чик З.	14	63	77
19	Р-мяк Т.	11	37	48
20	С-жак Н.	16	60	76
21	Т-ка В.	15	61	76

22	Т-ник М.	11	37	48
23	Ф-яло Ю.	15	79	94
24	Ш-вич А.	10	39	49
25	Ш-да Н.	12	67	79
26	Ш-дер І.	13	83	96
27	Ш-чук В.	11	38	49
28	Ч-бан О.	12	65	77
29	Ч-ва І.	9	40	49
30	Щ-ко А.	16	62	78
Загальний бал				
		392,00	1902,00	2294,00
Середній бал студентів ЕГ-2= 76,47				

Додаток Ж 3

Результати післяекспериментального зрізу знань з виявлення рівнів сформованості АЛК засобами АПТ у майбутніх учителів

Результати післяекспериментального зрізу в КГ

	Прізвище та ім'я студента	Теоретико-лінгвістичний	Мовно-комунікативний і лінгво-інтерпретаційний	Загальний бал (max 100)
1	Б-ца М.	8	78	86
2	Б-таш Г.	7	42	49
3	Г-ка І.	6	32	38
4	Ж-кова О.	8	60	68
5	К-ва Ю.	6	25	31
6	К-цов М.	8	40	48
7	К-чук К.	9	40	49

8	К-вич А.	8	38	46
9	К-ха Т.	11	81	92
10	К-рець М.	10	49	59
11	М-нян д.	8	41	49
12	М-ко Г.	8	55	63
13	П-чук т.	7	42	49
14	Н-чук ю.	8	39	47
15	О-чук П.	6	26	32
16	П-чук Н.	7	31	38
17	П-ків Н.	11	88	99
18	П-нюк О.	5	26	31
19	О-ник Н.	7	54	61
20	Н-ка Т.	6	41	47
21	С-ка В.	8	41	49
22	С-ка К.	5	24	29
23	С-вич Т.	14	84	98
24	Т-ка Б.	9	40	49
25	Уз-ган В.	9	55	64
26	У- вець М.	7	37	44
27	Ш-чук Н.	11	78	89
28	Ю-чак О.	8	46	54
29	Я-щук а.	7	42	49
Загальний бал				
		232,00	1375,00	1607,00
Середній бал студентів КГ= 55,41				

**Порівняння результатів передекспериментального та
післяекспериментального зрізів у студентів ЕГ-1**

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико-лінгвістичний критерій		Мовно-комунікативний і лінгвоінтерпретаційний		Загальний бал (max 100)	
		До	Після	До	Після	До	Після
1	Б-ка. О.	11	11	36	58	47	69
2	Б-дюг К	10	13	18	30	28	43
3	В-ко О.	10	10	78	70	88	80
4	В-кий М.	7	12	40	50	47	62
5	Г-жа В.	8	11	40	74	48	85
6	Г- ольц І.	8	12	39	62	47	74
7	Г-люк Ю.	7	13	40	65	47	78
8	Д-єва В.	7	11	42	75	49	86
9	Д-юк Ю.	10	12	78	80	88	92
10	Д-ко А.	7	13	41	57	48	70
11	Ж-на Ю.	6	8	20	41	26	49
12	І-щук В.	12	14	45	68	57	82
13	К-сюк М.	7	10	42	50	49	60
14	К-ка О.	6	10	23	33	29	43
15	М-чук В.	8	14	48	66	56	80
16	М-ня І.	5	7	35	35	40	42
17	М-юк Н.	8	13	39	56	47	69
18	О- чук В.	5	9	21	34	26	43
19	О-чук М.	11	14	68	70	79	84
20	С-чук А.	7	12	42	50	49	62
21	С-юк А.	6	11	42	52	48	63
22	С-ич К.	5	8	33	54	38	62

23	С-иш С.	8	13	70	80	78	93
24	Т-чук М.	6	9	28	35	34	44
25	Ч-гов С.	6	10	32	59	38	69
26	Ш-люк Ю.	6	12	34	44	40	56
27	Щ-бяк Є.	14	15	64	65	78	80
28	Я-вич О.	4	8	28	32	32	40

Додаток К 2

Порівняння результатів передекперементального та післяекспериментального зрізів у студентів ЕГ-2

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико- лінгвістичний критерій		Мовно- комунікативний і лінгво- інтерпретаційний		Загальний бал (max 100)	
		До	Після	До	Після	До	Після
1	К-ко О.	7	16	40	80	47	96
2	К-нюк М.	5	14	32	60	37	74
3	К-дюк М.	7	17	41	80	48	97
4	К-ва Р.	11	15	77	80	88	95
5	К-бель М.	7	12	25	36	32	48
6	Л- нюк Е.	6	9	52	90	58	99
7	М-ко А.	5	15	40	62	45	77
8	М-чук М.	5	13	22	35	27	48
9	М-ка О.	8	14	66	75	74	89
10	М-чук К.	7	12	40	81	47	93
11	М-рог А.	7	14	38	58	45	72

12	Н-сад Н.	7	12	41	76	48	88
13	О-чук В.	6	14	33	60	39	74
14	О-чук Ю.	5	12	42	82	47	94
15	О-ко Ю.	6	11	39	86	45	97
16	О-вич А.	7	13	41	65	48	78
17	П-ник М.	8	14	49	65	57	79
18	П-чик З.	6	14	32	63	38	77
19	Р-мяк Т.	5	11	19	37	24	48
20	С-жак Н.	6	16	33	60	39	76
21	Т-ка В.	8	15	38	61	46	76
22	Т-ник М.	5	11	20	37	25	48
23	Ф-яло Ю.	10	15	68	79	78	94
24	Ш-вич А.	6	10	33	39	39	49
25	Ш-да Н.	9	12	35	67	44	79
26	Ш-дер І.	10	13	77	83	87	96
27	Ш-чук В.	5	11	27	38	32	49
28	Ч-бан О.	5	12	34	65	39	77
29	Ч-ва І.	7	9	32	40	39	49
30	Щ-ко А.	5	16	42	62	47	78

Додаток К 3

**Порівняння результатів передекпериментального та
післяекспериментального зрізів у студентів КГ**

№	Прізвище та ім'я студента	Теоретико-лінгвістичний критерій		Мовно-комунікативний і лінгвоінтерпретаційний		Загальний бал (max 100)	
		До	Після	До	Після	До	Після
1	Б-ца М.	7	8	68	78	75	86
2	Б-таш Г.	6	7	41	42	47	49
3	Г-ка І.	5	6	27	32	32	38
4	Ж-кова О.	6	8	51	60	57	68
5	К-ва Ю.	5	6	20	25	25	31
6	К-цов М.	5	8	34	40	39	48
7	К-чук К.	7	9	39	40	46	49
8	К-вич А.	7	8	33	38	40	46
9	К-ха Т.	8	11	75	81	83	92
10	К-рець М.	8	10	40	49	48	59
11	М-нян д.	7	8	37	41	44	49
12	М-ко Г.	6	8	41	55	47	63
13	П-чук т.	6	7	42	42	48	49
14	Н-чук ю.	7	8	31	39	38	47
15	О-чук П.	5	6	22	26	27	32
16	П-чук Н.	5	7	24	31	29	38
17	П-ків Н.	8	11	82	88	90	99
18	П-нюк О.	5	5	20	26	25	31
19	О-ник Н.	5	7	43	54	48	61
20	Н-ка Т.	6	6	39	41	45	47
21	С-ка В.	7	8	41	41	48	49
22	С-ка К.	5	5	19	24	24	29
23	С-вич Т.	11	14	83	84	94	98
24	Т-ка Б.	8	9	40	40	48	49

25	Уз-ган В.	7	9	51	55	58	64
26	У- вець М.	7	7	33	37	40	44
27	Ш-чук Н.	8	11	66	78	74	89
28	Ю-чак О.	7	8	40	46	47	54
29	Я-щук А.	6	7	41	42	47	49

Додаток Л

Lecture 2. The specific features of poetry. Metrical principles of English poetry.

Does the poem use "special effects" to get your attention? Some words take time to pronounce and slow the reader down (ex. "the ploughman homeward plods his weary way" echoes the slow plodding pace). Other words can hurry the reader along (ex. "run the rapids"). If you are unfamiliar with the terms alliteration, assonance and onomatopoeia, you can look them up and see if they apply to your poem-but naming them is less important than experiencing their effect on the work you are examining. Symbolism is also often used in a poem. A symbol is an event or a physical object (a thing, a person, a place) that represents something non-physical such as an idea, a value, or an emotion. For example, a ring is symbolic of unity and marriage; a budding tree in spring might symbolize life and fertility; a leafless tree in the winter could be a symbol for death.

Poets use techniques and devices like metaphors, similes, personification, symbolism and analogies to compare one thing to another, either quickly and simply ("He was a tiger") or slowly over a stanza or a whole poem (an extended metaphor like this is called a conceit).

The specific features of poetry are:

1. Archaisms – the words or the grammar forms of which are no used nowadays but were used in the past.

- a) Archaic grammar forms: *dorth* = *does* *wast* = *was*
 dost = *does* *art* = *are*
 hath = *has* *shalt* = *shall*
 hast = *has* *wilt* = *will*

- b) The archaic form of the 3 – rd person singular ”**th**” [θ] :

weareth = *wears*
maketh = *makes*
watcheth = *watches*

- c) The archaic pronoun of the 2 nd person singular ”**thou**” [ðəu] which is used with the archaic verb forms:

thou art = *you are*
thou wert = *you were*
thou hast = *you have*

(The other forms : *thee* = *you* ; *thy* = *your*; *thine* = *your*;
 thyself = *yourself*; *ye* = *you* .)

- d) The usage of the pronoun after already naming the character with the help of noun : *Little King Baggen he built a fine hall.*

- e) The usage of the pronoun *him* instead of *himself* : *He built him a castle.*

- f) The form *a – going* = *going*
 a – hunting = *hunting*
 a – bed = *in bed*
 aright = *all right*

- g) The infinitive with ”to” after the verb ”make” in the meaning ”заставлять”:

Made the old woman to silver.

- h) The usage of the 2 nd form of the verb instead of the 3 rd form (participle II):

forgot = *forgotten*; *hid* = *hidden*

- i) The usage of the auxiliary verb ”**doth**” (=does) in the affirmative sentences and its absence in the interrogative ones: e.g. *The North wind doth blow.*

What care I?

- j) Double negation in one and the same sentence:

e.g. *Nor I don't care.*

II. Usual shortenings for poetry.

1. Making the length of the words shorter in accordance with the poetic size. The shortened part is substituted with the apostrophe: *'tween* (*between*), *a'* (*all*)

'cos (*because*), *tho* (*though*)

ne'er (*never*), *an'* (*and*)

2. The disappearance of some words, generally pronouns

e.g. *There was a king_____ met a king.*

who

he

III. The change of stress according to the rhyme.

e.g. *contrary* (= *contrary*)

Scotland (= *Scotland*)

IV. The so-called refrain with the sound "o" [ou].

e.g. *My dear son, now tell me, o.*

She looked so neat and nible, o.

V. In the song poetry colloquial words with their phonetic, lexical and grammatical peculiarities are used. (e.g. in the songs of Bob Dillan).

e.g. 1) [ŋ] is changed into [n]: *blowin'*, *rollin'*

2) [ð] and [d] at the end of the word : *wi'* (= *with*)

an' (= *and*)

3) Such colloquial forms as: *you getta* (= *you've got to*), *you gonna* (= *you are going to*), *gal* (= *girl*).

Figurative language denotes the unusual use of language for a special effect. A figurative phrase read literally will sound like nonsense, because figurative language expresses meanings beyond the mere definitions of words. All kinds of writers from all genres of writing, especially poets, use **figurative language devices** to enhance the meaning of their sentences. They are :

Simile is a figure of speech in which one thing is compared to another, typically using the words like or as: *"My love is like a red, red rose*

Metaphor is a figure of speech in which the comparison is implicit, with one thing replacing another: "*My love is a red, red rose*" or "*The red, red rose of my love.*" Constructions such as similes and metaphors are known as figurative speech.

Hyperbole is a figure of speech in which exaggeration is used for emphasis or effect, as in *I could sleep for a year* or *this book weighs a ton.*

Oxymoron is a figure of speech by which a locution produces an incongruous, seemingly self-contradictory effect, as in "*cruel kindness*" or "*to make haste slowly*."

Personification means giving an inanimate (non-living) object human traits and qualities, such as emotions, desires, sensations, physical gestures and speech. *Examples are: 'the leaves swayed in the wind', 'the ocean heaved a sigh' or 'the frowning cliff smiled at last'*

Allusion is a figure of speech that makes a reference to a place, person, or something that happened. This can be real or imaginary and may refer to anything, including paintings, opera, folk lore, mythical figures, or religious manuscripts. *It is raining so hard, I hope it doesn't rain for 40 days and 40 nights.*" This makes a reference to the biblical story of Noah and the ark he built. He was told by God that it would rain for 40 days and 40 nights and flood the land.

Onomatopoeia is the use of words whose sound suggests the sense. Example:

"I'm getting married in the morning!

Ding dong! the bells are gonna chime."

(Lerner and Loewe, "Get Me to the Church on Time." *My Fair Lady*, 1956)

Alliteration is the repetition of the same sounds or of the same kinds of sounds at the beginning of words or in stressed syllables, as in "on scrolls of silver snowy sentences" (Hart Crane). Modern alliteration is predominantly consonantal; certain literary traditions, such as Old English verse, also alliterate using vowel sounds.

Metrical principles of English poetry

Poetry is rooted in music. You may have learned to scan poetry-to break it into accented/unaccented syllables and feet per line. There are different types of meter.

The stanza is the largest unit in verse. It is composed of a number of lines having a definite measure and rhyming system which is repeated throughout the poem. There are many widely recognized stanza patterns in English poetry.

1. The heroic couplet – a stanza that consists of 2 iambic pentameters with the rhyming pattern "a a".

E.g. *"Then flashed the living lightning from her eyes,
And screams of horror rent the affrighted skies,
Not louder shrieks to pitying heaven are east,
When husbands or when lapdogs breathe their last.*

(by Alexander Pope" The Rape of the lock")

2. The spencerian stanza, named after Odmund Spencer (poet-16 th century).

The fourth modification has to do with a number of syllables in the line. There may be either a syllable missing or may be an extra syllable. Thus, the last syllable of a trochaic octameter is often missing, like in Poe's "The Raven".

E.g. *Thrilled me, filled me with fantastic terrors never felt before.*

This is called a hypometric line.

The fifth departure from the norms of classic verse is enjambment or the run-on line. This term is used to denote the transfer of a part of a syntagm from one line to the following one.

E.g. 1) *Fair is proud Seville; let her country boast*

2) *Her strength, her wealth, her site of ancient days.*

(Byron"Childe Harold's Pilgrimage")

Here we have the overflowing of the sense to the next line due to the break of the syntagm in the first line. The line seems to be torn into 2 halves, the second half flowing structurally into the first half of the next line.

3.The stanza – ottava rima. It is composed of 8 iambic pentameters, the rhyming scheme being **abababcc**. This kind of stanza was borrowed from Italian poetry in the 16th century. At the end of the 18th century it was revived. E.g. Byron"Beppo" or "Don Juan".

E.g. 1. *With all its sinful doings, I must say (a)*

2. *That Italy's a pleasant place to me. (b)*
3. *Who love to see the sun shine every day. (a)*
4. *And vines (not nail'd to walls) from three to three (b)*
5. *Festoon'd much like the back scene of a play (a)*
6. *Or melodrama, which people flock to see (b)*
7. *When the first act is ended by a dance (c)*
8. *In vineyards copied from the South of France (c)*

4. A looser form of stanza is the ballad stanza. This is an alteration of iambic tetrameter with iambic dimeters (or trimeters), and the rhyming scheme is "abcb". The tetrameters are not rhymed, the trimeters are. The ballad is a short story in rhyme. E.g. Robert Burns' ballad.

E.g. *"They took a plough and plough'd him down (a)*

Put clods upon his head (b)

And they had sworn a solemn oath (c)

John Barleycorn was dead (b)

5. One of the most popular stanza is the sonnet. It is composed of 14 iambic pentameters with the following rhyming scheme: **ababcdcdefefgg**, that is, 3 quatrains with cross rhymes and a couplet at the end.

Very often the English sonnets are called the Shakespearean sonnets. (though the sonnets were written also by Wyatt, Surrey, Sidney, etc.)

6. Poetry is not all doom and gloom. It is not always about the serious side of life. Some poetry does make you sad. A lot of it helps you to enjoy life too. Poets share their ideas and feelings with their readers. This makes the readers' lives fuller and richer than they would otherwise have been. *Ogden Nash* is a poet who looks at the funny side of life. Notice how he uses rhyme in this poem to surprise us with unusual line endings.

There was a young fellow of Lyme

There was a young fellow of Lyme,

Who lived with three wives at a time.

When asked 'Why the third?'
He replied 'One's absurd,
And bigamy, sir, is a crime

The second line describes the person's actions and should set the scene for some crisis. It rhymes with the first to make a couplet.

There was a young fellow of Lyme,
Who lived with three wives at a time.

The third and fourth lines are shortened to add suspense, and rhyme with one another to make a different couplet. The fifth line is longer, rhymes with the first and second, and tells the result of the person's actions.

Limerick is a funny short story in verse, the first line of which sets the scene and introduces the main character.

Limericks are meant to be fun. They should surprise and startle the listener, and make us laugh at their silly surprise endings.

Free verse departs considerably from the strict requirements of classical verse (classical – retains its metrical scheme: iambic, anapestic, etc.). It is from the French "verse libre" (free verse). Free verse is recognized by lack of strictness in its rhythmical design:

- 1) a combination of various metrical feet in line,
- 2) absence of equilinearity,
- 3) stanzas of varying length.

Rhyme, however, is generally retained. e.g. Shelley's "The Cloud".

"I bring fresh showers for the thirsting flowers (9 syllables)

From the seas and the streams (6 syllables)

I bear light shade for the leaves when laid

In their noonday dreams

From my wings are shaken the dews that waken

The sweet buds every one,

*When rocked to rest on their mother's breast,
As she dances about the sun”.*

Here the odd lines are tetrameters in which there are combinations of iambic and anapaestic meters. The even lines are either dimeters or trimeters of iambic and anapaestic metre. So, the metre is not homogeneous within the lines. The lines are of different lengths and the stanzas have different members of lines: the first one has 12 lines; the second – 18; the third – 14. The number of syllables in each line also varies. The first line has 9 syllables, the second – 6, the third – 9, the fourth – 5, etc.

Accented verse – is a type of verse in which only the number of stresses in the line is taken into consideration. The number of syllables is not a constituent, it is irrelevant. Accented verse is not syllabo – tonic but only tonic. In its extreme form the lines have no pattern of regular metrical feet nor fixed length, there is no notion of stanza, there are no rhymes. Accented verse has many variants, some approaching free verse and some depart very far from any recognized rhythmical pattern. E.g. by Thomas Hood

*” With fingers weary and worn,
With eyelids heavy and red,
A woman sat in unwomanly rags,
Plying her needle and thread,
Stitch! Stitch! Stitch!
In poverty, hunger and dirt,
And still with a voice of dolorous pitch
She sang the ”Song of the Shirt”
Work! Work! Work!(II куплет)*

The rhythm is mostly founded on stress. In the first line there are 7 syllables and 3 stresses; the second has the same; but the third has 10 syllables and 4 stresses; the fourth – 7 and 3; the fifth – 3 and 3 and so on. But still we can find a regularity in the poem, for most of the lines have 3 stresses. At more or less regular intervals there appear lines with 4 stresses. The stanzas here are all built on the same

pattern: 8 lines, each containing 2 four – stressed lines. The lines are rhymed alternately all this makes the verse half – accented, half – free.