

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

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВИСПІНСЬКА НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА

УДК 378.016:811.111'373

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ
АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В АУДІЮВАННІ

011 – освітні, педагогічні науки

Галузь знань 01 – освіта/ педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки.

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

_____ Н. М. Виспінська

Науковий керівник: **Лабінська Богдана Ігорівна**, доктор педагогічних наук, професор

Тернопіль – 2020

АНОТАЦІЯ

Виспінська Н. М. Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2020.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що у ньому вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні з урахуванням впливу музикальних здібностей на вивчення іноземної мови, що спрямована на підготовку до сприймання й розуміння фахових лексичних одиниць у професійних комунікативних ситуаціях та їх використання у власних висловлюваннях, передбачає чотири етапи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні (ознайомлення, семантизації, тренування та етап оцінювання й узагальнення), які реалізуються в процесі аудиторної роботи; використання підсистеми вправ, що містить чотири групи вправ, кожна з яких забезпечує реалізацію цілей відповідного етапу; уточнено психологічні та лінгвістичні особливості, принципи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва; удосконалено критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва; подальшого розвитку набуло дослідження проблеми оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні.

Практичне значення роботи полягає у: відборі та організації професійно орієнтованих матеріалів для аудіювання з метою формування та вдосконалення професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, відборі лексичного мінімуму, розробці посібника з відповідними комплексами вправ, обґрунтуванні моделі організації навчання, а також укладанні методичних рекомендацій для викладачів англійської мови щодо ефективної організації навчального процесу на музичних спеціальностях.

На основі здійсненого у дослідженні аналізу науково-методичної літератури визначено, що формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні забезпечує коректне використання лексичних одиниць відповідно до комунікативної ситуації та сприяє підвищенню рівня мотивації студентів. Достатня сформованість умінь аудіювання, здатність майбутніх фахівців музичного мистецтва сегментувати потік мовлення та визначати межі слів забезпечують мимовільне запам'ятовування ключових лексичних одиниць. Вплив музикальних здібностей на формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні виявляється у високо розвиненому фонематичному слухові, наявності акустико-артикуляційних образів у свідомості майбутніх фахівців музичного мистецтва, здатності цільової групи розпізнавати в аудіюванні значення слів і синтагм з меншою кількістю труднощів (порівняно з іншими суб'єктами навчання), помічати звукові неоднорідності; відрізняти і відтворювати нечіткі фонематичні контрасти; вловлювати тональні зміни в мовленні; ідентифікувати та виокремлювати лексичні наголоси; визначати за допомогою інтонації мету висловлювання та ставлення мовця до теми мовлення; сегментувати безперервний потік мовлення на смислові частини; визначати межі слів.

На основі аналізу функціонування пізнавальних процесів (мислення, уяви, пам'яті, антиципації та осмислення) та індивідуально-психологічних особливостей цільової групи показано, що для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх

фахівців музичного мистецтва доречно використовувати фонограми та відеофонограми, що відтворюють або імітують умови професійної діяльності, залучати емоційні та асоціативні елементи, чергувати різні види роботи із використанням наочності, постійно відзначати успіхи та прогрес з метою уникнення стресових ситуацій і підтримання мотивації під час навчання.

З'ясовано лінгвістичні особливості лексики підмови «Музика», яка складається із загальноживаної лексики музичної галузі та професійної лексики: колоквіалізмів (складають 0,5 % від загальноживаної лексики музичної галузі); сленгу (складає 2 % від загальноживаної лексики та 0,3 % від термінологічної лексики); жаргонізмів (складають 0,4 % від загальноживаної музичної лексики); професіоналізмів (займають 3 % в термінологічній музичній лексиці і функціонують в основному в професійному дискурсі). Крім того, лексика підмови «Музика» характеризується емоційністю, експресивністю, наявністю звуконаслідувань та запозичень з італійської, німецької та французької мов.

Зроблено висновок, що лексичні труднощі професійно орієнтованого аудіювання зумовлені: фонологічними класифікаціями, акцентами, типами вхідної інформації з невідомою/ незрозумілою структурою, фонологічними модифікаціями, невідомими лексичними одиницями, різною вимовою/ діалектами, малим термінологічним словниковим запасом, слабкою або недостатньо розвиненою пам'яттю, зацікавленістю в темі і меті аудіювання, набутими знаннями та досвідом, емоційним станом, швидким темпом мовлення, видами вхідної інформації, фізичними чинниками, довжиною і структурою повідомлення.

Встановлено, що для успішного запам'ятовування лексики студентам важливо використовувати мнемонічні, когнітивні, метакогнітивні та комунікативні стратегії, до яких належать побудова асоціацій, регулярне повторення засвоєних лексичних одиниць, смислове групування, застосування графічних організаторів, аналіз лексичних одиниць і текстів для аудіювання, практичне застосування вивченого, поєднання слів у словосполученнях,

реченнях, текстах, визначення індивідуальних цілей (короткострокових та довгострокових), самостійне тренування, самооцінювання, розуміння та усунення власних недоліків, ведення записів у словниках, визначення значення лексичних одиниць відповідно до контексту, здогадування про тему та ідею фонограми/ відеофонограми за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами, висловлювання власної думки.

Професійно орієнтовану лексичну компетентність в аудіюванні визначено як здатність розпізнавати, зіставляти, сполучувати, семантизувати та застосовувати необхідні професійно спрямовані лексичні одиниці, терміни, термінологічні сполучення та загальноживані лексичні одиниці в професійній іншомовній комунікативній діяльності відповідно до теми і мети висловлювання.

Одиницями відбору навчальних матеріалів визначено фонограму та відеофонограму. Обґрунтовано критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва – автентичності, професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам, інформативності та мотиваційної цінності, насиченості відібраними лексичними одиницями, можливості реалізації здогадки про значення невідомих лексичних одиниць, доступності та посильності, тривалості звучання, темпу мовлення, врахування фонетичних і акустичних особливостей повідомлення для аудіювання; фахових лексичних одиниць – тематичності, частотності, функціональності, зразковості, термінологічної значущості; пісенного матеріалу – насиченості лексичними одиницями підмови «Музика», доступності та посильності, жанрової різноманітності, мотиваційної цінності.

На основі аналізу науково-методичних джерел виокремлено чотири етапи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва: ознайомлення (передбачає ознайомлення з новими лексичними одиницями, створення їх звукового та графічного образів, підготовку до сприймання лексичних одиниць в аудіюванні),

семантизації (передбачає демонстрацію лексичних одиниць у контексті, усвідомлення їх особливостей, значення, розвиток контекстуальної здогадки у студентів), тренування (спрямований на автоматизацію дій майбутніх фахівців музичного мистецтва з новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, надфразової єдності) та етап оцінювання й узагальнення (забезпечує глибину та точність розуміння лексичних одиниць, активізацію дій суб'єктів навчання з лексичними одиницями на рівні тексту), на кожному з яких повинні бути реалізовані вправи, зумовлені метою кожного з етапів.

Згідно з визначеними етапами розроблено підсистему вправ для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, що складається з таких груп: 1) вправи, що готують до сприйняття лексичних одиниць в аудіюванні; 2) вправи, що передбачають семантизацію лексичних одиниць; 3) вправи на автоматизацію дій з новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, надфразової єдності; 4) вправи, спрямовані на точність і глибину розуміння значень ЛО та правильності їх вживання. Кожна група вправ відповідає певному етапу.

Обґрунтовано модель формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні, яка призначена для впровадження в межах дисципліни «Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням» і передбачає реалізацію чотирьох етапів формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні в межах кожної теми. Модель характеризується циклічністю організації процесу навчання, системністю, послідовністю та взаємозв'язком компонентів і передбачає різні форми контролю – поточний, підсумковий, само- і взаємоконтроль.

З метою перевірки ефективності розробленої методики та визначення більш оптимального її варіанта проведено методичний експеримент серед 50 студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Варійованою умовою виступали відмінності у способі й порядку семантизації нових лексичних одиниць для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні. Відповідно до моделі А, семантизація нових лексичних одиниць відбувалася перекладним способом (однослівний переклад рідною мовою), після чого студенти прослуховували фонограму з новою лексикою. Семантизація іншомовних лексичних одиниць із допомогою перекладу рідною мовою передає їх точне значення та допомагає зберегти в пам'яті. Модель Б передбачала безперекладну семантизацію нових лексичних одиниць – з тематичною лексикою студенти ознайомлювалися безпосередньо під час перегляду відеофонограми, після чого значення нових слів пояснювалися за допомогою дефініцій.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, а саме: розуміння загального змісту повідомлення; коректність здогадки про значення лексичних одиниць в аудіюванні; повнота і точність розуміння лексичних одиниць в аудіюванні; лексична правильність; лексична сполучуваність.

Достовірність результатів експерименту перевірено за допомогою критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера, який підтвердив більшу ефективність методики, яка передбачала семантизацію нових лексичних одиниць безпосередньо під час перегляду відеофонограми, без попередньої презентації, пояснення чи перекладу рідною мовою.

Укладено методичні рекомендації щодо формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Ключові слова: майбутні музиканти, англомовна професійно орієнтована лексична компетентність в аудіюванні, фонограма, відеофонограма, лексична одиниця, вміння, навички, критерії відбору навчального матеріалу, підсистема вправ.

RESUME

Vyspynska N. M. Development of Prospective Music Specialists' Professionally Oriented English Lexical Competence in Listening. Qualified scientific paper. As a manuscript.

Thesis for a Philosophy Degree in Pedagogical Studies, Specialty 011 Educational, Pedagogical Studies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2020.

Scientific novelty of the research lies in theoretical substantiation and elaboration of the methodology of developing prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening (with a due regard of the influence of musical abilities on foreign language acquisition) , which aims to prepare prospective music specialists for understanding and using professionally oriented English lexical items in professional communicative situations and proceeds throughout four stages (introductory, semantisation, training, final assessing) of in-class activities; usage of a sub-system of tasks and activities which envisages achieving objectives of each corresponding stage; specification of linguistic and psychological peculiarities as well as the principles of developing prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening; improvement of the criteria for selecting educational material to develop prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening; further development of the assessment of the level of professionally oriented English lexical competence in listening.

The practical significance of the obtained results includes: selecting the teaching material (professionally oriented audio texts, lexical items and songs) and lexical minimum for the development and improvement of professionally oriented English lexical competence in listening; working out a tutorial manual consisting of the elaborated sub-system of tasks and activities and giving methodological recommendations for teachers of the English language who work with music specialties students regarding effective organization of educational process.

The analysis of scientific methodological sources allowed to conclude that listening plays an important role in the development of lexical competence and ability to use lexical items in communication correctly, as well as enhances students' motivation level. Adequate development of listening skills, ability of prospective music specialists to segment continuous speech and define word borders provide incidental acquisition of target lexical items. The effect of musical abilities on the formation of professionally oriented English lexical competence lies in superior aural skills, presence of acoustic articulation images in mind of prospective music specialists, ability of the target group to recognize in listening word meanings and segmental variations with less difficulties (in comparison with other subjects of study), processing tonal changes; detecting and reproducing small deviations in pitch contours; identifying tonal variations in continuous speech; encoding linguistic pitch; defining by intonation the intention of a message and attitude of a speaker to the topic of conversation; segmenting continuous speech into meaningful parts; determining word borders.

The analysis of mental processes (thinking, imagination, memory, internal and external motivation, anticipation and realization) and individual psychological characteristics of the target group show that for the development of prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening, it is important to use listening materials which reproduce or imitate professional activity, evoke emotions and associations; change activities; use visual aids; give constant feedback as to progress and success to avoid stressful situations and maintain high motivation level during the educational process.

The thesis points out some linguistic peculiarities of the music vocabulary. The latter contains generally used music vocabulary and professional music lexis: colloquialisms (make up 0,5 % of general use music lexis), slang (makes up 2 % of general use music lexis and 0,3 % of professional music lexis); jargon (makes up 0,4 % of general use music lexis), professional terms (make up 3 % of professional music lexis and mainly are used in professional discourse). Besides, the lexis of the

music language is also characterized by emotions, expressiveness, sound imitations and borrowings from Italian, German and French languages.

It has been concluded, that the lexical difficulties of professionally oriented listening are caused by phonological modifications; particular types of accents; types of input with an unfamiliar structure; inefficient memory; fast speech rate; phonological modifications; unfamiliar vocabulary; different varieties and local accents; types of input; interest in topic and purpose of listening; existing knowledge and experience; physical factors; emotional states; and length and structure of sentences.

It has been discovered that for effective vocabulary uptake, students should apply mnemonic, cognitive, metacognitive and communicative strategies, which include making associations, regular revision of acquired lexical items, grouping by meaning, use of graphic aids, analysis of lexical items and listening texts, practical use of the learned material, combining words into phrases, sentences, texts, outlining students' individual goals (short term and long term), self-training, self-assessment, self-correction, writing vocabulary lists, identifying the meaning of a word in a context, anticipating the theme and idea of a text by the title, illustrations, key words, expressing one's own point of view.

Professionally oriented lexical competence in listening is defined as the ability of prospective music specialists to identify, compare, combine, semantize and use the required lexical items, terms, terminological collocations and lexical items of general use in professional foreign language communication according to the theme and intention of speech.

Audio texts and video messages have been determined as the units of educational material selection. The criteria for educational material selection to develop prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening are defined as following: authenticity, professional orientation, compliance with syllabus requirements, informative and motivational value, frequency of usage of selected lexical items, opportunity to guess lexical meaning of a lexical item,

availability and feasibility, length of a text for listening, speech rate, phonetic and acoustic features of a message; professional lexical items – topicality, frequency, functionality, ability for word formation, terminological significance; songs – frequency of usage of selected lexical items, availability and feasibility, genre diversity, motivational value.

The analysis of scientific methodological sources enables to outline four stages of developing the prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening: introductory (deals with the presentation of new lexical items, creation of their sound and graphic images; it also prepares students for comprehension of new lexical items in listening), semantization (includes presentation of lexical items in a context, realization of their properties, meaning, development of context guess in students); training (includes automatization of the use of new lexical items on a word, sentence, text level) and final assessing (aims at developing depth and accuracy of understanding new lexical items, active use of new lexical items by the subjects of study). Each of them includes tasks and activities, aimed at achieving objectives of a certain stage.

According to the outlined stages, a sub-system of tasks and activities for the development of prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening has been suggested. It includes four groups of tasks and activities: 1) tasks and activities aimed at perception of lexical items in listening; 2) tasks and activities for developing automaticity and flexibility in the use of lexical items; 3) tasks and activities for developing listening skills; 4) tasks and activities for verifying the accuracy, depth of understanding and use of lexical items. Every group of exercises corresponds to a certain stage.

In addition, the model of developing prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening has been substantiated. It is assigned for introducing within the academic discipline "English for Specific Purposes". The subjects of study are students of specialties 025 Music art and 014 Secondary education (music art). The thesis recommends thematic cyclic model

of developing prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening, which proceeds throughout four stages of developing professionally oriented English lexical competence in listening within every theme. The model is characterized by a cyclic organization of educational process, consistency, continuity and integration of all components: object, aim, subjects of study; learning discipline, learning aids (main – a tutorial manual that consists of audio messages and elaborated system of exercises; control over the results, implementation of the recommended model within credit and module system of education). The model includes various forms of assessment – current, final, self- assessment and peer assessment.

In order to check the efficiency of the methodology of developing the prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening, an experiment was carried out among 50 students of music specialties of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University. The variable value of the experiment was the way of presenting and semantization of new lexical items. According to variant A, the semantization of new vocabulary was made by translation into native (Ukrainian) language. In variant B, semantization of the key vocabulary was done in a context of a video message, and afterwards, it was explained with definitions.

The criteria for assessing the level of professionally oriented English lexical competence in listening have been worked out. They are as follows: general listening comprehension, accuracy of lexical items understanding and guess correctness in listening, depth and accuracy of understanding lexical items in listening, lexical correctness, lexical combinability.

To validate the obtained results of the experiment, Fisher's angular transformation was used. It indicated a greater efficiency of the methodology, whereby the key vocabulary was semantized in a video without prior presentation, explanation or translation into native language.

The methodological recommendations for English language teachers on developing the prospective music specialists' professionally oriented English lexical competence in listening have been presented.

Key words: prospective music specialists, professionally oriented English lexical competence in listening, audio texts, video messages, lexical item, knowledge, skills, sub-skills, material selection criteria, the subsystem of tasks and activities.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Vyspinska N. Musicians outperform non-musicians in English language vocabulary uptake and listening comprehension tasks. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Iasi, 2019. № 11.2. P. 296–309.

2. Виспінська Н. М. Особливості реалізації методики формування англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Вип. 41. С. 149–156.

3. Виспінська Н. М. Застосування пісенного матеріалу під час навчання англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, 2018. № 4(96). С. 196–207.

4. Виспінська Н. М. Психологічні особливості формування англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Іноземні мови* : науково-методичний журнал. Київ, 2018. № 4(96). С. 18–25.

5. Виспінська Н. М. Методичні передумови формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 39. С. 103–110.

6. Виспінська Н. М. Формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 3. С. 63–67.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Виспінська Н. М. English for specific purposes – music: навчально-методичний посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 278 с.

8. Виспінська Н. М. Критерії відбору лексичного матеріалу для навчання англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки* : матеріали XXVI міжнародної інтернет-конференції (21 січня 2019 р.). Вінниця, 2019. С. 25–29.

9. Виспінська Н. М. Використання автентичних матеріалів для навчання англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Філологічні науки: сучасні тенденції та фактори розвитку* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (25–26 січня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 100–103.

10. Виспінська Н. М. Лінгвістичні засади навчання професійно орієнтованої лексики майбутніх музикантів. *Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі* : матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (17 листопада 2017 р.). Суми, 2017. С. 135–141.

11. Виспінська Н. М. Особливості навчання студентів-музикантів професійної лексики під час аудіювання. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес* : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (8–9 грудня 2017 р.). Тернопіль, 2017. С. 171–174.

12. Виспінська Н. М. Психологічні особливості вивчення англійської мови музикантами. *Стратегії розвитку та пріоритетні завдання філологічних наук* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (23–24 грудня 2016 р.). Запоріжжя, 2016. С. 67–71.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	18
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ.....	30
1.1. Історія дослідження проблеми формування професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні	30
1.2. Психологічні передумови формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англomовної лексичної компетентності в аудіюванні	52
1.3. Лінгво-дидактичні передумови формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англomовної лексичної компетентності в аудіюванні	74
Висновки до першого розділу	87
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ.....	91
2.1. Відбір професійно спрямованих англomовних матеріалів для формування професійно орієнтованої англomовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва	91
2.2. Етапи навчання та підсистема вправ для формування професійно орієнтованої англomовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва	112

2.3. Модель формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні.....	139
Висновки до розділу 2.....	149
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	152
3.1. Організація експериментального навчання.....	152
3.2. Оцінювання результатів експерименту	164
3.3. Методичні рекомендації щодо формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва	179
Висновки до розділу 3	186
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	194
ДОДАТКИ.....	229

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АЛК – англомовна лексична компетентність

АМ – англійська мова

ПОАЛК – професійно орієнтована англомовна лексична компетентність

ГС – граматичні структури

ЗВО – заклади вищої освіти

ІМ – іноземна мова

ПОЛК – професійно орієнтована лексична компетентність

ЛО – лексичні одиниці

НС – навчальне середовище

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Мистецтво, а особливо музика, відображає філософські, історичні, культурологічні, етнічні, політичні проблеми та, будучи пов'язаним із цінностями та світоглядом людини, істотно впливає на соціальні, економічні, політичні, ідеологічні, культурні процеси. Значення музики в сучасному світі зумовлене міжкультурними взаємозв'язками, а зростаючі темпи її розвитку спричиняють формування динамічного інтернаціонального музичного середовища. Глобальні інтеграційні процеси відкрили доступ до нових технічних можливостей ознайомлення з музичними творами, став більш доступним імпорту та експорту музичної продукції, уможливило змішування різних традицій і стилів, що сприяє успішній реалізації українських музичних творів на світовому ринку.

За таких умов, фахівці музичного мистецтва мають володіти широким арсеналом знань, умінь і навичок, не обмежуючись фаховими дисциплінами, які дозволять їм розвиватися професійно та відкриють нові можливості. Оскільки зростає комунікативна функція музичного мистецтва, виникає необхідність ефективної міжкультурної взаємодії із закордонними колегами для обміну досвідом, розширення слухацької аудиторії, музичної і педагогічної діяльності, постійного саморозвитку та самовдосконалення. Сьогодні в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України розширюються міжнародні зв'язки в галузі освіти, науки і мистецтва, що сприяє підвищенню якості освіти та піднімає рейтинг установ. На музичних спеціальностях міжнародна взаємодія ведеться у формі конференцій, семінарів, майстер-класів, фестивалів, музикознавчих лекцій, зустрічей із закордонними викладачами, стажування у різних країнах світу, літніх творчих шкіл, конкурсів тощо. Міжнародні заходи, метою яких є інтеграція студента в міжнародну музичну спільноту, охоплюють усі сфери музики, так само як і різні напрями та профілі музичних спеціальностей. У такому контексті підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва має

реалізовуватися на основі підходу, що враховує їхні особисті, академічні й професійні потреби. Опанування англійською мовою (далі – АМ) майбутніми фахівцями музичного мистецтва значно поліпшить їх можливості, дозволить налагодити та поглибити міжнародні зв'язки та полегшить обмін досвідом із представниками споріднених галузей у цілому світі.

Проблема якості підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва також набуває актуальності у зв'язку зі зростаючими вимогами до рівня їх підготовки у ЗВО. Так, із 1995 року Міністерство освіти і науки України (далі – МОН) впроваджує заходи зі створення нормативно-правової бази у галузі вищої освіти – визначено стратегії її розвитку Конституцією України, Законами України «Про освіту» [36], «Про вищу освіту» [34], «Про професійно-технічну освіту» [37], «Про національну програму інформатизації» [35], «Про наукову і науково-технічну діяльність» [37], листами МОН України «Щодо розробки стандартів вищої освіти» [127], «Щодо організації навчального процесу» [126]. Починаючи із 2001 року діє «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти», а із липня 2014 року – новий Закон України «Про вищу освіту» [34]. Всі ці нормативні документи свідчать про необхідність системної довгострокової організації вищої освіти України відповідно до європейських стандартів у межах єдиного європейського освітнього простору.

Враховуючи зазначене вище, виникає необхідність забезпечення належного рівня володіння майбутніми фахівцями музичного мистецтва АМ як мовою міжнародного спілкування та професійно орієнтованою англійською лексичною компетентністю (далі – ПОАЛК) в аудіюванні з метою забезпечення здатності таких фахівців до спілкування в умовах міжкультурної взаємодії, розуміння важливої інформації, а відтак і сприяння їхній конкурентоспроможності на європейському та світовому ринках праці.

Проблемі викладання іноземної мови (далі – ІМ) студентами нелінгвістичних спеціальностей присвячено значну кількість як вітчизняних, так і зарубіжних наукових праць. Зокрема, досліджувалися значення мовної

підготовки у формуванні професійних якостей студентів (Р. П. Мільруд (Р. П. Мильруд) [138], Л. В. Яроцька (Л. В. Яроцкая) [208] та ін.); методика викладання ІМ для спеціальних цілей та формування іншомовної професійної комунікативної компетентності (Н. Д. Гальскова [56], І. П. Задорожна [83], О. Б. Тарнопольський [173; 174] та ін.); методики викладання ІМ для фахівців різних нелінгвістичних спеціальностей – юристів (Є. В. Александрова (Е. В. Александрова) [2; 3], Т. Н. Ліцманенко (Т. Н. Лицманенко) [114], З. К. Соломко [170]), економістів (В. Д. Борщовецька [27], Л. Ф. Манякіна (Л. Ф. Манякина) [117], Н. А. Новоградська-Морська [137], Ю. О. Семенчук [157], І. Ю. Чорна [191]), фахівців технічного профілю (Н. Е. Аносова (Н. Э. Аносова) [6], Н. Г. Вішнякова (Н. Г. Вишнякова) [51], М. Г. Євдокімова (М. Г. Евдокимова) [69], З. К. Корнєва [99], О. Б. Тарнопольський [173; 174]), медиків (Л. С. Бірецька [21], К. О. Мітрофанова (К. А. Митрофанова) [125], А. Ю. Томашевська [179], В. Хсу (W. Hsu) [261]), створення електронного навчального забезпечення викладання ІМ професійного спрямування (З. К. Соломко [170],) та ін.

Проблема формування іншомовної лексичної компетентності досліджувалась у працях таких вітчизняних і закордонних учених, як В. О. Артемов (В. А. Артемов) [8], Й. М. Берман (И. М. Берман) [12], І. Л. Бім (И. Л. Бим) [15], В. А. Бухбіндер (В. А. Бухбиндер) [30], Н. І. Гез (Н. И. Гез) [57], Б. С. Лебединська (Б. С. Лебединская) [107], О. Б. Тарнопольський [173; 174], С. Ф. Шатілов (С. Ф. Шатилов) [195], Б. Дальхаус (B. Dahlhaus) [239], М. Льюїс (M. Lewis) [280], П. Нейшен (P. Nation) [303], Н. Шміт (N. Schmitt) [211] та ін. Зокрема, Б. С. Лебединська (Б. С. Лебединская) дослідила способи і прийоми розкриття значень іншомовних слів, призначених для рецептивного засвоєння студентами [107]; І. Л. Бім (И. Л. Бим) проаналізувала дію лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності [15]; О. Б. Тарнопольський досліджував питання інтенсивного навчання іншомовної професійної лексики в нелінгвістичних ЗВО [173; 174]; Б. С. Лебединська (Б. С. Лебединская) розробила типи і види вправ для навчання студентів нелінгвістичних ЗВО

термінологічної лексики [107]; Ю. О. Семенчук розробив методику формування лексичної компетентності засобами інтерактивного навчання [157], а З. К. Соломко запропонувала методику формування іншомовної компетентності у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій [170]; О. М. Бастрікова (Е. М. Бастрикова), Л. С. Бірецька, Л. Ф. Манякіна (Л. Ф. Манякина), К. О. Мітрофанова (К. А. Митрофанова), Ю. О. Семенчук визначили критерії формування словника-мінімуму й описали процедуру відбору необхідних лексичних одиниць [10; 21; 117; 125; 157]. Методика, розроблена О. М. Шамовим (А. Н. Шамов), передбачає взаємопов'язане формування лексичних навичок і вмінь читання [193]. О. Є. Сиземіна (А. Е. Сиземина) запропонувала комунікативно спрямовану методику розвитку лексичної компетентності, а також підсистему вправ для формування компетентності в аудіюванні [162]. М. Льюїс (M. Lewis), П. Нейшен (P. Nation), А. Сарані (A. Sarani), Б. Сейфері (B. Xhaferi) вивчили питання поділу лексичних одиниць на активний та пасивний словник [280; 303; 331, 367]. Б. Дальхаус (B. Dahlhaus), М. Льюїс (M. Lewis), П. Нейшен (P. Nation), С. Шталь (S. Stahl) дослідили методи та прийоми запам'ятовування нових лексичних одиниць [239; 280; 303; 342].

Дослідники І. П. Білянська, Р. І. Вікович, О. А. Обдалова (O. A. Обдалова), Н. Н. Сергєєва (Н. Н. Сергеева), В. А. Яковлєва (В. А. Яковлева), Дж. Бак (G. Buck), Д. Мендельзон (D. Mendelsohn), Ш. Ріксон (Sh. Rixon), М. Рост (M. Rost) та інші приділяли значну увагу навчанню аудіювання [20; 52 .139; 159; 227; 292; 324; 325].

Переваги використання відеофонограми і телебачення у практиці викладання ІМ докладно розглядалися в методичній літературі (С. Веб (S. Webb) [363], К. Вутіпонг (K. Woottipong) [366]). Мовні особливості професійно спрямованих аудіотекстів і відеофонограм проаналізовані у працях таких дослідників, як Н. Н. Сергєєва (Н. Н. Сергеева), В. А. Яковлєва (В. А. Яковлева), І. В. Щукіна (И. В. Щукина) [159; 200]. Питання сприйняття та розуміння мовленнєвого повідомлення досліджувалися, зокрема, Н. І. Гез

(Н. И. Гез), М. І. Жинкіним (Н. И. Жинкин) [57; 77; 78]; вимоги до відбору аудіоматеріалів розроблено Р. І. Вікович, Н. І. Гупкою-Макогін та іншими [52; 63]. Р. І. Вікович представила методику навчання аудіювання студентів філологічних спеціальностей англомовних телевізійних новин [52]. Н. А. Новгородська-Морська обґрунтувала та розробила методику навчання студентів напряму підготовки «Маркетинг» професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англомовних відеофономатеріалів [137]. Проблемою формування англомовної аудитивної компетентності з використанням аудіокниг художніх творів займалася І. П. Білянська [20]. Дослідження О. О. Сіваченко зосереджено на проблемі навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів третього курсу лінгвістичних спеціальностей [164].

Особливості музичної професійної лексики досліджували: М. Я. Сабанадзе (М. Я. Сабанадзе) – синестезію у субмові музики [152], С. І. Завражнова (С. И. Завражнова) – системні відношення в загальнолітературній музичній лексиці АМ [81], Є. В. Альошинська (Е. В. Алешинская) – лінгвістичні особливості сучасних американських музичних термінів та їх роль у музичному дискурсі [4], О. В. Чурсін (О. В. Чурсин) – функціонально-семантичні особливості англомовної музичної лексики на основі когнітивно-фреймового підходу [192], О. С. Петровська (О. С. Петровская) – формування і розвиток музичної термінології виконавчого мистецтва [144]. З'явилися наукові розвідки, присвячені проблемі вивчення ІМ у музичних коледжах (І. О. Юсупова (И. А. Юсупова) [202; 203]).

Серед питань, які є предметом наукових пошуків сучасних закордонних учених, чільне місце посідає взаємозв'язок музичної освіти та навичок і вмінь аудіювання, особливостей роботи мозку людей з музикальними здібностями і вивченням ІМ (М. Бесон (M. Besson), Т. Готфрід (T. Gottfried), Н. Краус (N. Kraus), С. Магне (C. Magne), А. Пател (A. Patel), Дж. Чоберт (J. Chobert), та інші [222; 253; 365; 286; 312; 233]).

Попри значні досягнення науковців у царині формування лексичної та аудитивної компетентностей, зауважимо, що зазначені дослідження не розв'язують проблему формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні, а формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва не була досліджена.

Крім того, на сьогоднішній день у ЗВО України існує низка проблем, пов'язаних із навчанням професійно орієнтованої ІМ. Це, насамперед, мала кількість годин, відведених на вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», досить низький рівень володіння загальнонавчальною ІМ студентами нелінгвістичних спеціальностей, а також читання складних, перенасичених термінологічною лексикою фахових текстів на заняттях. Усе це зумовлює потребу пошуку нових, ефективних методів навчання професійно орієнтованої ІМ та створення комфортного навчального середовища (далі – НС) задля оволодіння фаховою ІМ на необхідному рівні.

Отже, **актуальність** нашого дисертаційного дослідження «Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні» зумовлена:

- особистими, академічними та професійними потребами майбутніх фахівців музичного мистецтва;
- соціальним замовленням суспільства щодо якісної професійної англомовної підготовки фахівців музичного мистецтва і потребою вдосконалення процесу навчання АМ відповідно до сучасних кваліфікаційних вимог до випускників музичних спеціальностей;
- особливостями організації навчального процесу з оволодіння професійно орієнтованою ІМ майбутніми фахівцями музичного мистецтва у ЗВО України і необхідністю досліджень з проблеми формування ПОАЛК в аудіюванні студентів гуманітарних спеціальностей.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проблематика роботи безпосередньо пов'язана з науково-дослідною темою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови «Теорія і

практика навчання іноземних мов у закладах освіти різних типів» (номер держреєстрації 0118U003128) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 4 від 28.11.2017 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол № 1 від 30.01.2018 р.).

Об'єктом дослідження є процес формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні.

Предмет дослідження – методика формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних передумов, практичній розробці та експериментальній перевірці ефективності методики формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання**:

1) обґрунтувати теоретичні засади формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні, визначивши психологічні та лінгводидактичні передумови навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні;

2) визначити одиницю та критерії відбору навчального матеріалу;

3) виокремити й обґрунтувати методичні принципи та етапи формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні, розробити підсистему вправ і модель навчання;

4) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики, укласти методичні рекомендації щодо організації і проведення відповідного навчання.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування ПОАЛК у майбутніх фахівців музичного мистецтва відбуватиметься ефективно якщо: оволодіння ПОАЛК в аудіюванні здійснюється на основі запропонованої методики, що передбачає поетапне та інтегроване з фаховими дисциплінами формування ПОАЛК, відповідно до запропонованої підсистеми вправ, розробленої з урахуванням психологічних особливостей майбутніх фахівців музичного мистецтва.

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

– теоретичні: вивчення вітчизняної та світової наукової літератури з методики, педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики, нейробіології та нейропсихології, аналіз навчальних і робочих програм з АМ за професійним спрямуванням із метою узагальнення теоретичних і практичних аспектів проблеми дослідження; моделювання навчального процесу з використанням запропонованої методики;

– емпіричні: наукове спостереження за організацією навчального процесу, вивчення досвіду викладачів щодо формування лексичної компетентності в аудіюванні у нелінгвістичних ЗВО; опитування викладачів і студентів із метою з'ясування стану іншомовної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, методів, засобів, форм навчання, інтересів студентів, їхніх пріоритетів, а також відгуків на запропоновану методику після проведення експериментального навчання; тестування з метою визначення рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні на доекспериментальному та післяекспериментальному зрізах; регулярне тестування з метою визначення кількості збережених у довготривалій пам'яті професійно орієнтованих лексичних одиниць (далі – ЛО); експериментальне формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні для перевірки ефективності розробленої методики; методи математичної статистики для аналізу, обробки і перевірки достовірності отриманих результатів проведеного методичного експерименту.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що у ньому *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні з урахуванням впливу музикальних здібностей на вивчення іноземної мови, яка спрямована на підготовку до сприймання й розуміння фахових лексичних одиниць у професійних комунікативних ситуаціях та їх використання у власних висловлюваннях, передбачає чотири етапи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні (ознайомлення, семантизації, тренування та етап оцінювання й узагальнення), що реалізуються в процесі аудиторної роботи; використання підсистеми вправ, що містить чотири групи вправ, кожна з яких забезпечує реалізацію цілей відповідного етапу; *уточнено* психологічні та лінгвістичні особливості, принципи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва; *удосконалено* критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва; *подальшого розвитку* набуло дослідження проблеми оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні.

Практичне значення полягає у: відборі та організації професійно орієнтованих матеріалів для аудіювання з метою формування та вдосконалення професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, відборі лексичного мінімуму, розробці посібника з відповідними комплексами вправ, обґрунтуванні відповідної моделі організації навчання, а також укладанні методичних рекомендацій для викладачів англійської мови щодо ефективної організації навчального процесу на музичних спеціальностях.

Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні: методологічного інструментарію, який базується на загальнонауковому (системний, парадигмальний та хронологічний) та конкретно-науковому (особистісно-

орієнтованому та комунікативно-діяльнісному) рівнях, за допомогою яких досліджувалася проблема формування ПОАЛК в аудіюванні; психологічних передумов формування ПОАЛК в аудіюванні та психологічних особливостей різних груп музикантів; особливостей функціонування пізнавальних процесів: мислення; уяви; пам'яті; антиципації та осмислення у майбутніх фахівців музичного мистецтва; лінгвістичних особливостей лексики підмови «Музика»; внутрішньомовних та міжмовних труднощів оволодіння музичною термінологією; лексичних труднощів професійно орієнтованого аудіювання та особливостей сприймання лексичних одиниць в аудіюванні різними групами майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Отримані результати поглиблюють базові засади теорії методики професійної іншомовної підготовки в цілому та майбутніх фахівців музичного мистецтва зокрема.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес таких закладів вищої освіти: Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет» (довідка про впровадження № 09/1-256/3 від 22.05.2019 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (акт про впровадження № 14/17-1284 від 27.05.2019 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт про впровадження № 694-33/03 від 29.05.2019 р.), національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (акт про впровадження № 14 від 30.05.2019 р.).

Апробація результатів роботи здійснювалася на міжнародних конференціях: «Стратегії розвитку та пріоритетні завдання філологічних наук» (Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, 23–24 грудня 2016 р.), «Буковинознавство у мультидисциплінарному вимірі» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 4–5 травня 2017 р.), «Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі» (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, 17 листопада 2017 р.), «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній

соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017 р.), «Актуальні проблеми перекладознавства та романо-германської філології» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 10–12 травня 2018 р.), «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки» (м. Вінниця, 21 січня 2019), «Філологічні науки: сучасні тенденції та фактори розвитку» (м. Одеса, 25–26 січня 2019 р.), «Актуальні проблеми романо-германської філології» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 10 травня 2019 р.)

Публікації. Основні положення дисертації викладено у 12 публікаціях автора, серед яких 5 статей у фахових педагогічних виданнях України, 1 публікація у міжнародному виданні, що входить до наукометричної бази Web of Science, тези 5-ти доповідей на наукових конференціях і навчально-методичний посібник англійською мовою.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел із 368 найменувань (із них 158 – іноземними мовами) і 13 додатків. Повний обсяг дослідження – 304 сторінки, зокрема 175 сторінок основного тексту. Додатки викладено на 75 сторінках. У роботі подано 16 таблиць, 8 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ
АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В АУДІЮВАННІ

У розділі розкрито теоретичні передумови формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва: проаналізовано сучасні підходи до вирішення питання формування професійно орієнтованої лексичної компетентності у студентів ЗВО; уточнено поняття професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва та її компоненти; з'ясовано психологічні та лінгво-дидактичні передумови формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва; визначено особливості формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

1.1. Історія дослідження проблеми формування професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні

Успішне оволодіння АМ у професійному контексті майбутніми фахівцями музичного мистецтва, насамперед, залежить від рівня сформованості у них ПОАЛК, оскільки лексична компетентність (далі – ЛК) лежить в основі англомовної комунікативної компетентності й визначає зміст іншомовного навчання в цілому [289, с. 1; 111; 336, с. 226–228]. Навчити майбутніх фахівців музичного мистецтва коректно використовувати ЛО відповідно до теми та мети висловлювання, логічно озвучувати свої думки, аргументувати свою точку зору, а також розуміти свого співрозмовника – складний процес, оскільки, перш за все,

ЛО підмови «Музика» характеризуються емоційністю та експресивністю, великою кількістю скорочень і звукоімітацій, що ускладнює сприймання професійно орієнтованого мовлення на слух.

Для визначення стану викладання «Іноземної (англійської) мови за професійним спрямуванням» у майбутніх фахівців музичного мистецтва ми провели опитування серед 50 студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Зразок опитувального листа та відповіді студентів наведено в Додатку А та Додатку Б відповідно. Отже, 74 % респондентів вважають за необхідне вивчати АМ, а 60 % – що АМ знадобиться їм у майбутній професійній діяльності: для спілкування з іноземними колегами (10 %), участі у міжнародних конкурсах (90%), при можливій роботі за кордоном (64 %), під час майстер-класів/форумів/літніх шкіл (82 %), навчання/стажування за кордоном (16 %). При цьому 82 % учасники опитування незадоволені своїм рівнем володіння АМ. Систематично над вивченням англійської мови працює 4 % студентів. Власні знання фахової лексики студенти оцінюють як низькі (86 %), причиною чого вважають незначну увагу до вивчення лексичних одиниць (82 %), обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях (62 %). При цьому словник веде 4 %, а постійно вивчають нові слова лише 10 % опитаних.

Зважаючи на результати опитування, можемо зробити висновок про те, що респонденти, в основному, незадоволені як своїм рівнем АМ, так і володінням фаховою лексикою зокрема. Отримані дані також свідчать про те, що опитані студенти вважають вивчення АМ необхідним для майбутньої професійної діяльності.

Велика кількість наукових праць, релевантних темі нашого дисертаційного дослідження, підтверджує актуальність зазначеної проблеми. Звідси, *завдання підрозділу* – проаналізувати дослідження, які лягли в основу методики викладання ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Насамперед вважаємо за необхідне зазначити, що наукове дослідження неможливо коректно провести без методологічних знань, які передбачають оволодіння методологічною культурою, до змісту якої входять: методологічна рефлексія (передбачає аналіз власної наукової діяльності), здатність до наукового обґрунтування, критичне осмислення і творче застосування певних концепцій, форм і методів пізнання, управління, конструювання [101, с. 1]. Сукупність ідей, теорій і підходів, які становлять методологічні засади наукового пошуку, складає «призму», крізь яку і завдяки якій з'ясовується сутність об'єкта дослідження, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов удосконалення, ефективного розвитку [86, с. 7]. Власне завдяки цьому уможливорюється утримання системи результатів наукового пошуку в рівновазі. Тому методологічну базу дослідження складають уявлення про науку як систему, що розвивається та є особливим типом системної організації [103, с. 18].

Методологічне обґрунтування визначає загальний підхід до дослідження й розкриває водночас більш конкретні положення, які виступають методологічними орієнтирами, що розвивають лінійну або кумулятивну систему наукового знання. Розвиток пізнання йде в напрямі від накопичення фактів, їх індуктивного узагальнення, до теорії [147, с. 21]. Усі складові системи взаємопов'язані. Вони окреслюють контури, в межах яких досліджується конкретна проблема.

В основу методології покладено методологічні підходи. Методологічний підхід – формулювання загальних принципів і методів дослідження педагогічних явищ, побудова теорії на базі емпіричних і теоретичних досліджень [68].

Розглянемо методологічні підходи до дослідження проблеми формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва. До загальнонаукового рівня відносимо системний, парадигмальний і хронологічний підходи.

Системний підхід передбачає поділ досліджуваного об'єкта на елементи, що розглядаються в єдності, тобто як система [184, с. 478].

Виділяючи системні особливості навчання ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, ми спираємося на праці розробників методології системного підходу в педагогічній науці, зокрема І. А. Зязюна [86], В. І. Загвязинського (В. И. Загвязинский) [82], В. В. Краєвського (В. В. Краевский) [101] та ін., у методичній науці О. Б. Бігич [18], І. Л. Бім (И. Л. Бим) [15], Н. Ф. Бориско [26], І. О. Зимньої (И. А. Зимняя) [85], С. Ю. Ніколаєвої [122], Ю. І. Пасова (Е. И. Пассов) [142], А. М. Щукіна (А. Н. Щукин)[199] та ін.

Ґрунтуючись на положеннях, сформульованих вищезазначеними вченими, виділяємо такі принципи системного дослідження:

- системний підхід – методологічна дослідницька орієнтація, в основі якої лежить розгляд об'єкта дослідження як системи;
- системний підхід – це підхід до досліджуваної проблеми як до цілого, що уможливорює уявлення про середовище системи та її елементи;
- поняття системи визначається через поняття зв'язку, причому системотворчі зв'язки посідають чільне місце серед усіх типів зв'язків;
- стійкі зв'язки формують структуру системи, забезпечують упорядкованість її елементів, в той час як спрямованість і особливості цієї впорядкованості визначають організацію системи;
- структура може характеризуватися зв'язками між однотипними компонентами системи або компонентами одного рівня (по горизонталі) й ієрархічними зв'язками (по вертикалі);
- зв'язок між різними рівнями здійснюється за допомогою управління [163, с. 22].

Системний підхід як дескриптивний методологічний засіб дає змогу окреслити й описати в ретроспективі тенденції формування ПОАЛК у нелінгвістичних ЗВО. Крім того, ПОАЛК розглядається нами як ключовий компонент оволодіння ІМ у єдності із суспільними потребами, а також

академічними та професійними цілями обраної групи. Так, наскрізною ідеєю нашого дослідження є гіпотеза про позитивний вплив музикальних здібностей на вивчення ІМ у цілому та формування ПОАЛК в аудіюванні зокрема.

Аналізуючи методологію системного підходу до формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, ми беремо до уваги положення, які допоможуть встановити властивості системних об'єктів:

- формування ПОАЛК в аудіюванні у студентів нелінгвістичних спеціальностей становить відносно самостійне коло питань, але вивчається у зв'язку із соціальним замовленням суспільства, цілями навчання і виховання, змістом, а також принципами формування ПОАЛК в аудіюванні;
- ПОАЛК в аудіюванні розглядається як багаторівнева ієрархічна структура, в межах якої визначаються особливості взаємодії всіх її елементів [15].

Аналіз тенденцій формування професійно орієнтованої лексичної компетентності студентів нелінгвістичних спеціальностей проводиться з урахуванням методичних парадигм, що спонукають до використання в дослідженні парадигмального підходу.

Парадигмальний підхід передбачає визнання наукового досягнення, яке впродовж певного часу дає науковій спільноті модель постановки проблеми та її розв'язання [102, с. 11]. Поняття «парадигма» у педагогічній науці визначають по-різному. Одні науковці – Є. В. Бондаревська (Е. В. Бондаревская) [24], Г. Б. Корнетов (Г. Б. Корнетов) [98], О. В. Сухомлинська [171] та ін. – акцентують увагу на теоретичних складових і розглядають науково-педагогічні парадигми як сукупність теоретичних положень, що формуються внаслідок протистоянь між різними, нерідко полярними підходами до розв'язання педагогічних проблем (бінарними опозиціями) і дозволяють сформулювати й запровадити на практиці цілісні моделі освіти [189, с. 132–133].

Інші науковці, зокрема Є. М. Хриков, поєднують теоретичні та прикладні складові цього явища, розуміючи під парадигмою закріплену теоретичними

положеннями, нормативними документами, традиціями, кадровими та матеріальними ресурсами стабільну, тривалий час функціонуючу систему діяльності освітніх установ [189, с. 133].

Побудова дослідження на основі *хронологічного підходу* уможливорює аналіз руху наукових думок, зміну концепцій, поглядів та ідей у хронологічній послідовності, що дозволяє розкрити закономірності накопиченого й поглибити історіографічні знання [103, с. 35]. У хронологічній послідовності можна зафіксувати більш конкретно зміст, цілі, методи навчання ПОАЛК і з'ясувати, у чому розходяться на практиці закладені положення того чи іншого методу, виявити окремі тенденції цих змін. Проблемно-хронологічний аспект дослідження дозволить проаналізувати проблему формування ПОАЛК, розподіляючи її на компоненти, кожен з яких розглядається в хронологічному порядку.

На конкретно-науковому рівні виділяємо особистісно-орієнтований та комунікативно-діяльнісний підходи.

Особистісно-орієнтований підхід до формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва є важливим методологічним інструментарієм, що ґрунтується на сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових настанов, педагогічних та психолого-технологічних принципів, які забезпечують глибше та цілісне розуміння, пізнання особистості людини і, відповідно, гармонійний розвиток в умовах іншомовного навчання [62, с. 7].

У своєму дослідженні Р. О. Гришкова визначила такі педагогічні умови навчання студентів нелінгвістичних спеціальностей ЗВО на основі особистісно-орієнтованого підходу:

- створення особистісно-орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій;
- зміна ролі діалогу в навчанні спілкуванню ІМ;
- створення ситуацій успіху в процесі вивчення ІМ;

- організація освітнього середовища під час навчання ІМ;
- дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та студента ЗВО [62, с. 10].

Створення зазначених педагогічних умов можливе шляхом відбору навчального матеріалу особистісного характеру та організації змісту навчання з використанням автентичних навчальних матеріалів, персоніфікації навчального матеріалу, уподібнення процесу навчання до реальних комунікативних ситуацій ІМ, використання рольових ігор, створення позитивної атмосфери на заняттях з ІМ, врахування побажань студентів щодо способів виконання поставлених іншомовних завдань, стимулювання позитивних змін у вивченні ІМ, використання пошукових та дослідницьких методів навчально-пізнавальної діяльності студентів, порівняння рідної мови та іноземної [62, с. 10].

Побудова навчального процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу дозволяє студентам оволодіти вміннями цілевизначення, планування, організації, виконання запланованого; організувати навчальний процес на партнерських засадах у суб'єктно-суб'єктній взаємодії і забезпечити реальну участь студентів в усіх етапах діяльності; цілеспрямовано і ефективно формувати навички рефлексії, контролю і самоконтролю, оцінки і самооцінки, корекції й самокорекції; розвивати креативність із допомогою відкритих творчих завдань, що не мають однозначних рішень; застосовувати суб'єктний досвід студента у процесі вивчення ІМ [182, с. 64–65].

У свою чергу, *комунікативно-діяльнісний підхід* сприяє формуванню комунікативних навичок та вмінь, фонових знань, знання норм і правил спілкування в іншомовному середовищі, що спонукає студентів адекватно сприймати і використовувати різноманітні поняття відповідно до комунікативної ситуації [181, с. 28]. Зазначений підхід ґрунтується на поетапному розвитку професійно-комунікативних умінь, актуалізації професійних знань студентів у проблемно-комунікативних ситуаціях, суб'єкт-суб'єктній моделі спілкування, а також організації навчального процесу, що імітує професійну діяльність

[92, с. 130]. У межах комунікативно-діяльнісного підходу студенти беруть активну участь у навчальному процесі, що уможлиблює розвиток творчості, ініціативності та вдосконалення вмінь творчого пошуку. Навчання ІМ проводиться з урахуванням потреб, інтересів, досвіду, почуттів і світогляду студентів [169, с. 100–101].

Визначившись із методологічними засадами нашого дослідження, перейдемо до безпосереднього аналізу наукових праць, присвячених питанню формування та вдосконалення ПОАЛК.

Важливість досліджень проблеми зумовлена залежністю ефективного навчання різних видів мовленнєвої діяльності ІМ у нелінгвістичному ЗВО від успішності формування лексичних навичок [33, с. 4]. Саме якісно сформовані лексичні навички забезпечують успішне спілкування ІМ, а порушення лексико-семантичної норми призводить до смислових помилок, і, унаслідок чого, мовлення стає комунікативно-недосконалим або взагалі незрозумілим [6]. Тому науковці вдаються до наукових пошуків шляхів підвищення ефективності оволодіння лексичною компетентністю (далі – ЛК), розробляють нові ефективні методики її формування й удосконалення у студентів нефілологічних спеціальностей.

Так, проблемі формування та удосконалення професійно орієнтованої лексичної компетентності (далі – ПОЛК) в нелінгвістичних ЗВО присвячені дослідження Є. В. Александрової (Е. В. Александрова) [2; 3], В. Д. Борщовецької [27], Л. С. Бірецької [21], С. П. Кожушко [175], З. М. Корнєвої [99], Т. Н. Лицманенко [114], Ю. О. Семенчука [157], З. К. Соломко [170], О. Б. Тарнопольського [173; 174], А. Ю. Томашевської [179], Н. А. Шандри [194], В. Хсу (W. Hsu) [261], М. Льюїс (M. Lewis) [280], П. Нейшен (P. Nation) [303], А. Сарані (A. Sarani) [331], Н. Шміт (N. Schmitt) [203], Б. Сейфері (B. Xhaferi) [367] та інших.

Проаналізуємо як ця проблема розглядається в науковій літературі.

Методика викладання ІМ у **60-х роках ХХ століття** починає звертати увагу на професійні потреби студентів. Утім, вивчення професійної АМ

зводилося в основному до розгляду та освоєння граматичних особливостей текстів професійного спрямування, а вивчення ПОАЛК розглядалося суто в академічному контексті [269, с. 8].

У 70-х роках ХХ століття у Німеччині вперше відбулося виокремлення підмов різних спеціальностей, а термінознавці почали говорити про мову для спеціальних цілей. Було визначено, що кожна підмова має притаманні лише їй граматико-синтаксичні особливості. Вперше науковці у своїх працях звернули увагу на лексичну сторону ІМ для професійних цілей і на використання мови в реальній комунікації професійного характеру [99, с. 42]. Так, в окремих працях зазначено, що у студентів, які вже мають певні знання із фаху, виникає менше труднощів під час формування ПОАЛК [367, с. 234]. Проте більша увага приділялася з'ясуванню шляхів оволодіння ІМ і відмінностям у засвоєнні мови, ніж методам викладення навчального матеріалу [61; 337; 345; 264, с. 6–8].

Основу методики викладання АМ у нефілологічних ЗВО закладено працею Й. М. Бермана (И. М. Берман), в якій висвітлено проблему навчання АМ у ЗВО технічного профілю, а також підходи до навчання усного професійного мовлення, розглянуто особливості організації навчального процесу, побудови підручників і навчальних посібників тощо [12].

На даному етапі науково обґрунтовано та розроблено методику навчання контекстуальної здогадки про значення слова в процесі читання іншомовних текстів та методику засвоєння лексики для читання на першому курсі нефілологічних ЗВО [96; 183].

У вітчизняній методиці роблять акцент на оволодінні тими, хто навчається підмовою конкретної майбутньої спеціальності, що залишається актуальним і досі.

80-ті роки характеризуються збільшеною увагою до проблеми формування ПОАЛК – з'являються праці, які висвітлюють лексичний матеріал, що вживається для пояснення, та суто авторську лексику, якою пояснювали та описували певні явища, пов'язані із фахом [269, с. 10]. Утім ПОАЛК усе ще розглядається як складова АЛК, цілі і мета якої адаптовані для конкретної групи студентів. У цей період видана книга П. Робінсона (P. Robinson) «ESP – English

for specific purposes», завдяки якій у методиці навчання мови спеціальності стало важливим компонентом у ЗВО англомовних та неангломовних країн [99, с. 49].

У 1984 році А. Ховат (А. Howatt) пропонує вивчати професійно орієнтовану АМ як самостійний компонент [260]. Вченими також запропоновано абсолютні та змінні характеристики професійно орієнтованої АМ:

- спрямована на задоволення конкретних потреб студентів;
- теми та проблеми, що вивчаються в межах професійно орієнтованої АМ, пов'язані з конкретними фаховими дисциплінами та професійною діяльністю;
- ґрунтується на синтаксисі, лексиці, дискурсі, семантиці мови спеціальності;
- відрізняється від загальнонавчальної АМ;
- може бути обмеженою щодо вмінь, які мають бути сформовані в межах конкретної спеціальності (наприклад, лише читання);
- не може викладатися за традиційною для навчання загальнонавчальної АМ методикою [331, с. 119].

У 80-х роках визначено ефективні принципи засвоєння іншомовної фахової лексики, серед яких:

- подання студентам визначень та контекстуальної інформації про ЛО;
- забезпечення глибокого рівня осмислення ЛО;
- частотність використання ЛО в межах однієї теми [342].

Науковцями також доведено, що ЛО найкраще вивчаються, коли студенти ознайомлюються з ними під час заняття, і у них виникає необхідність уживання цих ЛО. Потреби студентів задовольняються на початковому, середньому та просунутому рівнях. Початковий рівень передбачає виконання комунікативних задач із використанням графічних опор або під час навчальних ігор. На середньому рівні пропонувався поділ студентів на підгрупи, в яких вони виконували завдання або читали спрощені фахові тексти. На просунутому рівні пропонувалися словникова робота, виконання лексичних завдань з урахуванням морфологічних характеристик термінів, детальне та глобальне читання фахових текстів [213].

Наукові розвідки, написані наприкінці 80-х років, розглядають АМ для професійних цілей з точки зору академічних потреб студентів у межах дисциплін спеціальності – як природничих, так і гуманітарних наук. Увага зосереджується на формуванні академічної ЛК, до якої відносять широко розповсюджені академічні ЛО та термінологічні одиниці. Це пояснюється тим, що студенти використовують таку лексику під час навчання. Наприклад, читання фахових текстів ІМ, написання наукових робіт зі спеціальності, здійснення наукового пошуку, прочитання спеціальної літератури для підведення усних або письмових підсумків щодо вивчення, а також слухання лекцій [331, с. 120].

Хоча на той час комп'ютери ще не були широко розповсюдженими, кілька наукових праць усе ж було присвячено вивченню ПОАЛК із використанням ТЗН. Зокрема, розглядалося питання вивчення нового лексичного матеріалу з використанням візуальних опор, таких як слайди і презентації [247, с. 8].

У вітчизняній методиці проблему викладання АМ професійного спрямування досліджував О. Б. Тарнопольський, який запропонував вивчати загальну АМ упродовж одного семестру. У другому семестрі опрацьовувати теми широкої спеціалізації, що не потребують спеціальної підготовки чи оволодіння абсолютно новими мовними формами. Другий рік навчання науковець розглядав як основу для подальшого вивчення вузькоспеціалізованої професійної АМ [174]. Крім того, розроблено методику послідовного розвитку лексичних навичок читання на I етапі навчання АМ у нелінгвістичних ЗВО [155].

У **90-х роках** визначено, що формування ПОАЛК має задовольняти особливі потреби тих, хто навчається та формувати вміння, що мають безпосередній стосунок до професійної діяльності. Формуючи ПОАЛК, необхідно враховувати лексичні, граматичні, синтаксичні особливості підмови спеціальності, що передбачає використання відмінної від загальної АМ методики навчання. Вивченню фахової ІМ має передувати оволодіння загальною АМ [247, с. 2].

Починаючи з **2000-х років** увага до проблеми формування ПОЛК зростає, і чимало вітчизняних науковців присвячують їй свої дослідження. У цей відрізок часу читання в нелінгвістичних ЗВО виступає основним засобом формування іншомовних компетентностей.

Навчання іншомовної лексики за професійним спрямуванням здійснюється за допомогою навчально-рольових ігор [114, с. 41]. Відбір професійно-орієнтованого лексичного матеріалу відбувається відповідно до тематики модулів курсу та методичної типології фахової лексики. Формування іншомовної ЛК передбачає поетапну модель організації навчального процесу та врахування когнітивних стратегій [27, с. 34–42]. З метою ефективного розвитку навичок спонтанного мовлення, стимулювання творчої і пізнавальної діяльності студентів запропоновано використовувати парно-групові та колективні форми роботи, що передбачає інтерактивне навчання професійної лексики та формування ЛК [157, с. 136]. С. П. Кожушко та О. Б. Тарнопольський роблять висновок, що раціональний відбір навчального матеріалу позитивно впливає на процес формування та вдосконалення ЛК, а також відіграє важливу роль для задоволення пізнавальної потреби майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Коректний відбір професійно орієнтованого лексичного матеріалу та подання його в цікавому для студента вигляді забезпечує мотивацію студентів до вивчення ІМ, що є необхідною умовою ефективної іншомовної професійної підготовки [175, с. 36–45].

У рамках дослідження проблеми формування ПОЛК майбутніх юристів для навчання читання здійснено відбір фахових ЛО для використання їх у різних комунікативних ситуаціях професійної діяльності, проведено класифікацію термінів, визначено їх основні характеристики тощо. З'ясовано, що основними показниками оптимізації процесу формування професійно орієнтованої ЛК є мотивація студентів, новизна та автентичність навчального матеріалу, унаочнення та рівень навчальної автономії [2, с. 320–325; 3, с. 70–74].

У цей час також приділяється увага особливостям термінологічних одиниць підмови спеціальності та способам їх творення. Так, Д. Гавура

проаналізувала властивості лексико-семантичного складу терміносистеми європейського права, її лексико-семантичні, дериваційні та перекладацькі ознаки [54, с. 195–199].

У досліджуваній період О. Б. Тарнопольський розглядає методіку навчання студентів нелінгвістичних ЗВО фахової ІМ. На думку вченого процес формування ЛК залежить від змісту фахових дисциплін курсу і має забезпечувати моделювання на заняттях ситуацій професійної діяльності та професійної комунікації фахівців у галузі їхньої майбутньої професії для забезпечення оволодіння моделями такої комунікації. Автор наголошує, що очікуваний результат може бути досягнуто за умови ретельного відбору змісту навчання підмови спеціальності. За такого навчання відбір змісту починається з добору професійно орієнтованих тем, а відібрані теми повинні відображати базовий предметний зміст тієї чи іншої спеціальності в цілому [175, с. 224–229].

У 2000-х роках акцентується також інтегрований характер процесу формування ПОЛК і поєднання аудиторної та позааудиторної роботи. Т. Б. Вєпрева (Т. Б. Вєпрева) стверджує, що в навчанні іншомовної лексики студентів нелінгвістичних ЗВО слід поєднувати комунікативний, когнітивний та інтерактивний методи; застосовувати дидактичні (свідомості, наочності, міжпредметної координації), лінгвістичні (мінімізація мови, концентризм), психологічні (поетапність формування лексичних навичок і вмінь) та методичні (взаємопов'язане навчання лексики, диференційований підхід залежно від мети засвоєння лексики, професійної спрямованості, компаративності ЛО в контексті культур, взаємонавчання) принципи; відбирати навчальні матеріали згідно з критеріями автентичності, професійної спрямованості, новизни й інформативності, жанрового різноманіття, мовної доступності, культурологічної насиченості, проблемності, вікової відповідності [33].

У ході дослідження З. К. Соломко, яке присвячене проблемі формування німецькомовної ЛК з використанням інформаційних технологій, було визначено критерії відбору текстів (для аудіювання та читання) для формування зазначеної компетентності, а саме обсяг тексту та тривалість звучання,

врахування умов їх пред'явлення, тобто наявності мовців різного віку, статі та соціального стану і темпу мовлення/мовця, який має бути типовим середнім темпом мовлення [170].

У працях Н. О. Мильцевої (Н. А. Мыльцева), М. Г. Євдокимової (М. Г. Евдокимова) визначено, що: викладання АМ має забезпечити формування професійної іншомовної компетентності на рівні В2; необхідно формувати інформаційно-аналітичну компетентність та розвивати вміння критичного мислення в процесі оволодіння фаховою ІМ; кінцеві цілі навчання ІМ професійного спрямування повинні враховувати характер сучасного інформаційно-комунікаційного середовища та необхідність подальшого саморозвитку випускника як професійно орієнтованої вторинної мовної особистості; іншомовні професійні компетентності фахівця формуються в опорі на соціокультурний контекст професії, елементом якого є репрезентація діяльності професійних спільнот у віртуальному середовищі; зміст навчання включає міжкультурні та рефлексивні аспекти, які забезпечують усвідомленість механізмів спілкування та оволодіння ІМ в інтересах професії [132; 69].

У монографії Л. В. Яроцької (Л. В. Яроцкая) обґрунтовано необхідність перебудови основ навчання дисципліни «Англійська мова», виходячи з потреб сучасної професійної особистості як такої, яка повноцінно реалізується в професії. Авторка стверджує, що ІМ має бути системоутворювальним фактором професійної підготовки у будь-якій галузі знань. Така можливість пов'язується із формуванням мотиваційно-особистісного аспекту професійного усвідомлення особистості [208].

Ю. О. Семенчук у своїй монографії представив методику інтерактивного навчання студентів англійської економічної лексики та надав методичні рекомендації щодо навчання професійно орієнтованої ІМ у ЗВО [156], а З. М. Корнева досліджувала систему професійно орієнтованого англійського навчання студентів технічних спеціальностей [99].

Із зазначеного можемо зробити висновок, що більшість наукових викладів розглядає питання формування ПОАЛК студентів економічних, технічних,

юридичних та медичних спеціальностей; читання виступає основним засобом формування іншомовної ЛК; формування ПОЛК відбувається з урахуванням професійних потреб студентів, на основі чого розробляються ефективні методики, добирається навчальний матеріал.

Проаналізувавши наукові дослідження, присвячені проблемі формування ПОЛК, перейдемо до вивчення праць, які висвітлюють специфіку навчання іншомовного аудіювання.

На сьогоднішній день у вітчизняній та зарубіжній методиці ряд наукових досліджень присвячено проблемі формування компетентностей в аудіюванні, однак тривалий час вона залишалася недослідженою [345, с. 134]. Сприймання інформації на слух пояснювали як неусвідомлюваний процес.

У **1930** році Д. Брауном (D. Brown) уведено термін «аудіювання» в книзі «*Teaching Aural English*». Порівнюючи процес аудіювання з процесом читання, він розрізнив поняття «слухання» та «аудіювання» [196, с. 18].

У **50–60-х рр.** термін «аудіювання» дедалі частіше з'являється у працях науковців [31; 77; 109; 323]. Так, важливого значення набуває дослідження В. Ріверса (W. Rivers), яке визначає необхідність розуміння співрозмовника як одну із ключових передумов успішного перебігу спілкування [323]. В цей час у вітчизняній методиці М. І. Жинкін (Н. И. Жинкин) розглянув внутрішнє промовляння як механізм мовленнєво-мисленнєвої діяльності [77], а О. О. Леонтьєв (А. А. Леонтьев) проаналізував виникнення та сприйняття мовлення [109].

У **70-х роках** у закордонній методиці розвивається думка про те, що аудіювання – це основний засіб формування навичок і розвитку вмінь мовлення, що відіграє важливу роль у формуванні ЛК, підвищенні рівня володіння мови та використання ЛО відповідно до ситуацій [219, с. 35]. Крім того, встановлено, що здатність студентів розпізнавати письмовий текст у читанні та виражати свої думки у мовленні прямо пропорційно залежать від їхніх навичок і вмінь в аудіюванні [231, с. 115].

Навчання іншомовного аудіювання в досліджуваній період розглядається як пасивний процес слухання створених у штучних умовах діалогів або розповідей, який супроводжується виконанням вправ, що, в основному, вимагають письмових відповідей стосовно почутого повідомлення [249, с. 977].

Про те, що даний вид мовленнєвої діяльності відбувається внутрішньо, а процес його формування досить складний і відіграє важливу роль у спілкуванні, що без слухання не може бути говоріння, у **80-х роках** заявляє І. Л. Бім (И. Л. Бим). Авторка розглядає аудіювання як притаманний людині вид мовленнєвої діяльності, продуктом якої є умовивід, тобто результат розуміння змісту сприйнятого повідомлення і відповідна вербальна або невербальна реакція на нього, та виділяє такі способи навчання аудіювання:

- розглядати аудіювання як вид мовленнєвої діяльності, що формується як вміння реалізувати конкретну програму дій із сприйнятим на слух повідомленням, що має свою комунікативну задачу і орієнтується на конкретний результат;
- розрізнити два види аудіювання: а) аудіювання з повним розумінням всього змісту прослуханого; б) аудіювання з розумінням основного змісту, що дозволяє підготувати до аудіювання, максимально наближеного до природних умов;
- забезпечити відбір тексту для аудіювання з урахуванням пізнавальної і комунікативної цінності, інформативності, доступності для слухового сприймання;
- розробити критерії контролю розуміння поставленої комунікативної задачі в аудіюванні;
- забезпечити поетапність в організації навчання ЛК в аудіюванні; формувати вміння активно добиватися розуміння, «підкорити собі» джерело інформації, перепитуючи, уточнюючи, пояснюючи, реагуючи вербально на перешкоди;
- використовувати ТЗН [16, с. 223–225].

У 80-х роках побутувала думка, що впродовж всього процесу навчання (починаючи ще з дошкільних навчальних закладів) слухання займає 65–90 % часу. Це вміння, яке найчастіше використовується в НС і впливає на академічний успіх, поліпшуючи його істотніше, ніж читання, а також активно використовується як засіб навчання на всіх етапах освітнього процесу [249, с. 980]. За даними Д. Мендельзона (D. Mendelsohn), спілкування і слухання займають 40–50 %, говоріння – 25–30 %, читання – 11–16 %, а письмо – приблизно 9 % [385, с. 201].

У середині 80-х років у зарубіжній методиці слухання розглядається як обробка інформації за допомогою ментальних схем. Тобто слухач використовує лінгвістичні та ситуаційні сигнали, а також власні очікування щодо нової вхідної інформації для формування схем, які стають провідними структурами в розумінні. Якщо вхідна інформація узгоджується зі схемою, то аудіювання пройшло успішно; якщо ж вони несумісні, інформація чи схема буде відхилена або змінена [329, с. 34].

Принцип схеми дозволив ученим визначити один з основних способів обробки інформації – «зверху вниз». Слухач активно конструє (або реконструє) першочергове значення висловлювання, використовуючи нові дані як підказки. За перебігу даного процесу реципієнт використовує свої попередні знання контексту та ситуації, в якій відбувається аудіювання, щоб зрозуміти те, що він чує. Контекст і ситуація включають знання даної теми, мовця або мовців та їх взаємозв'язок із ситуацією, а також між собою та попередніми подіями. Якщо реципієнту невідома вхідна інформація, його мозок не утворить схем, і він покладатиметься лише на свої лінгвістичні знання [229].

Крім того, дослідження В. Еллі (W. Elley) вказує на те, що аудіювання сприяє мимовільному запам'ятовуванню слів – читання історій вголос сприяє збільшенню словникового запасу в тих, хто вивчає ІМ без пояснення значень слів учителем, на 15 %, а з поясненням – на 40 % [242, с. 185].

90-і роки характеризуються поглибленим вивченням механізмів та процесів аудіювання. Слухання визначається як активний і динамічний процес

сприйняття, інтерпретації, запам'ятовування та реакції на виражені вербальні або невербальні потреби, зауваження, інформацію тощо, висловлені іншою людиною [318, с. 8]. Аудіювання включає слухання думок, емоцій та намірів, що вимагає участі, практики та зусиль [224, с. 11, с. 145]. Це здатність розуміти потік мовлення носія мови. На думку науковців, компетентний реципієнт може визначити намір мовця, сприймати повідомлення незалежно від швидкості та лінгвістичного наповнення мови, справляючись зі слуханням у процесі спілкування, розуміючи повністю повідомлення (при цьому немає необхідності знати кожне слово), і розрізняє різні жанри [292]. Дж. Браун (G. Brown) додає, що після сприйняття почутої інформації реципієнт спочатку визначає буквальне значення повідомлення, а потім – намір. У спілкуванні між людьми ключовим постає вміння поєднати сприйнятий зміст із метою висловлювання [224, с. 8; 249, с. 979].

У цей період здійснено спробу визначити основні чинники успішного аудіювання іншомовного повідомлення [230, с. 75], до яких відносили темп мовлення, паузи, наголос, ритм, тип тексту, пам'ять слухача, загальні знання, а також такі психологічні чинники, як уважність та самовпевненість [196, с. 21].

Проблемі розробки стратегій в аудіюванні присвячено праці таких вчених, як Л. Вандергріфт (L. Vandegrift), Дж. О'Мелі (J. M. O'Malley), А. Шамо (A. U. Chamot), Ю. Хабте Габр (E. Habte-Gabr), Дж. Браун (G. Brown). Дослідники чітко вказують на мету та завдання слухання, звертають увагу на конкретні мовні аспекти вхідних даних, ситуативні деталі, які сприяють розумінню та збереженню нових ЛО в короткотривалій або довготривалій пам'яті, знижують рівень тривоги, мотивують до навчання. Вчені сходяться на думці, що стратегії безпосередньо впливають на НС, дозволяють студентам почуватися впевненими під час виконання завдань і відчувати особисту мотивацію щодо поліпшення навичок аудіювання [356; 305; 306; 256; 224].

У **2000-х роках** у закордонній методиці аудіювання розглядається як дедуктивний процес, тобто лінгвістичні знання та уявлення про світ поєднуються, створюючи ментальну репрезентацію почутого для досягнення

розуміння [326]. Розуміння слухання складається з двох операцій, що збігаються: декодування і вибудовування смислу. В основному, декодування охоплює інтерпретування слухачем акустичних особливостей вхідних мовних даних щодо звуків цільової мови, а вже потім до слів та словосполучень, наявних у ментальному словнику реципієнта [244]. Це процес сприймання сказаного мовцем, відтворення смислу, узгодження цього смислу з мовцем і відповідна реакція, що включає такі компоненти, як участь, емпатія та увага [326]. Крім того, такі супрасегментарні складові, як наголос, ритм та інтонація, відіграють важливу роль у декодуванні сприйнятої інформації [249, с. 977]. Для успішного аудіювання реципієнт має володіти певними навичками та вміннями, щоби розшифрувати повідомлення, використовуючи різні стратегії та інтерактивні процеси для визначення смислу, а також уміння реагувати на почуте різними способами, зважаючи на мету комунікації [326].

У досліджуваній відтинку часу широкого розгляду набуває проблема методики навчання професійно орієнтованого аудіювання на матеріалі підмови спеціальності. На думку С. В. Тіміної (С. В. Тимина), одним із найважливіших факторів формування та розвитку аудитивних навичок і вмінь є створення умов, максимально наближених до реальної комунікації. Інформативне повідомлення доречно записувати в різному темпі, з різних джерел, а система вправ має включати завдання, спрямовані на формування словникового запасу, притаманного підмові спеціальності [178, с. 183–184].

Опираючись на дослідження С. В. Тіміної (С. В. Тимина), її підходи до навчання професійно-орієнтованого аудіювання, ми будемо брати до уваги лексичне наповнення фонограми, що має містити ЛО підмови спеціальності та відображати реальні професійно спрямовані комунікативні ситуації.

2000-ні роки також характеризуються науковими пошуками нових ефективних та мотивувальних підходів до навчання професійно орієнтованого аудіювання. Представлені прийоми навчання спрямовані на розвиток умінь професійно орієнтованого аудіювання з використанням відеоматеріалів. Чимало науковців сходяться на думці, що автентичні відеоматеріали а) виступають

мотивувальним чинником у вивченні ІМ й поліпшують її вивчення; б) цікавіші, ніж спеціально складені тексти; в) привертають увагу тих, хто вивчає ІМ до значення і змісту повідомлення, а не до його форми та структури [366, с. 203]. Дослідники вважають аудіювання відеофономатеріалів важливим складником процесу якісної іншомовної підготовки кваліфікованих фахівців. Відеофонограми професійно інформативні, компенсують відсутність іншомовного середовища та стимулюють навчальну діяльність [52; 137].

Проблемі формування ЛК та академічної ЛК в аудіюванні присвячені праці К. Відаль (K. Vidal), О. А. Обдалової (O. A. Обдалова), Р. Брауна (R. Brown), Х. Ван Зіланд (H. Van Zeeland), Н. Шмітта (N. Schmitt) [359;139; 226; 354; 355]. Дослідження К. Відаль (K. Vidal) свідчать про ефективність аудіювання як джерела збагачення іншомовного академічного словникового запасу. Реципієнти тестувалися на запам'ятовування 26 слів в аудіюванні трьох лекцій, з кількістю повторень в аудіюванні від 1 до 6 разів. Відібрані ЛО класифікували як технічні терміни, академічні ЛО та рідковживані слова. Результати показали, що кількість збережених ЛО залежить від рівня володіння ІМ, частотності вживання ЛО в аудіюванні, від типу ЛО (академічні ЛО виявилися важчими для запам'ятовування), а також умінь в аудіюванні [359, с. 86]. При цьому ефективність формування ЛК в аудіюванні залежить від тривалості повідомлення для аудіювання, темпу мовлення мовців, здатності реципієнтів сегментувати потік мовлення на смислові частини та визначати межі слів [345, с. 564]. Ще одне дослідження, присвячене проблемі формування ЛК в аудіюванні, вказує на взаємозв'язок між ефективністю формування ЛК та різноманітністю вправ, при цьому види вправ залежать від ЛО, що вивчаються. Найбільше завдань потребує частовживана лексика [268, с. 8]. Крім того, дослідниця О. А. Обдалова (O. A. Обдалова) експериментально довела, що в процесі аудіювання гармонійно формуються і розвиваються всі види мовленнєвої діяльності, за умови осмисленої рецепції та побудови моделі навчання, максимально наближеної до іншомовного спілкування, що ґрунтується на автентичному матеріалі [139]. Доведено, що розвиток механізмів

осмислення, пам'яті та уваги позитивно впливає на формування навичок і вмінь аудіювання. Під час розвитку мовленнєвих вмінь в аудіюванні необхідно враховувати попередній досвід студентів і включати у зміст навчання повідомлення різних жанрів [159, с. 155].

Отже, можемо зробити висновок, що формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва не було предметом наукових розвідок.

З метою ґрунтовнішого аналізу проблеми формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва ми також проаналізували вітчизняні та зарубіжні підручники та посібники з АМ призначені для студентів музичних спеціальностей:

1. Бжиска Я. В. Англійський мовний для музикантів [14];
2. Жумаєва Л. А. Поєм на мові оригіналу [80];
3. Ковалик Л. Д. In the World of Music [93];
4. Мельникова Е. М. Англійський мовний для музикальних спеціальностей [121];
5. Николайко А. Англійський для музикантів [135];
6. Савельєва Е. К. Англійський мовний для музикантів [153];
7. Ярошенко М. І. English, a language of music. Англійська мова – мова музики [209];
8. Ghorbanpour A. English for Music Students [248].

Для їх аналізу ми використали розроблені Н. Ф. Бориско критерії аналізу та оцінювання навчально-методичних комплексів [26, с. 25]. Таблиця 1.1 демонструє результати проведеного аналізу. Знак «+» означає відповідність критерію, «-» – невідповідність, «+/-» – часткову відповідність.

Отже, крізь призму методологічних підходів (системного, парадигмального, хронологічного, особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного) проаналізовані релевантні наукові праці, що склали методологічний інструментарій нашої роботи. Згадані наукові праці є орієнтирами в розкритті проблеми формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, адже в них розглянуто особливості формування фахової ЛК, навчання аудіювання, досліджено задіяні у формуванні зазначених компетентностей механізми, надано рекомендації щодо процесу навчання професійно орієнтованої лексики та аудіювання.

Висвітливши історію розвитку проблеми формування ПОАЛК в аудіюванні, вважаємо за необхідне у наступному підрозділі здійснити аналіз психологічних передумов формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

1.2. Психологічні передумови формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні

Професійно орієнтовані навчальні фонограми та відефонограми фактично виступають моделлю реальної комунікації і сприяють формуванню фонетичної, лексичної, граматичної компетентностей та компетентностей в аудіюванні, читанні, говорінні, письмі, у такий спосіб, включаючи студентів в активну мовленнєву діяльність. Формування ПОАЛК в аудіюванні – це складний процес, який викликає лінгвістичні та психологічні труднощі й зумовлює таку методичну організацію навчального процесу, яка б враховувала і психічні процеси, задіяні у формуванні ПОАЛК в аудіюванні, і психологічні особливості майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Мета цього підрозділу – охарактеризувати психологічні особливості майбутніх фахівців музичного мистецтва та психічні процеси, які впливають на формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні.

Спочатку проаналізуємо зв'язок між музикальними здібностями та оволодінням ІМ, а також психологічні особливості цільової групи.

Слухова система, або звуковий аналізатор людини, – сукупність нервових структур, які відповідають за сприйняття і диференціацію звукових сигналів, а також сприяють визначенню напрямку й ступеня віддаленості звуку і, таким чином, забезпечують звукову орієнтацію в просторі. Звуковий аналізатор має рівневу структуру, серед них – ядра довгастого мозку, мозочок та середній мозок. Звук характеризується чотирма основними фізичними параметрами, яким відповідають певні фізіологічні параметри слухових відчуттів. Перший – частота звуку, їй відповідає фізіологічна якість, яка дозволяє визначити висоту звуку. Другий – інтенсивність звуку, фізіологічна якість – гучність. Третій – тривалість – і фізичний, і фізіологічний параметр. Четвертий – звуковий спектр (як правило, звуки не поодинокі, а складаються з різних компонентів, як-от тони і обертони), який дозволяє визначити таку фізіологічну якість, як тембр звуку. Важливо також вказати, що слухова система є основою формування мовлення, тому всередині неї виділяють дві самостійні підсистеми: немовленнєвий слух (орієнтування в музичних тонах, шумах тощо) та мовленнєвий слух, який складається з фонематичного слуху (диференціація фонем і звуків) та інтонаційних компонентів (передача великого обсягу інформації: нормативні ознаки мови, емоційний зміст висловлювання, ставлення суб'єкта до теми обговорення), які найбільше пов'язані з музикальним слухом [188, с. 93–95].

Музикальний слух важливий при сприйманні мови: в тональних мовах зміни тону передбачають зміну значення слова; в тональних і нетональних мовах просодія (музична характеристика мови: мелодія, темп, ритм, метр) відіграє вирішальну роль у кодуванні структури і значення мовлення [315].

Безперечно, музика відрізняється від мовлення. Жоден слухач не сплутає сонату Бетховена з політичною промовою. Проте для людей із музичною освітою вони видаються досить подібними – усне мовлення, як і музика, досягає нашої системи сприймання частотними діапазонами, сформованими

тонами та інтонаціями (усі мови складаються з фонем, усі музичні системи – з нот). Особливо, коли йдеться про розуміння спрямованого повідомлення на слух та коректної відповіді або реакції на нього. Щоб розпізнати вимовлене слово чи в рідній мові, чи в ІМ, реципієнт повинен проаналізувати акустичну і фонетичну інформацію, зашифровану в мовленні. Частота і тривалість визначають такі характеристики звуку, як тон і тривалість. Саме вони впливають на мелодичний та ритмічний аспект музики, на лінгвістичну функцію мови й дозволяють тим, хто вивчає ІМ, декодувати сприйняту на слух інформацію [233, с. 924].

Найскладніше розшифровувати саме фонетичні дані через асиміляцію, злиття звуків, заповнення пауз хезитаціями (*umm...*, *errr*), що уможливорює ймовірність неправильної інтерпретації окремих фонем, цілих складів або й слів. Завдяки високому розвитку фонематичного слуху, наявності акустико-артикуляційних образів у свідомості музикантів, процес розпізнавання значення слів і синтагм, як одиниць сприймання, у них відбувається набагато швидше і легше [233, с. 925].

Наукові дослідження свідчать про те, що музикальні здібності підсилюють фонематичні, такі, наприклад, як дискримінація та відтворення нечітких фонематичних контрастів під час вивчення ІМ [222, с. 2].

Важливим аспектом вивчення ІМ є здатність ділити безперервний потік мовлення на смислові частини або слова. Ця здатність, яка також використовується при імпліцитному вивченні синтаксичних правил, ґрунтується на статичних закономірностях між складами і посилюється музикальними здібностями [245, с. 2037].

Ще однією перешкодою на шляху вивчення ІМ є здатність поділити мовлення на окремі слова, тому що, як правило, межі між словами не завжди чіткі (відсутні паузи, наголоси, проковтуються склади, окремі фонематичні); наприклад, речення *I saw him playing the piano. The girl playing the piano is named Akiko.* будуть звучати так: */aɪ sɔːm 'pleɪŋəri 'ænəʊ./ /ðəgz:l 'pleɪŋə ri 'ænəʊɪzneɪmd ə 'kikoʊ./*). Тому реципієнт сприймає його як єдине ціле

[330, с. 12874]. Результати експериментів демонструють, що фахівцям музичного мистецтва легше виокремлювати межі слова в мовленнєвому потоці [287, с. 14].

М. Бессон (M. Besson), досліджуючи вплив музикальних здібностей на розуміння та сприйняття зміни тону в музиці й мовленні (рідна та ІМ), використовувала один і той самий експеримент. Суть його в тому, що в музичній і лінгвістичній фразях перша половина закінчувалася на гармонійну/відповідну ноту/слово, а інша – містила параметричні маніпуляції тону: кінцева нота підвищувалася на 1,5 або 1,2 тону, а фонетичний контур останніх слів підвищувався на 35 % або 120 % (супрасегментарні зміни), так, щоб коливання тону були більшими (легко визначити) або, навпаки, меншими (важко визначити). Результати показали меншу кількість помилок при зменшеному коливанні тону як у музиці, так і в рідній мові музикантів [287, с. 1460]. Експеримент, проведений із дітьми-французами, які займаються музикою 4 роки, та маленькими португальцями, які навчаються музики 4 місяці, довів, що музиканти, які довше вивчають музику, краще сприймають і диференціюють тони [286]. Ще одним завданням експерименту було визначити сприймання змін у тоні невідомої мови. Дорослі французи прослухали лінгвістичні фрази португальською мовою. Результати засвідчили, що музикальні здібності позитивно впливають на визначення та сприйняття просодичної модальності в ІМ [335]. Крім того, було доведено, що музиканти краще ідентифікують та виокремлюють лексичні наголоси, інтонаційні зразки [365, с. 422].

Так, у ході своїх нещодавніх досліджень на визначення впливу музичного виховання на диференціацію сегментарних контрастів у рідній мові науковець Л. Джанкі (L. Jäncke) виявив частіші електрофізіологічні реакції мозку на дзвінки та глухі приголосні [309]. Експерименти С. Елмера (S. Elmer) показали, що музиканти можуть проводити категоризацію фонетичних явищ, у процесі чого в них спостерігається підвищена активність у центрі зони Верніке (*planum temporale*) [294, с. 121–122].

Л. Слевк (L. Slevc) і А. Міякі (A. Miyake) дослідили зв'язок між музикальними здібностями та опануванням ІМ у чотирьох сферах: фонологічне сприймання, фонологічна вимова, синтаксис і знання лексики. У їхньому експерименті взяли участь 50 дорослих із музичною освітою з Японії, які вивчали АМ упродовж 11 років. Вчені враховували вік, з якого почалося вивчення ІМ, робочу пам'ять учасників експерименту і рівень знань ІМ. Як і очікувалося, аналіз результатів показав, що музиканти мають кращі фонологічні здібності (наприклад, розуміння і відтворення контрастних звуків АМ [r] – [l]) [339; 340].

У експерименті М. Терваніємі (M. Tervaniemi) 40 фінських дітей попросили повторити звуки, що не мають відповідників у фінській мові (television, measure, Asia, тобто ті, які містять шиплячий [ʒ]). Діти з кращими вимовними здібностями мали музичну підготовку [297, с. 164]. Такий самий результат показав експеримент, проведений Р. Міловановим (R. Milovanov) серед студентів [298, с. 59].

У статтях науковця університету Лоуренс Т. Готфріда (T. Gottfried) зроблено припущення, що музиканти можуть перетворювати свої музикальні здібності у мовні [253]. Крім того, А. Петелем (A. Patel) доведено, що музичні синтаксичні процеси відбуваються в мовних зонах Брока та Верніке, так само як і те, що в музикантів під час мовних синтаксичних процесів активізується права півкуля [312, с. 679].

Певні поєднання ритмічних і мелодійних фігур утворюють ніби певні формули, що належать тій чи іншій музичній парадигмі. Їх можна порівняти із синтаксисом мови [222].

Доведено, що музичний і лексичний синтаксис поєднують однакові когнітивні процеси, позаяк обидва передбачають швидку інтеграцію вхідних елементів у систему структурованих зв'язків, що розкриваються під час обробки послідовностей. В обох царинах інтеграція вхідного елемента залежить від структурованих зв'язків між цим елементом з існуючою послідовністю. В мові,

наприклад, вхідне слово важче розпізнати, якщо воно віддалено пов'язане з контекстом чи ситуацією мовлення або коли воно позначає неочікувану синтаксичну категорію. Натомість у музиці вхідний тон або акорд, коли він структурно неочікуваний у контексті вже почутої послідовності, впізнається завдяки знанням про музичну гармонію. Нейровізуалізаційні дослідження музики і мови відкрили однакову реакцію мозку на складні синтаксичні інтеграції в обох царинах. Результати досліджень показали, що музична підготовка стимулює нейропсихологічні механізми, що відповідають за обробку лінгвістичного синтаксису [285, с. 450].

Дослідження А. Петеля (A. Patel) підтверджують аргументи на користь збігу синтаксисів. Обробка музичного синтаксису активізує зони мозку, що відповідають за мовлення. Структурна інтеграція постає ключовим елементом синтаксичної обробки, тобто приєднання кожного вхідного елемента X до іншого елемента Y, що розвивається в структурі. Збіг у синтаксичній обробці мови та музики вказує на паралелізм у нейронних областях і операціях, які забезпечують синтаксичну інтеграцію. Сама інтеграція може пізніше проявлятися в будь-якій із цих сфер (мова йде про мову і музику) [313].

Крім того, вчені Б. Меес (B. Maess), Т. Гюнтер (T. Gunter), А. Фредерікі (A. Friederici) своїми дослідженнями доводять, що музичний і мовний синтаксиси проходять розумову обробку в зоні Брока, при цьому процес відбувається автоматично для обох. До того ж у процесі слухання і мовлення, і музики у слухача активізуються обидві півкулі мозку [285].

Дедалі більше даних свідчить про те, що мова і музика пов'язані тісніше, ніж вважалося раніше. У певному сенсі логіку тональних відношень можна розглядати як аналогію з граматикою мови. Ноти в рамках тональності набувають певні властивості, на підставі яких вони утворюють музичне ціле (починаючи з мелодії). На переконання Ф. Лердала (F. Lerdahl) і Р. Джекендофа (R. Jackendoff), відношення тонів мають ієрархічну структуру (як і граматичні категорії в межах висловлювання), тому одні рівні можуть бути виведені з інших [279, с. 202].

Отже, оскільки, обробка як лінгвістичних, так і музичних даних відбувається в зонах Брока і Верніке; музичний і лексичний синтаксиси поєднують однакові когнітивні процеси; простежується однакова реакція мозку на складні синтаксичні інтеграції в мові і музиці; ієрархічна структура тональних відношень у музиці корелює з граматичними категоріями в межах висловлювання; в процесі слухання мови і музики активізуються обидві півкулі мозку, правомірно стверджувати, що музикальні здібності тих, хто вивчає ІМ, сприяють кращому оволодінню ІМ. Вміння сегментувати потік мовлення та визначати межі слів сприяє ефективному формуванню ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Вважаємо також за необхідне звернути увагу на відмінності між різними групами фахівців музичного мистецтва.

Дослідження вказують на суттєву різницю в психології музикантів. Наприклад, порівнюючи інструменталістів та вокалістів, вчені З. Михайловський (Z. Mihajlovski), П. Мікжа (P. Miksza), Т. Торенс (T. Torrance) і Дж. Бугос (J. Bugos) виявили, що останні в основному екстраверти та більш впевнені в собі, їм притаманне абстрактне мислення [295; 296; 349].

Порівняльний аналіз щодо типу особистості, мислення серед гравців різних секцій оркестру показав, що піаністи відзначаються високим рівнем креативності, інтелекту та самодисципліни. Піаністи наполегливі, цілеспрямовані, вмотивовані й проявляють себе як лідери. Проте вони також більш схильні до емоційної нестабільності та тривожності. Гравці на струнних та дерев'яних духових інструментах – інтроверти, схильні до пасивності, тоді як гравці на дерев'яних духових інструментах можуть працювати в групах, вони комунікабельні та суспільно активні. Гравці на мідних духових інструментах характеризуються порівняно низьким рівнем інтелекту. Вони екстраверти, легко адаптуються до нових умов, а також їм властива емоційна стабільність та виваженість. Ці виконавці командні гравці, але в групах люблять домінувати [295, с. 165; 296, с. 64–66].

Врахування відмінностей між різними групами музикантів важливе для нашого дослідження та буде враховано в розробці методики формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Розглянувши психологічні особливості цільової групи, проаналізуємо психічні процеси та механізми, задіяні у формуванні ПОЛК.

Вивчення науковцями проблеми формування ЛК – важливого компонента іншомовної комунікативної компетентності – передбачає врахування психологічного аспекту як одного з найвагоміших (Б. В. Беляєв (Б. В. Беляєв) [11], В. О. Бухбіндер (В. А. Бухбіндер) [30], М. Я. Дем'яненко (М. Я. Демьяненко) [65], І. О. Зимня (И. А. Зимняя) [85], М. В. Лиля [113], І. М. Рум'янцева (И. М. Румянцева) [151], І. А. Ярема [206; 207] та ін.).

У межах нашого дослідження розглядаємо ПОАЛК як здатність розпізнавати, зіставляти, сполучувати, семантизувати та застосовувати необхідні професійно спрямовані ЛО, терміни, термінологічні сполучення та загальноживані ЛО в професійній іншомовній комунікативній діяльності відповідно до теми і мети висловлювання.

Серед проблем, які доцільно розглянути в контексті формування ПОАЛК в аудіюванні, виділяємо характеристики психологічної та психолінгвістичної природи лексики [11, с. 196], пізнавальні особливості майбутніх фахівців музичного мистецтва (процеси сприймання, мислення, уваги, пам'яті, висвітлення мотиваційних та емоційних аспектів, урахування вікових особливостей цільової групи), специфіку сприймання, осмислення та розуміння ПОАЛК у фонограмах.

Одна з важливих передумов формування ПОАЛК – аналіз особливостей психологічної, а також психолінгвістичної природи лексики. Це питання вивчали, зокрема, Б. В. Беляєв (Б. В. Беляєв), М. Я. Дем'яненко (М. Я. Демьяненко), І. О. Зимня (И. А. Зимняя), В. О. Бухбіндер (В. А. Бухбіндер), К. О. Лазаренко (К. А. Лазаренко) [11; 30; 65; 85]. У психології слово тлумачиться як комплексний подразник, який передбачає сприймання, розуміння мовлення, і водночас як засіб вираження думок людини у двох

формах – усній і письмовій [11, с. 198]. При цьому слуховий та зоровий образи слова зумовлюють його розуміння; зоровий, слуховий і мовленнєво-руховий образи визначають уживання, тоді як засвоєння відбувається в результаті утворення складного комплексу нервових зв'язків у корі півкуль головного мозку, а саме між зоровою, руховою та слуховою ділянками. Словесні й предметні образи постають унаслідок взаємодії людини із зовнішнім світом (явища, предмети, зв'язки між ними), причому слово дозволяє створювати другу систему сигналів та приводить до утворення нових наочних образів за сприяння названої системи. Слово виконує такі основні функції: представлення (замінює предмети, властивості та дії, кодує їх); спілкування – воно позначає вибрану, узагальнювальну ознаку предмета [65, с. 197].

Психологічна структури слова поєднує слухову, зорову та дві рухові (артикуляційну й моторно-графічну) його функції. Зорова, слухова й рухова реалізації слова слугують його чуттєвою основою, натомість ідеальна сторона слова безпосередньо пов'язана з його семантикою. Б. В. Беляєв (Б. Беляев) трактує семантику слова як сукупність смислу і значення [11, с. 197]. Згідно із функціональним підходом (С. Ульман (S. Ullmann) [350]), значення слова тлумачиться як зв'язок між назвою (name) і смислом (sense), як «механічна ланка між звуковим символом та ідеєю» [108, с. 36; 289].

У психології розрізняють значення та смисл слова.

Значення впливає з виділення й узагальнення найсуттєвіших ознак слова, віднесення його до визначеної категорії, уведення предмета до смислової системи.

Смисл – його суб'єктивне й індивідуальне значення. Цієї семантики слово набуває в конкретній ситуації. Це категорія мови, яка зумовлена попереднім досвідом і не відображена у словнику. М. Дем'яненко (М. Я. Демьяненко) демонструє приклади реалізації слова, смисл і значення якого варіюють відповідно до певної ситуації. Так, слово «дванадцять» у словнику означається як число. Але учень, використовуючи це слово, сприймає його як «успіх», натомість людина, яка очікує на прибуття автобуса, – як номер цього транспорту

[65, с. 101]. Отже, значення – є одиницею мови, причому інваріантною, постійною, сталою, віртуальною категорією, тоді як смисл постає змінною, варіантною одиницею мовлення, актуальною категорією [350], що стає зрозумілою в контексті, визначається завданнями й метою висловлювань. Морфологічна структура слова, його корінь та афікси, виступають матеріальним вираженням його значення. У розвідках, де висвітлюється, взаємозв'язок мислення й мовлення (Л. С. Виготський (Л. С. Выготский), значення означається як «внутрішня структура знакової операції, як те, що знаходиться між думкою та словом» [53; с. 287]. Семантична структура слова формується внаслідок притаманної йому системи значень і зв'язків, що не залежить від наявності чи відсутності морфологічних ознак.

У структурі значення лінгвісти виокремлюють поняття. Так, Г. В. Колшанський (Г. В. Колшанский) відмінність між значенням слова та поняттям вбачає в тому, що «характер значення слова – вузьконаціональний, тоді як поняття – інтернаціональне» [97, с. 32]. Безумовно, слова однієї володіють багатограним взаємозв'язками зі словами іншої мови. Це нерідко зумовлює відмінності між обсягом значень одного й того самого слова в різних мовах [11, с. 60]. Розглядаючи понятійну складову слів ІМ, Л. В. Щерба (Л. В. Щерба) дійшов висновку, що слова різних мов виражають неоднакові поняття. Зважаючи на тісний взаємозв'язок мови й мислення, учений зазначив, що в лексиці мови відображена система сформованих історично понять народу, і саме через них сприймається дійсність. У різних мовах поняття відрізняються, що спричинене особливостями й відмінностями, які мають місце на тому чи іншому етапі життєдіяльності народу [197, с. 132].

Згідно з Б. Беляєвим (Б. Беляев), лексиці ІМ властива дещо інша система понять або ж система дещо інших понять. Як наслідок – вживанню іноземного слова в мовленні має передувати засвоєння притаманних йому понять [11, с. 199]. Серед психологічних передумов навчання лексики важливе місце займає загальноновизнане твердження: психічні утворення постають унаслідок освоєння людиною довкілля, причому як на чуттєвому, так і на інтелектуальному рівнях.

Це підводить до логічного висновку про наявність нерозривного зв'язку між психолінгвістичними особливостями лексики й когнітивними процесами тих, хто вивчає ІМ [141, с. 41].

Аналіз наукових праць засвідчив, що при формуванні ПОАЛК в аудіюванні особливого значення набувають такі когнітивні процеси: пам'ять, мислення, сприймання, мотивація, увага, антиципація, осмислення. Зупинимося на когнітивних процесах, що супроводжують роботу з лексикою – на рівні слова, відтак словосполучення, речення, а також на рівні тексту (у цьому дослідженні – аудіо- та відеофонограм для аудіювання).

Знання слова потребує роботи *пам'яті* – вона відповідає за запам'ятовування та відтворення [11, с. 127]. Для аудіювання пам'ять має першочергове значення, оскільки цей психологічний механізм мовленнєвої діяльності відповідає за вміння і навички сприймання, розуміння мовлення на слух. Інформація, яка надходить у процесі аудіювання, утримується, об'єднується, структурується, обробляється, модифікується, систематизується і класифікується за допомогою пам'яті. Зарубіжні дослідники процесів сприймання мовлення на слух, такі як С. Нейгл (S. Nagle), С. Сандерс (S. Sanders) [302], П. Пітерсон (P. W. Peterson) [316] та ін., виділяють внутрішні операції з обробки інформації: спочатку мовне повідомлення надходить у мозок як акустичний сигнал, який проходить сенсорну обробку, після чого воно надходить у короткотривалу пам'ять. Через обмежений обсяг цієї пам'яті обробка інформації відбувається циклічно. Ці біти інформації аналізуються і перетворюються в семантичні складові, які, в свою чергу, перетворюються в більші семантичні одиниці і речення, а потім порівнюються з іншими семантичними одиницями, наявними в довготривалій пам'яті. Якщо в короткотривалій або оперативній пам'яті немає збігів із семантичними одиницями вхідного повідомлення, то, як допомога, залучається довготривала пам'ять, в якій ініціюється процес пошуку, вишукуються відповідні речення і порівнюються з новою інформацією [316, с. 106–121]. Довготривала пам'ять зберігає стереотипи, видаючи їх для зіставлення та оперування ними. В

залежності від того, чи існують у довготривалій пам'яті зразки мовлення, інформація сприймається як знайома або незнайома. З цього можна зробити висновок, що глибина розуміння сприйнятої інформації значною мірою залежить від накопичених реципієнтом знань, які зберігаються в довготривалій пам'яті [65, с. 135].

Для успішної діяльності оперативної пам'яті необхідні індикаторні ознаки (еталони), які виробляються мовленнєвим слухом (інтонаційним і фонематичним), однією з основних умов успішного навчання ІМ.

Інтонаційний слух забезпечує сприймання інтонаційної структури фрази, адекватно співвідносячи її з інтонаційним варіантом, а фонематичний – диференціювання звуків мови й ідентифікування їх за відповідними фонемами. Фонематичний слух необхідний для формування адекватних акустико-артикуляційних образів та використання наявних у пам'яті еталонів з метою розпізнавання нових повідомлень [56, с. 160–161].

Отже, від обсягу оперативної пам'яті залежить диференціація звукового образу й утримування мовних сигналів, тобто ЛО (під час мовлення слухач протягом мінімального часу утримує в пам'яті слова і фрази, щоб осмислити їх та зрозуміти основний зміст повідомлення), а від довготривалої пам'яті – смислової обробки інформації. Розвиток обох видів пам'яті відіграє важливу роль у процесах сприймання і розуміння іншомовної інформації на слух [139, с. 54].

Знання викладачем основних психологічних характеристик пам'яті дає можливість враховувати їх при відборі матеріалу, побудові підсистеми вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні. Адже грамотно (з точки зору психології) побудована методика, що враховує всі особливості функціонування пам'яті людини, дозволяє за короткий період досягти найкращих показників. Ведучи мову про види слухової пам'яті, слід зазначити, що вміння орієнтуватися в тій галузі знань, до якої належить повідомлення, залежить від кількості слів і ГС, що зберігаються в довготривалій пам'яті. Для її успішної роботи важлива семантична близькість елементів, що запам'ятовуються. Слова і мовні зразки,

згруповані за певними ознаками, запам'ятовуються значно легше і міцніше, ніж випадковий матеріал. На короткочасну пам'ять впливає і зовнішня звукова подібність елементів, що сприймаються на слух. Психологи вважають: щойно прослуханий матеріал класифікується за сенсорними ознаками (велику роль при цьому відіграють слухові асоціації), а «відомий», міцніше засвоєний матеріал класифікується за змістом [178, с. 34].

Поряд із музикальним слухом і почуттям ритму, музична пам'ять є однією з основних музикальних здібностей. Оскільки музика – мистецтво, спрямоване на слухове сприймання, музична пам'ять в основному слухова і домінуючу роль у ній завжди відіграє слуховий компонент [130, с. 195–202].

Так, з метою дослідження впливу музикальних здібностей на вивчення ІМ, фахівців музичного мистецтва та учасників експерименту без музичної освіти попросили відтворити речення шістьма мовами. Фахівці музичного мистецтва справилися із завданням краще – змогли відтворити більше речень, і це викликало в них менше труднощів. Дослідниця Б. Пастушек-Ліпінська (B. Pastuszek-Lipinska) пов'язує це із краще розвинутою пам'яттю у фахівців музичного мистецтва [311, с. 84, с. 87]. Крім того, визначено, що в піаністів краще розвинена вербальна і візуальна пам'ять. Це пояснюється кращими здібностями до декодування та вилучення інформації, що надходить, вони також здатні точніше відтворювати раніше сприйняту інформацію навіть після перерви [266, с. 50].

Наукові розвідки психолінгвістів містять вказівки щодо закономірності запам'ятовування мовних структур. Зокрема найшвидше запам'ятовуються лінгвістичні структури, безпосередньо зумовлені особистим досвідом; часто вживані слова й словосполучення; емоційно забарвлені вислови; ЛО, що знаходяться в «сприятливому» мовному контексті [7; 8; 53; 78; 111; 116]. З'ясовано, що завдяки контексту можна «відчути» конкретне слово, усвідомити його природу, значення. Отже, так реалізується відомий принцип логічного запам'ятовування ЛО: «спочатку зрозуміти, а потім завчити».

У процесі запам'ятовування лексики іншої мови неабияку роль відіграє не тільки вербальна пам'ять, а важливі також її співвідношення з іншими видами образної пам'яті (зоровою, тактильною). Найтісніший зв'язок спостерігається між мовою та семантичною пам'яттю [58, с. 196]. Емоційний стан задіює глибинні рівні опрацювання семантичної інформації тексту, впливає на функціонування семантичної пам'яті [119, с. 123]. Унаслідок інтеракції семантичної пам'яті та емоційного компонента відбувається швидке формування ЛК, забезпечується стійкість мовленнєвих навичок читання й говоріння; мимовільність відтворення ЛО та ГС при будь-яких сенсорних впливах [119, с. 124]. Позитивні емоції заохочують вербальне мислення і слугують психічним підґрунтям передмовленнєвої фази механізму встановлення мовлення. Б. Дальхаус (B. Dahlhaus) зауважує, що в процесі аудіювання запам'ятовується не зовнішня оболонка слова, тобто його графічний або звуковий образ, а його значення, що залежить від набутого життєвого досвіду [239, с. 65] та належності до певного історико-культурного соціуму.

Мимовільне й довільне запам'ятовування зумовлюється внутрішньою мотивацією та наявністю в студента позитивних емоцій. Для ефективності запам'ятовування слід осмислити матеріал. У протилежному разі, як запевняє С. Л. Рубінштейн (С. Л. Рубинштейн), запам'ятовуваний матеріал забувається швидше і не зберігається у довготривалій пам'яті [150, с. 59]. Психолінгвісти (О. О. Леонт'єв (А. А. Леонтьев) [110], О. Р. Лурія (А. Р. Лурия) [116]) вважають, що, насамперед, запам'ятовуються предикативні словосполучення і тільки потім – окремі слова.

За М. І. Жинкіним (Н. И. Жинкин), процеси осмислення, зберігання в пам'яті є внутрішніми механізмами, що обумовлюють формування одного з механізмів мовлення. Цей механізм він розглядає як єдність таких складових: перший – це механізм складання з елементів слів, другий – складання зі слів фраз. Психологічні й мовні механізми взаємопов'язані, вони формують єдине ціле [78, с. 50].

Отже, у процесі формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва слід враховувати, що пам'ять відповідає за зберігання і відтворення ЛО та смислово обробку сприйнятої на слух інформації.

Розуміння значення слова передбачає усвідомлення взаємозв'язку мислення й мовлення.

Мисленнєва активність спричинюється внаслідок опрацювання лексичного матеріалу, розв'язання розумових задач, за потреби логічного впорядкування, систематизації, пошуку універсальних закономірностей і теоретичних узагальнень [5, с. 132]. Реалізується функція *мислення* при використанні ЛО в процесі вирішення поставлених питань при формуванні іншомовних мовленнєвих компетентностей. Нові цілі формуються в мисленні у ході вживання нових ЛО (зокрема, у словосполученнях, у комунікативних ситуаціях) для висловлення власної думки.

Засвоєння іншомовної лексики передбачає репродуктивне, творче мислення [207, с. 148]. Репродуктивне мислення – шаблонне, воно вимагає завперш засвоєння еталонної мови, що використовується в професійних ситуаціях; натомість творче мислення, за якого виконується завдання, допомагає виробити нової стратегії, дає можливість використати засвоєний матеріал задля реалізації нестандартного нового завдання, відбір ЛО, потрібних для висловлення власної думки відповідно до певної ситуації.

Музичне мислення – дуже особлива форма мислення, оскільки від рівня його сформованості залежить накопичення нових, глибоких і складних за змістом знань у різних сферах, має інтонаційну основу, передбачає осмислення логіки організації різних звукових структур, від простіших до складніших, вміння знаходити відмінності і подібності у музичних фразах, аналізувати, синтезувати, визначати взаємозв'язки, тобто воно не лише чуттєве, але й абстрактно-логічне. Музичне мислення являє собою сукупність раціонального і емоційного, оскільки проникає у виразально-смісловий підтекст інтонації та визначає логічну організацію звукових структур. Одним з елементів музичного мислення є творче мислення, яке характеризується переходом від репродуктивних дій до продуктивних, від відтворення до власне творення [130, с. 235–251].

Отже, формуючи в майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні, необхідно враховувати, що мислення відповідає за розуміння значення слова та коректне використання лексики відповідно до поставленої комунікативної задачі, а також той факт, що музикантам притаманне абстрактно-логічне, емоційне та творче мислення.

Процес засвоєння та застосування лексики відбувається як певна послідовність дій зі сприймання ЛО, їхньої ідентифікації, розуміння та усвідомлення, виклику з довготривалої пам'яті, сполучення з іншими ЛО з метою формування висловлювання [157, с. 93].

Важлива також структурна організація лексичних знань у мозку людини. Інформація про форму, особливості значення, вживання, сполучення ЛО зберігається у внутрішньому (ментальному) лексиконі у вигляді ментальних образів ЛО. Отже, внутрішній (ментальний) лексикон постає свого роду сукупністю лексичних знань і когнітивного людського досвіду. Він передбачає засвоєння знання словникового складу мови, зафіксованих номінативних смислових одиниць, які представляють інтеріоризовані свідомістю об'єкти, явища дійсності, а також концептуальну структуру рефлексивного внутрішнього досвіду, знання слів та еквівалентних їм одиниць, виконує складні функції, що пов'язані не лише з ЛО, а й із екстралінгвістичними знаннями [84, с. 151]. Внутрішній, тобто ментальний, лексикон постає мережею репрезентацій слів і зв'язків між ними [362, с. 86], а також центральним компонентом індивідуального сприйняття тексту [94, с. 120]; особливим способом зберігання мови у свідомості людини.

За Ю. І. Пассовим (Е. И. Пассов), *сприймання* слова або мовлення у його функціонуванні є першим етапом засвоєння лексики [142, с. 38]. Сприймання є психічним процесом відображення предметів та явищ дійсності як сукупності їхніх властивостей і частин за прямої дії на органи чуття, із розумінням цілісності того, що відображується [134]. У юному віці вказаний процес характеризується як інтелектуальний, опирається на набутий досвід, наявні знання, відрізняється індивідуальною своєрідністю і постає підґрунтям для

подальшого розуміння та відтворення [207, с. 149]. Сприймання слова – його чуттєвий образ, віддзеркалений у нашій свідомості, який ґрунтується на усвідомленні, розумінні, осмисленні, порівнянні й виділенні з інших слів [89, с. 45]. Сприймання передбачає виявлення об'єкта як цілого й розрізнення його окремих ознак; виокремлення інформативного змісту, формування чуттєвого образу [167, с. 86]. Тобто відбувається виокремлення поняття, яке виражає ЛО. Момент сприймання слова закінчується його розпізнаванням, слово співвідноситься з конкретним значенням [25, с. 6] і вводить у смислову систему, в якій актуалізується смисл, що спричинений попереднім досвідом і реалізований у конкретній ситуації, а саме в контексті. Із наведеної інформації, випливає, що робота з лексикою розпочинається зі сприйняття та розпізнавання поняття, значення та смислу слова, що зумовлюють його семантику. Задля розвитку лексичних навичок, наряду з ідеальною стороною ЛО, важлива опора на чуттєве сприймання зорово-слухових ознак ЛО, що стосуються вимови, а також структури та граматичного оформлення [113, с. 36].

Резюмуючи вищезазначене, можна стверджувати, що слово відіграє особливу роль у розумінні аудіовідомлення майбутніми фахівцями музичного мистецтва, оскільки воно виступає основною структурно-семантичною одиницею текстової сегментації, а також умовною одиницею. Це дозволяє дослідити взаємодію між значущим та означуваним, між даним у тексті і вилученим із пам'яті.

Під час сприймання мовлення на слух відбувається низка складних логічних операцій, таких як аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, абстракція, конкретизація тощо. В процесі сприймання мовлення на слух реципієнт диференціює різні інформативні одиниці (на цьому етапі формуються образи) та ідентифікує сформований образ, порівнюючи із уже відомими еталонами. Сприймання і розуміння не є свідомою діяльністю і характеризуються формуванням образів. Зазвичай диференціація відбувається миттєво, шляхом зіставлення найважливіших і уже відомих інформативних

елементів. Якщо таких елементів недостатньо для диференціації або впізнавання хибне, то сприймання стає складнішим і включає ряд послідовних дій або ж перцептивну діяльність [329].

Вчені стверджують, що формування й упізнавання образів відбувається пофазово. Під час сприймання мовлення реципієнт членує потік мовлення на сегменти, тобто спочатку сприймає та розуміє окремі слова й словосполучення, відтак – структуру цілого речення, після чого відбувається усвідомлення загального змісту, що призводить до розуміння повідомлення в цілому [172].

У цьому плані сприймання музикантів дещо відрізняється. Експериментально доведено, що сприймання музикантів працює з окремими фрагментами прослуханого, а не об'єднує їх в єдине ціле, а аналітична здатність слуху музиканта глибша і точніша. У свідомості музикантів, окрім диференціації окремих сегментів у процесі безперервних трансформацій прослуховуваних елементів, мають місце процеси більш складного музичного мислення, які передбачають не лише запам'ятовування і порівняння співзвучностей, але й декодування повідомлення й оцінку результату [130, с. 83–241].

Отже, сприймання необхідне для виділення інформативного змісту про ЛО та формування образу про них. В аудіюванні ці образи впізнаються, що сприяє розумінню фонограми, усвідомленню та розпізнаванню поняття, значення та смислу слова, а в подальшому – формуванню ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Ще однією важливою психологічною передумовою формування в майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні є *мотивація*. Вона сприяє продуктивності й успішності, емоційності та інтенсифікації навчальної діяльності, створенню позитивного психологічного клімату, а також активізує мовленнєво-розумову активність студента.

Питання мотивації широко досліджувалося у психологічній науці (О. О. Леонт'єв (А. А. Леонтьев), А. О. Реан (А. А. Реан), Я. Л. Коломінський (Я. Л. Коломинский), С. Л. Рубінштейн (С. Л. Рубинштейн) та ін. [112; 149; 150]). У загальній психології мотивація розглядається як єдиний стимул та

єдина причина діяльності [141, с. 51]. І. О. Зимня (И. А. Зимняя) визначає мотивацію як «пусковий механізм» будь-якої діяльності людини: праці, спілкування, пізнання та ін. науковець вважає, що «живить і підтримує мотивацію відчутний, реальний, поетапний та кінцевий результат» [85, с. 124]. Мотивація залежить від успіху – зникає за його відсутності, що негативно позначається на реалізації навчальних завдань. Діяльність передбачає сукупність дій, виконання яких певною мірою визначається мотиваційним станом людини, а отже, дія має набути особистісного смислу, створити цільову установку [75, с. 392].

Так, за успішного перебігу навчальної діяльності у студентів поєднуються два види мотивації: самомотивація (слухання заради слухання) і саме мотивація (виникає, коли реципієнт розуміє іншомовне повідомлення, внаслідок чого знижуються негативні відчуття, пов'язані з вивченням ІМ, підвищується впевненість, що надихає на подальше вдосконалення ЛК) [186, с. 186–192].

Формування ПОАЛК в аудіюванні необхідно організувати так, щоб відбувалася безперервна актуалізація, задовольнялася потреба пізнання. Досягнути цього можна за умови задіяння відповідних засобів навчання, що будуть спонукати студентів до іншомовної діяльності, допоможуть не тільки краще зрозуміти специфіку професійно спрямованої АМ, а й будуть сприяти поглибленню лінгвістичних і соціокультурних знань.

НС майбутніх фахівців музичного мистецтва має включати швидке надходження нових даних за допомогою графічного зображення. Навчальна інформація повинна поєднуватися із професійною діяльністю. Подача матеріалу має відбуватися невеликими порціями. Треба періодично змінювати вид діяльності, пропонувати варіанти вибору завдань, зосередитися на креативності, а також співпраці в групах. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва має відрізнятися творчим характером, ґрунтуватися на критичному мисленні в пошуку розв'язків проблем. Студентам важливо усвідомити потрібність виконуваної роботи. Знання, отримувані на заняттях ІМ, допоможуть

їм вирости в професійному плані, адже мотивація – одна з рушійних складових формування ПОАЛК. Студенти ліпше сприймають новий матеріал, коли він відбиває реальне життя, проблеми та питання, які їх хвилюють.

Позитивний психологічний клімат і наявність мотивації сприяють утриманню *уваги* студентів, яка є ще одною значущою умовою ефективної діяльності людини. У педагогічному процесі увага регулюється рядом факторів, як-от: а) потреба; б) ставлення до об'єкта пізнання, практичної діяльності; в) установка, неусвідомлювана готовність сприймати предмети, явища дійсності певним способом [180, с. 18]. Посилення уваги до лексики супроводжується наявністю потреби в розширенні власного словникового запасу студентів задля розуміння іншомовного тексту, а також для успішного виконання поставлених комунікативних завдань. Крім того, те, що привертало увагу студентів, водночас активізувало їх пам'ять, суттєво позначилося на емоційній сфері, відтак – стало стимулом до навчання [78; 134; 149].

Дослідження психології творчості музикантів свідчать про те, що при постановці певного завдання увага музиканта одразу активізується і зайві думки зникають. Пасивне спостереження ніколи не викликає такої високої концентрації уваги в музикантів, як практичне виконання завдання [145, с. 116–129].

Крім того, важливу роль у формуванні ПОАЛК в аудіюванні відіграють механізми *імовірного прогнозування/антиципація* (при рецептивних видах діяльності) та *випереджаючий синтез* (за репродуктивних видів діяльності). Реалізація здогадки зумовлена попереднім мовним і мовленнєвим досвідом людини. Він впливає на точність і повноту сприймання [77, с. 129]. Механізми імовірного прогнозування, як і випереджаючий синтез уможливають створення «цілісного об'єднання, де наступна ланка має бути викликана випереджаючим імпульсом» [85, с. 122].

Суть антиципації в тому, що реципієнт певною мірою прогнозує очікувану інформацію (наприклад, якщо аудіювання почнеться із речення *Today we are speaking about the history of Mexican music*, реципієнт одразу здогадається, про що йтиме мова, а також активізує всі свої знання з даної теми для розуміння

інформації). В основі даного механізму: спостереження за послідовністю подій висловлювання, його структурними компонентами, попередній мовленнєвий досвід реципієнта та ситуації спілкування [129, с. 11].

Оскільки процес аудіювання включає в себе смислову переробку отриманого повідомлення, не менш важливий для його перебігу механізм *осмислення*, який відповідає за декодування словесної інформації в образну та компресію сегментів повідомлення до самого лише смислу, звільняючи пам'ять для прийому нової порції інформації [65, с. 135].

Для продуктивного запам'ятовування матеріалу необхідно повторювати і застосовувати ЛО в мовленні [9; 236; 255; 304]. Обов'язкова умова успішного формування лексичної компетентності в аудіюванні – повторення вивченого матеріалу, коли повторюватися будуть не окремі слова, а колокації або ЛО у відомому контексті. Дослідники встановили, що для запам'ятовування незнайомих слів у процесі аудіювання, їх мінімальна повторюваність повинна бути не менше 5 разів [359, с. 87; 336].

Усі перелічені механізми функціонують взаємопов'язано та впливають один на одного, забезпечуючи розуміння й обробку ПОАЛК в аудіюванні.

Щоб зробити процес формування ПОАЛК в аудіюванні легшим і результативнішим, необхідно навчити студентів використовувати *мнемонічні* (сприяють мимовільному запам'ятовуванню і довготривалому утриманню в пам'яті семантичних значень ЛО), *когнітивні* (використання фонових знань або контекстуальної здогадки для з'ясування значення невідомих ЛО; створення списків тематично пов'язаних ЛО для групування і швидшого запам'ятовування), *метакогнітивні та комунікативні* стратегії (спрямовані на подолання труднощів розуміння лексичного наповнення фонограм, а також лексичного оформлення власних висловлювань) [28, с. 21].

До мнемонічних стратегій належать: побудування парних асоціацій, використання уяви, регулярне повторення засвоєних ЛО, смислове групування, класифікація, порівняння з фоновими знаннями та раніше вивченими ЛО, використання методу ключового слова і набутого раніше мовного досвіду,

застосування графічних організаторів, аналіз ЛО та повідомлень, практичне застосування вивченого, виокремлення ключових слів, поєднання слів у словосполученнях, реченнях, текстах.

Когнітивні стратегії спрямовані на самостійну семантизацію ключових ЛО за допомогою аналізу словотвірних елементів слів, зіставлення з рідною мовою, на реалізацію мовної здогадки під час самостійної семантизації інтернаціональних ЛО або здогадки про значення нового слова у поєднанні з уже відомим.

Метакогнітивні стратегії включають: перегляд вивчених ЛО, планування послідовності виконання завдань, визначення індивідуальних цілей (короткострокових і довгострокових), самостійне тренування, самооцінювання, визначення власних недоліків, ведення записів у словниках.

До комунікативних стратегій відносять: з'ясування значення ЛО відповідно до контексту, розуміння значення ЛО за будовою слова, здогадка про тему та ідею повідомлення за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами, висловлювання власної думки у лексично спрощеному варіанті [28, с. 22].

Як бачимо, формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва – складний процес, який задіює такі психічні процеси, як пам'ять, мислення, сприймання, увага, антиципація та осмислення. Перебіг цих психічних процесів, явищ і механізмів має інтегрований характер. Їх взаємозв'язок під час формування ПОАЛК в аудіюванні виражається в тому, що усвідомлення та розуміння ЛО неможливі без сприймання, тоді як сприймання, осмислення й диференціація ЛО поєднуються із репродуктивним словесним мисленням. При цьому засвоєння ЛО передбачає роботу пам'яті й концентрацію уваги студентів, а навчальний процес у цілому має включати аспекти, що забезпечуватимуть мотивацію до навчальної діяльності, активізацію емоційної сфери майбутніх фахівців музичного мистецтва. Результатом окресленого впливу стане активізація розумової діяльності, сильніше утримання довільної уваги, краще довільне й мимовільне запам'ятовування.

Формуючи ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, доречно задіювати мнемонічні, когнітивні, метакогнітивні та комунікативні стратегії.

Важливим чинником у формуванні ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва є позитивний вплив музикальних здібностей на вивчення ІМ, а саме: визначення звукових неоднорідностей; виокремлення і відтворення нечітких фонематичних контрастів; диференціація тональних змін у мовленні; ідентифікація та виокремлення інтонацій та лексичних наголосів; визначення за допомогою інтонації мети висловлювання та ставлення мовця до теми мовлення; сегментація безперервного потоку мовлення на смислові частини; поліпшення інтонаційних та слухо-вимовних навичок.

Дослідивши психологічні особливості формування ПОАЛК в аудіюванні, варто перейти до визначення лінгводидактичних передумов формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва. Це питання буде висвітлено у наступному підрозділі.

1.3. Лінгво-дидактичні передумови формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні

У зв'язку зі світовою глобализацією, зростанням комунікативної функції музичного мистецтва виникає необхідність міжкультурної взаємодії – відвідування лекцій, семінарів, майстер-класів у ЗВО по всьому світу; обмін досвідом з іноземними колегами, розширення слухацької аудиторії, музичної і педагогічної діяльності; саморозвитку та самовдосконалення. У такому контексті іншомовна підготовка майбутніх фахівців музичної сфери має реалізовуватися на основі нового підходу. Створення ефективної методики формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва

передбачає врахування їх особистих, академічних та професійних потреб, а саме володіння загальною АМ (General English) та професійно спрямованою АМ (English for Specific Purposes) на достатньому рівні.

Оскільки навчання АМ майбутніх фахівців музичного мистецтва має професійну спрямованість відповідно до фаху, визначальним моментом виступає навчання професійно орієнтованої лексики в аудіюванні, адже вона є головною передумовою розвитку іншомовних умінь для забезпечення успішного перебігу спілкування.

Навчання лексики майбутніх фахівців музичного мистецтва передбачає відбір лексичного матеріалу з урахуванням лінгвістичних особливостей іншомовної лексики для здійснення професійно орієнтованого навчання.

Отже, в даному підрозділі ставимо за *мету* проаналізувати лінгвістичні особливості музичної фахової лексики.

Проблеми професійної музичної лексики та особливостей музичної термінології висвітлені в працях О. С. Петровської (О. С. Петровская), Є. В. Альошинської (Е. В. Алешинская), І. С. Ешматової (И. С. Эшматова), І. С. Мурадханян, М. В. Ларіонова (М. В. Ларионова) визначила труднощі навчання спеціальної іншомовної лексики студентів музичних ЗВО [144; 4; 201; 131; 105]. Лінгвістичні особливості професійної термінології досліджували Ю. А. Семенчук, О. Я. Ничко, І. А. Ярема [158; 206].

Сучасний музичний термін – це слово або словосполучення, яке позначає спеціальне поняття сучасного музичного мистецтва і функціонує в музичній сфері. Лексичні одиниці галузі «Музика» умовно можна розбити на дві групи: 1) ЛО, термінологічний статус яких не викликає сумнівів, за формою та значенням вони нагадують терміни інших видів мистецтва (*chorus, Chicago blues*) та 2) ЛО, які зовнішньою і внутрішньою формою не схожі на терміни в традиційному розумінні, оскільки виникають завдяки звуконаслідуванню (*oi, tom tom, crash*) [4, с. 128]. Звуконаслідування як найбільш зручний і швидкий спосіб створення музичних термінів, перш за все, стосується ударних інструментів і прийомів звуковиділення. Наприклад, у класичній музиці широко

розповсюджені запозичення з італійської мови в прямих значеннях (*adagio, acapella, concerto grosso*), а в джазі для найменування великої кількості нових музичних елементів та явищ використовувалися або переосмислювалися одиниці, які вже існували в мові і не зазнавали семантичного перенесення (*buzz, bang, beep, hum*) [100, с. 85].

Варто також зазначити, що характерною рисою музичного мистецтва є емоційність, оскільки музика має нерозривний зв'язок із почуттями, переживаннями та їхнім вираженням за посередництвом звучання. Це підтверджує той факт, що в класичній музиці поряд із термінами, що означають темп або гучність, ми зустрічаємо терміни, в яких наявні емоційні семи (*agitato, dolce, vigoroso, with feeling*) [105, с. 273].

Крім того, в музичній термінології мають місце основні лексико-семантичні процеси – полісемія (*allegro* – 1. швидко, в темні; 2. бадьоро, радісно), омонімія (*a tune – attune*), синонімія (*crescendo, forzando, allargando*), антонімія (*crescendo – decrescendo*). Терміни як складові підмови зазнають впливу тих самих лексико-семантичних процесів, яким піддається лексика загальної мови, але вони не зачіпають характерних лексико-семантичних властивостей термінології [201, с. 101].

На основі аналізу корпусу музичної лексики, О. В. Чурсін (О. В Чурсин) виділяє термінологічну (спеціальну) й загальноповсякденну лексику [192, с. 9]. Загальна лексика – це слова та словосполучення повсякденного вжитку, які використовуються у різних комунікативних ситуаціях як поза межами професійного спілкування, так і під час нього і, відповідно, зустрічаються в мовленні частіше, ніж професійні. На відміну від загальної, спеціальна лексика обслуговує зайнятих у певній сфері, до неї належать всі лексичні засоби, пов'язані з науковою та професійною діяльністю людини. Спеціальну лексику, до якої зазвичай відносять слова і словосполучення, які використовуються спеціалістами однієї сфери або галузі діяльності, можна розділити на дві групи: академічну та професійну, яка в свою чергу поділяється на власне професійну та квазіпрофесійну. До академічної лексики відноситься загальноповсякденна лексика,

характерна для різних сфер, проте найчастіше зустрівана в письмовій комунікації, та власне професійна лексика, до якої належать специфічні терміни, які використовуються фахівцями тієї чи іншої сфери. Квзіпрофесійна являє собою лексику, яку, крім професійних музикантів використовує широке коло людей [4, с. 129]. Як приклад, розглянемо уривок професійного тексту для майбутніх фахівців музичного мистецтва:

Music is forever becoming freer – more plastic – with wider range of expression – penetrating into new directions of feeling – just as the pioneer cuts new paths through a forest. There was a time in the seventeenth and eighteenth centuries when most European music revolved around a central tonality – passed gradually into nearly related tonalities – and returned to the first tonality in the closing harmonies. This harmonic modulation, or passing from one tonal centre to another, has become constantly freer as music develops. No longer does it circulate around a central tonality, seldom modulating far from that, central key. No longer does it necessarily begin and end in the same key or tonality [91, p. 11].

У наведеному уривкові тексту можна виділити такі професійні слова та словосполучення:

1. **tonality** – 1) *the character of a piece of music as determined by the key in which it is played or the relations between the notes of a scale or key; 2) the harmonic effect of being in a particular key; 3) the use of conventional keys and harmony as the basis of musical composition.*

2. **close harmony** (music) – *harmony in which the notes of the chord are close together, typically in vocal music.*

3. **modulate** – *to move from one key to another in a piece of music using a series of related chords [277].*

Слово **music** є квзіпрофесійною лексичною одиницею, а слова **range** та **constantly**, AWL highlighter (розробка університету Нотінгем, підкреслює академічну лексику в тексті і вказує на частоту її вживання в академічній сфері у відсотковому відношенні) виділяє як академічну лексику.

Крім того, в музичній лексиці можна виділити такі соціолінгвістичні групи:

- 1) колоквіалізми (складають 0,5 % від загальноживаної лексики музичної галузі) – використовуються носіями мови в усному мовленні;
- 2) сленг (складає 2 % від загальноживаної лексики та 0,3 % від термінологічної лексики) – використовується учасниками комунікативного процесу спеціально для підсилення експресивності висловлювання;
- 3) жаргонізми (складають 0,4 % від загальноживаної музичної лексики) – такі ЛО, які перенесли своє видозмінене значення в іншу сферу;
- 4) професіоналізми займають 3 % у термінологічній музичній лексиці і функціонують в основному в професійному дискурсі.

Таке співвідношення лексики визначається комунікативною спрямованістю текстів і предметом комунікації [192, с. 17–18].

Визначення лінгвістичних особливостей англомовних музичних термінів та врахування їх у навчанні сприяє засвоєнню та використанню мовного матеріалу, в такий спосіб забезпечуючи ефективне формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Знання фахової лексики та вміння її вживати в професійних ситуаціях визначають рівень сформованості англомовної лексичної компетентності, характеризують ефективність іншомовної підготовки студента [158, с. 83]. Для характеристики лінгвістичних особливостей англомовної професійно-орієнтованої музичної лексики опираємося на класифікацію Ю. Р. Олещенко. Науковець визначила такі лінгвістичні особливості професійно орієнтованої лексики: 1) семасіологічні; 2) лексико-семантичні; 3) ономасіологічні (морфологічні) та 4) когнітивні [140].

Розглянемо детальніше лінгвістичні особливості лексики підмови «Музика».

1. Семасіологічні властивості англомовної лексики підмови «Музика».

Для професійної лексики музики характерне семантичне поле, ЛО об'єднуються в семантично близькі групи залежно від подібності або відмінності семантики професійних термінів.

2. *Лексико-семантичні властивості англомовної лексики підмови «Музика».*

На сьогоднішній день значна увага приділяється процесам виникнення, функціонування та розвитку термінологічних одиниць музичної галузі, виділено моделі утворення музичної термінології. Для англомовних музичних термінів характерні такі формально-семантичні властивості:

1. семантичний аспект терміна, завдяки якому формуються термінологічні поля, ряди, пласти тощо;
2. деривація (словотворення) термінів, яка встановлює семантичні та понятійні зв'язки між словосполученнями, впливає на відношення між терміносистемами та їх формування;
3. логіко-семантична, семантико-морфологічна і семантико-дериватологічна парадигматика термінів;
4. лексико-семантичні властивості термінів, які забезпечують утворення термінологічної синонімії, антонімії, а також семантичні зближення, вилучення термінів тощо [206, с. 66].

Проте музичну професійну лексику не можна обмежувати самими лише однослівними термінами, адже серед спеціальних понять зустрічаються також і словосполучення (*relative major and minor, time signature*). Терміні-словосполучення виникають у результаті синтаксичного способу творення, тобто коли об'єднують два або більше пов'язаних у граматичному і смисловому відношенні слова, і є складними позначеннями явищ чи предметів.

3. *Ономасіологічні (морфологічні) властивості англомовної лексики підмови «Музика».*

Для термінологічної галузі «Музика» характерна наявність словотвірних афіксів: префіксів, суфіксів, префіксів і суфіксів одночасно – *harmony – harmonious, harmonize; accompanu – unaccompanu, unaccompanied*. Чималий відсоток сучасної англомовної професійної музичної лексики складають запозичення з інших мов, наприклад: *allegro, andante, dolce* (усі запозичені з італійської мови).

Крім того, лексичний склад будь-якої мови постійно поповнюється неологізмами (*drivestep* – музичний жанр, під твори якого зручно кермувати автомобілем), аббревіатурами (наприклад: *BPM (beats per minute)* – одиниця вимірювання швидкості музичних творів, позначає кількість ударів за хвилину). Їх знання теж необхідне майбутнім фахівцям музичного мистецтва для використання у комунікації.

Під час формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК слід також враховувати, що музичній лексиці притаманна синонімія (*sound, tone, timbre*), омонімія (*piano – piano*), полісемія (*key – a) the wooden or metal parts that you press on a piano and some wind instruments in order to play them; b) a scale of notes that begins with one particular note, or the quality of sound this scale has.*) тощо [144, с. 11–16].

4. Когнітивні властивості англомовної лексики підмови «Музика».

Одноманітний переклад рідною мовою робить семантизацію нових ЛО нудним процесом, тоді як різноманітність способів уведення ЛО допомагає не тільки відійти від механічного запам'ятовування, а й залучити студентів у процес пізнання, зробити його дослідницьким і захоплюючим, перетворити студентів в активних суб'єктів процесу пізнання та забезпечити високий інтелектуальний рівень навчання [206, с. 67–68].

Усе це варто враховувати під час формування ПОАЛК в аудіюванні. Крім того, в процесі розвитку лексичних навичок під час аудіювання майбутніх фахівців музичного мистецтва виникає низка труднощів, які можна розділити на дві групи: внутрішньомовні й міжмовні. Слідом за М. В. Ларіоною (М. В. Ларионова) виділяємо такі міжмовні та внутрішньомовні лексичні труднощі: різний об'єм слів, стилістичні конотації, запозичення, фразеологізми, безеквівалентні лексичні одиниці, лінгвістичні особливості музичної термінології [105, с. 125]. Зазначені труднощі тісно пов'язані зі спеціальною лексикою мови, яка вивчається. Це особливо актуально в умовах низького рівня володіння ІМ студентами нелінгвістичних спеціальностей.

До внутрішньомовних лексичних труднощів належать:

- багатозначність слів (*key – a) the wooden or metal parts that you press on a piano and some wind instruments in order to play them; b) a scale of notes that begins with one particular note, or the quality of sound this scale has*);
- використання слів у конкретній ситуації (*answer – in a fugue, the second entry of the subject; general English – respond, reply*);
- правильне використання британського та американського варіантів лексики (*bandshell (Am. E.) bandstand (Br. E.) – сцена для оркестру*);
- особливості словотворення (*harmony – harmonious, harmonize; accompanu – accompaniment, unaccompanied*);
- велика кількість синонімів в АМ (*sound, tone, timbre*).
- наявність у сучасному англomовному музичному дискурсі оказіоналізмів – *musicked*.

До міжмовних лексичних труднощів належать:

- розбіжність об'єму значення слова в іноземній і рідній мовах (*anthem – гімн; broken chord – арпеджіо*);
- стилістичні конотації (*jazz, rock and roll*);
- запозичення з різних мов однієї лексичної парадигми (*crescendo, diminuendo, accelerando, ritardando*);
- лексичні збіги, які призводять до мовної інтерференції (*There was a time in the seventeenth and eighteenth centuries when most European music revolved around a **central tonality** — passed gradually into nearly **related tonalities** — and returned to the **first tonality** in the **closing harmonies**. Був час у сімнадцятому та вісімнадцятому століттях, коли більша частина європейської музики оберталася навколо **центральної тональності** – поступово переходила до тональностей, пов'язаних із близькими тональностями, і повернулася до **першої тональності в кінці гармонії**);*

- несправжні друзі перекладача (*cymbals – musical instruments consisting of slightly concave round brass plates which are either struck against another one or struck with a stick to make a ringing or clashing sound – цимбали, тарілки*);
- безеквівалентна лексика (*close and open harmony, cue note*);
- ідіоми та фразеологізми (*to play second fiddle – на другому плані, all that jazz – і все інше, bang the drum – підтримувати*);
- те, що англійські слова коротші, ніж українські (*key – тональність, doit – гліссандо вверх від кінця ноти*).

При навчанні термінології значення терміна пояснюється демонстрацією його вживання в усній та письмовій формах у підмові спеціальності. Тому ми вважаємо, що аудіювання варто підсилити графічними образами, фонетичними, морфологічними та синтаксичними деталями, які пояснюють значення терміна. Не зайве вказати на принципи його використання і розповсюдження, місце в структурі речення чи контексту та на терміни, які з ним співвідносяться. Крім того, оволодіння майбутніми фахівцями музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні має здійснюватися за такими принципами:

- навчання має бути простим і чітким, без складних пояснень;
- кожен новий матеріал треба пов'язувати із уже вивченим, при цьому вказувати на аналогії або подібності у використанні схожих термінів;
- слухання слід супроводжувати вимовлянням;
- зосереджувати увагу на термінах, які вже частково відомі;
- надавати перевагу найбільш уживаним професіоналізмам і акцентувати увагу студентів на необхідності вивчення даних лексичних одиниць.

У своїх працях П. Нейшен (P. Nation) здійснив спроби визначити обсяг словникового запасу, необхідного для ведення усного мовлення, встановивши, що для досягнення 98 % розуміння той, хто вивчає ІМ повинен знати 6000–7000 спільнокореневих слів та власні назви. Натомість при читанні 98 % розуміння забезпечує словниковий запас у 8000–9000 сімей [263; 303].

С. Вебб (S. Webb) і М. Роджерс (M. Rodgers), проаналізувавши мовний дискурс 88 телевізійних програм, дійшли висновку, що для розуміння в понад 95 % необхідно знати 3000 спільнокореневих слів плюс власні назви [363].

Експеримент Х. Ван Зіланд (H. Van Zeeland) та Н. Шміта (N. Schmitt), який проводився серед носіїв мови та іноземних студентів із високим та вище середнього рівнем мови, показує, що аудіювання проходить успішно, якщо реципієнт володіє 90–95 % використаних ЛО. Утім, деякі студенти, які знали 90 % слів, не зрозуміли повідомлення на належному рівні. Вчені припускають, що такі результати спричинені недостатніми вміннями сегментувати усний потік мовлення [355, с. 473]. Вони також дійшли висновку, що іншомовне аудіювання пройде порівняно успішно при 90 % відомих слів [211, с. 475], що, за підрахунками, складає 750 сімей слів або 1500 окремих слів [211].

Оскільки наша методика передбачає формування ПОАЛК в аудіюванні, вважаємо за необхідне проаналізувати також особливості перебігу професійно орієнтованого аудіювання.

Ми провели доекспериментальне опитування серед 50 студентів музичних спеціальностей Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – майбутніх учасників експерименту. Серед них 20 піаністів, 10 скрипалів, 6 диригентів, 5 вокалістів, 4 гравці на гітарі, 3 гравці на акордеоні, 1 віолончеліст і 1 гравець на контрабасі. Одним із завдань було відзначити лексичні труднощі аудіювання, які, на думку респондентів, перешкоджають успішному сприйманню ними іншомовної інформації на слух. В укладанні опитувального листа ми врахували визначені А. Андерсон (A. Anderson) і Т. Лінчем (T. Lynch) труднощі професійно орієнтованого аудіювання. Науковець визначає дві групи труднощів: 1) труднощі, пов'язані з особистими знаннями; 2) труднощі щодо знань по тексту [214, с. 76]. У першій групі 100 % респондентів обрали швидкий темп мовлення, тоді як фонологічні класифікації, акценти не викликають труднощів у жодного студента. У другій групі – невідомі ЛО; темп мовлення та довжина і структура повідомлення викликають труднощі у 100 % студентів, емоційний стан – у 84 %. Натомість фонологічні

модифікації (0 %), види вхідної інформації (6 %), набуті знання та досвід (8 %) майже не впливають на перебіг професійно орієнтованого аудіювання, на думку опитаних. При цьому найбільше труднощів у піаністів викликають різні вимова/діалекти, невідомі ЛО, зацікавленість у темі, емоційний стан, довжина і структура повідомлення, темп мовлення. Для скрипалів найбільшими труднощами виявилися довжина і структура повідомлення, невідомі ЛО, швидкий темп мовлення, емоційний стан, зацікавленість у темі і мета аудіювання. Найбільше вокалістів обрали довжину і структуру повідомлення, невідомі ЛО, швидкий темп мовлення, емоційний стан, фонологічні класифікації, акценти, слабку або недостатньо розвинену пам'ять. Диригенти та гітаристи визнали своїми труднощами довжину і структуру повідомлення, невідомі ЛО, швидкий темп мовлення та емоційний стан. Результати опитування подано в Додатку Б.

Отже, доцільно створювати на заняттях емоційно сприятливу позитивну атмосферу, не використовувати повідомлення з надто швидким темпом мовлення та перенасичені невідомими ЛО.

Крім того, в процесі формування ПОАЛК в аудіюванні важливе впізнавання слів.

Диференціація слова охоплює два ключові взаємопов'язані компоненти: лексичну сегментацію та активацію слова. Лексичний поділ можна здійснювати за наявності лексичних, синтаксичних та/або морфологічних знань; алофонічних та просодичних ознак і знання фонотактичних поєднань (наприклад, неможливість поєднання певних приголосних звуків в АМ /dl/, /sr/, /tl/ у кінці слова) для того, щоб визначити межі слів у потоці мовлення. Це одна з найскладніших труднощів в аудіюванні для тих, хто вивчає ІМ, оскільки межі слів у розмові дуже часто нечіткі, а спектр відомих фонотактичних поєднань має бути досить широким [238, с. 33].

М. Рост (M. Rost) визначає певні моделі диференціації слова, що впізнаються через:

- інтеракцію звуку, який сприймається на слух, і розуміння ймовірності того, що дане слово може бути вжитим у конкретному контексті;
- в послідовному порядку, хоча не всі слова необхідно знати для розуміння повідомлення;
- дві основні ознаки: звуки, з яких вони починаються, та лексичний наголос;
- акустичну структуру та інші доступні ознаки, що дозволяють виключити всі можливі варіанти, залишивши найімовірніші [326, с. 35–36].

В доекспериментальному опитуванні студентам також пропонувалося обрати ті моделі, за якими, на їхню думку, вони впізнають слова в процесі аудіювання. Дані свідчать, що піаністи в основному впізнають ЛО, розміщені в послідовному порядку, хоча не всі слова у послідовності їм необхідно знати для того, щоб зрозуміти повідомлення. Скрипалям та гравцям на гітарі легше впізнати слова завдяки інтеракції звуку, який сприймається на слух, і розумінню ймовірності того, що дане слово може бути вжитим у конкретному контексті. Гравці на акордеоні та вокалісти, завперш, впізнають ЛО завдяки двом основним ознакам: звукам, з яких вони починаються, та лексичному наголосу. В основному результати показують, що найчастіше респонденти обирали першу та другу моделі, які передбачають впізнавання слів на основі сприймання й ідентифікації звуків і лексичних наголосів (див. рис. 1.1). З цього випливає, що в процесі аудіювання майбутні фахівці музичного мистецтва здатні ідентифікувати слово за звуковими ознаками, створити його звуковий образ та усвідомити значення в контексті функціонування. Це також підтверджує доцільність використання аудіювання для формування ПОАЛК у майбутніх фахівців музичного мистецтва.

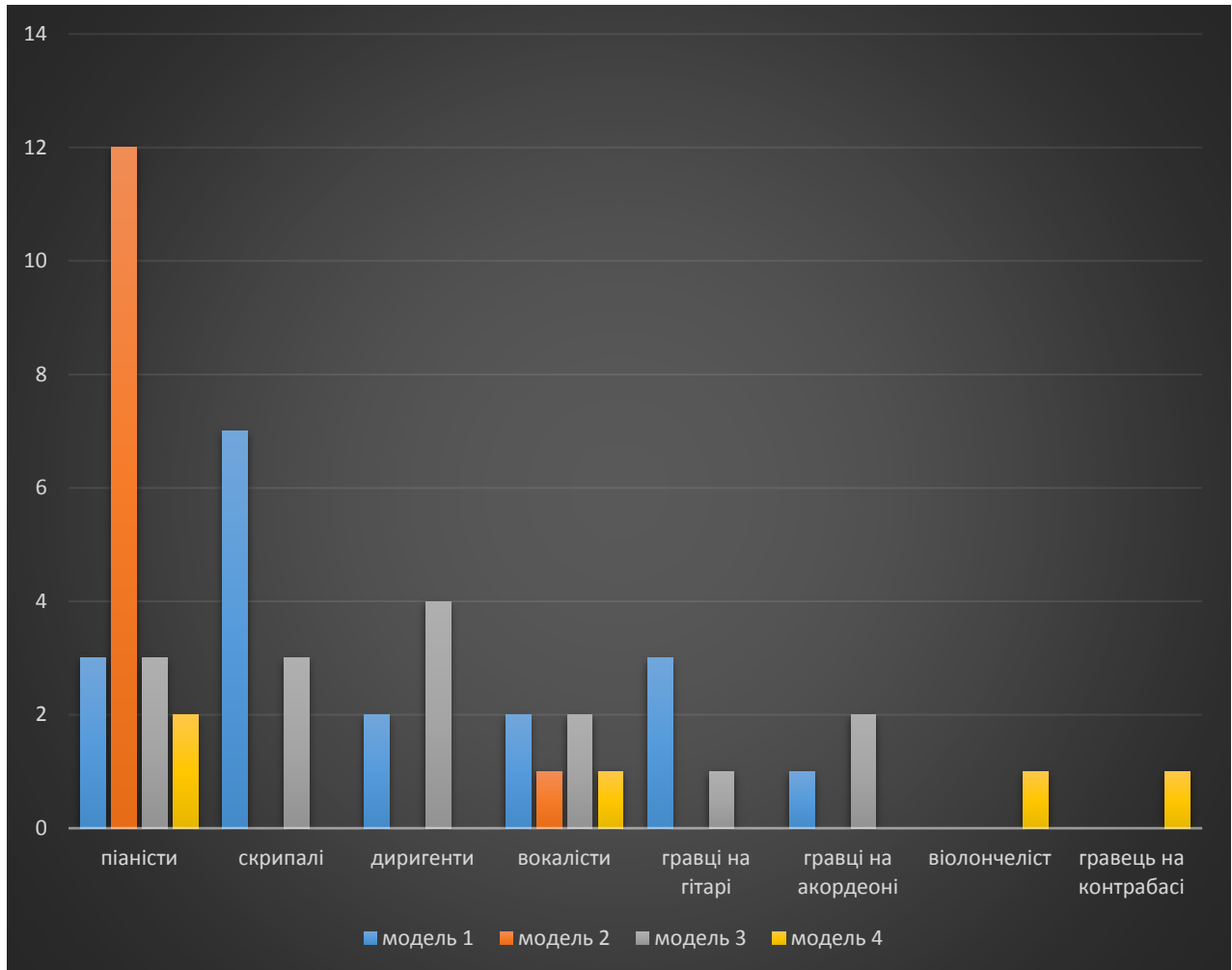


Рис. 1.1. Моделі диференціації слова, обрані майбутніми фахівцями музичного мистецтва відповідно до інструмента

Отже, оволодіння спеціальною іншомовною лексикою майбутніми фахівцями музичного мистецтва є важливим аспектом вдосконалення їх ЛК, а врахування лінгвістичних особливостей цієї лексики розвиває здогадку студентів відносно значення нових слів; допомагає побудувати асоціативні зв'язки, уможлиблює розширення здатності студентів до запам'ятовування, швидкого відтворення засвоєної лексики; допомагає правильно вибрати необхідні ЛО під час мовлення; дозволяє розпізнати й відрізнити їх від інших слів під час прослуховування або читання фахових текстів. Виявлені лінгвістичні особливості термінологічної лексики слід покласти в основу розробки підсистеми вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні. При цьому необхідно враховувати труднощі музичної термінології, а саме – внутрішньомовні та

міжмовні. Такий підхід до формування ПОАЛК в аудіюванні сприятиме ефективному розвитку практичного застосування лексичних знань і навичок у професійно орієнтованому спілкуванні, а також дозволить максимально полегшити вивчення ІМ.

Висновки до першого розділу

Перший розділ дисертації присвячено аналізу та обґрунтуванню теоретичних передумов формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, зокрема проаналізовано наукові дослідження, релевантні для нашої роботи, досліджено психолінгвістичні та методичні засади формування ПОАЛК в аудіюванні, проаналізовано лінгвістичні особливості професійної лексики підмови «Музика».

Застосовуючи методологічні підходи (системний, парадигмальний, хронологічний, особистісно-орієнтований та комунікативно-діяльнісний), ми опрацювали актуальні наукові праці, що склало методологічний інструментарій нашої роботи.

Зроблено висновок, що ПОАЛК спрямована на задоволення конкретних професійних потреб суб'єктів навчання; теми та проблеми, що розглядаються в фонограмах/ відеофонограмах для формування ПОАЛК, треба пов'язувати з конкретними фаховими дисциплінами. Ефективне засвоєння професійно орієнтованої лексики вимагає подання контексту, глибокого осмислення ЛО студентами, частотності вживання ЛО як у фонограмах, так і студентами у власних висловлюваннях. До ЛО підмови спеціальності належать не лише слова, але й колокації, сталі та напівсталі вирази. Використання ЛО в комунікативних ситуаціях професійної діяльності важливе для підвищення рівня мотивації студентів.

Визначено, що аудіювання відіграє важливу роль у формуванні ЛК та вмінні коректно використовувати ЛО відповідно до комунікативної ситуації. Якщо фонограма відтворює максимально наближені до іншомовного

середовища умови, тоді вправи на вдосконалення вмінь в аудіюванні привертають увагу студентів до ключових ЛО, що сприяє ефективному формуванню ЛК. Аудіювання забезпечує мимовільне запам'ятовування слів, коли ключові ЛО часто в ньому вживаються. Якщо у студентів сформовані вміння в аудіюванні, вони здатні сегментувати потік мовлення на частини та визначати межі слів.

Зроблено висновок про те, що важливим чинником у формуванні ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва є позитивний вплив музикальних здібностей на вивчення ІМ. Завдяки високому розвитку фонематичного слуху, наявності акустико-артикуляційних образів у свідомості музикантів, процес розпізнавання в аудіюванні синтагм, як одиниць сприймання та здогадки про значення слів у них відбувається з меншою кількістю труднощів. Визначення звукових неоднорідностей, ідентифікація і відтворення нечітких фонематичних контрастів, диференціація тональних змін у мовленні, ідентифікація та виокремлення лексичних наголосів, визначення за допомогою інтонації мети висловлювання та ставлення мовця до теми мовлення, сегментація безперервного потоку мовлення на смислові частини, визначення меж слів в аудіюванні сприяють мимовільному запам'ятовуванню слів.

Проаналізовано психологічні особливості різних груп музикантів. Визначено, що піаністи володіють найвищим інтелектом. Крім того, у них краще розвинена вербальна і візуальна пам'ять, що пояснюється кращими здібностями до декодування та вилучення інформації, яка надходить. Вони здатні точніше відтворювати раніше сприйняту інформацію, навіть після деякої перерви.

Доведено, що ефективність формування ПОАЛК в аудіюванні та подальше використання фахової лексики у власному мовленні студентів детермінується рівнем функціонування пізнавальних процесів (пам'яті; мислення; сприймання, уваги), внутрішньої та зовнішньої мотивації (як багаторівневої ієрархічної системи спонукань до формування ПОАЛК в аудіюванні), антиципації та

осмислення. Визначено, що, формуючи ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, доцільно використовувати емоційні й асоціативні компоненти, варіювати види роботи, задіюючи наочність, відзначати успіхи та прогрес із метою уникнення стресових ситуацій, стимулювання мотивації при навчанні ІМ. Важливо використовувати аудіювання, що відтворює або імітує умови професійної діяльності, оскільки воно сприяє мотивації та швидкому й адекватному сприйняттю матеріалу, забезпечує формування навичок і розвиток вмінь усного іншомовного спілкування в професійній сфері, а також допомагає майбутнім фахівцям музичного мистецтва краще зрозуміти і відповідно поводитися у типових мовленнєвих ситуаціях, для того щоб чітко і логічно висловити свою думку.

Продемонстровано, що для розвитку здогадки студентів стосовно значень нових слів, побудови асоціативних зв'язків необхідно враховувати лінгвістичні особливості музичної професійно орієнтованої лексики, що також дозволяє розширити можливості студентів щодо запам'ятовування і швидкого відтворення засвоєних ЛО, допомагає правильно здійснити вибір необхідних ЛО в процесі мовлення, уможлиблює їх впізнавання та відрізнення від інших термінів при слуханні або читанні фахових текстів. Необхідно враховувати лексичні труднощі музичної термінології, а саме внутрішньомовні (багатозначність слів; використання слів у конкретній ситуації; розрізнення британського та американського варіантів АМ; особливості формування слів; велика кількість синонімів в АМ) та міжмовні (розбіжності значення слова в іноземній і власній мові; стилістичні конотації; запозичення з різних мов однієї лексичної парадигми; лексичні збіги, які призводять до мовної інтерференції; несправжні друзі перекладача; безеквівалентна лексика; ідіоми та фразеологізми; а також той факт, що англійські слова коротші, ніж українські, оказіоналізми).

Проаналізовано особливості сприймання лексичних одиниць в аудіюванні різними групами майбутніх фахівців музичного мистецтва. Так, піаністи в основному впізнають ЛО, розміщені в послідовному порядку, хоча не всі слова

у послідовності їм необхідно знати для того, щоб зрозуміти повідомлення. Скрипалям та гравцям на гітарі легше впізнати слова завдяки інтеракції звуку, який сприймається на слух, і розумінню імовірності того, що дане слово може бути вжитим у конкретному контексті. Гравці на акордеоні та вокалісти, завперш, впізнають ЛО завдяки двом основним ознакам: звукам, з яких вони починаються, та лексичному наголосу.

Визначено, що лексичні труднощі професійно орієнтованого аудіювання зумовлені: 1) ІМ, що вивчається (сюди належать фонологічні класифікації, акценти, типи вхідної інформації з невідомою/ незрозумілою структурою, фонологічні модифікації, невідомі ЛО, різна вимова/ діалекти); 2) особливостями тих, хто вивчає ІМ (сюди відносимо малий термінологічний словниковий запас, слабку або недостатньо розвинену пам'ять, зацікавленість у темі й меті аудіювання, набуті знання та досвід; емоційний стан); 3) умовами навчання (швидкий темп мовлення, види вхідної інформації, фізичні чинники, довжина і структура повідомлення).

Встановлено, що для успішного запам'ятовування лексики студентам важливо використовувати мнемонічні, когнітивні, метакогнітивні та комунікативні стратегії, до яких належать побудова асоціацій, регулярне повторення засвоєних ЛО, смислове групування, застосування графічних організаторів, аналіз ЛО та повідомлень, практичне застосування вивченого, поєднання слів у словосполученнях, реченнях, текстах, визначення індивідуальних цілей (короткострокових та довгострокових), самостійне тренування, самооцінювання, визначення власних недоліків, ведення записів у словниках, з'ясування значення ЛО відповідно до контексту, здогадування про тему та ідею повідомлення за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами, висловлювання власної думки.

Визначені передумови стали теоретичним підґрунтям для розробки методики і створення моделі формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, що є завданням наступного розділу.

Основні положення розділу викладені у працях [47; 48; 49].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ

У розділі 2 обґрунтовано критерії відбору навчального матеріалу для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва; визначено етапи формування означеної компетентності на основі автентичних аудіо- та відеоматеріалів; розроблено підсистему вправ та окреслено модель формування ПОАЛК в аудіюванні.

2.1. Відбір професійно спрямованих англомовних матеріалів для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва

Відбір навчального матеріалу – ключовий чинник ефективного формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва. Формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва передбачає визначення та обґрунтування критеріїв відбору фонограм/відеофонограм, а також відбір лексичного матеріалу.

Питаннями визначення принципів та критеріїв відбору навчального матеріалу для формування іншомовної лексичної компетентності займалися такі вчені як Н. П. Жовтюк [79], Ю. М. Кажан [89], К. О. Мітрофанова (К. А. Митрофанова) [125], А. В. Палецька-Юкало [141], Ю. О. Семенчук [157], З. К. Соломко [170], І. Ю. Чорна [191], А. Ю. Томашевська [179] та ін. Зокрема, Ю. О. Семенчук визначив, що основним джерелом відбору фахової лексики є тексти зі спеціальності [157, с. 67], як максимальні одиниці комунікації, в яких

концентрується основний пласт англомовної тематичної лексики [176, с. 223]. До того ж професійно орієнтовані тексти задовольняють інформаційно-пізнавальні потреби студентів та слугують опорою для іншомовної комунікації на професійну тематику [157, с. 67], мотивують до сприймання та вилучення нової професійно важливої інформації в процесі аудіювання, демонструють функціонування ЛО у структурі тексту та стимулюють використання цих ЛО у власних висловлюваннях на АМ [176, с. 223].

Відбираючи професійно спрямовані англомовні фонограми та відеофонограми для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, слід обґрунтувати критерії їх відбору.

Критерії відбору, в межах нашого дослідження, визначаємо як вимоги, яким повинні відповідати обрані одиниці відбору. Фонограму/відеофонограму розглядаємо як призначений для смислового сприйняття на слух аудіотекст, що є основою формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва. Зазначимо, що ми керувалися однаковими критеріями при відборі фонограм та відеофонограм.

Отже, одиницями відбору в нашому дослідженні виступають фонограми, відеофонограми та лексичні одиниці.

Залежно від мети навчання методисти виділяють різні критерії відбору текстів (див. табл. 2.1).

На основі проаналізованих досліджень та враховуючи тематику нашого дослідження, виділяємо такі критерії відбору фонограм та відеофонограм: автентичності, професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам, інформативності та мотиваційної цінності, насиченості відібраними ЛО, можливості реалізації здогадки про значення невідомих ЛО, доступності та посиленості, тривалості звучання, темпу мовлення, врахування фонетичних та акустичних особливостей фонограм/відеофонограм.

Критерії відбору навчальних текстів

Науковець	Розроблені критерії
Л. С. Бірецька [21, с. 71–73]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ автентичності ▪ актуальності та професійно-інформативної цінності ▪ міжпредметної координації
Н. П. Жовтюк [79, с. 83]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ автентичності ▪ посильності та доступності ▪ тематичності ▪ інформативності ▪ комунікативної спрямованості ▪ наявності в текстах ЛО, подібних в англійській та німецькій мовах
Г. Зольмеке (G. Solmecke) [342, с. 44]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ обсяг тексту ▪ тип тексту ▪ відповідність тематиці ▪ складність тексту, яка визначається відсотком незнайомих ЛО ▪ можливістю реалізації здогадки про значення незнайомих слів ▪ складності синтаксису та змісту
О. Є. Мартиненко [118, с. 102]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ автентичності (структурна, лексична, граматична, функціональна і культурологічна) ▪ відповідності програмним вимогам (відповідність мовного матеріалу, тематична, жанрова відповідність) ▪ новизни і мотиваційної цінності ▪ вільного доступу до інтернет-ресурсів ▪ врахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту
З. К. Соломко [170, с. 85].	<ul style="list-style-type: none"> ▪ автентичності ▪ наявності фахового лексичного матеріалу для розширення комунікативних можливостей студентів ▪ доступності й посильності ▪ співвіднесеності типів текстів із видами читання та аудіювання ▪ наявності навчального матеріалу для порівнянь, рефлексії і використання навчальних стратегій ▪ обсяг тексту ▪ тривалість звучання ▪ темп мовлення ▪ наявність мовців різного віку, статі та соціального стану

А. Ю. Томашевська [179, с. 88]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ автентичності ▪ тематичності ▪ інформативності ▪ насиченості відібраними ЛО ▪ доступності та посильності ▪ обсягу тексту
Л. В. Шевкопляс [196, с. 81]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ доступності та посильності ▪ новизни та мотиваційної цінності ▪ автентичності ▪ відповідності віковим особливостям студентів, їхньому життєвому досвіду та професійним потребам ▪ тематичності ▪ виховної цінності ▪ жанрової та типологічної різноманітності ▪ тривалості звучання

Проблема використання автентичних матеріалів у НС неодноразово порушувалася науковцями Н. В. Єлухиною (Н. В. Елухина) [74], Е. В. Носонович (Е. В. Носонович) [138], Р. Аль Азрі (R. Al Azri) [212], А. Гілмор (A. Gilmore) [250; 251], М. Пікок (M. Peacock) [314] та ін. Дослідники вважають, що АМ, яка використовується на заняттях, повинна бути автентичною, тому що це позитивно впливає на студентів та мотивує їх до вивчення ІМ. Автентичні матеріали розроблені для досягнення певних соціальних цілей у мовленнєвому середовищі та імітують реальні життєві ситуації, задовольняють професійні потреби студентів, дають достовірну інформацію про культуру та традиції народу, мова якого вивчається, пришвидшують процес вивчення ІМ, допомагають студентам почуватися впевненіше в англомовних комунікативних ситуаціях [190, с. 139; 39; 265]. Крім того, автентичні повідомлення характеризуються природною інтонацією, емоційністю та заповненням пауз різноманітними вставками на кшталт *err...*, *umm* [212, с. 249].

Утім, роль та значення автентичності викликає чимало дискусій. Так, у науковій літературі існує кілька пояснень значення «автентичний»: автентичність стосується мови, яку продукують носії мови для носіїв мови в

конкретному мовному середовищі; стосується мови, яка передає реальне повідомлення і яку продукує реальний співрозмовник для реальної аудиторії; автентичність – властивість, яку реципієнт надає повідомленню, а не ознака самого повідомлення [212, с. 250; 250, с. 100].

Під автентичністю ми розуміємо оригінальне повідомлення, створене носіями мови для носіїв мови. Автентичні фонограми та відеофонограми для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва необхідно відбирати відповідно до наявної фахової лексики, інтересів та професійних потреб студентів музичних спеціальностей, лексичних знань студентів, лексичного наповнення повідомлення, обсягу інформації, темпу мовлення в аудіоповідомленні.

Автентичні матеріали повинні бути джерелом тематичної інформації, ситуативних зв'язків, необхідних для обговорення певної проблеми, бути стимулом для творчої пізнавально-мовленнєвої діяльності студентів, тематично-смісловою опорою для висловлення власної думки студентів, засобом поєднання нових ЛО, потрібних для спілкування у професійних ситуаціях [39].

Є. М. Виноградова (Виноградова Е. М.) виокремлює такі ознаки автентичного тексту: дискурсивність (зв'язок тексту повідомлення з реальною ситуацією); змістова та формальна цілісність повідомлення (структурна автентичність); лексичне наповнення (лексико-фразеологічна автентичність); ідіоматичність, експресивність і граматичне наповнення [39].

Зазначимо, що автентичний текст характеризується структурною, лексичною, граматичною, функціональною і культурологічною автентичністю.

Структурно автентичним аудіотекстам притаманна логічна, змістова, лексико-граматична, комунікативна та формальна цілісність [138, с. 2]. У таких текстах речення поєднані за допомогою слів-зв'язок (*nevertheless, however, besides*); діалогічні репліки, наприклад в інтерв'ю, завжди цілісні й логічно пов'язані між собою [76]. Суттєву інформативну роль у структурно автентичних текстах виконує заголовок – він налаштовує на свідоме сприймання аудіотексту, створює сприятливі умови для прогнозування.

Лексична автентичність аудіотекстів зумовлена професійною потребою студентів. Відбираючи тексти для аудіювання, слід зважати на лексичне різноманіття, яке забезпечує вживання сталих виразів, термінів, жаргонізмів, колоквіалізмів, сленгу, використання звуконаслідування, вигуків, а також заповнювачів пауз, емоційно-оцінних прикметників, фразеологізмів, характерних для підмови «Музика».

Вважають, що частотність, уживаність виразів, сполучуваність слів у мові, а також рівномірний розподіл нових ЛО по всьому аудіотексту, відсутність їх концентрації в одному абзаці є необхідними критеріями відбору автентичної лексики [138, с. 7]. Водночас треба уникати аудіоповідомлень, де ще незнайома студентам лексика звучить на початку, позаяк за таких умов розвиток мовної здогадки в контексті малоймовірний [198, с. 85].

В автентичному аудіоповідомленні важливо враховувати мовленнєві особливості тексту, а також особливості сприймання іншомовного мовлення і розуміння смислу тексту [136, с. 290]. Граматична автентичність аудіотекстів передбачає використання ГС, властивих АМ підмови «Музика», наприклад, вживання великої кількості прикметників, герундіальних, інфінітивних зворотів, пасивного стану, використання заперечення, інверсії, яка надає емоційне забарвлення висловлюванню.

Наступною складовою автентичності є функціональність, яку визначають як природний відбір лінгвістичних засобів із метою розв'язання мовленнєвої задачі [138, с. 9]. Для професійної діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва функціональна автентичність відіграє важливу роль, оскільки різноманітні лінгвістичні засоби додають мовленню виразності, емоційного забарвлення, а володіння знаннями лінгвістичних засобів, характерних для різних стилів мовлення, значно полегшує сприймання і розуміння мовця.

Характерною ознакою культурологічної автентичності аудіоповідомлень ми називаємо наявність ЛО з національно-культурною семантикою. Беручи до уваги те, що музичні напрями і течії зароджувалися в різний час у різних країнах, майбутнім фахівцям музичного мистецтва необхідно розуміти різну інформацію,

враховуючи соціокультурні та країнознавчі знання. Наявність соціокультурної інформації додає патріотичної цінності аудіотексту [52, с. 79], а навчальні аудіоматеріали, яким притаманна культурологічна автентичність, мають також виховну й освітню цінність для студентів.

Оскільки навчання АМ майбутніх фахівців музичного мистецтва здійснюється протягом I–III семестрів, автентичні тексти можуть бути надто складними для студентів і демотивувати їх. У такому випадку З. К. Соломко пропонує, крім автентичних, використовувати неавтентичні й умовно-автентичні тексти. Неавтентичні тексти – це тексти, складені в навчальних цілях авторами вітчизняних підручників. Умовно-автентичні – тексти, створені носіями мови для іноземців у навчальних цілях, а також автентичні тексти, адаптовані структурно, за обсягом, мовно і функціонально [170, с. 78–79]. Погоджуємося з думкою З. К. Соломко в тому, що адаптація тексту носіями мови може забезпечити дотримання автентичності [170, с. 79].

Згідно із *критерієм професійної спрямованості аудіотексту*, фонограми/відеофонограми повинні відображати майбутні сфери діяльності студентів (як професійну, так і академічну), ситуації професійного спілкування, а також професійно важливу предметну тематику [142, с. 187].

Критерій відповідності програмним вимогам включає відповідність мовного матеріалу та тематичну відповідність. Це означає, що аудитивне повідомлення має не лише відповідати темам, зазначеним у програмі навчальної дисципліни, але й перекликатися з темами, що вивчаються на спеціальних предметах, а також розкривати різні аспекти теми, що вивчається. Отже, необхідно використовувати повідомлення різного змісту в межах однієї теми.

Враховуючи вимоги навчальної програми Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням», ми здійснювали відбір текстів для аудіювання за такими темами, що складаються з підтем:

- Studying music;
- Music careers;

- Instruments of the orchestra;
- History of music. Famous composers;
- The theory of music;
- How music is written down;
- The basic elements of music;
- The effects of sounds;
- Dynamics.

Ще один важливий критерій – *критерій інформативності та мотиваційної цінності*. Готуючи автентичний текст для аудіювання, треба продумати, як викликати природний інтерес реципієнтів, зокрема зацікавити їх поданням нових відомостей, фактів, подій, з урахуванням особливостей, інтересів аудиторії, викликаючи бажання слухати і думати [60, с. 88]. Таке повідомлення або забезпечує студентів новою невідомою інформацією, або доповнює та розкриває цю тему з нового боку [179, с. 64]. Проте сприймання та розуміння змісту аудіозаписів може щоразу супроводжуватися інформаційним перенавантаженням і тривогою студентів щодо нерозуміння фонограми, невпевненістю в мовних знаннях. Щоб запобігти цьому, викладачам слід використовувати важливу для студентів інформацію професійного характеру, пов'язану з реальними життєвими ситуаціями, в яких майбутні фахівці музичного мистецтва, ймовірно, опиняться згодом, що також виступає мотиваційним чинником у формуванні ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, а також сприяє розширенню фахових знань.

Основою *критерію врахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту*, визначеного нами слідом за Р. І. Вікович [52, с. 80], є особливості вимови та просодичних характеристик мовлення, яке майбутні фахівці музичного мистецтва сприймають на слух. Особливо важливе для студентів розпізнавання фонограми та відеофонограми крізь зовнішні звукові подразники (шум, музику), діалект, індивідуальні особливості мовлення (чоловік, жінка, дитина), артикуляційні особливості мовців, як-от дикція, дефекти мовлення, тембр [138]. Студенти розпізнаватимуть різний характер вираження думок

мовців, наприклад, спокійний, радісний, збентежений, розчарований, засмучений, агресивний тощо. Отже, вміння адекватно сприймати почуте емоційно забарвлене повідомлення з наступним відтворенням такого повідомлення ІМ, зберігаючи при цьому характер вихідного тексту, у край необхідне майбутнім фахівцям музичного мистецтва.

Ще один критерій – *насиченості відібраними ЛО* – означає, що фонограма/відеофонограма має оцінюватися на предмет насиченості термінами підмови «Музика», відібраними в межах тем програми.

Зауважимо, що відібрані фахові тексти самі слугують джерелом відбору нових ЛО [179, с. 91].

Критерій *можливості реалізації здогадки про значення невідомих ЛО* означає, що реципієнт може здогадатись про значення нових ЛО, використовуючи мовну чи/та мовленнєву здогадку. Мовна здогадка передбачає аналіз загальної структури та окремих компонентів ЛО, її графічної чи звукової форми (інтернаціональна лексика), а мовленнєва здогадка – аналіз позиції ЛО в реченні, її семантико-сміслових зв'язків з іншими ЛО в контексті, а також логічної побудови тексту. Н. В. Богушевич та В. В. Сорока пропонують прийоми мовної здогадки на основі: подібності звучання та написання ЛО в англійській і рідній мовах (інтернаціональні слова); розуміння значення основ слів, що з них складається невідома ЛО (складені слова); знання словотворчих елементів (афіксів і слова-основи), з яких утворюється невідома ЛО (похідні слова); знання значення ЛО, яка вживається в тексті без змін в іншій частині мови (конвертовані слова). Вищенаведені прийоми мовленнєвої здогадки ґрунтуються на знанні базового значення багатозначної ЛО, яка в повідомленні використовується в іншому, ще невідомому значенні; усвідомлення базових значень ЛО, що входять до складу фразеологізмів; розуміння контексту незнайомого слова, тобто його мовного оточення на рівні речення; умовиводу на рівні групи речень або цілого абзацу [23, с. 11].

Відповідно до *критерію доступності та посильності*, фонограма/відеофонограма має мати зрозумілий виклад, що передбачає

можливість інтонаційної сегментації прослуханої інформації, розуміння першого речення прослуханого, відносно рівномірне чергування довгих і коротких речень; містити переважно прості речення, відомий лексичний та граматичний матеріал, незначну кількість невідомих ЛО, повторення ключових ЛО; повідомлення не може бути перенасиченим великою кількістю невідомої лексики або фразеологізмами [39; 190; 250]. Критерій передбачає також доступність поданої фахової інформації, яка може бути незнайомою [170, с. 91].

Тобто фонограми/відеофонограми повинні відповідати рівню володіння АМ студентами, містити новий лексичний, фаховий матеріал, але не бути переобтяженими ним.

Критерій *тривалості звучання* означає, що при відборі аудіоповідомлень слід враховувати тривалість їх звучання, адже надто довгі повідомлення стомлюють і демотивують слухачів. Тривалість звучання для студентів першого курсу ЗВО, на думку К. О. Колеснікової (Е. А. Колесникова), складає 3–5 хвилин, у залежності від жанру та складності за наявності 3–5 % незнайомих слів та можливості дворазового прослуховування [95]. Погоджуємося із З. К. Соломко, що для створення необхідної кількості вправ тривалість фонограми залежить від насиченості лексичними явищами та може становити 2–4 хвилини [170, с. 88]. Щодо відеоповідомлень, то, на нашу думку, їх тривалість може бути 6–10 хвилин, зважаючи на ймовірність домінування відеоряду над аудіорядом.

Ще один критерій відбору фонограм/відеофонограм для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва – *темп мовлення*. Враховуючи, що 100 % студентів назвали темп мовлення в переліку труднощів аудіювання (див. Додаток Б), а також те, що для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутнім фахівцям необхідно коректно сегментувати потік мовлення, вважаємо, що темп подачі фонограм/відеофонограм повинен бути середнім. Для АМ це 140–145 слів на хвилину [19, с. 21].

Наведемо приклад фонограми для формування ПОАЛК в аудіюванні, при відборі якого враховували вибір джерела (критерій автентичності), професійну спрямованість, відповідність навчальній програмі, наявність нової важливої для майбутньої професії інформації (критерій інформативності та мотиваційної цінності), емоційне забарвлення та наявність додаткових шумів (критерій фонетичних і акустичних особливостей), наявність ключових ЛО (критерій насиченості відібраними ЛО), контекст (для забезпечення критерію можливості здогадки про значення невідомих ЛО), лексичне та граматичне наповнення повідомлення (критерій доступності та посильності). Тривалість відібраних нами повідомлень для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва складає приблизно 3–5 хвилин, темп мовлення – середній.

The attack is the very first sound you hear when you hear a note and is possibly the most distinguishing aspect of a note. For example, when you hear the first microsecond of a violin being played, you instantly know it's a violin because of that quick, raw sound of a bow being drawn across the familiar sounding string. It's beautiful, immediate, and unmistakable. You don't even know you're hearing the first tiny point of contact, but it's there. If you were to slow down a recording of any virtuoso's violin solo, you would find that gorgeous, familiar rasp at the beginning of every bow stroke.

The attack of a piano is completely different. Each time you hit the key of a piano, a tiny hammer strikes three metal strings simultaneously, producing a beautiful, ringing sound. It's even more amazing to open up a piano and listen to how each note sounds when the frontpiece isn't muffling the sound.

The guitar also has its own distinctive attack, a sharp little twang when the metal strings are first plucked – a sound definitely less pronounced if the guitar has nylon strings. The different types of strings are partly responsible for the variety of guitar-playing styles by musicians. Electric rock guitars, pop acoustic, and country-and-western songs are usually played with metal-strung guitars because of that nice, crisp, aggressive-sounding twang. Classical, flamenco, and much of folk music use nylon-strung guitars because the attack is much softer-sounding, making for mellower music [317, c. 94].

Вищенаведений текст умовно-автентичний (оскільки запозичений із навчального посібника), професійно спрямований (стосується теорії музики), відповідає програмним вимогам (охоплює визначену програмою тему *The theory of music*), містить інформацію про ноти та їх розміщення на фортепіано, акустику та частоту звуку, що безпосередньо пов'язано із професійною музичною діяльністю. Повідомлення складається із 246 слів. Причому нові ЛО складають 3,43 % від усіх слів, раніше вивчені ЛО – 84 %, триває 2,5 хвилини і містить додаткові звукові подразники (демонстрацію звучання нот на фортепіано). Значення нових ЛО можна визначити з контексту (наприклад, *frequency*), підказкою є й подібність звучання ЛО в англійській і рідній мовах (як-от *octave*). Граматичне наповнення повідомлення в основному зводиться до Present Simple в активному та пасивному станах.

Текст не складний із погляду фахової інформації, тому цілком може використовуватись у навчальному процесі.

На основі обґрунтованих критеріїв відібрано 36 фахових фонограм та відеофонограм. Джерелами відбору слугували:

- автентичні навчальні посібники [235; 246; 254; 258; 273; 274; 301; 319; 347];
- сайти для вчителів АМ:
 - http://www.learn4good.com/languages/spec_english.htm.
 - <http://esol.britishcouncil.org/teacher-links/second-life>
 - <https://join.secondlife.com/>
 - <http://slurl.com/secondlife/British%20Council%20Isle/230/127/39/>
 - <http://web.bham.ac.uk/johnstf/>
 - <http://www.eslfast.com/robot/topics/employment/employment.htm>;
- навчальні блоги та вебсайти для музикантів та майбутніх фахівців музичного мистецтва:
 - Mrs. Miracle's Music Room (<https://www.mrsmiraclesmusicroom.com/>)
 - The Cross-Eyed Pianist | Pianism, Classical Music and Culture (<https://crosseyedpianist.com/>)

- Bulletproof Musician (<https://bulletproofmusician.com/>)
- JDCMB (<https://jessicamusic.blogspot.com/>)
- No Treble – The Online Magazine for Bass Players (<https://www.notreble.com/>)
- Opera Today (<http://www.operatoday.com/>)
- Blog Resources for Music Education (https://blog.feedspot.com/music_education_blogs/);
- навчальні матеріали світових університетів на онлайн- платформі COURSERA (<https://www.coursera.org/courses?query=music&>);
- музикознавчі енциклопедії:
 - Oxford Music Online (<https://www.oxfordmusiconline.com/>)
 - Garland Encyclopedia of World Music Online (<https://search.alexanderstreet.com/glnl>)
 - RILM Music Encyclopedias (<https://rilm.org/encyclopedias/>)
 - Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World
 - African American Music Reference (<https://proquest.libguides.com/aamr>);
- словники музики та музичних термінів:
 - Baker’s Biographical Dictionary of Musicians [341]
 - Harvard Dictionary of Music [215]
 - OnMusic Dictionary (<http://dictionary.onmusic.org/>)
 - Oxford dictionary of musical terms [277].

Отже, навчальні матеріали для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва повинні відповідати критеріям автентичності, професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам, інформативності та мотиваційної цінності, насиченості відібраними ЛО, можливості реалізації здогадки про значення невідомих ЛО, доступності та посиленості, тривалості звучання, темпу мовлення, врахування фонетичних та акустичних особливостей фонограми/відеофонограми.

Формуючи ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, викладачу необхідно визначити лексичний мінімум професійних термінів.

Перейдемо до аналізу критеріїв відбору ЛО для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Відбір лексичного матеріалу – одна з найважливіших і складних проблем, що впливають на успішність навчання. Серед дослідників, які розробляли підходи та критерії до відбору лексичного матеріалу, визначали лексичний мінімум, зокрема, назвемо І. М. Мороз (И. Н. Мороз) [128], О. В. Наумову (О. В. Наумова) [133], Є. В. Мироненко (Е. В. Мироненко) [124], В. Хсу (W. Hsu) [261; 262], П. Нейшена (P. Nation) [303] та ін.

Розглянемо *підходи* до відбору лексичного матеріалу для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва:

1) емпіричний – ґрунтується на особистому досвіді викладача та дозволяє правильно визначити лексичний мінімум лише на початковому етапі навчання;

2) лінгвістичний – передбачає врахування таких критеріїв:

– сполучуваність слова (розширення словникового запасу студентів залежить від властивості слова поєднуватися з іншими словами);

– багатозначність (виокремлення ЛО, що позначають кілька предметів і явищ одночасно);

– семантична цінність (відбір найбільш важливих понять);

– стилістична нейтральність (із використанням діалектизмів, сленгу та ін.);

– словотворення (виокремлення слів із великою кількістю похідних лексичних одиниць);

– лексико-граматичне поєднання слів у реченні (врахування порядку розташування прийменників, артиклів, займенників, допоміжних і модальних дієслів тощо);

3) прагматичний – впливає з комунікативних потреб студентів і відрізняється такими критеріями:

- частота вживання (найнеобхідніші лексичні одиниці – найбільш вживані);
- відповідність тематиці майбутньої спеціальності;
- врахування професійної сфери спілкування та можливість застосування в них виокремлених ЛО;
- опис понять (відбір слів, необхідних для опису значення слова, зокрема й підбір синонімів) [124; 128; 133].

Для відбору лексики вчені-методисти пропонують такі критерії:

- *частотність вживання* [10; 21, с. 80; 117, с. 59; 125, с. 54–57; 157, с. 76–77; 179, с. 94];
- *тематичність* [10; 21, с. 80; 117, с. 59; 125, с. 54–57; 157, с. 76–77; 179, с. 94];
- *професійне спрямування / врахування професійної сфери спілкування* [21, с. 80; 125, с. 54–57; 179, с. 94];
- *функціональність* [129, с. 54–57; 179, с. 94];
- *відповідність навчального матеріалу цілям навчання* [125, с. 59; 157, с. 76–77];
- *практична необхідність* [125, с. 59; 157, с. 76–77]; *словотворча цінність; частота мовленнєвих ситуацій; сполучуваність; імовірність використання ЛО в подальшій діяльності студента* [10].

Відбираючи лексичний мінімум, необхідно включити основні терміни мови спеціальності, виокремити найбільш актуальний лексичний матеріал, що матиме важливе комунікативне значення для студентів. Для цього слід визначити типові ситуації, в яких фахівцеві треба вдаватися до ІМ, а також встановити кількісні та якісні характеристики володіння мовою, потрібні для вільного обміну інформацією. Варто взяти до уваги фундаментальні розділи дисципліни, найважливіші частовживані поняття, та ознайомити з ними студентів [262, с. 249].

Отже, в межах нашого дослідження виокремлюємо такі критерії відбору ЛО:

- тематичності (відбір лексики відповідно до передбаченої програмою тематики);
- частотності (визначає, наскільки часто ЛО вживається в текстах та в ситуаціях спілкування);
- функціональності (сполучуваність ЛО, її семантична, словотворча цінність і багатозначність);
- зразковості (необхідно подати студентам основні словотвірні моделі, які сприятимуть семантизації максимальної кількості нових (ще не відомих) термінів і словосполучень);
- термінологічної значущості (відбір ЛО, що виражають найбільш важливі для даної теми поняття).

Проаналізувавши запропоновані вченими критерії для відбору лексичного мінімуму, опишемо алгоритм відбору термінологічних одиниць підмови «Музика».

Чільне місце при формуванні ПОАЛК займає робота з термінологічною лексикою [261, с. 455]. Професійна лексика – важливий компонент ПОЛК. Це – інтегроване явище з рівневою структурою, що включає емпіричні знання про музичні терміни, навички та вміння використовувати професійно орієнтовані ЛО в конкретних професійних ситуаціях. При цьому необхідні знання форми, структури і значення ЛО, вміння її використовувати для розв’язання різноманітних проблем професійного значення [133, с. 295].

Якщо термін багатозначний і всі його значення стосуються даної галузі науки, то до лексичного мінімуму входять усі значення відповідно до частоти вживання і важливості поняття. Якщо багатозначність терміна проявляється в різних спеціальностях, то треба брати до уваги лише ті значення, які стосуються підмови «Музика». Відбираючи термін із синонімічного ряду, доцільно зупинитись на тому, який найточніше відображає суть поняття або явища [133, с. 307].

Спершу потрібно визначитися з обсягом термінологічних ЛО. У різних дослідників указаний параметр неоднаковий: 200 у Й. М. Бермана (И. М. Берман) [12], 720 у Н. Г. Вішнякової (Н. Г. Вишнякова) [51], 434 у Ю. О. Семенчука [157], 750 у А. Ю. Томашевської [179].

Кількісний обсяг навчального термінологічного словника-мінімуму в нашому дослідженні обґрунтовується достатністю лексичного матеріалу для досягнення мети, виконання завдань навчальної програми, а також імовірністю зберігання відібраних термінів у довготривалій пам'яті студентів.

Для відбору термінологічних ЛО ми проаналізували навчальні підручники та посібники з АМ для майбутніх фахівців музичного мистецтва стосовно лексичного наповнення, словники, відібрали професійно орієнтовані повідомлення фонограми та відеофонограми, які містять основну частину відібраних термінів, і врахували описані вище критерії. В результаті, отримали 544 ЛО, із них 386 іменників, 61 прикметник, 33 словосполучення, 32 дієслова, 26 запозичень з італійської мови, 4 прислівники та 2 запозичення з французької мови (див. Додаток Д).

Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні не може відбуватися без використання пісенного матеріалу.

Отже, наступним нашим кроком буде виокремлення критеріїв відбору англomовного пісенного матеріалу.

Ідея використання музики і пісень у навчанні АМ не нова. Ще в 60–70-х роках учені стверджували, що використання музичних творів у НС має як лінгвістичні, так і мотиваційні переваги [220; 270; 322]. Прихильники аудіолінгвального методу використовували музику, щоб зменшити рівень нудьги під час повторення ЛО або ГС [271]; послідовники сугестивного методу переконували, що класична інструментальна музика сприяє створенню заспокійливої атмосфери, яка активізує підсвідомість, поліпшує сприймання вхідної інформації мозком [218; 282]. Проте лише у 2000-х роках, із розвитком комунікативного методу навчання ІМ і застосуванням рольових ігор на заняттях, пісенний матеріал у НС став більш розповсюдженим [243]. Встановлено, що

використання пісень на заняттях АМ може сприяти вивченню мови, адже допомагає тренувати ритм, наголос, інтонаційні зразки, вивчати лексику, вдосконалювати вміння в аудіюванні [308]. Слухання пісень стимулює та мотивує студентів до розуміння змісту прослуховуваного матеріалу, а також зменшує негативне ставлення до навчання [332; 278; 272; 368; 334].

Отже, вважаємо за необхідне проаналізувати наукові джерела, присвячені вказаній проблематиці, та визначити переваги використання пісень для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, а також виокремити методичні засади використання музичного матеріалу для навчання ПОАЛК в аудіюванні цільової групи.

Встановлено, що музика збільшує кількість нейронних зв'язків і, як наслідок, підсилює розвиток мови, а саме продукцію мовлення, розуміння тексту та слів, поліпшує соціальні зв'язки, оскільки позитивно впливає на когнітивні процеси, задіяні при вивченні мови [358]. Результати таких досліджень дозволяють припустити, що лінгвістичні та мелодійні компоненти пісні проходять обробку в мозку одночасно і взаємопов'язано, а використання музичних творів на заняттях підсилює інтеграцію і зв'язок між обробкою рими й музики в правій півкулі та вербальною обробкою в лівій півкулі. Беручи до уваги можливість такої інтеграції, використання пісень під час навчання може стати вирішальним чинником у процесі опанування ІМ [272]. Дослідження 80–90-х довели позитивний вплив музики на НС: музика Моцарта поліпшує здібності просторового мислення («Ефект Моцарта»), використання музики під час інтенсивного курсу ІМ сприяло кращому вивченню мови, чимало викладачів повідомляють про переваги використання інструментальної музики як розігріву, заспокійливого засобу, надихання до письмових завдань та основи багатьох інших завдань [278]. У науковій літературі існує припущення, що музика та колективний спів допомагають створити особливе відчуття згуртованості, яке викладачі намагаються створити в НС [243].

Проблема недостатньої мотивації – одна з основних у роботі зі студентами нелінгвістичних спеціальностей [185]. Дослідження Е. Аревало (E. Arevalo)

підтвердило, що використання пісенного матеріалу мотивує студентів не лише до відвідування занять, але й до концентрації уваги під час їх проведення [216]. Окремим студентам важко розмовляти ІМ у присутності студентів з вищим рівнем володіння нею. Нерідко вони мовчать на заняттях, оскільки бояться зробити помилку. Саме через це головною умовою успішної роботи є створення емоційно комфортної атмосфери [216; 143]. Використання пісенних творів стимулює виникнення позитивних асоціацій, пов'язаних із вивченням ІМ, відкинувши на задній план розчарування, виправлення помилок і підготовку до екзаменів [267].

У дослідженні Р. Лейка (R. Lake), яке полягало в навчанні вимови, виявлено, що музика допомагає також розуміти ЛО в контексті й поза ним, вивчати синонімічний спектр мови, зацікавити вивченням АМ, сприяє ознайомленню з культурою країни та поліпшує моральний дух вивчаючих [232, с. 23].

Музикальні здібності й вербальна пам'ять тісно пов'язані. В пісенному контексті ЛО та лексичні конструкції відкладаються в довготривалій музичній пам'яті, їх можна застосовувати пізніше під час повторення, запам'ятовування або усного спілкування. Вимова цільових ЛО зберігається в емоційній пам'яті й легко активізується з допомогою візуальних або музичних підказок [300].

Тексти пісень містять синоніми та емоційно збагачену лексику, їх тема та зміст близькі до проблем сучасної молоді [185, с. 142]. Ще одним позитивним моментом є те, що багато музичних напрямів містять музичні жаргонізми та сленг, які також корисно знати майбутніми фахівцями музичного мистецтва. Поп-пісні корисні для запам'ятовування не лише окремих ЛО, але й сталих фраз. Чітка інтонація, ритмічні зразки супроводжують кожну сталу фразу в пісні, що уможливорює їх краще запам'ятовування і застосування в іншому контексті [243].

За умови ретельного, грамотного відбору матеріалу та його систематичного використання музика може стати підсилювачем навчання ІМ. Відомо, що ефективність навчального процесу залежить від того, скільки органів чуття в ньому задіяно [143]. Ретельно відібрані пісні використовують не лише для

презентації, тренування та закріплення граматичного й лексичного матеріалу. Їх задіюють при побудові монологів і веденні дискусій стосовно ідей та подій, відображених у пісні [334].

Формуючи в майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні, доцільно рекомендувати їм ознайомитися з пісенними нотами – тоді можна буде проспівувати слова, що вивчаються.

Відбираючи пісні для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, необхідно послуговуватися такими критеріями:

- насиченості ЛО підмови «Музика» (лірика повинна містити повторення відібраних професійно орієнтованих ЛО);
- доступності та посиленості (лексичне наповнення ліричного тексту має складатися щонайменше з 92 % відомих слів, а сама пісня – бути доступною для прослуховування поза межами НС);
- жанрової різноманітності (пісні, що використовуються в НС мають належати до різних музичних жанрів);
- мотиваційної цінності (доцільно використовувати пісенний матеріал з урахуванням інтересів студентів, що сприятиме мотивації).

Крім того, при відборі пісень також важливо зважати на смаки студентів.

Узявши до уваги вищезазначене, ми відібрали 18 пісень, що містять професійно орієнтовані ЛО:

1. Abba – Dum dum diddle
2. Abba – Thank you for the music
3. Alan Walker – Sing me to sleep
4. Backstreet boys – Let the music heal your soul
5. Charlie Daniels – Boogie Woogie Fiddle Country Blues
6. Dalida – Born to sing
7. Fugees – Killing Me Softly
8. Gallery – I believe in music
9. Girls Aloud – Sound of the underground
10. Jamala – My lover

11. Jason Derulo – Trumpets
12. Jenifer Lopez – Let's get loud
13. Joe Goddard – Music is the answer
14. Lady Gaga and Bradley Cooper – Music to my eyes
15. Merle Haggard and Willie Nelson – Django and Jimmy
16. Rihanna – Pon de replay
17. Tommy Stell – A handful of songs
18. Zara Larson and Clean Bandit – Symphony

Приклади завдань для роботи з пісенним матеріалом наведено в Додатку Е.

Пропоновані тексти пісень наближені до усного мовлення та є прикладом вживання розмовного варіанта мови, що готує студентів до сприйняття, розуміння живої мови. Вони надихають, захоплюють, заспокоюють, налаштовують на сприймання ІМ, а також розвивають пам'ять і мислення, активізують механізм повторення. Усе це сприяє відкладенню професійно орієнтованих ЛО у довготривалій пам'яті. Крім того, поліпшуються слуховимовні навички – студенти починають поєднувати звуки, слова та фрази в реченнях природно, на інтуїтивному рівні, розуміти скорочення.

Отже, у цьому підрозділі нами обґрунтовано критерії відбору фонограм та відеофонограм у межах дослідження, а саме автентичності, професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам, інформативності та мотиваційної цінності, насиченості відібраними ЛО, можливості реалізації здогадки про значення невідомих ЛО, доступності та посиленості, тривалості звучання, темпу мовлення, врахування фонетичних та акустичних особливостей фонограми/відеофонограми. За визначеними критеріями відібрано 36 фонограм та відеофонограм.

З урахуванням критеріїв тематичності, частотності, функціональності, зразковості, термінологічної значущості відібрано 544 ЛО.

Важливу роль у навчанні ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва відіграє застосування пісенного матеріалу. Нами також виокремлено критерії відбору англомовних пісень – доступності та посиленості,

жанрової різноманітності, мотиваційної цінності. Відібрані за такими принципами навчальні матеріали спонукають до спілкування ІМ, розвивають у вивчаючих упевненість у собі, викликають бажання вдосконалюватися у професійній сфері.

Опрацьовані навчальні матеріали лягли в основу практичної розробки підсистеми вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

2.2. Етапи навчання та підсистема вправ для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва

Процес формування знань, умінь та навичок складний. Він вимагає раціонально побудованої зовнішньої організації навчання [55]. Важливим чинником ефективного формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва є визначення етапів навчального процесу та розробка підсистеми вправ з урахуванням психологічних особливостей цільової групи та лінгвістичних особливостей музичної термінології, що дозволить реалізувати запропоновану методику на практиці.

Отже, мета цього підрозділу – визначити етапи формування ПОАЛК в аудіюванні; проаналізувати запропоновані науковцями-методистами критерії до вправ і на їх основі створити власну підсистему вправ; навести приклади розроблених вправ відповідно до визначених етапів.

Перший крок – визначення етапів формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

До проблеми поетапного формування іншомовної лексичної компетентності у своїх працях зверталися Ю. І. Пасов (Е. И. Пассов) (визначає 3 етапи: 1) формування навичок роботи з ЛО; 2) тренування у вживанні цих ЛО; 3) використання ЛО в мовних ситуаціях) [142], О. М. Щукін (А. Н. Щукин) (виокремлює 4 етапи – ознайомлення, семантизацію, закріплення і

вдосконалення використання ЛО в мовних ситуаціях) [199], С. Ф. Шатілов (С. Ф. Шатилов) (виділяє орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний та варіативно-ситуативний етапи формування навичок) [195], Ю. О. Семенчук (визначає етап подачі й семантизації ЛО, етап автоматизації дій студентів з новими ЛО на рівні слова, речення та понадфразової єдності, етап автоматизації дій студентів із лексикою у мовленні на текстовому рівні й контролю рівня оволодіння нею) [157].

Враховуючи проаналізовані рекомендації науковців щодо етапів формування лексичної компетентності, визначаємо етапи формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва:

- 1-й етап – ознайомлення;
- 2-й етап – семантизації;
- 3-й етап – тренування;
- 4-й етап – оцінювання й узагальнення.

Етап ознайомлення передбачає ознайомлення з новою лексикою, що викликає зацікавленість студентів і спонукає їх до прослуховування фонограми, отримання з нього нової професійно значущої інформації.

Мета цього етапу – презентувати нові ЛО, щоб студенти змогли сприймати її в процесі аудіювання та використовувати згодом у мовленні. Тобто вивчаючи ознайомлюються із ключовими словами, суттєвими для з'ясування змісту повідомлення. Необхідно навчити студентів співвідносити графічний та звуковий образи слова між собою та зі значенням, диференціювати схожі за формою слова відповідно до інформативних ознак.

На зазначеному етапі цільова група розвиває пам'ять, мислення, увагу, уяву; отримує мотивацію; актуалізує фонові знання; ознайомлюється та первинно закріплює новий лексичний матеріал; активізує раніше набуті лексичні вміння; формує рецептивні лексичні навички.

Розглянемо цілі цього етапу:

- співвідносити звуковий образ слова із графічним та зі значенням;
- визначати наголос у словах;

- впізнавати нову лексику в реченнях із різними ГС та у словосполученнях;
- відрізняти схожі слова за інформативними ознаками.

Етап семантизації спрямований на розвиток, удосконалення та закріплення раніше набутих вмінь і навичок, що супроводжується семантизацією нових ЛО. Студенти співвідносять значення нового лексичного матеріалу із засвоєним на попередньому етапі. В нашому дослідженні семантизація нових ЛО проводиться в контексті аудіо- та відеоповідомлень.

Мета зазначеного етапу – навчити майбутніх фахівців музичного мистецтва використовувати словотворчу та контекстуальну здогадки й асоціативні зв'язки задля усвідомлення значення нових слів.

Цілі цього етапу:

- сприймати та розуміти інформацію на слух;
- формувати контекстуальну здогадку;
- формувати словотворчу здогадку;
- формувати вміння здогадуватися про значення невідомих слів та ігнорувати невідомий і нерелевантний лексичний матеріал;
- формувати асоціативні зв'язки;
- вловлювати значення незнайомих слів;
- формувати уявлення про спільнокореневі слова;
- розвивати лексичні знання про відносну цінність слова.

В основі зазначеного етапу лежать такі дії:

- зіставлення розуміння раніше усвідомлених значень нових ЛО із значеннями, взятими з контексту повідомлення;
- перевірка розуміння значень нових ЛО;
- вдосконалення та закріплення попередньо сформованих лексичних умінь.

Етап тренування має на меті автоматизувати дії студентів з ЛО на рівні слова, речення та надфразової єдності.

На зазначеному етапі завдання викладача – сформувати лексичні вміння усвідомлення правильності семантизації представлених на етапі ознайомлення ЛО, стимулювати до відтворення ключових ЛО, розвивати у студентів здатність будувати власні висловлювання.

На цьому етапі відбуваються:

- вдосконалення та закріплення лексичних навичок;
- вдосконалення та закріплення слухових навичок;
- практикування у використанні сталих та вільних словосполучень із новими ЛО;
- використання ключових ЛО у ГС;
- тренування сприймання інтонаційних зразків мовлення;
- вдосконалення автоматизації та гнучкості у використанні нових ЛО в стереотипно-ситуативних комунікативних мініситуаціях.

Цілі тренувального етапу:

- автоматизувати вживання нових ЛО;
- удосконалити вміння побудови англомовних висловлювань з використанням професійно орієнтованої лексики;
- навчити будувати структурні моделі речень на основі прослуханого повідомлення.

Етап оцінювання й узагальнення передбачає критичне та аналітичне осмислення ЛО, аналіз лексичного змісту тексту повідомлення, використання нових слів у комунікації. Здобуті раніше лексичні навички вдосконалюються – студенти здатні поєднувати нові ЛО з уже відомими у фрази, відтворювати їх у мовленні відповідно до мети створених умов іншомовного спілкування, використовувати нові слова на рівні тексту. Студенти застосовують отримані знання та прослухану інформацію задля висловлювання власної думки щодо проблематики фонограми/відеофонограми.

На цьому етапі доцільно вдаватися до групових та парних видів роботи. Адже саме вони спрямовані на розвиток умінь і навичок використання ЛО в межах іншомовного професійного спілкування.

Крім того, в межах даного етапу здійснюється контроль усвідомлення значень нових ЛО та їх використання відповідно до мети спілкування. Цей етап характеризується творчою діяльністю студентів в усній та письмовій формах, використовуючи критичне мислення. Це, по суті, кінцевий етап формування ПОАЛК в аудіюванні. Увага в ньому зосереджується здебільшого на спілкуванні. Важливо, щоб воно було максимально наближеним до природних комунікативних ситуацій професійного спрямування. Відповідно до зміни етапів змінюються і висловлювання студентів: спочатку вони інформативні, потім – інформативно-описові, а на завершальному етапі студенти висловлюють власну суб'єктивну оцінку щодо теми і проблематики аудіотвору [141, с. 125].

Зазначений етап характеризується такими діями, як:

- визначення коректності семантизації лексичного матеріалу;
- контроль швидкості розв'язання поставленої задачі;
- самостійне використання ЛО в різних видах мовлення;
- обговорення теми, головної ідеї та мети прослуханого із застосуванням нової лексики.

Цілі 4-го етапу:

- формувати критичне та творче мислення студентів;
- використовувати тематичну лексику відповідно до мети висловлювання у стереотипно-ситуативних професійних комунікативних ситуаціях.

Визначивши етапи та цілі формування ПОАЛК в аудіюванні, переходимо до розгляду вправ, що допоможуть формувати вказану компетентність.

Послідовне виконання вправ надає процесу навчання цілеспрямованості, комунікативності та результативності. Під терміном «вправа» ми розуміємо певний спосіб організоване неодноразове виконання певних операцій, дій чи діяльність з метою оволодіння іншомовними вміннями та навичками, їх удосконалення [123, с. 64]. Об'єктами навчальних дій-вправ є акти сприймання мовлення, відповідно до спеціально відібраного мовного та мовленнєвого матеріалу [90]. Відповідно, вправи зазвичай містять упорядкований

лінгвістичний і мовленнєвий матеріал, що має на меті реалізацію якогось методичного завдання. На думку В. А. Бухбіндера (В. А. Бухбиндер), зміст вправи повинен відповідати рівню підготовки студентів до її виконання і розвитку умінь. Кожна вправа спрямована на певний вид мовленнєвої діяльності, а її структура передбачає послідовну зміну фаз цього виду мовленнєвої діяльності. Науковці виділяють три фази: фаза програмування, коли виникає задум, та основні віхи його реалізації; фаза реалізації, у рамках якої здійснюється дія; контролююча фаза, де результати дії зіставляються з поставленою метою, а за потреби вводяться корективи [30, с. 96–97]. Орієнтуюча фаза потрібна для створення настанови і спрямованості мислення, для ознайомлення із завданням, засобами його виконання для програмування мовленнєвої дії та вироблення необхідних мовленнєвих механізмів. Вона може мати мовленнєвий чи немовленнєвий характер. Друга фаза спрямована на вдосконалення вміння оперувати мовним і мовленнєвим матеріалом. Зміст контролюючої фази становить порівняння одержаних результатів з поставленою метою й з певним еталоном [57, с. 35].

Проблема розробки системи вправ є найбільш актуальною у практичному відношенні та найбільш складною в теоретичному плані. Питанню створення системи вправ для навчання ІМ присвятили свої роботи такі методисти як І. Л. Бім (И. Л. Бим) [15], В. А. Бухбіндер (В. А. Бухбиндер) [30], Н. І. Гез (Н. И. Гез) [57], Ю. І. Пассов (Е. И. Пассов) [142], Н. К. Скляренко [165; 166], С. Ф. Шатілов (С. Ф. Шатилов) [195] та багато інших учених.

Ми розділяємо точку зору С. Ф. Шатілова (С. Ф. Шатилов) про те, що система вправ – це «сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, виконуваних у такій послідовності і такій кількості, які враховують закономірності формування навичок і розвитку умінь у різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземною мовою в заданих умовах» [195, с. 3]. Відповідно, вправи для формування ПОАЛК в аудіюванні виступають як підсистема, що входить до системи вправ для навчання лексичної компетентності, що в свою чергу, є

складовою загальною системою вправ для навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва АМ за професійним спрямуванням. Під підсистемою вправ ми маємо на увазі ретельно розроблену, послідовну організацію груп, типів і видів вправ, яка має на меті формування ПОАЛК, удосконалення лексичних навичок і вмінь в аудіюванні згідно зі запропонованими нами етапами навчання.

Аналіз психологічних передумов формування ПОАЛК в аудіюванні, лінгвістичних та методичних характеристик матеріалу для навчання дозволив визначити такі принципи побудови підсистеми вправ: 1) принцип відповідності основних типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам виду мовленнєвої діяльності та виду комунікативних умінь, засвоєння яких є метою навчання; 2) принцип врахування позитивного взаємовпливу різних видів мовленнєвої діяльності у навчальному процесі [66, с. 89; 204, с. 160]. Відповідно до вказаних принципів та, враховуючи інтегрований характер формування ПОАЛК в аудіюванні, кожна група розробленої нами підсистеми включає вправи для формування ЛК не лише в аудіюванні, а й інших видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі).

Розроблена підсистема вправ визначається етапами формування ПОАЛК в аудіюванні та складається з груп, мета яких – виконання конкретних завдань, націлених на формування, вдосконалення й розвиток лексичних навичок студентів. Враховуючи завдання окреслених етапів формування ПОАЛК в аудіюванні, ми визначили відповідні їм групи та типи вправ.

У розробці підсистеми вправ враховувалися структура вправи (зокрема, завдання-інструкція до вправи; зразок її виконання, що є факультативним компонентом; виконання вправи; контроль, самоконтроль та взаємоконтроль) і сучасні вимоги до неї. Ми взяли за основу вимоги, сформульовані Н. К. Скляренко [166]. Отже, вправи розробляються з урахуванням таких вимог: *вмотивованості* (має на меті створення й підтримання мотиваційного фактору, слугує чіткою вказівкою, що й для чого студенти мають робити у вправі); *новизни* (відрізняється поданням нової інформації, використанням нового мовного матеріалу, формуванням нових умінь та навичок,

застосуванням нових прийомів роботи). Крім того, ми висуваємо ще одну обов'язкову вимогу – *професійної спрямованості*, оскільки саме такі завдання готують студентів до пошуку, читання та прослуховування інформації з фаху, допомагають удосконалити навички усного та письмового спілкування в професійному контексті.

Услід за А. В. Палецькою-Юкало, виділяємо також вимогу *творчості*, оскільки психологічні особливості майбутніх фахівців музичного мистецтва пов'язані з експресивністю, креативністю й емоційністю. Така вимога дозволяє розвивати активну творчу діяльність студентів, нестандартне мислення, навчає критично оцінювати зміст повідомлення через власний внутрішній світ із допомогою нового лексичного матеріалу. При цьому важливу увагу слід приділяти таким компонентам творчого мислення, як оригінальність та самостійність – незвичність підходів до вирішення питань; вміння розпізнати й сформулювати проблему самостійно, збагнути, опрацювати та задіяти суспільний досвід; цьому бути незалежним у своїх переконаннях, шукати власне розв'язання проблем; гнучкість – уміння толерантно ставитися до міркувань інших, по-новому поглянути на проблему; глибина думки – не обмежуватися вузьким колом ідей, проявляти здатність до детального аналізу, вміння порівняти, усебічно обґрунтувати й аргументувати власне бачення [141, с. 48].

Доцільно також виділити ще одну вимогу – *проблемності*, яка передбачає застосування в навчальному процесі як комунікативної практики, так і пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної діяльності. Наприклад, Л. П. Смелякова виокремлює зовнішні (створені викладачем) і внутрішні (з якими студенти зустрічаються в аудіюванні) проблемні завдання [168, с. 90].

Як ми мали змогу переконатися, вимоги до вправ визначають основні характеристики, вказують, якими повинні бути вправи. Вправи і завдання для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва повинні бути вмотивованими, з новизною, професійно спрямованими, творчими та проблемними.

Беручи до уваги типологію вправ із врахуванням розроблених Н. К. Скляренко [165; 166], О. О. Сіваченко [164] та Т. Б. Вепревою (Т. Б. Вепрева) [33] критеріїв, ми виділили такі основні типи вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва:

- 1) комунікативність (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні);
- 2) спрямованість навчальної діяльності на отримання або видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, продуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні);
- 3) рівень керування мовленнєвою діяльністю (вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням);
- 4) наявність або відсутність опор (без опор, з опорами);
- 5) спосіб організації (групові, індивідуальні);
- 6) характер виконання (усні, письмові);
- 7) функція в навчанні (тренувальні, контрольні);
- 8) місце виконання (аудиторні, домашні);
- 9) вид мисленнєвої діяльності (логічні, творчі);
- 10) професійна спрямованість (професійно орієнтовані, професійно неорієнтовані);
- 11) вмотивованість (вмотивовані, невмотивовані);
- 12) використання ігрового компонента (без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом, із нерольовим ігровим компонентом);
- 13) використання рідної мови (одномовні, двомовні (перекладні));
- 14) використання мультимедіа.

Відповідно до *критерію комунікативності*, у нашій підсистемі вправ представлені некомунікативні вправи, що виконуються на етапі ознайомлення та семантизації: введення та семантизація лексики, її засвоєння поза контекстом, без імітації реального спілкування. Умовно-комунікативні вправи передбачають виконання мовленнєвих дій із засвоєним матеріалом – реалізація функцій ЛО та розвиток умінь їх застосування (підстановка ЛО у зразках мовлення); розвиток

навичок реалізації семантичної функціональності нових ЛО та оволодіння знаннями про їх застосування. Мета комунікативних вправ – мовленнєва діяльність із використанням нових ЛО.

За критерієм спрямованості на прийом або видачу інформації у нашій підсистемі вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні представлені рецептивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні вправи. Рецептивні вправи спрямовані на розпізнавання, диференціацію, виділення ЛО у фонограмі/відеофонограмі. Рецептивно-репродуктивні вправи спрямовані на репродукцію отриманої лексичної інформації (вправи на структурування, групування слів: вибір синонімів, антонімів, омонімів; підстановка у зразок мовлення: вправи на розширення зразка мовлення, заповнення таблиць, асоціограм, пропусків, на трансформацію й об'єднання зразків мовлення у фрази, надфразові єдності). Рецептивно-продуктивні вправи передбачають використання ЛО з фонограми/відеофонограми у висловлюваннях під час складання мікродіалогів і мікромонологів, власного письмового висловлювання текстового рівня. Беручи до уваги інтегрований характер формування ПОАЛК в аудіюванні, розроблена нами підсистема вправ включає також продуктивні вправи для формування ЛК у говорінні та письмі, що передбачає складання студентами власного тексту креативного й пошукового характеру із використанням нових ЛО. Мова йде, зокрема, про ведення дискусії, написання листів, сценаріїв, а також про різноманітні розповіді.

За рівнем керування мовленнєвою діяльністю застосовуються вправи із жорстким керуванням, коли здійснюється первинне закріплення лексичного матеріалу. В межах запропонованої нами підсистеми вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні домінують вправи з частковим та мінімальним керуванням, а також із самоконтролем. Самоконтроль здійснюється за допомогою аудіозаписів із правильними відповідями.

Відповідно до *критерію наявності опор* у нашій підсистемі переважають вправи з вербальними опорами. Основна опора – відео- або аудіофонограма, з

якої студенти отримують лексичний матеріал для подальшого опрацювання. Спеціально створені опори представлені у вигляді підстановчих таблиць, асоціативних карт, коментарів.

Щодо *критерію способу організації*, то існують такі форми організації навчальної діяльності: фронтальні, індивідуальні, індивідуально-групові, групові. Оскільки групові й індивідуально-групові форми роботи активізують діяльність тих, хто вивчає ІМ, стимулюють розвиток їхнього мислення, а також сприяють розвитку й вдосконаленню вмінь і навичок, відрізняються навчальною та соціально-психологічною ефективністю [59; 88; 106], вважаємо за доцільне використовувати їх для навчання ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Щодо *критерію характеру виконання*, то в розробленій нами підсистемі наявні як усні, так і письмові вправи.

За *критерієм функції у навчальному процесі* застосовуються тренувальні та контрольні вправи. У підсистемі представлені обидва типи вправ. Тренувальні вправи спрямовані на формування та розвиток ПОАЛК в аудіюванні, а контрольні – на визначення рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні.

Відповідно до *критерію місця виконання* в розробленій підсистемі задіюються аудиторні та домашні вправи.

Критерій *вид мисленнєвої діяльності* передбачає наявність логічних (наприклад, складіть слово шляхом добавляння або віднімання однієї букви, погрупуйте слова та дайте цим групам назви) та творчих (опишіть емоційний стан автора повідомлення, напишіть власний куплет пісні) вправ і завдань.

Відповідно до *критерію професійної спрямованості* розроблена підсистема вправ складається із професійно орієнтованих вправ і завдань.

Критерій вмотивованості означає, що в нашій підсистемі вправи спонукають до мовленнєвої діяльності, що розвиває пізнавальний та дослідницький інтерес.

Щодо *використання ігрового компонента*, то в розробленій нами підсистемі є вправи без ігрового компонента та з рольовим ігровим компонентом.

Згідно з *критерієм використання рідної мови*, в нашій підсистемі вправ представлені вправи як одномовні (лише ІМ), так і двомовні (переклад з рідної на АМ і навпаки).

Відповідно до критерію *використання мультимедіа*, для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва ми використовуємо аудіо- та відеозаписи.

Отже, вправи для нашої підсистеми визначаються за такими критеріями: комунікативності, спрямованості навчальної діяльності на отримання або видачу інформації, рівня керування мовленнєвою діяльністю, наявності або відсутності опор, способу організації, характеру виконання, функції в навчанні, місця виконання, виду мисленнєвої діяльності, професійної спрямованість, умотивованості, використання ігрового компонента, використання рідної мови, задіяння мультимедіа.

Розглянемо спосіб реалізації підсистеми вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва на кожному етапі і наведемо приклади вправ. Насамперед, з'ясуємо, які групи, підгрупи, типи і види вправ виконуються на кожному з етапів формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва. Узагальнена підсистема вправ подана в табл. 2.2.

Наведемо приклади вправ розробленої нами підсистеми вправ.

Етап ознайомлення

Група 1. Вправи, спрямовані на підготовку до сприйняття ЛО в аудіюванні.

1.1. Вправи на активізацію фонових знань.

Приклад 1. Ознайомлення із творчістю та життям А. Моцарта.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою на відео, індивідуальна, усна, вмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: перегляд відео, відповіді на запитання.

Таблиця 2.2

Підсистема вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва

Групи вправ	Підгрупи вправ	Типи вправ
<i>Етап ознайомлення</i>		
Група 1. Вправи, спрямовані на підготовку до сприймання ЛО в аудіюванні	1.1. Вправи на активізацію фонових знань; 1.2. Вправи на ознайомлення з новими ЛО; 1.3. Вправи на ідентифікацію графічної та звукової форм нових ЛО; 1.4. Вправи на актуалізацію лексичних навичок аудіювання; 1.5. Вправи на підготовку до слухання і сприймання ЛО в аудіюванні; 1.6. Вправи для розвитку мотивації до прослуховування інформації	Некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, із частковим керуванням, з опорами, індивідуальні, парні, письмові, усні, аудиторні
<i>Етап семантизації</i>		
Група 2. Вправи, спрямовані на семантизацію ЛО	2.1. Вправи на семантизацію нових ЛО в контексті; 2.2. Вправи на формування контекстуальної здогадки; 2.3. Вправи, спрямовані на осмислення лексичного та змістового наповнення аудіотексту; 2.4. Вправи на розкриття значень ЛО; 2.5. Вправи на поєднання ЛО з відповідниками рідною мовою	Рецептивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, вмотивовані, зі спеціально створеними опорами, з повним контролем, з частковим контролем, індивідуальні, групові, усні, письмові, аудиторні

Етап тренування		
Група 3. Вправи для автоматизації дій з новими ЛО на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності	3.1. Вправи на диференціацію та групування ЛО; 3.2. Вправи на формування лексичних знань про відносну цінність ЛО; 3.3. Вправи на формування лексичних знань про синтаксичну та сполучувальну цінність ЛО; 3.4. Вправи на розуміння значень ЛО у контексті; 3.5. Вправи на автоматизацію використання ЛО (на рівні словоформи, словосполучення, понадфразової єдності)	Комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, індивідуальні, групові, парні, фронтальні, з мінімальним керуванням, тренувальні, письмові, усні з опорою на аудіотекст, аудиторні, домашні
Етап оцінювання й узагальнення		
Група 4. Вправи на точність і глибину розуміння значень ЛО та правильності їх вживання	4.1. Вправи на перевірку правильності розуміння ЛО; 4.2. Вправи на репродукцію ЛО, їх правильного вибору та сполучення з іншими ЛО відповідно до мети висловлювання; 4.3. Вправи на розвиток та вдосконалення лексичних навичок на текстовому рівні	Рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, вмотивовані, з мінімальним контролем, самоконтролем, взаємоконтролем, з опорами та без опор, індивідуальні, групові, аудиторні, домашні

Мета: ознайомити студентів із новою інформацією – протистоянням Сальєрі та Моцарта, усвідомлення рівня геніальності митця.

Завдання: Watch the video and answer the questions:

*Who are the two composers? Who is more skilled and who is more talented?
How would you describe Mozart's behaviour in this video? What do you know about Mozart's life? What is the most famous piece of music written by Mozart?*

1.2. Вправи на ознайомлення з новими ЛО.

Приклад 1. Ознайомлення з новою лексикою.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивна, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення та озвучення, індивідуальна, усна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: читання та прослуховування ключових ЛО.

Мета: ознайомити студентів із новими ЛО.

Завдання: Listen and read the new vocabulary. Try to translate the new words into Ukrainian as accurately as you can.



conductor someone who directs the performance of musicians or a piece of music

*After the orchestra had tuned up, the **conductor** walked on to the stage.*



baton rod a conductor uses to direct an orchestra or band

*For some choral music - the Missa Solemnis we were watching on film – you don't use a **baton** either.*



violin bowed stringed instrument that is the highest member of the violin family

*A year or two later he learnt to play the **violin** and to speak French.*



clarinet a single-reed instrument with a straight tube

*He had previously attempted music, in the form of playing the **clarinet** at school, but felt no real affinity for it.*



xylophone a musical instrument consisting of flat wooden bars of different lengths that are hit with sticks

*Many musical instruments, such as the **xylophone**, are played by striking its pieces with another object.*



glockenspiel a musical instrument made of flat metal bars of different lengths that you hit with small hammers

*They sound one octave down from the **glockenspiel** (so one octave above written pitch).*

1.3. Вправи на ідентифікацію графічної та звукової форм нових ЛО.

Приклад 1. Ідентифікація графічної та звукової форм нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, двомовна, професійно-орієнтована.

Вид вправи: поєднання ЛО з їх перекладом і транскрипцією.

Мета: навчити студентів розпізнавати графічну та звукову форми нових ЛО.

Завдання: Match the words with their transcription and Ukrainian translation.

trill	['sev.ənθ]	спокій
tambourine	['rez.ən.əns]	репетиція
serenity	[trɪl]	резонанс
rehearsal	[tæm.bə'ri:n]	бубон
resonance	[sə'ren.ə.ti]	септима
seventh	[rə'hzɪ.səl]	трель

Приклад 2. Ідентифікація звукової форми нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: ідентифікація пропущеного звуку.

Мета: навчити студентів розпізнавати звукову форму нових ЛО та визначати пропущені звуки.

Завдання: Find the missing sound.

reeds	[ri:d_]
record	['re_ord]
recitative	[/re_ita'ti:v]
philharmonic	[,fɪl.hɑ:'mɒn.ɪ_]
poignancy	['pɔɪ.njən._i]

Приклад 3. Набуття знань про графічну форму нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: розпізнавання зашифрованого слова.

Мета: навчити студентів розпізнавати графічну форму нових ЛО.

Завдання: Unscramble the words.

wbo	_____
onivli	_____
dusno	_____
coglelpensik	_____
olbw	_____

1.4. Вправи на актуалізацію лексичних навичок аудіювання.

Приклад 1. Актуалізація нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: співвіднесення слова з його значенням.

Мета: формувати рецептивні лексичні навички.

Завдання: Match the words with their definitions.

- a. beat – the unit of musical rhythm.
- b. chant – singing in unison, texts in a free rhythm.
- c. clavier – the keyboard of a stringed instrument.
- d. duet – a piece of music written for two vocalists or instrumentalists.
- e. form – the structure of a piece of music.

Приклад 2. Актуалізація нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, двомовна, професійно-орієнтована.

Вид вправи: співвіднесення слова з його україномовним перекладом.

Мета: формувати рецептивні лексичні навички.

Завдання: Translate into Ukrainian.

baton	_____
cello	_____
strings	_____
woodwinds	_____
percussion	_____

1.5. Вправи на підготовку до слухання і сприймання фонограми.

Приклад 1. Підготовка до сприймання фонограми.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою, парна, усна, аудиторна, вмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: обговорення.

Мета: мотивувати до прослуховування інформації.

Завдання: Read and discuss. Do these sentences express positive, negative or neutral feelings?

How much did you pay for this trash?

I didn't like it the first time, but it's growing on me.

This song's really cheesy.

All your music sounds the same to me.

His latest song has a very summery sound.

Приклад 2. Підготовка до сприймання нових ЛО в аудіюванні.

Тип вправи: комунікативна, рецептивно-продуктивна, з частковим керуванням, з опорами, парна, усна, аудиторна, вмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: «мозковий штурм».

Мета: стимулювати антиципацію змісту фонограми/відеофонограми з опорою на заголовок та ключові слова.

Завдання: Work in pairs. Look at the poster, key words and the title of today's message. Make predictions about the topic and the content by answering questions:



Where? (setting)

When? (time, season)

Who? (people, their age)

How? (atmosphere)

What is it about?

Why? (circumstances)

Use the words: *exciting, overcrowded, exhilarating, splendid, awesome, claustrophobic, thrilling, disconcerting.*

1.6. Вправи для розвитку мотивації до прослуховування інформації.

Приклад 1. Створення умов, що мотивують до прослуховування.

Тип вправи: комунікативна, репродуктивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опорою, парна, усна, аудиторна, вмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: обговорення.

Мета: мотивувати до прослуховування інформації.

Завдання: Look at the screen and discuss in pairs the following questions:

Can you name the instrument the farmer is holding? What style of music do you think he plays?

What sort of animals are cows? What kind of music do you think they would enjoy listening to?

Етап семантизації

2.1. Вправи на семантизацію нових ЛО в контексті.

Приклад 1. Використання ЛО в контексті.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: заповнення пропущених ЛО у тексті.

Мета: мотивувати студентів до використання нових ЛО.

Завдання: Fill in the gaps with the given words (*key notes octave sharp clef*).

When certain _____ are to be sharped or flatted regularly in a piece of music the flat or _____ in question are indicated at the beginning of the piece (and on each successive line of music), and the note(s) concerned are thereafter sharped or flatted throughout in whatever _____ they occur, unless contradicted by some accidental in the course of the piece. Such sharps or flats at the beginning of a piece, placed directly after the _____, are called the _____ signature.

2.2. Вправи на формування контекстуальної здогадки.

Приклад 1. Формування знань про сполучувальну цінність нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: заповнення пропусків.

Мета: розвивати контекстуальну здогадку.

Завдання: Fill in the gaps with the best suitable word.

These _____ are used to play the half _____ between the _____ tones. For example, the _____ found a half tone above C is called C _____ (C#). The note found a half lone below D is called D _____ (Db).

2.4. Вправи на розкриття значень ЛО.

Приклад 1. Набуття знань про значення ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: визначення синонімів.

Мета: навчити студентів будувати синонімічний ряд із новими ЛО.

Завдання: Find the synonyms.

melody	partition, partiture
song	solo, monody
alone	sound, key
score	tune, sound
note	aria, romance, air

Приклад 2. Набуття знань про значення ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: вибір з ряду слів того, що не відповідає темі.

Мета: навчити студентів розпізнавати семантичні властивості нових ЛО.

Завдання: Cross the odd one out.

lento	adagio	largo	accelerando
bow	guitar	string	peghead
octet	quartet	octave	duet
song	refrain	lyric	martele
forlana	extravaganza	dance	flamenco

2.5. Вправи на поєднання ЛО з відповідниками українською мовою.

Приклад 1. Набуття знань про значення ЛО

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, двомовна, професійно-орієнтована.

Вид вправи: співвіднесення слова з його україномовним перекладом.

Мета: формувати рецептивні лексичні навички.

Завдання: Translate into Ukrainian.

play second fiddle	і все таке інше
all that jazz	в такт
play it by ear	покласти на музику
in time to (the) music	діяти згідно з обставинами
put/set sth to music	займати другорядне становище

Етап тренування

3.1. Вправи на диференціацію та групування ЛО.

Приклад 1. Використання нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорами, парна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: віднесення слів до категорії.

Мета: навчити диференціювати та групувати ЛО відповідно до категорії/теми висловлювання.

Завдання: Match the words with music genres.

ROCK

POP MUSIC

HIP HOP

CLASSICAL MUSIC

The Rolling Stones, (electric) guitar, slang, orchestra, Snoop Dogg, violin, mainstream, Mozart, rap(per), beat, opera (house), Britney Spears, graffiti, beatbox(ing, er), drum(ming, er), (electric) guitar, drum(ming, er), symphony, soft(ness).

3.2. Вправи на формування лексичних знань про відносну цінність ЛО.

Приклад 1. Формування знань про відносну цінність нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, двомовна, професійно-орієнтована.

Вид вправи: переклад рідною мовою.

Мета: розвивати знання про відносну цінність нових ЛО.

Завдання: Translate into Ukrainian/find the best Ukrainian equivalent.

the pitch of the note

a series of successive half tones

the melody is the chief feature _____

part of the harmony _____

quick and slow notes _____

Приклад 2. Формування знань про відносну цінність нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: поєднання слів у словосполучення.

Мета: навчити студентів поєднувати нові ЛО у словосполучення.

Завдання: Match the words into phrases.

- | | |
|--------------|----------|
| 1. written | a. bar |
| 2. sound | b. scale |
| 3. broken | c. chord |
| 4. chromatic | d. waves |
| 5. double | e. music |

3.3. Вправи на формування лексичних знань про синтаксичну та сполучувальну цінність ЛО.

Приклад 1. Формування знань про сполучувальну цінність нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: заповнення пропусків.

Мета: розвивати знання про сполучувальну цінність нових ЛО.

Завдання: Use the word instead of its definition.

In order to indicate the _____ (to make sound at a particular) level of a _____ (a single musical sound or the symbol that represents it) desired, a five-line _____ (a set of five horizontal lines and four spaces) is used. The pitch of the notes

placed on this staff is fixed by a _____ (a sign written at the beginning of a line of music, that shows how high or low the notes are), which indicates the position of a particular note associated with the clef in question.

3.5. Вправи на автоматизацію використання ЛО (на рівні словоформи, словосполучення, понадфразової/діалогічної єдності).

Приклад 1. Використання нових ЛО на рівні словосполучення.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорами, парна, письмова, аудиторна, невмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: віднесення слів до категорії.

Мета: навчити будувати словосполучення з використанням ключових ЛО.

Завдання: Match the words to make word combinations. Listen and check.

a karaoke	opera
a choir	swing
a simple	song
a bass	rhythm
a rich	beat
a change in	music
a sudden	tone
to tap your foot to the	bar
to get no sense of	tempo
to break into	voice
a huge fan of	director
to put on some	melody

Приклад 2. Використання нових ЛО на рівні діалогічної єдності.

Тип вправи: умовно-комунікативна, репродуктивно-продуктивна, з частковим керуванням, з опорами, парна, усна, аудиторна, вмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: самостійне вживання нових ЛО у мовленні.

Мета: формувати репродуктивні лексичні навички, тренувати діалогічне мовлення.

Завдання: Discuss in pairs:

What do you know about Mozart?

Would you like to have met Mozart?

What would you like to know about Mozart and why?

Етап оцінювання й узагальнення

4.1. Вправи на перевірку правильності розуміння ЛО.

Приклад 1. Використання нових ЛО.

Тип вправи: некомунікативна, репродуктивно-продуктивна, з частковим керуванням, з опорами, індивідуальна, письмова, аудиторна, вмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: самостійне вживання нових ЛО у реченні.

Мета: формувати репродуктивні лексичні навички.

Завдання: Make some sentences from the words in the word cloud.



4.3. Вправи на розвиток та вдосконалення лексичних навичок на текстовому рівні.

Приклад 1. Вдосконалення використання нових слів у мовленні.

Тип вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, без опор, індивідуальна, письмова, домашня, професійно-орієнтована.

Вид вправи: написання власного висловлювання з використанням нових ЛО.

Мета: розвивати та вдосконалювати лексичні навички на текстовому рівні.

Завдання: Imagine the world without Chaikovsky's music. What would change? Write an opinion essay.

Приклад 2. Удосконалення вміння використання нових слів на письмі.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, з опорою на аудіотекст, тренувальна, індивідуальна/ парна, письмова/ усна, аудиторна, вмотивована, професійно-орієнтована.

Вид вправи: обговорення питань до повідомлення.

Мета: розвивати вміння критично осмислювати прослухане.

Завдання: Work in pairs. One supports the consumer who doesn't want to spend much money on music, and the other the artist /record company who sees how they are losing money because of music downloading. Make conclusions.

	For music download	Against music download
Consumer		
Record Company/ Artist		

Отже, у даному підрозділі виділено й описано етапи формування ПОАЛК в аудіюванні (ознайомлення, семантизації, тренування й етап оцінювання й узагальнення), а також запропоновано підсистему вправ групи, підгрупи, типи і види, завдання вправ у межах розробленої підсистеми та наведені їх приклади. Для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва нами розроблено 720 вправ та завдань.

Наступне завдання нашого дослідження вбачаємо у представленні моделі навчання, розробленої на основі підсистеми вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

2.3. Модель формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні

Розробка моделі організації навчального процесу з використанням аудіювання як засобу формування ПОАЛК у майбутніх фахівців музичного мистецтва – наступне завдання, що потребує виконання у нашому дослідженні.

У межах цього дослідження ми розглядаємо модель навчання як «індивідуальну інтерпретацію на заняттях методу навчання з урахуванням конкретних цілей та умов роботи» [120, с. 122].

Запропонована методика може бути практично реалізована у ЗВО лише за умови, якщо будуть враховані: об'єкт навчання, мета навчання, принципи навчання, суб'єкти навчання, ступінь навчання, навчальна дисципліна, відповідно до якої було сформовано модель, засоби навчання, поетапна реалізація, очікуваний результат навчання, контроль результатів, кількість часу, відведена для досягнення мети [63, с. 120; 137, с. 127].

Об'єкт навчання – процес формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні.

Мета навчання полягає у забезпеченні досягнення майбутніми фахівцями музичного мистецтва здатності розуміти фахові ЛО в аудіюванні та вживати їх у власних висловлюваннях.

Модель формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва ґрунтується на таких принципах: наочності, комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, реалізації стратегій аудіювання та поетапної організації навчання.

Принцип наочності в межах нашого дослідження імплементується використанням у навчальному процесі відеоматеріалів із відображенням реальних англомовних ситуацій, пов'язаних із професійною діяльністю цільової групи, що сприяє інтенсивному формуванню лексичної мовленнєвої

компетентності студентів в аудіюванні, робить процес навчання інтенсивним, поліпшує рівень мотивації серед студентів, їх внутрішню активність, створює сприятливе для англомовного професійно орієнтованого спілкування середовище.

Принцип комунікативності забезпечується відповідною побудовою процесу навчання, який максимально наближено до реальних комунікативних ситуацій [52, с. 141]. Він передбачає відповідну мовленнєву спрямованість навчального процесу; функціональність, що проявляється у виборі англомовного професійно орієнтованого матеріалу, процесу спілкування; ситуативність, як умову розвитку мовленнєвих навичок; новизну.

У ході реалізації принципу комунікативності необхідно враховувати особисті якості цільової групи.

Індивідуалізація формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва здійснюватиметься з урахуванням особистісних характеристик цільової групи при відборі та використанні стратегій формування ЛК. Ситуативно-стереотипні комунікативні ситуації провокують підвищений інтерес як до лексичного матеріалу, так і до теми аудіювання, створення психологічно сприятливої атмосфери для сприймання нової інформації. Дотримання функціональності принципу комунікативності забезпечується визначеними в навчальній програмі сферами спілкування, а також відбором ЛО, необхідних для розв'язання конкретних мовленнєвих задач [118, с. 153].

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в межах нашого дослідження втілюється у взаємопов'язаному формуванні професійно орієнтованої лексичної компетентності та навчанні аудіювання. Це передбачає обговорення проблеми, порушеної в аудіоповідомленні, на етапі семантизації ЛО та написання відгуків, рецензій або виявлення власного бачення проблеми на основі почутого. Водночас активізуються фонові знання майбутніх фахівців музичного мистецтва, поліпшується вміння правильно обирати ЛО для відповіді, коректно будувати власне висловлювання стосовно

проблем у письмовій або усній формі. В такий спосіб відбувається також формування вмінь іншомовного говоріння та письма.

Принцип реалізації стратегій передбачає практичне застосування майбутніми фахівцями музичного мистецтва знань про стратегії, які сприяють запам'ятовуванню чи допомагають оволодівати новим лексичним матеріалом. Для цього необхідно надавати навчальні інструкції застосування стратегій, націлених на ефективне сприймання та запам'ятовування ключових ЛО, з метою їх усвідомленого застосування цільовою групою.

Виділяємо такі *принципи* формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва:

- раціонального обмеження словникового мінімуму [21, с. 81], що полягає у відборі фахових ЛО, необхідних для забезпечення розуміння фахових фонограм/відеофонограм та можливостей спілкування в професійних ситуаціях у межах окреслених тем;

- урахування властивостей ЛО, а саме їх семантики, морфологічної будови, сполучуваності [21, с. 81] при семантизації та автоматизації дій студентів із новим вокабуляром;

- урахування психологічних особливостей оволодіння ПОАЛК, які передбачають активну пізнавальну діяльність студентів, довільне запам'ятовування, використання ефективних стратегій запам'ятовування, організацію систематичного повторення, забезпечення належної практики, використання графічних опор;

- врахування індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчання (пам'яті, мислення, уваги, сприймання) та здатності музикальних здібностей позитивно впливати на вивчення ІМ;

- професійно орієнтованого навчання, що передбачає розробку вправ у межах професійних тем, з урахуванням професійних потреб та інтересів студентів, зв'язок із фаховими дисциплінами, що зумовлює розуміння студентом важливості володіння АМ для майбутньої професійної діяльності.

Суб'єктами навчання є майбутні фахівці музичного мистецтва I–II курсів, які навчаються в ЗВО за напрямом підготовки 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Особливості організації навчального процесу на нелінгвістичних спеціальностях передбачають вивчення ІМ упродовж I–III семестрів. Це й зумовило такий вибір суб'єктів.

Ступінь навчання – I–III семестри першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Зазначимо, що запропонована методика може бути використана на різних етапах підготовки бакалаврів музичної сфери в межах дисципліни «Іноземна мова (англійська) за професійним спрямуванням».

Модель формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва реалізується в межах *навчальної дисципліни* «Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням».

До *засобів* реалізації запропонованої моделі належать розроблена нами підсистема вправ для навчання ПОАЛК в аудіюванні, фонограми та відеофонограми, використані в процесі підготовки.

Принцип поетапності організації навчання передбачає поступове оволодіння ПОАЛК в аудіюванні. Відповідно до запропонованої моделі, навчання формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва відбувається в 4 етапи: ознайомлення з ЛО, семантизації ЛО, тренування ЛО та етап оцінювання й узагальнення.

Очікуваний результат навчання – досягнення студентами рівня володіння ПОАЛК в аудіюванні B2 (просунутий користувач).

Контроль результатів вивчення ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва здійснюється з допомогою поточного, підсумкового, індивідуального, фронтального, усного, письмового, само- та взаємоконтролю.

Розроблена нами модель формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва передбачає задіяння різних форм контролю її сформованості: поточного, підсумкового, індивідуального, фронтального,

усного та письмового, само- та взаємоконтролю. *Поточний контроль* здійснюється в процесі виконання навчальних завдань під час аудиторної роботи та може бути різних видів. *Само- та взаємоконтроль* може здійснюватися індивідуально, парами чи невеличкими групами (по 3 особи) з допомогою аудіозаписів із правильними відповідями до завдань. *Індивідуальний контроль* передбачає контроль розуміння значення ЛО вжитих у контексті аудіо- або відеоповідомлень під час занять. *Письмовий контроль* проводиться систематично у формі перевірки студентських письмових робіт, таких як есе, рецензії чи ревію стосовно прослуханої інформації з метою використання фахових ЛО на письмі. *Підсумковий контроль* здійснюється наприкінці кожного тематичного циклу навчання після опрацювання всього відібраного лексичного матеріалу з теми у формі модульної контрольної роботи.

В основу розробки моделі навчання ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва лягли умови кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу поєднує у собі модульні технології та залікові одиниці – кредити, включає зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю якості знань, умінь, а також навчальної діяльності студентів під час аудиторної та позааудиторної роботи [52, с. 119].

Кредитно-модульна система організації навчального процесу визначає модуль як задокументовану завершену частину освітньої програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується з допомогою таких форм навчального процесу: *змістового модуля*, що становить систему навчальних елементів дисципліни, засвоєння яких уможлиблює використання відповідних методів навчання, та *залікового кредиту*, що розуміється як одиниця виміру навчального навантаження, потрібного для засвоєння змістових модулів, які підлягають обов'язковому оцінюванню та зарахуванню. Заліковий кредит оцінює всі види навчальної діяльності вивчаючих. Аудиторна робота не повинна

перевищувати 50 % залікового кредиту, співвідношення аудиторної та позааудиторної діяльності має бути 1:1, а сама аудиторна робота не може займати менше 1/3 і більше 2/3 всього часу [52, с. 120].

Для практичної реалізації розробленої моделі в межах кредитно-модульної системи треба визначити *обсяг часу*, потрібного для досягнення майбутніми фахівцями музичного мистецтва цільового рівня оволодіння ПОАЛК та вміннями аудіювання.

Відповідно до розподілу годин у I, II та III семестрах у програмі навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська) за професійним спрямуванням», розробленої та складеної на основі типової програми на кафедрі іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, де за допомогою методичного експерименту здійснено перевірку ефективності запропонованої моделі, на аудиторну роботу студентів музичних спеціальностей відведено 180 годин (по 30 годин на семестр), так само як і на самостійну позааудиторну роботу – 180 годин (по 30 годин на семестр). Співвідношення кількості годин аудиторних занять до позааудиторної роботи становить 1 до 1 (табл. 2.3). Під час позааудиторної роботи, яка охоплює підготовку до практичних занять, модульних контрольних робіт, заліків, іспитів і написання творчих та проектних завдань, студенти засвоюють навчальний матеріал без участі викладача у вільний від аудиторних занять час.

Згідно з навчальною програмою Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Іноземна мова (англійська) за професійним спрямуванням» основними організаційними формами роботи при вивченні ІМ майбутніми фахівцями музичного мистецтва є практичні заняття та самостійна робота студентів. Оскільки співвідношення аудиторних занять і годин, виділених на самостійну роботу, становить 1:1, на вивчення матеріалу кожного змістового модуля, відповідно до запропонованої моделі, виділяємо 14 год (7 практичних занять). Завершується модуль модульною контрольною

роботою (1 год). На самостійну роботу виділяється 15 год у межах одного модуля. Зазначимо, що впродовж одного модуля розглядається одна тема, яка може поділятися на підтеми.

Таблиця 2.3.

**Структура навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)
за професійним спрямуванням» для спеціальності Музичне мистецтво та
Середня освіта (музичне мистецтво)**

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин		
	усього	Аудиторні заняття	Самостійна робота
1	2	3	4
1-й семестр			
Модуль 1. Studying music	20	10	10
Модуль 2. Music careers	20	10	10
Модуль 3. Instruments of the orchestra	20	10	10
Усього годин за 1-й семестр	60	30	30
2-й семестр			
Модуль 4. History of music. Famous composers	20	10	10
Модуль 5. The theory of music	20	10	10
Модуль 6. How music is written down	20	10	10
Усього годин за 2-й семестр	60	30	30
Всього	120	60	60
3-й семестр			
Модуль 7. The basic elements of music	20	10	10
Модуль 8. The effects of sounds	20	10	10
Модуль 9. Dynamics	20	10	10
Усього годин за 3-й семестр	60	30	30
Всього	180	90	90

Представлена модель передбачає формування ПОАЛК в аудіюванні на кожному аудиторному занятті, що означає виконання вправ і завдань з метою оволодіння студентами знаннями про фахову лексику, розвитку та вдосконалення її використання при виконанні професійно спрямованих мовленнєвих дій. Оптимальним підходом до організації навчального процесу вважається циклічний, який передбачає «спіральну» подачу однієї і тієї ж інформації, виконання однієї і тієї ж мовленнєвої функції, яка ускладнюється й поглиблюється на кожному наступному витку [157 с. 122]. Процес формування ПОАЛК в аудіюванні відбувається «від простого до складного», що означає поступове ускладнення вправ та завдань на тренування фахових ЛО в межах кожної теми. Отже, представлена нами модель має циклічно-тематичний характер (див. табл. 2.4).

Отже, циклічно-тематична модель формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва передбачає реалізацію розробленої підсистеми вправ відповідно до академічного навантаження дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)». Запропонована нами модель організації навчання ґрунтується на впровадженні у процес навчання розробленої підсистеми вправ відповідно до змістового наповнення навчальних модулів із вказаної дисципліни та реалізується в чотири етапи (ознайомлення, семантизації, тренування, етап оцінювання й узагальнення). Утім, слід зазначити, що за умови зменшення або збільшення навчальних годин на вивчення професійно орієнтованої АМ може виникнути необхідність у змінах.

Розроблена система вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, створена й описана на її основі модель організації формування ПОАЛК в аудіюванні потребують експериментальної перевірки їхньої ефективності. В наступному розділі нашого дослідження буде розглянуте це питання.

Таблиця 2.4

**Циклічно-тематична модель формування ПОАЛК в аудіюванні
майбутніх фахівців музичного мистецтва на прикладі модуля 3**

Тема	Вид заняття	Кількість годин	Зміст заняття	Контроль
INSTRUMENTS OF THE ORCHESTRA	аудиторне	2	Опрацювання фахових ЛО; презентація нових ЛО; виконання завдань на первинне засвоєння графічної і звукової форми, значення нової лексики, її сполучуваності, на підготовку до професійно орієнтованого аудіювання; активізація лексики, необхідної для розуміння фонограми/відеофонограми, парне та групове виконання вправ для актуалізації фонових знань та прогнозування змісту аудіювання	поточний, само- та взаємоконтроль
	самостійне	2	Виконання та самоперевірка за ключами вправ на засвоєння фахових ЛО; робота у бібліотеці та мережі «Інтернет» з фаховою літературою; пошук професійно орієнтованої інформації у різних фахових джерелах з метою поглиблення знань	самоконтроль
	аудиторне	2	Повторення і тренування фахової лексики шляхом виконання завдань перед аудіюванням; перевірка розуміння студентами значень нових ЛО з контексту шляхом виконання тестів; осмислення лексичного та змістового наповнення фонограми/відеофонограми шляхом обговорення; виконання вправ з використанням графічних опор; опрацювання додаткових завдань із метою поглибленого розуміння значень нового лексичного матеріалу	поточний та взаємоконтроль

Продовження таблиці

INSTRUMENTS OF THE ORCHESTRA	самостійне	2	Повторення лексики шляхом виконання додаткових завдань; самостійний перегляд відео чи прослуховування повідомлень з теми	самоконтроль
	аудиторне	2	Повторення та тренування фахових ЛО під час виконання вправ на диференціацію, групування, пошук дефініцій, використання ЛО у власних висловлюваннях з використанням графічних, вербальних опор	поточний, само- та взаємоконтроль
	самостійне	2	Актуалізація фахових ЛО під час роботи з автентичною фаховою літературою; повторення нової лексики	самоконтроль
	аудиторне	2	Актуалізація фахових ЛО в пам'яті студентів; продукування власних висловлювань студентів з використанням ключових ЛО в усному та письмовому мовленні; проведення рольових ігор; підведення підсумків вивчення теми та фахових ЛО; аналіз проблем, які мали місце впродовж теми	поточний, само- та взаємоконтроль
	самостійне	2	Повторення фахової лексики; виконання додаткових завдань з метою поглибленого засвоєння нового лексичного матеріалу; самоаналіз навчальних досягнень; підготовка до рубіжного контролю	самоконтроль
	аудиторне	2	Виконання завдань на визначення рівня володіння фаховими ЛО з теми. Проведення тематичної контрольної роботи	рубіжний
	самостійне	2	У випадку незадовільної оцінки за тематичну контрольну роботу – додаткове виконання вправ	самоконтроль

Висновки до розділу 2

У другому розділі розроблено методику формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, що передбачала виконання таких завдань: визначення критеріїв відбору навчального матеріалу (аудіо- та відеоматеріалів, фахових ЛО, пісенного матеріалу); виділення етапів формування ПОАЛК в аудіюванні (ознайомлення, семантизації, тренування та етап оцінювання й узагальнення); обґрунтування та розробка підсистеми вправ і представлення моделі формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Визначено одиниці навчального матеріалу, а саме фонограми, відеофонограми та лексичні одиниці.

На основі аналізу наукових джерел визначено критерії відбору навчального матеріалу для формування ПОАЛК в аудіюванні. Відбір фонограм/відеофонограм здійснено відповідно до таких критеріїв: автентичності, професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам, інформативності та мотиваційної цінності, насиченості відібраними ЛО, можливості реалізації здогадки про значення невідомих ЛО, доступності та посиленості, тривалості звучання, темпу мовлення, врахування фонетичних та акустичних особливостей фонограм/відеофонограм.

Відібрані фонограми та відеофонограми для формування ПОАЛК в аудіюванні уможливили виокремлення фахових ЛО відповідно до критеріїв: тематичності, частотності, функціональності, зразковості, термінологічної значущості.

При відборі пісень ми керувалися такими критеріями: насиченості ЛО підмови «Музика», доступності та посиленості, жанрової різноманітності, мотиваційної цінності.

Ефективність методики навчання формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва може бути досягнута за умов наявності чотирьох етапів формування ПОАЛК в аудіюванні – ознайомлення

(передбачає ознайомлення з новими ЛО, створення їх звукового та графічного образів, підготовку до сприймання ЛО в аудіюванні), семантизації (включає демонстрацію ЛО в контексті, усвідомлення їх особливостей, значення, розвиток контекстуальної здогадки у студентів), тренування (спрямований на автоматизацію дій майбутніх фахівців музичного мистецтва з новими ЛО на рівні слова, словосполучення, речення, надфразової єдності) та етап оцінювання й узагальнення (забезпечує глибину та точність розуміння ЛО, активізацію дій суб'єктів навчання з ЛО на рівні тексту), на кожному з яких мають бути виконані вправи, визначені метою кожного з етапів.

Представлено підсистему вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва. Розроблена підсистема вправ складається із чотирьох підгруп: 1) вправи, що готують до сприйняття ЛО в аудіюванні; 2) вправи, спрямовані на семантизацію ЛО; 3) вправи на автоматизацію дій з новими ЛО на рівні слова, словосполучення, речення, надфразової/діалогічної єдності; 4) вправи на точність і глибину розуміння значень ЛО та правильності їх вживання. Кожна група вправ відповідає певному етапу.

Перша підгрупа вправ має на меті підготовку до сприймання фахових ЛО в аудіюванні і містить шість підгруп: вправи на активізацію фонових знань; вправи на ознайомлення з новими ЛО; вправи на ідентифікацію графічної та звукової форм нових ЛО; вправи на актуалізацію лексичних навичок аудіювання; вправи на підготовку до слухання і сприймання ЛО в аудіюванні; вправи на розвиток мотивації до прослуховування інформації.

Вправи другої групи спрямовані на семантизацію ЛО та складаються з п'яти підгруп: вправи на семантизацію нових ЛО в контексті; вправи на формування контекстуальної здогадки; вправи, спрямовані на осмислення лексичного та змістового наповнення аудіотексту; вправи на розкриття значень ЛО; вправи на поєднання ЛО з відповідниками рідною мовою.

До третьої групи вправ на автоматизацію дій із новими ЛО на рівні слова, словосполучення, речення, надфразової єдності належать вправи на диференціацію та групування ЛО; формування лексичних знань про відносну

цінність ЛО; формування лексичних знань про синтаксичну та сполучувальну цінність ЛО; розуміння значень ЛО у контексті; автоматизацію використання ЛО (на рівні словоформи, словосполучення, надфразової єдності).

Четверта група спрямована на точність і глибину розуміння значень ЛО та правильності їх вживання. Сюди входять вправи на перевірку правильності розуміння ЛО; репродукцію ЛО, їх правильного вибору та сполучення з іншими ЛО відповідно до мети висловлювання; розвиток і вдосконалення лексичних навичок на текстовому рівні.

Усі вправи запропонованої підсистеми професійно орієнтовані, передбачають різні види контролю, роботу в групах та парах, чимало з них – вмотивовані та творчі.

Представленій моделі формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва у межах дисциплін «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» властивий циклічно-тематичний характер. Суб'єктами навчання виступають студенти напряму підготовки 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта (музичне мистецтво).

Запропонована модель передбачає виконання вправ і завдань на кожному занятті та включає різні форми контролю – поточний, підсумковий, само- і взаємоконтроль.

У разі зміни кількості годин, співвідношення між аудиторною та самостійною роботою модель може бути змінена.

Основні положення розділу викладені у працях [40; 41; 42; 43; 45].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі описано проведення експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, здійснено аналіз та інтерпретацію результатів експериментального навчання, а також подано методичні рекомендації щодо навчання професійно орієнтованої АМ студентів музичних спеціальностей.

3.1. Організація експериментального навчання

Для перевірки ефективності розробленої методики у 2018/2019 навчальному році в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича проведено вертикально-горизонтальний методичний експеримент серед 50 студентів I та II курсів, які навчалися за напрямом підготовки 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Серед них 20 піаністів, 10 скрипалів, 6 диригентів, 5 вокалістів, 4 гравці на гітарі, 3 гравці на акордеоні, 1 віолончеліст і 1 гравець на контрабасі. Переважна більшість учасників – дівчата (40 студенток), 10 хлопців. Мінімальний термін музичної підготовки учасників експерименту – 1 рік (3 гравці на акордеоні й 1 гітарист), а максимальний – 13 років (піаністки). Серед учасників 10 студенток практикують гру на кількох різних музичних інструментах – духових, струнних та ударних. 25 студентів поєднують гру на інструментах із вокалом. 43 студенти в доекспериментальному опитуванні зазначили, що ніколи не працювали з автентичними джерелами для іншомовного аудіювання чи аудіювання на заняттях з ІМ взагалі.

Солідаризуючись із П. Б. Гурвичем, методичний експеримент розглядаємо як організовану спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора, з метою розв'язання методичної проблеми [64, с. 39].

Експериментальну перевірку методики здійснено відповідно до основних фаз експериментального дослідження: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) констатація результатів дослідження; 4) інтерпретація отриманих результатів [122, с. 47].

На етапі організації експериментального навчання ми визначили мету та завдання експерименту, висунули гіпотезу, відібрали експериментальний матеріал, визначили учасників та обрали критерії оцінювання.

Метою експерименту була перевірка загальної ефективності запропонованої методики формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва та порівняння двох варіантів цієї методики.

Для досягнення мети визначено такі завдання експерименту:

1) визначити критерії оцінювання рівня сформованості в студентів I та II курсів ПОАЛК в аудіюванні та підготувати відповідні матеріали;

2) провести доекспериментальний зріз для оцінки вихідного рівня сформованості лексичної компетентності та вмінь аудіювання, а також визначити рівень мотиваційної готовності студентів до аудіювання професійно орієнтованих англomовних фонограм та відеофонограм;

3) здійснити експериментальне навчання на основі розроблених нами двох варіантів методики формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва;

4) провести семестровий та постсеместровий (через два місяці) тест на перевірку кількості збережених фахових ЛО в довготривалій пам'яті цільової групи;

5) організувати післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва після цілеспрямованого вивчення ЛО в процесі слухання професійно орієнтованих англomовних повідомлень;

б) шляхом обчислення та аналізу отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики перевірити достовірність висунутої гіпотези;

7) порівняти ефективність двох варіантів методики, зробити відповідні висновки та сформулювати методичні рекомендації.

З урахуванням визначених нами психологічних, лінгвістичних та методичних передумов формування ПОАЛК в аудіюванні, критеріїв відбору навчального та лексичного матеріалу, запропонованої системи вправ і моделі, ми розробили та сформулювали робочу гіпотезу експерименту: досягти високого рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва можна за умов застосування в навчальному процесі розробленої методики, що передбачає поетапне формування лексичної компетентності та вдосконалення аудитивних умінь у процесі аудіювання професійно орієнтованих англомовних фонограм та відеофонограм, відібраних з урахуванням науково обґрунтованих критеріїв, комплексної роботи над формуванням лексичних навичок аудіювання та вдосконаленням слухо-вимовних та інтонаційних навичок цільової групи.

Об'єктом контролю методичного експерименту був рівень сформованості ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

В експериментальному навчанні неварійованими величинами виступали:

- 1) склад студентів у експериментальних групах (ЕГ – 1 – 20 учасників, ЕГ – 2 – 20 студентів, КГ – 10);
- 2) завдання до- та післяекспериментального зрізів;
- 3) завдання семестрового та постсеместрового тестів;
- 4) навчальний матеріал (професійно орієнтовані англомовні фонограми та відеофонограми мали однакове текстове наповнення);
- 5) тривалість експериментального навчання;
- б) критерії оцінювання.

Варійованою складовою експерименту ми обрали відмінність у способі й порядку семантизації нових ЛО для формування ПОАЛК в аудіюванні, що передбачає два варіанти навчання – модель А та модель Б. Відповідно до моделі А, семантизація нових ЛО відбувалася перекладним способом (однослівний переклад рідною мовою), після чого студенти прослуховували фонограму з новими ЛО. Семантизація іншомовних ЛО з допомогою перекладу рідною мовою передає точне значення ЛО, а також допомагає зберегти ЛО в пам'яті надовше [281, с. 68]. Модель Б передбачала безперекладну семантизацію нових ЛО – з тематичною лексикою студенти ознайомлювалися під час перегляду відеофонограми, після чого значення нових слів пояснювалися за допомогою дефініцій.

Отже, формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва за варіантом моделі Б здійснювалося у три етапи (семантизації, тренування, оцінювання й узагальнення), а за варіантом А – у чотири (ознайомлення, семантизації, тренування та етап оцінювання й узагальнення). Такий вибір варійованої величини спричинений дослідженнями в галузі психології та методики. Зокрема, Д. Ротман (D. Rothman) та М. Є. Сандомирський (М. Е. Сандомирский) вважають, що мультимедійне середовище істотно вплинуло на сучасне покоління студентів. Тому для ефективної обробки, розуміння та запам'ятовування інформація має надходити в графічному супроводі [327; 154]. Дослідження В. Бал-Гезегіна (В. Val-Gezegin) демонструє, що відеофонограма слугує контекстом для лексичної здогадки, показує особливості дискурсу (в нашому випадку музичного), підвищує мотивацію до вивчення ІМ, а його паралінгвістичні особливості сприяють міцнішому запам'ятовуванню у порівнянні з фонограмами [217, с. 451, 464].

За методикою А навчалися учасники ЕГ1, згідно з методикою Б – ЕГ2. Студенти контрольної групи (КГ) навчалися за традиційною методикою. Поділ на групи не здійснювався відповідно до груп музичних інструментів чи тривалості музичної підготовки.

За характером проведений експеримент був відкритим, навчальним, природним, вертикально-горизонтальним, оскільки:

- 1) передбачав удосконалення ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва та контроль рівня її сформованості;
- 2) проводився у природних навчальних умовах у формі аудиторної та позааудиторної роботи;
- 3) дозволив перевірити загальну ефективність розробленої методики формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, а також порівняти два варіанти цієї методики;
- 4) корекція навчальних завдань здійснювалась за необхідності.

Експериментальне навчання відбувалося в межах кількох етапів: доекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання, післяекспериментальний зріз, а також семестровий і постсеместровий тести (табл. 3.1).

Окрім формулювання гіпотези, визначення мети, варійованої і неварійованих складових експерименту, на етапі організації експерименту були також підготовлені експериментальні матеріали, визначені та обґрунтовані критерії оцінювання рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Для забезпечення достовірності результатів експериментальної методики нами визначено критерії оцінювання рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні:

- розуміння загального змісту повідомлення;
- коректність здогадки про значення ЛО в аудіюванні;
- точність і глибина розуміння ЛО в аудіюванні;
- лексична правильність;
- лексична сполучуваність.

Таблиця 3.1

Структура методичного експерименту

Етапи експерименту	Час проведення	Кількість годин	Завдання
Доекспериментальний зріз	03.09.2018– 07.09.2018	2 год	Визначити вихідний рівень сформованості ПОАЛК в аудіюванні та виявити початковий рівень мотивації до оволодіння фаховою лексикою
Експериментальне навчання	10.09.2018– 07.12.2018	26 год	Перевірити ефективність двох варіантів запропонованої методики та порівняти їх
Післяекспериментальний зріз	10.12.2018– 14.12.2018	2 год	Визначити досягнутий рівень сформованості ПОАЛК в аудіюванні
Післяекспериментальне письмове анкетування	17.12.2018	2 год	З'ясувати ставлення студентів до запропонованої методики та труднощі, які вони відчували
Семестровий тест	17.12.2018– 21.12.2018	2 год	Визначити рівень збереження в довготривалій пам'яті англомовних професійно орієнтованих ЛО
Постсеместровий тест	11.02.2019– 15.02.2019	2 год	Визначити рівень збереження в довготривалій пам'яті англомовних професійно орієнтованих ЛО.

Перевірку рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні на доекспериментальному та післяекспериментальних зрізах ми провели у формі тестів. Тест визначається як завдання стандартної форми, в результаті виконання якого можна встановити наявність і рівень певних знань, навичок та вмінь за допомогою відповідної шкали результатів [198, с. 340].

Доекспериментальний зріз, метою якого було встановлення вихідного рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні (розуміння загального змісту повідомлення, повного змісту повідомлення, що передбачає вміння помічати деталі та вміння вилучати специфічну інформацію при аудіюванні, з'ясування повноти і точності розуміння ЛО в аудіюванні, лексичної правильності, лексичної сполучуваності), тривав 2 академічних години і включав доекспериментальне опитування студентів – учасників експерименту.

Вважаємо за доцільне пояснити вибір завдань на розуміння загального та повного змісту повідомлення. В завданні 1 на розуміння загального змісту повідомлення використано питання, що містять цільові ЛО. Ми хотіли переконатися, що студенти почули ключову лексику саме в контексті аудіювання, а не пригадують раніше вивчені слова або просто вгадують відповіді. Завдання детального аудіювання передбачали питання, що стосуються цільової лексики (потребували її визначення або пояснення), а отже, дозволяли оцінити коректність здогадки про значення ЛО в аудіюванні. Ці завдання уможливлювали також оцінку (в межах нашого експерименту) впливу музикальних здібностей на вивчення ІМ, описаних у пірозділі 1.2 (сегментація потоку мовлення, диференціація лексичних наголосів, визначення меж слів), взаємозв'язку між тривалістю музичної освіти, музичним інструментом та здатністю ефективно аудіювати іншомовний текст, готовністю учасників експерименту сприймати професійно орієнтоване іншомовне мовлення на слух.

За кожен правильну відповідь нараховували по 1 балу в кожному завданні.

Наведемо зразок доекспериментального зрізу.

Доекспериментальний зріз

Дата _____ Група _____ Прізвище _____
Музичний інструмент _____ Термін музичної підготовки _____

I. Watch the video and do the following tasks:

1). Mark the statements as true (T) or false (F) according to what you have seen (max. 5 points).

- 1) George is visiting Sydney Youth Orchestra. _____
- 2) George knows exactly what instrument he wants to play. _____
- 3) It's rather difficult to keep the musicians of the orchestra in time and tune.
- 4) Violin, cello and trumpet belong to the string section. _____
- 5) Brass instruments can't be played quietly. _____

2). Answer the questions (1-5) below in a maximum of three words (max. 5 points).

Write your answers next to the questions:

- 1) What is an orchestra? _____
- 2) What does a conductor do? _____
- 3) How many instrument families are there in the orchestra? _____
- 4) What instrument needs a bow? _____
- 5) What instruments are noisy? _____

3). Check the sentence that makes better sense (max. 5 points).

1. o The conductor raised his baton.
o The conductor plays the violin.
2. o The orchestra is bright and yellow.
o She's a cellist in the City of Birmingham Symphony Orchestra.
3. o The trumpet and trombone are brass instruments.
o The boy plucked the strings of the trumpet.

- 4. o The famous jazz musician, Duke Ellington, was a composer, arranger and pianist.
 - o This musician is going to exhibit his artworks in the city gallery.
- 5. o She's taking flute lessons, but she really doesn't seem to be getting anywhere with it.
 - o We heard her hitting a flute with a stick.

4). Fill in the gaps with the following words: *bows, violin, make a sound, glockenspiel, blows* (max. 5 points).

- 1) She plays the _____ with great expression.
- 2) Ann _____ a few notes on the trumpet.
- 3) They found that the most feminine instrument was harp, followed by flute, piccolo and _____.
- 4) Violins are played with _____.
- 5) They _____ that mixes rock with pop-sixties to the eighties-synthesizer.

5). Translate the words as accurately as you can (max. 5 points).

- 1) Baton _____
- 2) Cello _____
- 3) Strings _____
- 4) Woodwinds _____
- 5) percussion _____

Total score _____

Розуміння загального змісту повідомлення перевіряли за допомогою тестового завдання формату «спростування/підтвердження тверджень» (True/False), розуміння деталей повідомлення – за допомогою тестового завдання формату «короткі відповіді на запитання» (Short-Answer Questions). Завдання на перевірку правильності вживання ЛЮ оцінювалося за допомогою тестового завдання на вибір речення, в якому ключову ЛЮ було вжито коректно, вміння вживати ЛЮ відповідно до їх сполучуваності перевірялося виконанням

вправи на заповнення пропусків. Розуміння нових ЛО, точність і глибина їх розуміння в аудіюванні перевірялися за допомогою перекладу цільової лексики рідною мовою [83, с. 299].

Таблиця 3.2.

Перелік фахових ЛО для доекспериментального зрізу

ЛО	Частина мови	Частотність ¹	Кількість уживань в повідомленні	ЛО	Частина мови	Частотність	Кількість уживань в повідомленні
orchestra	noun	special	12	woodwinds	noun	special	2
instrument	noun	93	18	bassoon	noun	special	1
musician	noun	65	2	oboe	noun	special	2
conductor	noun	special	6	flute	noun	special	1
baton	noun	special	1	brass	noun	special	3
violin	noun	special	2	reed	noun	special	1
clarinet	noun	special	3	blow	verb	86	4
trumpet	noun	special	1	percussion	noun	special	4
xylophone	noun	special	1	timpani	noun	special	1
strings	noun	46	3	glockenspiel	noun	special	1
viola	noun	special	2	sound	noun	301	5
cello	noun	special	2	pluck	verb	1	1
double bass	noun	special	2	bow	verb	27	1

Лексичне наповнення аудіювання для доекспериментального зрізу складалося із 26 фахових ЛО, щонайменше 7 із них уже мали бути відомими студентам, як ми визначили, опираючись на наш педагогічний досвід (див. табл. 3.2).

¹ Відповідно до загального послужного списку слів (GSL) за версією Дж. Баумана (J. Bauman) та Б. Калігана (B. Culligan).

Як бачимо, доекспериментальний зріз містив 5 тестових завдань. Процедура оцінювання відбувалася шляхом порівняння відповіді студента з попередньо складеним ключем. Максимальна кількість балів, які студент міг отримати за коректне виконання усіх завдань, – 25 балів.

Для визначення об'єктивного показника успішності виконання завдань студентом обчислено коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька: $K = Q/N$, де K – коефіцієнт навченості; Q – кількість правильних відповідей; N – максимально можлива кількість балів [13, с. 53-69]. Рівень навченості вважається достатнім, якщо коефіцієнт більший або дорівнює 0,7.

Середні коефіцієнти навченості, визначені в результаті проведеного доекспериментального зрізу в кожній експериментальній групі, подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Середні показники рівня сформованості лексичних навичок та умінь в аудіюванні по групах (доекспериментальний зріз)

Індекс групи	Бали за виконання завдань в аудіюванні		Бали за виконання лексичних завдань			Загальний бал	
	Глобальне аудіювання	Детальне аудіювання (контекстуальна здогадка)	Точність розуміння	Сполучуваність	Правильність вживання	Середній бал у групах	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ1	2,55	2,15	2,45	1,5	3,2	11,9	0,476
ЕГ2	2,25	1,9	2,45	1,45	3,5	11,55	0,462
КГ	2,5	1,8	1,4	1,4	3,25	10,3	0,412
Максимальні показники	5	5	5	5	5	25	1

Найкраще із завданнями на перевірку вмінь аудіювання справилися учасники, які безперервно займалися музикою протягом 9–13 років (42 % студентів із трьох груп) – піаністки, віолончелістка та гравець на контрабасі. Найгірші результати з аудіювання показали скрипалі, вокалісти, гравці на гітарі та на акордеоні – середній бал 3,1 із 10, середня тривалість музичної підготовки – 3 роки. Серед лексичних завдань найлегшим для виконання було п'яте. Це пов'язано, на нашу думку, із чіткою демонстрацією та описом обраних музичних інструментів на відео. Проте частина студентів зіштовхнулася з певними труднощами при перекладі слів «woodwinds» і «brass», які перекладаються рідною мовою однаково – «духові інструменти» – і відрізняються матеріалом, з якого виготовлені. Слова «conductor» і «baton» виявилися «невірними друзями перекладача» через подібність звучання з українськими «кондуктор» і «батон». Завдання на заповнення пропусків у реченнях стали найважчим, 37 студентів набрали лише по 1 балу із 5 можливих. Рисунок 3.1 демонструє середні результати виконання лексичних та аудитивних завдань доекспериментального зрізу відповідно до музичних інструментів, на яких грають респонденти.

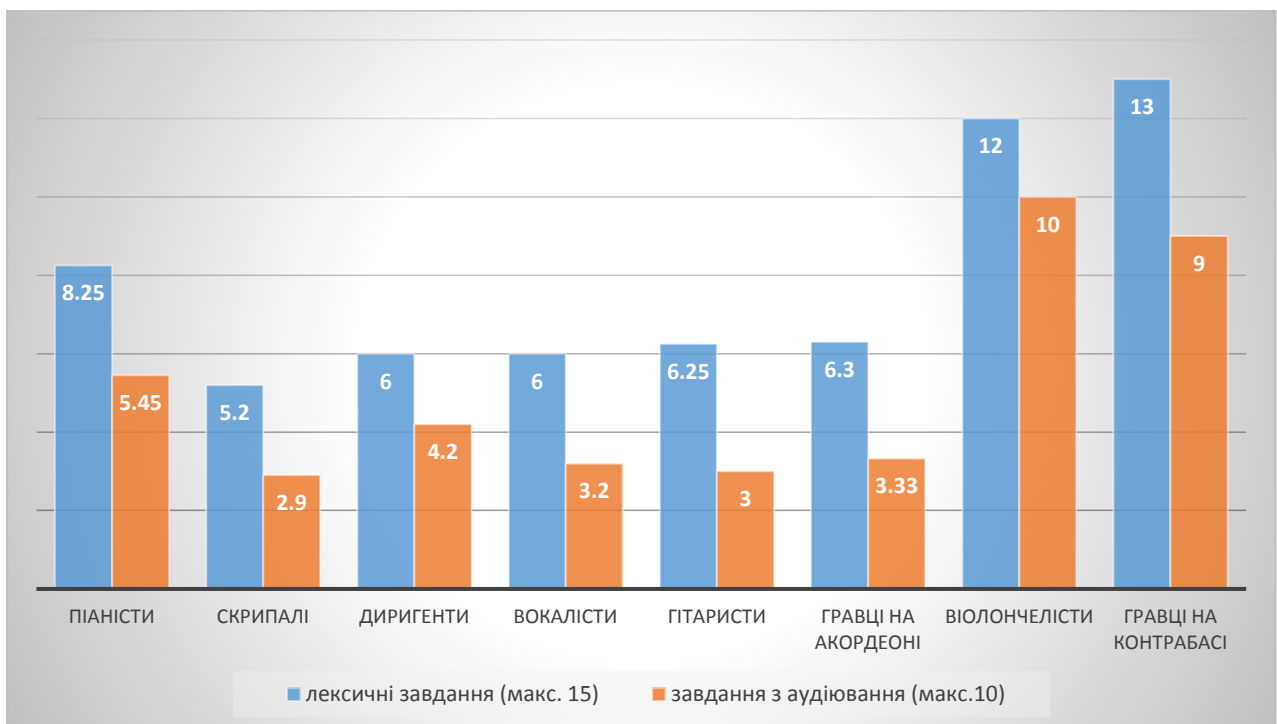


Рис. 3.1. Результати виконання лексичних та аудитивних завдань по групах музичних інструментів

Отже, у підрозділі 3.1 описано підготовку, хід та проведення експерименту, висунуто гіпотезу, визначено тип експерименту, його завдання, варійована та неварійовані величини.

Незважаючи на певні труднощі, з якими зіштовхнулися студенти під час експериментального навчання, відгуки студентів та письмові роботи дозволили зробити висновок про позитивну динаміку формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва та мотивацію до аудіювання професійно орієнтованих повідомлень. Обчислення та аналіз результатів до- та післяекспериментального зрізів за допомогою методів математичної статистики будуть представлені та описані в підрозділі 3.2.

3.2. Оцінювання результатів експерименту

Розглянувши питання організації експериментального навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва, представимо завершальні фази експерименту, сутність яких полягає в реалізації експерименту, спрямованого на формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, презентації, констатації та інтерпретації результатів, у перевірці достовірності отриманих даних методами математичної статистики, а також доведенні їхньої надійності.

Експеримент проводився відповідно до визначених у підрозділі 3.1 етапів. З метою якісного аналізу рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів перевірялися згідно з визначеними і обґрунтованими в попередньому підрозділі критеріями оцінювання рівня сформованості лексичних знань і навичок, лексичної усвідомленості, а також умінь глобального та детального аудіювання.

Для визначення статистичної значущості результатів, отриманих в ході експерименту, ми обрали багатofункціональний статистичний критерій Фішера

φ (кутове перетворення Фішера). Його суть у з'ясуванні того, яка частка спостережень у конкретній вибірці характеризується ефектом, який цікавить дослідника, а яка – ні [161, с. 157].

Перш ніж приступити до проведення експериментального навчання, ми перевірили рівність експериментальних груп, задіявши багатофункціональний статистичний критерій Фішера φ^* («оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстровано ефект, що нас цікавить» та «полягає у перетворенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється радіанами») [161, с. 158]. Більшій процентній частці відповідає більший кут – φ_1 , а меншій частці – менший φ_2 .

Зазначимо, що відношення не лінійні, а кути розраховуються за формулою $\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{P})$, де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці.

При збільшенні відмінності між кутами φ_1 та φ_2 , а також кількості вибірок значення критерію буде зростати. Чим більше φ^* , тим більш імовірно, що відмінності між вибірками достовірні.

Розглянемо детальніше алгоритм розрахунку критерію φ^* .

1. Спочатку з'ясовують значення ознаки, яка буде критерієм для розподілу учасників експерименту на тих, у кого «є ефект» (коефіцієнт навченості 0,7 або вище), і тих, у кого «немає ефекту» (коефіцієнт навченості нижче 0,7). У даному дослідженні такою ознакою обрано результати перед- і післяекспериментального зрізів.

2. Переводять показники тих, у кого «є ефект», у процентні частки. Визначають величини кутів φ_1 та φ_2 за формулою $\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{P})$.

Обчислюють емпіричне значення за формулою: $\varphi_{\text{емп.}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій процентній частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій процентній частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1; n_2 – кількість спостережень у другій вибірці;

Отримане значення φ_{emp} зіставляють із критичними значеннями $\varphi_{кр}$, що відповідає прийнятим у психології рівням статистичної значущості.

$$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1.64, \text{ для } P \leq 0.05 \\ 2.28, \text{ для } P \leq 0.01 \end{cases}$$

На основі отриманих даних будують «вісь значущості». Формулюють статистичні гіпотези H_0 (відсутність відмінностей) та H_1 (значущість відмінностей). Отримані результати аналізують і роблять висновок щодо прийняття чи відхилення однієї з гіпотез.

Зазначимо також, що на критерій Фішера накладаються певні обмеження:

а) жодна з часток, що перевіряються, не повинна дорівнювати нулю, оскільки в такому разі результат може бути не виправдано завищений $n_1 \neq 0, n_2 \neq 0$;

б) якщо у першій вибірці всього 2 спостереження, то в другій має бути не менше 30 $n_1 = 2, n_2 \geq 30$;

в) якщо в першій вибірці всього 3 спостереження, то в другій – не менше 7 $n_1 = 3, n_2 \geq 7$.

Для всіх груп, що порівнюються ми сформулювали статистичні гіпотези: H_0 – частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, в одній групі, за результатами доекспериментального зрізу, не значно більша, ніж в іншій групі; H_1 – частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, в одній групі, за результатами доекспериментального зрізу більша, ніж в іншій групі.

Для виявлення відмінностей між групами ЕГ1, ЕГ2 та КГ ми побудували таблицю емпіричних частот відповідно до двох значень ознаки «є ефект», «немає ефекту» (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

**Зіставлення результатів доекспериментального зрізу в
експериментальних групах**

Індекс групи	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
ЕГ1	2	10	0,644	18	90	2,498	20
ЕГ2	2	10	0,644	18	90	2,498	20
КГ	2	20	0,927	8	80	2,214	10

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко, $\varphi_1 (0,20,0\%) = 0,927$, а $\varphi_2 (0,10,0\%) = 0,644$ [161, с. 330–331].

За формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$ підрахуємо $\varphi^*_{емп.}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, а n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Слід зазначити, що кількість студентів у групах ЕГ1 та ЕГ2 відповідно до двох значень ознаки «є ефект», «немає ефекту» однакова, тому n_1 – кількість спостережень у одній із груп, а n_2 – кількість спостережень у КГ.

Отже, $\varphi^*_{емп.} = (0,644 - 0,644) \times \sqrt{300 / 30} = 0,283 \times \sqrt{10} = 0,283 \times 3,16 = 0,894$. Порівняємо отримане $\varphi^*_{емп.} 0,894$ із $\varphi^*_{кр.}$.

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01) \end{cases}$$

$$0 < 0,894, \text{ отже } \varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{кр.}$$

Отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{емп.} 0$) знаходиться в зоні незначущості (див. вісь значущості на рис. 3.2), що свідчить про те, що гіпотеза H_1 відкидається і правильною статистичною гіпотезою є H_0 : частка студентів, які

досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, в одній групі, за результатами доекспериментального зрізу, не значно більша, ніж в іншій групі. Робимо висновок, що ЕГ–1, ЕГ–2 та КГ – рівні.

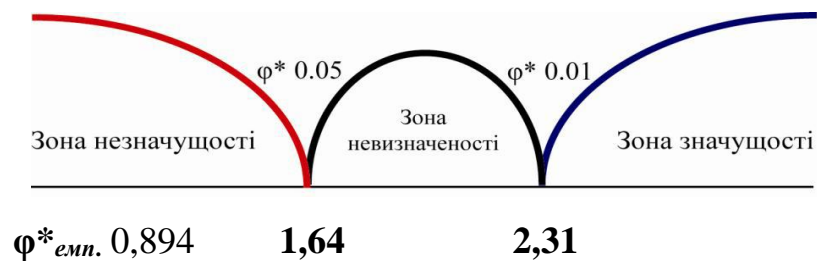


Рис. 3.2. Вісь значущості

Результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів представлені в Додатку Л.

Наведемо показники доекспериментального та післяекспериментального зрізів в експериментальних групах (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

Середні показники доекспериментального та післяекспериментального зрізів

Індекс групи	зріз	Середній бал	Середній коефіцієнт навченості	Приріст коефіцієнта навченості
ЕГ 1	до	11,9	0,476	0,27
	після	18,65	0,75	
ЕГ 2	до	11,55	0,462	0,31
	після	19,3	0,77	
КГ	до	10,3	0,412	0,15
	після	14,1	0,56	
Максимальні показники		25	1	

Доекспериментальні зрізи в контрольній та експериментальних групах на основі доекспериментального тесту показали низький коефіцієнт навченості. Результати післяекспериментального зрізу допомогли виявити, що учасники ЕГ 1 та ЕГ 2 досягли мінімально задовільного коефіцієнта навченості. Приріст коефіцієнта навченості в ЕГ 2 виявився більшим. Учасники КГ не досягли мінімального коефіцієнта навченості.

У таблиці 3.6 продемонстровано результати рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні згідно з післяекспериментальним зрізом.

Таблиця 3.6

**Середні показники рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні
по групах (післяекспериментальний зріз)**

Індекс групи	Бали за виконання завдань в аудіюванні		Бали за виконання лексичних завдань			Загальний бал	
	Глобальне аудіювання	Детальне аудіювання (контекстуальна)	Точність	Сполучуваність	Правильність вживання	Середній бал у групах	Середній коефіцієнт
ЕГ1	4.1	3.7	3.3	2.85	4.7	18.65	0,75
ЕГ2	4.2	3.85	3.45	3.35	4.45	19.3	0,77
КГ	3.2	2.8	2.4	1.9	3.8	14.1	0,56
Максимальні показники	5	5	5	5	5	25	1

Отримані результати доцільно перевірити за допомогою вищезгаданого критерію Фішера. Задля перевірки методики по горизонталі, слід виконати такі дії:

1) з'ясуємо відсоткові частки студентів, у яких «є ефект», і тих, у кого ефекту немає;

- 2) сформулюємо статистичні гіпотези, тобто нульову (H_0) й альтернативну (H_1);
- 3) встановимо величини кутів φ для кожної відсоткової частки;
- 4) занесемо отримані дані в таблицю;
- 5) обчислимо емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}};$$
- 6) зіставимо емпіричне значення $\varphi^*_{\text{емп.}}$ із критичним $\varphi^*_{\text{кр.}}$;
- 7) побудуємо «вісь значущості», підтвердимо достовірність однієї з висунутих статистичних гіпотез.

Спершу визначимо ефективність запропонованої методики по вертикалі. Для цього порівняємо результати доекспериментального й післяекспериментального зрізів у кожній групі, а відтак сформулюємо статистичні гіпотези – нульову (H_0) про відсутність відмінностей (те, що ми хочемо спростувати) та H_1 про значущість відмінностей (те, що ми хочемо довести).

З'ясуємо спочатку статистичну значущість відмінностей за якісною ознакою у ЕГ – 1, для чого сформулюємо нижченаведені гіпотези:

H_0 : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, у групі ЕГ – 1, за результатами післяекспериментального зрізу, не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

H_1 : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, у групі ЕГ – 1, за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

Таблиця 3.7

**Зіставлення результатів доекспериментального та
післяекспериментального зрізів в ЕГ 1**

ЕГ 1	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
Доексперим.	2	10	0,644	18	90	2,498	20
Післяекперим.	11	55	1,671	9	45	1,471	20

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко, $\varphi_1 (0,55,0\%) = 1,671$, а $\varphi_2 (0,10,0\%) = 0,644$ [161, с. 330–331].

За формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$ підрахуємо $\varphi^*_{емп.}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, а n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Отже, $\varphi^*_{емп.} = (1,671 - 0,644) \times \sqrt{400/40} = 2,24 \times \sqrt{10} = 1,027 \times 3,16 = 3,245$. Порівняємо отримане $\varphi^*_{емп.} 3,245$ із $\varphi^*_{кр.}$.

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 \text{ (р } 0,05) \\ 2,31 \text{ (р } 0,01) \end{cases}$$

$$3,245 > 2,31, \text{ тому } \varphi^*_{емп.} > \varphi^*_{кр.}$$

Отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{емп.} 3,245$) знаходиться в зоні значущості (див. вісь значущості на рис. 3.3), що свідчить про те, що гіпотеза H_0 відкидається і правильною статистичною гіпотезою є H_1 . Це доводить, що частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, у групі ЕГ – 1, за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу. Звідси випливає висновок, що варіант А методики ефективний.

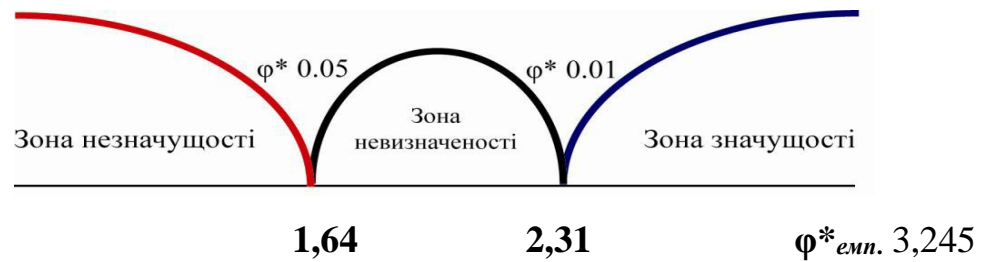


Рис. 3.3. Вісь значущості

Тепер визначимо статистичну значущість відмінностей за якісною ознакою у ЕГ – 2. Із цією метою ми сформулювали такі гіпотези:

H0: частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості ПОАЛК в аудіюванні, у групі ЕГ – 2, за результатами післяекспериментального зрізу, не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

H1: частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, у групі ЕГ – 2 за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

Таблиця 3.8

Зіставлення результатів до- та післяекспериментального зрізів у групі ЕГ-2

ЕГ2	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
Доексперим.	2	10	0,644	18	90	2,498	20
Післяекперим.	14	70	1,982	6	30	1,159	20

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко, φ_1 (0,70,0%) = 1,982, а φ_2 (0,10,0%) = 0,644 [161, с. 330–331].

За формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$ підрахуємо $\varphi^*_{емп.}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, а n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Отже, $\varphi^*_{емп.} = (1,982 - 0,644) \times \sqrt{400/40} = 1,55 \times \sqrt{10} = 1,338 \times 3,16 = 4,228$.

Порівняємо отримане $\varphi^*_{емп.}$ 4,228 із $\varphi^*_{кр.}$.

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 \text{ (р 0,05)} \\ 2,31 \text{ (р 0,01)} \end{cases}$$

$4,228 > 2,31$, отже $\varphi^*_{емп.} > \varphi^*_{кр.}$.

Отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{емп.}$ 4,228) знаходиться в зоні значущості (див. вісь значущості на рис. 3.4). Це засвідчує, що гіпотеза H_0 відкидається і правильною статистичною гіпотезою є H_1 . Тобто частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, у групі ЕГ – 2, за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу. Як ми переконалися, варіант методики Б ефективний.



Рис. 3.4. Вісь значущості

Визначимо статистичну значущість відмінностей за якісною ознакою у КГ. Для цього ми сформулювали такі гіпотези:

H_0 : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості ПОАЛК в аудіюванні, у групі КГ, за результатами післяекспериментального зрізу, не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

H_1 : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, у групі КГ, за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

Таблиця 3.9

**Зіставлення результатів до- та післяекспериментального зрізів
у групі КГ**

КГ	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
Доексперим.	1	10	0,644	9	90	2,498	10
Післяекперим.	3	30	1,159	7	70	1,982	10

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко, $\varphi_1 (0,30,0\%) = 1,159$, а $\varphi_2 (0,10,0\%) = 0,644$ [161, с. 330–331].

За формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$ підрахуємо $\varphi^*_{емп.}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, а n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Отже, $\varphi^*_{емп.} = (1,159 - 0,644) \times \sqrt{100/20} = 0,515 \times \sqrt{5} = 0,515 \times 2,236 = 1,152$. Порівняємо отримане $\varphi^*_{емп.}$ 1,152 із $\varphi^*_{кр.}$.

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 \text{ (р } 0,05) \\ 2,31 \text{ (р } 0,01) \end{cases}$$

$$1,152 < 2,31, \text{ тому } \varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{кр.}$$

Отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{емп.}$ 1,152) знаходиться в зоні незначущості (див. вісь значущості на рис. 3.5). Гіпотеза H_1 відкидається, правильною статистичною гіпотезою визначено H_0 . Це доводить, що частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, у групі КГ, за результатами післяекспериментального зрізу, не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу. Висновок: традиційна методика неефективна.

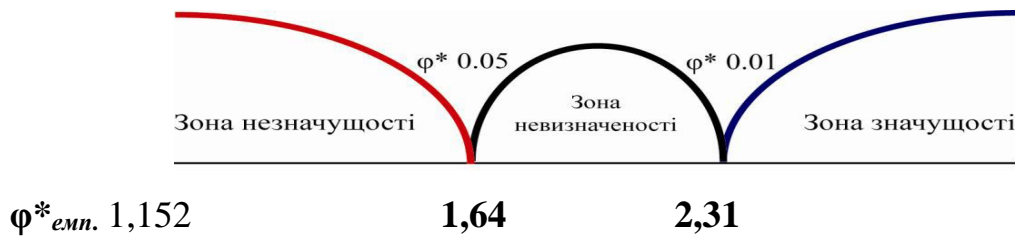


Рис. 3.5. Вісь значущості

Перевіримо достовірність отриманих результатів щодо ефективності двох варіантів методики А та методики Б формування ПОАЛК в аудіюванні. Сформулюємо такі гіпотези:

H_0 : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості ПОАЛК в аудіюванні, у групі ЕГ – 2 не більша, ніж у групі ЕГ – 1.

H_1 : частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості ПОАЛК в аудіюванні, у групі ЕГ – 2 більша, ніж у групі ЕГ – 1.

Таблиця 3.10.

**Зіставлення ЕГ – 1 та ЕГ – 2 за результатами виконання завдань
післяекспериментального зрізу**

Індекс групи	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
ЕГ 1	11	55	1,671	9	45	1,471	20
ЕГ 2	14	70	1,982	6	30	1,159	20
Всього	25			15			40

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко, $\varphi_1 (0,70,0\%) = 1,982$, а $\varphi_2 (0,55,0\%) = 1,671$ [161, с. 330–331].

За формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$ підрахуємо $\varphi^*_{емп.}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, а n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Отже, $\varphi^*_{емп.} = (1,982 - 1,671) \times \sqrt{400/40} = 0,345 \times \sqrt{10} = 0,311 \times 3,16 = 0,983$.

Порівняємо отримане $\varphi^*_{емп.} 0,983$ із $\varphi^*_{кр.}$.

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01) \end{cases}$$

$0,983 < 2,31$, звідси $\varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{кр.}$.

Отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{емп.} 0,983$) знаходиться в зоні незначущості (див. вісь значущості на рис. 3.6), що дозволяє відкинути гіпотезу H_1 і визнати правильною статистичною гіпотезою H_0 . Це свідчить про те, що частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7, у групі ЕГ – 1 не більша, ніж у ЕГ – 2. Бачимо, що обидва варіанти запропонованої методики ефективні.

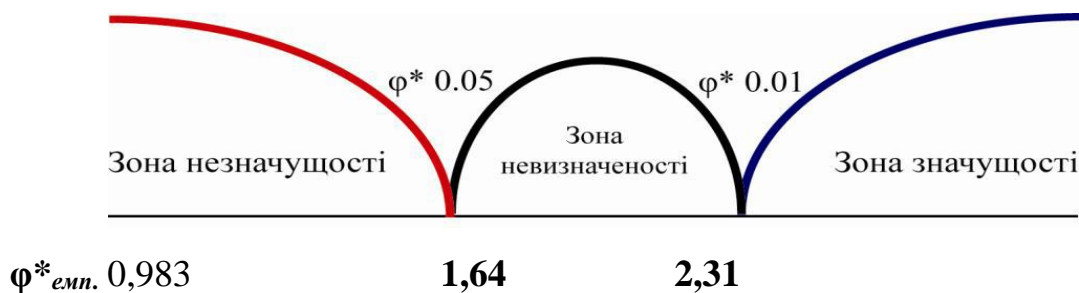


Рис. 3.6. Вісь значущості

Отримані дані дозволяють зробити висновок про ефективність застосування відеосюжетів для навчання ПОАЛК в аудіюванні та використання рідної мови для пояснення професійно орієнтованої лексики, а також семантизації ключових ЛО перед прослуховуванням.

Упродовж експериментального навчання здійснювалося регулярне тестування на перевірку кількості фахових ЛО, збережених у довготривалій пам'яті студентів – поточний контроль збережених у пам'яті ЛО здійснювався кожних два тижні, кінцевий – у кінці семестру та через два місяці після нього. Результати тестів наведено в Додатку Л.

Середні показники рівня збереження професійних ЛО в довготривалій пам'яті представлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Показники рівня збереження професійних ЛО по групах

Індекс групи	Доексперим. зріз	Сер. показники поточних зрізів	Післяексперим. зріз	Семестровий зріз	Постсеместровий зріз
ЕГ 1	0,47	0,82	0,72	0,76	0,74
ЕГ 2	0,49	0,8	0,75	0,77	0,76
КГ	0,4	0,56	0,54	0,56	0,53

Як демонструє таблиця, існує незначна різниця в коефіцієнтах навченості між експериментальними групами ЕГ 1 та ЕГ 2. Відсоток цільових ЛО, що збереглися в довготривалій пам'яті за результатами семестрового зрізу в ЕГ 1, ЕГ 2 становить 77 % та 77,8 % відповідно, в КГ – 62,9 %. Двомісячний відкладений постсеместровий тест, який мав на меті перевірити, скільки професійно спрямованих ЛО збережено в довготривалій пам'яті після незначної перерви, показав неістотне зниження порівняно з семестровим зрізом: ЕГ 1 – 73,6 % (на 3,4 % менше), ЕГ 2 – 74 % (на 3,8 % менше) та КГ – 60 % (на 2,9 % менше). Найвищі результати продемонстрували піаністи (середня кількість збережених ЛО – 119 зі 140 слів) і найнижчі – диригенти та акордеоністи (середня кількість збережених ЛО – 73 із 140 слів). На рис. 3.7 продемонстровано результати збереження ЛО відповідно до музичного інструменту.

Піаністи та гравці на струнних інструментах показали найкращі результати в засвоєнні словникового запасу, а найгірші – гравці на акордеоні та диригенти. Це може бути пов'язано з тим, що вони вивчали музику в середньому 2,3 роки. Слід також зазначити, що збереження нових ЛО в довготривалій пам'яті значною мірою залежить і від кількості вживання слів у фонограмі/відеофонограмі.

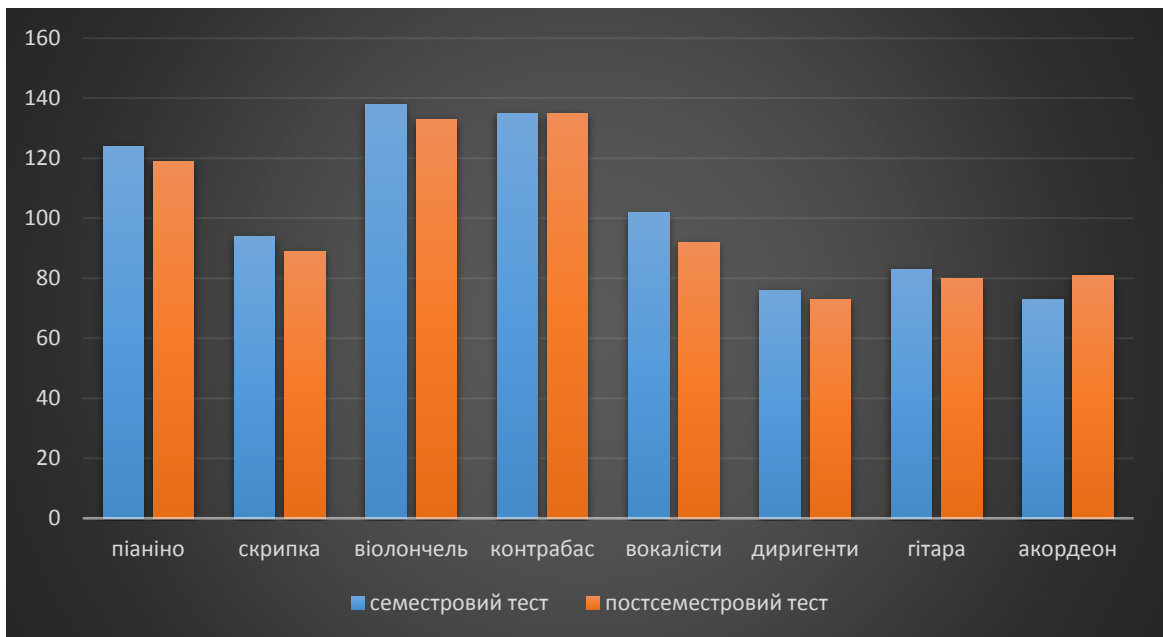


Рис. 3.7. Результати семестрового та постсеместрового зрізів

Незважаючи на те, що індекси навченості зменшилися у всіх групах, відсоток збережених ЛО у пам'яті студентів ЕГ 2 залишається найвищим. Таким чином, можна зробити висновок, що в запропонованій методиці варіант Б дієвіший у формуванні ПОАЛК в аудіюванні у майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Після експериментального навчання нами проведено опитування його учасників. Відповідно до відповідей, 84 % респондентів задоволені результатами навчання, 90 % вважають, що підвищили рівень англомовної лексичної компетентності в аудіюванні; 86 % виявили бажання працювати з відеофонограмами, для 88 % завдання післяекспериментального зрізу виявилися легшими, ніж доекспериментального. Найважчими вправами, на думку учасників експерименту, були вправи на точність розуміння слова (54 %) та усвідомлення сполучуваної цінності слова (76 %). Запам'ятовувати слова та вживати їх у власних висловлюваннях виявилось найважчим в опануванні фаховою лексикою для 72 % та 78 % відповідно. Серед побажань студенти вказали бажання працювати з англомовними фільмами на музичну тематику, роботу з пісенним матеріалом на кожному занятті та більшу свободу щодо вибору завдань, з якими їм хотілося б працювати.

Отже, проведена експериментальна перевірка достовірності результатів сформованості ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва підтвердила ефективність розробленої нами методики. Статистично доведено, що запропонована у дослідженні методика формування в майбутніх фахівців музичного мистецтва ПОАЛК в аудіюванні сприяє поліпшенню результатів сформованості вмінь ПОАЛК в аудіюванні, а також збереженню фахових ЛО в довготривалій пам'яті.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва

Проведене нами дослідження уможливорює формулювання методичних рекомендацій щодо формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Розроблена методика формування ПОАЛК в аудіюванні враховує сучасні тенденції у вітчизняній і закордонній практиці навчання ІМ. Так, особливостями методики, яку ми рекомендуємо використовувати для формування ПОАЛК в аудіюванні, є:

1) тематично-циклічна організація процесу навчання, що поєднує аудиторну та позааудиторну діяльність студентів на кожному етапі формування ПОАЛК в аудіюванні;

2) реалізація професійно-ситуативного підходу під час формування ПОАЛК в аудіюванні, що передбачає розвиток обізнаності з різними аспектами фахових тем, їх взаємозв'язок з обраними ЛО, а також удосконалення вмінь інтерпретувати основні частини повідомлення, спираючись на дискурсивні, фонові та контекстуальні знання;

3) формування ПОАЛК в аудіюванні, що включає засвоєння графічного та звукового образу слова, а також усвідомлення значення слова в контексті, що забезпечує збереження ЛО в довготривалій пам'яті студентів;

4) інтегрований підхід до вивчення АМ, що сприяє формуванню ЛК та підготовці студентів до іншомовного спілкування на основі роботи з аудіотекстами за професійним спрямуванням;

5) використання підсистеми вправ, спрямованої на формування ПОАЛК в аудіюванні, що забезпечує систематичну подачу нових ЛО та їх опрацювання, багаторазове та регулярне вживання ЛО, їх свідоме запам'ятовування.

Для успішної організації та проведення навчального процесу формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва необхідно, перш за все, створити сприятливі умови для засвоєння ЛО та їх практичного застосування в комунікативних ситуаціях професійного спрямування. При цьому важливо знайти комунікативний контакт зі студентами та створити НС із позитивною атмосферою, що зумовлюється індивідуально-психологічними потребами студентів; донести важливість роботи із фаховими ЛО не лише під час аудиторних занять, але й вдома в процесі самостійної роботи.

Доцільно відбирати контент, націлений на майбутні сфери діяльності, який би включав ситуації професійного спілкування та розкривав важливу фахову тематику, доповнював та поглиблював різні аспекти тем, що розглядаються на музичних дисциплінах. Окрім того, повідомлення повинні містити найбільш актуальний матеріал, фундаментальні розділи дисциплін спеціальності, а лексичне наповнення містити поняття, які часто зустрічаються та є професійно спрямованими. За таких умов майбутні фахівці музичного мистецтва зможуть оволодіти фаховою лексикою та розвивати вміння її коректного використання в усному й писемному мовленні ІМ. Це стане передумовою успішного формування ПОАЛК, що на сьогоднішній день є необхідною вимогою до висококваліфікованого фахівця.

Формування ПОАЛК в аудіюванні повинно мати комунікативне спрямування, яке визначається комунікативними цілями майбутніх фахівців музичного мистецтва, орієнтує студентів на активне міжкультурне спілкування, використання стереотипних ситуацій професійного спілкування при навчанні

іншомовної лексики, вмотивованість завдань та відповідно висловлювань, емоційність, творчість, розв'язання студентом реальних професійних проблем.

Дуже важливий у процесі формування ПОАЛК в аудіюванні є постійний зворотний зв'язок. Викладачу необхідно давати відгуки студентам щодо їх прогресу; акцентувати увагу на позитивних зрушеннях; використовувати пісенний матеріал із метою створення позитивної атмосфери; визначати особисті, академічні та професійні потреби та мотиви у вивченні АМ суб'єктами навчання; аналізувати аспекти, які впливають на ефективність навчання; надати студентам можливість аналізувати власні невдачі з метою їх усунення в майбутньому; навчити студентів аналізувати свої слабкі і сильні сторони; забезпечити студентів правильними відповідями на завдання, щоб вони могли оцінювати результати власної діяльності.

Для формування ПОАЛК в аудіюванні рекомендуємо використовувати відеофонограми, оскільки вони створюють широкий контекст для усвідомлення значення ЛО, а також дозволяють задіювати слухову, зорову і емоційну пам'ять при запам'ятовуванні ключових ЛО. Невід'ємне також використання ріної мови при поясненні нових ЛО, що уможливорює точність розуміння значення лексики.

Ефективність формування ПОАЛК в аудіюванні істотно залежить від раціональності відбору навчального матеріалу. Для успішної організації та проведення формування ПОАЛК майбутніх фахівців музичного мистецтва на основі запропонованої методики важливо здійснити відбір навчального матеріалу з урахуванням визначених нами критеріїв автентичності, професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам, інформативності та мотиваційної цінності, насиченості відібраними ЛО, можливості реалізації здогадки про значення невідомих ЛО, доступності та посильності, тривалості звучання, темпу мовлення, врахування фонетичних та акустичних особливостей фонограми/відеофонограми.

У зв'язку з тим, що навчання АМ здійснюється на молодших курсах, студентам може бути складно розуміти автентичні фахові тексти. Тому

вважаємо за доцільне використовувати також умовно-автентичні тексти, створені носіями мови для іноземців у навчальних цілях, а також адаптовані автентичні тексти.

Навчальні матеріали повинні бути професійно спрямованими і відображати ймовірні майбутні професійні ситуації фахівців музичного мистецтва.

Відбір навчальних матеріалів доцільно здійснювати відповідно до вимог навчальної дисципліни АМ на музичних спеціальностях.

З метою мотивації студентів та забезпечення концентрації уваги на заняттях рекомендуємо використовувати матеріали, що містять інформацію, яка ще не відома, або розкривають уже відому з різних, нових аспектів.

Фонограми та відеофонограми слід також оцінювати на предмет насиченості фаховими ЛО підмови «Музика». Для ефективного запам'ятовування ключові ЛО мають зустрічатися в аудіюванні щонайменше 5 разів, а також активно опрацьовуватися під час виконання різноманітних завдань на аудиторних заняттях і під час самостійної роботи студентів.

Використання фонограм та відеофонограм забезпечує контекст для усвідомлення значення нових ЛО.

Фонограми та відеофонограми для формування ПОАЛК мають відрізнятися зрозумілим викладом, незначною кількістю невідомих ЛО, простим граматичним оформленням, доступністю поданої фахової інформації задля забезпечення критерію посильності та доступності.

Безперечно, важливо брати до уваги обсяг повідомлення (прийнятна тривалість звучання – в середньому 5 хв) і темп мовлення, який, на думку студентів, є найбільшою трудністю аудіювання.

При відборі повідомлень для формування ПОАЛК в аудіюванні потрібно враховувати варіативність мовлення за гендерними, соціальними, віковими, вимовними (акцент, діалект) ознаками.

Рекомендуємо здійснювати відбір повідомлень для формування ПОАЛК в аудіюванні за таким алгоритмом: вибір джерела (забезпечення критерію

автентичності) – визначення відповідності професійним потребам цільової групи (забезпечення критерію професійної спрямованості) – визначення відповідності програмним вимогам – аналіз нової фахової інформації та професійних потреб студентів (критерій інформативності та мотиваційної цінності) – визначення наявності відібраних ЛО (критерій насиченості відібраними ЛО) – аналіз контексту повідомлення на можливість здогадки про значення ЛО (критерій можливості реалізації здогадки про значення невідомих ЛО) – аналіз лексичного та граматичного наповнення, фахової складності повідомлення (критерій доступності й посильності) – аналіз довжини повідомлення та швидкості доставки контенту (критерії тривалості звучання та темпу мовлення) – аналіз повідомлення на вміст хезитацій, додаткових шумів, особистості мовця (критерій врахування фонетичних та акустичних особливостей).

Не менш важливий у нашому дослідженні відбір ЛО. Ми пропонуємо такі критерії:

- тематичності (відбір лексики відповідно до передбаченої програмою тематики);
- частотності (визначає, наскільки часто ЛО вживається у текстах та в ситуаціях спілкування);
- функціональності (сполучуваність ЛО, її семантична, словотворча цінність та багатозначність);
- зразковості (необхідно подати студентам основні словотвірні моделі, які сприятимуть семантизації максимальної кількості нових (ще не відомих) термінів і словосполучень);
- термінологічної значущості (відбір ЛО, що виражають найбільш важливі для даної теми поняття).

При відборі фахових ЛО, якими потрібно опанувати студентам, окремим питанням постає їх кількість. Зауважимо, що кількість відібраних ЛО має бути достатньою для розуміння професійних текстів та спілкування в межах тематики,

а також уникнення перевантаженості. У результаті аналізу підручників з АМ, музикознавчих енциклопедій, словників музичних термінів та відібраних нами фонограм та відеофонограм, ми пропонуємо 544 ЛО.

Процес формування англомовної лексичної компетентності можна значною мірою інтенсифікувати за умови врахування особливостей лексичних одиниць з погляду їх семантики, морфологічної будови, сполучуваності при семантизації та автоматизації дій студентів з новими ЛО.

Формування ПОАЛК в аудіюванні рекомендуємо здійснювати впродовж чотирьох етапів: ознайомлення, семантизації, тренування та етапу оцінювання й узагальнення.

Мета етапу ознайомлення полягає в презентуванні нових ЛО, щоб студенти змогли сприймати їх у процесі аудіювання та використовувати згодом у мовленні. Етап семантизації зосереджений на розвитку в майбутніх фахівців музичного мистецтва вмінь використовувати словотворчу та контекстуальну здогадки й асоціативні зв'язки задля усвідомлення значення нових слів. Етап тренування спрямований на автоматизацію дії студентів з ЛО на рівні слова, речення та надфразової єдності. Етап оцінювання й узагальнення має на меті розвивати критичне та аналітичне осмислення ЛО, аналіз лексичного змісту тексту повідомлення, комунікативні вміння студентів, а також контролювати та оцінювати рівень сформованості ПОАЛК в аудіюванні.

Усі запропоновані нами вправи вмотивовані та професійно спрямовані. До більшості з них є ключі-аудіозаписи, що дозволить студентам проводити самоконтроль, а також повторно виконувати вправи, в яких було допущено багато помилок удома, під час самостійної роботи з метою поліпшення результатів. Вважаємо за необхідне використовувати вправи з рольовим ігровим компонентом. Це дозволить студентам відпрацювати стереотипні ситуації, пов'язані з майбутньою професійною чи академічною діяльністю. Рекомендуємо також задіювати проблемні та творчі вправи, це мотивуватиме майбутніх фахівців музичного мистецтва до вивчення АМ.

Нижче наведемо рекомендовані групи вправ.

Група 1. Вправи спрямовані на підготовку до сприймання ЛО в аудіюванні, які містять підгрупи вправ для ознайомлення з новими ЛО, їх графічною та звуковою формою, вправи на актуалізацію фонових знань студентів, актуалізацію лексичних навичок аудіювання, підготовку до сприймання нових фахових ЛО в аудіюванні, для розвитку мотивації до прослуховування інформації.

Вправи цієї групи в основному логічні й неproblemні, виконуються з використанням опор. Доцільно застосовувати групові та парні види роботи, які передбачають взаємоконтроль. Це дозволить студентам кількаразово почути нові ЛО, виголошені представниками різних гендерних груп і з різними особливостями мовлення, краще і надовше запам'ятати нову лексику.

Група 2. Вправи, спрямовані на семантизацію ЛО, містять завдання на семантизацію нових ЛО в контексті; формування контекстуальної здогадки; осмислення лексичного та змістового наповнення аудіотексту; розкриття значень ЛО; на поєднання ЛО з відповідниками рідною мовою.

Ми дотримуємося думки, що з метою ефективного формування вмінь контекстуальної здогадки найкраще використовувати відеофонограми, оскільки вони задіюють різні види пам'яті (зорову, слухову, емоційну). Бажано використовувати повідомлення, які містять жартівливі висловлювання, позаяк вони викликають позитивні асоціації як із самим повідомленням, так і з новими ЛО, що в ньому вживаються.

Група 3. Вправи на автоматизацію дій із новими ЛО на рівні слова, словосполучення, речення, надфразової єдності. Сюди входять підгрупи вправ на диференціацію та групування ЛО; формування лексичних знань про відносну цінність ЛО; формування лексичних знань про синтаксичну та сполучувальну цінність ЛО; розуміння значень ЛО у контексті; автоматизацію використання ЛО (на рівні словоформи, словосполучення, надфразової єдності).

Група 4. Вправи на точність і глибину розуміння значень ЛО та правильності їх вживання включають підгрупи вправ на перевірку правильності розуміння ЛО; на репродукцію ЛО, їх правильного вибору та сполучення з іншими ЛО відповідно до мети висловлювання; розвиток і вдосконалення лексичних навичок на текстовому рівні.

Вправи цієї групи мають бути творчими, проблемними, з рольовим ігровим компонентом.

Деякі рекомендації стосуються контролю.

Рекомендуємо здійснювати поточний контроль (індивідуальний і фронтальний) викладачем, а також само- та взаємоконтроль. У кінці кожної теми-циклу доцільно проводити рубіжний контроль, який дозволяє визначити результати оволодіння студентами фаховими ЛО в межах циклу. Підсумковий контроль дозволить з'ясувати рівень оволодіння фаховою лексикою впродовж семестру.

Описана у дослідженні методика сприяє ефективному формуванню ПОАЛК в аудіюванні, розвиває у студентів уміння оперувати фаховою лексикою та успішно застосовувати її в ситуаціях професійного характеру, повноцінно сприймати та розуміти фахові комунікативні ситуації АМ, забезпечує активну мовленнєву діяльність на заняттях з АМ та включає студентів у міжкультурне спілкування, що є необхідною умовою навчання ІМ сьогодні.

Висновки до розділу 3

Розроблена у розділі 3 методика, включно з підсистемою вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні, а також описаною моделлю формування ПОАЛК в аудіюванні, зумовили необхідність експериментальної перевірки їх ефективності, яка передбачала проведення вертикально-горизонтального експерименту. Вертикальний характер експерименту дав змогу перевірити загальну ефективність розробленої методики. Горизонтальний характер експерименту дозволив перевірити ефективність двох варіантів методики

формування ПОАЛК в аудіюванні. Експеримент проводився в 2018/2019 навчальних роках серед 50 студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Варійованою умовою виступали відмінності у презентації та способі семантизації нових ЛО для формування ПОАЛК в аудіюванні, що передбачало два варіанти навчання.

Нами розроблено два варіанти методики (модель А та модель Б). За варіантом методики А (ЕГ 1) нова лексика презентувалася з допомогою перекладу рідною мовою, а семантизація нових ЛО відбувалася під час прослуховування фонограми. Модель Б (ЕГ 2) передбачала семантизацію нових ЛО під час перегляду відеофонограми, без попередньої презентації, пояснення або перекладу рідною мовою. Тобто такий варіант методики включав три етапи формування ПОАЛК в аудіюванні (семантизації, тренування та етап оцінювання й узагальнення).

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні, а саме: розуміння загального змісту повідомлення; коректність здогадки про значення ЛО в аудіюванні; повноти і точності розуміння ЛО в аудіюванні; лексичної правильності; лексичної сполучуваності.

Для перевірки достовірності результатів експерименту використано критерій φ^* – кутового перетворення Фішера.

У результаті проведення експериментального навчання з'ясовано, що в запропонованій методиці варіант Б дієвіший у формуванні ПОАЛК в аудіюванні у майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Проведена перевірка рівня збереження фахових ЛО в довготривалій пам'яті студентів також підтвердила ефективність моделі Б. Окрім того, виявлено, що піаністи та гравці на струнних інструментах найкраще сприймають нові ЛО в аудіюванні та зберігають їх у довготривалій пам'яті. Диригенти та гравці на акордеоні показали найнижчі результати. Це ми пов'язуємо, насамперед, із тривалістю музичної підготовки.

Результати проведеного експериментального дослідження дозволили сформулювати методичні рекомендації щодо навчання ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Основні положення розділу викладені в таких публікаціях автора: [44; 46; 50; 361].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено ефективність методики формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва

1. Методологічний інструментарій нашої роботи склали методологічні підходи на загальнонауковому (системний, парадигмальний та хронологічний) та конкретно-науковому (особистісно-орієнтованому та комунікативно-діяльнісному) рівнях, що лягли в основу аналізу релевантних праць. Аналіз наукових розвідок дозволив зробити висновок про те, що, незважаючи на увагу вчених до питання формування ПОАЛК, на сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ проблема формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва не була предметом дослідження. Невирішеним залишається питання відбору навчального матеріалу для формування й удосконалення ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва та розробки підсистеми вправ для її формування.

На основі здійсненого в дослідженні аналізу науково-методичної літератури визначено, що фонограми, які максимально відтворюють ситуації професійного спілкування в іншомовному контексті, привертають увагу студентів до ключових ЛО, сприяють ефективному формуванню ЛК, підвищують рівень мотивації студентів. Сформованість умінь в аудіюванні, здатність майбутніх фахівців музичного мистецтва сегментувати потік мовлення та визначати межі слів забезпечують мимовільне запам'ятовування ключових ЛО. Формування ПОАЛК в аудіюванні передбачає врахування конкретних професійних потреб суб'єктів навчання, тем і проблематики фахових дисциплін, що вивчаються на музичних спеціальностях, наявність контексту, необхідного для розуміння та осмислення значень ЛО, частотності вживання ЛО як у повідомленнях для аудіювання, так і самими студентами у власних висловлюваннях.

Не менш важливий у формуванні ПОАЛК в аудіюванні вплив музикальних здібностей, які визначаються високим розвитком фонематичного слуху, наявністю акустико-артикуляційних образів у свідомості майбутніх фахівців музичного мистецтва, розпізнаванням в аудіюванні значення слів і синтагм з меншою кількістю труднощів (порівняно з іншими суб'єктами навчання), здатністю визначати звукові неоднорідності; відрізняти і відтворювати навіть нечіткі фонематичні контрасти; вловлювати тональні зміни в мовленні; ідентифікувати й виокремлювати лексичні наголоси; з'ясовувати за допомогою інтонації мету висловлювання та ставлення мовця до теми мовлення; сегментувати безперервний потік мовлення на смислові частини; розпізнавати межі слів.

Аналіз психологічних особливостей різних груп музикантів дозволив підсумувати, що для піаністів процес формування ПОАЛК в аудіюванні відбувається найлегше в порівнянні з іншими фахівцями музичного мистецтва, у зв'язку з високорозвиненою вербальною і візуальною пам'яттю, кращими здібностями до декодування та вилучення інформації, що надходить, та репродукції цієї інформації через певний проміжок часу.

Аналіз наукової літератури свідчить, що ефективність засвоєння нових ЛО майбутніми фахівцями музичного мистецтва визначається рівнем функціонування пізнавальних процесів: мислення, уяви, пам'яті, антиципації та осмислення, що спонукають до формування ПОАЛК в аудіюванні. Визначено, що, формуючи ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, доречно використовувати фонограми/ відеофонограми, що відтворюють або імітують умови професійної діяльності, задіювати емоційні та асоціативні компоненти, змінювати види роботи, застосовуючи наочність, неодмінно звертати увагу на успіхи, прогрес, що сприятиме уникненню стресових ситуацій і підтриманню мотивації під час навчання ІМ.

Для розвитку здогадки студентів стосовно значень нових ЛО, побудови асоціативних зав'язків, запам'ятовування й швидкого відтворювання засвоєних ЛО, здійснення правильного вибору необхідних ЛО в процесі мовлення, їх

ідентифікації під час аудіювання, іншомовної комунікації або читання фахових текстів необхідно враховувати лексичні труднощі музичної термінології, як внутрішньомовні (багатозначність слів, використання слів у конкретній ситуації, правильне використання британської та американської лексики, особливості формування слів, велика кількість синонімів в АМ), так міжмовні (розбіжності обсягу значення слова в іноземній і власній мовах; стилістичні конотації; запозичення з різних мов однієї лексичної парадигми; лексичні збіги, які призводять до мовної інтерференції; несправжні друзі перекладача; безеквівалентна лексика; ідіоми та фразеологізми, а також той факт, що в англійській мові слова коротші, ніж в українській).

Визначено, що лексичні труднощі професійно орієнтованого аудіювання зумовлені: фонологічними класифікаціями; акцентами; типами вхідної інформації з невідомою/незрозумілою структурою; фонологічними модифікаціями; невідомими ЛО; різною вимовою/діалектами; малим термінологічним словниковим запасом; слабкою або недостатньо розвиненою пам'яттю; зацікавленістю в темі й меті аудіювання; набутими знаннями та досвідом; емоційним станом; швидким темпом мовлення; видами вхідної інформації; фізичними чинниками; довжиною і структурою повідомлення.

Для успішного запам'ятовування лексики студентам доцільно використовувати мнемонічні, когнітивні, метакогнітивні та комунікативні стратегії.

2. Одиницями відбору навчальних матеріалів визначено фонограми, відеофонограми та лексичні одиниці. Обґрунтовано критерії відбору навчального матеріалу для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва – автентичності, професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам, інформативності та мотиваційної цінності, насиченості відібраними ЛО, можливості реалізації здогадки про значення невідомих ЛО, доступності та посиленості, тривалості звучання, темпу мовлення, врахування фонетичних і акустичних особливостей повідомлення для аудіювання. При відборі фахових ЛО важливо враховувати критерії тематичності, частотності, функціональності,

зразковості, термінологічної значущості. Відбір пісенного матеріалу слід здійснювати відповідно до критеріїв насиченості ЛО підмови «Музика», доступності та посильності, жанрової різноманітності, мотиваційної цінності.

3. Визначено, що формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва має здійснюватись на чотирьох основних етапах, які поєднують аудиторну та позааудиторну роботу: 1) ознайомлення; 2) семантизації; 3) тренування; 4) оцінювання й узагальнення.

Згідно з визначеними етапами розроблено підсистему вправ для формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, що складається з таких груп: 1) вправи, що готують до сприйняття лексичних одиниць в аудіюванні; 2) вправи, спрямовані на семантизацію лексичних одиниць; 3) вправи на автоматизацію дій з новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, понадфразової єдності; 4) вправи на точність і глибину розуміння значень ЛО та правильності їх вживання. Кожна група вправ відповідає певному етапу.

У роботі запропоновано тематично-циклічну модель формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, яка передбачає реалізацію чотирьох етапів формування ПОАЛК у межах кожної теми. Модель характеризується циклічністю організації процесу навчання, системністю, послідовністю та взаємозв'язком компонентів, як-от: об'єкт, мета, суб'єкти навчання, навчальна дисципліна, засоби навчання (навчально-методичного посібника, що містить повідомлення для аудіювання і розроблені комплекси вправ); оцінювання отриманих результатів; реалізація запропонованої моделі в кредитно-модульній системі навчання.

4. Здійснено експериментальну перевірку ефективності методики формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва шляхом вертикально-горизонтального експерименту, який проводився в 2018/2019 навчальних роках серед 50-ти студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Варійованою умовою виступали відмінності у презентації та способі семантизації нових ЛО для формування ПОАЛК в аудіюванні, що передбачає два варіанти навчання.

У результаті проведення експериментального навчання з'ясовано, що в запропонованій методиці варіант Б, який передбачав семантизацію нових ЛО безпосередньо під час перегляду відеофонограми, без попередньої презентації, пояснення чи перекладу рідною мовою, був дієвіший у формуванні ПОАЛК в аудіюванні у майбутніх фахівців музичного мистецтва, ніж варіант А, відповідно до якого семантизація нових ЛО відбувалася за допомогою перекладу рідною мовою, після чого студенти прослуховували фонограму з новою лексикою

Виявлено, що піаністи та гравці на струнних інструментах найкраще сприймають нові ЛО в аудіюванні та зберігають їх у довготривалій пам'яті.

Результати проведеного експериментального дослідження дозволили нам розробити методичні рекомендації щодо формування ПОАЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва. Застосування представлених методичних рекомендацій дасть можливість викладачам ІМ забезпечити навчання студентів музичних спеціальностей на заняттях з АМ у ЗВО України.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблематики. Перспективою подальших наукових досліджень може стати розробка методики формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва інших мовних та мовленнєвих компетентностей на основі аудіювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапова Д. В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-II курсов языкового факультета (на примере английского языка) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2004. 209 с.
2. Александрова Е. В. Возможности оптимизации преподавания профессионально ориентированной лексики студентам-юристам. *Англистика XXI века* : материалы III Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, 2006. С. 320–325.
3. Александрова Е. В. Из опыта преподавания профессиональной лексики студентам-юристам на курсах иностранных языков Санкт-Петербургского Государственного Университета. *Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам* : материалы V научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2005. С. 70–74.
4. Алешинская Е. В. Современный американский музыкальный термин: лингвистический статус и специфика. *Вестник Чувашского университета*. Гуманитарные науки. 2007. Выпуск 4. С. 128–132.
5. Андреевская-Левенстерн Л. С., Михайлова О. Э. Методика преподавания французского языка в средней школе. Москва : Просвещение, 1983. 222 с.
6. Аносова Н. Э. Технология формирования общенаучной иноязычной лексической компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2009. 233 с.
7. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. Москва : Наука, 1974. 367 с.
8. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1969. 279 с.

9. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. Москва : Прогресс, 1980. 528 с.
10. Бастрикова Е. М. Проблемы создания лексических минимумов при обучении языку специальности. Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика : междунар. научн. конф.: Труды и материалы : в 2 томах / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Г. А. Николаева. Казань : изд-во Казан. ун-та. 2001. Т. 2. С. 127–128.
11. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. Москва : Просвещение, 1964. 264 с.
12. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. Москва : Высшая школа, 1970. 232 с.
13. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.
14. Бжиская Ю. В. Английский язык для музыкантов : учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2017. 344 с
15. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва : Русский язык, 1977. 288 с.
16. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Москва : Просвещение, 1988. 256 с.
17. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2005. 196 с.
18. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : [монографія]. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. 137 с.
19. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. С. 19–30.

20. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 317 с.
21. Бірецька Л. С. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 180 с.
22. Богданова Е. Г. Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский ордена дружбы народов госуд. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. Москва, 1984. 270 с.
23. Богусевич Н. В., Сорока В. В. Формування потенційного словника учнів основної і старшої загальноосвітньої школи під час читання. *Іноземні мови*. 2011. № 2. С. 10–15.
24. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*. 2004. № 10. С. 23–31.
25. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови : науково-методичний журнал*. 2012. Вип. 1. С. 3–8.
26. Бориско Н. Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам. *Іноземні мови*. 1999. № 1. С. 22–25.
27. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2004. 285 с.
28. Борщовецька В. Д., Семенчук Ю. О. Використання навчальних стратегій для оволодіння іншомовною лексикою. *Іноземні мови*. 2009. № 2. С. 19–23.
29. Бухбиндер В. А. О структуре гипотезы и её роли в методическом исследовании. *Материалы 2-й респуб. науч. конференции по проблеме эксперимента в методике обучения иностранным языкам*. Киев : КГПИИЯ, 1971. С. 38–39.

30. Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. Киев : Высшая школа, 1979. 264 с.
31. Вайсбурд М. Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. Москва : Просвещение, 1965. 70 с.
32. Вепрева Т. Б. Обучение иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2011. № 4. С. 126–130.
33. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Санкт-Петербург, 2012. 182 с.
34. Верховна Рада України (01.07.2014). Закон України № 1556-VII «Про вищу освіту» (Офіційний вісник України, № 63 (15.08.2014), ст. 1728).
35. Верховна Рада України (04.02.1998). Закон України № 74/98-ВР «Про національну програму інформатизації» (редакція від 01.08.2016) (Відомості Верховної Ради, 1998, № 27-28, ст. 181).
36. Верховна Рада України (05.09.2017). Закон України № 2145-19 «Про освіту» (Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39, ст. 380).
37. Верховна Рада України (10.02.1998). Закон України № 103/98-ВР «Про професійно-технічну освіту» (редакція від 05.03.2017) (Відомості Верховної Ради, 1998, № 32, ст. 215).
38. Верховна Рада України (26.11.2016). Закон України № 848-VIII «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2016 (Відомості Верховної Ради, 2016, № 3, ст. 25).
39. Виноградова Е. М. Роль аутентичних текстів в обученні аудированню URL : <http://econf.rae.ru/pdf/2010/11/Vinogradova.pdf> (дата обращения: 19.06.2018).
40. Виспінська Н. М. Використання автентичних матеріалів для навчання англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Філологічні науки: сучасні тенденції та фактори*

розвитку : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (25–26 січня 2019 р.). Одеса : «Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2019. С. 100–103.

41. Виспінська Н. М. Застосування пісенного матеріалу під час навчання англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми, 2018. Випуск 4 (96). С. 196–207.

42. Виспінська Н. М. Критерії відбору лексичного матеріалу для навчання англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки* : матеріали XXVI міжнародної інтернет- конференції. (21 січня 2019 р). Вінниця, 2019. С. 25–29.

43. Виспінська Н. М. Лінгвістичні засади навчання професійно орієнтованої лексики майбутніх музикантів. *Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі* : матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (17 листопада 2017 р). Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2017. С. 135–141.

44. Виспінська Н. М. Методичні передумови формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Педагогічний альманах : збірник наукових праць*. Херсон, 2018. Вип. 39. С. 103–110.

45. Виспінська Н. М. Особливості навчання студентів-музикантів професійної лексики під час аудіювання. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес* : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (8–9 грудня 2017 р). Тернопіль, 2017. С. 171–174.

46. Виспінська Н. М. Особливості реалізації методики формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Педагогічний альманах : збірник наукових праць*. Херсон, 2019. Вип. 41. С. 149–156.

47. Виспінська Н. М. Психологічні особливості вивчення англійської мови музикантами. *Стратегії розвитку та пріоритетні завдання філологічних наук* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (23–24 грудня 2016 р). Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2016. С. 67–71.

48. Виспінська Н. М. Психологічні особливості формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Іноземні мови : науково-методичний журнал*. Київ, 2018. Випуск № 4(96). С. 18–25.

49. Виспінська Н. М. Формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2016. Випуск № 3. С. 63–67.

50. Виспінська Н. М. English for specific purposes – music : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 278 с.

51. Вишнякова Н. Г. Терминологическая лексика, методика и принципы ее отбора для обучения иностранному языку в технических вузах : дис.... канд. пед. наук. Москва, 1966. 187 с.

52. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2012. 344 с.

53. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Гос. социально-экономическое изд-во, 1934. 375 с.

54. Гавура Д. Терміносистема європейського права та особливості перекладу українською мовою. *Мовні і концептуальні картини світу : Збірник наукових праць*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2009. Випуск № 24, частина 1. С. 195–199.

55. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 1981. 130 с.

56. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
57. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в высшей школе : [текст лекций]. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 237 с.
58. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Москва : АСТ, 2007. 318 с.
59. Голуб І. Ю. Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької мови як другої іноземної. *Іноземні мови*. Київ : Ленвіт, 2009. Випуск 1. С. 32–37.
60. Гончар И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста. *Мир русского слова*. 2010. Випуск 1. С. 86–92.
61. Горбаченко А. Л., Малій А. С. Аспекти практичного застосування методів викладання іноземних мов. *Вісник НТУУ «КПІ». Педагогіка*. 2013. Вип. 1. С. 85–94.
62. Гришкова Р. О. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/ Київ. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 23 с.
63. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 209 с.
64. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир : Изд-во Владимирского пед. ин-та, 1980. 103 с.
65. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Мельник С. В., Основы общей методики обучения иностранным языкам. Київ, Вища школа, 1984. 282 с.

66. Дідух О. О. Методика навчання ведення дебатів майбутніх викладачів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Київ, 2016. 175 с.
67. Дорофеева Ю. А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста. *Приволжский научный вестник*. 2015. № 4–2(44). С. 41–43.
68. Доценко Н. А. Методологічні підходи щодо підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 2017. № 11 (51). С. 298–301.
69. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2007. 49 с.
70. Евдокимова М. Н. Методика ознакомления студентов-лингвистов с мировыми вариантами английского языка: на примере индийского варианта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Федерал. госуд. бюджет. образов. учрежд. высшего профес. образов. «Пятигорский госуд. лингв. ун-т». Пятигорск, 2014. 200 с.
71. Елухина Н. В. Интенсификация обучения аудирования на начальном этапе. *Иностранные языки в школе*. 1986. № 5. С. 15–20.
72. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики. *Иностранные языки в школе*. 1989. № 2. С. 28–36.
73. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. *Общая методика обучения иностранным языкам: [хрестоматия]*. Москва : Рус. яз., 1991. С. 226–238.
74. Елухина Н. В., Мусницкая Е. В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? *Иностранные языки в школе*. 1978. Вип. 3. С. 28–39.
75. Еникеев М. И. Общая и социальная психология : учебник для вузов. Москва : Издательская группа НОРМА–ИНФРА, 1999. 624 с.
76. Ефимова М. А. Учебный текст и его лингводидактические характеристики. *Лингводидактические исследования*. Москва, 1987. С. 151–157.

77. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва : Академии педагогических наук СССР, 1958. 372 с.
78. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. Москва : Лабиринт, 1998. 368 с.
79. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т. ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 317 с.
80. Жумаева Л. А. Поём на языке оригинала : учебное пособие для студентов гуманитарных вузов. Москва : МГУКИ, 2009. 206 с.
81. Завражнова С. И. Системные отношения в общелитературной музыкальной лексике английского языка : автореф. дисс.... канд. филол. наук. Москва, 1982. 15 с.
82. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. Москва : Академия, 2006. 208 с.
83. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
84. Залевська А. А. Введение в психолінгвістику : учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва : РГГУ, 2007. 560 с.
85. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.
86. Зязюн І. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2011. С. 7–13.
87. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 509 с.

88. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. Москва : Педагогика, 1975. 150 с.
89. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2012. 299 с.
90. Карих Т. В. Повышение эффективности обучения аудированию на уроках английского языка. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 1. С. 31–36.
91. Кишпидзе А. М. Книга для чтения по английскому языку для музыкальных вузов : учеб. пособие. Москва : «Высшая школа», 1974. 111 с.
92. Кобзарева Л. А. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-историков. *Ответственный редактор*. 2015. С. 129–134.
93. Ковалик Л. Д. In the World of Music : учебно-методическое пособие по английскому языку для студентов музыкальных училищ и колледжей. Магнитогорск : Магнитог. гос. консерватория, 2011. 96 с.
94. Кожедуб Л. Г. Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2010. 305 с.
95. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Москва, 2008. 240 с.
96. Колкова М. К. Обучение контекстуальной догадке о значении слова при чтении иноязычных текстов (в неязыковом вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ленинград, 1973. 25 с.
97. Колшанский Г. В. К проблеме понятия и значения слова. *Иностранные языки в высшей школе*. Москва, 1962. Вып. 1. С. 31–39.
98. Корнетов Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : научный доклад. Москва : ИТПИМО, 1994. 64 с.

99. Корнева З. К. Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2018. 488 с.
100. Котнюк Л. Г. Звуконаслідування в англійській мові. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 1998. Вип. 1. С. 84–87.
101. Краевский В. В. О влиянии педагогических факторов на эволюцию методов обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в высшей школе*. 1974. Вып. 8. С. 5–15.
102. Кун Т. С. Структура научных революций. Москва : Прогресс, 1977. 300 с.
103. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2013. 580 с.
104. Лапина В. Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. ГОУ ВПО «Московский госуд. лингв. ун-т». Москва, 2010. 200 с.
105. Ларионова М. В. Трудности обучения специальной иноязычной лексике студентов музыкальных вузов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 12 (30) (Ч. 1). С. 124–126.
106. Ларіна Т. Підсистема вправ для формування лексичної компетенції у студентів початкового етапу мовної спеціальності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (1). С. 77–82.
107. Лебединская Б.С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском : автореф. дис.... на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. Москва: 1975. 24 с.
108. Левицкий В. В. Семасиология : монография для молодых исследователей. Изд. 2, исправл. и доп. Винница : Нова Книга, 2012. 680 с.
109. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 308 с.

110. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1997. 287 с.
111. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва: КомКнига, 2006. 248 с.
112. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2003. 536 с.
113. Ли́ла М. В. Врахування особливостей сприймання в засвоєнні лексичних одиниць іноземної мови. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 34 –42.
114. Лицманенко Т. Н. Моделирование профессионально направленной подготовки юриста средствами английского языка в условиях вуза на основе учебно-ролевых игр : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Тамбов, 2002. 202 с.
115. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, І. Ю. Ковалів, В. І. Теремко. Вид. 2-ге, випр. і доп. Київ : Академія, 2007. 752 с.
116. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
117. Манякина Л. Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально-направленной беседы на английском языке : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 1998. 305 с.
118. Мартиненко О. Є. Методика формування англомовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 390 с.
119. Матвейченко В. В. Методика обучения устной речи с использованием произведений художественной литературы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 2000. 283 с.
120. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 261 с.

121. Мельникова Е. М. Английский язык для музыкальных специальностей : учебно-методическое пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. 154 с.

122. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

123. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ: ВТс «Академія», 2010. 328 с.

124. Мироненко Е. В. Обучение специальной лексической компетенции курсантов-судоводителей на основе псевдоэквивалентной терминологии морского английского языка : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам». Пятигорск, 2013. 23 с.

125. Митрофанова К. А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень профессионального образования). Екатеринбург, 2010. 23 с.

126. МОН України. (05.02.2016). Лист № 1/9-62 «Щодо організації навчального процесу». URL : <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/5047>- дата звернення: 01.06.2019).

127. МОН України. (15.01.2016). Лист № 1/9-14 «Щодо розробки стандартів вищої освіти». URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4824>- дата звернення: 01.06.2019).

128. Мороз И. Н. Проблема отбора языкового материала при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов университета. *Вестник Российского нового университета*. 2012. С. 147–150.

129. Морозов Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи:

на материале немецкого языка, уровень профессионального образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам». Нижний Новгород, 2009. 24 с.

130. Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика: учебник для студентов музыкальных факультетов учреждений высшего педагогического профессионального образования / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Г. М. Ципина. Москва: Издательский центр «Академия», 2011. 384 с.

131. Мурадханян І. С., Нагорний С. М. Термінологічні особливості музичної професійної лексики. *Наукові записки*. Вип. 42. Серія «Філологічна». Острогоз : Острозька академія, 2014. С. 273–275.

132. Мыльцева Н. А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08. Москва, 2008. 44 с.

133. Наумова О. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике как средство формирования и развития коммуникативной компетенции аспирантов. *Лингвистика и методика преподавания иностранных языков*. 2015. С. 293–308.

134. Немов Г. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3-х книгах. Книга 1. Общие основы психологии. Москва: ВЛАДОС, 1997. 688 с.

135. Николайко А. Английский для музыкантов. 2006. 130 с. URL: <http://vsemusic.ru/articles/language/englishinmusic01.php> (дата обращения: 08.07.2017).

136. Ніколаєва С. Ю. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.

137. Новоградська-Морська Н. А. Навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англомовних відеофономатеріалів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 228 с.

138. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*. 1999. № 2. С. 8–12.
139. Обдалова О. А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Томск, 2001. 209 с.
140. Олещенко Ю. Р. Російська термінологія матеріалознавства: когнітивний та системно-функціональний аспекти вивчення : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Дніпропетровськ, 2008. 198 с.
141. Палецька-Юкало А. В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 248 с.
142. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Русский язык, 1989. 197 с.
143. Пашкеева И. Ю. Использование песен в обучении иностранному языку. *Вестник казанского технологического университета*. Казань, 2014. С. 361–365.
144. Петровская О. С. Формирование и развитие музыкальной терминологии исполнительского искусства (на материале русского итальянского, английского, французского языков) : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04. Майкоп, 2009. 20 с.
145. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект: Трикста, 2008. 400 с.
146. Пидкасистый В. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва : Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
147. Поздняк С. Н. Становление и тенденции развития методики обучения географии как науки в России : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. Уральский государственный педагогический университет, 2006. 411 с.

148. Потемкина В. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Санкт-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2010. 196 с.
149. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 416 с.
150. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва: Институт психологии РАН, 1998. 232 с.
151. Румянцева И. М. Обучение иноязычной речи через развитие ощущений и восприятия. *Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. Ижевск, 2006. С. 273–282.
152. Сабанадзе М. Я. Синестезия в подязыке музыковедения: (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ленинград, 1987. 21 с.
153. Савельева Е. К. Английский язык для музыкантов : учебное пособие для студентов музыкальных вузов. Изд. 2-е, испр. Ростов на Дону : РГК им. С. В. Рахманинова, 2014. 356 с.
154. Сандомирский М. Е. Поколение Z: те, кто будет после. URL : <http://www.mirprognozov.ru/prognosis/society/mark-sandomirskiy-pokolenie-z-te-kto-budet-posle/> (дата обращения: 08.07.2017).
155. Санкова Е. И. Методика преемственного развития лексического навыка чтения на I этапе обучения английскому языку (неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Ленинград, 1984. 222 с.
156. Семенчук Ю. А. Интерактивное обучение студентов английской экономической лексики : монография. /под науч. ред. О. Б. Тарнопольского. Тернополь : Вектор, 2017. 212 с.
157. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 178 с.

158. Семенчук Ю. О., Ничко О. Я. Врахування лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики при навчанні студентів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль, 2012. № 2. С. 82–86.

159. Сергеева Н. Н., Яковлева В. А. Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование в системе профессионального образования: современные средства и методы : монография. /Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. 184 с.

160. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 296 с.

161. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2004. 350 с.

162. Сиземина А. Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения (английский язык) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.02. Нижний Новгород, 2009. 22 с.

163. Синергетичний дискурс проблематики націєтворення. URL : pru.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_ksue_Nesterenko/70.html (дата звернення: 01.06.2019).

164. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 284 с.

165. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–7.

166. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов : збірник наук. праць*. 1992. С. 9–14.

167. Скрипняк Т. Л. Сприйняття та розуміння усного тексту реципієнтом. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Теоретичні та практичні проблеми лінгвістики і перекладу*. 2011. № 2. С. 84–88.

168. Смелякова Л. П. Концепция отбора художественного текстового материала для языкового вуза. *Іноземні мови*. 1995. № 1. С. 23–28.
169. Соболева Е. А. Внедрение коммуникативно-деятельностного подхода в практику обучения иностранному языку. *Педагогический журнал*. 2017. Т. 7. № 4. С. 98–107.
170. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2014. 221 с.
171. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
172. Тарасов Е. Ф. Психологические и психолингвистические аспекты речевого воздействия. *Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы*. Москва : Изд-во МГУ, 1986. С. 49–57.
173. Тарнопольский О. Б. Интенсификация обучения лексике английского языка в неязыковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1979. 22 с.
174. Тарнопольский О. Б. Конструктивистская методика смешанного обучения английскому языку для специальных целей в нефилологических высших учебных заведениях. *Вісник ЛДУ БЖД (Педагогічні науки)*. 2010. № 4. С. 224–229.
175. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика обучению английскому языку для делового общения : учебное пособие. Киев: Ленвит, 2004. 192 с.
176. Терещук В. Г. Відбір текстових матеріалів для формування англomовної лексичної компетенції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. № 29. С. 223–226.
177. Терещук В. Г. Принципи формування англomовної лексичної компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища. *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*. 2013. Вип. 22. С. 172–180.

178. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нижний Новгород, 2003. 233 с.

179. Томашевська А. Ю. Формування у майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 279 с.

180. Умаханова А. Г. Обучение терминологической лексике английского языка студентов языкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. Махачкала, 2006. 23 с.

181. Усик О. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 173 с.

182. Фасоля А. О. Азбука особистісно-зорієнтованого навчання. *Українська мова й література в середніх школах*. 2004. № 4. С. 62–67.

183. Фельснер И. В. Методика усвоения лексики для чтения на первом курсе неязыкового вуза (английский язык) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1976. 26 с.

184. Філософський словник / Володимир Іванович Шинкарук. Київ, 1973. 599 с.

185. Флеров О. В. Современная зарубежная популярная музыка как средство обучения английскому языку студентов нелингвистического профиля. *Человек и образование*. 2014. № 4 (41). С. 141–143.

186. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. Москва: Просвещение, 1991. 288 с.

187. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков) : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02; 10.02.19. Москва : Воен. ин-т., 1990. 36 с.

188. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 496 с.

189. Хриков Є. М. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917–1930-ті рр. ХХ століття. *Освіта Донбасу*. 2011. № 1 (144). С. 129–136. URL : www.pbuv.gov.ua/portal/socgum/osdon/2011-1_22.pdf (дата звернення: 30.05.2019).

190. Чикунова А. Е. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку. *Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры*. 2010. № 3 (78). С. 138–144.

191. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2017. 268 с.

192. Чурсин О. В. Функционально-семантическая характеристика современной английской музыкальной лексики: когнитивно-фреймовый подход : дис. ... канд. пед. наук : 10.02.04. Пятигорск: Пятигор. гос. лингв. ун-т, 2009. 268 с.

193. Шапов А. Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие. 2-е изд. Москва : АСТ: Восток-Запад, 2008. 253 с.

194. Шандра Н. А. Формування англomовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 282 с.

195. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. языки» 2-е изд. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.

196. Шевкопляс Л. В. Формування англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 265 с.

197. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии. Ленинград : Наука, 1958. 479 с.

198. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.
199. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых ВУЗов. Москва : ИКАР, 2011. 154 с.
200. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2009. 261 с.
201. Эшматова И. С. Семантические особенности музыкальной терминологии и ее место в лексической системе языка. *Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки.* 2011. С. 98–105.
202. Юсупова И. А. Когнитивная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов музыкальных вузов. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.* 2016. №4 (38). С. 114–118
203. Юсупова И. А. Проблема изучения иностранных языков в музыкальных колледжах. *Музыкальное образование и наука.* 2017. С. 35–37.
204. Якимчук Н. В. Дидактичні та методичні принципи формування англomовної граматичної компетентності майбутніх філологів у процесі інтерактивного навчання. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2014. Вип. 1 (73). С. 159–165.
205. Яковлева В. А. Комплекс упражнений для обучения профессионально ориентированному аудированию: современное решение проблемы. *Педагогическое образование в России.* 2014. № 6. С. 151–153.
206. Ярема І. А. Лінгвістичні передумови формування англomовної лексичної компетентності металургів у професійно орієнтованому говорінні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія.* 2013. Вип. 22. С. 63–71.

207. Ярема І. А. Психологічні компоненти формування лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 21. С. 146–150.
208. Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. Москва : Триумф, 2016. 256 с.
209. Ярошенко М. І. English, a language of music. Англійська мова – мова музики : навчальний посібник для старшокласників та студентів. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 108 с.
210. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычнолексической компетенции в профессиональном языковом образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 297 с.
211. Adolphs S., N. Schmitt. Lexical coverage and spoken discourse. *Applied Linguistics*. 2003. № 24/4. P. 425–438.
212. Al Azri R. H., Al-Rashdi M. H. The Effect Of Using Authentic Materials In Teaching. *International journal of scientific & technology research*. 2014. № 3 (10). P. 249–254.
213. Allen V. F. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford : Oxford University Press, 1983. 136 p.
214. Anderson A., Lynch, T. *Listening*. New York : Oxford University Press, 1988. 150 p.
215. Apel W. *The Harvard dictionary of music*. Harvard University Press, 2003. 978 p.
216. Arévalo E. The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 2010. № 15. P. 121–138.
217. Bal-Gezgin, B. An investigation of using video vs. audio for teaching vocabulary. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. №143. P. 450–457.
218. Bancroft W. The Lozanov Method and Its American Adaptations. *The Modern Language Journal*. 1978. № 62(4). P. 167–175. URL : <http://dx.doi.org/10.2307/324351> (Last accessed: 19.12.2018).

219. Barker L. L. Listening behavior. Englewood Cliffs, New York : Prentice-Hall, 1971. 154 p.
220. Bartle G. Music in the language classroom. *Canadian Modern Language Review*. 1962. № 19.1. P. 11–14.
221. Berne J. Examining the Relationship between L2 Listening Research, Pedagogical Theory and Practice. *Foreign Language Annals*. 1998. №. 31. P. 169–190.
222. Besson M., Chobert J., Marie C. Transfer of training between music and speech: Common processing, attention and memory. *Frontiers in Psychology: Auditory Cognitive Neuroscience*. 2011. Vol. 2. P. 1–12.
223. Bilianska I. The pedagogical sequence for audiobook listening instruction of Ukrainian pre-service teachers. Intellectual Archive. Vol. 7, № 2. Toronto, March/April 2018.
224. Brown G. Listening to spoken English. London : Longman, 1990. 178 p.
225. Brown J. Rhymes, stories and songs in the ESL classroom. *The Internet TESL Journal*. 2006. № 12 (4). P. 23–25. URL : <http://iteslj.org/Articles/Brown-Rhymes.html> (Last accessed: 19.03.2018).
226. Brown R., Waring R., Donkaewbua S. Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a foreign language*. 2008. № 20 (2). P. 136–163.
227. Buck G. Assessing listening. Cambridge : CUP, 2001. 274 p.
228. Butt M. N. Listening comprehension problems among the students. *European Journal of Social Sciences*. 2010. № 18(2). P. 311–315.
229. Carrell P. L., Eisterhold, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*. 1983. № 17. P. 553–573.
230. Carrier K. The Social Environment of Second Language Listening: Does Status Play Role in Comprehension? *The Modern Language Journal*. 1999. № 83. P. 65–79.
231. Cayer R. L., Green J., Baker E. E. Jr. Listening and speaking in the English classroom: A collection of readings. New York : Macmillan, 1971. 390 p.

232. Chandler Ch. M. The relationship between music and language: can teaching with songs result in improved second language learning? Honors thesis. Texas, 2016. 42 p.
233. Chobert J., Besson M. Musical Expertise and Second Language Learning. *Brain sciences*. 2013. № 3(2). P. 923–940.
234. Cilliers E. J. The Challenge of Teaching Generation Z PEOPLE. *International Journal of Social Sciences*. 2017. Vol. 3. Issue 1. P. 188–198.
235. Clare A., Wilson J., Moreton W. New Total English Pre-Intermediate Workbook with key. Pearson Education; 2011. 95 p.
236. Clasmeier C., Karl K. Zur psycholinguistischen Methodik in der Mehrsprachigkeitsforschung. Seminar für Slavistik / Lotman Institut Ruhr Universität Bochum, 2016. 42 S.
237. Coufalíková M. Music as a pedagogical tool in an English language classroom. Diploma Thesis. Brno, 2010. 96 p.
238. Cross J. Diagnosing the process, text, and intrusion problems responsible for L2 listeners' decoding errors. *Asian EFL Journal*. 2009. № 11(2). P. 31–53.
239. Dahlhaus B., Fertigkeit Hören. Berlin ; München: Langenscheidt, 1994. 134 S.
240. Dunkel P. Developing listening fluency in L2. Theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*. 1986. № 70. P. 99–106.
241. Ebong B., Sabbadini. M. J. Developing pronunciation through songs. Teaching English. British Council. Cameroon, 2006. URL : <https://www.teachingenglish.org.uk/article/developing-pronunciation-through-songs> (Last accessed: 10.01.2019).
242. Elley W. B. Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading research quarterly*. 1989. P. 174–187.
243. Engh D. Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*. 2013. Vol. 6. №. 2. P.113–127.
244. Field J. Listening in the language classroom. *Cambridge : Cambridge University Press*, 2008. P. 143–155.

245. François C., Chobert J., Besson M., Schön D. Music Training for the Development of Speech Segmentation. *Cerebral Cortex*. Oxford : Oxford University Press, 2013. Vol. 23. № 9. P. 2038–2043.
246. Fried-Booth D. L. First Certificate Practice Tests Plus 2 with Key. Longman, 2002. 208 p.
247. Gatehouse K. Key issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development. *The internet TESL journal*. 2001. № 7(10). P. 1–10.
248. Ghorbanpour A. English for Music Students: Basics. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2015. 205 p.
249. Gilakjani A. P., Ahmadi M. R. A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and research*. 2011. № 2(5) P. 977–988.
250. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2010. № 40. P. 97–118.
251. Gilmore A. Getting real in the language classroom: developing Japanese students' communicative competence with authentic materials: doctoral dissertation. Nottingham, 2007. 436 p.
252. Goh C. C., Cross J., Miller L., Brown C., Chang A. C. S. A special issue on second and foreign language listening pedagogy and assessment. *International Journal of Innovation in English Language teaching and Research [Editorial]*. 2014. № 3(2). P. 113–119.
253. Gottfried T. L., Staby A. M., Ziemer C. J. Musical experience and Mandarin tone discrimination and imitation. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 2004. № 115(5). P. 2545–2545.
254. Grace A. Acklam R. New Total English Pre-Intermediate Students' Book. Pearson Education; 2011. 160.
255. Guilford J. P. Cognitive psychology's ambiguities: some suggested remedies. *Psychological Review*. 1982. № 89. P. 48–59.

256. Habte-Gabr E. The Importance of Socio-affective Strategies in Using EFL for Teaching Mainstream Subjects. *The Journal of Humanizing Language Teaching*. 2006. № 8(5). P. 1–5.
257. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
258. Harris M., Mower D., Sikorzynska A. *New Opportunities Pre-Intermediate. Student's book*. Pearson Longman, 2000. – 146 p.
259. Horn D., Feldman H., Courteau M. L., Jerez P. N., Malcomson H. *Bloomsbury encyclopedia of popular music of the world. Volume IX, 9*. Bloomsbury Academic, 2014. 984 p.
260. Howatt A. *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1984. 394 p.
261. Hsu W. Bridging the vocabulary gap for EFL medical undergraduates: The establishment of a medical word list. *Language Teaching Research*. 2013. № 17(4). P. 454–484.
262. Hsu W. The vocabulary thresholds of business textbooks and business research articles for EFL learners. *English for Specific Purposes*. 2011. № 30 (4). P. 247– 257.
263. Hu M. and Nation P. Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*. 2000. № 13/1. P. 403–430.
264. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge University Press, 1987. 179 p.
265. Itkonen T. *Spoken Language Proficiency Assessment: assessing speaking, or evaluating acting: master's Thesis*. / University of Helsinki, 2010. 121 p.
266. Jakobson L. S., Lewycky S. T., Kilgour A. R., Stoesz B. M. Memory for verbal and visual material in highly trained musicians. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*. 2008. № 26(1). P. 41–55.
267. Ječmínková A. *Music and Songs in Adult ESL Teaching: bachelor's diploma thesis*. Brno : Masaryk University, 2009. 48 p.

268. Jing L., Jianbin H. An empirical study of the involvement load hypothesis in incidental vocabulary acquisition in EFL listening. *Polyglossia*. 2009. № 16. P. 1–11.
269. Johns A. M. The history of English for specific purposes research. *The handbook of English for specific purposes*. West-Sussex : Wiley-blackwell, 2013. P. 5–30.
270. Jolly Y. The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*. 1975. № 59 (1,2). P. 11–14.
271. Kanel K. Songs in Language Teaching: Theory and Practice. *JALT (Japan Association for Language Teaching): 25th Annual International Conference on Language Teaching & Learning and Educational Materials Expo*. 2000. P. 69–75.
272. Kara Z. E., Aksel A. S. The effectiveness of music in grammar teaching on the motivation and success of the students at preparatory school at Uldağ university. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2013. P. 2739–2745.
273. Kenny N. First Certificate Practice Tests Plus 1 with Key. Longman, 2002. 208 p.
274. Kenny N. First Certificate Practice Tests Plus with Built-In Sound, Bookmarks and Key Longman, 2008. 178 p.
275. Kubjátová K. Teaching listening with the Beatles: bachelor thesis. Brno : Masaryk university, 2006. 48 p.
276. Languages and children, making the match: *Foreign Language Instruction in the Elementary School*. / Curtain H., Pesola C. A., Dahlberg C. A., Savignon S. J. USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1988. 352 p.
277. Latham A. Oxford dictionary of musical terms. Oxford: Oxford university press, 2004. 216 p.
278. Lems K. Using Music in the Adult ESL Classroom. *ERIC Digest*. 2001. P. 1–6.
279. Lerdahl F., Jackendoff R. A generative theory of tonal music. Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology press, 1996. 384 p.
280. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice. Language Teaching Publications, 1997. 223 p.

281. Liu J. L1 Use in L2 Vocabulary Learning: Facilitator or Barrier. *International education studies*. 2008. №1(2), P. 65–69.
282. Lozanov G. Suggestology and outlines of suggestopedy. New York : Gordon and Breach Publishing, 1978. 377 p.
283. Lynch T. Theoretical Perspectives on Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1998. № 18. P. 3–19.
284. Maess B, Knösche T. R., Neuhaus C., Haueisen J., Alter K., Witte O. W., Friederici A. D. Perception of phrase structure in music. *Human Brain Mapping*. 2005. № 24(4). P. 259–273.
285. Maess B., Koelsch S., Gunter T. C., Friederici A. D. Musical syntax is processed in the area of Broca: an MEG-study. *Nature Neuroscience*. 2001. № 4. P. 540–545.
286. Magne C., Schön D., Besson M. Musician children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: behavioral and electrophysiological approaches. *Journal of cognitive neuroscience*. 2006. № 18(2). P. 199–211.
287. Marie C., Delogu F., Lampis G., Olivetti Belardinelli M., Besson M. Influence of Musical Expertise on Segmental and Tonal Processing in Mandarin Chinese. *Journal of Cognitive Neuroscience*. Massachusetts Institute of Technology, 2011. Vol. 10. № 5. P. 1–15.
288. Marques C., Moreno S., Luís Castro S., Besson M. Musicians detect pitch violation in a foreign language better than nonmusicians: behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2007. № 19(9). P. 1453–1463.
289. Meara P. The dimensions of Lexical competence. *Performance and competence in second language acquisition*. 1996. № 35. P. 33–55.
290. Medina S. L. Using Music to Enhance Second Language Acquisition: From Theory to Practice. *ESL Through Music*. 2002. URL : <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/06.htm>> (Last accessed: 9.05.2017).

291. Mehrpour S., Rahimi M. The impact of general and specific vocabulary knowledge on reading and listening comprehension: A case of Iranian EFL learners. *System*. 2010. № 38/2. P. 292–300.
292. Mendelsohn D. J. Learning to listen: a strategy-based approach for the second language learner. San Diego : Dominie Press, 1994. 141 p.
293. Mendelsohn D. J. There ARE Strategies for Listening. *Teal Occasional Papers*. 1984. № 8. P. 63–76.
294. Meyer M., Elmer S. and Jäncke L. Musical expertise induces neuroplasticity of the planum temporale. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2012. № 1252(1). P.116–123.
295. Mihajlovski Z. Personality, intelligence and musical instrument. *Croatian Journal of Education*. 2013. № 15(1). P.155–172.
296. Miksza P. Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*. 2011. № 39(1). P. 50–67.
297. Milovanov R., Huotilainen M., Esquef P. A., Alku P., Välimäki V., Tervaniemi M. The role of musical aptitude and language skills in preattentive duration processing in school-aged children. *Neuroscience letters*. 2009. № 460(2). P. 161–165.
298. Milovanov R., Pietilä P., Tervaniemi M., Esquef P. A. Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: a study of Finnish adults with higher education. *Learning and Individual Differences*. 2010. №20(1). P. 56–60.
299. Mohr K. A. J., Mohr E. S. Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. 2017. Vol. 1. Issue 1. P. 84–94.
300. Mora C. F. Foreign language acquisition and melody singing. *ELT journal*. 2000. № 54(2). P.146–152.
301. Moutsou E. Use of English B2. For All Exams. Student's Book. MM Publications, 2009. 186 p.
302. Nagle S. J., Sanders S. L. Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quarterly*. 1986. № 20(1). P. 9–26.

303. Nation I. S. P. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*. 2006. № 63/1. P. 59–81.
304. Neveling Ch. Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen : Narr, 2004. S. 190–216.
305. O'Malley J. M., Chamot A. U. Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*. 1989. № 10(4). P. 418–437.
306. O'Malley J. M., Chamot A. U., Learning strategies in second language acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 272 p.
307. Oertel H. Lectures on the study of language. London : Forgotten Books, 2017. 368 p
308. Orlova N. Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes. *The Internet TESL Journal*. 2003. URL : <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html> (Last accessed: 19.10.2018).
309. Ott C. G. M., Langer N., Oechslin M. S., Meyer M., Jäncke L. Processing of voiced and unvoiced acoustic stimuli in musicians. *Frontiers in psychology*. 2011. № 2. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00195/full> (Last accessed: 9.05.2017).
310. Pallier C., Colomé A., Sebastián Gallés N. The influence of native language phonology on lexical access: exemplar based vs. abstract lexical entries. *Psychological Science*. 2001. № 12(6). P. 445–449.
311. Pastuszek-Lipinska B. Influence of music education on second language acquisition. *Journal of the Acoustical Society of America*. 2008. № 123(5). P. 8782–8786.
312. Patel A. D. Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*. 2003. № 6. P. 674–681.
313. Patel A. D., Gibson E., Ratner J., Besson M., Holcomb P. J. Processing syntactic relations in language and music: An event-related potential study. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 1998. № 10. P. 717–733.
314. Peacock M., The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT journal*. 1997. №51(2). P.144–156.

315. Perfors A., Ong J. H. Musicians are better at learning non-native sound contrasts even in non-tonal languages. URL: <http://hdl.handle.net/2440/77553> (Last accessed: 9.05.2017).
316. Peterson P. W. A synthesis of methods for interactive listening. *Teaching English as a second or foreign language*. 1991. № 2. P. 106–122.
317. Pilhofer M., Day H. Music theory for dummies. Indianapolis: Wiley Publishing, 2007. 341 p.
318. Purdy M., Borisoff D. Listening in everyday life: A personal and professional approach. Lanham : University Press of America, 1997. 346 p.
319. Reilly P., Dean M., Sikorzynska A. New Opportunities Pre-Intermediate. Language Powerbook. Pearson Longman, 2000. – 129 p.
320. Richards J. C. Listening comprehension: Approach, design and procedure. *The Context of Language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1985. P. 189–207.
321. Richards J. C. Teaching Listening and Speaking. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 47 p.
322. Richards, J. Songs in Language Learning. *TESOL Quarterly*. 1969. № 3(2). P. 161–174.
323. Rivers W. Listening comprehension. *The Modern Language Journal*. 1966. № 50. P. 196–204.
324. Rivers W. M. Speaking in Many Tongues. 3rd edition. London: Cambridge University Press, 1983. 272 p.
325. Rixon Sh. *Developing Listening Skills*. Oxford : Oxford University Press, 1991. 144 p.
326. Rost M. Teaching and researching: Listening. Routledge, 2013. 424 p.
327. Rothman D. A Tsunami of Learners Called Generation Z. «Public Safety: A State of Mind» online journal. 2014. URL : http://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf (Last accessed: 15.04.2019).

328. Rubin J. A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*. 1994. № 78. P. 199–221.
329. Rumelhart D. E. Schemata: the building blocks of cognition. *Theoretical issues in reading comprehension*. Routledge, 2017. P. 33–58.
330. Saffran J., Senghas A., Trueswell J. The acquisition of language in children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2001. V. 98. № 23. P. 12874–12875.
331. Sarani A., Sahebi L. F. The Impact of Task-Based Approach on Vocabulary Learning in ESP Courses. *English Language Teaching*. 2012. № 5(10). P. 118–128.
332. Saricoban A., Metin E. Games for Teaching Grammar. *Internet TESL Journal*. 2000. URL : https://www.researchgate.net/profile/Esen_Metin/publication/273060634_Songs_Verse_and_Games_for_Teaching_Grammar_httpitesljorgTechniquesSaricoban-Songshtml/links/593901e24585153206f561be/Songs-Verse-and-Games-for-Teaching-Grammar-http-itesljorg-Techniques-Saricoban-Songshtml.pdf (Last accessed: 29.12.2018).
333. Schmidt A. Listening journals for extensive and intensive listening practice. *English Teaching Forum*. 2016. Volume 54. № 2. P. 3–11. URL : https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_54_2_pg02-11.pdf (Last accessed: 29.12.2018).
334. Schoepp K. Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *Internet TESL Journal*. 2016. URL : https://www.researchgate.net/profile/Kevin_Schoepp2/publication/309390126_Reasons_for_Using_Songs_in_the_ESLEFL_Classroom/links/580d8fb308ae74852b63cd32.pdf (Last accessed: 29.12.2018).
335. Schön D., Magne C., Besson M. The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*. 2004. № 41(3). P. 341–349.
336. Scrivener J. *Learning Teaching*. Macmillan Publishers Limited, 2005. 431 p.

337. Serri F. Cognitive, metacognitive, and social/affective strategies in listening comprehension and their relationships with individual differences. *Theory and Practice in Language Studies*. 2012. № 2(4). P. 843–849.

338. Sierra F. C. Foreign language teaching methods: some issues and new moves. URL : <http://www.encuentrojournall.org/textos/8.7.pdf> (Last accessed: 10.04.2019).

339. Slevc L. Language and music: sound, structure, and meaning. *WIREs Cognitive Science*. 2012. Vol. 3. P. 483–492.

340. Slevc L. R., Miyake A. Individual differences in second-language proficiency: does musical ability matter? *Psychological Science*. 2006. № 17(8), P. 675–681.

341. Slonimsky N., Kuhn L. D. Baker's Biographical Dictionary of Musicians: Levy-Pisa (Vol. 4). New York: Schirmer Books, 2001. 2115 p.

342. Solmecke G. Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die schulung der rezeptiven kompetenz mit beispielen für den unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin : München : Langenschedt, 1997. 112 S.

343. Stahl S. A., Fairbanks M. M. The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*. 1986. № 56 (1). P. 72–110. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543056001072> (Last accessed: 26.09.2018).

344. Stepanovienė A. Barriers to academic listening: research perspectives. *Darnioji daugiakalbystė*. 2012. № 1. P. 134–141.

345. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003. 592 p.

346. Suggate S. P., Lenhard W., Neudecker E., Schneider W. Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First Language*. 2013. № 33(6). P. 551–571.

347. Suter J. Vocabulary. Music, art, and literature words. Irvine: Saddleback Educational Publishing, 2002. 114 p.

348. Teinonen T., Fellman V., Näätänen R. Statistical language learning in neonates revealed by event-related brain potentials. *BMC Neuroscience*. 2009. P. 1–8.
349. Torrance T. A., Bugos J. A. Music Ensemble Participation: Personality Traits and Music Experience. *Update: Applications of Research in Music Education*. 2017. № 36(1). P. 28–36.
350. Ullmann S. *Semantics: An introduction to the science of meaning*. Oxford : Blackwell, 1962. 288 p.
351. Underhill A. *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation*. Macmillan Publishers Ltd, 2005. 210 p.
352. Underwood M. *Teaching Listening*. New York: Longman, 1990. 117 p.
353. Ur P. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 173 p.
354. Van Zeeland H., Schmitt N. Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *Science Direct*. Amsterdam, 2013. P. 609–624.
355. Van Zeeland H., Schmitt N. Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*. 2012. № 34(4). P. 457–479.
356. Vandegrift L., Goh Ch. C. M. *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in action*. New York, London : Routledge, 2012. 315 p.
357. Vandergrift L., Goh C., Mareschal C. J., Tafaghodtari M. H. The metacognitive awareness listening questionnaire: development and validation. *Language learning*. 2006. № 56 (3). P. 431–462.
358. Vera B. B., Luna R. M. Teaching English through music: A proposal of multimodal learning activities for primary school children. *Encuentro*. 2013. P. 16–28.
359. Vidal K. Academic Listening: A Source of Vocabulary Acquisition? *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2003. Vol. 24. №. 1. P. 56–89.
360. Vitevitch, M. The influence of onset density on spoken word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2002. № 28. P. 270–278.

361. Vyspynska N. Musicians outperform non-musicians in English language vocabulary uptake and listening comprehension tasks. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Iasi, 2019. № 11(2). P. 296–309.
362. Wales R. J., Marshall J. G. The organization of linguistic performance. *Psycholinguistic Papers*. Edinburgh, 1966. P. 29–95.
363. Webb S., Rodgers M. P. H. Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*. 2009. № 59/2. P. 335–366.
364. Weber A., Cutler A. Lexical competition in non-native spoken word recognition. *Journal of Memory and Language*. 2004. № 50. P. 1–25.
365. Wong P. C. M., Skoe E., Russo N. M., Dees T., Kraus N. Musical Experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience*. New York, 2007. Vol. 10. №. 4. P. 420–422.
366. Woottipong K. Effect of using video materials in the teaching of listening skills for university students. *International Journal of Linguistics*. 2014. № 6(4). P. 200–212.
367. Xhaferi B. Teaching and learnig ESP vocabulary. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*. 2009. № 15. P. 229–255.
368. Yau Hau Tse A. Malaysian Teacher' Perspectives on Using Songs in English Language Teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*. 2015. Vol. 5. №.1. P. 87–89.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

**Зразок анкети для опитування студентів – майбутніх фахівців
музичного мистецтва, що вивчають професійно орієнтовану
англійську мову**

Шановні студенти! Просимо вас взяти участь в анкетуванні. Його результати будуть використані тільки для наукового дослідження з теми: «Формування професійно англійської орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва».

Дайте, будь ласка, відповіді на запитання в письмовій формі або позначте обраний варіант відповіді.

Дякуємо за співпрацю!

Вік _____

Курс _____

Рідна мова _____

Коли почали займатися музикою _____

Музичний інструмент _____

1. Чи вважаєте ви важливими знання англійської мови?

- так;
- ні;
- не знаю.

2. Чи вважаєте ви, що англійська мова потрібна вам для подальшої професійної діяльності?

- так;
- ні;
- не знаю.

3. У яких ситуаціях вам, імовірно, доведеться користуватись англійською мовою?
- для спілкування з іноземними колегами;
 - під час участі в міжнародних конкурсах;
 - при можливій роботі за кордоном;
 - під час майстер-класів/ форумів/ літніх шкіл;
 - під час навчання/стажування за кордоном.
4. Протягом якого часу ви вивчаєте англійську мову?
- до трьох років;
 - три – чотири роки;
 - більше п'яти років;
 - більше десяти років.
5. Чи задоволені ви власним рівнем володіння англійською мовою?
- так;
 - ні;
 - не знаю.
6. Чи працюєте ви систематично над вивченням англійської мови?
- так;
 - працюю, але не систематично;
 - не працюю.
7. Як ви оцінюєте ваше знання фахової лексики?
- високе;
 - достатнє;
 - низьке.
8. Які причини такого рівня володіння лексикою?
- недостатність уваги до вивчення лексичних одиниць;
 - обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях;
 - ваша відповідь.

9. Чи часто ви працюєте на заняттях з метою запам'ятовування термінів?

- так;
- не дуже;
- рідко.

10. Чи ведете ви словник?

- так, завжди;
- ні;
- інколи.

11. Чи вчите ви вдома нові слова?

- так, завжди;
- ні;
- інколи.

12. Як ви вчите нові слова?

- по словнику, закриваючи по черзі то слово, то його переклад;
- застосовую інші прийоми такі, як _____;
- не вчу.

13. Чи подобається вам сприймати на слух професійно орієнтовану інформацію?

- так;
- ні;
- інколи;
- не знаю.

14. Як ви оцінюєте своє вміння слухати та розуміти професійно орієнтовану інформацію?

- добре;
- достатньо;
- не достатньо;
- погано.

15. Як ви працюєте з фонограмами для аудіювання?

- починаю відразу слухати, намагаючись зрозуміти кожне слово та запам'ятати всю інформацію;
- під час слухання намагаюсь виділити ключові слова, зрозуміти загальний зміст, ігнорую незнайомі слова;
- звертаю увагу на завдання до аудіювання, намагаюсь почути необхідну інформацію, сформульовану в завданні.

16.3 якими труднощами ви зіштовхуетесь під час аудіювання?

I. Труднощі, пов'язані з особистими знаннями:

- малий термінологічний словниковий запас;
- фонологічні класифікації, акценти;
- типи вхідної інформації з невідомою/ незрозумілою структурою;
- слабка або недостатньо розвинена пам'ять;
- швидкий темп мовлення.

II. Труднощі, пов'язані з текстом

- фонологічні модифікації;
- невідомі лексичні одиниці;
- різна вимова/ діалекти;
- темп мовлення;
- види вхідної інформації;
- зацікавленість у темі і мета аудіювання;
- набуті знання та досвід;
- фізичні чинники;
- емоційний стан;
- довжина і структура фонограми.

17. Що допомагає вам в розумінні професійно орієнтованої аудіоінформації?

- настанова викладача;
- візуальні опори;
- лексичний запас;
- нічого.

18. Як ви уявляєте собі слова в аудіюванні?

- графічний образ;
- наочний образ;
- позитивні/негативні емоції;
- ніяк.

19. Виберіть моделі за якими ви впізнаєте слова в аудіюванні.

- впізнаю слово через ідентифікацію звуків у ньому і розуміння ймовірності того, що дане слово може бути вжитим у конкретному контексті;
- впізнаю в контексті, для чого не обов'язково знати кожне слово;
- впізнаю завдяки двом основним ознакам: звуки, з яких слово починається, та лексичний наголос;
- впізнаю, коли акустична структура та інші доступні ознаки дозволяють виключити всі можливі варіанти, залишивши найімовірніші.

ДОДАТОК Б

Результати опитування студентів

1. Чи вважаєте ви важливими знання англійської мови?
 - так – 74 %;
 - ні – 18 %;
 - не знаю – 8 %.
2. Чи вважаєте ви, що англійська мова потрібна вам для подальшої професійної діяльності?
 - так – 60 %;
 - ні – 24 %;
 - не знаю – 16 %.
3. У яких ситуаціях вам, імовірно, доведеться користуватись англійською мовою?
 - для спілкування з іноземними колегами – 10 %;
 - під час участі в міжнародних конкурсах – 90 %;
 - при можливій роботі за кордоном – 64 %;
 - під час майстер-класів/ форумів/ літніх шкіл – 82 %;
 - під час навчання/стажування за кордоном – 16 %;
4. Протягом якого часу ви вивчаєте англійську мову?
 - до трьох років – 4 %;
 - три – чотири роки – 2 %;
 - більше п'яти років – 94 %;
 - більше десяти років – 0 %.
5. Чи задоволені ви власним рівнем володіння англійською мовою?
 - так – 8 %;
 - ні – 82 %;
 - не знаю – 10 %.

6. Чи працюєте ви систематично над вивченням англійської мови?
- так – 4 %;
 - працюю, але не систематично – 34 %;
 - не працюю – 62 %.
7. Як ви оцінюєте ваше знання фахової лексики?
- високе – 4 %;
 - достатнє – 10 %;
 - низьке – 86 %.
8. Які причини такого рівня володіння лексикою?
- недостатність уваги до вивчення лексичних одиниць – 82 %;
 - обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях – 62 %.
9. Чи часто ви працюєте на заняттях над запам'ятовуванням нових термінів?
- так 10 %;
 - не дуже 48 %;
 - рідко 42 %.
10. Чи ведете ви словник?
- так, завжди – 4 % ;
 - ні – 86 %;
 - інколи – 10 %.
11. Чи вчите ви вдома нові слова?
- так, завжди – 10 %;
 - ні – 48 %;
 - інколи – 42 %.
12. Як ви вчите нові слова?
- по словнику, закриваючи по черзі то слово, то його переклад – 10 %;
 - застосовую Duolingo, Quizlet, Simpler і т.і. – 42 %;
 - не вчу – 48 %.

13. Чи подобається вам сприймати на слух професійно орієнтовану інформацію?
- так – 40 %;
 - ні – 20 %;
 - інколи – 24 %;
 - не знаю – 16 %.
14. Як ви оцінюєте своє вміння слухати та розуміти професійно орієнтовану інформацію?
- добре – 10 %;
 - достатньо – 6 %;
 - не достатньо – 28 %;
 - погано – 56 %.
15. Як ви працюєте з фонограмами для аудіювання?
- починаю відразу слухати, намагаючись зрозуміти кожне слово та запам'ятати всю інформацію – 40 %;
 - під час слухання намагаюся виділити ключові слова, зрозуміти загальний зміст, ігнорую незнайомі слова – 24 %;
 - звертаю увагу на завдання до аудіювання, намагаюся почути необхідну інформацію, сформульовану в завданні – 36 %.
16. З якими труднощами ви зіштовхуетесь під час аудіювання?
- I. Труднощі, пов'язані з особистими знаннями:*
- малий термінологічний словниковий запас – 20 %;
 - фонологічні класифікації, акценти – 18 %;
 - типи вхідної інформації з невідомою/ незрозумілою структурою – 0 %;
 - слабка або недостатньо розвинена пам'ять – 14 %;
 - швидкий темп мовлення – 100 %.
- II. Труднощі пов'язані з текстом*
- фонологічні модифікації – 0 %;
 - невідомі лексичні одиниці – 100 %;
 - різна вимова/діалекти – 36 %;

- темп мовлення – 100 %;
 - види вхідної інформації – 6 %;
 - зацікавленість у темі та меті аудіювання – 36 %;
 - набуті знання та досвід – 8 %;
 - фізичні чинники – 16 %;
 - емоційний стан – 84 %;
 - довжина і структура фонограми – 100 %.
17. Що допомагає вам в розумінні професійно орієнтованої аудіоінформації?
- настанова викладача – 4 %;
 - візуальні опори – 20 %;
 - лексичний запас – 64 %;
 - нічого – 12 %.
18. Як ви уявляєте собі слова в аудіюванні?
- графічний образ – 8 %;
 - наочний образ – 12 %;
 - позитивні/негативні емоції – 70 %;
 - ніяк – 10 %.
19. Виберіть моделі за якими ви впізнаєте слова в аудіюванні.
- впізнаю слово через ідентифікацію звуків у ньому і розуміння ймовірності того, що дане слово може бути вжитим у конкретному контексті – 50 %;
 - впізнаю в контексті, для чого необов'язково знати кожне слово – 36 %;
 - впізнаю завдяки двом основним ознакам: звуки, з яких слово починається, та лексичний наголос – 10 %;
 - впізнаю, коли акустична структура та інші доступні ознаки дозволяють виключити всі можливі варіанти, залишивши найімовірніші – 4 %.

ДОДАТОК В

Зразок опитувального листка викладачів

Шановний респонденте!

Просимо дати відповіді на запитання анкети, метою якої є з'ясування стану викладання англійської мови та окремих її аспектів для студентів музичних спеціальностей.

Результати опитування будуть використані для дослідження: «Формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва», спрямованого на розробку відповідної методики.

Позначте відповідь / відповіді, з якими ви згодні, або дайте відповідь у письмовій формі.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи вмотивовані ваші студенти до вивчення іноземної мови?
 - так;
 - частково;
 - ні.
2. В яких ситуаціях музикантам доводиться використовувати іноземну мову?
 - для спілкування з іноземними колегами;
 - під час участі у міжнародних конкурсах;
 - при можливій роботі за кордоном;
 - під час майстер-класів/форумів/літніх шкіл;
 - під час навчання/стажування за кордоном.
3. Чи часто ви працюєте на заняттях з професійно орієнтованим аудіюванням?
 - так;
 - не дуже;
 - рідко;
 - не працюю.
4. З якими труднощами зіштовхуються ваші студенти під час аудіювання професійних повідомлень англійською мовою?

- малий словниковий запас;
 - швидкий темп мовлення;
 - невідомі фахові лексичні одиниці;
 - різна вимова/діалекти;
 - довжина і структура фонограми;
 - нова і незрозуміла фахова інформація;
 - відсутність інтересу;
 - ваша відповідь _____.
5. Чи часто ви працюєте на заняттях над оволодінням термінами?
- так;
 - не дуже;
 - рідко;
 - не працюю.
6. Чи легко засвоюють ваші студенти фахові ЛО?
- так;
 - не дуже;
 - ні.
7. Які причини труднощів опанування термінами?
- недостатність уваги до їх вивчення;
 - обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях;
 - недостатній рівень володіння англійською мовою загалом;
 - відсутність мотивації;
 - надто велика кількість лексичних одиниць;
 - ваша відповідь _____.
8. Які вправи ви зазвичай пропонуєте студентам для оволодіння фаховою лексикою?
- переклад слів, речень з англійської мови на українську;
 - переклад слів, речень з української мови на англійську;
 - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою тощо;
 - підстановка термінів у речення відповідно до смислу;
 - виконання тестів множинного вибору;

- складання словосполучень;
 - складання речень;
 - використання термінів в монологічному та діалогічному мовленні;
 - перевірка розуміння термінів у текстах;
 - ваша відповідь_____.
9. Які способи семантизації нових лексичних одиниць зазвичай використовуєте на заняттях з англійської мови?
- перекладні;
 - безперекладні;
 - в контексті;
 - поза контекстом.
10. Як ви оцінюєте чинний підручник з погляду навчання фахової лексики?
- відмінно;
 - добре;
 - задовільно;
 - незадовільно.
11. Чи достатньо вправ на оволодіння фаховою лексикою в чинному підручнику?
- так;
 - ні.

ДОДАТОК Г

Результати опитування викладачів

1. Чи вмотивовані ваші студенти до вивчення англійської мови?
 - так 25 %;
 - частково 67 %;
 - ні 8 %.
2. В яких ситуаціях музикантам доводиться використовувати англійську мову?
 - для спілкування з іноземними колегами 42 %;
 - під час участей у міжнародних конкурсах 100 %;
 - при можливій роботі за кордоном 33 %;
 - під час майстер-класів/форумів/літніх шкіл 83 %;
 - під час навчання/стажування за кордоном 50 %.
3. Чи часто ви працюєте на заняттях з професійно орієнтованим аудіюванням?
 - не дуже 83 %;
 - рідко 17 %.
4. З якими труднощами зіштовхуються ваші студенти під час аудіювання професійних повідомлень англійською мовою?
 - малий словниковий запас 83 %;
 - швидкий темп мовлення 58 %;
 - невідомі фахові лексичні одиниці 83 %;
 - різна вимова/діалекти 25 %;
 - довжина і структура фонограми 83 %;
 - нова і незрозуміла фахова інформація 100 %;
 - відсутність інтересу 33 %.
5. Чи часто ви працюєте на заняттях над оволодінням термінами?
 - так 100 %.
6. Чи легко засвоюють ваші студенти фахові ЛО?
 - не дуже 100 %.

7. Які причини труднощів опанування термінами?
- обмежений обсяг часу на аудиторних заняттях 100 %;
 - недостатній рівень володіння англійською мовою загалом 58 %;
 - відсутність мотивації 17 %.
8. Які вправи Ви зазвичай пропонуєте студентам для оволодіння фаховою лексикою?
- переклад слів, речень з англійської мови на українську 100 %;
 - переклад слів, речень з української мови на англійську 100 %;
 - встановлення відповідності між словом і дефініцією / картинкою тощо 100 %;
 - підстановка термінів у речення відповідно до смислу 67 %;
 - виконання тестів множинного вибору 50 %;
 - складання словосполучень 100 %;
 - складання речень 100 %;
 - використання термінів у монологічному та діалогічному мовленні 100 %;
 - перевірка розуміння термінів у текстах 100 %.
9. Які способи семантизації нових лексичних одиниць зазвичай використовуєте на заняттях з англійської мови?
- перекладні 100 %;
 - безперекладні 58 %;
 - в контексті 42 %;
 - поза контекстом 100 %.
10. Як Ви оцінюєте чинний підручник з погляду навчання фахової лексики?
- добре 33 %;
 - задовільно 67 %.
11. Чи достатньо вправ на оволодіння фаховою лексикою в чинному підручнику?
- так 33 %;
 - ні 67 %.

ДОДАТОК Д

**Перелік відібраних ЛО для формування ПОАЛК
в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва**

А

A – *n* нота ля

abbandonamente – *im* довільно, із захопленням (виконувати)

abbassamento – *im* схрещення рук під час гри на фортепіано

abbassando – *im* зменшуючи силу звуку

aberration – *n* відхилення

abrupt – *adj* різкий раптовий

absolute pitch – абсолютний слух

absorb – *v* поглинати

accelerated – *adj* пришвидшений

accent – *n* удар

accentuation – *n* постановка наголосу

accidental – *n* знак альтерації

accommodate – *v* пристосовувати

accompaniment – *n* акомпанемент

accomplishment – *n* завершення

accord – *n* акорд, співзвуччя

acoustics – *n* акустика

adagio – *im* повільно

adagio lamentoso – *im* повільно жалісливо, гірко

adaptation – *n* аранжування музичного твору

adapter – *n* адаптер

add – *v* додавати, збільшувати

additional – *adj* додатковий

adhere (to) – *v* дотримуватися

adjustable – *adj* регулювальний

aesthetic – *adj* естетичний

a-flat – *n* ля-бемоль

agiato – *im* повільно та спокійно

air – *n* арія; партія; мелодія; пісня

air column – струмінь повітря

allegro – *im* швидко

allegro con brio – *im* швидко, із запалом

allegro con graz – *im* швидко граційно

allegro molto – *im* дуже швидко

allegro scherzando – *im* швидко, жартівливо

allure – *v* приваблювати, заманювати

alter – *v* змінювати

alteration – *n* альтерація, зміна

alternate – *adj* почерговий

alternating – *adj* змінний

alto – *im* альт

alto flute – альтова флейта

amateur – *n* любитель

amplitude – *n* амплітуда

animated – *adj* натхненний

animation – *n* натхнення

antiphony – *n* антифонія (церковний спів, заснований на принципі поперемінного звучання двох хорів)

antithesis – *n* антитеза, протиставлення

appearance – *n* виступ (виконавця)

apply – *v* застосовувати

appreciation – *n* висока оцінка, визнання

approval – *n* схвалення

art – *n* мистецтво

a-sharp – *n* ля-дієз

atonality – *n* атональність

audible – *adj* чутний

audio-frequency – частота звуку, частотність

award – *n* нагорода

B

b – *n* нота *сi*

back – *n* нижня дека/днище струнного інструмента

backbone – *n* основа

background – *n* музичний супровід, фон

bagpipe – *n* волинка

balanced – *adj* гармонійний

ballad – *n* балада

bandmaster – *n* капельмейстер

bard – *n* бард, співак

bar-line – *n* тактова межа

barren – *adj* беззмістовний, нудний

basic – *adj* основний

bass – *n* бас

bass clarinet – *n* бас-кларнет

bass drum – *n* великий барабан

bassoon – *n* фагот

baton – *n* диригентська паличка

beat – *v* відбивати такт; *n* такт; ритм, розмір; відбивання такту

bell – *n* дзвін

belly – *n* верхня дека струнного інструмента

b-flat – *n* сі-бемоль

bitonality – *n* бітональність

blare – *n* звуки труб

blast – *n* звук (духового інструмента)

blend – *v* гармоніювати

blues – *n* блюз

bones – *n* кастаньети

bow – *n* смичок

brass – *n* духові інструменти

brassy – *adj* духовий, металічний (про звук)

breve – *im* бревіс (позначення тривалості, що дорівнює двом цілим –подвійна ціла нота)

bridge – *n* кобилка (скрипки, гітари)

brisk – *adj* жвавий

brusque – *adj* різкий

b-sharp – *n* сі-дієз

bugle – *n* мисливський ріг

burlesque – *n* пародія, карикатура; бурлеск

С

c – *n* нота до

cadence – *n* каденція

cantata – *n* кантата

cap-shaped – *adj* чашеподібний

carol – *n* весела пісня

cast – *n* склад (оркестру)

castanets – *n* кастаньети

celesta – *n* челеста (ударно-клавішний музичний інструмент)

cello – *n* віолончель

c-flat – *n* до-бемоль

chant – *n* ритмічний спів, спів псалмів

chime – *n* дзвін

choir – *n* хор

choir-master – *n* хормейстер

choir organ – *n* позитив (невеликий орган)

choral – *adj* хоровий

- chord** – *n* товста струна; акорд
chorister – *n* хорист
chromatic – *adj* хроматичний
circle of fifths – *n* квінтове коло
clarinet – *n* кларнет
clef – *n* ключ
closing – *n* заключна частина, фінал
colour – *n* тембр
complete cadence – складна каденція
concert-goer – *n* частий відвідувач концертів
condensation – *n* ущільнення
conductor – *n* диригент
contradiction – *n* контраст
contrapuntal – *adj* контрапунктичний
contrast – *v* протиставляти
counter-melody – *n* контрмелодія
counter-rhythm – *n* контрритм
counter-theme – *n* контратема
c-sharp – *n* до-дієз
curve – *n* заокруглення
cycle – *n* цикл; круг
cymbals – *n* тарілки

D

- d** – *n* нота *ре*
detached – *adj* уривчастий (про звук)
detachment – *n* роз'єднання, відокремлення нот (особливий вид стакато)
deviate – *v* відхилятися
d-flat – *n* ре-бемоль
diapason – *n* основний стрій органу
diatonic – *adj* діатонічний

- die away** – *v* затихати, завмирати (про звук)
discordant – *adj* суперечливий; дисонуючий
displacement – *n* переміщення, перестановка
dissonance – *n* дисонанс
dissonant – *adj* дисонуючий
dissonant harmony – *n* дисонуюча гармонія
dodecaphony – *n* додекафонія
dominant – *n* домінанта (V ступінь ладу відносно основного тону)
double-bass – *n* контрабас
double-bassoon – *n* контрфагот
drum – *n* барабан
drums – *n* ударні інструменти (в джаз-оркестрі)
d-sharp – *n* ре-дієз
dulcimer – *n* цимбали
duplet – *n* дуоль
duplication – *n* подвоєння
duration – *n* тривалість
dynamics – *n* динаміка

Е

- e** – *n* нота мі
echo – *n* відлуння
e-flat – *n* мі-бемоль
eleventh – *n* ундецима
English horn – *n* англійський ріжок
enharmonic – *adj* енгармонійний
entrance – *n* вступ
episodical form – *n* епізодична форма (рондо)
equal – *adj* рівний
e-sharp – *n* мі-дієз
euphony – *n* милозвучність
execution – *n* виконання музичного твору

F

f – *n* нота *фа*

false drone – *n* фабурдон

f-flat – *n* фа-бемоль

f-holes – *n* ефи (у скрипки)

fifth – *n* квінта

finger – *v* вказувати аплікатуру

fingering – *n* аплікатура

flat – *n* бемоль

flat keys – бемольні тональності

flute – *n* флейта

folk music – народна музика

folk tune – народна мелодія

footing – *n* опора

fourth – *n* кварта

French horn – *n* валторна

frequency – *n* частота (звука), частотність

fret – *n* лад (у гітарі)

f-sharp – *n* фа-дієз

full cadence – *n* повна каденція

fusion – *n* злиття

G

g – *n* нота *соль*

gamut – *n* звукоряд, гама

gavotte – *im* гавот

German sixth – *n* збільшена секста

g-flat – *n* соль-бе-моль

gimel – *n* гимель

glissando – *n* глісандо (плавний перехід від звука до звука)

glockenspiel – *n* Glockenspiel, дзвіночки

glottis – *n* ГОЛОСОВА щілина

gradations – *n* відтінки

gradually – *adv* поступово

ground – *n* тема (музична)

growl – *n* гуркіт, перекіт (грому)

grazioso – *im* граційно, вишукано

g-sharp – *n* соль-дієз

guitar – *n* гітара

Н

h – *n* нота ля

half cadence – *n* половинний каданс

half step – *n* напівтон

half-tone – *n* напівтон

harmonic analysis – гармонічний аналіз

harmonic centres – гармонічні центри

harmonic design – гармонічний задум

harmonic minor (scale) – гармонійна мінорна гама

harmonic rhythm – гармонічний ритм

harmonic sequence – гармонійна секвенція

harmonious – *adj* гармонійний

harmonist – *n* музикант; оркестратор

harmonium – *n* фісгармония

harmonize – *v* гармонізувати

harp – *n* арфа

harper, harpist – *n* арфист

harpsichord – *n* клавикорд

harsh – *adj* неприємний, різкий (про звук, мелодію)

hearer – *n* слухач

hemidemisemiquaver – *n* 64-та нота

h-flat – *n* ля-бемоль

histrionic – *adj* сценічний, акторський

homogeneous – *adj* однорідний, рівний, однаковий

homofony – *n* гомофонія (вид багатоголосся)

horn – *n* ріжок; валторна

h-sharp – *n* ля-дієз

hubbub – *n* гул голосов

hymn – *n* церковний гімн

I

imperfect cadence – недосконала/неповна каденція

incidental – *adj* побічний(про муз. тему)

intensity – *n* насиченість, напруга

interrupted cadence – перерваний каданс

introduction – *n* вступ

item – *n* номер програми

J

jar – *n* різкий, деренчливий звук

jigue – *n* джигга (танок)

K

kettle drum – *n* литавра

key – *n* ключ; тональність; тон, висота голосу

keyboard – *n* клавіатура

key-note – *n* основна нота ключа, тональність

key of C – тональність C (до мажор)

key of F – тональність F (фа мажор)

L

lament – *n* елегія

leader – *n* диригент, регент (хору)

leading motive – лейтмотив

legno – *n* деревко смичка

leit-tone – *n* увідний/вступний тон

length – *n* довжина

lento – *im* повільний темп

lento molto – *im* дуже повільно

lesto – *im* швидко, вільно

liberte – *фр* вільно, невимушено

lieve – *im* легко

l'istesso tempo – *im* у тому ж темпі

loose – *v* послаблювати (струну)

loud – *adj* голосний, звучний

loudness – *n* гучність

low – *adj* низький (про ноту)

low-pitched – *adj* низького тону, низький (про звук)

lullaby – *n* колискова пісня

lumber – *n* гуркочучі звуки

lute – *n* лютня

lyrical – *adj* ліричний

М

magnificent – *adj* прекрасний, розкішний

major – *n* мажор

major key – *n* мажорна тональність

many-voiced – *adj* багатоголосий

march – *n* марш

masterpiece – *n* витвір мистецтва

measure – *n* такт; розмір

mediant – *n* медіанта

mediator – *n* медігатор

melisma – *n* мелизма

melodious – *adj* мелодійний

medzo voce – *im* півголос

minnesingers – *n* мінезінгери

minor – *adj* мінорний

minor key – мінорна тональність

mode – *n* лад, тональність;

moderately – *adv* помірно

moderato tempo – *im* помірний тон

modulating note – модуляційний звук

modulation – *n* модуляція

mood – *n* лад, тональність; стрій

monochord – *n* монохорд

monodic – *adj* монодичний

molto cantabile – *adj* дуже наспівно

motet – *n* піснеспів, мотет

motto – *n* повторювана музична тема

mouthpiece – *n* мундштук

movement – *n* частина (музичного твору)

muffle – *v* глушити, заглушувати (звук)

multicentric – *adj* багатоцентральний

murmur – *n* шорох

musette – *n* пасторальна мелодія; волинка

musical volume – музикальна сила, повнота (звука)

musician – *n* музикант; композитор

music maker – *n* композитор

music master – *n* викладач музики

musicology – *n* музикознавство

mute – *n* сурдина (пристосування, що застосовується під час гри на музичних інструментах для послаблення або приглушення їх звучності, або ж для зміну тембру)

N

nasal – *adj* носовий

nasality – *n* носовий характер звука

natural – *n* бекар, ключ С

natural flageolet – натуральний флажолет

natural instruments – натуральні інструменти (мідні духові)

natural major – натуральний мажор

natural minor – натуральний мінор

natural scale – натуральний звукозаряд

neapolitan sixth – неаполітанський флажолет

neck – *n* шийка (скрипки тощо)

ninth – *n* нона

nocturne – *n* ноктюрн

nonet – *n* нонет

non troppo – *im* не надто

nota cativa – *im* слабка нота, слабка доля

nota cambiata – *im* допоміжна нота

nota di passaggio – *im* прохідна нота

notation – *n* нотація

note – *n* нота; музика, мелодія

note-row – *n* звукозаряд

О

oboe – *n* гобой

octave – *n* октава

octet – *n* октет

odd – *adj* додатковий

odeum – *n* концертний або глядацький зал

opening – *adj* початковий, вступний

open string – відкрита струна

operatic – *adj* оперний

orchestra – *n* оркестр

orchestration – *n* оркестровка

orchestrion – *n* оркестріон

organ keyboard – *n* мануали

organ-player – *n* органіст

orotund – *adj* повнозвучний

overtone – *n* обертон

overture – *n* увертюра

Р

pace – *n* швидкість, темп

pan-pipe – *n* свиріль

pantomime – *n* пантоміма

parallel – *adj* паралельний

paraphrase – *n* парафраза

part – *n* партія (вокальна, інструментальна тощо)

part -song – *n* вокальний твір для 3-х і більше голосів

part-writing – *n* голосоведення, партитура

pasage – *n* пасаж

passing – *adj* перехідний, побіжний

passing-note – *n* перехідна нота

passion-play – *n* муз. пасіон (музично-драматичний твір на релігійно-легендарний сюжет)

pastoral – *adj* пасторальний

pause – *n* фермата

pedal board – *n* педаль, ножна клавіатура

pegs – *n* колки (деталь скрипки)

pentachord – *n* пентахорд; п'ятиструнний музичний інструмент

pentatonic scale – пентатонний звукоряд

percussion – *n* ударні інструменти

perfect cadence – досконалий каданс

perfect fourth – чиста кварта

performance – *n* гра; виконання; спектакль

period – *n* період

- periodicity** – *n* періодичність, частота
- philharmonic** – *adj* філармонічний
- phrase** – *n* фраза
- pianola** – *n* піанола
- piccolo** – *n* мала флейта, піколо
- piece** – *n* 1. п'єса; 2. амер. музичний інструмент
- pipe** – *n* свисток, дудка, свиріль
- piston** – *n* пістон, вентиль
- pitch** – *n* висота тону
- pivot** – *n* точка опори, стрижень, центр
- plectrum** – *n* медіатор
- pluck** – *v* перебирати (струни)
- pocket-fiddle** – *n* пошета
- poco grotesco** – *im* дещо з гротеском
- poignancy** – *n* різкість, чіткість
- polyharmony** – *n* полігармонія
- polyphonic counterpoint** – поліфонічний контрапункт
- polyphonic variations** – поліфонічні варіації
- polytonality** – *n* політональність
- position** – *n* позиція (в грі на струнних інструментах)
- poster** – *n* оголошення, афіша
- postlude** – *n* постлюдія
- pre-eminent** – *adj* домінуючий над іншими
- precision** – *n* точність, чіткість
- prelude** – *n* прелюдія
- present** – *v* представляти (тему)
- producer** – *n* режисер
- production** – *n* постановка
- program-music** – *n* програмна музика
- progression** – *n* секвенція

psalmody – *n* спів псалмів

psaltery – *n* псалтеріон

pulsation – *n* пульсація

Q

quadruplet – *n* квартоль

quarter-tone – *n* четверть тону

quaver – *n* трель; восьма ноти

quintet – *n* квінтет

quintuplet – *n* квінтоль

R

raga – *n* рага

raginis – *n* рага у виконанні жінок

ragtime – *n* синкопований танцювальний ритм

range – *n* діапазон

rasping – *adj* деренчливий звук

rattle – *n* тріскачка

recital – *n* сольний концерт

recitative – *n* речитатив

recognition – *n* визнання

record – *n* запис, грамофонна пластинка

recorder – *n* продольна флейта

reed – *n* язичок

reeds – *n* язичкові музичні інструменти

refinement – *n* вдосконалення; обробка

rehearsal – *n* репетиція

reiterate – *v* повторювати

repeat – *n* знак повторення; повтор

repeated – *adj* повторний

reprise – *n* реприза

resonance – *n* резонанс

rest – *n* пауза

reverberation – *n* відображення; відзвук

revive – *v* поновлювати (постановку)

rhythm – *n* ритм

rhythmic – *adj* ритмічний

S

sacred – *adj* духовний (про музику)

scale – *n* гама

scope – *n* сфера; розмах

score – *n* партитура; *v* оркеструвати

semitone – *n* полутон

septet – *n* септет

sequence – *n* секвенція

seventh – *n* септима

sharp – *n* дієз

sharp key – дієзна тональність

side – *n* обичайка/ бік/ обідок/бічна сторона скрипки

side-drum – *n* малий барабан

simple plagal cadence – простий плагальний каданс

simultaneously – *adv* одночасно

single – *n* сингл

single-reed – *adj* одностростевий

sixth – *n* секста

slur – *n* легато

snare drum – *n* малий барабан

softness – *n* ніжність (звуку)

sol-fa – *n* сольфеджіо

soloist – *n* соліст

song – *n* пісня

sonority – *n* звучність

sound – *n* звук

soundbox – *n* звукова коробка, резонатор

space – *n* проміжок, інтервал (шпація)

spatium – *n* шпація (простір між двома лініями нотного стану)

squiffer – *n* концертино (шестигранна гармоніка)

staff – *n* нотний стан

stage – *n* естрада; сценичне мистецтво

stage fright – хвилювання перед виходом на сцену

stall – *n* партер

stem – *n* ножка ноти

step – *n* ступінь, тон

strain – *n* наспів, мелодія

string – *n* тонка струна

strings – *n* струнні інструменти в оркестрі

string section – струнна група оркестру

subdominant – *n* субдомінанта

succession – *n* послідовність

supertonic – *n* супертоніка (II ступінь гама)

symmetry – *n* симетрія; співмірність

syncopation – *n* синкопування

synthesis – *n* синтез

synthesize – *v* вмикати, з'єднувати

T

tail – *n* хвостик (нотного знака)

tambourine – *n* тамбурин

temper – *v* модулювати

tempered scale – темперований стрій (звукозаряд)

tenor – *n* тенор

tenor-drum – *n* циліндричний барабан

tenth – *n* децима

- tetrachord** – *n* тетрахорд
- texture** – *n* будова
- theme** – *n* тема
- third** – *n* терція
- tierce** – *n* терція
- timbre** – *n* тембр
- time** – *n* такт
- timing** – *n* синхронність; розрахунок часу
- ting** – *n* різкий звук, звякання
- tonal** – *adj* тональний
- tone** – *n* інтонація
- tone-row** – *n* звукоряд
- tonic** – *n* тоніка, основний тон
- tootle** – *v* грати на флейті
- transcribe** – *v* переписати/перебудувати (для іншого голосу, інструменту), транспонувати
- transcription** – *n* перебудова, транспонування
- tremolo** – *n* тремоло
- triad** – *n* трезвук
- trill** – *n* трель
- triple meter** – рахунок на три
- triplet** – *n* тріоль
- troll** – *v* розспівувати, співати (вступаючи по черзі)
- trombone** – *n* тромбон
- troupe** – *фр.* трупа
- trouper** – *n* актор, член трупи
- trumpet** – *n* труба, звук труби
- tuba** – *n* туба, велика басовая труба
- tune** – *n* мелодія; *v* настроювати; звучати
- tuneful** – *adj* гармонійний, мелодійний

tuner – *n* настроювач

tuning – *n* настройка музичного інструменту

tuning-fork – *n* камертон

twelfth – *n* дуодецима

U

unaccented – *adj* неударний (звук)

undertone – *n* півтон

unison – *n* унісон

up-beat – *n* неударний звук у такті

upper mordent – *n* верхній мордент

V

value – *n* тривалість (ноти)

valve – *n* клапан (у духових інструментах)

vamp – *n* імпровізований акомпанемент

variation – *n* варіація

vary – *v* виконувати варіації

vibrant – *adj* вібруючий (про звук)

viola – *n* альт (музичний інструмент)

violin – *n* скрипка

violoncello – *n* віолончель

vitality – *n* живість (стилю)

voice – *n* голос

voiceless – *n* безголосий

volume – *n* сила, повнота (звука)

W

waist – *n* перехват, звуження, «талія» (скрипки)

waltz-time – *n* темп вальсу

wand – *n* диригентська паличка

warble – *n* трель

whistle – *n* свист; свисток

whole-tone – *n* цілий тон

wind – *v* трубити (у ріг)

wind-instrument – *n* духовий інструмент

woodwind – *n* дерев'яні духові інструменти

working-out – *n* детальна розробка (теми)

X

xylophone – *n* ксилофон

ДОДАТОК Е

Приклади завдань для роботи з піснями (на матеріалі пісні *Symphony* у виконанні *Clean Bandit feat. Zara Larsson*)

Приклад 1

Мета: розвивати фонетичні навички в аудіюванні за допомогою визначення зайвого слова в тексті.

Типи вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, непроблемна, індивідуальна, з опорою, з частковим керуванням.

Інструкція: Each line contains an extra word, cross it out when listening.

I've been healing hearing symphonies

Before all I heard was timeless silence

A rhapsody melody for you and me

And every rhapsody melody is timeless

Приклад 2

Мета: розвивати фонетичні навички в аудіюванні за допомогою виправлення помилкового слова в тексті.

Типи вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, непроблемна, індивідуальна, з опорою, з частковим керуванням.

Інструкція: Listen and find the mistakes circle the words that are wrong and change them for the right ones.

Life was stringing me alone

Then you came and you cut me moose

Was solo sitting on my own

Now I can't find the thing without you

Приклад 3

Мета: розвивати лексичні навички в аудіюванні за допомогою виставлення строф пісні у правильному порядку.

Типи вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, непроблемна, індивідуальна, з опорою, з частковим керуванням.

Інструкція: Put the lines in the correct order. Listen and check.

Before all I heard was silence

I'm sorry if it's all too much

A rhapsody for you and me

I never thought I'd find this feeling

'Cause I've been hearing symphonies

And I was runnin' out of luck

Every day you're here, I'm healing

And every melody is timeless

Приклад 4

Мета: розвивати лексичні навички в аудіюванні за допомогою пояснення слів та виразів, добору синонімів й антонімів, складання з ними речень, обговорення змісту пісні на основі поданих слів і заголовка.

Типи вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивно-репродуктивна, непроблемна, групова, з опорою, з частковим керуванням.

Інструкція: Explain to each other the following words and expressions, write as many synonyms and antonyms to them as you can. Make the sentences with the given words. Based on them and the title of the song discuss in the groups what is this song about? Its mood and main idea. Tell your partner whether you'd heard this song before and liked it.

solo, timeless melody, on repeat, dance to smth, rhapsody, to feel incomplete, to hear symphonies, to hold smb?

Приклад 5

Мета: розвивати лексичні навички в аудіюванні за допомогою відбору лексичних одиниць.

Типи вправи: невмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, непроблемна, групова, з опорою, з частковим керуванням.

Інструкція: Choose the words and phrases that to your mind are in the lyrics. Listen and check your answers.

to dance on to smb's heartbeat, to heal, a song on the radio, to be on repeat, to play the drums, to tear smb apart, from the bottom of one's heart, a love song, in the wild, to hold smb tight

Приклад 6

Мета: розвивати лексичні навички в аудіюванні за допомогою заповнення пропусків.

Типи вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, непроблемна, групова, з опорою, з частковим керуванням.

Інструкція 1: Fill in the gaps with the words from the box. Listen and check.

solo, rhapsody, symphonies, key, melody, heard

I've been hearing _____

Before all I _____ was silence

A _____ for you and me

And every _____ is timeless

Life was stringing me along

Then you came and you cut me loose

Was _____ singing on my own

Now I can't find the _____ without you

Інструкція 2: Choose the best suitable option. Listen and check.

And now your _____ is on repeat

- a. song b. melody c. tune

And I'm _____ on to your heartbeat

- a. playing b. singing c. dancing

And when you're gone, I _____ incomplete

- a. feel b. am c. become

So if you want the _____

- a. key b. truth c. job

Інструкція 3: Fill in the gaps while your partner reads you the lyrics.

I just wanna be part of your _____

Will you _____ me tight and not _____ go?

Like a love _____ on the _____

Will you _____ me tight and not _____ go?

Інструкція 4: Read the lyrics below and think of the word which best fits each gap.

And now your _____ is on repeat

And I'm dancin' on to your _____

And when you're gone, I feel _____

So if you _____ the truth

Приклад 7

Мета: розвивати вміння аналізувати почуту інформацію за допомогою продовження пісні.

Типи вправи: комунікативна, рецептивно-продуктивна, проблемна, індивідуальна, з опорою, з мінімальним керуванням.

Інструкція: Continue this song with your own verse.

Приклад 10

Мета: розвивати вміння аналізувати почуту інформацію за допомогою написання есе.

Типи вправи: комунікативна, рецептивно-продуктивна, проблемна, індивідуальна, з опорою, з мінімальним керуванням.

Інструкція 1: Imagine you are the one who this song is for. Write a reply.

Інструкція 2: Imagine you are a well-known songs critic. Write a review.

ДОДАТОК Ж

Завдання післяекспериментального зрізу

1. Watch the video and say weather the statement is true or false.

1. In the last few decades, neuroscientists have made enormous breakthroughs in understanding how musicians' brains work by monitoring them in real time.

2. Multiple areas of their brains were lighting up sometimes, as they processed the sound. _____

3. Playing music is the brain's equivalent of a good rest. _____

4. Playing a musical instrument engages practically every area of the brain at once. _____

5. Musicians exhibit enhanced memory functions, creating, storing, and retrieving memories more quickly and efficiently. _____

2. Watch the video again and choose the right option.

1. Neuroscientists get excited about watching the brain functions of musicians because

- a) musicians use different parts of their brain to complete tasks
- b) musicians use more of their brain to complete tasks
- c) musicians use more parts of their brain simultaneously to complete tasks
- d) musicians use their brains surprisingly when completing tasks

2. Learning a musical instrument engages which different areas of the brain at the same time

- a) Visual, motor and cerebral cortices
- b) Auditory, motor and visual cortices
- c) Motor, cerebral and auditory cortices
- d) Cerebral, motor and fine motor cortices

3. *The bridge between the two brain hemispheres is called*

- a) Corpum callum
- b) Coopco coolism
- c) Capum cullim
- d) Corpus callosum

4. *Learning a musical instrument teaches your brain how to create, _____ and retrieve memories more effectively*

- a) Store
- b) Find
- c) Make
- d) Erase

5. *Executive function is a series of interlinked tasks that includes planning, strategizing, and attention to _____.*

- a) Habits
- b) Facts
- c) Features
- d) Detail

8. ***Check the sentence that makes better sense.***

- Every time musicians pick up their instruments, there are fireworks going off all over their brain.
- On the outside, they may go off calm and focused.
- When people process the sound, their brains light up.
- Scientists cannot sometimes process the sound.
- Making music also involves crafting and understanding its emotional content and message.
- Studies have found that musicians aren't able to make music.
- People who go into music are smarter.
- It is prohibited to go into music.
- Musical experience accumulated over time affects the organization of brain.
- Musical experience lowers brain performance.

2. Fill in the gaps with the given words and word combinations: playing music, music learning, area of music x3, process music x2, music training, music x2.

The connections between brain research and _____ have been ongoing for the past two decades, but there are actually a lot of different areas within the research, and it is easy to confuse them.

Firstly, there is the _____ and the brain, which is about how we _____ in our brains. Daniel Levitin wrote a great book called *This is Your Brain on Music* which is all about how we _____.

Then there is the _____ - therapy and the brain, which is about how we can use _____ to assist people who have had brain injuries, physical trauma or have been born with a disability, to improve their physical and cognitive function. It is also being used extensively with people who are suffering from dementia and Alzheimer's disease.

Then there is the _____ education and the brain, which is about how _____ can impact on general brain development in children and adults. In the research it is called _____ and is generally understood to be the formal and sequential learning of music, through _____ as well as appreciating and listening to it.

3. Translate into Ukrainian.

- | | |
|---|-------|
| to learn a musical instrument | _____ |
| be drawn to playing musical instruments | _____ |
| to process the sound | _____ |
| a breakthrough | _____ |
| musical experience | _____ |

ДОДАТОК К

Зразки експериментальних завдань.

Приклад 1. Choose the right option:

1. The left/right axis on a staff tells a performer:
 - a. the rhythm
 - b. the beat
 - c. the pitch
 - d. the clef
2. In music, the letters A to G describe:
 - a. the rhythm
 - b. the beat
 - c. the pitch
 - d. the clef
3. To add notes to a staff that don't fall within the given lines and spaces, we add extra little lines called _____ lines.
 - a. linear
 - b. legato
 - c. ledger
 - d. learning
4. A quarter note is worth:
 - a. one beat
 - b. two beats
 - c. four beats
 - d. half a beat
5. Which time signature tells a performer that there are four half-note beats in each bar?
 - a. 2/4
 - b. 4/2
 - c. 2/2
 - d. 4/4

Приклад 2. Match the words with their definitions:

1) bar	a) a regular, repeating pattern of sound
2) beat	b) a sign written at the beginning of a line of music, that shows how high or low the notes are
3) clef	c) how high or low a sound is
4) ledger line	d) one of the short, equal groups of notes that a piece of music is divided into
5) pitch	e) the main rhythm of a piece of music
6) rhythm	f) the five lines and four spaces between them on which musical notes are written
7) staff	g) a short line added for notes above or below the range of a stave.

Приклад 3. Match the pronunciation with Ukrainian translation:

/ba:r/	НОТНИЙ СТАН
/bi:t/	СКРИПКОВИЙ КЛЮЧ
/'ledʒə lam/	ВИСОТА (ЗВУКА)
/klef/	РИТМ
/pitʃ/	ДОДАТКОВІ ЛІНІЙКИ
/'riðəm/	МУЗИЧНА ДОЛЯ
/sta:f/	ТАКТ

Приклад 4. Fill in the gaps with the most suitable words:

A «_____» is the name given to the pulse that we feel when we are singing or playing or listening to _____. When a conductor is «beating time» he is indicating the pulse of the _____. _____ can be quick or slow according to the speed, or tempo of the music. Tunes can have a variety of quick and slow _____ while keeping to the same regular pulse. These various lengths of _____ are called note-values: a whole note, or semibreve; half notes, or minims; quarter notes, or crotchets; eighth notes, or quavers; sixteenth notes, or semiquavers; thirty-second notes, or demisemiquavers. Each of these note-values has its equivalent length of silence, called a rest.

In written _____, which is called notation, the _____; is the clue to the pitch of a note. In order to be able to indicate the other _____ above or below these clefs, musicians use five parallel horizontal lines called the _____. Notes are written on the lines and the spaces between the lines. When notes are too high or too low to be placed on the staff, short extra lines, called _____, are used.

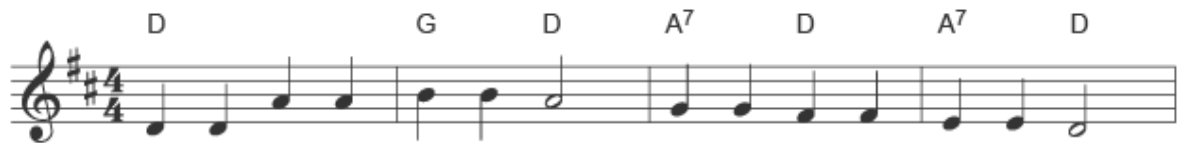
Приклад 5. Write English equivalent:

до _____	со _____
ре _____	ля _____
мі _____	сі _____
фа _____	до _____


Приклад 6. Define the notes:



Приклад 7. Using what you have learnt, can you recognise the following melodies? Listen to this song.



Приклад 8. Work in pairs and discuss the questions.

1. How many beats does a quarter note get in 4/4 time?
2.  This symbol is called a _____.
3. How do you call the speed of the beat?
4. What are the letters of the English Alphabet used for writing and reading music?

5. How many lines make up the staff?
6. Music written higher than middle C on the piano is written in what clef?
7. How many beats does a half note receive in 4/4 time?
8. Music written below middle C in piano is written on what clef?
9. What is the space between two bar lines called?
10. What are the small lines above or below a staff called?

Пример 9. Fill in the gaps with words from the box below. Listen and check.

get through message Songs feel melodies rhythm playing reflect
 listening to Music tunes

_____ is one of the most important and powerful things in my life. My life without _____ and harmonies would be totally empty. Listening to and _____ different _____ helps me to de-stress, relax and it can also help to motivate me in trying times. I love _____ music while on my way to university, as I feel it helps me to _____ my day.

I believe music has the ability to _____ all sorts of emotion. Whether they are joy and happiness or sadness and despair through _____, harmony and lyrics. The song «A little bit longer» by Nick Jonas is such an emotional and inspiring song that when I hear it, I always come close to tears.

Music has the ability to transport me back in time just like a time machine. It lets me revisit lost and forgotten moments in life.

_____ can paint a picture, for example in classical and country music where a story is being told. The classical music conveys a _____ without lyrics which is an immensely powerful thing.

I believe music affects people in many different ways. To me it is more than just something to listen to or play, it's something to _____.

Приклад 10. Arrange the lines in the right order. The first lines in every verse are in place. Listen and check.

Music brings joy,
in so many ways.
Brings us pure pleasure,
genre or style.

Sounds of melodies,
emotional arts.
We're free to choose,
that we truly adore,

Music that touches us,
enlightens our days,
Makes us happy,
as our spirits do soar.

Music clearly,
we can't help but smile,
It's one of those,
to all of our hearts,

Приклад 11. Write the correct adjective.

1. I had been looking forward to this concert. I knew it would be excellent!
And I wasn't disappointed. This concert made me feel happy and interested.
It was _____.

2. The last performance by Imagine
Dragons was very good. I was impressed.
It was _____.

3. The concert featured the National
Orchestra. I'd say their performance was
excellent, magnificent even.
It was _____.

4. On my 18th birthday mom presented me with two
tickets to the Glastonbury Festival. I was so pleased.
I was _____.

5. The atmosphere at the concert was really exciting. It was _____.

6. *Hans Zimmer is a well-known modern composer. He wrote music for Inception and Interstellar.*
He is _____.

7. This festival is absolutely awesome. The atmosphere makes you feel happy, excited and full of energy. It is _____.

8. *I don't like heavy metal. It makes me feel confused and worried.*
It is _____.

Приклад 12. Choose the sentence which makes better sense.

- I'm sure he attended the show, because his seat was empty.
- Are you confident that enough people will attend the event?
- Bands wrote and performed their own music, no longer relying on professional songwriters.
- Songwriters are rich people, who write stories for celebrities.
- It will also include a special category of license for music and entertainment venues.
- Doing home assignments is an excellent form of entertainment.
- Audience appeared on stage to loud applause of the celebrities.
- Most of the bands that appear on the show just mime to a recording of their songs.

- The concert features dancers, singers and musicians of all nationalities.
- Reading books features singing, dancing and crying.

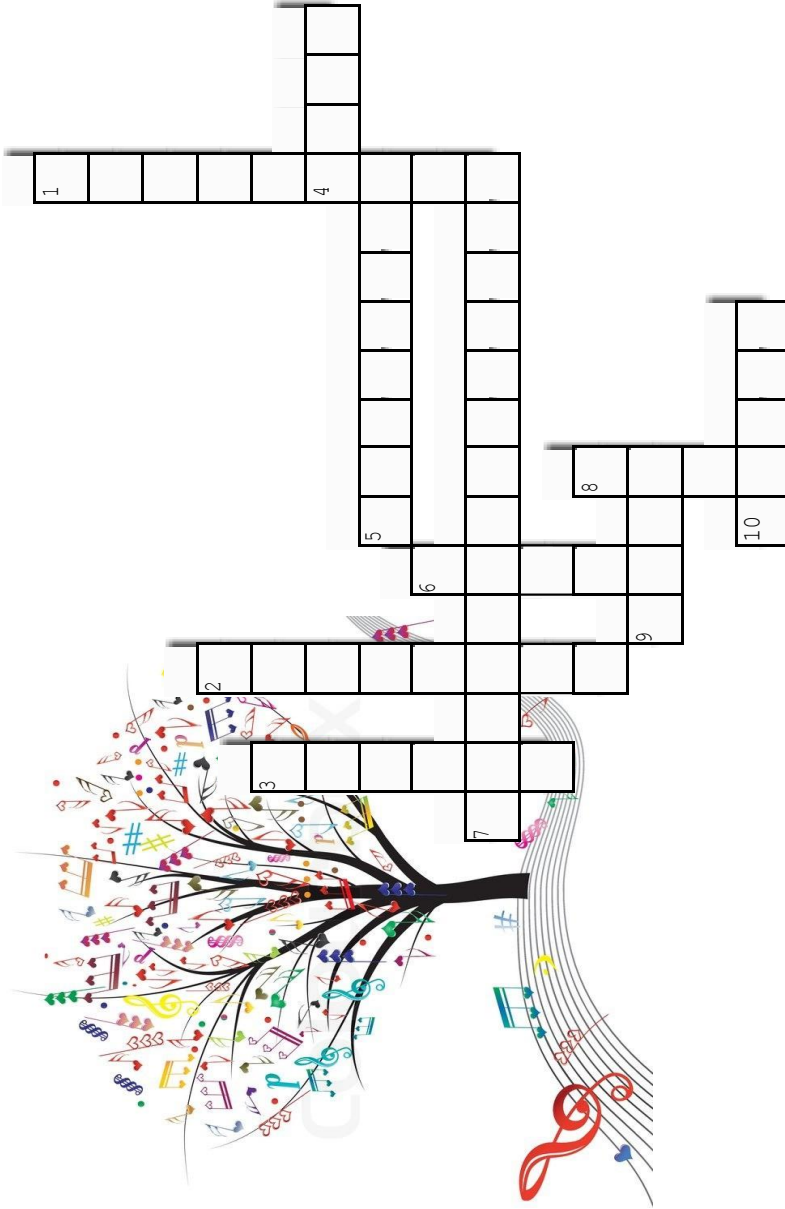
- Festival is held in the hands of the mayor.
- The New Orleans Jazz Festival is held every year in the spring.

- The orchestra went on stage to great applause.
- The teacher took the stage and the lesson began.

- We've received permission to go ahead with the music festival.
- The music festival featured cooking oriental dishes and reading poems.

Name: _____

Complete the crossword puzzle below



Приклад 13. Complete the puzzle.

Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

Across

- 4. a sign put at the beginning of a line of music to show how high or low the notes are.
- 5. a musical note with a time value equal to two quavers or half a minim.
- 7. a note having the time value of half a semiquaver, represented by a large dot with a three-hooked stem.
- 9. a single sound at a particular level, usually in music, or a written symbol that represents this sound.
- 10. the five lines and four spaces between them on which musical notes are written.

Down

- 1. someone who directs the performance of musicians or a piece of music.
- 2. a system of written symbols used especially to represent musical notes.
- 3. a short line added for notes above or below the range of a staff.
- 6. the speed at which a piece of music is played.
- 8. a period of silence between musical notes, or a symbol that represents this.

Приклад 14. *Make as many phrases as you can using the words from the boxes.*

rock	group	star	attend	exciting
pop	music	concert	appear	awesome
music	song	reggae	feature	splendid
roots	revival	cool	perform	happy
contemporary	famous	singer	sing	thrilling
jazz	festival	club	play	famous
blues	contemporary			exhilarating
folk				disconcerting

Приклад 15. *Look at six reasons to study music. Match choices 1–6 to A–F.*

1. From critical thinking to administration, those who study Music gain a wide range of skills. If a career in music isn't what you end up doing after graduation – no worries – for these skills can be applied to many different professions.

2. Many universities offer students the opportunity to take an industry placement year, where they can gain invaluable work experience and knowledge. Some may even offer the chance to study abroad.

3. Music graduates have nothing to fear in the job market. Roles include performing, teaching, composing, working with film, TV, radio or computer games.

4. Music may be a hobby of yours that is fuelled by passion. If this is you, then you are already a strong candidate for a degree in music, and likely to do well. Plus, you get to do what you love during your degree!

5. Students have the opportunity to specialise in a large amount of different areas if they continue studying after their initial degree. This includes production, composing, theatre and much more.

6. Tutors and other university staff that you may work with are likely to be talented and an inspiration to your work. Some departments are even connected to professional musicians outside of the university who may visit to teach a masterclass or give a special lecture to assist with your learning.

- A.** Propel your hobby
- B.** Work with talented individuals
- C.** Chance to explore externally
- D.** Postgraduate options
- E.** Transferrable skills
- F.** Jobs in abundance

ДОДАТОК Л

Результати експериментального навчання

Таблиця Л.1

Показники рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні у студентів КГ

(доекспериментальний зріз)

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Отримані бали					Всього	
				Глобальне аудіювання	Детальне аудіювання (контекстуальна здогадка)	Точність розуміння	Сполучуваність	Правильність вживання	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Рошка Анастасія	диригент	3 роки	2	2	1	2	3	10	0,4
2	Дмитрук Іван	скрипка	4 роки	3	2	1	1	4	11	0,44
3	Кінел Степан	скрипка	5 років	2	1	1	1	3	8	0,32
4	Мартинюк Наталія	фортепіано	13 років	5	3	3	3	4	18	0,72
5	Глирко Дмитро	скрипка	5 років	1	1	2	1	1	6	0,24
6	Приходько Ольга	диригент	3 роки	1	1	1	1	2	6	0,24
7	Попович Світлана	фортепіано	13 років	3	2	1	1	4	11	0,44
8	Гречанюк Юлія	фортепіано	13 років	3	2	2	2	4	13	0,52
9	Танасійчук Єлизавета	диригент	3 роки	3	2	1	1	4	11	0,44
10	Черкез Мирослава	диригент	2 роки	2	2	1	1	3	9	0,36
Середні показники				2.5	1.8	1.4	1.4	3.2	10.3	0,412

**Показники рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні у студентів ЕГ 1
(доекспериментальний зріз)**

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Отримані бали					Всього	
				Глобальне аудіювання	Детальне аудіювання (контекстуальна здогадка)	Точність розуміння	Сполучуваність	Правильність вживання	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Гончарук Вікторія	фортепіано	9 років	3	2	3	1	4	13	0,52
2	Чернописька Ольга	диригент	4 роки	3	2	3	1	4	13	0,52
3	Захарко Каріна	фортепіано	13 років	5	5	4	4	5	23	0,92
4	Костишина Олександра	диригент	5 років	1	1	2	1	3	8	0,32
5	Кнігніцький Андрій	скрипка	5 років	3	2	2	1	4	12	0,48
6	Боднар Максим	скрипка	3 роки	1	1	2	1	2	7	0,28
7	Шимко Анастасія	скрипка	3 роки	2	1	2	1	3	9	0,36
8	Білеголова Катерина	фортепіано	9 років	3	2	3	2	4	14	0,56
9	Руснак Емма	фортепіано	9 років	3	2	3	1	4	13	0,52
10	Пісакару Надія	фортепіано	7 років	2	2	2	1	3	10	0,4
11	Козьмич Кароліна	фортепіано	11 років	2	3	2	1	2	10	0,4
12	Харитон Юлія	фортепіано	11 років	2	2	2	1	3	10	0,4
13	Даніло Анастасія	фортепіано	13 років	3	3	4	1	3	14	0,56
14	Тинок Валерія	фортепіано	13 років	4	3	3	3	3	16	0,64
15	Негрич Анастасія	скрипка	5 років	3	2	2	1	3	11	0,44
16	Вітюк Максим	скрипка	3 роки	1	2	1	1	2	7	0,28
17	Флорескул Анна	гітара	1 рік	1	1	1	1	2	6	0,24
18	Коваль Анастасія	фортепіано	10 років	3	2	2	2	4	13	0,52
19	Гриценко Володимир	скрипка	4 роки	1	1	2	1	2	7	0,28
20	Занковська Софія	контрабас	13 років	5	4	4	4	5	22	0,88
Середні показники				2.55	2.15	2.45	1.5	3.25	11.9	0,476

Таблиця Л.3

**Показники рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні у студентів ЕГ 2
(доекспериментальний зріз)**

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Отримані бали					Всього	
				Глобальне аудіювання	Детальне аудіювання (контекстуальна здогадка)	Точність розуміння	Сполучуваність	Правильність вживання	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Бабенко Ліана	гітара	3 роки	2	1	3	1	4	11	0,44
2	Глипка Тетяна	фортепіано	13 років	3	2	3	3	4	15	0,6
3	Єленчина Ангеліна	віолончель	13 років	5	5	4	3	5	22	0,88
4	Ботлунг Ростислав	акордеон	1 рік	1	2	2	1	1	7	0,28
5	Горбуль Ганна	фортепіано	9 років	2	2	2	1	3	10	0,4
6	Камбур Вікторія	фортепіано	11 років	3	2	3	1	4	13	0,52
7	Полянко Микола	скрипка	5 років	1	1	2	1	2	7	0,28
8	Костя Ігор	акордеон	1 рік	2	2	2	1	4	11	0,44
9	Чорна Зоряна	акордеон	2 роки	2	1	2	1	5	11	0,44
10	Манюк Лілія	вокал	2 роки	1	1	1	1	3	7	0,28
11	Пелип'юк Таня	вокал	7 років	2	1	2	1	3	9	0,36
12	Іванчікова Юлія	гітара	1 рік	3	2	2	2	4	13	0,52
13	Кирилюк Анна	гітара	5 років	1	1	2	1	2	7	0,28
14	Руснак Альона	фортепіано	10 років	2	2	3	1	3	11	0,44
15	Саранчук Тетяна	вокал	7 років	2	2	1	1	4	10	0,4
16	Стадник Таїсія	фортепіано	13 років	2	3	2	3	4	14	0,56
17	Студеняк Мирослава	вокал	5 років	2	2	3	1	4	12	0,48
18	Шибачька Лідія	фортепіано	9 років	3	2	4	1	4	14	0,56
19	Ткач Катерина	вокал	6 років	2	1	2	1	2	8	0,32
20	Гева Анастасія	фортепіано	11 років	4	3	4	3	5	19	0,76
Середні показники				2.25	1.9	2.45	1.45	3.5	11.55	0,462

**Показники рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні у студентів КГ
(післяекспериментальний зріз)**

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Отримані бали					Всього	
				Глобальне аудіювання	Детальне аудіювання (контекстуальна здогадка)	Точність розуміння	Сполучуваність	Правильність вживання	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Рошка Анастасія	диригент	3 роки	2	2	2	2	3	11	0,44
2	Дмитрук Іван	скрипка	4 роки	5	4	4	3	5	21	0,84
3	Кінел Степан	скрипка	5 років	2	2	3	2	3	12	0,48
4	Мартинюк Наталія	фортепіано	13 років	5	5	5	4	5	24	0,96
5	Глирко Дмитро	скрипка	5 років	3	2	2	1	3	11	0,44
6	Приходько Ольга	диригент	3 роки	3	3	2	1	4	13	0,52
7	Попович Світлана	фортепіано	13 років	5	4	2	2	5	18	0,82
8	Гречанюк Юлія	фортепіано	13 років	3	2	2	2	3	12	0,48
9	Танасійчук Єлизавета	диригент	3 роки	2	2	1	1	4	10	0,4
10	Черкез Мирослава	диригент	2 роки	2	2	1	1	3	9	0,36
Середні показники				3.2	2.8	2.4	1.9	3.8	14.1	0,56

Таблиця Л.5.

**Показники рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні у студентів ЕГ 1
(післяекспериментальний зріз)**

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Отримані бали					Всього	
				Глобальне аудіювання	Детальне аудіювання (контекстуальна згодадка)	Точність розуміння	Сполучуваність	Правильність вживання	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Гончарук Вікторія	фортепіано	9 років	5	4	4	3	5	21	0,84
2	Чернописька Ольга	диригент	4 роки	5	5	4	2	5	21	0,84
3	Захарко Каріна	фортепіано	13 років	5	5	5	5	5	25	1
4	Костишина Олександра	диригент	5 років	3	2	3	2	5	15	0,6
5	Кнігніцький Андрій	скрипка	5 років	3	2	2	2	5	14	0,56
6	Боднар Максим	скрипка	3 роки	3	3	2	2	4	14	0,56
7	Шимко Анастасія	скрипка	3 роки	3	3	2	1	5	14	0,56
8	Білеголова Катерина	фортепіано	9 років	5	4	5	2	5	21	0,84
9	Руснак Емма	фортепіано	9 років	4	4	4	3	5	20	0,8
10	Пісакару Надія	фортепіано	7 років	4	4	2	2	5	17	0,68
11	Козьмич Кароліна	фортепіано	11 років	5	5	3	3	5	21	0,84
12	Харитон Юлія	фортепіано	11 років	5	5	3	3	5	21	0,84
13	Даніло Анастасія	фортепіано	13 років	5	5	5	5	5	25	1
14	Тинок Валерія	фортепіано	13 років	5	5	5	5	5	25	1
15	Негрич Анастасія	скрипка	5 років	3	3	3	2	4	15	0,5
16	Вітюк Максим	скрипка	3 роки	3	2	2	2	4	13	0,52
17	Флорескул Анна	гітара	1 рік	3	3	2	2	3	13	0,52
18	Коваль Анастасія	фортепіано	10 років	5	3	3	3	5	19	0,76
19	Гриценко Володимир	скрипка	4 роки	3	2	2	3	4	14	0,56
20	Занковська Софія	контрабас	13 років	5	5	5	5	5	25	1
Середні показники				4.1	3.7	3.3	2.85	4.7	18.65	0,75

Таблиця Л.6.

**Показники рівня сформованості ПОАЛК в аудіюванні у студентів ЕГ 2
(післяекспериментальний зріз)**

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Отримані бали					Всього	
				Глобальне аудіювання	Детальне аудіювання (контекстуальна здогадка)	Точність розуміння	Сполучуваність	Правильність вживання	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	Бабенко Ліана	гітара	3 роки	4	4	3	3	5	19	0,76
2	Глипка Тетяна	фортепіано	13 років	5	5	5	5	5	25	1
3	Єленчина Ангеліна	віолончель	13 років	5	5	5	5	5	25	1
4	Ботлунг Ростислав	акордеон	1 рік	3	2	2	2	4	13	0,52
5	Горбуль Ганна	фортепіано	9 років	5	5	4	3	4	21	0,84
6	Камбур Вікторія	фортепіано	11 років	5	4	4	4	5	22	0,88
7	Полянко Микола	скрипка	5 років	4	3	4	4	4	19	0,76
8	Костя Ігор	акордеон	1 рік	3	3	2	1	4	13	0,52
9	Чорна Зоряна	акордеон	2 роки	4	3	2	2	4	15	0,6
10	Манюк Лілія	вокал	2 роки	3	3	2	2	3	13	0,52
11	Пелип'юк Таня	вокал	7 років	5	4	4	4	5	22	0,88
12	Іванчікова Юлія	гітара	1 рік	3	2	2	2	3	12	0,48
13	Кирилюк Анна	гітара	5 років	4	4	3	3	4	18	0,72
14	Руснак Альона	фортепіано	10 років	4	4	4	3	5	20	0,8
15	Саранчук Тетяна	вокал	7 років	4	4	3	3	4	18	0,72
16	Стадник Таїсія	фортепіано	13 років	5	5	5	5	5	25	1
17	Студеняк Мирослава	вокал	5 років	4	4	3	3	5	19	0,76
18	Шибачька Лідія	фортепіано	9 років	5	5	5	5	5	25	1
19	Ткач Катерина	вокал	6 років	4	3	2	3	5	17	0,68
20	Гева Анастасія	фортепіано	11 років	5	5	5	5	5	25	1
Середні показники				4.2	3.85	3.45	3.35	4.45	19.3	0,77

Таблиця Л.7.

Показники рівня збереження ЛО в довготривалій пам'яті у студентів КГ

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Поточний контроль							Рубіжний контроль	
				Тест 1 макс. 20	Тест 2 макс. 20	Тест 3 макс. 20	Тест 4 макс. 20	Тест 5 макс. 20	Тест 6 макс. 20	Тест 7 макс. 20	Семестровий тест макс. 140	Постсеместровий тест макс. 140
1	Рошка Анастасія	диригент	3 роки	11	11	10	11	13	12	12	80	80
2	Дмитрук Іван	скрипка	4 роки	10	11	11	12	14	15	14	87	85
3	Кінел Степан	скрипка	5 років	10	9	13	15	15	14	13	89	85
4	Мартинюк Наталія	фортепіано	13 років	11	10	13	15	19	18	19	105	102
5	Глирко Дмитро	скрипка	5 років	10	10	13	16	14	14	15	92	89
6	Приходько Ольга	диригент	3 роки	7	7	10	12	10	9	10	65	60
7	Попович Світлана	фортепіано	13 років	11	10	11	15	17	20	20	104	100
8	Гречанюк Юлія	фортепіано	13 років	12	12	15	16	18	20	20	113	105
9	Танасійчук Єлизавета	диригент	3 роки	7	9	10	12	13	12	10	73	70
10	Черкез Мирослава	диригент	2 роки	7	8	11	11	11	12	13	73	69
Середні показники			6.4	9.6	9.7	11.7	13.5	14.4	14.6	14.6	88.1	84.5
Коефіцієнт навченості				0.48	0.48	0.58	0.67	0.72	0.73	0.73	0.62	0.6

Таблиця Л.8.

Показники рівня збереження ЛО в довготривалій пам'яті у студентів ЕГ 1

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Поточний контроль							Рубіжний контроль	
				Тест 1 макс. 20	Тест 2 макс. 20	Тест 3 макс. 20	Тест 4 макс. 20	Тест 5 макс. 20	Тест 6 макс. 20	Тест 7 макс. 20	Семестровий тест макс. 140	Постсеместровий тест макс. 140
1	Гончарук Вікторія	фортепіано	9 років	10	12	15	15	16	16	15	110	109
2	Чернописька Ольга	диригент	4 роки	8	10	13	12	15	15	12	85	80
3	Захарко Каріна	фортепіано	13 років	17	17	18	20	20	18	20	132	128
4	Костишина Олександра	диригент	5 років	8	10	13	10	12	13	14	84	79
5	Кнігніцький Андрій	скрипка	5 років	12	13	13	12	11	14	14	90	83
6	Боднар Максим	скрипка	3 роки	11	12	12	13	14	13	13	89	80
7	Шимко Анастасія	скрипка	3 роки	10	12	14	14	13	13	14	93	87
8	Білеголовка Катерина	фортепіано	9 років	10	13	15	20	15	20	18	115	110
9	Руснак Емма	фортепіано	9 років	16	11	16	20	14	20	17	116	112
10	Пісакару Надія	фортепіано	7 років	11	11	19	20	15	16	15	110	107
11	Козьмич Кароліна	фортепіано	11 років	12	12	19	20	20	19	18	132	120
12	Харитон Юлія	фортепіано	11 років	13	13	20	15	16	18	19	120	118
13	Даніло Анастасія	фортепіано	13 років	13	14	17	20	20	20	20	130	130
14	Тинок Валерія	фортепіано	13 років	10	15	17	20	20	20	20	125	122
15	Негрич Анастасія	скрипка	5 років	11	12	18	19	12	14	12	100	89
16	Вітюк Максим	скрипка	3 роки	10	10	12	17	10	12	12	89	83
17	Флорескул Анна	гітара	1 рік	9	11	15	11	11	10	9	76	70
18	Коваль Анастасія	фортепіано	10 років	10	13	18	20	20	20	20	130	128
19	Гриценко Володимир	скрипка	4 роки	9	12	15	15	12	15	15	95	93
20	Занковська Софія	контрабас	13 років	20	20	20	20	20	20	20	135	135
Середні показники			7.5	11.5	12.65	15.95	16.65	15.3	16.3	15.85	107.8	103.15
Коефіцієнт навченості				0.57	0.63	0.79	0.83	0.76	0.81	0.79	0.77	0.73

Таблиця Л.9.

Показники рівня збереження ЛО в довготривалій пам'яті у студентів ЕГ 2

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Поточний контроль							Рубіжний контроль	
				Тест 1 макс. 20	Тест 2 макс. 20	Тест 3 макс. 20	Тест 4 макс. 20	Тест 5 макс. 20	Тест 6 макс. 20	Тест 7 макс. 20	Семестровий тест макс. 140	Постсеместровий тест макс. 140
1	Бабенко Ліана	гітара	3 роки	7	9	16	10	10	12	12	80	80
2	Глипка Тетяна	фортепіано	13 років	20	20	20	20	17	20	18	135	132
3	Єленчина Ангеліна	віолончель	13 років	20	20	20	20	20	19	19	138	133
4	Ботлунг Ростислав	акордеон	1 рік	6	6	10	10	12	12	10	70	66
5	Горбуль Ганна	фортепіано	9 років	14	14	16	19	18	19	20	125	118
6	Камбур Вікторія	фортепіано	11 років	15	17	20	20	19	20	20	132	130
7	Полянко Микола	скрипка	5 років	12	14	19	16	18	12	16	120	120
8	Костя Ігор	акордеон	1 рік	6	6	10	10	10	12	12	70	66
9	Чорна Зоряна	акордеон	2 роки	10	8	13	16	10	10	10	80	77
10	Манюк Лілія	вокал	2 роки	10	9	11	18	10	12	12	86	81
11	Пелип'юк Таня	вокал	7 років	12	7	15	17	16	15	16	102	92
12	Іванчікова Юлія	гітара	1 рік	9	10	16	10	10	13	9	80	77
13	Кирилюк Анна	гітара	5 років	12	12	14	15	12	15	12	98	92
14	Руснак Альона	фортепіано	10 років	16	15	20	20	16	20	19	135	129
15	Саранчук Тетяна	вокал	7 років	12	12	15	15	17	15	16	110	100
16	Стадник Таїсія	фортепіано	13 років	17	19	20	20	20	20	20	136	132
17	Студеняк Мирослава	вокал	5 років	12	8	17	16	13	15	17	105	98
18	Шибачька Лідія	фортепіано	9 років	12	16	17	20	17	19	20	132	127
19	Ткач Катерина	вокал	6 років	15	12	17	15	15	14	17	110	91
20	Гева Анастасія	фортепіано	11 років	17	17	18	20	20	19	19	136	132
Середні показники			6.7	12.7	12.55	16.2	16.35	15	15.65	15.7	109	103.65
Коефіцієнт навченості				0.63	0.62	0.81	0.81	0.75	0.78	0.78	0.77	0.74

Таблиця Л.10.

Показники рівня збереження ЛО в довготривалій пам'яті у студентів по музичних групах

№	Прізвище, ім'я студента	Музичний інструмент	Тривалість музичної підготовки	Група	Поточний контроль							Рубіжний контроль	
					Тест 1 макс. 20	Тест 2 макс. 20	Тест 3 макс. 20	Тест 4 макс. 20	Тест 5 макс. 20	Тест 6 макс. 20	Тест 7 макс. 20	Семестровий тест макс. 140	Постсеместровий тест макс. 140
1	Попович Світлана	фортепіано	13 років	КГ	11	10	13	15	19	18	19	105	102
2	Гречанюк Юлія	фортепіано	13 років	КГ	11	10	11	15	17	20	20	104	100
3	Гончарук Вікторія	фортепіано	9 років	ЕГ 1	12	12	15	16	18	20	20	113	105
4	Захарко Каріна	фортепіано	13 років	ЕГ 1	10	12	15	15	16	16	15	110	109
5	Білеголова Катерина	фортепіано	9 років	ЕГ 1	17	17	18	20	20	18	20	132	128
6	Руснак Емма	фортепіано	9 років	ЕГ 1	10	13	15	20	15	20	18	115	110
7	Пісакару Надія	фортепіано	7 років	ЕГ 1	16	11	16	20	14	20	17	116	112
8	Козьмич Кароліна	фортепіано	11 років	ЕГ 1	11	11	19	20	15	16	15	110	107
9	Харитон Юлія	фортепіано	11 років	ЕГ 1	12	12	19	20	20	19	18	132	120
10	Даніло Анастасія	фортепіано	13 років	ЕГ 1	13	13	20	15	16	18	19	120	118
11	Тинок Валерія	фортепіано	13 років	ЕГ 1	13	14	17	20	20	20	20	130	130
12	Коваль Анастасія	фортепіано	10 років	ЕГ 1	10	15	17	20	20	20	20	125	122
13	Глипка Тетяна	фортепіано	13 років	ЕГ 2	10	13	18	20	20	20	20	130	128
14	Горбуль Ганна	фортепіано	9 років	ЕГ 2	20	20	20	20	17	20	18	135	132
15	Камбур Вікторія	фортепіано	11 років	ЕГ 2	14	14	16	19	18	19	20	125	118
16	Руснак Альона	фортепіано	10 років	ЕГ 2	15	17	20	20	19	20	20	132	130
17	Стадник Таїсія	фортепіано	13 років	ЕГ 2	16	15	20	20	16	20	19	135	129
18	Шибачька Лідія	фортепіано	9 років	ЕГ 2	17	19	20	20	20	20	20	136	132
19	Гева Анастасія	фортепіано	11 років	ЕГ 2	12	16	17	20	17	19	20	132	127
20	Мартинюк Наталія	фортепіано	13 років	КГ	17	17	18	20	20	19	19	136	132
	Середні показники		11		13.35	14.05	17.2	18.75	17.85	19.1	18.85	123.65	119.55
	Коефіцієнт навченості				0.66	0.7	0.86	0.93	0.89	0.95	0.94	0.88	0.85

Продовження таблиці

1	Дмитрук Іван	скрипка	4 роки	КГ	10	11	11	12	14	15	14	87	85
2	Кінел Степан	скрипка	5 років	КГ	10	9	13	15	15	14	13	89	85
3	Глирко Дмитро	скрипка	5 років	КГ	10	10	13	16	14	14	15	92	89
4	Кнігніцький Андрій	скрипка	5 років	ЕГ 1	12	13	13	12	11	14	14	90	83
5	Боднар Максим	скрипка	3 роки	ЕГ 1	11	12	12	13	14	13	13	89	80
6	Шимко Анастасія	скрипка	3 роки	ЕГ 1	10	12	14	14	13	13	14	93	87
7	Негрич Анастасія	скрипка	5 років	ЕГ 1	11	12	18	19	12	14	12	100	89
8	Вітюк Максим	скрипка	3 роки	ЕГ 1	10	10	12	17	10	12	12	89	83
9	Гриценко Володимир	скрипка	4 роки	ЕГ 2	9	12	15	15	12	15	15	95	93
10	Полянко Микола	скрипка	5 років	ЕГ 2	12	14	19	16	18	12	16	120	120
	Середні показники		4.2		10.5	11.5	14	14.9	13.3	13.6	13.8	94.4	89.4
	Коефіцієнт навченості				0.5	0.57	0.7	0.74	0.66	0.68	0.69	0.67	0.63
1	Манюк Лілія	вокал	2 роки	ЕГ 2	10	9	11	18	10	12	12	86	81
2	Пелип'юк Таня	вокал	7 років	ЕГ 2	12	7	15	17	16	15	16	102	92
3	Саранчук Тетяна	вокал	7 років	ЕГ 2	12	12	15	15	17	15	16	110	100
4	Студеняк Мирослава	вокал	5 років	ЕГ 2	12	8	17	16	13	15	17	105	98
5	Ткач Катерина	вокал	6 років	ЕГ 2	15	12	17	15	15	14	17	110	91
	Середні показники		5.4		12.2	9.6	15	16.2	14.2	14.2	15.6	102.6	92.4
	Коефіцієнт навченості				0.61	0.48	0.75	0.81	0.71	0.71	0.78	0.73	0.66
1	Рошка Анастасія	диригент	3 роки	КГ	11	11	10	11	13	12	12	80	80
2	Приходько Ольга	диригент	3 роки	КГ	7	7	10	12	10	9	10	65	60
3	Танасійчук Єлизавета	диригент	3 роки	КГ	7	9	10	12	13	12	10	73	70
4	Черкез Мирослава	диригент	2 роки	КГ	7	8	11	11	11	12	13	73	69
5	Чернописька Ольга	диригент	4 роки	ЕГ 1	8	10	13	12	15	15	12	85	80
6	Костишина Олександра	диригент	5 років	ЕГ 1	8	10	13	10	12	13	14	84	79
	Середні показники		3.3		8	9.1	11.1	11.3	12.3	12.1	11.8	76.6	73
	Коефіцієнт навченості				0.4	0.45	0.55	0.56	0.61	0.6	0.59	0.54	0.52

Продовження таблиці

1	Флорескул Анна	гітара	1 рік	ЕГ 2	9	11	15	11	11	10	9	76	70
2	Бабенко Ліана	гітара	3 роки	ЕГ 2	7	9	16	10	10	12	12	80	80
3	Іванчікова Юлія	гітара	1 рік	ЕГ 2	9	10	16	10	10	13	9	80	77
4	Кирилюк Анна	гітара	5 років	ЕГ 2	12	12	14	15	12	15	12	98	92
	Середні показники		2.5		9.25	10.5	15.25	11.5	10.75	12.5	10.5	83.5	79.75
	Коефіцієнт навченості				0,46	0,52	0,76	0,57	0,53	0,62	0,52	0,59	0,56
1	Єленчина Ангеліна	віолончель	13 років	ЕГ 2	20	20	20	20	20	19	19	138	133
	Коефіцієнт навченості				1	1	1	1	1	0,95	0,95	0,98	0,95
1	Занковська Софія	контрабас	13 років	ЕГ 1	20	20	20	20	20	20	20	135	135
	Коефіцієнт навченості				1	1	1	1	1	1	1	0,96	0,96
1	Ботлунг Ростислав	акордеон	1 рік	ЕГ 2	6	6	10	10	12	12	10	70	66
2	Костя Ігор	акордеон	1 рік	ЕГ 2	6	6	10	10	10	12	12	70	66
3	Чорна Зоряна	акордеон	2 роки	ЕГ 2	10	8	13	16	10	10	10	80	77
	Середні показники		1.3		7.3	6.6	11	12	10.6	11.3	10.6	73.3	69.6
	Коефіцієнт навченості				0.36	0.33	0.55	0.6	0.53	0.56	0.53	0.5	0.5

ДОДАТОК М

Анкета для студентів після проведення експерименту

Шановний респонденте! Пропонуємо вам висловити свою точку зору та відповісти на запитання анкети. Відверті відповіді допоможуть нам зрозуміти ваші враження від запропонованої нами методики формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні. Дайте, будь ласка, відповіді на запитання у письмовій формі або поставте «+» біля вибраного вами варіанта відповіді, в залежності від форми запитання. Просимо вас бути максимально відвертими та уважними при заповненні анкети.

1. Чи задоволені ви результатами навчання?

- дуже задоволені;
- задоволені;
- не дуже задоволені;
- незадоволені;

ваш коментар _____.

2. Чи вважаєте ви, що істотно підвищили власний рівень професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні?

- так;
- не дуже;
- ні.

3. Як ви оцінюєте запропоновані вам вправи для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні?

- відмінно;
- добре;
- задовільно;
- незадовільно;

ваш коментар _____.

4. Чи запропоновані вправи сприяли підвищенню вашого рівня професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні?

- так;
- не дуже;
- ні;

ваш коментар _____

5. Як ви оцінюєте запропоновані Вам повідомлення для аудіювання?

- цікаві;
- пізнавальні;
- не дуже цікаві;
- не дуже пізнавальні;
- нецікаві;
- не пізнавальні;

ваш коментар _____

6. Які типи повідомлень Ви вважаєте ефективнішими і цікавішими для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні?

- відеофонограма;
- фонограма;
- жодне із запропонованих;

7. Які вправи були для вас найважчими?

- вправи на здогадку про значення слова;
- вправи на точність розуміння слова;
- вправи на прослуховування професійно орієнтованих повідомлень;
- вправи для усвідомлення сполучуваної цінності слова;
- вправи на запам'ятовування графічної та звукової форми слова;

ваш коментар _____.

8. Що для вас було найважчим в опануванні фаховою лексикою?

- запам'ятовувати слова;
- вживати слова в усному мовленні;
- розуміти слова в текстах;
- ваша відповідь _____

9. Чи вважаєте, що вправ було достатньо?

- так;
- не для всіх;
- ні;

ваш коментар _____.

10. Чи легше вам було виконувати завдання післяекспериментального зрізу, ніж доекспериментального?

- так;
- ні;
- не знаю.

11. Що потрібно поліпшити/змінити у запропонованій методиці?

Дякуємо за участь в опитуванні!

ДОДАТОК Н

Відповіді студентів

1. Чи задоволені ви результатами навчання?
 - дуже задоволені 6 %;
 - задоволені 84 %;
 - не дуже задоволені 6 %;
 - незадоволені 4 %.

2. Чи вважаєте ви, що істотно підвищили власний рівень професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні?
 - так 90 %;
 - не дуже 6 %;
 - ні 4 %.

3. Як ви оцінюєте запропоновані вам вправи для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні?
 - відмінно 4 %;
 - добре 90 %;
 - задовільно 4 %;
 - незадовільно 2 %.

4. Чи запропоновані вправи сприяли підвищенню вашого рівня професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні?
 - так 92 %;
 - не дуже 6 %;
 - ні 2 %.

5. Як ви оцінюєте запропоновані повідомлення для аудіювання?
 - цікаві 84 %;
 - пізнавальні 70 %;
 - не дуже цікаві 4 %;
 - не дуже пізнавальні 6 %.

6. Які типи повідомлень ви вважаєте ефективнішими і цікавішими для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні?

- відеофонограма 86 %;
- фонограма 8 %;
- жодне із запропонованих 6 %.

7. Які вправи були для вас найважчими?

- вправи на здогадку про значення слова 12 %;
- вправи на точність розуміння слова 54 %;
- вправи на прослуховування повідомлень 12 %;
- вправи для усвідомлення сполучуваної цінності слова 76 %;
- вправи на запам'ятовування графічної та звукової форми слова 30 %.

8. Що для вас було найважчим в опануванні фаховою лексикою?

- запам'ятовувати слова 72 %;
- вживати слова у власних висловлюваннях 78 %;
- розуміти слова в аудіюванні 12 %.

9. Чи вважаєте, що вправ було достатньо?

- так 92 %;
- не дуже 6 %;
- ні 2 %.

10. Чи легше вам було виконувати завдання післяекспериментального зрізу, ніж доекспериментального?

- так 88 %;
- ні 4 %;
- не знаю 8 %.

ДОДАТОК П

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Vyspynska N. Musicians outperform non-musicians in English language vocabulary uptake and listening comprehension tasks. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Iasi, 2019. №11.2. P. 296–309.
2. Виспінська Н. М. Особливості реалізації методики формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Вип. 41. С. 149–156.
3. Виспінська Н. М. Застосування пісенного матеріалу під час навчання англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, 2018. №. 4(96). С. 196–207.
4. Виспінська Н. М. Психологічні особливості формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Іноземні мови* : науково-методичний журнал. Київ, 2018. № 4(96). С. 18–25.
5. Виспінська Н. М. Методичні передумови формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 39. С. 103–110.
6. Виспінська Н. М. Формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 3. С. 63–67.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Виспінська Н. М. English for specific purposes – music: навчально-методичний посібник. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2019. – 278 с.

8. Виспінська Н. М. Критерії відбору лексичного матеріалу для навчання англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки* : матеріали XXVI міжнародної інтернет- конференції (21 січня 2019 р.). Вінниця, 2019. С. 25–29.

9. Виспінська Н. М. Використання автентичних матеріалів для навчання англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів. *Філологічні науки: сучасні тенденції та фактори розвитку* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (25–26 січня 2019р.). Одеса, 2019. С. 100–103.

10. Виспінська Н. М. Лінгвістичні засади навчання професійно орієнтованої лексики майбутніх музикантів. *Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі* : матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (17 листопада 2017 р.). Суми, 2017. С. 135–141.

11. Виспінська Н. М. Особливості навчання студентів-музикантів професійної лексики під час аудіювання. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес* : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (8 – 9 грудня 2017 р.). Тернопіль, 2017. С. 171–174.

12. Виспінська Н. М. Психологічні особливості вивчення англійської мови музикантами. *Стратегії розвитку та пріоритетні завдання філологічних наук* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (23–24 грудня 2016 р.). Запоріжжя, 2016. С. 67–71.

Положення, висновки і результати дослідження обговорювались на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри практики англійської мови та методики її навчання, кафедри англійської філології та методики навчання

англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, а також на засіданнях науково-методичного семінару кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у 2017–2020 рр.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на конференціях різного рівня, зокрема

Міжнародних науково-практичних конференціях

1. «Стратегії розвитку та пріоритетні завдання філологічних наук» (Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, 23–24 грудня 2016), форма участі – публікація тез: «Психологічні особливості вивчення англійської мови музикантами».

2. «Буковинознавство у мультидисциплінарному вимірі» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 4-5 травня 2017), форма участі – усна доповідь: «Лексичні особливості формування професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів».

3. «Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі» (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми 17 листопада 2017), форма участі – публікація тез: «Лінгвістичні засади навчання професійно орієнтованої лексики майбутніх музикантів».

4. «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Особливості навчання студентів-музикантів професійної лексики під час аудіювання».

5. «Актуальні проблеми перекладознавства та романо-германської філології» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 10–12 травня 2018 р.), форма участі – усна доповідь: «Формування вмінь академічного письма у студентів музичних спеціальностей».

6. «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки» (м. Вінниця 21 січня 2019), форма участі – публікація тез: «Критерії відбору лексичного матеріалу для навчання англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів».

7. «Філологічні науки: сучасні тенденції та фактори розвитку» (ГО «Південно-українська організація «Центр філологічних досліджень», м. Одеса, 25–26 січня 2019), форма участі – публікація тез: «Використання автентичних матеріалів для навчання англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів».

8. «Актуальні проблеми романо-германської філології» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 10 травня 2019), форма участі – усна доповідь: «Методологічні засади формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх музикантів».

ДОДАТОК Р

Акти про впровадження

УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-55,
 e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
 MINISTRY OF EDUCATION AND
 SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55
 e-mail: info@tnpu.edu.ua

від " 29 " 05 2019 р. № 694-33/03

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Виспінської Наталії Михайлівни на тему
«Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої
англомовної лексичної компетентності в аудіюванні»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Методика навчання, розроблена аспірантом кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Н. М. Виспінською, спрямована на формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери.

Запропоновану автором методику, втілену у системі та комплексах вправ, було впроваджено в навчальний процес у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка у 2018-2019 навчальному році серед студентів спеціальності 014.13 Середня освіта (музичне мистецтво). Кількість студентів, які були задіяні в процесі навчання, – 29 осіб. Матеріали дисертаційного дослідження є актуальними та мають вагомe практичне значення у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців музичної сфери.

Результати дослідного навчання свідчать про ефективність запропонованої методики та дають можливість рекомендувати її у закладах вищої освіти України, що готують майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 10 від 23.05.2019 р.)

Завідувач кафедри іноземних мов

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва



А. І. Турчин

Г. І. Фальфушинська

104415



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

22 ТРА 2019

№ 09/р-256/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
 Виспінської Наталії Михайлівни з теми
 «Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої
 англомовної лексичної компетентності в аудіюванні»,
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Методику формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні, розроблену аспіранткою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Виспінською Наталією Михайлівною, було впроваджено в навчальний процес Криворізького державного педагогічного університету у 2018-2019 навчальних роках на факультеті мистецтв (напрямок підготовки 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта (музичне мистецтво)).

№ 024 Розроблена Виспінською Наталією Михайлівною методика передбачає ретельний відбір навчального матеріалу, представлена підсистемою вправ, що корелює з чотирма етапами навчання і містить різні групи вправ, які сприяють вдосконаленню професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні.

Результати, отримані в результаті навчання за запропонованою методикою формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні, свідчать про ефективність і доцільність її застосування для підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, які навчаються у закладах вищої освіти III–IV рівня акредитації.

Довідку про впровадження результатів дисертації затверджено на засіданні кафедри англійської мови з методикою викладання (протокол № 2 від 22. 02. 2019 р.).

РЕКТОР



Я. В. ШРАМКО

Березовська-Савчук Наталія Анатоліївна, (056) 470 13 48



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

30.05.2019 № 14

На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Виспінської Наталії Михайлівни на тему
«Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої
англомовної лексичної компетентності в аудіюванні» на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Виспінської Н. М., аспіранта кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, були апробовані впродовж 2018–2019 навчальних років, шляхом впровадження методики формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери в навчальний процес Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка у 2018-2019 навчальних роках серед 27 студентів III курсу напряму підготовки 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта (музичне мистецтво).

Розроблена Н. М. Виспінською методика, яка втілена у системі та комплексах вправ, сприяє вдосконаленню професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні, а також розширенню та поглибленню знань студентів щодо ведення іншомовної професійної комунікативної діяльності.

Результати впровадження розробленої методики підтверджують її ефективність та доцільність використання у практиці підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва у вітчизняних вищих навчальних закладах в межах навчальних дисциплін "Іноземна мова за професійним спрямуванням" і "Фахова іноземна мова".

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри мов і методики їх викладання (протокол № 10 від 30.05. 2019).

Завідувач кафедри мов і методики їх викладання

О.Б. Мамчич

Перший проректор з науково-педагогічної роботи доктор історичних наук, професор

В.О. Дятлов





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, 58002, тел.(0372)584811, факс (0372)552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 17.05.2019 № 14/08-1284 На № _____ від _____

Акт

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Виспінської Наталії Михайлівни з теми:
«Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої
англомовної лексичної компетентності в аудіюванні»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки**

Матеріали дисертаційного дослідження аспірантки кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Н. М. Виспінської, впроваджувалися в навчальний процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича протягом 2018-2019 навчального року серед 50 студентів напряму підготовки 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта (музичне мистецтво) з метою вирішення проблеми формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні.

Актуальність розробленої методики полягає в урахуванні сучасних вимог до формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності. Підтверджено раціональність використання розробленої підсистеми вправ, яка передбачала виконання студентами завдань щодо формування професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні. Запропонована методика забезпечує необхідний рівень підготовки студентів до подальшої професійної комунікативної діяльності.



Беручи до уваги результати, отримані у ході навчання за запропонованою методикою формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні, вважаємо впроваджену методику ефективною та доцільною для застосування в підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва, які навчаються у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів (протокол № 10 від 16.05. 2019).

Завідувач кафедри іноземних мов для
гуманітарних факультетів

Проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків



 **Б.І. Лабінська**
 **П. М. Фочук**