

12. Miram, G. (2002). *Translation: a course of lectures on translation theory and practice for institutes and departments of international relations*. Kyiv: Nika-Tsentr [in English].

Dolynsky Ye. V.

orcid.org/0000-0003-4074-4648

**ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TRANSLATORS IN THE INFORMATION
AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

The need for highly qualified translators is especially growing due to international cooperation. This highlights the need to improve the quality of training of future translators. Electronic educational resources are an integral part of the organizational and methodological support of the educational process, used to support the educational activities of the university and is considered one of the main elements of its information and educational environment. The list of electronic educational resources of the university, which are subject to the certification procedure as "Educational and methodical development of the university", includes: electronic educational and methodical complex; electronic textbook, manual; distance course of the discipline. Electronic educational resources meet certain requirements. The main types of electronic educational resources are given in the provision. The structure of the electronic educational and methodical complex of the discipline is given. The e-learning course has an appropriate structure similar to the structure of the work program in the discipline.

Modern philological education in general and translation, in particular, is experiencing a period of active renewal of e-learning tools. Electronic textbooks and manuals, in general, have a number of positive features, compared to those created on paper. The criteria for determining the quality of the software in several areas are considered. In the development of the information society, the informatization of education is impossible without the modernization of the content of academic disciplines, educational and pedagogical practices, teaching and research activities of students in the professional field. With the development of social Internet networks, students and teachers receive new forms and tools for storing and disseminating information, which facilitates the management of educational information and the process of learning.

Key words: electronic educational resources, professional training of future translators, information and educational environment of the university.

Дата надходження статті: 22.04.2021 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 378:37.091

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi49.259>

Задорожна І. П.,

orcid.org/0000-0003-1599-1372

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

У статті проаналізовано сучасні підходи до формування іншомовної аудитивної компетентності учнів/студентів та визначено можливості оптимізації процесу навчання. Зроблено висновок про доцільність диференційованого розвитку психічних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічних механізмів (мовленнєвий слух, внутрішнє промовляння, ймовірнісне прогнозування, осмислення, оперативна пам'ять, механізм розрізнення та ідентифікації), а також механізмів смислової обробки інформації

*© Задорожна І. П.

(механізм еквівалентних замінь, перекодування, компресія, розширення (використання фонових знань), трансформації (заміна граматичних чи синтаксичних структур)); формування відповідних аудитивних навичок (особливо лексичних і фонетичних) та вмій, а також інтегрованого їх розвитку, в тому числі у взаємозв'язку з іншими мовленнєвими вміннями та уміннями використовувати компенсаторні, когнітивні та метакогнітивні стратегії; розвитку рефлексивної самооцінки учнів/студентів, у тому числі із використанням листів для самооцінювання, розроблених на основі сучасних джерел, які допомагають визначити причини помилок в аудіюванні, пов'язані з процесами декодування, конструювання змісту аудіо чи відеофрагменту, некоректного вживання компенсаторних і метакогнітивних стратегій, з подальшим їх усуненням, а отже й автономії учнів/студентів від часткової до умовно повної залежності від віку та індивідуальних особливостей; зосередження уваги на інтенсивному, інтерактивному та особливо на екстенсивному та автономному аудіюванні з метою розвитку автономії учнів/студентів, яка є необхідною умовою формування готовності навчатися впродовж життя. Встановлено, що перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз можливостей реалізації різних видів аудіювання в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Ключові слова: іншомовна компетентність в аудіюванні, учні, студенти, вміння, стратегії, рефлексивна самооцінка, автономія, листи для самооцінювання.

Постановка проблеми. Для сучасного глобалізованого світу характерні інтенсивні міжнародні контакти, обмін інформацією, що зумовлює необхідність володіння фахівцями хоча б однією іноземною мовою на рівні, який забезпечить ефективне міжкультурне спілкування. Одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності є компетентність в аудіюванні, яка забезпечує здатність слухача чи співрозмовника розуміти усні повідомлення і використовувати отриману інформацію в подальшому. Слухання відіграє важливу роль у спілкуванні, оскільки із загального часу, витраченого на спілкування, слухання займає 40–50 %, тоді як говоріння – 25–30 %; читання – 11–16 %; письмо – близько 9 % [11, с. 9].

3-поміж мовленнєвих умій аудитивні є найчастіше вживаними [15]. Д. Берд з'ясував, що в процесі спілкування студентки коледжу витрачали 42 % загального часу на слухання, 25 % – на говоріння, 15 % на читання та 18 % на письмо [6]. Подальші дослідження підтвердили ідею Д. Берда і продемонстрували, що спілкування студентів коледжу в часовому вимірі передбачало 52,5 % слухання, 17,3 % читання, 16,3 % говоріння та 13,9 % письма [5]. М. Б. Гілберт стверджував, що від дитсадку до середньої школи учні повинні були слухати 65–90 % часу [9].

Аналіз досліджень. На сучасному етапі існує чимало досліджень вітчизняних учених, зосереджених на різних аспектах навчання аудіювання іноземною мовою студентів різних спеціальностей, зокрема: майбутніх учителів – І. П. Білянська, О. Ю. Бочкарьова, Р. І. Вікович, О. А. Мацнева, О. О. Сіваченко, Л. В. Шевкопляс; фахівців із міжнародної економіки – Н. І. Гупка-Макогін; маркетологів – Н. А. Новоградська-Морська; курсантів – В. Г. Златніков, а також учнів – В. В. Черниш та ін. Серед зарубіжних науковців проблеми навчання аудіювання досліджували А. Андерсон (A. Anderson), Д. Бак (G. Buck), С. С. М. Гох (C. S. M. Goh), Т. Лінч (T. Lynch), М. Т. Рост (M. T. Rost), Дж. С. Філд (J. S. Field) та ін.

Комплексність та багатоаспектність проблеми зумовлює доцільність аналізу сучасних підходів у вітчизняній та західній методиці стосовно навчання аудіювання іноземною мовою з урахуванням рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів/студентів загалом та аудитивної компетентності зокрема та з перспективою розвитку їхньої навчальної автономії.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до формування іншомовної аудитивної компетентності учнів/студентів та визначити можливості оптимізації процесу навчання.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз літератури та власний педагогічний досвід у царині навчання іноземних мов, як у вітчизняній, так і в зарубіжній освіті формуванню іншомовної аудитивної компетентності донедавна приділялась недостатня увага. Причини такого нехтування, на думку Дж. Філда, частково історичні. Довгий час більшість учнів слухали переважно діалоги на півці для унаочнення граматичних структур, якими потрібно оволодіти. Лише наприкінці 1960-х окремі вчителі, зокрема в деяких приватних мовних школах Великої Британії, почали більше уваги приділяти власне аудіюванню, хоча часто все-таки розглядали його як засіб унаочнення та засвоєння нових граматичних структур. Ще однією причиною недостатньої уваги до аудіювання є труднощі формування відповідних умінь, пов'язані із особливостями цього виду мовленнєвої діяльності [8, с. 1].

Вже кілька років завдання на перевірку рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні випускників шкіл включені у Зовнішнє незалежне оцінювання з іноземних мов, що, відповідно, зумовлює більшу увагу вітчизняних науковців та педагогів до цього виду мовленнєвої діяльності. Сучасні підручники обов'язково мають містити аудіододатки для забезпечення вчителів та учнів достатньою кількістю матеріалів для аудіювання. Разом із тим, опитування першокурсників, які здавали ЗНО з англійської мови, проведене нами в 2020–2021 н.р. у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, продемонструвало, що 78 % студентів вважають власний рівень аудитивних умінь недостатнім. При цьому 74 % вказали на обмеженість завдань на аудіювання в школі.

Формуванню умінь аудіювання доцільно приділяти увагу від самого початку вивчення іноземної мови. Справа не лише в необхідності достатньої кількості часу, але й у розробці відповідних методик, заохоченні учнів та студентів до автономного слухання, а відтак розвитку їхньої автономії.

Отже, процес формування іншомовної аудитивної компетентності повинен охоплювати не тільки належну кількість навчального часу [8, с. 74], але й бути методично грамотно організованим з урахуванням: 1) цілей навчання; 2) рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні учнів/студентів; 3) труднощів аудіювання; 4) індивідуальних особливостей слухачів.

Труднощі аудіювання пов'язують із різними факторами, серед яких важливу роль відіграють пізнавальні психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічні механізми (мовленнєвий (інтонаційний і фонематичний) слух, який допомагає розрізняти звуки, звукосполучення, просодичні ознаки мови й утримувати в пам'яті їхні акустичні якості; внутрішнє промовляння; ймовірнісне прогнозування; осмислення; оперативна пам'ять; механізм розрізнення та ідентифікації (сегментування мовленнєвого ланцюга)), а також, залежно від складності відеофрагменту, механізми смислової обробки інформації (механізм еквівалентних заміन (аналіз, узагальнення тощо), перекодування (заміна складних знаків більш простими сигналами чи наочними образами), компресія (виділення основних аспектів, ключових слів), розширення (використання фонових знань), трансформації (заміна граматичних чи синтаксичних структур) [1, с. 51; 2, с. 28, 30].

Іншими словами, у процесі аудіювання слухач отримує акустичні сигнали, які потім декодуються в фонемі, слова, фрази і зрештою в певні ідеї. Крім того, у процесі прослуховування з урахуванням контексту, фонових знань слухач конструє зміст прослуханого. У цих процесах задіяні вказані вище процеси та механізми. Звідси випливає розуміння необхідності цілеспрямованого розвитку всіх зазначених пізнавальних психічних процесів, психологічних механізмів, а також механізмів смислової обробки інформації.

У випадку, якщо слухач некоректно розуміє аудіоповідомлення, викладачеві важливо з'ясувати причину помилки, тобто на якому етапі та який із механізмів чи яка з навичок (лексичних, граматичних, фонетичних) потребує особливої уваги.

Наприклад, помилка на етапі декодування може бути зумовлена однією чи кількома причинами, як-от: незнанням слів чи граматичних структур, нерозвиненістю мовленнєвого слуху та механізму розрізнення й ідентифікації. Останнє спостерігають тоді, коли слухач знає всі слова, але не може розпізнати їх у потоці мовлення, оскільки розпізнавання ускладнене, наприклад, явищем асиміляції (*light grey – like grey, white board – wipe board*) [8, с. 149]), що, за даними досліджень, негативно впливає на розуміння аудіоповідомлень не носіями мови [10]. Сегментування мовленнєвого ланцюга буває доволі проблемним навіть для досвідченого слухача, який може витратити на це кілька секунд. Інколи визначити причину помилки досить важко. Наприклад, нерозуміння слова може бути зумовлено: 1) незнанням слова, 2) незнанням його усної форми, 3) тим, що слово було сплутано з фонетично подібним, 4) нездатністю слухача розпізнати слово у зв'язному мовленні чи в даному контексті, 5) нездатністю співвіднести почуте слово із значенням, 6) некоректне співвіднесення слова зі значенням [8, с. 85].

Іншим прикладом може слугувати речення *I've lived in Greece for 5 years*, некоректна інтерпретація якого зумовлена незнанням значень часу *Present Perfect* або нерозпізнаванням звуку [v] [там само, с. 87].

На етапі конструювання змісту зазвичай слухачі застосовують ті ж процеси і механізми, що й у рідній мові, однак, часто зосередження уваги на декодуванні значень певною мірою зменшує здатність учнів/студентів застосувати ці процеси та механізми ефективно [там само, с. 85–86].

Слухачів потрібно навчати аналізувати власні помилки в аудіюванні і визначати їхні причини, використовуючи друкований варіант прослуханого аудіотексту, іншими словами, здійснювати рефлексивну самооцінку, про яку йтиметься далі. У такому випадку викладачеві необхідно забезпечити інтенсивне вправління для розвитку в слухачів відповідних механізмів чи навичок, для чого доцільно запропонувати короткі фрагменти з відповідним явищем для ілюстрації і тренування.

Досвідчені педагоги за роки практики зазвичай мають багато збережених аудіо чи відеофрагментів для корекції певних помилок. Такі матеріали можна використати відразу після опрацювання аудіо чи відеофрагменту для визначення допущених помилок та їх причин. В іншому випадку викладачеві доводиться підбирати завдання для усунення подальших помилок та труднощів слухачів.

Прикладом опрацювання труднощів сприйняття, спричинених нерозумінням окремих речень, може слугувати вправа, в якій учні/студенти читають речення, а потім співвідносять їх із прослуханими перефразованими реченнями, наприклад: *Venus is not hot enough to produce life* (друкований варіант) та *The temperatures on Venus are too high for it to be able to support life* (аудіоваріант) [там само, с. 91–92].

Для поділу мовленнєвого ланцюга на слова учнів/студентів доцільно навчити, що кожен наголошений склад ймовірно позначає нове слово, оскільки, за підрахунками дослідників, у 90,2 % кожен наголошений склад означає початок нового слова [там само, с. 178]. Крім того, визначення меж слів можливе за допомогою розпізнавання часто вживаних префіксів і суфіксів. Тренування у розпізнаванні таких афіксів можливе за допомогою вправи [там само, с. 181]:

Listen to the words and write down any syllable which you hear twice:

unemployment, politeness, disappear, tactless, excitement, rewrite, blindness, discouraged, rebuild, hopeless

Як уже зазначалось, слухачів варто заохочувати до рефлексивної самооцінки власного рівня сформованості аудитивної компетентності, а також до визначення своїх слабких сторін. Зокрема, доцільно періодично пропонувати їм заповнювати листи самооцінювання, які можуть містити такі запитання, запозичені із сучасних досліджень [2; 8] та модифіковані нами:

1. Який відсоток слів Ви орієнтовно зрозуміли після першого прослуховування?
2. Який відсоток слів Ви орієнтовно зрозуміли після другого прослуховування?

3. Чи слухали Ви більше, ніж 2 рази, і чи покращило це розуміння Вами слів? Якщо так, то який відсоток слів Ви орієнтовно зрозуміли?

4. Який відсоток слів Ви приблизно зрозуміли, коли слухали з друкованим варіантом аудіотексту?

5. Використовуючи друкований варіант тексту, запишіть слова, які Ви:

— не зрозуміли після першого прослуховування, але зрозуміли після наступного чи наступних;

— не зрозуміли, поки не прочитали друкованого варіанту;

— не зрозуміли навіть після ознайомлення із друкованим варіантом;

— інше.

6. Подивіться на кожне виписане слово і вкажіть причини, чому Ви не зрозуміли його.

— не розпізнали в потоці мовлення;

— слово було вимовлене нестандартно;

— погано було чути слово;

— темп мовлення був надто швидкий;

— Ви сплутали його з іншим, подібним за звучанням;

— Ви неправильно визначили значення слова;

— Ви не знаєте цього слова.

7. Використовуючи друкований варіант, запишіть кожне нове слово, яке Ви чули. Як Ви реагували на нього?

— ігнорували;

— здогадались за подібністю із словами рідної мови;

— здогадались за подібністю зі словами іншої іноземної мови;

— здогадались за морфологічною будовою;

— здогадались за контекстом;

— не здогадались про значення.

8. Якщо Ви прослуховували другий раз чи більше разів, то чи покращилось Ваше розуміння граматичних та синтаксичних структур із кожним слуханням?

9. Виписіть із друкованого варіанту структури, які Ви не зрозуміли. На Вашу думку, Ви не зрозуміли їх, тому що:

— не почули важливих елементів;

— були збентежені через порядок слів;

— почули всі слова, але не могли зрозуміти значення структури;

— сплутали структуру з іншою;

— не знаєте такої структури;

— інше.

10. Виписіть із друкованого варіанту фрагменти, в яких Ви зрозуміли більшість слів, але не зрозуміли значення фрагменту. На Вашу думку, це трапилось, тому що Ви:

— заплутались із займенниками;

— не зрозуміли теми повідомлення;

— мали недостатньо знань з теми повідомлення;

— інше.

11. Проаналізуйте кожну помилку, яку Ви зробили у завданні до аудіотексту. Причиною помилки є те, що Ви:

— не зрозуміли завдання;

— не зрозуміли фрагменту;

— не співвіднесли завдання з інформацією;

— тема повідомлення виявилась незнайомою та незрозумілою Вам.

Аналіз листів самооцінювання є важливим як для викладачів, так і для самих учнів/студентів, адже сприятиме розумінню причин помилок в аудіюванні (запитання 1–6, 8–9 стосуються процесів декодування, 10, 11 – конструювання змісту, 7 і частково

11–використанню стратегій), а отже й шляхів їх усунення; розвитку в слухачів умінь використовувати компенсаторні та певною мірою метакогнітивні стратегії рефлексивної самооцінки та самоаналізу, а відтак і автономії учнів/студентів від часткової до умовно повної залежно від віку та індивідуальних особливостей [3, с. 68].

У сучасних дослідженнях багато уваги приділено аналізу аудитивних умінь, які потрібно формувати залежно від цілей та аудиторії [1; 2; 3 та ін.]. Тому в статті ми не зупинятимемось на їх конкретизації, лише зазначимо, що вміння (у томи числі й уміння вживати необхідні стратегії) потрібно формувати як диференційовано (у процесі цілеспрямованої роботи над окремими навичками та вміннями), так і інтегровано з іншими аудитивними вміннями, а також з уміннями в інших видах мовленнєвої діяльності. Цілеспрямована робота над розвитком відповідних механізмів, навичок та умінь, усунення індивідуальних труднощів сприятиме поступовому покращенню аудитивної компетентності слухачів. Наші особисті спостереження свідчать на користь твердження Д. Філдса [8, с. 29], що навіть за умови достатньої практики слухання учні та студенти з невисоким рівнем сформованості відповідної компетентності, позбавлені диференційованого формування навичок та умінь (тобто коли слухачам вказують на помилки, дають змогу прослухати проблемний фрагмент знову, однак, не забезпечують можливості оволодіти певними прийомами, які дозволять уникнути подібних помилок в майбутньому), можуть бути розчаровані відсутністю істотного прогресу в рівні аудитивної компетентності. Крім того, успішне аудіювання передбачає автоматизованість сприйняття слів та граматичних структур, а отже відповідний рівень розвитку лексичних, фонетичних та граматичних навичок аудіювання з метою зосередження на ширшому змісті та контексті аудіоповідомлення.

Дослідження свідчать про важливість сформованості лексичних навичок для успішного аудіювання. Зокрема, з огляду на те, що для успішного аудіювання потрібно розпізнати 90–95 % лексичних одиниць, для сприйняття мовлення у процесі повсякденного спілкування необхідно знати приблизно 3000 слів [13; 17]. Відповідно нове слово зазвичай зменшує концентрацію уваги слухача, що, у свою чергу, впливає на розуміння аудіоповідомлення [14, с. 168]. Існують дані, що знання лексичних одиниць впливає на швидкість розпізнавання слів, оскільки семантичні зв'язки в ментальному лексиконі у такому випадку більш тісні. При цьому в ментальному лексиконі активуються, в першу чергу, часто вживані слова. Дані досліджень свідчать, що часто вживані слова (2000 одиниць) охоплюють 87 % тексту, академічна лексика (800 одиниць) 8 %, технічний вокабуляр (2000) – 3 %, низькочастотна лексика (123200) – 2 % текстів [14, с. 170]; для розуміння складного усного мовлення необхідно знати і розпізнавати орієнтовно 6000 слів [12, с. 135]. Таким чином, саме знання лексичних одиниць та володіння лексичними навичками вважають необхідною передумовою ефективного аудіювання та індикатором розуміння картини світу, що теж впливає на якість сприйняття та розуміння [14, с. 168]. Розширення лексичного запасу здійснюється як безпосередньо перед та в процесі аудіювання (наприклад, попереднє ознайомлення з лексикою, яка зустрічатиметься в аудіотексті, та її опрацювання, коментування викладачем значень лексичних одиниць під час прослуховування аудіо чи перегляду відеофрагмента, групове відтворення змісту фрагмента – діктогос), так і окремо від нього [там само, с. 169].

Для ефективно організації навчання аудіювання варто враховувати також когнітивне навантаження аудіоповідомлення, яке впливає на розпізнавання та ідентифікацію інформації, її зберігання в пам'яті та подальше використання [14, с. 170]. Результати експерименту, проведеного Дж. Брауном [7], дозволили йому зробити висновок, що легшими для розуміння є аудіотексти різних типів: 1) із меншою кількістю осіб і предметів; 2) якщо дійові особи чи предмети чітко відрізняються один від одного; 3) із простими просторовими відносинами; 4) із прямим порядком викладу подій; 5) в яких легко робити логічні висновки та пов'язувати нові

речення з попередньою інформацією; 6) із недвозначною інформацією, яка узгоджується з раніше отриманими знаннями [14, с. 170–171].

У сучасній методиці виділяють різні типи слухання, які зумовлюють відповідну організацію навчального процесу, формулювання інструкцій тощо.

Зокрема, інтенсивне слухання передбачає зосередження уваги слухача на формах і змісті повідомлення, оцінку вчителем точності та повноти розуміння. Інтерактивне слухання означає, що слухач є активним учасником процесу, який може уточнювати, обговорювати зміст, виконувати певні завдання у процесі слухання чи на основі прослуханого у співпраці з іншими. Екстенсивне слухання передбачає прослуховування аудіотекстів, перегляд відео відповідно до власного вибору учня/студента (можливо і з переліку запропонованих викладачем джерел) поза аудиторією для власного задоволення, але під опосередкованим чи й безпосереднім керівництвом викладача. Екстенсивне аудіювання може бути тривалим у часі (наприклад, коли учні чи студенти слухають вдома аудіокниги художніх творів). Екстенсивне аудіювання є певним місточком до автономного аудіювання, яке відбувається повністю за ініціативи учня/студента з метою задоволення інтересів, досягнення власних цілей тощо [4, с. 200]. На сучасному етапі існує багато засобів та джерел для автономного аудіювання – подкасти, фільми, аудіо та відеофрагменти з різних сайтів, аудіокниги художніх творів, пісні, телепрограми тощо. Вважаємо, що для учнів/студентів нижче рівня «просунутого» користувача доцільно скласти список джерел, фільмів чи подкастів, з яких вони можуть вибрати аудіо чи відео відповідно до власних потреб та з урахуванням рівня сформованості в них аудитивної компетентності, що допоможе уникнути розчарувань та непорозумінь.

Можливість вибору аудіо та відео, відсутність необхідності детального розуміння в екстенсивному та автономному аудіюванні можуть зменшити «афективний фільтр», який часто перешкоджає успішному слуханню, сприяють розвитку в студентів автономії, заохочують учнів та студентів до подальшого самостійного навчання.

Висновки. Таким чином, аналіз сучасних підходів до формування іншомовної аудитивної компетентності учнів/студентів свідчать про доцільність диференційованого розвитку процесів та механізмів аудіювання, формування відповідних аудитивних навичок та вмінь, а також інтегрованого їх розвитку, в тому числі у взаємозв'язку з іншими мовленнєвими та навчальними уміньми; розвитку рефлексивної самооцінки студентів, зокрема шляхом використання запропонованих листів для самооцінювання, які допомагають визначити причини помилок в аудіюванні з подальшим їх усуненням; зосередження уваги на інтенсивному, інтерактивному та особливо на екстенсивному та автономному аудіюванні з метою розвитку автономії учнів/студентів, яка є необхідною умовою формування готовності навчатися впродовж життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі можливостей застосування різних видів аудіювання в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел:

1. Білянська І. П. Формування англomовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 317 с.
2. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англomовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 298 с.
3. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2012. № 2. С. 66–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_2_14

4. Задорожна І. П. Формування іншомовної аудитивної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей на основі художніх фільмів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 199–204.
5. Barker L., Edwards R., Gaines C., Gladney K., Holley F. An investigation of proportional time spent in various communication activities by college students. *Journal of Applied Communication Research*. 1980. № 8. P. 101–110.
6. Bird D. Teaching listening comprehension. *Journal of Communication*. 1953. № 3. P. 127–130.
7. Brown G. *Speakers, listeners and communication: explorations in discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 251 p.
8. Field J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. 366 p.
9. Gilbert M. B. Listening in school: I know you can hear me –But are you listening? *International Listening Association. Journal*. 1988. № 2. P. 121–132.
10. Koster C.J. *Word Recognition in Foreign and Native Language: Effects of Context and Assimilation*. Dordrecht: Foris Publications, 1987. 171 p.
11. Mendelsohn D. J. *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press, 1994. 141 p.
12. Nation P., Newton J. *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. London: Routledge, 2009. 210 p.
13. Read J. *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 279 p.
14. Rost M. *Teaching and Researching Listening*. 2nd edition. Pearson Education Limited, 2011. 425 p.
15. Scarcella R.C., Oxford R.L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992. 228 p.
16. Schmitt N. Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*. 2008. № 12. P. 329–363.
17. Waring R., Nation P. Vocabulary size, text coverage, and word lists. *Angles on the English-speaking world: writing and vocabulary in foreign language acquisition* / Eds. D. Albrechtsen, K. Haastrup, B. Henriksen. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen, 2004. P. 6–19.

Reference:

1. Bilianska, I. P. (2018). *Formuvannia anhlo movnoi audy tyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv iz vykorystanniam audioknyh khudozhnikh tvoriv* [Formation of prospective teachers' English listening competence with the use of fiction audiobooks]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
2. Hupka-Makohin, N. I. (2016). *Navchannia maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky profesiinoh oriientovanoho anhlo movnoho audiiuvannia u protsesi samostiinoi roboty* [Teaching prospective specialists in International Economy Professional Oriented English Listening in self-study]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
3. Zadorozhna, I. P. (2012). Model orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlo movnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu [Model of organization of prospective teachers' self-study on acquiring English communicative competence]. *Scientific Proceedings of Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University. Pedagogics*, 2, 66–72. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_2_14 [in Ukrainian].
4. Zadorozhna, I. P. (2017). Formuvannia inshomovnoi audy tyvnoi kompetentnosti studentiv lnhvistychnykh spetsialnostei na osnovi khudozhnikh filmiv [The formation of foreign language listening competence of linguistic students on the basis of fiction films]. *Scientific Proceedings of Mykolaiv V. O. Suhomylnskyi National University. Pedagogical Studies*, 4 (59), 199–204 [in Ukrainian].
5. Barker, L., Edwards, R., Gaines, C., Gladney, K., & Holley, F. (1980). An investigation of proportional time spent in various communication activities by college students. *Journal of Applied Communication Research*, 8, 101–110 [in English].
6. Bird, D. (1953). Teaching listening comprehension. *Journal of Communication*, 3, 127–130 [in English].
7. Brown, G. (1995). *Speakers, listeners and communication: explorations in discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
8. Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

9. Gilbert, M. B. (1988). Listening in school: I know you can hear me – But are you listening? *International Listening Association. Journal*, 2, 121–132 [in English].
10. Koster, C. J. (1987). *Word recognition in foreign and native language: effects of context and assimilation*. Dordrecht: Foris Publications [in English].
11. Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: a strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: DominicPress [in English].
12. Nation, P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. London: Routledge [in English].
13. Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
14. Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. 2nd edition. Pearson Education Limited [in English].
15. Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapes try of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle [in English].
16. Schmitt, N. (2008). Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329–363 [in English].
17. Waring, R., & Nation, P. (2004). Vocabulary size, text coverage, and word lists. *Angles on the English-speaking world: writing and vocabulary in foreign language acquisition*, 6–19 [in English].

Zadorozhna I. P.,

orcid.org/0000-0003-1599-1372

MODERN TRENDS IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LISTENING COMPETENCE

The article analyzes modern approaches to the formation of foreign language listening competence of pupils / students and identifies opportunities to improve the learning process. The conclusion about expediency of differentiated development of mental processes (perception, thinking, memory, attention), psychological mechanisms (speech hearing, inner speech, anticipation, comprehension; short-term memory, mechanism of differentiation and identification), and also mechanisms of information analysis (mechanism of substitutions, decoding, compression, expansion (use of background knowledge), transformation (replacement of grammatical or syntactic structures)), formation of appropriate skills (especially lexical and phonetic), auditory skills as well as their integrated development, including integration with other speech skills and the ability to use compensatory, cognitive and metacognitive strategies; formation of students' ability to use these strategies; the development of students' reflective self-evaluation, including the use of the suggested self-assessment worksheets, which help determine the causes of listening errors associated with decoding processes, building the meaning of the message, incorrect use of compensatory and metacognitive strategies, their further elimination, and hence the autonomy of pupils / students from partial to conditionally complete depending on age and individual characteristics; focusing on intensive, interactive and especially extensive and autonomous listening in order to develop pupils' / students' autonomy, which is a necessary condition for the formation of the ability to learn throughout life, has been made. We see prospects for further research in the analysis of the possibilities of using different types of listening in terms of blended and distant learning.

Key words: foreign language competence in listening, pupils, students, skills, strategies, reflective self-assessment, autonomy, self-assessment worksheets.

Дата надходження статті: 23.04.2021 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Янкович О. І.