

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Факультет іноземних мов

Кафедра англійської мови та методики її навчання

К В А Л І Ф І К А Ц І Й Н А Р О Б О Т А

на тему: «Інтегроване навчання аудіювання та говоріння учнів старших
класів загальноосвітніх навчальних закладів»

Здобувачки 2 курсу групи 2 МСОА
Галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
Спеціальності 014 Середня освіта
(за предметними спеціальностями)
Предметної спеціальності 014.02 Середня освіта
(англійська мова та зарубіжна література)
Спеціалізації 014.021 Англійська мова та зарубіжна література
Додаткової спеціалізації 014.022 Німецька мова
та зарубіжна література
Лабуз Наталі Дмитрівни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

Науковий керівник
Киналь Анна Юріївна,
кандидат педагогічних наук

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ . 7	
1.1. Зміст компетентності в говорінні та етапи її формування	7
1.2. Зміст компетентності в аудіюванні та етапи її формування	19
1.3. Основні принципи навчання аудіювання та говоріння під час практичного застосування інтегрованого підходу	28
Висновки до 1 розділу	37
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ АУДІЮВАННЯ ТА ГОВОРІННЯ.....	40
2.1. Комплекс вправ для формування компетентності в усному мовленні	40
2.2. Практична перевірка ефективності розробленого комплексу вправ для формування англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників.....	65
Висновки до розділу 2	86
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	92
ДОДАТКИ.....	100

ВСТУП

Сучасний розвиток освіти вимагає вдосконалення методів і підходів до викладання іноземних мов, що зумовлено глобалізаційними процесами, інтеграцією України в європейський освітній простір, зростаючими вимогами до володіння іншомовною комунікацією та необхідністю адаптації навчального процесу до сучасних технологічних умов. Одним із ключових аспектів мовної компетентності є ефективна комунікація, що базується на гармонійному розвитку таких мовленнєвих навичок, як аудіювання та говоріння. В умовах сучасної школи особливого значення набуває інтегроване навчання цих видів мовленнєвої діяльності, що сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів та їх здатності до спонтанного й усвідомленого спілкування іноземною мовою.

Актуальність теми. Аудіювання та говоріння є взаємопов'язаними процесами в процесі комунікації: для успішного мовленнєвого спілкування необхідно не лише розуміти зміст почутого, але й адекватно реагувати на нього. У загальноосвітніх навчальних закладах України традиційно ці навички розвиваються окремо, що не завжди дає змогу забезпечити належний рівень мовленнєвої компетентності учнів. Однак сучасні методики навчання іноземних мов наголошують на необхідності інтегрованого підходу до розвитку аудіювання та говоріння, що сприяє підвищенню ефективності мовленнєвої діяльності старшокласників.

Відсутність єдиної методики інтегрованого навчання аудіювання та говоріння в старших класах загальноосвітніх шкіл, а також потреба в розробці практичних рекомендацій щодо його реалізації у навчальному процесі зумовлює актуальність даного дослідження.

Об'єкт дослідження: процес інтегрованого навчання аудіювання і говоріння учнів в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет дослідження: методичні підходи та технології інтегрованого навчання аудіювання та говоріння учнів старших класів.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практичне впровадження інтегрованого підходу до навчання аудіювання та говоріння учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів для підвищення рівня їх комунікативної компетентності.

Завдання дослідження:

- проаналізувати психолого-педагогічну та лінгводидактичну літературу щодо проблеми розвитку аудіювання та говоріння в процесі навчання іноземної мови;
- визначити особливості аудіювання та говоріння як складових комунікативної компетентності учнів старших класів;
- обґрунтувати необхідність інтегрованого підходу до навчання аудіювання та говоріння у старшій школі;
- розробити комплекс вправ та методичних рекомендацій для інтегрованого навчання аудіювання та говоріння;
- перевірити ефективність розробленої методики на практиці шляхом пробного навчання;
- узагальнити результати дослідження та сформулювати рекомендації щодо застосування інтегрованого підходу у навчальному процесі.

Мета і завдання кваліфікаційної роботи зумовили використання комплексу взаємопов'язаних **методів дослідження**, а саме:

- теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння) – для опрацювання психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури з проблеми розвитку аудіювання та говоріння, з'ясування сутності інтегрованого навчання цих видів мовленнєвої діяльності, визначення їх взаємозв'язку та ролі у формуванні іншомовної комунікативної компетентності старшокласників;
- емпіричних (спостереження, опитування, пробне навчання) – для перевірки ефективності запропонованого комплексу вправ, виявлення динаміки розвитку комунікативної компетентності учнів та аналізу впливу інтегрованих вправ на мотивацію, когнітивну активність і автономність старшокласників;
- методів кількісного та якісного аналізу результатів дослідження – для

обробки отриманих даних, узагальнення висновків і визначення педагогічних умов, що забезпечують найвищу ефективність інтегрованого навчання аудіювання та говоріння.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні методики **інтегрованого навчання аудіювання та говоріння** старшокласників, уточненні сутності інтегрованого підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності, визначенні педагогічних умов ефективності цього процесу та розробленні комплексу вправ для рівня B1–B1+.

Практичне значення дослідження. Отримані результати дослідження можуть бути використані в практиці викладання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах для підвищення рівня мовленнєвої компетентності учнів. Розроблений комплекс методичних рекомендацій стане корисним для вчителів англійської мови та методистів. Запропоновані вправи та методики можуть бути впроваджені у шкільні навчальні програми, факультативні курси та позакласну роботу, що сприятиме покращенню якості іншомовної освіти.

Апробація результатів дослідження. Проблематика наукового дослідження відображена в п'яти публікаціях, представлених у матеріалах всеукраїнських та міжнародних конференцій. Основні положення, результати та висновки роботи були оприлюднені на:

– V Всеукраїнській конференції *«Макаренківські читання: філологічні та методичні студії»* [23];

– Всеукраїнській науково-практичній конференції *«Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі»* [25];

– XXIII Всеукраїнській студентській інтернет-конференції з міжнародною участю *«Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі»* [24];

– Міжнародній науково-практичній конференції *«Розвиток неперервної педагогічної освіти за умов воєнного стану в Україні та глобальних викликів»* [22];

– IX Всеукраїнській науковій інтернет-конференції «*Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі*» [21].

Структура роботи. Дана робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури. Загальний обсяг – ____ сторінки друкованого тексту, з них ____ сторінок основного тексту. Кількість сторінок додатків – . У списку використаних джерел 81 назва, із них англійською мовою – 31.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Зміст компетентності в говорінні та етапи її формування

Розвиток компетентності учнів у говорінні є важливим компонентом їхньої іншомовної комунікативної підготовки та одним із ключових напрямів сучасної шкільної освіти. Питання формування цієї компетентності активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, Мельник Н. зазначає, що іншомовна компетентність у сфері говоріння передбачає здатність учня адекватно та доцільно використовувати мовні, невербальні та інтонаційні засоби для вираження власних думок, намірів і прохань у різних комунікативних ситуаціях [26, с. 201-207]. За Ткачовим А., формування такої компетентності включає не лише правильне висловлення власних думок, а й ефективну взаємодію з іншими людьми відповідно до соціокультурних норм комунікації [44, с. 241-244]. На думку Паласюка М, іншомовна компетентність є складовою загальної комунікативної компетентності, а Чорна О. підкреслює, що її формування потребує мотивації, активної мовленнєвої діяльності та створення навчальних ситуацій, максимально наближених до реальної професійної практики [34, с. 144-154; 49, с. 230-237]. Нумес D. підкреслює, що комунікативна компетентність включає не лише знання граматики, а й уміння використовувати мову доречно в різних соціальних ситуаціях [67, с. 269-293]. У свою чергу, Skehan P. зазначає, що ефективне оцінювання усної мовної продукції повинно базуватися на аналізі завдань усного мовлення, оскільки саме вони відкривають можливості для оцінки здатності до комунікації, а не лише знання мови [77, с. 501-516; 33, с. 10-17].

Компетентність у говорінні є інтегральною характеристикою, що складається з низки взаємопов'язаних компонентів, котрі у своїй сукупності забезпечують ефективність мовленнєвої діяльності індивіда. Серед найважливіших складових говоріння виокремлюють лексичну, граматичну,

фонетичну, дискурсивну, соціолінгвістичну та стратегічну компетенції, які перебувають у постійному взаємозв'язку та взаємозалежності, утворюючи цілісну систему комунікативної діяльності мовця. Володіння кожною з цих компетенцій визначає здатність індивіда продукувати мовлення, що відповідає різноманітним ситуаціям комунікації, мовним та позамовним нормам, а також забезпечує досягнення поставлених комунікативних цілей [2, с. 1-5].

Лексична компетенція розглядається як здатність до адекватного вибору і правильного вживання слів відповідно до ситуації мовлення, контексту комунікації та інтенцій мовця. Вона передбачає не тільки знання значень слів та фразеологічних одиниць, але й уміння доречно добирати та комбінувати лексеми, враховуючи нюанси семантики, стилістики, конотативні відтінки значень слів. За Гарькавець С., лексична компетенція нерозривно пов'язана з культурним контекстом мови, що впливає на розуміння і передачу смислу висловлювання. Саме тому ефективна комунікація передбачає постійне збагачення словникового запасу мовця, врахування колокаційних можливостей слів, уміння орієнтуватися в синонімічних рядах та вибирати оптимальні засоби мовленнєвого вираження [7, с. 100].

Граматична компетенція передбачає володіння мовцем системою граматичних норм мови, що дозволяє правильно оформлювати думки у процесі мовленнєвої діяльності. Вона включає знання морфологічних та синтаксичних особливостей мови, уміння правильно вживати граматичні форми, конструкції, словосполучення та речення, забезпечуючи точність, логічність та зрозумілість мовлення. Граматична компетенція охоплює як активне, так і пасивне володіння мовними формами, що забезпечує не лише точне висловлювання власних думок, а й правильне сприйняття мовлення інших. Особливо важливою є здатність автоматизувати граматичні навички, оскільки це дозволяє мовцеві зосереджуватися на змісті висловлювання, а не на формальних аспектах мовлення.

Фонетична компетенція включає навички правильного вимовляння звуків мови, ритміко-інтонаційне оформлення мовлення, дотримання нормативних

акцентних та інтонаційних моделей. Вона охоплює знання фонетичних норм, уміння правильно артикулювати звуки, дотримуватися норм орфоепії, враховувати інтонаційні особливості мовлення у різних комунікативних ситуаціях. Фонетична компетенція впливає не лише на зрозумілість мовлення, але й на його емоційну виразність, що визначає ставлення співрозмовників до мовця. Вона сприяє створенню позитивного комунікативного образу мовця, дозволяючи уникати непорозумінь, що виникають через неправильне вимовляння або помилкову інтонацію.

Дискурсивна компетенція передбачає здатність створювати зв'язні висловлювання, що мають логічну структуру та відповідають певному комунікативному жанру чи типу дискурсу. Вона включає знання особливостей побудови тексту на рівні надфразової єдності, уміння організовувати комунікативну взаємодію відповідно до завдань і цілей, що ставить перед собою мовець.

Денисюк Л. стверджує, що вагомим аспектом дискурсивної компетенції є здатність мовця до контролю за послідовністю мовленнєвих дій, забезпечення зв'язності та когерентності висловлювання, а також адекватне використання засобів зв'язку між частинами тексту. Мовці, які володіють дискурсивною компетенцією на високому рівні, здатні формулювати складні та чітко організовані повідомлення, забезпечуючи успішну комунікацію у будь-яких контекстах [11, с. 129-131].

Соціолінгвістична компетенція відображає уміння мовця враховувати соціокультурний контекст комунікації, статусні відносини між співрозмовниками, мовленнєвий етикет, норми ввічливості та тактовності. Вона передбачає розуміння того, як соціальні фактори (вік, стать, соціальний статус, рівень освіти тощо) впливають на вибір мовних засобів та способів мовленнєвої поведінки. Соціолінгвістична компетенція дозволяє мовцеві гнучко адаптуватися до ситуації спілкування, уникати конфліктів, непорозумінь та негативних реакцій з боку співрозмовників. Володіння цією компетенцією забезпечує високу якість комунікації та створює сприятливі умови для взаємодії

з представниками різних культурних, соціальних та професійних груп.

Стратегічна компетенція полягає у здатності мовця долати комунікативні труднощі, що виникають у процесі мовленнєвої діяльності. Вона передбачає використання різноманітних стратегій і тактик, що дозволяють уникати комунікативних невдач або швидко їх долати. Серед таких стратегій виокремлюють перефразування, уточнення, повторення, використання синонімів або паралельних мовних засобів, заповнення пауз, вчасне переключення теми тощо. Стратегічна компетенція відіграє ключову роль у ситуаціях, коли мовцю необхідно компенсувати недостатнє володіння певними мовними ресурсами, що допомагає йому підтримувати ефективність комунікації та забезпечує досягнення запланованих комунікативних результатів.

Формування компетентності в говорінні англійською мовою є складним і багатоступеневим процесом, який охоплює різні етапи розвитку мовленнєвих навичок відповідно до рівнів володіння мовою, визначених The Common European Framework of Reference for Languages [80]. Перехід від базового рівня (A1) до рівня вільного володіння (C1) супроводжується не лише кількісним зростанням мовленнєвих одиниць у використанні, але й якісними змінами у структурі мовлення, комунікативних стратегіях, когнітивній обробці інформації та здатності адаптувати висловлювання до різних контекстів спілкування. Вивчення особливостей розвитку мовленнєвих компетенцій на кожному з цих рівнів дозволяє розуміти закономірності мовленнєвого розвитку та розробляти ефективні методики навчання.

На початковому рівні A1 основним завданням є створення бази для подальшого розвитку мовленнєвих навичок. Учні освоюють найпростіші мовленнєві одиниці, що дозволяють здійснювати базову комунікацію у знайомих контекстах. На цьому етапі мовлення має репродуктивний характер: учні переважно відтворюють заготовлені фрази та шаблонні висловлювання, не проявляючи значної самостійності у продукуванні мовлення. Вони опановують основні граматичні конструкції у простих реченнях, знайомляться з елементарною лексикою, необхідною для побутового спілкування, проте їхній

активний словниковий запас залишається обмеженим. Мовленнєві висловлювання часто є неповними, характеризуються використанням невербальних засобів комунікації для заповнення прогалин у знаннях. Фонетична компетентність залишається нерозвиненою, що призводить до значної інтерференції з боку рідної мови. Попри це, формування навичок відбувається шляхом повторення, моделювання діалогів, запам'ятовування стандартних фразових зразків, що забезпечує мінімальну комунікативну спроможність у простих ситуаціях.

Рівень A2 передбачає розширення мовленнєвих можливостей за рахунок збільшення обсягу активного словникового запасу та поступового ускладнення граматичних структур. За Драган Л., учні починають формувати прості зв'язні висловлювання, хоча вони ще залишаються короткими та структурно обмеженими. Здатність підтримувати діалог розвивається, однак комунікація все ще потребує значної підтримки з боку співрозмовника. Мовлення учнів на цьому етапі має переважно реактивний характер: вони можуть відповідати на запитання, давати елементарні описи, але ще не в змозі самостійно ініціювати складні мовленнєві акти [12, с. 49-51]. Характерною особливістю цього рівня є залежність від контексту, у якому відбувається комунікація. Навчальний процес спрямований на збільшення автономності мовлення, активне використання лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях та закріплення базових граматичних структур.

Перехід до рівня B1 знаменує собою вихід на якісно новий етап мовленнєвого розвитку, який характеризується появою здатності до самостійного мовлення. На цьому рівні мовці вже можуть продукувати прості розгорнуті висловлювання, описувати події, передавати свої думки, висловлювати власну позицію щодо знайомих тем. Зростає когнітивна складність висловлювань, що вимагає більш гнучкого використання мовних ресурсів. Лексичний запас значно розширюється, що дозволяє більш точно передавати зміст висловлювань. Граматичні структури стають різноманітнішими, зокрема, учні починають активно використовувати

складнопідрядні конструкції, розширювати варіативність часових форм та застосовувати мовленнєві кліше відповідно до комунікативного контексту. Дискурсивна компетентність починає розвиватися, що дає змогу формувати зв'язні тексти, підтримувати триваліші діалоги, інтегрувати нові засоби зв'язності у мовлення. Проте на цьому етапі ще спостерігаються значні лексико-граматичні помилки, а комунікація потребує певної підтримки з боку співрозмовника.

Рівень B2 є періодом переходу до більшої мовленнєвої незалежності та здатності використовувати мову в розширеному спектрі комунікативних ситуацій. Учні демонструють значно вищий ступінь спонтанності мовлення, можуть продукувати логічно зв'язні, структуровані висловлювання без необхідності значного попереднього планування. Володіння мовою на цьому рівні дозволяє брати участь у дискусіях, аргументовано відстоювати свою точку зору, узагальнювати інформацію, проводити аналіз та синтез почутого. Зростає складність граматичних структур: мовці впевнено використовують різноманітні конструкції умовного способу, пасивні форми, складні підрядні речення. Лексичний запас охоплює не лише загальноживані слова, але й значну кількість ідіоматичних виразів та фразових дієслів, що робить мовлення більш природним. На цьому рівні розвивається стратегічна компетентність, що дозволяє учням адаптувати мовлення залежно від ситуації та співрозмовника. Незважаючи на це, фонетична сторона мовлення ще може бути нестабільною, а окремі помилки все ще знижують рівень сприйняття мовлення носіями мови.

Рівень C1 передбачає набуття високої мовленнєвої компетентності, що дозволяє ефективно функціонувати у різноманітних комунікативних середовищах. На цьому етапі мовці демонструють повну впевненість у спілкуванні, їхнє мовлення є швидким, точним та варіативним. Висловлювання характеризуються високим ступенем когерентності, логічності та стилістичної доречності. Лексичний запас охоплює широке коло тем, що дозволяє висловлюватися з високою точністю. Володіння складними граматичними структурами є автоматизованим, що знижує кількість помилок до мінімального

рівня. Дискурсивна компетентність розвинена настільки, що мовці можуть легко змінювати стиль мовлення відповідно до ситуації, використовувати риторичні засоби для підсилення аргументації. Успішність мовної комунікації на цьому рівні майже не залежить від підтримки співрозмовника, що свідчить про набуття повної автономності мовлення.

Зеленська О. вважає, що формування компетентності в говорінні англійською мовою є складним процесом, який супроводжується виникненням цілої низки проблем і труднощів, пов'язаних як з особливостями мовної системи, так і з психологічними та соціокультурними факторами. У процесі розвитку мовленнєвої діяльності особливу складність становлять ті чинники, які безпосередньо впливають на здатність старшокласників вільно й ефективно комунікувати англійською мовою. Серед основних чинників, що перешкоджають успішному оволодінню усним мовленням, виділяють лексичні та граматичні труднощі, психологічні бар'єри, страх помилок та недостатню мовленнєву практику. Кожен із цих аспектів відіграє критичну роль у формуванні мовленнєвих навичок та вимагає комплексного підходу до подолання [14, с. 72-76].

Однією з найпоширеніших перешкод у навчанні говоріння є лексичні труднощі, які виникають через обмежений словниковий запас учнів, незнання значення слів у певному контексті або невміння добирати доречні мовні одиниці під час комунікації. Наявність значної кількості нової лексики, яку потрібно запам'ятати та використовувати в мовленні, часто викликає у школярів труднощі, пов'язані із швидким забуванням слів, особливо якщо вони не закріплюються на практиці. Більше того, у процесі спілкування учні нерідко стикаються з невмінням комбінувати лексичні одиниці відповідно до синтаксичних та семантичних норм, що призводить до штучності мовлення, складнощів у вираженні думок або навіть комунікативних бар'єрів. Лексичні труднощі також можуть бути спричинені тим, що учні намагаються перекладати висловлювання з рідної мови дослівно, що нерідко створює незрозумілі або неграматичні конструкції, не характерні для англійської мови. Відсутність

достатньої кількості ідіоматичних виразів, обмежене володіння фразовими дієсловами, а також недостатнє знання синонімів та антонімів значно обмежують можливості учнів у висловлюванні власних думок і знижують природність мовлення. Крім того, учні часто уникають використання нової лексики через страх припуститися помилки, що ще більше ускладнює процес накопичення та активного застосування мовного матеріалу.

Граматичні труднощі також є значною перешкодою у формуванні компетентності в говорінні. Навіть за умови доброго розуміння граматичних правил у письмовій формі учні можуть відчувати труднощі у застосуванні цих знань під час усного мовлення. Це пояснюється тим, що в процесі говоріння мовцю необхідно одночасно контролювати кілька рівнів мовленнєвої діяльності, зокрема лексичний, фонетичний, дискурсивний та граматичний, що вимагає значної когнітивної обробки інформації. Помилки у граматичних конструкціях часто виникають через інтерференцію рідної мови, коли учні несвідомо переносять синтаксичні структури або морфологічні особливості української чи іншої рідної мови в англійське мовлення. Зокрема, складнощі спричиняють правильне використання часових форм дієслів, узгодження підмета й присудка, вживання артиклів та модальних дієслів, а також побудова складних синтаксичних конструкцій. Особливо значним є вплив граматичних труднощів на спонтанне мовлення, коли учні змушені говорити швидко і не мають часу для обдумування правил, що нерідко призводить до пропуску допоміжних дієслів, неправильного порядку слів або надмірного спрощення конструкцій. Через це мовлення може ставати менш зрозумілим або навіть змінювати свій зміст, що ускладнює комунікативний процес. Граматичні труднощі можуть призводити до того, що учні свідомо уникають складніших синтаксичних структур, обмежуючи себе простими реченнями, що не дає можливості досягти необхідного рівня мовленнєвої варіативності.

Пікулицька Л. переконана, що окрім мовних труднощів, значну роль у процесі навчання говоріння відіграють психологічні бар'єри, які можуть суттєво обмежувати мовленнєву активність учнів. Одним із найпоширеніших

психологічних бар'єрів є страх помилок, що безпосередньо впливає на рівень впевненості учнів у власних мовленнєвих можливостях. Багато школярів уникають усного мовлення через побоювання зробити помилку, бути висміяними або почути негативну оцінку своєї мовної продукції [35, с. 68-71]. Це призводить до мовленнєвої пасивності, коли учні навіть за умови достатніх знань та навичок уникають говоріння або використовують мінімальний набір слів і конструкцій, щоб зменшити ризик помилки. Страх помилок часто формується через попередній негативний досвід у спілкуванні англійською мовою, невпевненість у власних знаннях або недостатню підтримку з боку викладачів та однокласників. Також важливу роль відіграють індивідуальні психологічні особливості учнів, такі як рівень тривожності, комунікативна відкритість чи схильність до перфекціонізму. Для багатьох школярів саме усне мовлення є найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, оскільки воно потребує миттєвої реакції, що унеможливорює попереднє обдумування кожного висловлювання. Як наслідок, учні можуть уникати активної участі у діалогах, дискусіях та публічних виступах, що значно уповільнює їхній прогрес у розвитку мовленнєвих навичок [17, с. 112]. Harmer J. також підкреслював, що ефективність усної комунікації значною мірою визначається рівнем мотивації та психологічного комфорту студентів, оскільки саме ці фактори сприяють активному залученню до процесу спілкування та формуванню мовленнєвої компетентності [64].

Не меншою проблемою є недостатня мовленнєва практика, що значно зменшує можливості учнів для застосування набутих знань у реальних комунікативних ситуаціях. Часто навчання англійської мови у школах зосереджене на письмових завданнях, вивченні граматичних правил або виконанні тестових вправ, у той час як розвиток говоріння залишається на другорядних позиціях. У результаті учні не мають достатньо можливостей для активного використання мови в усному мовленні, що негативно впливає на їхню здатність висловлюватися в реальному спілкуванні. Відсутність автентичних ситуацій комунікації також ускладнює розвиток мовленнєвих стратегій, що

дозволяють компенсувати нестачу знань, знаходити вихід із мовленнєвих труднощів та адаптуватися до непередбачуваних обставин у процесі спілкування. Якщо учні не практикують мову регулярно, їхні мовленнєві навички залишаються на низькому рівні автоматизації, що змушує їх витратити значні когнітивні ресурси на пошук потрібних слів або правильних граматичних конструкцій у процесі говоріння. Це, у свою чергу, уповільнює мовлення, знижує його природність і призводить до труднощів у підтриманні діалогу.

Ефективне формування навичок говоріння передбачає систематичне використання методів і прийомів, що сприяють активізації мовленнєвої діяльності, стимулюють учнів до продуктивного мовлення та розширюють їхні комунікативні можливості. Основними методами, які застосовуються в навчальному процесі, є діалогічне та монологічне мовлення, рольові ігри, дискусії, дебати та сторітелінг. Кожен метод вирізняється певними специфічними ознаками [12, с. 112]. Їхнє впровадження забезпечує комплексний підхід до навчання усного мовлення, оскільки кожен із них виконує певну функцію у розвитку мовленнєвої компетентності, формуванні комунікативних стратегій та розвитку мовленнєвої спонтанності учнів.

Одним із найефективніших способів розвитку усного мовлення є застосування діалогічного мовлення, оскільки воно становить фундамент комунікативного підходу до навчання спілкуванню та відображає природний процес комунікації між співрозмовниками [38, с. 139]. Навчання діалогічного мовлення передбачає формування у школярів здатності підтримувати розмову, реагувати на репліки співрозмовника, ставити запитання, висловлювати власну думку та погоджуватися або заперечувати висловлювання інших. З цією метою в процесі навчання використовуються такі прийоми, як інсценізація реальних життєвих ситуацій, парні діалоги, розігрування сценок та ситуативні вправи, які дозволяють учням взаємодіяти у різних комунікативних контекстах. Зокрема, на уроках англійської мови вчителі часто пропонують учням відтворювати діалоги на основі заданих ситуацій, наприклад, розмови у магазині, ресторані, готелі або під час подорожі. При цьому використовуються як готові діалогічні моделі, що

служать зразками для наслідування, так і творчі завдання, де учні самостійно складають діалоги відповідно до комунікативної ситуації. Такий підхід сприяє розвитку гнучкості мовлення, оскільки вимагає від учнів не лише відтворення зазвичайних фраз, а й їхньої адаптації до конкретного контексту. Крім того, діалогічне мовлення дозволяє розвивати інтерактивні навички, які є необхідними для підтримання реального спілкування.

Монологічне мовлення також займає провідне місце у формуванні мовленнєвої компетентності, оскільки воно забезпечує розвиток умінь послідовно та логічно викладати думки. Монологічне мовлення – це «безпосередньо спрямований на співрозмовника чи аудиторію організований вид професійно-спрямованого усного мовлення, який передбачає висловлення однієї особи» [46]. Казанжи О. трактує монологічне мовлення як комунікаційний акт, у якому роль мовця та слухача залишається незмінною [16, с. 227]. Монолог характеризується розгорнутістю, тривалістю, однобічністю, підготовленістю, логічною зв'язаністю висловлювань і обмеженим використанням паралінгвістичних засобів [40, с. 890].

На відміну від діалогічного мовлення, монолог вимагає вищого рівня структурованості, а отже, передбачає розвиток дискурсивної компетентності, що включає вміння організовувати висловлювання відповідно до конкретної ситуації та комунікативної мети [19, с. 159]. Діалог відзначається динамічністю та активністю, тоді як монолог більш завершений і смислово цілісний [37, с. 293]. У школі навчання монологічного мовлення здійснюється через виконання різних видів усних висловлювань, зокрема описів, розповідей, пояснень та аргументованих висловлювань. Учні можуть пропонуватися завдання на складання розповіді про події з власного досвіду, опис зовнішності людини, характеристику явищ або предметів, висловлення власної думки щодо певної теми. Успішне опанування монологічного мовлення потребує розвитку навичок логічного впорядкування інформації, тому в процесі навчання активно використовуються опорні схеми, планування виступів та поступове розширення висловлювань шляхом додавання деталей, уточнень та аргументів. Монологічне

мовлення також є основою для виконання підсумкових проектних робіт, що передбачають підготовку презентацій або публічних виступів, що, у свою чергу, сприяє формуванню мовленнєвої впевненості [1, с. 85-92].

На думку Сергєєнкової О., рольові ігри є потужним засобом стимулювання усного мовлення, оскільки вони забезпечують створення автентичних комунікативних ситуацій, у яких учні можуть застосовувати мовні знання на практиці. У ході рольових ігор учні виконують певні соціальні ролі, наприклад, туриста, продавця, лікаря, журналіста або пасажира, що дає їм змогу використовувати мовлення в реальних ситуаціях спілкування. Завдяки цьому вони не лише розширюють свій активний словниковий запас, але й навчаються використовувати різні мовленнєві стратегії, адаптувати висловлювання відповідно до контексту та долати комунікативні труднощі. Використання рольових ігор у навчальному процесі дозволяє зробити процес оволодіння мовленням більш природним, адже учні не просто виконують завдання, а взаємодіють один з одним у форматі живого спілкування, що значно підвищує рівень їхньої комунікативної активності [41, с. 376].

Дискусії є ефективним методом розвитку мовленнєвих навичок, оскільки вони передбачають обмін думками та аргументоване висловлювання позиції з певної проблеми. Під час дискусій учні навчаються не лише висловлювати власні ідеї, але й аргументувати свою точку зору, аналізувати думки інших та будувати логічні контраргументи. Така форма роботи сприяє активному використанню мовних засобів, формуванню навичок переконливого мовлення, а також розвитку критичного мислення. Дискусії можуть проводитися у форматі відкритого обговорення, коли учні висловлюють свої думки з певного питання, або у структурованому форматі, де кожен учасник має певну роль і повинен відповідно до неї будувати свою аргументацію. Особливо ефективним методом є дебати, які передбачають чітке розмежування сторін, що підтримують або заперечують певну тезу. Вони розвивають у школярів навички імпровізації, швидкого реагування на аргументи опонентів та формування переконливого мовлення.

Сторітелінг – потужний метод розвитку говоріння, що базується на розповіді історій. Він дозволяє учням застосовувати мовлення в контексті креативного самовираження, оскільки вони навчаються будувати зв'язні оповіді, використовувати стилістичні засоби виразності, змінювати інтонацію та емоційне забарвлення мовлення. Використання сторітелінгу у навчанні англійської мови дає можливість залучати учнів до активної мовленнєвої діяльності, розвивати їхню мовленнєву гнучкість, а також сприяти емоційному залученню у процес навчання. Учні можуть створювати власні історії на основі візуальних зображень, продовжувати запропонований сюжет або вигадувати альтернативні закінчення до відомих творів. Такий метод стимулює не лише розвиток мовлення, але й творче мислення, що робить навчальний процес більш захопливим та ефективним.

міст компетентності в аудіюванні та етапи її формування

Формування компетентності в аудіюванні вимагає особливої уваги педагогів під час навчання англійської мови в старших класах, оскільки здатність сприймати і розуміти мовлення на слух визначає ефективність комунікації та рівень володіння мовою загалом. У школі багато контрольних робіт і підсумкових перевірок містять завдання з аудіювання. Питання розвитку аудіювання досліджували як українські, так і зарубіжні науковці, зокрема: Гонтаренко І. та Осьмачко С., Лісова А., Мельник О., Назаренко О., Шевченко Є., Burns A. і Siegel J., Emerick M. R., Hedge T., Goh C. C. та інші

Раніше аудіювання розглядалося як набір окремих мікронавичок: розпізнавання скорочених форм слів, сполучних засобів та ключових слів у тексті [59; 63]. Пізніше увага зосередилася на когнітивних процесах – висхідній та низхідній обробці інформації – і на ролі попередніх знань у розумінні [66, с. 319-324]. Сьогодні аудіювання трактується як процес інтерпретації; дослідження дискурсу показують, що просте читання текстів вголос не готує до сприйняття автентичного мовлення у реальному часі [47, с. 10-11].

Гонтаренко І. та Осьмачко С. зазначають, що спеціальні вправи спрямовані на розвиток навичок аудіювання, навчаючи студентів розуміти та використовувати мовленнєві конструкції у різноманітних ситуаціях [8, с. 256-257]. Водночас вони підкреслюють, що неспеціальні вправи дозволяють оволодівати аудіюванням як засобом розвитку інших мовленнєвих компетенцій – говоріння, читання та письма. Назаренко О. додає, що ефективне формування аудитивної компетентності передбачає інтеграцію аудіювання з іншими дисциплінами та професійно орієнтованими комунікативними ситуаціями для розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця [29, с. 80-81].

Hedge T. зазначає, що аудіювання має розвиватися ефективніше за інші уміння, оскільки мовленнєві навички формуються передусім через слухання [65, с. 227-258]. Burns A. і Siegel J. також підкреслюють ключову роль слухання в розвитку мовленнєвих компетенцій та пропонують «прагматичний інформований підхід» до його викладання, який враховує практичні потреби студентів і специфіку мовного контексту [57, с. 225-237]. Emerick M. дійшов висновку, що явне навчання аудіюванню важливе для розвитку мовної компетенції, проте викладачі часто плутають його з практикою та оцінюванням і рідко застосовують метакогнітивні стратегії [61, с. 1-5].

Процес аудіювання є складним когнітивним явищем, що включає кілька взаємопов'язаних компонентів: розпізнавання мовленнєвих сигналів, розуміння змісту, інтерпретацію отриманої інформації та критичне осмислення почутого. Кожен із цих аспектів відіграє важливу роль у формуванні навичок слухового сприйняття, забезпечуючи поступовий розвиток здатності учнів ефективно взаємодіяти з усною англійською мовою в різних ситуаціях.

Розпізнавання мовленнєвих сигналів є початковим етапом аудіювання, що передбачає ідентифікацію окремих звуків, складів, слів і фраз у потоці мовлення. Цей процес є складним, оскільки англійська мова має низку фонетичних особливостей, зокрема редукацію голосних, злиття звуків, випадіння окремих фонем у швидкому темпі мовлення, що ускладнює сприйняття на слух. Важливим завданням навчання аудіювання в старших класах є розвиток

фонематичного слуху, який дозволяє учням розпізнавати відмінності у вимові подібних звуків, що особливо актуально для україномовних учнів, які не мають аналогів деяких англійських фонем у своїй рідній мові. Крім того, велике значення має вміння виділяти ключові слова у потоці мовлення, що допомагає орієнтуватися у змісті навіть за умови часткового нерозуміння всього повідомлення. На уроках англійської мови розвиток цієї навички здійснюється за допомогою спеціальних вправ, спрямованих на розпізнавання звукових контрастів, аудіювання з вибірковою прослуховуванням та тренування здатності визначати межі слів у зв'язному мовленні. Використання автентичних аудіозаписів, таких як діалоги носіїв мови, пісні, уривки з радіопередач або подкасти, сприяє адаптації учнів до реального звучання англійської мови та поступовому подоланню труднощів у сприйнятті мовленнєвих сигналів [6, с. 3-10].

Рудичик О. переконує, що розуміння змісту є наступним рівнем аудіювання, що передбачає здатність слухача не лише сприймати мовні одиниці, а й будувати їхнє значення у певному контексті. Цей процес включає миттєве встановлення семантичних зв'язків між словами, розпізнавання синтаксичних структур, а також використання фонових знань для заповнення пропущеної або незрозумілої інформації [38, с. 117-121].

Особливу складність для учнів старших класів становить сприйняття мовлення, яке містить незнайомі лексичні одиниці або складні граматичні конструкції, що може уповільнювати процес розуміння. У таких випадках важливу роль відіграє застосування стратегій компенсації, зокрема здатність здогадуватися про значення невідомих слів на основі контексту, використання знань про типові моделі речень та орієнтація на загальну ідею висловлювання замість зосередження на окремих деталях. На уроках англійської мови цей компонент аудіювання розвивається через використання завдань на глобальне та детальне розуміння текстів, заповнення інформаційних прогалів після прослуховування, відтворення основної ідеї прослуханого матеріалу та відповіді на запитання за змістом. Важливою є також практика роботи з текстами різного

стилістичного спрямування, що дозволяє учням адаптуватися до різних типів мовлення, зокрема розмовного, публіцистичного, академічного або художнього [3, с. 157-159].

Інтерпретація почутої інформації є більш складним когнітивним процесом, який вимагає від слухача не лише розуміння змісту, а й здатності аналізувати, узагальнювати та співвідносити отриману інформацію з власним досвідом та знаннями. Цей рівень аудіювання особливо важливий для розуміння підтексту висловлювань, виявлення емоційного забарвлення мовлення, розрізнення прямих та прихованих значень повідомлення. Інтерпретація також включає розпізнавання мовленнєвих актів, таких як висловлення згоди, заперечення, сарказм, іронія, приховані натяки, що є характерними для автентичного мовлення. Особливу складність для учнів становить сприйняття культурно специфічних елементів, зокрема фразеологізмів, метафоричних виразів, мовленнєвих кліше, які можуть мати інше значення, ніж їхній буквальний зміст. Для розвитку інтерпретаційної компетентності в навчальному процесі використовуються завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у тексті, передбачення розвитку подій, визначення намірів мовця на основі його інтонації та емоційного стану. Учні також пропонується аналізувати уривки з кінофільмів, інтерв'ю, подкастів, визначаючи прихований зміст висловлювань або розрізняючи ставлення мовця до предмета розмови.

Критичне осмислення інформації є найвищим рівнем аудіювання, що передбачає здатність слухача оцінювати достовірність, об'єктивність та значущість отриманих відомостей, а також формувати власне ставлення до почутого. Цей процес передбачає вміння аналізувати мовлення з точки зору його логічності, переконливості, узгодженості з іншими джерелами інформації, а також ідентифікацію маніпулятивних або суб'єктивних елементів у тексті. Критичне осмислення особливо необхідне в сучасному інформаційному просторі, де велика частина усного мовлення представлена у форматі медіатекстів, що можуть містити упереджені судження, пропаганду або приховані смисли. У процесі навчання цей компонент аудіювання розвивається

через аналіз новинних репортажів, рекламних оголошень, виступів публічних осіб, а також обговорення їхнього змісту з метою виявлення можливих маніпулятивних технік, логічних помилок або стереотипів. Завдання на порівняння різних точок зору, дебати на основі прослуханого матеріалу, виявлення емоційної забарвленості мовлення дозволяють учням критично підходити до інформації та формувати навички свідомого сприйняття мовлення [45, с. 197-198].

Успішне оволодіння аудіюванням вимагає систематичного тренування на всіх рівнях – від розпізнавання окремих звуків до складного аналізу змісту висловлювань. Цей процес можна умовно поділити на кілька взаємопов'язаних етапів, які забезпечують послідовний розвиток здатності сприймати, осмислювати та критично оцінювати мовлення в різних контекстах комунікації.

На початковому етапі формування навичок аудіювання учень стикається з необхідністю сприйняття усного мовлення на фонематичному рівні. Цей рівень передбачає здатність ідентифікувати окремі звуки, розрізняти їх у потоці мовлення та встановлювати відповідність між акустичним образом слова і його графічною формою. Однією з основних труднощів цього етапу є те, що в англійській мові існує значна кількість звуків, які не мають аналогів у рідній мові учнів, що може спричиняти плутанину під час сприйняття на слух. Крім того, специфічні особливості англійської фонетики, такі як редукція голосних, елізія, асиміляція та інтонаційні патерни, ускладнюють розпізнавання слів у потоці мовлення. Важливою складовою цього етапу є розвиток фонетичної сприйнятливості, що досягається шляхом систематичного тренування слухового апарату учнів. Для цього в навчальному процесі використовуються спеціальні вправи на розпізнавання мінімальних пар, прослуховування і повторення окремих звуків і складів, а також завдання на відтворення почутих слів. Крім того, ефективною є робота з аудіозаписами, де учням пропонується ідентифікувати певні фонетичні особливості, розрізняти наголошені та ненаголошені склади або визначати емоційне забарвлення мовлення на основі інтонаційних характеристик. Завдяки таким вправам поступово формується

здатність до автоматичного розпізнавання мовних одиниць, що є необхідною умовою подальшого розвитку навичок аудіювання [20, с. 78-80].

Після оволодіння фонематичним рівнем наступним етапом є розвиток навичок розуміння окремих фраз та мовних конструкцій. На цьому рівні учні вчаться сприймати і розпізнавати цілісні висловлювання, що дозволяє їм виходити за межі розуміння окремих слів і починати працювати з більшими мовними одиницями. Важливим аспектом цього етапу є здатність слухача орієнтуватися на ключові слова, що несуть основне смислове навантаження, оскільки у реальному комунікативному середовищі люди часто стикаються з мовленням, у якому містяться незнайомі слова або граматичні конструкції. Саме тому особлива увага приділяється тренуванню навичок здогадки за контекстом, що дозволяє учням розуміти загальний зміст повідомлення навіть за умови часткової невідомості окремих слів. Використання таких методів, як моделювання життєвих ситуацій, робота з типовими діалогами, прослуховування коротких повідомлень із передбачуваним змістом, дозволяє учням набувати впевненості у сприйнятті мовлення на слух. Важливим є також оволодіння комунікативними стратегіями, які допомагають компенсувати недостатню розвиненість слухової компетентності. Зокрема, учням пропонується звертати увагу на інтонацію, жести, паузи та логічний наголос, які можуть містити додаткову інформацію про зміст висловлювання. На цьому етапі також активно застосовуються вправи на парне та групове слухання, коли учні обговорюють почуте і співвідносять свої враження з думками однокласників, що сприяє глибшому усвідомленню мовного матеріалу.

Оволодіння навичками розпізнавання фраз поступово переходить у стадію усвідомленого сприйняття тексту, яка передбачає здатність учня не лише розуміти окремі висловлювання, але й встановлювати логічні зв'язки між ними, визначати основну ідею повідомлення та розрізняти головну та другорядну інформацію. На цьому рівні аудіювання передбачає взаємодію з довшими фрагментами мовлення, що вимагає від учнів розширення когнітивних можливостей та підвищення рівня концентрації уваги. У навчальному процесі

використовуються завдання на слухання з прогнозуванням змісту, коли учням пропонується передбачити подальший розвиток розповіді на основі почутого уривка. Такі вправи допомагають формувати навички аналітичного мислення та підвищують здатність учнів орієнтуватися у змісті повідомлення навіть за умов обмеженої кількості мовних підказок. Крім того, велику роль відіграють вправи на реконструювання тексту, коли після прослуховування уривка учням пропонується відновити послідовність подій або сформулювати альтернативний варіант викладу інформації. Це сприяє розвитку когерентності мовлення та вмінню оперувати мовним матеріалом у різних форматах.

Завершальним етапом є аналіз та інтерпретація почутого, що передбачає здатність учня не лише розуміти зміст повідомлення, але й критично його оцінювати, співвідносити з власним досвідом, робити висновки та формулювати власне ставлення до інформації. Цей рівень вимагає розвиненого когнітивного мислення, оскільки учні повинні вміти розрізняти фактичну та суб'єктивну інформацію, виявляти підтекст у висловлюваннях, аналізувати логічність аргументації мовця [43, с. 320]. Для розвитку цього компоненту використовуються вправи на критичне осмислення матеріалу, які включають обговорення різних точок зору, дебати за прослуханим матеріалом, аналіз емоційного забарвлення висловлювань. Учні вчаться розрізняти пряме та переносне значення, знаходити в тексті мовленнєві маніпуляції, виявляти культурні особливості, що впливають на зміст комунікації.

Ефективність аудіювання залежить від багатьох чинників, що впливають на здатність слухача сприймати, розуміти та інтерпретувати усне мовлення. Процес слухового сприйняття інформації є складним когнітивним явищем, що включає одночасне залучення різних психолінгвістичних механізмів, які можуть змінюватися залежно від мовного середовища, особливостей мовця, характеристик аудіотексту та індивідуальних особливостей слухача. Серед найбільш значущих факторів, що визначають успішність аудіювання, можна виділити швидкість мовлення, вплив акценту та вимови, складність використовуваної лексики, наявність фонового шуму, а також рівень

підготовленості учня, що включає як його загальні мовні компетенції, так і сформованість стратегій аудіювання. Всі ці аспекти можуть як полегшувати, так і значно ускладнювати процес розуміння мовлення, що потребує особливого врахування в умовах навчання аудіювання в старших класах.

Одним із ключових факторів, що визначає ефективність сприйняття мовлення на слух, є швидкість мовлення, оскільки вона безпосередньо впливає на можливість слухача ідентифікувати окремі слова, встановлювати синтаксичні зв'язки між мовними одиницями та будувати цілісне розуміння повідомлення. У природному спілкуванні носії мови зазвичай використовують швидкі темпи мовлення, що можуть значно відрізнятися від адаптованих записів, які використовуються в навчальних підручниках. Особливу складність викликає сприйняття швидкого мовлення через те, що учням необхідно обробляти інформацію в реальному часі, не маючи можливості повернутися до почутого або уповільнити його. Висока швидкість мовлення також спричиняє явища редукції та злиття слів, що додатково ускладнює розпізнавання мовних одиниць у потоці мовлення [15, с. 277-280]. Наприклад, звичні для носіїв мови скорочення та звукові зміни в таких виразах, як *gonna* замість *going to*, *wanna* замість *want to*, можуть бути незрозумілими для слухачів, які звикли до чіткої дикції, що використовується у навчальних матеріалах. У навчальному процесі для поступової адаптації до різних темпів мовлення використовуються поетапні вправи: спочатку учні працюють із повільними аудіотекстами, що дозволяє їм зосередитися на мовних одиницях, а потім поступово переходять до матеріалів із природною швидкістю мовлення носіїв мови. Важливим прийомом також є використання уповільненого аудіювання з подальшим переходом до автентичних записів, що дозволяє слухачам поступово звикати до швидкого мовлення та виробляти стратегії компенсації можливих прогалин у розумінні.

Крім того, вагомим фактором є акцент мовця, що може істотно впливати на сприйняття мовлення. Англійська мова має широкий діапазон діалектів і варіантів вимови, що варіюються залежно від регіону, соціального статусу та культурного середовища мовця. Для учнів, які вивчають англійську як іноземну,

особливу складність можуть становити вимовні особливості британського, американського, австралійського, канадського чи навіть індійського варіантів англійської мови, оскільки кожен із них має специфічні фонетичні відмінності. Наприклад, у британському варіанті англійської часто випадає звук /r/ у кінці складів, тоді як в американському варіанті цей звук чітко вимовляється. Різні акценти також можуть містити варіативні голосні звуки, що ускладнює розпізнавання знайомих слів у потоці мовлення. В умовах навчання ефективним підходом є використання автентичних матеріалів із різними типами вимови, що дозволяє учням адаптуватися до фонетичної варіативності мови. Робота з аудіо та відеоматеріалами, де представлені різні акценти, сприяє розвитку навички ідентифікації ключових мовленнєвих елементів незалежно від вимови мовця, що є необхідним для реальної комунікації в міжнародному середовищі [28, с. 564].

Складність лексичного матеріалу також відіграє значну роль у процесі аудіювання, оскільки учням необхідно не лише розпізнавати слова, а й правильно інтерпретувати їхнє значення в контексті. Однією з головних проблем є наявність у текстах незнайомих слів, які можуть заважати розумінню змісту, якщо слухач не має достатніх навичок семантичної компенсації. Особливо складними для сприйняття є слова з переносним значенням, ідіоми, фразові дієслова та сленг, які нерідко зустрічаються у розмовному мовленні носіїв мови. Якщо учень не володіє відповідним словниковим запасом, він може неправильно інтерпретувати почуте або втратити ключові аспекти змісту. Для полегшення цього процесу застосовуються методики роботи з контекстом, що допомагають слухачам здогадуватися про значення невідомих слів на основі логічних зв'язків між частинами тексту.

Наявність фонового шуму також може суттєво впливати на ефективність аудіювання, оскільки він створює додаткові перешкоди у сприйнятті мовлення. В реальних умовах комунікація рідко відбувається у повній тиші, тому слухачі повинні вміти адаптуватися до різних акустичних умов, включаючи шум транспорту, голоси інших людей, музику тощо. Особливо важливим є розвиток навички вибіркового сприйняття мовлення, що дозволяє слухачам

зосереджуватися на ключових сигналах мовлення, ігноруючи зайві звуки. У навчальному процесі для цього використовуються вправи з аудіювання в шумовому середовищі, що імітують реальні комунікативні ситуації та допомагають учням виробляти стратегії компенсації.

Рівень підготовленості учня є визначальним фактором, що впливає на ефективність аудіювання, оскільки сформованість загальних мовних навичок, обсяг словникового запасу, рівень граматичної компетентності та наявність стратегій слухання безпосередньо визначають здатність до розуміння усного мовлення. Учні, які мають розвинені мовленнєві навички, легше орієнтуються в аудіотекстах, використовують прогнозування змісту, швидко встановлюють зв'язки між частинами мовлення та ефективно долають можливі труднощі. Формування мовної компетентності вимагає систематичного розвитку всіх складових аудіювання, що забезпечує поступове підвищення рівня сприйняття усного мовлення та його ефективність у реальних комунікативних ситуаціях.

сновні принципи навчання аудіювання та говоріння під час практичного застосування інтегрованого підходу

Проблематика впровадження інтегрованого підходу до навчання іноземної мови знайшла широке відображення у сучасних науково-педагогічних дослідженнях. Інтерес науковців до проблеми інтеграції в освітньому процесі простежується на різних його етапах. Дослідженням цього питання займалися Бім І., Бориско Н., Ніколаєва С., Ружин К. та інші. У своїх працях вони висвітлювали різні аспекти застосування інтегрованого підходу до навчання іноземних мов. Зокрема, Морська Н. зосередила увагу на формуванні фонологічної компетентності з урахуванням принципів інтегрованого навчання [27, с. 18-20]. Коротяєва І. проаналізувала особливості співвідношення інтегрованого та аспектного підходів до викладання [18, с. 508-513].

Зарубіжні науковці, серед яких Afnan M., Richards J., Rodgers T., Oxford R. та інші, всебічно досліджують питання застосування інтегрованого підходу до

викладання іноземних мов. Так, Afnan M. наголошує, що інтегрований підхід є життєво важливою методикою для ефективного вивчення мови [50, с. 96-110]. Ми поділяємо позицію Oxford R., який вважає, що на продуктивних уроках іноземної мови викладачі повинні одночасно інтегрувати різні мовленнєві навички, щоб навчання було максимально наближеним до реальної комунікації, що є ключовою умовою ефективного спілкування [70]. Richards J., Rodgers T. визначають інтегрований підхід як методику, що об'єднує читання, письмо, говоріння та аудіювання в єдину навчальну діяльність, а інтеграцію мовленнєвих навичок розглядають як цілісний підхід або навчальний план, який спрямований на одночасний розвиток кількох компетенцій [75, с. 420].

Саме тому необхідно розробляти інтегровані завдання, що поєднують декілька видів мовленнєвої діяльності, адже такий підхід є ефективною методикою для формування реалістичної комунікації й всебічного розвитку мовної компетенції [48, с. 337-346].

Аудіювання виступає не лише як окремий процес сприйняття мовлення, але і як фундамент для формування усного мовлення, адже успішна комунікація передбачає не лише здатність слухача розуміти інформацію, але й ефективно на неї реагувати [5, с. 52-54]. У межах комунікативного підходу акцент робиться на взаємодії між мовцями, що потребує синхронного розвитку як навичок сприйняття мовлення, так і його продукування. Саме тому інтеграція аудіювання та говоріння через діалогічні завдання дозволяє створити реалістичне мовленнєве середовище, у якому учні навчаються не лише розпізнавати й інтерпретувати усні повідомлення, а й відповідати на них у природний спосіб.

Слухання є основою для розвитку усного мовлення, оскільки воно забезпечує учнів необхідними зразками комунікації, які вони можуть використовувати у власному мовленні. У процесі аудіювання учні знайомляться з фонетичними особливостями мови, інтонаційними моделями, структурою речень, особливостями лексики та граматики у реальних комунікативних ситуаціях. Це формує їхню мовленнєву компетентність і допомагає їм природніше опановувати мовленнєві структури, які вони згодом

використовуватимуть у говорінні. Навчальні матеріали, що містять автентичні діалоги, зразки розмовної мови, уривки з реальних життєвих ситуацій, допомагають учням адаптуватися до природного мовлення, сприймати його в різних комунікативних контекстах і відтворювати почуті мовні конструкції у власних висловлюваннях. Окрім того, аудіювання забезпечує розширення активного словникового запасу, адже учні не лише пасивно засвоюють нові слова, а й навчаються їх доречно використовувати в мовленні. Саме тому в умовах комунікативного підходу навчання аудіювання не може існувати ізольовано, а має бути інтегроване у практику говоріння через завдання, які передбачають активну взаємодію між учасниками комунікації [35, с. 68-71].

Особливе значення в інтеграції аудіювання і говоріння відіграють діалогічні завдання, оскільки саме вони створюють ситуації реального спілкування і забезпечують активну мовленнєву діяльність учнів. Вони дозволяють учням розвивати усне мовлення у контексті інтерактивної взаємодії, коли говоріння не є ізольованим процесом, а є реакцією на почуте. У процесі виконання діалогічних завдань учні навчаються уважно слухати співрозмовника, розпізнавати комунікативні наміри, розуміти контекст розмови та швидко знаходити відповідні мовні засоби для реакції. Важливим аспектом є розвиток спонтанного мовлення, оскільки воно є ключовою навичкою у реальному комунікативному середовищі. На відміну від підготовленого мовлення, що ґрунтується на заздалегідь відпрацьованих фразах і структурах, спонтанне мовлення потребує від учнів швидкого оброблення інформації, прийняття рішень щодо вибору мовних засобів та оперативного формулювання відповідей. Це формує гнучкість мовлення та вміння адаптуватися до непередбачуваних змін у діалозі [42, с. 70-73].

У межах комунікативного підходу ефективне навчання спонтанного мовлення через діалогічні завдання реалізується за допомогою різноманітних методичних прийомів. Одним із таких прийомів є рольові ігри, що дозволяють учням взаємодіяти у межах заданого контексту, використовуючи мову для досягнення комунікативної мети. Наприклад, учням може бути запропоновано

моделювати ситуацію бронювання готелю, замовлення їжі в ресторані або покупки в магазині, що дає їм можливість не лише застосовувати мовні структури, почуті під час аудіювання, а й відпрацьовувати навички спонтанної реакції. Такий формат роботи наближає навчальний процес до реальних умов спілкування та забезпечує учнів необхідними мовленнєвими стратегіями для подолання комунікативних труднощів. Не менш ефективним прийомом є метод незавершених діалогів, коли учням пропонуються аудіозаписи розмов із пропущеними репліками, які вони повинні доповнити, спираючись на контекст. Це стимулює розвиток мовленнєвого прогнозування, вчить аналізувати комунікативні наміри співрозмовника та будувати логічні відповіді у відповідь на почуте.

Діалогічні завдання також можуть включати дебати та дискусії, що розвивають здатність учнів аргументувати свою позицію, реагувати на заперечення співрозмовника та швидко формулювати власні думки. Наприклад, після прослуховування тематичного аудіотексту, що містить різні точки зору на певну проблему, учням може бути запропоновано обговорити його зміст, висловити власну думку, погодитися або заперечити аргументи інших учасників дискусії. Такий підхід дозволяє учням використовувати мову не лише як засіб передачі інформації, а й як інструмент переконання та аргументації, що є невід'ємною частиною реального мовленнєвого спілкування.

За Кузів М., ефективність інтеграції аудіювання та говоріння залежить також від використання автентичних матеріалів, які відображають реальне функціонування мови в різних комунікативних сферах. Прослуховування реальних діалогів, уривків з інтерв'ю, подкастів, фільмів та інших медіаресурсів забезпечує учнів зразками природного мовлення, що включають не лише стандартні мовні конструкції, а й особливості розмовного стилю, інтонаційні моделі, невербальні елементи спілкування. Робота з такими матеріалами дозволяє учням не лише вдосконалювати розуміння усного мовлення, а й формувати навички його відтворення у власному мовленні [19, с. 93-94].

Застосування автентичних матеріалів, таких як подкасти, інтерв'ю,

фільми, пісні та аудіокниги, у навчальному процесі набуває все більшої актуальності у сучасній методиці викладання іноземних мов. Використання цих джерел сприяє покращенню навичок аудіювання та говоріння завдяки безпосередньому контакту студентів з мовою, що функціонує в її природному середовищі, на відміну від штучно створених навчальних аудіозаписів. Автентичні матеріали дозволяють учням засвоювати не лише лексичні чи граматичні одиниці, а й особливості культурного контексту, стилістичні варіації, інтонаційні моделі та темп реального мовлення, що сприяє формуванню комунікативної компетентності.

Подкасти є одним з найбільш ефективних ресурсів для розвитку навичок аудіювання. Серед англomовних подкастів, що зарекомендували себе як корисні для студентів, варто виокремити такі: «TED Talks Daily», де використовується автентична академічна та загальнолітературна лексика [78]; «BBC 6 Minute English», у якому теми подаються у спрощеній формі для середнього рівня знань мови [51]; «Radiolab», що містить широкий спектр складної наукової термінології та фразеології, наприклад: «cognitive dissonance», «quantum entanglement», «ethical ambiguity» [71]. Такі терміни, як правило, є складними для сприйняття через їхню абстрактність і вузькоспеціалізованість. В подкасті «The Daily» від The New York Times, присутня політична лексика та жаргонні конструкції, наприклад: «*filibuster*», «*bipartisan consensus*», «*partisan gridlock*» [81]. Дані конструкції часто є малозрозумілими через специфіку політичної термінології та відсутність прямих аналогів в українській мові.

Використання інтерв'ю в автентичному вигляді також надає студентам унікальну можливість ознайомитися з живим мовленням носіїв мови. Інтерв'ю із знаменитостями, політиками, діячами науки і культури, наприклад із серії інтерв'ю Девіда Леттермана «My Next Guest Needs No Introduction» [68] або довгі розмови на платформі «Lex Fridman Podcast» [62], дають змогу учням сприймати мовлення різного стилістичного та соціокультурного рівня. Складність при аудіюванні інтерв'ю може виникати через використання розмовних конструкцій, наприклад: «*you know what I mean*», «*sort of*», «*basically*», а також через неповні

речення, швидкість мовлення чи наявність сильного акценту.

Фільми є потужним засобом для розвитку навичок говоріння та аудіювання завдяки поєднанню мовлення з невербальними сигналами, жестами, мімікою. Для різних рівнів складності можна використовувати стрічки різних жанрів: студентам початкового рівня варто рекомендувати такі фільми, як «Forrest Gump» або анімаційні стрічки «Finding Nemo», «Toy Story», де мова персонажів зрозуміла і проста. Для середнього та вищого рівнів актуальними є більш складні твори, наприклад, «The Social Network» з багатою юридичною і технологічною термінологією, «Inception», де присутні філософські конструкції та спеціальна лексика («*lucid dreaming*», «*subconscious infiltration*»). Складними для сприйняття можуть бути фрази-ідіоми («*bite the bullet*», «*hit the sack*», «*cost an arm and a leg*»), які часто зустрічаються в діалогах персонажів.

Пісні як автентичний матеріал є унікальним джерелом розвитку фонематичного слуху, інтонаційних навичок та розуміння метафоричної лексики. Такі виконавці як Bob Dylan, Taylor Swift, Ed Sheeran, Coldplay використовують у своїх текстах складні метафори та фразеологізми, наприклад: «*rolling in the deep*», «*chasing pavements*», «*stuck between a rock and a hard place*». Ці вирази потребують пояснення викладачем, оскільки вони не перекладаються дослівно і мають переносні значення, часто пов'язані з культурними реаліями.

Аудіокниги дозволяють поєднати розвиток аудіювання з літературним вихованням студентів. Використання творів класичної літератури, таких як «The Great Gatsby» Френсіса Скотта Фіцджеральда, «To Kill a Mockingbird» Гарпер Лі, «1984» Джорджа Орвелла, дозволяє студентам зануритися в автентичний культурно-історичний контекст. Прикладом складних для сприйняття слів і фраз у цих творах є архаїчні чи рідковживані конструкції («*fortnight*», «*hitherto*», «*notwithstanding*»), а також ідіоматичні вирази («*catch-22*», «*doublethink*», «*big brother*»), які вимагають додаткового пояснення для повного розуміння тексту.

Серед англomовних підручників, які можна використовувати паралельно з автентичними матеріалами, є «English File», «Speakout», «New Headway», що містять вправи, завдання і завдання на перевірку розуміння автентичних

матеріалів. Використання автентичних джерел у поєднанні з такими підручниками забезпечує структурований підхід до засвоєння матеріалу, дозволяючи студентам одночасно вдосконалювати як мовні навички, так і загальний рівень комунікативної компетенції.

Оцінювання та моніторинг прогресу в аудіюванні та говорінні є важливими складовими процесу навчання англійської мови, оскільки вони дозволяють не лише визначати рівень сформованості мовленнєвих навичок, але й коригувати навчальні стратегії відповідно до індивідуальних потреб учнів. Формування ефективних механізмів оцінювання вимагає комплексного підходу, що включає використання як традиційних методів, таких як тести та усні опитування, так і сучасних підходів, зокрема автентичного оцінювання, портфоліо, самооцінювання та взаємооцінювання [13, с. 68-72].

Оцінювання аудіювання є одним із найскладніших аспектів мовленнєвої діяльності, оскільки процес сприйняття мовлення на слух включає не лише здатність учня розпізнавати мовні одиниці, але й розуміти контекст висловлювань, встановлювати логічні зв'язки між елементами висловлювання, визначати головну та другорядну інформацію, а також здійснювати аналіз і критичне осмислення почутого. З цієї причини традиційне тестове оцінювання, що базується на перевірці правильності відповідей на запитання після прослуховування тексту, є лише одним із можливих методів і не завжди відображає реальний рівень сформованості навичок аудіювання. Більш ефективними методами є автентичні завдання, що передбачають виконання реальних комунікативних дій на основі почутого матеріалу. Наприклад, учням можуть пропонуватися ситуаційні завдання, у яких вони повинні проаналізувати отриману інформацію, зробити висновки або висловити свою думку щодо прослуханого. Такий підхід дозволяє оцінити не лише фактологічне розуміння мовлення, але й здатність до інтерпретації, прогнозування та критичного аналізу інформації.

Моніторинг прогресу в аудіюванні здійснюється через систематичне використання різнорівневих аудіоматеріалів, що дозволяють поступово

ускладнювати мовленнєві завдання та відстежувати динаміку розвитку навичок учнів. Наприклад, на початковому етапі учні можуть працювати із записами, що містять чітке мовлення без акценту та зайвих шумів, тоді як на більш високих рівнях навчання доцільно використовувати автентичні записи, які включають різні акценти, фонетичні варіації, швидке мовлення та спонтанні діалоги [10, с. 15-18]. Важливим аспектом є використання контрольних прослуховувань, що дозволяють визначити, які аспекти аудіювання є найбільш складними для учнів, та коригувати подальший навчальний процес відповідно до їхніх індивідуальних потреб. Для ефективного моніторингу застосовуються такі методи, як ведення особистих аудіощоденників, у яких учні записують власні враження щодо прослуханих матеріалів, а також виконання періодичних завдань на порівняння рівня розуміння різних типів аудіотекстів. Це дозволяє викладачам спостерігати за змінами в якості сприйняття мовлення та визначати прогрес у розвитку аудитивних стратегій.

Оцінювання говоріння передбачає аналіз низки параметрів, що визначають рівень мовленнєвої компетентності учня, зокрема його здатність до використання лексичних та граматичних засобів, структурованість мовлення, швидкість реакції, плавність висловлювань, фонетичну правильність, інтонаційну виразність, когерентність та когезію тексту, а також ефективність комунікації. У традиційних підходах до оцінювання говоріння широко використовуються усні іспити, проте їхній ефект є обмеженим, оскільки така форма перевірки нерідко призводить до стресу та не відображає реального рівня мовленнєвої активності учнів у звичайних комунікативних ситуаціях. Тому ефективнішим є використання комунікативних завдань, що моделюють реальні мовленнєві ситуації, таких як діалоги, дискусії, дебати, презентації, рольові ігри. Наприклад, учні можуть працювати у парах або групах, виконуючи завдання, що передбачають не лише механічне відтворення мовленнєвих конструкцій, але й інтерактивну взаємодію, що сприяє розвитку спонтанного мовлення.

Моніторинг прогресу у говорінні здійснюється через регулярне спостереження за мовленнєвою діяльністю учнів та аналіз їхніх мовленнєвих

продуктів у динаміці. Одним із ефективних методів є ведення мовленнєвого портфолію, у якому учні збирають записи власних виступів, презентацій, усних відповідей, що дозволяє їм самостійно відстежувати свій прогрес і працювати над удосконаленням слабких аспектів мовлення. Використання відеозаписів під час виконання усних завдань також може бути корисним інструментом для аналізу розвитку навичок говоріння, оскільки дозволяє учням переглядати власні виступи, визначати помилки та працювати над їхнім виправленням. Крім того, ефективним є використання формувального оцінювання, що передбачає регулярне надання учням зворотного зв'язку щодо їхнього мовлення, акцентування уваги на сильних і слабких сторонах їхніх висловлювань, а також пропонування конкретних рекомендацій щодо їхнього покращення.

Значну роль у процесі оцінювання та моніторингу прогресу в аудіюванні та говорінні відіграють методи самооцінювання та взаємооцінювання, що сприяють розвитку рефлексії та відповідальності за власний навчальний процес. Учням можуть пропонуватися спеціальні анкети, у яких вони оцінюють власний рівень володіння мовленням за певними критеріями, а також формують свої труднощі та стратегії їхнього подолання. Взаємооцінювання, коли учні аналізують мовлення своїх однокласників та надають конструктивний зворотний зв'язок, сприяє розвитку критичного мислення, покращенню мовленнєвої взаємодії та активному залученню учнів до навчального процесу [9, с. 423-424].

Таким чином, оцінювання та моніторинг прогресу в аудіюванні та говорінні є складним багаторівневим процесом, що передбачає використання різних методів і підходів. Традиційні та альтернативні методи оцінювання, такі як тестування, комунікативні завдання, портфолію, самооцінювання, взаємооцінювання та аудіощоденники, дозволяють комплексно оцінювати рівень розвитку мовленнєвих компетенцій та визначати індивідуальні траєкторії розвитку учнів. Успішне оцінювання має бути орієнтованим не лише на фіксацію поточного рівня знань, але й на створення сприятливих умов для подальшого вдосконалення навичок аудіювання та говоріння.

Висновки до 1 розділу

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування компетентності в усному мовленні старшокласників дозволяє стверджувати, що розвиток навичок говоріння та аудіювання є складним, багаторівневим і динамічним процесом, який охоплює не лише мовні аспекти, а й психологічні, когнітивні, соціокультурні та стратегічні компоненти. Усне мовлення в сучасній методиці навчання іноземних мов розглядається як інтегрований феномен, у межах якого аудіювання і говоріння взаємопов'язані й взаємозумовлені: розвиток одного виду діяльності безпосередньо сприяє вдосконаленню іншого. Таким чином, інтегрований підхід до формування цих двох компетентностей постає не лише педагогічно доцільним, а й методологічно необхідним.

Зміст компетентності у говорінні окреслює її як цілісну систему, що поєднує лексичну, граматичну, фонетичну, дискурсивну, соціолінгвістичну та стратегічну підсистеми. Кожна з них виконує окрему функцію у забезпеченні ефективної комунікації, але лише їхня інтеграція створює підґрунтя для повноцінного мовленнєвого розвитку. Володіння лексичними ресурсами, граматичними моделями, фонетичними навичками, соціокультурною гнучкістю та здатністю до стратегічної компенсації комунікативних труднощів формує той рівень автономності мовця, який дозволяє йому спілкуватися впевнено, точно й природно. Особливо важливою є здатність мовця адаптувати своє мовлення до різних ситуацій спілкування, що вимагає не лише знань, а й високого рівня усвідомлення соціальних і дискурсивних норм комунікації [39, с. 284].

Аналіз етапів формування говоріння відповідно до рівнів CEFR свідчить про поступове ускладнення мовленнєвої діяльності – від репродуктивного засвоєння шаблонних фраз до самостійного, креативного та гнучкого використання мови у спонтанному мовленні. З переходом від рівня до рівня учні долають шлях від контролю за формою до домінування змісту, від зовнішньої опори на мовні зразки – до внутрішньої мовленнєвої автономності. Цей поступ забезпечується систематичним розвитком усіх компонентів мовленнєвої

компетентності, а також зростанням психологічної впевненості, комунікативної гнучкості й когнітивної зрілості старшокласників.

Проблематика формування говоріння охоплює низку об'єктивних і суб'єктивних труднощів. Серед об'єктивних – лексико-граматичні бар'єри, інтерференція рідної мови, недостатній рівень автоматизації мовних структур. Суб'єктивні ж чинники – страх помилки, тривожність, невпевненість у власних силах – мають не менше значення, адже без подолання психологічних бар'єрів мовленнєва активність учнів залишається мінімальною. Недостатня мовленнєва практика, відсутність автентичного середовища та орієнтація навчання на формальні аспекти мови, а не на реальну комунікацію, ще більше загострюють проблему. Отже, формування усного мовлення потребує переорієнтації педагогічних підходів від репродуктивних до діяльнісних, де ключову роль відіграє комунікативна взаємодія учнів.

Значну роль у розвитку компетентності в говорінні відіграють активні методи навчання – діалогічне й монологічне мовлення, рольові ігри, дискусії, дебати, сторітелінг. Вони створюють умови для природного засвоєння мовних структур, стимулюють спонтанність, розвивають креативність і соціальну відповідальність мовця. Діалогічне мовлення формує вміння реагувати на співрозмовника, підтримувати логіку розмови; монологічне – організовувати власну думку у зв'язне висловлювання; рольові ігри – адаптуватися до реальних соціальних ролей; дискусії та дебати – формувати аргументоване мислення та риторичну культуру; сторітелінг – активізує емоційну й креативну складову мовлення. Ці методи у своїй сукупності забезпечують практичну реалізацію принципу інтегрованого підходу до навчання усного мовлення, який поєднує пізнавальний, соціальний та емоційний аспекти навчального процесу.

Компетентність в аудіюванні, своєю чергою, постає не лише як здатність «чути» іноземне мовлення, а як багаторівневий процес активного розуміння, інтерпретації та критичного осмислення почутого. Її зміст охоплює чотири ключові компоненти: розпізнавання мовленнєвих сигналів, розуміння змісту, інтерпретацію інформації та критичне осмислення повідомлення. Кожен рівень

вимагає окремих когнітивних і мовних умінь, а також поступового переходу від пасивного сприйняття до аналітичної та критичної обробки почутого матеріалу. Таким чином, аудіювання не може розглядатися як допоміжна навичка у процесі навчання, а виступає повноцінною складовою мовленнєвої компетентності, що визначає якість комунікативної взаємодії.

Змістовий аналіз процесу аудіювання засвідчує, що основні труднощі у старшокласників пов'язані не лише з технічними аспектами сприйняття (швидкість мовлення, редукція звуків, особливості акцентів), а й із когнітивними – обмеженістю робочої пам'яті, складністю одночасного аналізу змісту й форми, недостатнім розвитком прогностувальних стратегій. Саме тому формування компетентності в аудіюванні потребує системної роботи на всіх рівнях – від фонематичного до критико-аналітичного. Застосування автентичних аудіоматеріалів, подкастів, інтерв'ю, кінофрагментів сприяє адаптації учнів до реального мовного середовища, розвиває їхню здатність розуміти різні типи мовлення та інтонаційні моделі.

Отже, розгляд говоріння та аудіювання як взаємопов'язаних складових усного мовлення дає підстави говорити про необхідність інтегрованого підходу до їх формування. Говоріння є безпосереднім продовженням аудіювання: ефективне продукування мовлення неможливе без здатності адекватно сприймати, інтерпретувати та осмислювати мовлення співрозмовника. У свою чергу, аудіювання розвивається через говоріння, адже лише в умовах активної мовленнєвої взаємодії слухач перетворюється на повноцінного учасника комунікації, а не пасивного реципієнта інформації. Таким чином, взаємодоповнення цих видів діяльності створює синергетичний ефект, який суттєво підвищує ефективність навчання іноземної мови в старших класах.

Основні результати першого розділу кваліфікаційного дослідження відображено у роботах автора [21]; [22]; [23]; [24]; [25].

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ АУДІЮВАННЯ ТА ГОВОРІННЯ

2.1. Комплекс вправ для формування компетентності в усному мовленні

Інтегроване навчання аудіювання та говоріння у старшій школі має спиратися на узгоджену систему принципів і методичних підходів, що забезпечують одночасне формування рецептивних і продуктивних умінь у реалістичних комунікативних умовах. Вихідною позицією є розуміння усного мовлення як двоєдиного процесу: сприймання іншомовного висловлювання як смислової та фонетико-інтонаційної цілісності та породження власного висловлювання у відповідь на комунікативне завдання. Така інтеграція не зводиться до механічного поєднання видів діяльності; вона передбачає проектування завдань, у яких слухання стає безпосереднім стимулом і ресурсом для усної продукції, а говоріння – способом перевірки, поглиблення і перенесення результатів розуміння.

Звідси випливає вимога цілісності навчального матеріалу: усні тексти, аудіофрагменти, інструкції до вправ і очікувані реакції учнів мають конструюватися як елементи єдиної комунікативної події, де відбувається послідовна зміна ролей «слухача – мовця» у форматах індивідуальної, парної та групової взаємодії. Методична логіка такої побудови особливо виразна тоді, коли опорні тексти виконують дві функції: надають зразок мовлення на рівні тексту (мовленнєвий шаблон, дискурсивні маркери, інтонаційні моделі) і задають предметний зміст для подальшого обговорення, узагальнення, оцінювання, аргументації. Зафіксоване у доборі матеріалу різноманіття тематик (подорожі, прогноз погоди, праця і дозвілля, різноманіття та інклюзія), стилів мовлення (діловий/розмовний), тембрів і акцентів у поєднанні з поліфункційністю вправ безпосередньо підсилює автентичність навчальної взаємодії, забезпечуючи перенесення сформованих умінь на позааудиторні ситуації спілкування.

Основним організаційним принципом побудови комплексу є поетапність, що структурно відбивається у трьохфазному циклі pre-listening/while-listening/post-listening та їх цілеспрямованій трансформації у pre-speaking/while-speaking/post-speaking. На підготовчому етапі створюються когнітивні й мовні опори: активізується релевантна лексика, актуалізуються попередні знання, формуються гіпотези (передбачення змісту за ключовими словами/репліками), моделюються очікувані комунікативні наміри. На етапі первинної рецепції слухання організується як пошук глобального змісту, вибіркове вилучення фактологічної інформації або інференційне розуміння, що задає різні профілі уваги та спрямовує подальше говоріння. Завершальний етап послідовно переводить учня до продуктивних усних дій: реконструкції почутого, резюмування, оцінно-аргументованого висловлювання, рольової взаємодії, дебатування, тобто до діяльності, де аудіотекст виконує функцію «тригера» і «ресурсу» для власної мовленнєвої практики. Поетапність у такий спосіб виконує подвійну роль: когнітивно – як технологія поетапної переробки інформації (від антиципації через розуміння до інтеріоризації та продукції), методично – як гарантія поступального нарощування складності й автономії мовця.

Комунікативна спрямованість комплексу вправ реалізується через завдання з чітко окресленим адресатом і соціальною роллю, реалістичними мовленнєвими намірами та очікуваним результатом взаємодії. У центрі – навчальні ситуації, де учень не «виконує вправу», а вирішує комунікативну задачу: уточнює інформацію, приймає рішення, домовляється, відстоює позицію, надає поради, модерує обговорення. Таке завдання орієнтує на використання дискурсивних стратегій (початок/закриття ходу, утримання черги, перефраз, уточнення, узагальнення) і соціолінгвістичних маркерів ввічливості, що формує справжню мовленнєву поведінку, а не лише лексико-граматичну правильність. Автентичність забезпечується добром тематик і форматів аудіювання, що віддзеркалюють реальні жанри повсякденного та навчально-професійного спілкування: інтерв'ю, службові наради, інформаційні повідомлення, поради

експертів, короткі монологи-роздуми. Цей добір поєднано з вимогою варіативності мовних моделей: різні акценти, чоловічі та жіночі голоси, нейтральні й емоційно забарвлені висловлювання – важливі для підготовки учнів до неоднорідності англomовного середовища. У наданому корпусі вправ цю методичну ідею реалізовано системно: тексти для слухання виконують роль зразків і водночас джерел тем для обговорення; завдання побудовано так, щоб після рецепції йшов продуктивний, комунікативно значущий етап (узагальнення, рольова гра, дебати, інтерв'ю), що уможливорює оцінювання інтегральної усної компетентності, а не ізольованих мікроумінь.

Інтерактивність комплексу розуміється не як формальна групова робота, а як цілеспрямована організація взаємозалежних дій: завдання із взаємообміном інформацією, взаємооцінюванням і ко-побудовою висловлювання створюють умови для появи автентичних мовленнєвих подій, у яких формується взаємодія «слухання-відгук-розвиток теми». Для рівня B1–B1+ така інтерактивність критично важлива, оскільки у цьому діапазоні відбувається перехід від переважно контрольованого, «репродуктивного» мовлення до більш вільної, дискурсивно керованої комунікації. Відповідно проектується «місткові» завдання: тіньове відтворення інтонаційно-ритмічного малюнка (shadowing) як слухо-вимовний тренажер; кероване резюмування з опорою на нотатки як перехід від рецепції до продукції; реконструкція діалогу/ситуації з поступовим зняттям опор як тренування дискурсивної автономії; рольові ігри та дебати як кульмінація інтерактивної взаємодії. Продуктивний ефект цих форматів підсилюється поліфункційністю: окрім власне іншомовних умінь, вони розвивають критичне мислення, співпрацю, рефлексію, що відповідає виховним і метапредметним цілям старшої школи.

Принцип поетапного нарощування складності реалізовано через рівневу градацію вправ і дисципліну керованої автономії. На першому щаблі домінують вправи на рівні фрази та керовані діалоги-зразки, що забезпечують слухо-вимовну злагодженість, лексико-граматичну підтримку, ритміко-інтонаційну налаштованість. Другий рівень переводить учня до цілісних мікромонологів і

діалогів із відтворенням/трансформацією прослуханого (переказ, драматизація, диктогос), де розвиваються навички смислового компресування й дискурсивних переходів. Третій рівень вимагає побудови висловлювання текстового рівня на основі ситуації з вербальними опорами, що тренує смислове планування, тематичний розвиток і зв'язки між репліками. Четвертий рівень – діалогічне мовлення в парах/групах без вербальних опор за наявності лише смислових, комунікативно-функціональних підказок, – консолідує сформовані механізми перцепції та продукції, переводячи їх у напівавтономний режим. Таке «сходження» відповідає психолінгвістичній логіці переходу від відтворення до породження та забезпечує відчутний приріст індивідуальної темпоральної й смислової керованості висловлювання у межах B1–B1+. У наданому корпусі вправ рівнева побудова описана і реалізована як цілісний методичний каркас, який учитель може масштабувати залежно від часу та профілю класу.

Адаптація під рівень B1–B1+ передбачає урівноваження двох вимог: з одного боку – підтримання прозорості структури завдання, експліцитних інструкцій, достатніх мовних опор; з іншого – індукцію когнітивної і комунікативної напруги, що вимагає від учнів інтерпретації, перефразування, аргументації, кооперативної побудови значення. Вибір жанрів аудіювання й комунікативних форматів орієнтований на типові для B1–B1+ сценарії: короткі інформаційні повідомлення, інтерв'ю, обговорення робочих питань, побутові діалоги з елементами домовляння/планування, оцінні висловлювання. Лексико-граматичний компонент завдань підтримує перехід від базових структур до розгорнутого аргументування: вводяться й відпрацьовуються дискурсивні маркери причинно-наслідкового, зіставного та поступового зв'язку; тренуються модально-оцінні конструкції; стимулюється використання лексичного парафразу як стратегії подолання дефіциту одиниць. Акустичні параметри аудіювання (темп, довжина фрагмента, щільність інформації) налаштовуються так, щоб поступово знімати захисні «милиці» і виводити учнів у режим природної варіативності англомовного звучання.

Метою створеного комплексу вправ є цілеспрямоване формування інтегрованої англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників через одночасний розвиток аудитивних і продуктивних умінь. Такий комплекс покликаний забезпечити перехід від ізольованого опрацювання мовних одиниць і тренування навичок розуміння тексту до комплексного опанування мовленнєвої діяльності, у якій слухання стає основою, каталізатором і стимулом до говоріння. У межах цієї мети передбачено формування шести взаємопов'язаних складників комунікативної компетентності – аудитивної, лексико-граматичної, фонетичної, дискурсивної, соціолінгвістичної та стратегічної. Взаємодія цих компонентів забезпечує цілісний характер навчання, оскільки учень опановує не лише мовну систему, а й механізми породження та сприймання мовлення у реальних комунікативних ситуаціях.

Аудитивна компетентність у контексті комплексу вправ визначається як здатність розуміти на слух автентичні або адаптовані тексти різної тематики й жанрової природи, сприймати загальний зміст, вибірково вилучати релевантну інформацію та робити інференційні висновки на основі контексту. Завдання комплексу спрямовані на формування вмінь глобального, детального та критичного слухання, що реалізуються у вправах типу *True/False statements*, тощо. Особливу увагу приділено розвитку психолінгвістичних механізмів аудіювання – антиципації, оперативної пам'яті, смислового прогнозування, здатності до інтерпретації невербальних компонентів мовлення (інтонації, темпу, пауз).

Лексико-граматична компетентність у межах комплексу трактується не як самоціль, а як функціональний інструмент мовленнєвої взаємодії. Вона формується у процесі виконання інтегрованих завдань, де нові лексико-граматичні структури подаються у контексті автентичних аудіотекстів і відразу закріплюються у продуктивній діяльності. Вправи на *реконструкцію діалогів, перефразування, заповнення інформаційних прогалів* спрямовані на розширення словникового запасу, гнучке використання граматичних конструкцій у реальних

комунікативних сценаріях, а також на вироблення граматико-лексичної гнучкості, необхідної для спонтанного мовлення.

Фонетична компетентність формується через систематичне слухання зразків автентичного мовлення різних дикторів і цілеспрямоване наслідування інтонаційних, ритмічних та артикуляційних характеристик. Вправи типу сприяють розвитку слухо-вимовних навичок, ритміко-інтонаційної злагодженості, вмінню адаптувати власне мовлення до природного англomовного темпу. Через порівняння інтонаційних моделей, паузування, логічні наголоси формуються навички просодичної адаптації, що підвищує зрозумілість і виразність висловлювання.

За Рудичик О., дискурсивна компетентність розвивається шляхом навчання логічної організації висловлювання, забезпечення зв'язності, когерентності та адекватності висловлювання комунікативній ситуації. Завдання комплексу містять компоненти, що спонукають до структурування інформації, побудови мікромонологів і діалогів з урахуванням комунікативних функцій: висловлення думки, аргументація, узагальнення, погодження/заперечення, уточнення. Упровадження вправ на *summarizing, reasoning, debating, decision-making* сприяє розвитку вмінь керувати дискурсом – ініціювати, підтримувати та завершувати розмову, що є ключовим показником мовленнєвої зрілості учнів рівня B1–B1+ , с. 117-121].

Соціолінгвістична компетентність передбачає формування вміння добирати мовні засоби відповідно до соціального контексту спілкування: статусу співрозмовників, ситуації, норм ввічливості та етикету. Упровадження рольових і ситуативних завдань (інтерв'ю, діалоги обслуговування, дебати, обговорення життєвих ситуацій) формує чутливість до соціальних ролей, типів мовленнєвої поведінки, культурних відмінностей. Учні вчаться використовувати мовленнєві акти з урахуванням прагматичних норм: запит, відмова, порада, вибачення, запрошення, пропозиція, погодження. Це забезпечує наближення навчального процесу до автентичних моделей міжкультурної комунікації.

Стратегічна компетентність виконує регулятивну функцію в процесі інтегрованої діяльності слухання й говоріння. Вона охоплює уміння компенсувати нестачу мовних засобів, контролювати перебіг спілкування, підтримувати комунікацію в разі непорозуміння. Її значення полягає у сформованості в учнів умінь компенсувати нестачу мовних засобів, долати труднощі та підтримувати ефективне іншомовне спілкування в реальних комунікативних ситуаціях [4, с. 444]. Комплекс вправ включає прийоми компенсаційних і когнітивних стратегій: перефраз, уточнення, використання контексту, невербальної підтримки, прогнозування змісту. Упроваджені завдання на узгодження інформації, переформулювання, обговорення проблемних ситуацій формують у старшокласників навички саморегуляції мовлення та автономії в іншомовному спілкуванні.

Реалізація зазначених компонентів відбувається через інтегровану систему завдань, де кожна вправа має подвійне функціональне навантаження – рецептивне (аудіювання) і продуктивне (говоріння). Так, слухання виступає основою для усної реакції: від короткої відповіді чи репліки – до міні-монологу, роздуму, узагальнення або аргументованої позиції. Завдяки цьому досягається ефект двобічної активності, коли процес сприймання невіддільний від породження мовлення. Це створює методичні умови для становлення цілісної інтерактивної мовленнєвої компетентності, що проявляється у здатності учнів ефективно взаємодіяти, висловлювати думки, реагувати на партнера та підтримувати комунікацію в реальних ситуаціях спілкування.

Добір аудіо- та мовленнєвого матеріалу є одним із ключових методичних рішень при створенні інтегрованого комплексу вправ, оскільки саме якість, жанрова різноманітність і відповідність матеріалу віковим та психологічним особливостям учнів визначають ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності. У межах дослідження підбір матеріалів здійснювався відповідно до принципів доступності, автентичності, комунікативної доцільності та функціонально-сміслової репрезентативності. Добір аудіо- й текстових ресурсів підпорядковувався не лише меті тренування

слухових навичок, а й розвитку здатності до породження мовлення, тобто до активного використання почутого як змістового й мовного ресурсу для усної комунікації.

Першим і базовим критерієм виступає відповідність віковим характеристикам старшокласників. Учні 10-х та 11-х класів (вікова група 15–16 років) характеризуються сформованою логічною пам'яттю, зростанням аналітичних здібностей, прагненням до самовираження, розвитку критичного мислення та рефлексії. Тому навчальний матеріал має виходити за межі побутових тем і залучати учнів до осмислення соціально значущих, культурних, моральних і професійно орієнтованих проблем. Аудіотексти, що використовуються у вправах комплексу, містять сюжети, близькі до життєвого досвіду старшокласників, але водночас спрямовані на розширення їхнього когнітивного горизонту. Теми подорожей, роботи та дозвілля, балансу між особистим і професійним життям, культурного різноманіття, екологічної свідомості та міжособистісного спілкування мають високий мотиваційний потенціал для цього віку. Водночас тексти спонукають до емоційного відгуку, саморефлексії й висловлення власної позиції, що є важливим чинником для формування внутрішньої мотивації до іншомовного спілкування.

Другим критерієм добору є відповідність мовного матеріалу рівню володіння мовою – у даному випадку рівня B1–B1+ за шкалою CEFR [80]. Це означає, що аудіотексти мають містити знайомі учням мовні структури, проте включати і нові лексико-граматичні одиниці, які підштовхують до розширення мовного запасу. Оптимальним є баланс між прогнозованістю (наявністю повторюваних граматичних конструкцій і стійких словосполучень) та новизною (лексичні ідіоми, синонімічні ряди, інтонаційна варіативність). На рівні B1–B1+ учні здатні сприймати тексти зі звичайною швидкістю мовлення (130–150 слів на хвилину), за умови що вони мають чітку логіко-смыслову структуру, а ключові ідеї експліцитно виражені контекстом або інтонацією. У зв'язку з цим у комплексі вправ використовуються короткі та середні за тривалістю аудіофрагменти (від 1,5 до 3 хвилин), що дозволяє зберегти увагу учнів і забезпечити можливість

повторного прослуховування без перевтоми. Тексти такого обсягу є достатніми для формування як глобальних, так і детальних стратегій розуміння, не втрачаючи при цьому когнітивної керованості.

Тематика аудіо- та мовленнєвих матеріалів добиралася згідно з програмними вимогами шкільного курсу англійської мови і комунікативними потребами старшокласників [30; 31]. До основних тематичних напрямів увійшли: *Travelling, Weather Forecast, Work and Leisure, Diversity, Family and* повсякденну комунікацію з елементами соціокультурної тематики, а також створює умови для розвитку критичного мислення. Наприклад, теми подорожей і дозвілля забезпечують тренування описових і оповідних навичок; аудіо про роботу та баланс між життям і професією формують уміння аргументувати, висловлювати поради й оцінки; теми про різноманіття та інклюзію розвивають соціолінгвістичну чутливість, толерантність і вміння брати участь у дискусіях на суспільно важливі теми. Добір тем також передбачає емоційну залученість – кожен текст має містити елемент особистісного вибору, морального чи соціального конфлікту, що стимулює не лише слухання, а й спонтанне висловлення думок у говорінні.

Одним із провідних критеріїв добору матеріалів виступає автентичність. Використання реальних або наближених до реальних текстів дозволяє створити умови природного сприйняття мови, виявлення різних акцентів, інтонацій, швидкості мовлення та лексичних відтінків. У комплексі переважають тексти, створені на базі ресурсів *British Council LearnEnglish, Elllo, Randall's ESL Cyber* а також адаптовані зразки реального мовлення носіїв англійської мови. Такий підхід сприяє зануренню учнів у комунікативне середовище реального життя, де слухачеві необхідно пристосовуватись до мовця, відновлювати зміст за контекстом, виділяти головну інформацію й реагувати на неї. Автентичність також означає природність мовленнєвих функцій – у текстах присутні репліки спонтанного характеру, паузи, вставні слова, вигуки, репліки підтримки, що формують у слухача реалістичну картину мовленнєвої взаємодії.

Важливим критерієм є оптимальна тривалість аудіотекстів, що забезпечує збереження концентрації уваги та ефективність повторного прослуховування. Для учнів рівня B1–B1+ оптимальними вважаються тексти тривалістю різних форматів – короткі повідомлення, міні-інтерв'ю, діалоги, інформаційні оголошення, обговорення проблемних питань, що дозволяє варіювати ступінь навантаження. Структура кожного тексту підпорядкована принципу прозорої логічної організації: наявність вступу (установлення теми), основної частини (розгортання подій, аргументації, опису), завершення (висновок, рекомендація, оцінка). Це забезпечує учням змогу прогнозувати зміст і полегшує подальше відтворення інформації у власних висловлюваннях.

З метою розвитку аудитивної гнучкості особлива увага приділяється варіативності мовних моделей. У комплексі застосовуються тексти з британським, американським, австралійським акцентами, а також записи, де спілкуються носії англійської мови з різних країн. Це допомагає сформувати в учнів толерантність до варіативності вимови, розуміння особливостей просодики, інтонаційних шаблонів і фонетичних редукцій. Також до матеріалів включено тексти з жіночими та чоловічими голосами різного тембру, що створює природний контраст і полегшує розпізнавання співрозмовників у діалозі. Наявність різних стилів мовлення (формальний, напівофіційний, розмовний) сприяє розвитку соціолінгвістичної компетентності та гнучкості у виборі мовних засобів.

Аудіо- й мовленнєві матеріали добиралися з урахуванням функціонального потенціалу кожного тексту, тобто його придатності до виконання подвійної ролі: 1) як джерела мовленнєвих зразків і мовних одиниць; 2) як змістового стимулу для продуктивного говоріння. Кожен текст має комунікативну функцію – інформувати, переконувати, описувати, радити, оцінювати, аргументувати чи розважати. Завдяки цьому після прослуховування учні отримують можливість не лише перевірити розуміння, а й вступити у діалог із текстом – висловити згоду чи незгоду, додати приклади, запропонувати альтернативу, тобто здійснити

змістову інтерпретацію. Таким чином, функціональність аудіоматеріалів безпосередньо пов'язана із завданнями говоріння, які йдуть за ними.

Окремий критерій – емоційно-когнітивна збалансованість текстів. Матеріал має бути не лише пізнавально цінним, а й емоційно привабливим для учнів, викликати емпатію, інтерес, бажання висловити власну думку. Аудіотексти про життєві ситуації (подорож, вибір професії, сімейні стосунки, культурні відмінності) мають потенціал для емоційного залучення, що істотно підвищує рівень внутрішньої мотивації до слухання і подальшого говоріння. Такі тексти виконують подвійну роль: по-перше, забезпечують інформаційний контент для розвитку аналітичних умінь; по-друге, викликають емоційний відгук, який стимулює спонтанне мовлення та дискусію.

Структура створеного комплексу вправ побудована на принципах послідовності, поетапності та рівневої диференціації, що забезпечує системне формування іншомовної компетентності в усному мовленні на основі інтеграції аудіювання й говоріння. Рівнева організація передбачає поступовий перехід від репродуктивних до продуктивних видів діяльності, де кожен наступний рівень спирається на досягнення попереднього, поглиблюючи комунікативні, когнітивні та мовні навички. Такий підхід відповідає психолінгвістичній логіці розвитку мовлення – від наслідування і відтворення до самостійного породження змісту та гнучкої комунікативної взаємодії.

Комплекс включає чотири рівні вправ, які відображають етапи поступового формування мовленнєвої автономії учня. Вправи №1–23, розроблені на основі автентичних аудіоматеріалів (*British Council LearnEnglish, ESL-Lab, Test-English*), інтегрують рецептивні та продуктивні аспекти навчання і забезпечують цілісну траєкторію розвитку від базових навичок аудіювання до вільного усного самовираження. У Додатку А подано тексти аудіоматеріалів (див. Додаток А).

Комплекс вправ для формування компетентності в усному мовленні подано у Додатку Б. Перший рівень – репродуктивно-імітаційний (вправи 5, 6, 8, 11, 15). Мета цього рівня – формування первинних слухо-вимовних, лексико-граматичних і ритміко-інтонаційних навичок через імітацію та відтворення

почутого мовного матеріалу. Учні навчаються розпізнавати мовні зразки, інтонаційні моделі, лексичні одиниці у природному контексті, відтворюючи їх з урахуванням ритму, наголосу та мелодики мовлення. Типи діяльності: слухання та повторення за диктором (*shadowing*); короткі запитання-відповіді; ланцюговий переказ (*chain retelling*); ігрові завдання типу «*Question Challenge*»; колективне обговорення почутого за зразком (*Guess the Speaker*).

На цьому рівні учень виступає переважно наслідувачем мовного зразка, проте вже у природній комунікативній ситуації. Вправи типу «*Shadowing*» формують слухо-вимовну базу через синхронне повторення за диктором із поступовим збільшенням швидкості. Вправа 5 «*Question Challenge*» тренує сприйняття реплік та вміння формулювати короткі запитання у відповідь на почуте. Вправа 8 «*Summarizing & Retelling (Chain Retelling)*» розвиває навички смислового слухання й узгодження коротких висловлювань у логічну послідовність. Вправа 11 «*Guess the Speaker*» сприяє розвитку уважності до інтонаційних і лексичних особливостей мовлення. Вправа 15 «*Giving Advice: How to Maintain Work–Life Balance*» поступово вводить елемент вільного висловлювання, закріплюючи базові мовленнєві формули. Очікувані результати: учні розпізнають і правильно відтворюють інтонаційні схеми, базові фразові структури; оволодівають типовими мовними моделями для коротких комунікативних ситуацій; формують первинну здатність до аудіювання з розумінням основного змісту. Таким чином, перший рівень забезпечує фонетико-лексичну готовність до переходу на більш складні форми інтегрованого мовлення.

Другий рівень – рецептивно-репродуктивний (вправи 1, 10, 12, 17, 18, 23) (див. Додаток Б). Мета другого рівня – перехід від контролюваного відтворення до самостійного репродукування змісту прослуханого тексту з елементами творчого перетворення. Учні вчаться виділяти ключову інформацію, стисло переказувати почуте, відновлювати зміст за нотатками, перефразовувати або продовжувати текст на основі прослуханого матеріалу. Типи діяльності: реконструкція тексту після прослуховування (*Dictogloss, Retelling*); драматизація

діалогу (*Bring the Dialogue to Life!*); прослуховування з подальшим оцінним обговоренням (*True/False + Justify, Summarize and Share*); заповнення і

н *Вправа 1 «Dictogloss»* формує навички активного слухання й узгодження драматичних структур у процесі відтворення змісту. *Вправа 12 «Bring the»* передбачає слухання діалогу й подальшу його реконструкцію через драматизацію, що поєднує рецепцію та продукцію. *Вправа 17 «True or False +»* навчає виділяти фактичну інформацію та аргументовано підтверджувати або впростовувати твердження. *Вправа 18 «Summarize and Share»* орієнтована на підготовку короткого усного резюме. *Вправа 23 «Listening to Fill in the Information»* імітує ситуацію автентичної комунікації через взаємобмін даними між учнями після прослуховування.

н На цьому рівні активізуються механізми короткочасної пам'яті, прогнозування, смислової компресії та логічної організації висловлювання. Учень переходить від наслідування до часткової самостійності: відтворює почуте у скороченій формі, змінює мовні засоби, адаптує структуру під власний стиль. Очікувані результати: розвиток умінь розуміти зміст з опорою на ключові деталі; здатність стисло передати інформацію власними словами; формування первинних навичок аргументації; підготовка до більш вільних форм говоріння.

г Другий рівень забезпечує зв'язок між рецепцією й самостійною продукцією, створюючи когнітивне підґрунтя для переходу до творчої інтеракції.

л Третій рівень – продуктивно-комунікативний (вправи 7, 13, 14, 19) (див. Додаток Б). Цей рівень спрямований на розвиток самостійного усного висловлювання на основі прослуханих текстів, формування дискурсивної компетентності та комунікативних стратегій. Учні вчаться створювати монологічні й діалогічні висловлювання текстового рівня, застосовуючи отриману інформацію для аргументації, оцінки, порівняння або прогнозування.

Типи діяльності: обговорення на основі власної думки (*Opinion-based* розширене рольове відтворення (*Role-play Extension*); дискусія й узгодження позицій у групі (*Team Meeting Simulation*).

Вправа 7 «Opinion-Based Discussion (Agreeing/Disagreeing)» стимулює критичне мислення, оскільки учні мають обґрунтувати власну позицію щодо соціально значущих тем (наприклад, освоєння космосу). *Вправа 13 «Extend the* формуючи вміння підтримувати бесіду й реагувати на партнера. *Вправа 14* контраргументи, висловлювати згоду чи незгоду у груповій дискусії. *Вправа 19* розвитку соціолінгвістичної чутливості та навичок співпраці.

Третій рівень орієнтований на формування комунікативної автономії, коли учень здатен не лише реагувати, а й ініціювати висловлювання, керувати розвитком теми, використовувати стратегії уточнення, парафразу та мовленнєвого планування. Аудіотекст виступає інформаційним «стимулом», а не зразком для наслідування, що сприяє переходу від репродуктивного до творчого мовлення. Очікувані результати: формування навичок побудови зв'язного висловлювання; розвиток умінь аргументувати, зіставляти позиції; удосконалення дискурсивної та стратегічної компетентностей; формування культури інтерактивної співпраці в парах і групах.

Четвертий рівень – інтерактивно-продуктивний (вправи 4, 9, 16, 20, 21, 22). Найвищий рівень системи вправ орієнтований на формування мовленнєвої автономії та вміння здійснювати спонтанне, ситуативно адекватне мовлення без вербальних опор. Основна мета – навчити учнів ефективно спілкуватися у реальних або змодельованих життєвих ситуаціях, використовуючи набутий лексико-граматичний та комунікативний потенціал. Типи діяльності: рольові ігри та симуляції (*Role-play Interview, Psychologist & Client*); творчі усні завдання групах (*Collaborative Tasks, Family Scenarios*).

Вправа 4 «Role-Play Based on the Audio» сприяє відтворенню автентичної розмови з елементами імпровізації. *Вправа 9 «Opinion-Based Debate: Journalist*

різні точки зору. Вправа 16 «*Role-Play Interview: Work–Life Balance*» тренує вміння вести діалог, ставити запитання й реагувати на непередбачувані відповіді. Вправа 20 «*Puzzle Listening: Siblings – Love Them or Hate Them?*» розвиває здатність до логічного відновлення структури тексту та подальшого обговорення. Вправа 21 «*What If...? Family Scenarios*» стимулює мовленнєву креативність і вміння реагувати на гіпотетичні ситуації. Вправа 22 «*The Role-Play Activity*» дозволяє учням відчути себе в реальній розмові, де потрібно демонструвати емпатію, уточнювати й узагальнювати інформацію.

Четвертий рівень забезпечує практичну реалізацію інтегрованої компетентності, коли аудіювання та говоріння функціонують як єдиний процес спілкування (див. Додаток Б). Учні самостійно обирають мовні засоби, формулюють думки, підтримують діалог і демонструють гнучкість у реагуванні. Учитель виконує роль фасилітатора, а не контролера, створюючи умови для максимальної самостійності. Очікувані результати: здатність вести невимушену розмову на знайомі й суспільно значущі теми; уміння ініціювати, підтримувати та завершувати діалог; розвиток емоційно-комунікативної чутливості, емпатії, культури спілкування; інтегроване володіння всіма компонентами мовленнєвої компетентності.

Розроблений комплекс вправ базується на принципі функціонально-комунікативної диференціації завдань, що передбачає поступовий перехід від контрольованого тренування окремих мовних одиниць до повноцінної інтерактивної комунікації. Такий підхід дозволяє не лише поетапно формувати мовленнєві навички, а й розвивати усвідомлення учнями того, як і з якою метою використовується мова у різних ситуаціях спілкування. Кожен тип вправ у структурі комплексу виконує свою дидактичну функцію, але всі вони пов'язані єдиною інтеграційною метою – розвитком цілісної компетентності в усному мовленні через поєднання аудіювання і говоріння.

Репродуктивні вправи становлять початковий щабель навчання і виконують роль фонетико-лексичного та інтонаційного фундаменту» для подальшої комунікативної діяльності. Їхня головна мета – забезпечити імітаційне

відтворення почутого мовлення, формування слухо-вимовних навичок, автоматизацію граматичних структур і засвоєння типової інтонаційної моделі.

Такі завдання орієнтовані на активне наслідування, повторення або відтворення зразка після прослуховування, що сприяє розвитку фонематичного слуху, артикуляційної точності та ритміко-інтонаційної чутливості. Вони не передбачають самостійного породження змісту, однак створюють передумову для переходу від наслідування до творчості.

У межах комплексу цей тип реалізовано у вправах на зразок «Shadowing» (вправа №5) та «Chain Retelling» (вправа №8). У першій учні відтворюють мовлення диктора синхронно, зосереджуючись на вимові, темпі й інтонації, поступово набуваючи здатності «мислити в ритмі мови». У другій – переказують короткі фрази за ланцюговим принципом, тренуючи пам'ять, зв'язність та ритмічність мовлення. Завдяки цим вправам формується базова здатність сприймати й повторювати мовленнєві одиниці в природному потоці, що підвищує впевненість і знімає страх перед говорінням.

Репродуктивні вправи мають також психологічний ефект – зменшують тривожність, створюють комфортне середовище для учнів з нижчим рівнем готовності до спонтанного мовлення, оскільки опора на аудіозразок надає відчуття безпеки та контролю.

Другий тип – рецептивно-продуктивні вправи – займає проміжне місце між контролем і самостійністю. Їх сутність полягає в тому, що учень сприймає інформацію (рецепція) через аудіювання, а потім перетворює її у власне мовлення (продукція), здійснюючи смислову переробку тексту. У цьому типі завдань рецептивна діяльність стає пусковим механізмом для мовленнєвого вираження, а говоріння виконує функцію закріплення і творчого переосмислення почутого. Мета таких вправ – навчити учнів не лише розуміти, а й інтерпретувати текст, стисло передавати інформацію, висловлювати власні судження, робити висновки. Тут формується вміння перетворювати пасивно сприйнятий матеріал у активний мовний ресурс, що є одним із показників мовної автономії.

Яскравими прикладами рецептивно-продуктивних вправ у комплексі є учні прослуховують автентичне інтерв'ю й коротко переказують зміст, зберігаючи головні ідеї, але трансформуючи формулювання. У другій – записують ключові слова після слухання, а потім спільно відновлюють текст, узгоджуючи структуру й лексику. Такий формат розвиває не лише аудитивну точність, а й когнітивну гнучкість, оскільки вимагає осмислення, компресії та відтворення інформації у новій мовній формі.

Рецептивно-продуктивні вправи особливо ефективні для учнів рівня B1–B1+, адже вони відповідають їхнім когнітивним можливостям – учень уже здатен узагальнювати зміст, робити короткі висновки, використовувати контекстуальні підказки, перефразовувати ідеї без втрати смислу. Водночас такі вправи розвивають саморегуляцію мислення, оскільки слухач постійно співвідносить почуте з власним досвідом і комунікативними цілями.

Комунікативні вправи становлять ядро комплексу, оскільки саме вони відображають справжню сутність інтегрованого навчання аудіювання і говоріння – спілкування у форматі реальної взаємодії. Їхня головна ознака – наявність конкретної мети, адресата та ситуації, у межах яких мовлення виконує функцію обміну змістом, а не просто демонстрації знань. Такі вправи моделюють життєві комунікативні обставини – інтерв'ю, обговорення, переговори, дебати, презентації, у яких учні повинні адаптувати своє мовлення до ситуації, співрозмовника та комунікативного наміру. Комунікативні завдання мають відкритий характер – вони не передбачають єдиної правильної відповіді, що стимулює творчу самореалізацію і вміння аргументувати власну позицію.

У межах комплексу комунікативні вправи реалізуються через «Role-play експертом або співробітником компанії, використовуючи питання, почуті в аудіо. Це розвиває соціолінгвістичну та стратегічну компетентності – уміння ставити питання, реагувати, уточнювати, підтримувати розмову. Дебати формують

дискурсивні навички, дозволяють відпрацьовувати логічне структурування аргументів, використання контраргументів і мовленнєвих маркерів (e.g. «*I see your point, but...*», «*From another perspective...*»). Обговорення на основі власної думки сприяють переходу до спонтанного мовлення, де учні вже не залежать від тексту, а активно використовують набуті знання у нових ситуаціях.

Комунікативні вправи не лише тренують мовлення, але й розвивають мисленнєву активність, ініціативність, толерантність до альтернативних думок, а також навички командної взаємодії, що є важливим чинником сучасної компетентнісної освіти.

Умовно-комунікативні вправи посідають перехідне місце між тренувальними (репродуктивними) та повністю комунікативними завданнями. Вони характеризуються наявністю комунікативного наміру, але обмеженою свободою висловлювання – учні говорять у певних рамках, з опорою на задані мовні моделі, таблиці чи ключові фрази.

Метою таких вправ є формування структурно-контрольованої спонтанності, коли учень уже самостійно формулює висловлювання, але в межах чіткої ситуації. Це забезпечує поступовий розвиток комунікативної впевненості без ризику втратити мовну правильність. Типовими прикладами в комплексі є роботи та відпочинку, а потім у парах дають рекомендації одне одному, спираючись на зразкові конструкції («*You should...*», «*It's a good idea to...*»). У другій – заповнюють таблиці з пропущеною інформацією, обмінюючись даними через запитання і відповіді.

Умовно-комунікативні вправи виконують роль «містка» між контрольованою і вільною комунікацією, забезпечуючи одночасне тренування мовної правильності й поступове розгортання самостійності. Вони надзвичайно ефективні для старшокласників рівня B1–B1+, адже поєднують безпечність мовної опори з викликом до творчої активності.

Інтерактивні вправи – це найвищий рівень комунікативної діяльності, у межах якого відбувається повноцінна взаємодія учасників спілкування, що віддзеркалює реальні соціальні процеси. Такі вправи поєднують аудіювання, говоріння, елементи критичного мислення, емоційного реагування та співпраці. Їхньою основною метою є розвиток інтерактивної компетентності, тобто здатності не лише висловлювати власні думки, а й ефективно реагувати на висловлювання інших, змінювати стратегії поведінки відповідно до перебігу комунікації. Інтерактивність реалізується через вправи на рольові ігри, симуляції, дебати, обговорення проблемних ситуацій. У межах комплексу це – (вправа №19), «What If...? Family Scenarios» (вправа №21). У першій учні моделюють розмову між психологом і клієнтом, використовуючи мову емоційної підтримки, уточнення та поради. У другій – беруть участь у симульованій нараді, де потрібно досягти спільного рішення, враховуючи думки кожного. У третій – обговорюють гіпотетичні сімейні ситуації, демонструючи емпатію, вміння слухати та переконувати.

Особливістю інтерактивних вправ є те, що вони створюють мовленнєве середовище, максимально наближене до автентичного спілкування, в якому учні самостійно регулюють хід комунікації. Роль учителя змінюється – він виступає не як контролер, а як фасилітатор, консультант, модератор дискусії. Такі вправи мають виражений соціально-психологічний ефект: вони стимулюють розвиток емпатії, толерантності, командної роботи, відповідальності за спільний результат, а також знижують мовленнєву тривожність завдяки невимушеному характеру діяльності.

Видова характеристика комплексу вправ демонструє логічну послідовність розвитку мовленнєвої діяльності: від механічного відтворення зразків – через рецептивно-продуктивні перетворення – до вільного комунікативного й інтерактивного спілкування. Кожен тип вправ виконує не ізольовану, а функціонально пов'язану роль у процесі формування інтегрованої компетентності в усному мовленні. Репродуктивні завдання формують

фонетичну й лексичну базу, рецептивно-продуктивні – розвивають уміння осмислювати і перетворювати зміст, умовно-комунікативні – створюють перехід до спонтанності, комунікативні – забезпечують мовленнєву автономію, а інтерактивні – виводять учнів на рівень реальної міжособистісної взаємодії.

Типова структура інтегрованого уроку аудіювання та говоріння ґрунтується на триетапній моделі pre–while–post, що відображає природну логіку формування мовленнєвих умінь: від підготовки й усвідомлення мовного матеріалу – до його сприйняття та активного використання у продуктивному мовленні. Така структура є не лише методично обґрунтованою, а й психологічно виправданою, оскільки враховує закономірності переробки мовної інформації у свідомості учнів: орієнтацію, сприйняття, інтерпретацію, інтеграцію й продукування. Кожен етап у цій моделі має власну функцію, проте вони утворюють єдиний дидактичний цикл, у якому аудіювання та говоріння взаємно підсилюють одне одного, створюючи цілісний комунікативний процес.

Підготовчий етап (pre-listening) має на меті створити мотиваційне, пізнавальне та мовне підґрунтя для ефективного сприйняття майбутнього аудіотексту. На цьому етапі активізується попередній досвід учнів, їхні знання з теми, актуалізується необхідна лексика та граматики, формуються передбачення щодо змісту тексту. Цей етап також виконує функцію зниження когнітивного навантаження, оскільки дозволяє учням підготуватися до слухання не лише інтелектуально, а й емоційно. Типові завдання цього етапу включають: обговорення ключових понять теми (наприклад, «*What comes to your mind when you hear the word 'diversity'?*»), мозковий штурм, добір тематичної лексики, класифікацію понять, передбачення змісту за ілюстраціями, заголовком чи ключовими словами. У межах комплексу вправ такі завдання реалізуються, наприклад, у вправах «Travelling around the World» або «Work and Leisure» щодо теми аудіо. У такий спосіб відбувається смислове налаштування слухачів на контент тексту, а також формування лексико-граматичних опор, які полегшують подальше розуміння. Ефективність цього етапу підвищується, якщо

вчитель застосовує прийоми емоційного залучення – короткі відео, опорні зображення, запитання, що викликають особисту реакцію учнів, або висловлювання-«гачки», які створюють інтригу і мотиваційний інтерес.

Другий етап (while-listening) є центральною частиною інтегрованого уроку, оскільки саме на цьому етапі формуються і вдосконалюються основні навички аудіювання, що в подальшому слугують базою для говоріння. Його дидактична мета – забезпечити поетапне розуміння аудіотексту (глобальне, детальне, критичне) та створити умови для глибинної переробки почутої інформації. Залежно від цілей, етап може включати одне або кілька прослуховувань, кожне з яких має власну функцію. Перше слухання орієнтоване на загальне розуміння змісту: учні визначають тему, головну ідею, тональність і мету висловлювання. Після цього вони виконують завдання на кшталт *«choose the best title»*, *«mark»* на детальне сприйняття інформації: учні вилучають конкретні дані, заповнюють таблиці, відповідають на запитання, встановлюють логічну послідовність подій. У деяких випадках проводиться третє слухання, під час якого увага фокусується на мовних і інтонаційних особливостях: учні аналізують ключові вирази, зв'язки між репліками, емоційне забарвлення голосів, виокремлюють мовленнєві кліше. Така організація слухання відповідає природному механізму поступового інформація може бути використана у власному мовленні. У межах комплексу цей етап реалізовано, наприклад, у вправах *«True or False + Justify»*, *«Information»* активно діяльністю з обробки інформації.

Третій етап (post-listening) має ключове значення у формуванні продуктивних мовленнєвих умінь, адже саме тут відбувається перехід від рецепції до активної комунікації. Його мета – забезпечити мовленнєве осмислення і практичне застосування почутого матеріалу. Цей етап не є на стимул до мовленнєвої діяльності, у ході якої учні використовують отриману

інформацію як основу для висловлення власних думок, емоцій, оцінок. Типові форми роботи – переказ почутого у скороченій або змінений формі, складання запитань до аудіо, обговорення проблемного питання, рольова гра, дискусія, написання короткого усного коментаря. Наприклад, після прослуховування тексту про «Work-Life Balance» учні у вправах «Role-play Interview» або «Giving слухання виступає інформаційною та емоційною базою для говоріння: учні не просто повторюють зміст, а перетворюють його на особистісно значущий досвід.

Логіка взаємозв'язку між етапами полягає в поступовому нарощуванні когнітивної й мовленнєвої активності. Підготовчі завдання формують мотивацію та активізують наявні знання; слухання забезпечує сприйняття й осмислення нового змісту; післяслухові завдання перетворюють сприйняту інформацію у продуктивне мовлення. Така модель відповідає концепції інтегрованого навчання, у якій аудіювання розглядається не як самоціль, а як підґрунтя для говоріння. Узгодження двох видів мовленнєвої діяльності відбувається природно: учні слухають, щоб зрозуміти, а потім говорять, щоб інтерпретувати почуте, висловити ставлення, поділитися думкою чи досвідом. Цей процес забезпечує розвиток не лише лінгвістичних, а й соціально-комунікативних і стратегічних компетентностей, адже вчить учнів слухати партнера, реагувати на зміст, підтримувати діалог і гнучко адаптувати мовлення до ситуації.

У методичному аспекті така структура дозволяє зберегти оптимальний баланс між керованістю і свободою, між навчальними цілями і реальним спілкуванням. Учитель на кожному етапі виступає фасилітатором – організовує діяльність, але поступово передає ініціативу учням. У результаті інтегрований урок стає динамічним, комунікативно насиченим і психологічно комфортним середовищем, у якому слухання і говоріння природно поєднуються в єдиний акт спілкування. Саме така триетапна модель дозволяє не лише розвивати мовні навички, а й формувати цілісну іншомовну компетентність старшокласників,

сприяючи переходу від навчального до автентичного, реального мовленнєвого досвіду.

Ефективність інтегрованого навчання аудіювання та говоріння безпосередньо залежить від якості вправ, що забезпечують поетапне поєднання рецептивної (аудитивної) та продуктивної (мовленнєвої) діяльності. Розроблений комплекс включає 25 вправ, які є повністю апробованими у процесі формувального етапу пробного навчання. Усі вони побудовані за принципами функціональної цілісності, комунікативної спрямованості, поступового ускладнення та інтерактивності. Кожна вправа сприяє розвитку конкретного компоненту іншомовної комунікативної компетентності (аудитивної, лексико-граматичної, фонетичної, дискурсивної, соціолінгвістичної або стратегічної), а в сукупності вони формують інтегроване мовленнєве вміння слухати, розуміти й реагувати.

Всі вправи об'єднані єдиною інтеграційною логікою: кожна вправа має аудитивну основу, яка трансформується у продуктивну мовленнєву діяльність. Репродуктивні завдання («Shadowing») забезпечують фонетико-інтонаційну підготовку; рецептивно-продуктивні («Dictogloss», «Summarizing & Retelling») розвивають когнітивно-комунікативну гнучкість; умовно-комунікативні висловлення; комунікативні й інтерактивні («Role-play Interview», «What If...?», передбачають зростання рівня самостійності, від наслідування до творчості, та реалізують принцип інтегрованого поступового ускладнення, коли аудіювання природно переходить у говоріння. Завдяки цьому комплекс забезпечує системний розвиток усіх компонентів мовленнєвої компетентності учнів старшої школи рівня B1–B1+, формуючи не лише навички, а й готовність до ефективної іншомовної взаємодії у реальних комунікативних ситуаціях.

Система оцінювання результатів виконання вправ у процесі інтегрованого навчання аудіювання та говоріння повинна бути не лише контрольним інструментом, а насамперед елементом формувального оцінювання, яке сприяє

розвитку самоусвідомлення, мовленнєвої рефлексії та саморегуляції учнів. Оцінювання в такому контексті набуває комплексного характеру, охоплюючи як рецептивні (аудитивні), так і продуктивні (усномовленнєві) компоненти.

Відповідно, критеріальною базою слугують параметри, узгоджені з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR) – *comprehension* дозволяють здійснювати як кількісний, так і якісний аналіз мовленнєвої діяльності, забезпечуючи об'єктивність і системність оцінювання. Усі зазначені параметри повністю корелюють зі структурою критеріїв, поданих у наказі МОН України від 21.08.2013 № 1222 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін» [32; 36]. Тому для оцінювання було обрано саме ці критерії, що забезпечує систематизацію та модернізацію підходу до аналізу навчальних досягнень, одночасно зберігаючи відповідність державним вимогам та гарантує порівнюваність результатів із європейськими стандартами (див. Додаток В) [36].

Ефективна організація навчальної діяльності учнів рівня B1–B1+ у процесі інтегрованого навчання аудіювання та говоріння передбачає індивідуалізацію, диференціацію, створення автентичного мовного середовища та використання мультимедійних ресурсів. У старших класах учні вже володіють базовими мовними знаннями та когнітивними стратегіями, тому основним завданням педагога є розвиток комунікативної автономії, формування впевненості у власних мовленнєвих діях і розширення мовного досвіду через автентичні джерела.

Найважливішим методичним принципом є диференційований підхід, який враховує індивідуальні особливості учнів – швидкість сприйняття на слух, темп мислення, рівень лексико-граматичної підготовки, мотивацію. Зокрема, учням із нижчим рівнем B1 варто надавати коротші аудіотексти з передбачуваною структурою, а також додаткові опори – глосарій ключових слів, візуальні схеми, запитання для прогнозування змісту. Учням рівня B1+ доцільно пропонувати автентичніші матеріали з варіативними акцентами, розмовними конструкціями, елементами емоційної мови. Такий підхід забезпечує поступове ускладнення

завдань, водночас підтримуючи когнітивну мотивацію через успішність виконання.

У процесі роботи важливо реалізовувати парні та групові форми діяльності, які забезпечують природність комунікації та створюють умови для співпраці. Парна робота (інтерв'ю, обговорення, рольові діалоги) стимулює взаємне слухання, миттєве реагування та розвиток стратегічних умінь підтримки діалогу. Групові завдання (дебати, мозкові штурми, проектні обговорення) формують у старшокласників навички командної взаємодії, критичного мислення та здатності домовлятися. Крім того, взаємонавчання у групі створює середовище, де учні вчаться оцінювати одне одного з позицій комунікативної ефективності, що сприяє підвищенню усвідомленості у використанні мовних стратегій.

Одним із ключових чинників успішного навчання є використання автентичних ресурсів – реальних записів радіопередач, інтерв'ю, відеоблогів, подкастів. Такі матеріали не лише збагачують мовний досвід, але й розвивають здатність сприймати різні акценти, темп мовлення, стилістичні особливості. Важливо добирати тексти з урахуванням вікових інтересів старшокласників: подорожі, соціальні медіа, майбутня професія, сучасні технології, екологія. Автентичність сприяє мотиваційному залученню – учень бачить реальне застосування мови поза межами підручника.

Сучасний освітній процес неможливий без інтеграції мультимедійних і цифрових засобів. Такі технології стимулюють самостійність учнів, дають можливість повторювати матеріал у зручному темпі, а отже – розвивають відповідальність за власне навчання.

Організація роботи має також враховувати емоційно-психологічний аспект. Учні старших класів часто переживають мовленнєву тривожність, особливо під час публічного виступу. Тому вчитель має створювати атмосферу підтримки, де помилка розглядається як природна частина навчального процесу. Важливо практикувати короткі «warm-up» завдання на зниження напруги: гумористичні діалоги, короткі мовні ігри, завдання з елементами імпровізації. Це підвищує

рівень емоційної безпеки та дозволяє учням вільніше використовувати мовні засоби.

Крім того, доцільно розвивати автономне навчання: залучати учнів до планування власних цілей (наприклад, «покращити вимову», «збільшити словниковий запас з теми»), використовувати індивідуальні карти прогресу, де вони фіксують свої результати та рефлексують над успіхами. Такі методи формують метакогнітивні навички – планування, самооцінку, корекцію власного процесу навчання.

Отже, організація роботи з учнями рівня B1–B1+ у старших класах вимагає комплексного підходу: диференційованого добору матеріалів, активної комунікативної взаємодії, інтеграції автентичних джерел і цифрових технологій, а також формувального оцінювання, яке підтримує учня у процесі розвитку. Саме поєднання цих методичних стратегій створює умови для ефективного засвоєння інтегрованих навичок аудіювання й говоріння та підготовлює учнів до реальної міжкультурної комунікації англійською мовою.

2.2. Практична перевірка ефективності розробленого комплексу вправ для формування англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників

Метою проведеного пробного навчання було перевірити ефективність розробленого комплексу інтегрованих вправ у процесі формування англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників загальноосвітнього навчального закладу рівня володіння англійською мовою B1–B1+. У межах дослідження пробне навчання мало на меті емпірично підтвердити, що систематичне й цілеспрямоване використання інтегрованих завдань, побудованих на взаємозв'язку аудіювання та говоріння, сприяє суттєвому зростанню рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, а саме розвитку таких її компонентів, як аудитивна, лексико-граматична, фонетична, дискурсивна, соціолінгвістична й стратегічна компетентності.

Відповідно до визначеної мети, пробне навчання було спрямоване на перевірку дієвості комплексу вправ не лише у кількісному аспекті (зростання результатів тестування), а й у якісному – виявлення позитивних змін у характері мовленнєвої поведінки учнів, у ступені їхньої комунікативної активності, мотивації та автономності під час усного спілкування. Ефективність комплексу розглядалася крізь призму принципів сучасної методики навчання іноземних мов: інтеграції видів мовленнєвої діяльності, комунікативної спрямованості, поетапності формування навичок, активного залучення учня до процесу мовлення та рефлексивної самооцінки.

З метою реалізації поставленої мети під час пробного навчання були визначені такі завдання:

а основі теоретичного аналізу літератури обґрунтувати сутність поняття *інтегрованого навчання аудіювання та говоріння* і визначити його потенціал у формуванні усномовленнєвої компетентності учнів старших класів.

озробити методично обґрунтований комплекс вправ, який забезпечує інтеграцію аудитивної та продуктивної діяльності й відповідає рівню володіння мовою B1–B1+.

евірити ефективність цього комплексу в умовах навчального процесу, визначивши динаміку змін у рівнях сформованості іншомовної компетентності в усному мовленні.

роаналізувати вплив використання інтегрованих вправ на розвиток комунікативної мотивації, когнітивної активності та автономності учнів.

изначити педагогічні умови, за яких запропонована система вправ забезпечує максимальний розвиток мовленнєвих умінь і позитивну динаміку результатів.

Для досягнення наукової достовірності дослідження було дотримано принципу комплексності перевірки. Оцінювалися не лише показники володіння мовою, а й поведінкові, мотиваційні та психологічні зміни учнів: зниження мовленнєвої тривожності, зростання інтересу до спілкування англійською, поява

ініціативи у діалозі, покращення темпу й плавності висловлювання, розвиток фонетичної чіткості.

Відповідно до мети й завдань було висунуто гіпотезу дослідження, згідно з якою формування англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників рівня B1–B1+ буде більш ефективним за умови:

іспрямованого використання інтегрованого комплексу вправ, побудованого на взаємозв'язку аудіювання і говоріння; отримання принципів поетапності, автентичності, комунікативності, індивідуалізації та інтерактивності у процесі навчання; творення освітнього середовища, яке стимулює учнів до активного мовленнєвого самовираження та розвитку автономності у спілкуванні.

Передбачалося, що реалізація цих умов призведе до помітного покращення таких показників: точності розуміння почутого (*comprehension accuracy*), плавності й логічності усного висловлення (*fluency, discourse management*), природності вимови (*pronunciation*), уміння підтримувати діалог і проявляти комунікативну ініціативу (*interaction skills*). Гіпотеза також ґрунтувалася на положенні про те, що інтегроване навчання дозволяє учням сприймати іноземну мову не як набір ізольованих правил, а як функціональну систему спілкування, де слухання і говоріння виступають двома взаємопов'язаними сторонами одного процесу – комунікації.

Очікуваним результатом перевірки гіпотези стало підтвердження того, що інтеграція аудіювання й говоріння в межах єдиного комплексу вправ забезпечує більш стійке формування іншомовної компетентності, ніж традиційне навчання, у якому ці види мовленнєвої діяльності вивчаються окремо. Такий підхід формує у старшокласників уміння не лише відтворювати мовні одиниці, а й осмислено використовувати їх у нових комунікативних контекстах, розвиває навички мовленнєвого прогнозування, критичного мислення й соціокультурної адаптації у процесі спілкування англійською мовою.

Пробне навчання для перевірки ефективності комплексу інтегрованих вправ із формування англомовної компетентності в усному мовленні було

проведено на базі Комунального закладу "Вінницький гуманітарний ліцей №1" м. Вінниці. Вибір саме цього закладу зумовлений наявністю у ньому сприятливих педагогічних умов для апробації інноваційних методик навчання англійської мови, високим рівнем професійної підготовки викладачів іноземних мов та наявністю стабільного контингенту учнів із середнім і вище середнього рівнем володіння англійською. Навчальний процес у ліцеї організовано на засадах компетентнісного підходу, що повністю відповідає вимогам сучасної мовної освіти, тому проведення пробного навчання в цих умовах забезпечило його валідність і педагогічну достовірність. У рамках пробного навчання було охоплено 12 учнів 10-го класу, які на момент початку дослідження мали рівень володіння англійською мовою B1–B1+ згідно з класифікацією CEFR [80]. Усі учасники навчалися в одному класному колективі, мали приблизно однакові умови навчання, подібну навчальну мотивацію та тривалість попереднього вивчення англійської мови (у середньому 6–7 років). Це дозволило забезпечити однорідність вибірки і зосередити увагу на ефективності методичного впливу, мінімізувавши зовнішні чинники.

Пробне навчання тривало з 31 березня по 4 травня 2025 року та охоплювало три основні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Така тривалість дозволила відстежити динаміку змін у мовленнєвих показниках учнів, простежити процес поступового формування навичок і провести порівняльний аналіз результатів на різних етапах.

Констатувальний етап мав на меті визначити початковий рівень сформованості англійської компетентності в усному мовленні старшокласників. На цьому етапі проводився вхідний діагностичний зріз (див. Додаток Г), який включав завдання на розуміння аудіотекстів різних жанрів і складності, а також усні завдання для оцінки мовленнєвих показників. Учні слухали текст та виконували тестові завдання на вибір правильної відповіді, визначення головної ідеї, відновлення логічної послідовності подій. Після цього вони брали участь у короткому інтерв'ю (діалозі та монологічному висловлюванні), що дозволяло оцінити реальний рівень володіння усним мовленням. Отримані результати

фіксувалися у відомостях, що стали основою для порівняння з підсумковими даними контрольного етапу.

Під час констатувального етапу також проводилося спостереження за мовленнєвою поведінкою учнів у звичайному навчальному процесі: увага зосереджувалася на їхній активності під час говоріння, ініціативності, швидкості реакції, рівні фонетичної правильності та наявності бар'єру під час усного висловлення. Отримані результати стали базовою відправною точкою для порівняння з підсумковими даними контрольного етапу, що забезпечило наукову обґрунтованість дослідження. Результати спостереження підтвердили, що більшість учнів володіють базовими навичками спілкування англійською, проте мають труднощі з аудитивним розумінням мовлення в природному темпі, а також із логічною зв'язністю та виразністю власних висловлювань.

Процедура констатувального етапу передбачала індивідуальне та групове тестування в умовах аудиторії. Тривалість перевірки становила 45 хвилин для аудіювання та 25–30 хвилин для усної частини. Учитель виконував роль екзаменатора та спостерігача, фіксуючи якісні показники мовленнєвої поведінки учнів (впевненість, темп, інтонаційна виразність, активність у діалозі).

Тест складався з двох частин: аудитивний блок (визначення рівня розуміння мовлення на слух); усний блок (парне виконання комунікативної ситуації та індивідуальне монологічне висловлювання).

Аудитивна частина тесту складалася з двох типів завдань, спрямованих на перевірку різних рівнів розуміння почутого: глобального, детального та інтерпретаційного. Аудіотекст був автентичними або наближеними до автентичних за своїм лексико-граматичним та інтонаційним оформленням.

П

і

д

ч

а П

ї

д

в

Завдання полягало в тому, щоб під час прослуховування обрати правильну відповідь на запитання, яке стосувалося кожної історії. Ця вправа має на меті розвивати уміння аудіювання та здатність виділяти конкретні факти з тексту. Вона є некомунікативною, рецептивною та виконується індивідуально. Учні повинні слухати уважно і обирати відповіді, які найточніше відображають почуту інформацію, що сприяє поглибленому розумінню деталей, таких як дії, числа, дати та імена, згадані в аудіо.

Використання завдань такого типу дозволило порівнювати результати учнів і виявляти типові труднощі. Зокрема, деякі учні демонстрували недостатню здатність розпізнавати з'єднувальні фрази та інтонаційні сигнали, що ускладнювало для них розуміння логічних переходів у мовленні.

Друга частина вхідного зрізу була спрямована на визначення рівня розвитку продуктивної компетентності – уміння будувати власні усні висловлювання на основі почутого матеріалу. Для цього застосовувалися два типи завдань, які моделювали реальні комунікативні ситуації.

Під час виконання завдання 3 «Personal Interview» учням пропонувалося обговорити власний досвід, відповідаючи на 10 запитань про щоденні поїздки, види транспорту та вподобання під час подорожей. Приклади запитань: «How . Метою цього завдання було перевірити здатність підтримувати коротку бесіду на знайому тему, використовуючи зрозумілу лексику, відповідну інтонацію й логічну послідовність думок.

Під час виконання завдання 4 «Creative Speaking: Monologue «The Longest та Nick'a ще раз. На основі почутого вони створювали власну історію про вигаданого персонажа, у якого найдовша щоденна дорога на роботу. Завдання полягало в тому, щоб логічно та послідовно описати маршрут цієї людини, зазначити види транспорту, якими вона користується, а також визначити їхні переваги й недоліки. Учні мали застосувати вивчену лексику та граматичні структури, демонструючи вміння поєднувати висловлювання так, щоб монолог звучав природно, зв'язно та комунікативно доцільно. Вчитель фіксував

невербальні показники мовленнєвої поведінки – контакт очима, впевненість, логічність жестів, уміння слухати партнера під час діалогу. Такі спостереження допомагали оцінити не лише мовні, а й соціолінгвістичні аспекти комунікації.

Результати констатувального етапу було систематизовано та оцінено за критеріями. Отримані дані (див. табл. 2.1) засвідчили, що загальний рівень сформованості англомовної компетентності у групі відповідав нижній межі рівня

Таблиця 2.1

Результати вхідного зрізу (аудіювання та говоріння)

№	Учень	Аудіювання	Говоріння	Середній бал
	Учень 1			
	Учень 2			
	Учень 3			
	Учень 4			
	Учень 5			
	Учень 6			
	Учень 7			
	Учень 8			
	Учень 9			
	Учень 10			
	Учень 11			
	Учень 12			
Середній показник				

Учні могли розуміти основну ідею чітких висловлювань, але мали труднощі із розумінням автентичного мовлення природного темпу; могли брати участь у нескладному діалозі, але не завжди дотримувалися логічності структури та чіткості висловлення. Учні часто зупинялися під час мовлення, шукали слова, повторювали одні й ті ж фрази. Водночас вимова більшості учасників була зрозумілою, хоча зберігалися типові фонетичні інтерференції рідної мови.

Якісний аналіз показав, що основними труднощами учнів на констатувальному етапі були: недостатній розвиток навичок глобального й інференційного слухання – учні зосереджувалися на окремих словах, а не на змісті висловлення; повільний темп говоріння через низький рівень автоматизації лексико-граматичних структур; обмежений словниковий запас, що ускладнював формулювання власної думки; боязкість у спілкуванні – учні часто уникали ініціації діалогу, обмежувалися короткими відповідями.

Формувальний етап став центральною частиною дослідження, оскільки саме в його межах відбувалася практична апробація комплексу інтегрованих вправ, спрямованих на формування англомовної компетентності в усному мовленні учнів старших класів рівня B1–B1+. Головною метою цього етапу було перевірити, якою мірою систематичне використання вправ, що поєднують аудіювання та говоріння, сприяє розвитку комунікативних умінь, мовленнєвої впевненості та стратегічної автономії учнів.

Формувальний етап проводився упродовж одного місяця. У дослідженні брали участь ті самі 12 учнів 10-го класу, які пройшли констатувальний зріз. Було проведено всього 6 уроків у форматі інтегрованих занять по 45 хвилин, двічі на тиждень. Кожен урок мав чітку трьохетапну структуру *pre-while-post*, що забезпечувала поступовий перехід від рецептивної діяльності до продуктивної. На кожному занятті використовувалися 3-4 вправи з розробленого комплексу, які взаємодоповнювали одна одну й відповідали конкретним дидактичним цілям: розвиток умінь глобального, детального та інференційного слухання, активізація лексико-граматичних структур, тренування мовленнєвої плавності, виразності та інтерактивності.

Педагогічний процес був організований на засадах комунікативного, інтегрованого та особистісно орієнтованого підходів, що передбачало постійну зміну форматів взаємодії (індивідуальна, парна, групова робота) й активне залучення учнів до спільного створення змісту уроку.

Для формувального етапу було обрано 6 тематичних модулів, зміст яких відповідав інтересам старшокласників і вимогам навчальної програми рівня B1–

B1+. Теми забезпечували логічну та лексико-семантичну послідовність, що сприяло формуванню цілісного мовного досвіду. Кожна тема розгорталася протягом одного уроку і включала взаємопов'язані аудитивно-комунікативні завдання. Усі теми були підібрані з урахуванням принципу комунікативної релевантності – вони стосувалися сфер життя, близьких і цікавих старшокласникам, що підвищувало їхню залученість і мотивацію до висловлення власної думки.

Інтеграція аудіювання та говоріння здійснювалася на всіх етапах уроку. Її логіка базувалася на трьох послідовних рівнях:

удитивна база (рецептивний компонент): кожен урок розпочинався з прослуховування автентичного тексту – діалогу, інтерв'ю або монологу. Під час першого прослуховування учні визначали основну ідею, під час другого – вилучали деталі, ключові слова, вирази.

овленнєве відтворення (репродуктивно-продуктивний компонент): на основі почутого учні виконували завдання типу «Summarizing», переказати інформацію, зберігаючи основний зміст, але змінюючи форму.

омунікативна практика (продуктивно-інтерактивний компонент): остання частина уроку була спрямована на розгортання реальної комунікації – обговорення, рольова гра, інтерв'ю, дебати. Тут слухання перетворювалося на інформаційну та емоційну основу для спонтанного говоріння.

Основним принципом інтеграції було взаємопідсилення видів мовленнєвої діяльності: слухання завжди слугувало стимулом для усного висловлення, а говоріння – способом перевірки глибини розуміння аудіотексту. Завдяки цьому учні сприймали мову не як набір структур, а як інструмент реального спілкування.

Успішна реалізація формувального етапу забезпечувалася дотриманням низки педагогічних умов, які створювали сприятливе середовище для інтегрованого навчання.

омунікативно-орієнтоване навчальне середовище. Уроки проводилися в

атмосфері відкритого спілкування, де кожен учень мав змогу вільно висловлюватися без страху помилки. Учитель виступав не як контролер, а як фасилітатор, консультант і модератор комунікації.

Інтерактивність і варіативність форм роботи. Заняття включали рольові ігри, дебати, групові проекти, спільне обговорення рішень. Такий підхід сприяв розвитку навичок співпраці та підтримував високий рівень емоційної залученості.

Використання автентичних матеріалів. Для аудіювання застосовувалися записи з відкритих ресурсів, а також аудіотексти, створені та озвучені за допомогою штучного інтелекту (див. Додаток А), що забезпечувало реалістичність мовних ситуацій і сприяло формуванню навичок розуміння різних акцентів.

Етапність і системність. Комплекс вправ було впроваджено поступово – від контрольованого відтворення (репродуктивні вправи) до повної мовленнєвої автономії (інтерактивні дискусії).

Зворотний зв'язок і самооцінювання. Після кожного уроку учні заповнювали короткі «Reflection Cards», де відзначали, що їм вдалося найкраще, а що викликало труднощі. Це формувало навички рефлексії та саморегуляції.

Диференціація завдань за рівнем складності. Учні з вищим рівнем підготовки отримували додаткові творчі завдання – підготовку питань для дискусій, створення подкастів або коротких презентацій.

Упродовж пробного навчання спостерігалось поступове, але стійке підвищення показників мовленнєвої активності: учні стали частіше ініціювати діалог, проявляти комунікативну гнучкість, використовувати більшу кількість лексико-граматичних засобів. За спостереженнями вчителя, вже після 4 занять зменшилася кількість пауз і запинок під час говоріння, підвищилася інтонаційна виразність та темпоритмічна узгодженість мовлення. Учні почали активніше користуватися стратегіями компенсації (перефразування, уточнення, узагальнення), що є свідченням формування стратегічної компетентності.

Таким чином, організація формувального етапу передбачала цілісну систему методичних дій, яка забезпечувала поступовий розвиток усіх

компонентів усномовленнєвої компетентності. Завдяки інтеграції вправ у структуру кожного уроку, створенню сприятливого комунікативного середовища, застосуванню автентичних матеріалів і системного зворотного зв'язку вдалося досягти суттєвих позитивних змін у рівні володіння англомовним усним мовленням учнів. Формувальний етап, таким чином, не лише підтвердив практичну ефективність комплексу вправ, але й продемонстрував методичну доцільність інтегрованого підходу як одного з найпродуктивніших засобів розвитку комунікативної компетентності старшокласників.

Контрольний етап відбувався у травні 2025 року на базі Комунального закладу «Вінницький гуманітарний ліцей №1» м. Вінниці і охоплював тих самих 12 учнів 10 класу, які брали участь у попередніх етапах. Головною метою контрольного етапу було встановлення рівня сформованості інтегрованої іншомовної комунікативної компетентності після систематичного використання комплексу вправ протягом формувального етапу і перевірка ефективності розробленого комплексу вправ у формуванні англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників. Контрольна перевірка проводилася в умовах звичайного навчального процесу, без попереднього повідомлення учнів про форму завдань, аби уникнути фактору «навмисної підготовки» й оцінити реальний рівень сформованості комунікативних умінь. Завдання контрольного етапу були побудовані за аналогічною структурою до вхідного тесту, однак мали новий тематичний і лексичний зміст, щоб уникнути впливу запам'ятовування. Матеріали були адаптовані для рівня B1–B1+ і мали комунікативний характер, що дозволяло оцінити не лише знання, а й уміння їх практичного застосування.

Тестування тривало одне навчальне заняття (45 хвилин) і здійснювалося у дві частини: аудіювання (20 хвилин) та усне завдання (25–30 хвилин). Усі учні виконували однакові завдання з файлу «Вихідний зріз (підсумковий контроль)» (див. Додаток Д), що включали як аудитивні, так і продуктивні компоненти.

Аудіювання складалося з двох частин, спрямованих на перевірку різних аспектів розуміння почутого:

Завдання 1. «Предбачення змісту тексту за ключовими реченнями»
Учні прослухали три речення з аудіо «An interview about listening skills» і визначили, про що йтиметься у тексті. Мета вправи: розвиток умінь аудіювання та вміння передбачати зміст тексту на основі кількох речень із різних його частин, а також розвиток критичного мислення й усного мовлення.

Завдання 2. «Аудіювання з вибором правильної відповіді під час хвилини) з теми, раніше не опрацьованої на уроках, але спорідненої за тематикою запитання (multiple choice);

Після прослуховування учні виконували два комунікативні завдання:

З

а

в

д

а З

н

н

д

а

н

н

я Для об'єктивності оцінювання усі відповіді учнів записувалися, а оцінювання здійснювалося двома експертами: студентом-практикантом та незалежним викладачем англійської мови. Остаточна оцінка визначалася як середнє арифметичне двох оцінок, що підвищувало надійність оцінювання. Для створення психологічно комфортного середовища учитель застосовував принцип учорощування форм слухового мовлення. Учні при цьому аудіювання в групах, що почутого вони створювали власний монолог про особисті проблеми з розумінням усного мовлення. Завдання полягало у тому, щоб коротко описати, що саме ускладнює аудіювання, які стратегії з інтерв'ю можна застосовувати, а також навести приклад ситуації, коли вони не зрозуміли співрозмовника. Учні мали продемонструвати вміння будувати логічний, зв'язний монолог, використовуючи

форматі, а усне завдання – у парах або індивідуально, залежно від типу завдання. Крім оцінювання експертів, здійснювався самоаналіз учнів: після виконання завдань вони коротко відзначали у картці спостереження, що їм вдалося найкраще та що викликало труднощі (наприклад, «I understood everything but couldn't find words quickly»). Це сприяло розвитку навичок саморефлексії й усвідомлення власного прогресу.

Для досягнення максимальної об'єктивності перевірки застосовувалися ідентичні критерії оцінювання, що й на констатувальному етапі (див. Додаток В).

Комбінована система критеріїв охоплювала кількісні та якісні показники. Кількісні показники включали: відсоток правильних відповідей під час аудіювання; кількість адекватних реплік під час діалогу; середня кількість лексико-граматичних помилок. До якісних показників було виокремлено: фонетичну чіткість і природність вимови; зв'язність і логічність висловлювання; комунікативну доречність – уміння починати, підтримувати та завершувати діалог; виразність і інтонаційну варіативність; взаємодію з партнером (ініціативність, реактивність, використання стратегій уточнення та підтримки).

Результати фіксувалися в індивідуальних картках спостереження, які заповнювалися вчителем під час виконання завдань. Додатково використовувалися аудіозаписи виступів, що дозволило здійснити порівняльний аналіз із вхідним зрізом за об'єктивними параметрами – темп мовлення, частота помилок, довжина висловлювання, ступінь самостійності.

Результати контрольного етапу були представлені у двох формах – кількісній (бальна оцінка) та якісній (аналітичний опис). Під час кількісного аналізу всі критерії оцінювалися за 12-бальною шкалою, як і на вхідному зрізі. Дані було внесено до аналітичної таблиці для кожного учня з подальшим обчисленням середнього балу за групою, який становить 9,125 (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати вихідного зрізу (аудіювання та говоріння)

№	Учень	Аудіювання	Говоріння	Середній бал
---	-------	------------	-----------	--------------

1	Учень 1	7	8	7,5
2	Учень 2	10	9	9,5
3	Учень 3	9	8	8,5
4	Учень 4	8	7	7,5
5	Учень 5	9	8	8,5
6	Учень 6	11	11	11,0
7	Учень 7	11	10	10,5
8	Учень 8	9	10	9,5
9	Учень 9	7	7	7,0
10	Учень 10	9	11	10,0
11	Учень 11	10	9	9,5
12	Учень 12	11	10	10,5
Середній показник		9,25	9,0	9,3

Під час аналізу аудіозаписів відзначено: покращення плавності висловлювань, зменшення кількості довгих пауз і запинок; більш природну інтонацію, виразність і правильне наголошування; більшу кількість спонтанних фраз підтримки в діалогах («*Exactly*», «*That's true*», «*You're right*»); розширення тематичного словника; зростання готовності брати ініціативу у спілкуванні.

Для наочного відображення результатів пробного навчання були побудовані таблиці, що демонструють динаміку середніх показників сформованості компетентностей в аудіюванні та говорінні у балах та у відсотках (див. табл. 2.3 і 2.4) та діаграму середніх показників прогресу, що демонструє динаміку між констатувальним і контрольним етапами (див. рис. 2.1).

Таблиця 2.3

Динаміка середніх показників сформованості компетентностей в аудіюванні та говорінні (у балах)

Етап	Аудіювання (середній бал)	Говоріння (середній бал)
Констатувальний	8,25	7,92

Контрольний	9,25	9,00
Середній бал		
Динаміка	+1.00	+1.08

Таблиця 2.4 демонструє середні показники сформованості компетентностей учнів в аудіюванні та говорінні на констатувальному та контрольному етапах. Середній бал з аудіювання підвищився з 8,25 до 9,25, а середній бал з говоріння – з 7,92 до 9,00. Динаміка результатів свідчить про помітне покращення навчальних досягнень: +1,00 бал з аудіювання та +1,08 бала з говоріння.

Таблиця 2.4

**Динаміка середніх показників сформованості компетентностей в
аудіюванні та говорінні (у %)**

Назва компетентності	Констатувальний етап (%)	Контрольний етап (%)	Динаміка (%)
Аудіювання	68,75	77,08	+8,33%
Говоріння	66	75	+9%
Середній показник	67,38	76,04	+8,66%

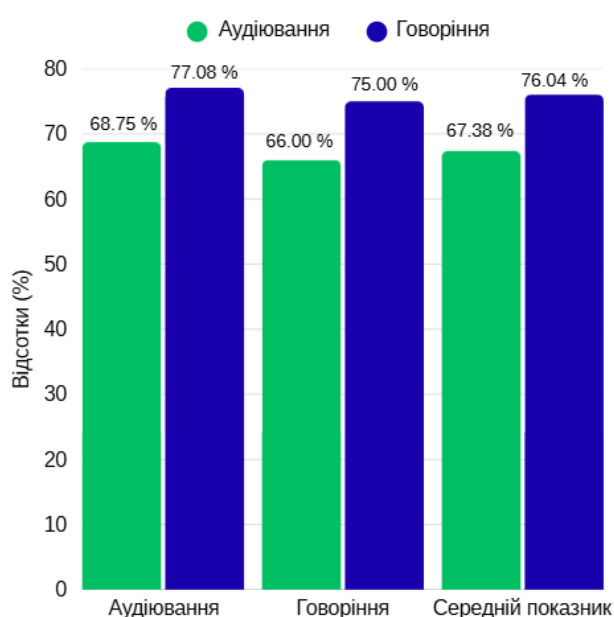


Рис. 2.1 Динаміка середніх показників прогресу учнів між констатувальним і контрольним етапами

Згідно з даними табл. 2.4 та рис. 2.1, на констатувальному етапі середній рівень сформованості аудитивних умінь у групі становив 68,75% при виконанні завдань на розуміння тексту, що свідчило про обмежену здатність розпізнавати ключові слова, словосполучення та висловлювання. У контрольному зрізі цей показник зріс до 77,08%, що відповідає динаміці зростання на 8,33%. У сфері говоріння на констатувальному етапі середній показник становив 66%, що відображало труднощі у логічному побудуванні висловлювань, підтриманні діалогу та використанні лексико-граматичних структур. Після формувального етапу показник зріс до 75% (зростання +9%), що свідчить про покращення плавності мовлення, чіткості вимови та ефективності взаємодії. Найбільше підвищення спостерігалось у здатності вільно висловлювати думку та підтримувати бесіду без помітних пауз. Середній показник компетентностей в аудіюванні і говорінні підвищився з 67,38% до 76,04%, що в середньому становить +8,66%.

Отже, результати контрольного етапу підтвердили, що більша частина учнів досягли покращення за критеріями говоріння та продемонстрували стійкий середній рівень (B1) із тенденцією до підвищення.

Якісний аналіз учнівських відповідей, аудіозаписів та спостережень показав, що після впровадження комплексу вправ у мовленні учнів з'явилися характерні ознаки комунікативної зрілості. Передусім це – зростання логічності та структурованості висловлювань, що проявлялося у використанні дискурсивних маркерів («however», «as a result», «on the other hand», «to sum up») і логічних сполучників. Відчутно покращилася здатність до аргументації: учні почали частіше наводити приклади, пояснення, контраргументи. У ході групових дискусій (зокрема у вправах «Debate – Traditional vs Flexible Work» і «What If...?») використовували перефраз, уточнення, узагальнення, щоб підтримати комунікацію. Частота звернень до допоміжних фраз типу «I mean...», «What I'm

trying to say is...», «In my opinion...» зросла утричі, що свідчить про розвиток стратегій самокорекції та мовленнєвого планування.

Аналіз аудіювання показав також зростання когнітивної активності слухання. Учні не лише відтворювали фактичну інформацію, а й демонстрували розуміння підтексту, емоційних інтонацій, ставлення мовця. У порівнянні з початком пробного навчання, коли переважала стратегія «слухання для вловлення слів», у фіналі учні частіше застосовували стратегію прогнозування змісту (anticipation) та семантичної реконструкції (inference).

Значне зростання зафіксовано у сфері фонетичної компетентності. Учні навчилися імітувати інтонаційні моделі носіїв мови, чіткіше вимовляти слова з редукованими звуками, дотримуватися правильного наголосу. Вимова стала природнішою, інтонаційна виразність – більш гнучкою.

Попри загальне покращення, аналіз результатів виявив низку типових труднощів, які мають важливе методичне значення для подальшого вдосконалення системи вправ.

інференційне розуміння тексту. Частина учнів досі мала труднощі з інтерпретацією непрямих висловлювань, підтекстів і логічних зв'язків у мовленні. Це свідчить про потребу у систематичнішому тренуванні стратегій глибокого слухання (inferential listening) через завдання на передбачення, контекстуальне відновлення та обговорення намірів мовця.

емп мовлення та швидкість реакції. У кількох учнів залишалася тенденція до сповільненого темпу, що обумовлювалося низькою автоматизованістю мовних структур. Для таких учнів доцільно застосовувати вправи з «таймером» або короткі «спонтанні репліки» (quick-response speaking), які підвищують оперативність мовлення.

овготривале утримання зв'язності. Хоча більшість учнів покращили логічність висловлювання, для близько 30% виявилась складною побудова монологу довше ніж 2 хвилини без додаткових опор. Це вказує на необхідність поступового збільшення обсягу продуктивних завдань і системного тренування мікроструктури висловлювання (тези, приклади, висновки).

граматична точність при спонтанному мовленні. Незважаючи на зниження загальної кількості помилок, у ситуаціях вільного говоріння частина учнів допускала граматичні огріхи при використанні часів, артиклів, предикативних структур. Це підтверджує тезу про те, що точність формується пізніше за спонтанність, і вимагає додаткової уваги до комунікативно-граматичних тренінгів.

имова при емоційній напрузі. Під час рольових ігор дехто з учнів втрачав інтонаційну природність, переходячи на механічне відтворення реплік. Це свідчить про необхідність більш системного включення фонетичних розминок та роботи з інтонаційним малюнком у спонтанному мовленні.

Отримані дані свідчать про високу результативність інтегрованого підходу до навчання аудіювання й говоріння. Приріст показників у середньому на 8,66% у всіх досліджуваних аспектах демонструє, що систематичне використання комплексу вправ не лише покращує окремі навички, а й формує цілісну комунікативну готовність. Зростання якості усного мовлення супроводжувалося розвитком когнітивних і метакогнітивних стратегій, зокрема планування, прогнозування, самоконтролю.

Аналіз кількісних і якісних даних засвідчив істотне зростання рівня англomовної компетентності в усному мовленні старшокласників, що дозволяє зробити обґрунтований висновок про правильність висунутої гіпотези дослідження. Зокрема, доведено, що систематичне використання вправ, які інтегрують рецептивну (аудитивну) й продуктивну (мовленнєву) діяльність, сприяє не лише покращенню технічних параметрів мовлення – точності, плавності, вимови, – а й розвитку дискурсивної, соціолінгвістичної та стратегічної компетентностей, які формують основу комунікативної готовності до реального спілкування.

У процесі педагогічного спостереження було встановлено, що найбільш результативними виявилися вправи інтерактивного та рецептивно-продуктивного типів, які забезпечували безпосередню комунікативну взаємодію учнів і формували комплексні вміння.

) мали найвищий вплив на розвиток комунікативної та соціолінгвістичної компетентності, адже вимагали від учнів не лише відтворення лексико-граматичного матеріалу, а й адаптації мовлення до конкретного співрозмовника, ситуації, ролі. Такі завдання сприяли розвитку уміння слухати партнера, коригувати власне висловлення, формулювати аргументи, підтримувати діалог, проявляти емоційну чутливість.

ецептивно-продуктивні вправи («*Summarizing & Retelling*», «*Dictogloss*», процесі. Вони допомагали учням удосконалювати навички сприйняття на слух із подальшим мовленнєвим відтворенням, що стимулювало розвиток когнітивних механізмів осмислення, короткочасної пам'яті й перефразування. Зокрема,

омунікативні завдання («*Opinion-Based Discussion*», «*Giving Advice*») сприяли формуванню дискурсивної компетентності, оскільки спонукали учнів будувати висловлення з урахуванням логічної структури, причинно-наслідкових зв'язків, засобів когезії. Учні демонстрували помітне зростання в умінні послідовно аргументувати свою позицію, використовувати вступні фрази («*In my opinion*»,

втентичні аудитивні вправи, що використовували матеріали з реальних джерел (подкасти, радіоінтерв'ю, фрагменти діалогів), сприяли розвитку аудитивної компетентності та стратегій розуміння. Учні навчалися прогнозувати зміст за контекстом, розпізнавати інтонаційні сигнали, узагальнювати інформацію, що позитивно вплинуло на показник *comprehension accuracy*.

мовно-комунікативні вправи, такі як «*Puzzle Listening*» або «*Information Gap*», виявилися ефективними для розвитку стратегічної компетентності. Вони спонукали учнів активно співпрацювати, уточнювати інформацію, ставити запитання, що сприяло розвитку мовленнєвої гнучкості та взаєморозуміння під час спілкування.

Таким чином, найвищі результати досягалися тоді, коли вправи передбачали інтерактивний формат і високий рівень когнітивної активності учнів. Це підтверджує тезу, що саме активне використання мови як засобу вирішення комунікативних завдань – а не механічне тренування структур – є ключовим чинником формування іншомовної компетентності.

З педагогічної точки зору, ефективність комплексу пояснюється оптимальним поєднанням трьох взаємодоповнювальних складників:

методичного – системність, поетапність і логічна структура комплексу, побудованого за моделлю *pre-while-post*, забезпечили поступове формування вмінь від розуміння до самостійного продукування.

психологічного – інтерактивний формат сприяв створенню позитивного емоційного середовища, що знижувало мовленнєву тривожність і підвищувало впевненість учнів у власних можливостях.

комунікативного – автентичний контекст завдань стимулював мотивацію до висловлення, формувалася відчуття реальної потреби у спілкуванні англійською.

Результати також свідчать про те, що інтеграція аудіювання й говоріння сприяла активізації когнітивних процесів учнів: під час слухання вони не лише сприймали інформацію, а й передбачали, інтерпретували, виділяли ключові ідеї, що готувало їх до подальшого говоріння. У такий спосіб було реалізовано принцип взаємозумовленості рецепції й продукції в комунікативній діяльності. Учні почали сприймати мову як цілісну систему, де слухання й говоріння – це не окремі навички, а дві сторони одного процесу комунікації.

Педагогічне спостереження засвідчило, що після проходження формувального етапу учні стали більш ініціативними, комунікативно активними й автономними. Зросла їхня здатність співпрацювати в групах, ставити уточнювальні запитання, реагувати на позицію співрозмовника, використовувати мовні стратегії компенсації. Вони також почали демонструвати більшу мовленнєву гнучкість, вміння адаптувати мовлення до ситуації спілкування, що є ознакою переходу від навчального до автентичного типу комунікації.

Крім того, результати підтвердили взаємозв'язок між якістю аудіювання та рівнем говоріння: учні, які краще розуміли автентичне мовлення, показали більш упевнені результати у продукуванні власних висловлень. Це узгоджується з концепцією інтегрованого навчання (Coyle, 2010; Harmer, 2015), згідно з якою рецептивна діяльність створює когнітивне підґрунтя для продуктивної [58; 64].

Отримані емпіричні дані повністю підтверджують гіпотезу, висунуту на початку пробного навчання: формування англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників буде ефективним за умови використання інтегрованого комплексу вправ, побудованого на взаємозв'язку аудіювання та говоріння, із дотриманням принципів комунікативності, поетапності, автентичності, індивідуалізації та інтерактивності.

Покращення за всіма критеріями доводить, що така система вправ забезпечує цілісний розвиток мовленнєвої діяльності та сприяє переходу учнів від формального володіння мовою до реальної комунікативної компетентності. Іншими словами, гіпотеза про те, що інтегроване навчання сприяє більш глибокому засвоєнню мовного матеріалу та формуванню стійких комунікативних умінь, була емпірично підтверджена.

Систематичне впровадження комплексу у навчальний процес упродовж формувального етапу сприяло помітному підвищенню рівня комунікативної підготовленості учнів, покращенню якості їхнього аудіювання та говоріння, розвитку дискурсивної, соціолінгвістичної й стратегічної компетентностей. Кількісні показники продемонстрували стабільну позитивну динаміку, а якісний аналіз мовленнєвої діяльності учнів засвідчив не лише зростання рівня володіння мовою, а й формування впевненості, ініціативності, готовності до реального спілкування англійською. У процесі роботи учні продемонстрували значне покращення в розумінні автентичного мовлення, у плавності, логічності й виразності власних висловлювань, у здатності підтримувати діалог і проявляти гнучкість у комунікативних ситуаціях.

Практичні рекомендації для вчителів англійської мови полягають у доцільності систематичного використання інтегрованих вправ у навчальному

процесі, особливо на етапі старшої школи, коли учні вже володіють достатнім базовим лексико-граматичним рівнем і потребують більшої мовленнєвої самостійності. Рекомендується впроваджувати аудитивно-комунікативні завдання, що передбачають послідовність *pre–while–post activity*, де кожен етап логічно готує учнів до усного самовираження. Ефективним є також використання автентичних аудіоматеріалів (подкастів, інтерв'ю, діалогів), інтерактивних форматів роботи (дебати, рольові ігри, дискусії), а також методів самооцінювання й взаємооцінювання, що сприяють розвитку мовної автономії. Учителям варто надавати перевагу завданням, які не лише перевіряють розуміння, а й вимагають реакції, оцінки, висловлення власної позиції – саме вони стимулюють справжню комунікацію.

Отримані результати відкривають перспективи для подальших досліджень у напрямі розробки моделей інтегрованого навчання інших видів мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання й письма або читання й говоріння. Перспективним також є вивчення ефективності інтегрованих технологій у змішаному чи дистанційному форматі навчання, що набуває особливої актуальності в умовах цифровізації освіти. Окремої уваги заслуговує проблема диференціації інтегрованого навчання з урахуванням індивідуальних стилів навчання, темпу сприйняття й рівня мотивації учнів.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було здійснено всебічний теоретико-практичний аналіз і перевірку ефективності розробленого комплексу інтегрованих вправ, спрямованих на формування англомовної компетентності в усному мовленні учнів старших класів рівня B1–B1+. Розділ поєднує методичне обґрунтування принципів побудови комплексу з аналізом його практичного впровадження, що дало змогу не лише описати педагогічну модель інтегрованого навчання аудіювання та говоріння, а й підтвердити її результативність у реальному навчальному процесі. Представлені матеріали охоплюють як концептуальні

засади формування комунікативних умінь, так і конкретні результати роботи, які доводять доцільність і педагогічну ефективність інтегрованого підходу.

У першій частині розділу було визначено теоретико-методичні основи побудови комплексу вправ. Обґрунтовано, що інтеграція аудіювання та говоріння ґрунтується на принципах комунікативності, автентичності, інтерактивності, поетапності, індивідуалізації та когнітивної активності. Визначено, що саме поєднання рецептивної та продуктивної діяльності забезпечує природність мовного розвитку, адже учень спочатку сприймає мовлення, осмислює його, а потім відтворює та перетворює у власне висловлення. Було докладно описано структуру та логіку комплексу, принципи добору матеріалів, критерії рівневої градації вправ, типологію та педагогічне призначення кожного виду завдань. Особливу увагу приділено характеристиці інтегрованого уроку, що реалізує триетапну модель *pre-while-post*, у якій аудіювання виступає підґрунтям для розвитку продуктивного мовлення. Розглянуті приклади вправ продемонстрували, що ефективне поєднання аудитивних та мовленнєвих компонентів забезпечує формування комплексних навичок – від розуміння до самостійного мовного творення.

Друга частина розділу була присвячена перевірці ефективності розробленої системи вправ. У ході пробного навчання, проведеного на базі Комунального закладу «Вінницький гуманітарний ліцей №1» м. Вінниці за участю 12 учнів 10 класу, було реалізовано три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Констатувальний етап дозволив зафіксувати вихідний рівень сформованості англомовної компетентності, який у більшості учнів відповідав нижній межі рівня B1, характеризуючись достатнім розумінням основного змісту, але недостатньою плавністю, зв'язністю та гнучкістю мовлення. На формувальному етапі протягом місяця учні систематично виконували розроблений комплекс вправ, побудований за принципом поступового ускладнення – від репродуктивних до інтерактивних комунікативних завдань. Контрольний етап показав істотне зростання рівня сформованості усномовленнєвих умінь за всіма критеріями.

Кількісний аналіз результатів засвідчив, що середній показник компетентностей в аудіюванні і говорінні підвищився на 8,66%, а якісний аналіз продемонстрував помітні зміни у мовленнєвій поведінці учнів: підвищення впевненості, готовності до спонтанного висловлення, розвиток умінь аргументації, емоційної виразності та взаємного розуміння у комунікативних ситуаціях. Учні навчились не лише краще розуміти автентичне мовлення, а й використовувати його як базу для власних висловлювань, демонструючи здатність будувати логічно зв'язані, аргументовані, інтонаційно природні репліки.

Педагогічна інтерпретація отриманих результатів підтвердила, що найефективнішими є вправи інтерактивного характеру – рольові ігри, дискусії, інтерв'ю, дебати, а також рецептивно-продуктивні завдання типу «Summarizing навчальний процес. Саме вони забезпечують найвищий рівень залучення учнів, сприяють розвитку когнітивної гнучкості, міжособистісної взаємодії та формують навички автентичної комунікації. Практична цінність розробленого комплексу полягає в тому, що він може бути ефективно використаний у звичайних умовах шкільного навчання без потреби в спеціальному обладнанні чи кардинальній зміні навчального плану, адже вправи легко адаптуються до будь-яких тем шкільного курсу англійської мови.

На основі проведеного пробного навчання можна зробити висновок, що розроблений комплекс інтегрованих вправ має значний потенціал для практичного використання вчителями англійської мови. Він сприяє створенню на уроці природного комунікативного середовища, де аудіювання виступає засобом мисленнєвої активізації, а говоріння – інструментом осмисленого спілкування. Учитель при цьому виконує роль фасилітатора, організатора взаємодії та джерела зворотного зв'язку, що відповідає сучасним принципам комунікативного й діяльнісного навчання. Застосування цього комплексу у старших класах дозволяє підготувати учнів до реального іншомовного спілкування – як у навчальному, так і в соціокультурному контексті.

Отже, другий розділ довів, що інтегроване навчання аудіювання й говоріння є не лише методично виправданим, а й педагогічно ефективним шляхом розвитку іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. Підтверджено, що комплекс інтегрованих вправ сприяє гармонійному розвитку всіх компонентів усного мовлення – аудитивного, лексико-граматичного, фонетичного, дискурсивного, соціолінгвістичного та стратегічного – і забезпечує стійке зростання мовленнєвої активності, впевненості та самостійності учнів. Отримані результати мають практичну значущість для подальшої методичної розробки систем інтегрованого навчання іноземних мов і можуть слугувати підґрунтям для розширення досліджень у напрямі формування іншомовної комунікативної компетентності засобами інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В ході виконання дослідження було здійснено теоретичне узагальнення й практичну перевірку ефективності інтегрованого підходу до формування англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників. У роботі було послідовно розкрито теоретичні та методичні засади інтеграції аудіювання й говоріння як взаємопов'язаних видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують цілісний розвиток комунікативних умінь учнів.

Перший розділ дослідження був присвячений теоретичному обґрунтуванню проблеми інтегрованого навчання аудіювання та говоріння. Проаналізовано наукові підходи до визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність» та її структурних компонентів – аудитивного, лексико-граматичного, фонетичного, дискурсивного, соціолінгвістичного й стратегічного. Визначено, що формування цих компонентів у старшокласників має здійснюватися комплексно, на основі єдності рецептивних і продуктивних

видів мовленнєвої діяльності. Висвітлено основні принципи інтегрованого навчання: комунікативності, автентичності, поетапності, індивідуалізації, інтерактивності та функціональної спрямованості. Узагальнено, що сучасні методичні підходи (комунікативний, когнітивно-діяльнісний, соціокультурний) утверджують пріоритет активної мовленнєвої діяльності, де слухання виступає базовою умовою успішного говоріння.

Теоретичний аналіз довів, що саме взаємопов'язане навчання аудіювання та говоріння відповідає природі мовленнєвого процесу, у якому сприйняття інформації завжди передує її вербальному відтворенню. Визначено психолінгвістичні механізми інтеграції цих видів діяльності – слухове розпізнавання, оперативне запам'ятовування, перефразування, прогнозування, самоконтроль і корекція власного висловлення. У межах першого розділу також охарактеризовано педагогічні умови ефективного формування іншомовної усномовленнєвої компетентності старшокласників: використання автентичних матеріалів, створення комунікативного середовища, варіативність завдань, емоційна підтримка та поєднання індивідуальної, парної й групової роботи.

Другий розділ мав практичний характер і був спрямований на розробку, апробацію та аналіз ефективності комплексу інтегрованих вправ. Теоретико-методичне підґрунтя комплексу передбачало поступову рівневу градацію завдань – від репродуктивних до продуктивно-інтерактивних. У роботі подано характеристику основних видів вправ (репродуктивних, рецептивно-продуктивних, комунікативних, умовно-комунікативних та інтерактивних), визначено їх цілі, зміст, принципи побудови та критерії добору аудіо- і мовленнєвого матеріалу з урахуванням віку, інтересів і рівня підготовки учнів B1–B1+. Особлива увага приділена моделі інтегрованого уроку, що реалізує триетапну логіку *pre–while–post* і забезпечує взаємопереходи від слухання до говоріння.

У ході пробного навчання, проведеного на базі Комунального закладу було реалізовано три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. На

констатувальному етапі за результатами вхідного зрізу було визначено вихідний рівень іншомовної компетентності, який загалом відповідав нижньому рівню B1 і характеризувався труднощами у сприйнятті автентичного мовлення та недостатньою мовленнєвою плавністю. Формувальний етап, що тривав протягом місяця, передбачав систематичне впровадження розробленого комплексу вправ у навчальний процес, що забезпечило активізацію учнів, підвищення мотивації та поступовий розвиток комунікативних умінь. Результати контрольного етапу продемонстрували суттєве підвищення рівня сформованості усномовленнєвих умінь за всіма критеріями.

Якісний аналіз результатів продемонстрував, що учні стали більш упевненими у спілкуванні, краще організовували висловлення, активно реагували на співрозмовника, використовували адекватні комунікативні стратегії та демонстрували розширений словниковий запас. Особливо високої ефективності досягнуто завдяки вправам типу «Role-play Interview», продуктивним мовленням і забезпечували максимальну інтерактивність. З педагогічної точки зору, позитивний ефект пояснюється створенням природного мовного середовища, де учні не лише засвоювали матеріал, а й взаємодіяли один з одним у ситуаціях, наближених до реального спілкування.

Порівняння результатів вхідного та вихідного зрізів підтвердило правильність гіпотези дослідження: інтегроване навчання аудіювання й говоріння є дієвим засобом формування англomовної комунікативної компетентності старшокласників. Доведено, що взаємопов'язаний розвиток цих двох видів мовленнєвої діяльності активізує когнітивні процеси, підвищує мотивацію, сприяє автоматизації мовних навичок і розвитку стратегій ефективного спілкування.

Проведене дослідження має не лише теоретичне, а й практичне значення. Розроблений комплекс вправ може бути використаний у практиці викладання англійської мови в старших класах загальноосвітніх закладів як складова частина тематичних модулів або як окрема система для розвитку усного мовлення.

Отримані результати можуть слугувати орієнтиром для розробки подібних інтегрованих моделей навчання інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання і письма, читання і говоріння тощо.

Отже, проведене дослідження довело, що інтегроване навчання аудіювання та говоріння забезпечує цілісний розвиток мовленнєвої діяльності учнів, сприяє формуванню здатності сприймати й продукувати іншомовні висловлення в автентичних комунікативних умовах, а також підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови. Практична перевірка підтвердила ефективність створеного комплексу вправ, його методичну гнучкість та адаптивність до умов навчання у старшій школі. Отримані результати є підґрунтям для подальших наукових пошуків у галузі методики інтегрованого навчання, удосконалення форм і засобів формування комунікативної компетентності учнів у процесі опанування англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- льбрехт І. К., Гладка О. В. Розвиток умінь монологічного мовлення старшокласників засобами проблемного навчання на уроках іноземної мови. *Актуальні питання філології та методики*. 2020. № 3. С. 85-92.
- абій А. П., Турлюк С. В. Комунікативна компетентність – основа професійної діяльності спеціаліста. *Молодий вчений*. 2023. № 1.1. С. 1-5.
- азилевич З. В., Зубрик А. Р. Монологічне мовлення як продуктивний вид мовленнєвої діяльності. *Методика навчання іноземних мов*. 2019. № 1. С. 157-159.
- ігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 76-84.
- ласенко Л. В., Мірочник В. В. Особливості формування іншомовної компетенції в аудіюванні. *Перспективні наукові досягнення: збірник*

матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції, 14-15.05.2010. Полтава, 2010. С. 52-54.

апонова С. В. Деякі особливості текстів для навчання аудіювання учнів старшої школи. *Іноземні мови*. 2003. № 3. С. 3-10.

арькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі: навч. посіб. Житомир : ТОВ «Видавничий дім «Бук-Друк»», 2021. С. 100.

онтаренко І. С., Осьмачко С. А. Розвиток навичок аудіювання на уроках англійської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*. 3–4 березня 2020 р. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2020. С. 256-257.

лущенко А. В., Чернишов В. В. Сутність та види монологічного мовлення // Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». Т. 1 (Полтава, 14-23 травня 2024 р.). Полтава: Нац. ун-т ім. Юрія Кондратюка, 2024. С. 423-424.

уменюк І. Б. Формування ключових життєвих компетентностей учнів шляхом встановлення міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови. *Житомирищина педагогічна*. 2017. № 3. С. 15-18.

енисюк Л. В., Панасюк О. М. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови у контексті Нової української школи. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін. Наукові записки РДГУ*. 2019. № 1. С. 129-131.

мітренко Н.Є. Суть поняття «англомовне усне спілкування». *Наука та освіта в умовах воєнного часу : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 25 вересня 2025 р. Дніпро, 2025. 112 с.*

раган Л. Є. Метод предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) в сучасній базовій школі. *Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації*. 2023. № 1. С. 49-51.

втушенко Н. І. Використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі підготовки студентів за спеціальністю

«інформатика і мова». *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2020. № 4. С. 68-72.

еленська О. П. Навчання усного іншомовного мовлення здобувачів вищої освіти в нелінгвістичній магістратурі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2018. № 62. С. 72-76.

ваненко Н., Новікова В. Іншомовне монологічне мовлення в комунікативному аспекті. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*. 2022. № 1. С. 277-280.

азанжи О. В. Методика навчання іноземної мови : навч.-метод. посіб. Миколаїв, 2019. 227 с.

ацавець Р. С. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Алерта, 2019. 112 с.

огнітивно-дискурсивні особливості різножанрових текстів та їхній потенціал у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на різних рівнях володіння мовою: колективна монографія / Т.В. Глазунова та ін. ; за заг. ред., вступні статті та анотац. Л.М. Прадівлянної. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2021. 159 с.

оротаєва І. Особливості інтегрованого та аспектного підходів у навчанні іноземної мови у мовному ВНЗ. *Наукові записки: Серія філологічні науки*. Вип. 165. С. 508-513.

узів М. В. Особливості навчання монологічного мовлення з використанням презентації Power Point на уроках англійської мови у старших класах. *Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації*. 2021. № 1. С. 93-94.

Кузів М. В. Особливості навчання монологічного мовлення учнів старших класів в умовах дистанційного навчання. *Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації*. 2022. № 1. С. 78-80.

абуз Н. Зміст компетентності в аудіюванні учнів старших класів та етапи її формування. *Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі : матеріали ІХ всеукр. наук. інтернет-конф., м. Суми, 14 листоп. 2025 р. Суми, 2025*. С. 70-73.

абуз Н. Інтеграція ключових складників мовленнєвої компетентності учнів

старших класів. Розвиток неперервної педагогічної освіти за умов воєнного стану в Україні та глобальних викликів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 13–14 листоп. 2025 р. Івано-Франківськ, 2025.

абуз Н. Інтегроване навчання аудіювання та говоріння учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. Макаренківські читання: філологічні та методичні студії : матеріали V Всеукр. конф., м. Суми, 25 квіт. 2025 р. Суми, 2025. С. 59–62.

абуз Н. Оцінювання та моніторинг розвитку навичок аудіювання й говоріння учнів старших класів. Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі : матеріали XXIII всеукр. студ. інтернет-конф. з міжнар. участю, м. Вінниця, 31 жовт. 2025 р. Вінниця, 2025. С. 108-110.

абуз Н. Проблемні аспекти формування компетентності в усному мовленні в учнів старшої школи. Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця,

ельник Н. І. Іншомовна компетентність як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи. Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 5 листопада 2015 р.). Київ, 2015. С. 201-207.

орська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. *Вісник НУ «Львівська політехніка»*. 2001. № 419. С. 18-20.

оскалець В. П. Загальна психологія : підручник. Київ : Ліра-К., 2020. 564 с.

азаренко О. Є. Особливості професійно орієнтованого аудіювання англійською мовою. Київ, 2021. С. 80-81.

авчальна програма з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів
д

авчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів
я спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11
класи. Англійська, німецька, французька, іспанська мови.

каз Міністерства освіти і науки України від 02.08.2024 р. № 1093 «Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання».

О

стас А. І. Формування іншомовної компетентності в говорінні учнів старших класів за умови вивчення англійської як другої іноземної мови (перша – французька): випускова кваліфікац. робота (магістр). Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича, факультет іноземних мов, каф. англійської мови. Чернівці, 2022. С. 10–17.

аласюк М. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих технічних закладів освіти. Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. 2014. Вип. 29, ч. 1. С. 144–154.

жулицька Л. В. Суть і характеристика монологічного мовлення під час вивчення РМІ у вищій школі. Педагогіка в системі гуманітарного знання. 2016. № 1. С. 68–71.

одзигун О. А. Формування іншомовних діалогічних умінь студентів немовних спеціальностей засобами інформаційних технологій. Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури : матеріали онлайн конференції, м. Житомир, 2018. Житомир, 2018. 139 с.

ро затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів базових дисциплін у системі загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.08.2013 р. № 1222. Дата оновлення: 15.08.2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1222729-i>

едько В. Г. Шкільний підручник іноземної мови: проектування, конструювання, апробація : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2022.

e

удичик О. М. Предметно-мовне інтегроване навчання як засіб підвищення мотивації до навчання. Науковий вісник Південноукраїнського національного

m

в

a

Ябокін Н. О. Сучасні питання філології: теоретична та прикладна лінгвістика: колективна монографія. Полтава : ПШП, 2023. 284 с.

Аліванова О. В. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. 2-ге вид. Черкаси, 2017. 890 с.

Оргєєнкова О. П. Вікова психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2023. 376 с.

Побоженко Р. А., Мельник Є. Ю. До питання про розвиток умінь спонтанного монологічного мовлення. *Теорія і технологія іншомовної освіти*. 2020. № 1. С. 70-73.

Повник-довідник з української лінгводидактики. Навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

Рачов А. С. Формування іншомовної компетентності інтелектуально здібних учнів основної школи. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2017. С. 241-244.

Рух М. Психологічні особливості навчання монологічного мовлення учнів старшої школи на уроках англійської мови. Становлення особистості професіонала у постковідному просторі. 2022. № 1. С. 197-198.

Рустова І. А., Григор'єва Т. Ю. Навчання монологічного мовлення учнів старшої школи на уроках англійської мови. Актуальні проблеми навчання іноземних мов за професійним спрямуванням. 2022. URL: <https://doi.org/10.26907/2542-0410.2022.1.197-204>

Суркал В. О. Формування англомовної компетентності у аудіюванні студентів першого курсу засобами автентичних аудіо та відео матеріалів : кваліфікац. робота (магістр). Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича, факультет іноземних мов, каф. англійської мови. Чернівці, 2023. С. 10-11.

Севичелова О. Інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності на заняттях з англійської мови у ЗВО. Сучасні дослідження з іноземної філології. 2023. № 1(23). С. 337-346.

Серна О.О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної

компетентності студентів технічних спеціальностей // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2013. Вип. 22. С. 230-237.

umaravadivelu's Framework as a Basis for Improving English Language Teaching

r

i

t

i

s

Chapter 6, 2021. С. 225–237.

s

h

h

2018. Vol. 80. С. 1-5. DOI: 10.1016/j.system.2018.11.004.

h

2000. 28(1). С. 55-75.

n

edge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford : OUP, 2008.

h. 227-258.

2012. 2. С. 319-324.

A

l

OpenAI. ChatGPT [Модель GPT-5]. 2025. Отримано з <https://chat.openai.com>

M

W

h

n

M

g

h

ДОДАТКИ

ТЕКСТИ АУДІОМАТЕРІАЛІВ

T

Passenger: No. No. I think I've taken everything out.

] Relax sir. Okay? I'm going to open your carry-on bag. [Huh, huh?] As I'm going

Passenger: Ah. Well, I really can't drink any other kind of water. Sierra Springs

Passenger: But I don't smoke. I mean . . . [*Well, you STILL can't bring it on the*

Security: Sir. You'll have to leave that here. What's this?

Passenger: Well . . . Oh. That's my pocket knife.

Security: A pocket knife? It's almost a foot long [72]!

,

i

r

.

Woman: Well, let's look at this city guide here. [*Okay*] Uh, here's something

Woman: Well, to tell you the truth, I'm not really interested in going there.

Man: Nah, I don't think that's a good idea. We only have a few traveler's checks

Woman: Oh well. Let's take the subway down to the seashore and walk along

3

Travelling gives you many wonderful experiences you cannot find in your own country. You meet local people and get to understand different cultures. It's so exciting. s. You get to meet and talk to different and interesting people and share information. I also like to visit places that are off the beaten track. Being somewhere with thousands of other tourists? It's not my cup of tea [76].

T

e

x

this week, as most of the rain from the weekend has disappeared – just a few patches

5 It's not such good news for the north-west this week, I'm afraid: more wet weather, and not a lot of sunshine. Some of today's showers will be heavy – and even

6

Carolina: Um ... I'm sorry. I didn't want to interrupt. I'm listening ... and

Carolina: I'm sorry, David. I don't think I agree with you. It's important to have a good plan. But plans can change, even the good ones – and business changes often.

7

–Life Balance

, the new best-selling book about work–life balance in the current working world. Good

Presenter: So, Chris, tell us about your book and how the concept of a work–life

Presenter: That doesn't sound like much of a work–life balance. It sounds like all

8

ences. We've got a really diverse team here – people of different nationalities, backgrounds, religions, ages ... and sometimes I don't feel we make the most of this.

: Today we're talking about siblings – the people who often know you better than anyone else... and sometimes drive you crazy.

~~Love Them Or Hate Them?~~

– an older brother and a younger sister. Growing up, we didn't always get along. In the boss, and my little sister would cry if she didn't get her way. But now that we're all

As we've grown older, we've started to appreciate each other much more. We all live in different cities now, so we don't see each other very often. But we try to stay in

–

–

traditions, and understand things that other people don't.

In my case, I've learned a lot from my siblings. My brother taught me how to had arguments, sure, but we've also supported each other through breakups, job

I believe that being close with your siblings depends on communication and respect. You don't have to be exactly the same to get along. In fact, differences can

So, what about you? Do you have siblings? Are you close with them? Or do you wish things were different? Maybe it's time to give them a call [69]!

–

facing challenges with patience and courage, they learn how to do the same. A good role model doesn't have to be perfect but should try to do their best and admit their

Додаток Б

**КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В УСНОМУ МОВЛЕННІ**

Вправи першого рівня: 5, 6, 8, 11, 15

Вправа 5. Question Challenge / Турнір запитань

Мета: Розвиток умінь аудіювання з точним розумінням деталей, а також формування умінь усного мовлення через формулювання запитань і відповідей.

Тип: умовно- комунікативна, рецептивно-продуктивна, групова

Інструкція: Listen carefully to the dialogue **Work–Life Balance** between the presenter Anna and the guest Chris Svensson. After listening, I will divide you into two teams:

✓ **Chris's team** – you will prepare additional questions for Anna.

✓ **Anna's team** – you will prepare questions for Chris.

Each team must create at least 10 meaningful questions based on the dialogue. Some examples include:

How often do people work overtime in traditional workplaces?

Why do mobile phones affect work–life balance?

What advantages does flexible work bring to employees?

When both teams are ready, you will take turns asking each other your questions. The student who answers must give a logical and accurate answer based on the information from the text. Try to be creative, listen carefully, and support your team.

Вправа 6. Shadowing (Listening & Speaking Fluency) / Прийом «Shadowing»

Мета: Формування рецептивно-репродуктивних умінь аудіювання та усного мовлення. Формування слуховимовної навички

Тип: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна

I

н

Вправа 8. Summarizing & Retelling (Chain retelling)

Мета: Формування рецептивно-репродуктивного умінь усного мовлення на рівні фрази

Тип: комунікативна, рецептивно-репродуктивна

к

ц

і

я

р

Вправа 11. "Guess the Speaker" / Вгадай, хто говорить

Мета: Розвиток уважного слухання, умінь розпізнавати мовні особливості персонажів, інтонаційні маркери, логіку побудови діалогу, вміння висловити згоду / незгоду, розвиток аналітичного мислення та командної взаємодії.

Тип: рецептивно-продуктивна, комунікативна, групова.

Інструкція:

Team A goes first. One member reads aloud one of their assigned quotes, doing their best to imitate the original speaker's intonation and emotional tone (e.g. confident,

—

Quote Table – Team A (Team B guesses)

№			

Quote Table – Team B (Team A guesses)

№			
	"Um ... I'm sorry. I didn't want to interrupt. I'm listening ... and thinking."		
	"Plans can change, even the good ones – and		

Примітки: To help students identify the speakers during the activity, display portraits





Вправа 15: Giving Advice: How to Maintain a Work–Life Balance/Складання порад "Як зберегти баланс між роботою і життям"

Мета: Розвиток уміння усного мовлення, критичного мислення та командної роботи шляхом обговорення порад щодо збереження балансу між роботою та особистим життям.

Тип: рецептивно-репродуктивна, комунікативна нижчого рівня, групова.

Інструкції:

W

ogether, make a list of advice for people who want to maintain a balance between work and personal life in today's conditions, considering the possibilities of k

–

Useful Expressions for Discussing Work–Life Balance

№	

	healthy work–life balance

Вправи другого рівня: 1, 10, 12, 17, 18, 23

Вправа 1. Dictogloss (Grammar & Speaking Practice) / Dictogloss (тренування граматики й мовлення)

Мета: Формування умінь аудіювання, лексичної й граматичної навичок усного мовлення

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, парна

Інструкція: Listen to the text **Travel on Sky Airlines** twice. While listening, take f

Вправа 10. Summarizing & Retelling / Резюмування та переказ

Мета: Формування умінь аудіювання і усного мовлення.

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, парна

Інструкція: Listen to the audio **A Weather Forecast**. Get into pairs. Take notes and

Вправа 12. Bring the Dialogue to Life! / Оживи діалог!

Мета: Розвиток слухової пам'яті, логіки та вміння драматизувати діалог.

Тип: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, групова

Інструкція:

Making a Decision carefully.

Вправа 17. True or False + Justify / Правильно чи ні – з поясненням

Мета: Формування уміння аудіювання з розумінням деталей, розуміння підтексту та вміння висловлювати та обґрунтовувати свою думку.

Тип: Рецептивно-продуктивна, індивідуальна

Інструкція:

T

M

A

D

Вправа «True or False + Justify»

№			

Вправа 18. Summarize and Share / Підсумуй і поділись

Мета: Розвивати вміння аудіювання, переказ прослуханого тексту та розвиток усного мовлення; розуміння теми різноманіття в робочому середовищі.

Тип: Рецептивно-продуктивна, парна або групова

Інструкції:

(2–3 minutes). You may take brief notes to help you structure your summary.

Вправа 23. Listening to fill in the information gap / Прослуховування з метою заповнення інформаційної прогалини

Мета: Розвиток уміння аудіювання з розумінням деталей та діалогічного мовлення через обмін інформацією.

Тип: інтерактивна, рецептивно-продуктивна, парна

Інструкція:

Team A's Table

influence a person's character and	

Team B's Table

hy shouldn't a role model be perfect?	

Part 1 (для Team A)

—
hen children see their parents facing challenges with patience and courage, they learn how to do the same. A good role model doesn't have to be perfect but should try to do

Part 2 (для Team B)

Вправи третього рівня: 7, 13, 14, 19

Вправа 7. Opinion-Based Discussion (Agreeing/Disagreeing) / Дискусія на основі власної думки (погоджуюсь/не погоджуюсь)

Мета: Формування умінь аудіювання та усного мовлення.

Тип: комунікативна, рецептивно-продуктивна

І
н
с
т
р
у

Вправа 13. Extend the Conversation / Продовжуй розмову або Role-play Extension / Розширене рольове відтворення

Мета: Розвиток умінь аудіювання, розвиток усного мовлення, творчості та командної роботи шляхом продовження діалогу.

Тип: рецептивно-продуктивна, комунікативна, групова.

Інструкція:

Making a Decision once more.

Вправа 14. Debate – Traditional Work Schedule vs. Flexible Work / Дебати – Традиційний робочий розпорядок vs. гнучкий графік

Мета: Розвиток умінь аудіювання та усного мовлення, критичного мислення та командної роботи через обговорення різних позицій щодо балансу професійної діяльності й приватного життя.

Тип: Рецептивно-продуктивна, комунікативна, групова.

Інструкції:

W

o

r The traditional work schedule better supports work–life balance.

k

— —

ork together to prepare short arguments (2–3 sentences) explaining why your team

Опорні фрази для виконання завдання «True or False + Justify»

I think ...		I don't agree.
In my opinion ...	That's true.	I don't think so.
I believe ...		
For me ...		I'm not sure about that.
My view is ...		That's not always true.

Position A:



Position C:



Position B:



Рис. 2.3 Плакати-символи із зображенням, що представляє позицію учасників дебатів

Вправа 19. Role-Play: Team Meeting / Рольова гра: Team Meeting

Мета: Розвиток умінь аудіювання та усного мовлення у ході обговорення робочих питань, пов'язаних із різноманіттям та інклюзією.

Тип: рецептивно-продуктивна, парна або групова, в опорі на word cloud.

Інструкції:

T

Mm groups of three “colleagues”.

A

D

–3 next steps the team should take.

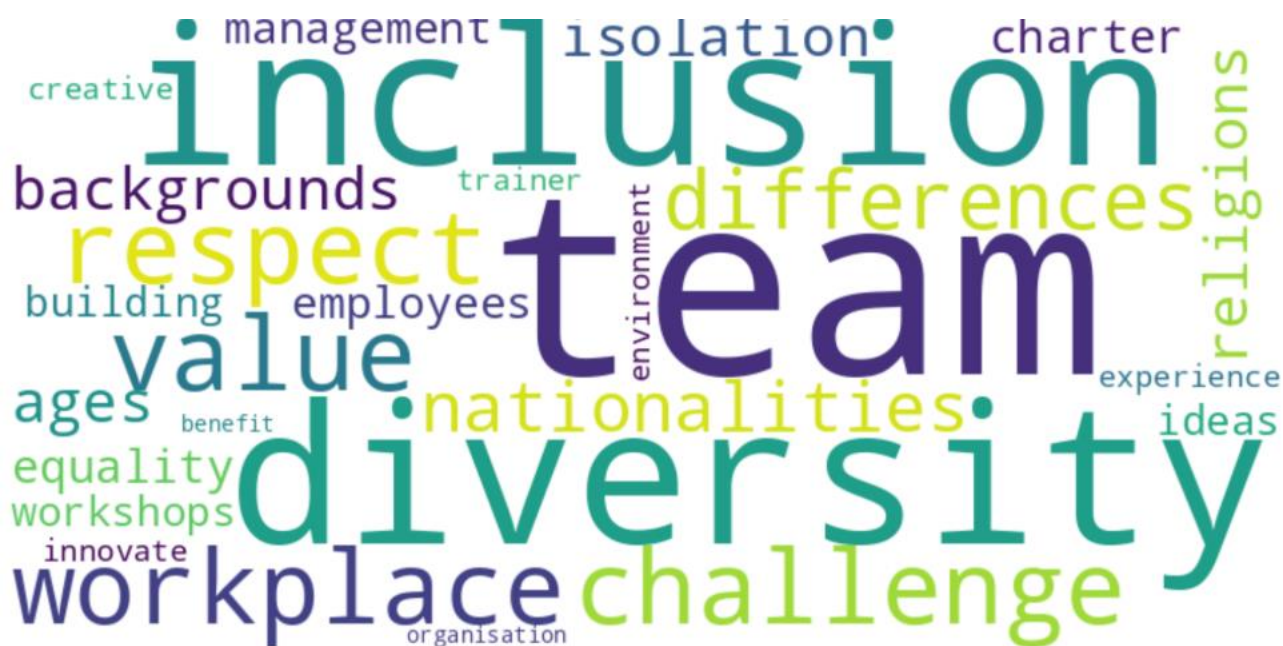


Рис. 2.4. The WordCloud

Вправи четвертого рівня: 4, 9, 16, 20, 21, 22

В

Мета: Формування умінь аудіювання з розумінням деталей та усного мовлення
 в обговоренням екскурсії по місту

Тип: комунікативна, рецептивно-продуктивна, парна

Інструкції: Listen to the dialogue Planning Memorable Sightseeing Tours Around the
 a

Man: So, what do you want to do tomorrow?

Woman: Let's look at this city guide. _____

Man: Okay. I like that idea. And where do you want to eat lunch?

Woman: _____

Man: Sounds great. And what about visiting the zoo?

Woman: _____

Man: Nah, not a good idea. We don't have much money.

Man: What do you _____ to do tomorrow?

Woman: Let's look at this city _____. Why don't we visit the art _____?

Man: Okay. Where do you want to eat _____?

Woman: How about an _____ restaurant?

Man: Great. And after that, the _____?

Woman: To tell the _____, I'd prefer shopping.

Man: We don't have much _____.

Woman: Let's take the _____ to the beach.

С

В

Мета: Формування умінь аудіювання та усного мовлення.

Тип: комунікативна, рецептивно-продуктивна, парна

Інструкція: Listen to the dialogue **Going to Mars**. Get into groups of two for a

в

а

Вправа 16: Role-play Interview: Work–Life Balance in the Modern World /

Інтерв'ю-рольова гра: Баланс між роботою та особистим життям у сучасному світі

Мета: Розвиток умінь аудіювання та усного мовлення, вміння ставити запитання та відповідати на них.

Тип: Комунікативна, рецептивно-продуктивна, парна

Інструкції:

Work–Life Balance between the Presenter and Chris Svensson.

– the expert.

– say your name, your role, and briefly introduce your partner. (e.g., «*Good afternoon! I'm Anna, the presenter, and today I'm talking to Max, an expert in work–life balance*».)

he presenter begins the interview by asking questions related to work–life balance in today's world.

Useful Expressions for Discussing Work–Life Balance» to make your conversation

Useful Expressions for Discussing Work–Life Balance

№	
	healthy work–life balance

Вправа 20. Puzzle Listening: Siblings – Love Them Or Hate Them?

Мета: Розвиток вміння аудіювання з розумінням деталей, логічного мислення та усного мовлення у ході репродукції розповіді та обговорення ключових моментів.

Тип: Рецептивно-продуктивна, комунікативна, парна

Інструкції:

—

Hi, and welcome to another episode of Everyday English Topics. Today we're talking – the people who often know you better than anyone else... and sometimes drive you – an older brother and a younger sister. Growing up, we didn't always get along. In fact, we fought quite a lot when we were kids. My brother was always trying to act like the boss, and my little sister would cry if she didn't get her way.

In my case, I've learned a lot from my siblings. My brother taught me how to ride a bike. My sister helped me through tough times when I was at university. We've had arguments, sure, but we've also supported each other through breakups, job changes,

But now that we're all adults, things have changed. As we've grown older, we've started to appreciate each other much more. We all live in different cities now, so we don't see

—

I believe that being close with your siblings depends on communication and respect. You don't have to be exactly the same to get along. In fact, differences can make the you have siblings? Are you close with them? Or do you wish things were different? Maybe it's time to give them a call!

—
traditions, and understand things that other people don't.

Вправа 21. What If...? Family Scenarios / А якщо б...? Родинні ситуації

Мета: Розвиток умінь аудіювання, усного мовлення та критичного мислення шляхом обговорення гіпотетичних ситуацій, пов'язаних із родинними стосунками.

Тип: Комунікативна, рецептивно-продуктивна, парна

Інструкції:

Work–Life Balance.

“

W

h one very serious, the other very funny?

a

t

✓ W

i h

f a

· t

?

”i

f

t

listen carefully to your partner's ideas. At the end of the activity, each student is expected to report their partner's opinion to the class.

- ✓ *My partner said that if...*
...according to my partner, they would...
- ✓ *He/She believes that...*

Вправа 22. The Role-Play Activity: Psychologist & Client

Мета: Розвивати вміння усного мовлення, активного слухання та критичного мислення через моделювання розмови про труднощі в стосунках з братами та сестрами.

Тип: Комунікативна, рецептивно-продуктивна, парна

Інструкції:

L

—

a

s

k

s

Додаток В

Критерії оцінювання компетентності в аудіюванні

Рівень навчальних досягнень	Бали	Характеристика
Початковий	1	Учень/учениця впізнає на слух найуживаніші слова у мовленні, яке звучить у повільному темпі.
	2	Учень/учениця розрізняє на слух найпоширеніші словосполучення в уповільненому мовленні.
	3	Учень/учениця може розпізнати прості короткі речення та типові мовленнєві зразки на основі вивченого матеріалу, якщо мовлення звучить повільно.
Середній	4	Учень/учениця розуміє на слух прості фрази, речення та мовленнєві зразки у нормальному темпі й загалом схоплює зміст знайомого тексту.

	5	Учень/учениця розуміє основний зміст текстів у нормальному темпі, що ґрунтуються на матеріалі, опрацьованому раніше.
	6	Учень/учениця розуміє основний зміст невеликих текстів у нормальному темпі, навіть якщо у них є незнайомі слова, значення яких можна визначити з контексту.
Достатній	7	Учень/учениця розуміє основний зміст текстів у нормальному темпі, які містять окремі нові слова (значення здогадується), і сприймає більшість важливої інформації – опис, аргументи, оцінні судження.
	8	Учень/учениця розуміє основний зміст стандартного ситуативного мовлення з окремими незнайомими словами (значення здогадується) та здебільшого сприймає чітко подану інформацію.
	9	Учень/учениця розуміє основний зміст мовлення, у якому є незнайомі слова (значення здогадується), та уловлює як загальний сенс повідомлень, так і фактичну інформацію, навіть якщо вона подана не прямо.
Високий	10	Учень/учениця розуміє основний зміст висловлювань з окремими незнайомими словами (значення здогадується), а також чітких повідомлень різної складності.
	11	Учень/учениця розуміє тривале мовлення з деякими незнайомими словами та вміє знаходити потрібну інформацію в текстах, що містять складніший або новий матеріал (опис, аргументація, оцінні судження).

	12	Учень/учениця без труднощів розуміє тривале мовлення й основний зміст повідомлень та правильно сприймає фактичну інформацію на слух.
--	----	--

Критерії оцінювання компетентності в говорінні

Рівень навчальних досягнень	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня (учениці)
Початковий	1	Учень (учениця) знає найбільш поширені вивчені слова, проте не завжди адекватно використовує їх у мовленні, допускає фонематичні помилки
	2	Учень (учениця) знає найбільш поширені вивчені словосполучення, проте не завжди адекватно використовує їх у мовленні, допускає фонематичні помилки
	3	Учень (учениця) використовує в мовленні прості непоширені речення з опорою на зразок, має труднощі у вирішенні поставленого комунікативного завдання в ситуаціях на задану тему, допускає фонематичні помилки
Середній	4	Учень (учениця) уміє в основному логічно розпочинати та підтримувати бесіду, при цьому використовуючи обмежений словниковий запас та елементарні граматичні структури. На запит співрозмовника дає елементарну оціночну інформацію, відображаючи власну точку зору
	5	Учень (учениця) уміє в основному логічно побудувати невеличке монологічне висловлювання та діалогічну взаємодію, допускаючи незначні помилки при використанні лексичних одиниць. Всі звуки в потоці мовлення вимовляються правильно
	6	Учень (учениця) упевнено розпочинає, підтримує, відновлює та закінчує розмову відповідно до

		мовленнєвої ситуації. Всі звуки в потоці мовлення вимовляються правильно
Достатній	7	Учень (учениця) уміє зв'язно висловлюватися відповідно до навчальної ситуації, малюнка, робити повідомлення з теми, простими реченнями передавати зміст прочитаного, почутого або побаченого, підтримувати бесіду, ставити запитання та відповідати на них
	8	Учень (учениця) уміє логічно висловитися у межах вивчених тем відповідно до навчальної ситуації, а також у зв'язку зі змістом прочитаного, почутого або побаченого, висловлюючи власне ставлення до предмета мовлення; уміє підтримувати бесіду, вживаючи короткі репліки. Учень в основному уміє відповідно до комунікативних завдань використовувати лексичні одиниці і граматичні структури, не допускає фонематичних помилок
	9	Учень (учениця) уміє логічно висловлюватися у межах вивчених тем, передавати основний зміст прочитаного, почутого або побаченого, підтримувати бесіду, вживаючи розгорнуті репліки, відповідно до комунікативних завдань використовує лексичні одиниці і граматичні структури, не допускає фонематичних помилок
Високий	10	Учень (учениця) уміє без підготовки висловлюватися і вести бесіду в межах вивчених тем, використовує граматичні структури і лексичні одиниці відповідно до комунікативних завдань, не допускає фонематичних помилок

	11	Учень (учениця) уміє логічно і в заданому обсязі побудувати монологічне висловлювання та діалогічну взаємодію, використовуючи граматичні структури і лексичні одиниці відповідно до комунікативного завдання, не допускаючи при цьому фонематичних помилок
	12	Учень (учениця) уміє вільно висловлюватись та вести бесіду в межах вивчених тем, гнучко та ефективно користуючись мовними та мовленнєвими засобами

ВХІДНИЙ ЗРІЗ. ДІАГНОСТИЧНИЙ КОНТРОЛЬ

	T
' Commute	e
	x
	t
Sydney's Commute	:

city where I work. Every morning, I drive a van for my small catering business. But it's not just any drive – we're talking about a 35-minute journey through beautiful

Brenda's Commute

Nick's Commute

– I felt miserable seeing how much time I was wasting in the car to get to a job I didn't

Eventually, I decided to change my approach. Now, I don't waste any more time. My for me. Now, when I get stuck in traffic, I no longer feel frustrated or yell at other drivers. Instead, I stay focused on listening and learning. It's my time to grow.

Вправа 1. Передбачення змісту тексту за ключовими реченнями

Мета: Розвиток умінь аудіювання та вміння передбачати зміст тексту на основі кількох речень із різних його частин, а також розвиток критичного мислення й усного мовлення.

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна.

Інструкція: Listen to the key sentences provided. Think about how they may be

В

Мета: Розвиток умінь аудіювання з точним розумінням деталей, а також уміння знаходити конкретні факти в аудіотексті.

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

В

я

р

А) What kind of transportation does he use to get to the tube station?

р a) the bus

д b) the taxi

к c) the tram

ю

в a) f

и b) t

Commute

В) What does Piers find annoying in the early morning?

я

т

р

4) What does he usually have time for before getting on?

в

и

б

a) to listen to music

c) to read the book

5) What does Piers not like about using the underground?

a

Part 2. Sydney's Commute

i

n

a) catches a bus

s

s

a) 45

b) 30

c) 35

s

olice stations

s

a van

Part 3. Brenda's Commute

a

n c) a

d

b

a

s

a a) a bus

n

d

a

t b) it is often late

i

t

bus

train

Part 4. **Nick's Commute**

i

k

k c) like a reading time

e

a

a

e

p t

h i a) listening and learning

o n b) reading and learning

n g c) speaking and reading

i

Вправа 3. Вправа на обговорення власного досвіду «Personal Interview».

Мета: Розвиток умінь аудіювання та усного мовлення через обговорення власного досвіду, розвиток критичного мислення й уміння висловлювати особисті думки з використанням поданої лексики, а також розвиток комунікативних умінь у парній взаємодії.

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, парна.

Інструкція: Listen to Piers', Sydney's, Brenda's, and Nick's commutes one more

- 1) How much time do you spend traveling to school?
- 2) How do you get to school?
- 3) How do your parents, siblings get to their places of work or study?
- 4) Do you listen to or read anything on the way?
- h
- 6) What types of transportation are available in our city?
- 7) What types of transportation do you like to use the most?
- 8) Have you ever been on the subway?
- 9) Have you ever used a ferry?

o

y

10) Have you ever been on an airplane? If so, where did you go?

Вправа 4. Creative Speaking: Monologue “The Longest Commute”

Мета: Формування умінь аудіювання та усного мовлення.

Тип: комунікативна, рецептивно-продуктивна, індивідуальна

Інструкція: Listen to Piers', Sydney's, Brenda's, and Nick's commutes one more time. Imagine that you are a person with the longest commute. Make up your own story about this person:

- Describe their journey;
- What kinds of transportation they use;
- Which modes of transportation they like or dislike and why;
- Add interesting details about their daily commute adventures.

Prepare a monologue of 2–3 minutes and present it to the class.

ВИХІДНИЙ ЗРІЗ. ПІДСУМКОВИЙ КОНТРОЛЬ

I

I

most stressful part of learning a new language but, for me, with my B1 German, speaking isn't so bad. At least I'm in control of it. But listening ... woah ... people

I

that, please?', especially if I still don't understand even when they repeat it. And people out there listening, I hope you don't do this – quite often the person just repeats what

I

I

I

: Ah, well, you only start the summary, so you might say, in German in your case, 'OK, so the first thing I have to do is ...?' and make it a question. Or, for example, 'And

I

Вправа 1. Передбачення змісту тексту за ключовими реченнями

Мета: Розвиток умінь аудіювання та вміння передбачати зміст тексту на основі кількох речень із різних його частин, а також розвиток критичного мислення й усного мовлення.

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна.

Інструкція: Listen to the key sentences provided. Think about how they may be

В

Мета: Розвиток умінь аудіювання з точним розумінням деталей, а також вміння знаходити конкретні факти в аудіотексті.

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Інструкція: Listen to the dialogue and choose the correct answer:

а

А

у

д

і

ю

в

а

н

н

я

in German?

- a) “What did you say again?”
 - b) “OK, so the first thing I have to do is ... ?”
 - c) “Can you speak slowly, please?”
- Why does summarising help?
- a) It shows you’re listening and controls the conversation

Вправа 3. Вправа на обговорення власного досвіду «Personal Experience»

Мета: Розвиток умінь аудіювання та усного мовлення через обговорення власного досвіду, розвиток критичного мислення й уміння висловлювати особисті думки з використанням поданої лексики, а також розвиток комунікативних умінь у парній взаємодії.

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, парна.

Інструкція: Listen to the dialogue once again. In pairs, discuss your own experiences you repeat that, please?’, ‘I feel lost’, ‘high-stakes conversation’, etc.)

- o you practice listening to English texts?
- hat do you usually like to listen to?
- hat do you prefer to listen to podcasts, songs or books?
- o you like to listen to conversations of native English speakers?

- hat topics do you most like to talk about in English?
- ave you ever tried talking to a GPT chat?
- hat skill would you like to improve?

Вправа 4. Creative Speaking: Monologue “My Listening Challenges”

Мета: Формування умінь аудіювання та усного мовлення.

Тип: комунікативна, рецептивно-продуктивна, індивідуальна.

Інструкція: Listen to the interview “An Interview About Listening Skills” once again.

- ✓ How you usually feel in real-life situations when you don't understand someone;