

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА НІМЕЦЬКОЇ ТА РОМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

**НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ НА ЕТАПІ БАЗОВОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”

Виконав: студент 4 курсу 471 групи
напряму підготовки
014.02 Середня освіта (мова
і література французька, англійська)*
Жевнеров Іван Сергійович

Керівник: к. п. н., доц. Голотюк О. В.
Рецензент: к. п. н., доц. Кіщенко Ю. В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ .	5
1.1. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності	5
1.2. Цілі та зміст навчання аудіювання.....	12
1.3. Труднощі у навчанні аудіювання	14
1.4. Вимоги до аудіотекстів	19
1.5. Розвиток мета когнітивної обізнаності.....	21
1.6. Роль учня і вчителя в аудіюванні	23
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ	26
2.1. Система вправ навчання аудіювання на етапі базової середньої освіти та циклічний підхід	26
2.2. Дотекстовий етап	32
2.3. Текстовий етап	36
2.4. Післятекстовий етап	39
2.5. Способи контролю аудіювання	42
ВИСНОВКИ	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	48
ДОДАТКИ	52
Додаток А.....	52
Додаток Б	53
Додаток В.....	54
Додаток Г	55
Додаток Д.....	56

ВСТУП

Аудіювання часто сприймається як пасивна діяльність, хоча насправді – це активний процес, під час якого слухач повинен розрізнити звуки, розуміти слова та граматику, інтерпретувати інтонацію та інші просодичні підказки та зберігати інформацію, зібрану досить довго, щоб інтерпретувати її в контексті чи обстановці, в якій відбувається комунікація.

Як окрему складову вивчення мови та навчання, аудіювання почали бачити лише після тривалих та значних дискусій щодо його обґрунтованості. Цей вид діяльності є особливо важливим, оскільки, по-перше, навчання саме по собі ведеться на іноземній мові і передбачає наявність в учнів навичок аудіювання; по-друге, як показують численні дослідження, вдосконалення навичок аудіювання позитивно впливає на ефективність і швидкість формування навичок читання, говоріння і, в меншій мірі, писемного мовлення.

Тепер проблема аудіювання все більше привертає увагу психологів, психолінгвістів і методистів. Проводиться значний теоретичний пошук у вивченні цього складного процесу. В методиці навчання іноземної мови проблема аудіювання є однією з найактуальніших, бо аудіювання становить основу, фундамент мовного спілкування. Зневажання аудіюванням може привести до дуже негативних наслідків у мовній підготовці учнів. Аудіювання припускає процеси сприйняття та розуміння мовленнєвої інформації. Більш того, аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Нерозвинутість адитивних навичок учня призводить до порушень спілкування.

Аудіювання як зворотний зв'язок у кожного мовця під час говоріння дозволяє здійснювати самоконтроль за промовою і знати,

наскільки вірно реалізується в звуковій формі мовні наміри. І може являти собою окремий вид комунікативної діяльності.

Актуальність вибраної теми обумовлена тим, що не дивлячись на те, що тему навчання аудіювання досліджували в своїх роботах такі вітчизняні й закордонні вчені як Ніколаєва С. Ю., Плахотник В. М., Вишневський О. І., Соловова О. М., Гальскова Н.Д, Гез Н. І., Андервуд М., Холден В. Р. та багато інших, було проведено сотні досліджень, жодне з них ще не поставило крапки у цьому питанні.

Темою дослідження є: «Навчання аудіювання на етапі базової середньої освіти у закладах загальної середньої освіти».

Об'єктом дослідження є процес навчання аудіювання.

Предметом – методи, прийоми й стратегії навчання аудіювання на середньому етапі навчання.

Метою обраної дипломної роботи є вивчення технологій навчання аудіювання на середньому етапі навчання.

Методи дослідження: критичний аналіз літератури з методики викладання та суміжних наук, умовивід, описовий метод.

Завдання нашої роботи:

1. Вивчити і проаналізувати науково-методичну літературу з обраної теми;
2. Охарактеризувати аудіювання як вид мовленнєвої діяльності;
3. Ознайомитися з проблемами в навчанні аудіюванню.
4. Визначити алгоритм роботи з навчання аудіюванню.
5. Розглянути стратегії навчання аудіюванню та відповідні вправи;

Структура роботи складається з вступу, двох розділів, висновків та списку використаної літератури.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

1.1. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності

Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою й зумовлений ситуацією спілкування процес передачі та прийому повідомлення. Діяльність – це система вмінь творчого характеру, яка спрямована на вирішення різних комунікативних задач.

Форма мовлення ділиться на два види: усна та письмова. Також види діяльності розрізняються за принципом продуктивності та рецептивності. Виділяють чотири види мовленнєвої діяльності: усна – аудіювання (рецептивна) та говоріння (продуктивна), письмова – читання (рецептивна) та письмо (продуктивна) [33, с. 340].

Усне спілкування складається з говоріння та слухання, яке в методиці називається аудіюванням. Поняття «аудіювання» й «слухання» не є синонімічними [12, с. 238]. Слухання вказує лише на акустичне сприйняття звуків, а аудіювання – це процес сприйняття мовлення, що звучить, й окрім того припускає ще слухання, розуміння й інтерпретацію сприйнятої на слух інформації [12, с. 238].

Аудіювання визначається як здатність інтегрувати, розуміти, сприймати та усвідомлювати зміст усного мовлення, а також може розглядатися як складова навичка більш загального усного розуміння мови [25, с. 344].

Аудіювання розглядається як складний інтерактивний процес, в якому слухачі беруть участь у динамічній побудові сенсу. Слухачі розуміють усну інформацію від звукової дискримінації, попереднього знання лексики, граматичних структур, стресу та інтонації, а також

інших використання мовних, паралінгвістичних чи навіть нелінгвістичних ключів у контекстному висловлюванні [30, с. 342].

Незважаючи на його тісний зв'язок з іншими видами, аудіювання - це самостійний і специфічний вид мовленнєвої діяльності, що має свою мету, предмет, завдання та результат. Він займає левову частку в життєдіяльності людини. Із всього часу в добі, коли людина не спить, 45% часу вона слухає, 30% - говорить, 16%- читає, 9% - пише [4, с. 134].

Сприйняття сенсу мовлення за допомогою слуху являється складною перцептивною, розумово-мнемічною діяльністю, що здійснюється в процесі виконання ланцюга логічних операцій (наприклад: аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, абстракція, конкретизація й інші) [3, с. 213].

Сприймаючи інформацію на слух, людина перебудовує звукові образи в артикуляційні, використовуючи моторний, або, як його ще називають, рухомоторний аналізатор. Слуховий і рухомоторний аналізатори налагоджують між собою функціональний зв'язок [3, с. 214].

Щодо аналізатору зору – оптичні сигнали домінують над усіма іншими видами інформації про навколишнє середовище, що збирає наша система чуттів. Під час аудіювання аналізатор зору спрощує процес сприйняття та усвідомлення мовленнєвого матеріалу.

Людський зір підкріплює нашу здатність розуміти та сприймати інформацію на слух аналізуючи органи мовлення, жести, міміку, кіними, значно полегшуючи роботу слухових сенсорів у дешифруванні сенсу мовлення та внутрішньому промовлянні. Внутрішнє промовляння має важливу роль у розумінні інформації.

Внутрішнє промовляння є особливо інтенсивним на середньому етапі навчання, що робить її одним із головних елементів сприймання мовлення на слух. На просунутому етапі навчання моторна діяльність редукується, через формування міцних зв'язків між мовленнєвомоторним, слуховим та зоровим аналізаторами, що

об'єднуються у єдину систему [3, с. 215]. Такі зміни впливають на процеси сприйняття та розуміння мовлення.

Але й на просунутому рівні навчання можна помітити приховане промовляння у разі виникнення ускладнень під час сприйняття мовлення на слух, за для покращення запам'ятовування змісту.

Особливості існуючих стосунків між аналізаторами й закони внутрішнього мовлення свідчать про близькі зв'язки аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Під час аудіювання ми сприймаємо фрази як інформативні ознаки. Ознакою, що несе в собі найбільше інформації є інтонація. За допомогою особливостей інтонації ми розуміємо сенс, логіку, експресивне забарвлення мовлення, її зміст та структуру.

За інтонацією, на думку В. А. Артемова, закріплені такі мовні функції, як комунікативна, синтаксична, логічна, модальна. При сприйнятті мовних повідомлень насамперед розпізнається комунікативний план висловлення, причому інтонація є одним з основних структурних ознак, по яких розрізняються комунікативні типи пропозицій: оповідання, питання, вигук, спонування [3, с. 215].

Орієнтуючись за інтонаціями люди випрацьовують індикативні ознаки, потрібні для ефективної роботи короткочасної пам'яті.

Інтонаційний слух це здатність сприймати структуру інтонацій фрази та коректно співвідносити її з інтонаційним варіантом. Фонематичний слух – це здатність бачити різницю поміж звуками мови, а також ототожнювати їх з належними фонемами [2, с. 176].

Фонематичний слух потрібен для використання індикаційних ознак, що зберігаються у пам'яті, при розпізнаванні нової інформації та побудови акустико-артикуляційних образів.

Аудіювання зв'язане зі процесами пошуку та вибору інформативних ознак з ряду можливих, що залежить від існуючих у свідомості слухача асоціацій, сформованих та підкріплених мовним

досвідом [3, с. 216]. Поруч з тим впливання мало важливих ознак – сторонніх зв'язків, не маючих нічого спільного з контекстом, сповільнюється. Працюючи з іноземною мовою, слухач має користуватися не тільки активним словником, а й пасивним, на відміну від роботи з рідною мовою, у якій вибірковість зв'язків виконується природно й легко.

Візуальний образ, закарбований у пам'яті, не завжди знаходить відповідний слуховий. Також слід зазначити існування потенційного словника, що складається зі слів іноземного походження, похідних слів і тому подібного [3, с. 216].

Актуалізація пасивного та активного лексичного запасу слухачем, залежить від змісту, обставин сприйняття, від взаємозв'язків між знайомими та незнайомими лексемами, від здатності використовувати миттєвий вибір рішень з ряду можливих гіпотез.

Можливе, або вірогідне прогнозування можна зустріти на усіх рівнях мови – від окремого складу до повноцінного тексту. Обсягу контексту та складності структури цілого повідомлення впливає на залежність сприйняття від вірогідної оцінки повідомлення.

Вдалість передбачення на рівні фонетики визначається вірогіднісною послідовністю звуків і зводиться до вибору підходящого рішення про звук [3, с. 218]. При візуальному сприйнятті більше за все інформації поступає з початкової та кінцевої частини слова. При аудіюванні найважливішу роль відіграють звуки розташовані на початку слова та в середині (за умови наголошення). Від розміру слова залежить його смислове навантаження. Чим менше слово, тим більше інформації несуть усі його звуки, що зумовлює ускладнення їхнього розпізнавання.

Прогнозування на рівні фраз базується на типах синтаксичних зв'язків, вмінні зберігати в пам'яті частини ряду слів, сповільнювати передчасне виведення висновків про сенс твердження беручи за основу лише частину речення [3, с. 218]. Особливі труднощі представляють

складні синтаксичні конструкції. Для їхнього розуміння, як думає А. Р. Лурія, потрібна проміжна трансформація, що забезпечує уявне сегментування складних фраз з одночасною, а не послідовною видимістю всієї структури [3, с. 217].

Для прогнозування на рівні тексту потрібні спрямованість уваги, інтерес до тематики повідомлення, певна швидкість розумової перебудови інформації.

Під час аудіювання рідною мовою найчастіше прогнозують сенс повідомлення. В такому разі форма й зміст є єдиними. Мовна форма, на якій зосереджується увага слухача, тривалий час являє собою хитку опору для прогнозування сенсу [12, с. 240].

Розглядаючи експериментальні дані, ми можемо назвати дві, ускладнюючі сприйняття на слух і розуміння, причини:

- 1) спрямованість уваги учнів тільки на загальний зміст і невміння зрозуміти побічну, але у край важливу для більш глибокого осмислення інформацію;
- 2) занадто швидке переключення уваги з мовної форми на зміст.

Друга ситуація є більш типовою для аудіювання складних чи емоційно викладених текстів [3, с. 218].

Аудіювання зв'язане із розумінням, покладених у основу твердження, чужих думок і задумів [2, с. 188]. Аудіювання допускає наявність відносно високого рівня володіння мовою, високого рівня розвитку лексичної, граматичної та фонетичної компетенцій. Тільки за таких умов слухач може сконцентруватися на власне змісті пропонованої йому інформації.

Вдалість аудіювання залежить від самого слухача з одного боку (тобто його рівня володіння мовними компетенціями), обставин сприйняття (темпоральні особливості, кількість подання та тривалість

звучання) та лінгвістичних особливостей (складність інформації та її відповідність до мовленнєвого досвіду учнів) з іншої.

Разом з тим вдалість аудіювання залежить від вміння слухачем користуватися вірогіднісним прогнозуванням, переносити вміння й навички, вироблені рідною мовою, на іноземну. Велике значення мають такі індивідуальні особливості учня, як його кмітливість та здогадливність, вміння слухати й швидко реагувати на сигнали комунікації, вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу і тому подібне. Ці вміння розвиваються в процесі навчання багатьом предметам.

Вдалість аудіювання залежить від потреби дізнатися щось нове, від наявності інтересу до теми, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, від так званих суб'єктивних факторів, що сприяють виникненню установок на пізнавальну діяльність [1, с. 25].

Сприйняття інформації на слух – аудіювання, відіграє життєво важливу роль у сприянні вивченню мови. За словами Гері, надання переваги розвитку розуміння слухання дає чотири основні переваги: пізнавальну, ефективність, корисність та афективні переваги [17, с. 91].

Пізнавальна перевага первинного акценту на аудіюванні полягає в тому, що воно слідує природному порядку оволодіння мовою, відображаючи процес засвоєння першої мови [27, с. 128]. Оброблення та розшифровування мовлення потребує здатності усвідомити знання, що є природно першим кроком, кодування та відтворення мовлення вимагає вміння видобувати знання, що може бути зроблено лише після того, як мовлення було усвідомлено та збережено в пам'яті. Якщо ми наполягаємо на тому, щоб учні запам'ятовували те, що ще не було повністю ними засвоєно, це призведе до когнітивних перевантажень, і інформація незабаром буде забута. Це певною мірою пояснює, чому учні, які обмежено володіють мовою, мають труднощі зі сприйняттям точного сенсу інформації і одночасним навчанням відтворювати

мовлення. Короткочасна пам'ять не здатна зберігати всю необхідну інформацію, і, отже, учні покладаються на звички рідної мови, коли змушені говорити, перш ніж вони повністю осягнули нові дані. Акцентування на негайному відтворенні мовлення лишає мало місця не тільки для прослуховування, а й для розуміння мови, тобто для розуміння окремих, несучих інформаційне навантаження, повідомлень [4, с. 130].

З когнітивною перевагою пов'язана перевага ефективності; вивчення мови є більш ефективним, якщо від учнів не вимагається негайно відтворювати великі частини мовного матеріалу, що їм було представлено. Це дозволяє більш свідомо використовувати мову на початку навчання, оскільки учні можуть використовувати обмежені ресурси, доступні в короткотерміновій пам'яті, для встановлення та запам'ятовування сенсу [7, с. 261]. Крім того, наголос на розвитку вміння розуміти іноземну мову на слух на початку навчання є більш ефективним, оскільки учням представляється відкоригований, відібраний, зрозумілий матеріал з різних джерел, а не недосконалі висловлювання однокласників. Дискусія обмежується розумінням вхідного мовного матеріалу, а не питанням "вбудованих помилок", які багато викладачів помилково вважають результатом взаємодії учень-учень.

Третя перевага, перевага корисності, стосується корисності навичок сприйняття. Дослідження показали, що дорослі 40-50% свого часу спілкування проводять на прослуховування, 25-30% розмов, читання 10-15% та письмовість менше 10%. [18, с. 331]. З цього логічно зробити висновок, що учні, які вивчають мову, більше використовуватимуть навички аудіювання, ніж інші мовні навички. Хоча оратори можуть використовувати паралінгвістику та інші засоби для передачі свого повідомлення, слухачі повинні підлаштовуватися під швидкість мови, акцент та вибір лексики.

Четверта перевага – це афективна або психологічна перевага. Якщо тиск відтворення мовлення відсутній на ранніх етапах, ризик збентежити учнів, які не впевнені, в своїй здатності зрозуміти співрозмовника значно зменшується. Коли цей тиск усунутий, учні можуть розслабитися і спрямувати свою увагу на розуміння мовлення, розвиток навичок аудіювання та інтерналізацію словника та структури мови, що сприятиме появі інших мовних навичок. Більше того, зосередження уваги на слуханні на ранніх стадіях сприяє відчуттю досягнення та успіху; це в свою чергу сприяє мотивації продовжувати навчання [31, с. 199].

Роблячи висновок, ми можемо сказати, що аудіювання - це сукупність високо інтегрованих навичок, усі вони відіграють важливу роль у процесі оволодіння мовою та розвитку суміжних мовних навичок. Отже, усвідомлення та розробка ефективних стратегій розуміння прослуховування може допомогти учням максимально використати мову.

1.2. Цілі та зміст навчання аудіювання

Основною ціллю аудіювання в програмі навчання іноземної мови є розвиток у учнів навичок сприймати на слух: іноземне мовлення, базоване на матеріалі програми з використанням невідомої лексики в умовах ведення розмови в різних комунікативних ситуаціях; учбові та оригінальні аудіо-записи що діляться за складністю їх сприйняття; зміст інформації – глобальне аудіювання; необхідну інформацію – селективне аудіювання; загальну інформацію, усі деталі – детальне аудіювання [12, с. 246].

При глобальному аудіюванні метою учня є сприйняття головної думки аудіотексту, основних подій описаних у ньому. Таке аудіювання є першою ланкою у сприйнятті тексту, збором загальної інформації.

Селективне аудіювання слугує інструментом для збору подробиць, деталей аудіотексту і може бути виконано тільки після сприйняття основної інформації. Зазвичай глобальне і селективне аудіювання виконуються одночасно, що значно ускладнює роботу учня. При навчанні, для полегшення розуміння тексту, ці два типи аудіювання мають бути відокремлені. В першу чергу виконується глобальне аудіювання, потім при другому прослуховуванні – селективне.

Глобальне і селективне аудіювання є найбільш економічними адитивними стратегіями, що використовуються в рідній мові на постійній основі [10, с. 2].

Учні мають оволодіти усіма типами аудіювання: до кінця дев'ятого класу досягнути елементарної комунікативної компетенції, а до закінчення надбазового курсу – порогового рівня [13, с. 163].

У зміст навчання аудіюванню входять: лінгвістичний компонент, що являє собою мовний та мовленнєвий матеріал, знання з країнознавства та соціальної культурології; психологічний компонент – психофізіологічні механізми і сценарії їх використання під час аудіювання, навички комунікації; методологічний компонент включає ряд навчальних та компенсуючих умінь, що у поєднанні з мовними дають стратегію сприйняття аудіоматеріалу [12, с. 247].

Лінгвістичний компонент змісту навчання поєднує в собі лексичний, граматичний та фонетичний матеріал. Найбільшу цінність складає текстовий матеріал, через це він вимагає більшої уваги, особливо на стадії підбору тексту [12, с. 247].

Психологічний компонент змісту навчання - це дії, що роблять функціонування механізмів аудіювання можливим, взаємодія з мовним і мовним матеріалом, що згодом трансформуються у навички та вміння завдяки вправам. Основними вміннями аудіювання є: відокремлення основного від другорядного; визначання теми повідомлення; розподіл тексту на смислові зв'язки; встановлення логічних зв'язків; виділення

головної думки; сприйняття повідомлення в певному темпі, певної діяльності, до кінця [12, с. 248].

Існує також інший ряд вмінь: сприйняття та сегментація потоку мови і диференціація звуків і комплексів, що сприймаються; інтеграція їх в смислові блоки; утримання їх у пам'яті під час слухання; здійснення розподілу усіх прогнозувань; розуміння сприйнятого, з урахуванням контексту [16, с. 114].

Загальнонавчальні та компенсуючі вміння складаються з вміння вести конспект під час аудіювання, оминати складні моменти роботи, користуватися інформацією.

Загальнонавчальних і компенсуючі вміння, складові методологічний компонент змісту навчання аудіювання, включають в себе вміння вести записи під час аудіювання, користуватися опорами, обходити труднощі, використовувати інформацію, що передуює аудіюванню, вміння спиратися на попередній досвід виконання завдань, на знання предмета повідомлення. Всі ці вміння є комплексними. Їх основою є синхронна робота багатьох механізмів і структура аудіювання як виду мовленнєвої діяльності [12, с.245].

Отже, головною метою навчання аудіювання є розвиток учнівських здібностей до сприйняття іншомовного мовлення на слух. Зміст навчання аудіюванню складається з таких компонентів як: лінгвістичний, психологічний і методологічний. Тексти для навчання аудіювання класифікуються за ступенем складності на: легкі, середні і важкі.

1.3. Труднощі у навчанні аудіювання

На практиці методика викладання аудіювання є найменш розробленою. Причиною недостатній увазі до аудіювання зі сторони методистів та викладачів є той факт, що до недавнього часу аудіювання вважалося легким процесом. Існувала думка, що за умови оволодіння

вмінням розмовляти іноземною мовою учнем, йому буде легко розуміти іноземне мовлення, без спеціального навчання [20, с. 7].

Хоча два вміння сильно пов'язані між собою, здатність хоч трохи розмовляти іноземною мовою не дає змоги розуміти усне мовлення на тому ж рівні, бо на успішність процесу аудіювання впливає дуже багато чинників. Досягнути рівномірного розвитку можна застосовуючи вправи, що націлені на розвиток вміння розуміти усне мовлення у різних умовах комунікації [15, с. 17].

Для подолання труднощів сприйняття та формування умінь і навичок, що сприяють успішному розумінню на слух, необхідно чітко уявляти собі ці самі труднощі, що можуть бути обумовлені: характером мовного матеріалу, мовленнєвою формою спілкування, значенням змісту спілкування, композицією, умовами пред'явлення повідомлення, джерелами інформації, адитивним досвідом слухача.

За результатами дослідження доктора Арафата Хамуда, що було проведено у 2013 році існує велика кількість чинників, які можуть вплинути на успішне сприйняття іноземного аудіо матеріалу. Такими чинниками є особливості тексту (його тема, довжина, лексичне наповнення), мовний обсяг знань учнів, та їх ознайомленість з темою наданого матеріалу, особливості презентації аудіоматеріалу, зацікавленість учнями в презентованій інформації та інтелектуально-психологічні характеристики учнів [22, с. 13].

Незнайомі слова, включаючи жаргон та ідіоми, заважають розумінню інформації на слух 85% учнів [22, с. 16]. Цей висновок збігається з даними представленими Мухаммедом Наемом Баттом, 2010; та Ханой, 2010 р., які повідомили, що головною проблемою, що перешкоджає розумінню слухань, було те, що словниковий запас учнів був занадто обмеженим, щоб зрозуміти повідомлення. Ці дані також доводять теорію, реалізовану М. Андервуд [35, с. 36], що відсутність словникового запасу є великою перешкодою для більшості учнів у

сприйнятті інформації на слух. 83,3% учнів відповіли, що складні граматичні структури значно впливають на їхнє розуміння аудіоматеріалу. Це відповідає дослідженню Воглі, яке показує, що труднощі в розумінні слухання частково пов'язані зі структурною складовою тексту [38, с. 45].

Великий відсоток учнів, а саме 41%, відчувають знервованість та хвилювання, коли не розуміють мовленнєвий матеріал, і тільки 6,6% учнів не піддаються паніці [22, с. 16]. Ці цифри вказують на те, що фактор не ознайомленості з лексикою аудіотексту створює психологічні проблеми учням.

Існує декілька лінгвістичних чинників, що можуть ускладнити аудіювання: використання розмовного стилю мовлення та сленгу; використання скорочених форм; просодичні риси мови; особливості вимови та специфічні акценти [13, с. 489].

Розмовний стиль мовлення є особливим викликом для учнів. Якщо аудіоматеріал містить в собі зразки повсякденного спілкування, то вони будуть складатися з специфічних слів та виразів, до яких учні, що за програмою вивчають формальну, або літературну мову, не готові. Використання сленгових та розмовних виразів викликає проблеми під час аудіювання.

Також труднощі можуть бути пов'язані з використанням скорочених форм. Скорочення може бути фонологічним, морфологічним та синтаксичним. Ці скорочення викликають значні труднощі у сприйнятті інформації на слух.

При зустрічі з невідомою лексикою 38,3% учнів перестають слухати аудіоматеріал та починають думати про значення невідомого слова, або фрази, пропускаючи потенційно важливу інформацію [22, с. 17]. Ця тенденція переривання прослуховування та концентруватися на мові слово за словом, за для розуміння її структури і подальшого прийняття рішення щодо її значення, погіршує сприйняття матеріалу.

Неможливість розпізнавання слів може бути викликана невмінням учнів відділяти слово від зв'язного мовлення [38, с.46].

Окрім недостатності словникового запасу та складності граматичних структур, довжина тексту для прослуховування була однією з головних причин, чому учні не можуть зрозуміти більшість розмов. 23,3% учнів мають проблеми зі сприйняттям довгих текстів [22, с. 17]. Труднощі в розумінні слухання частково пов'язані з довжиною самого тексту прослуховування, який набридає слухачам і відволікає їх, унеможлиблює концентрацію [34, с. 63]. Тому можна зробити висновок, що довгі розмовні тексти перешкоджають усвідомленню слухачами слухання.

"Втома" негативно впливає на здатність слухача до сприйняття іноземної мови. Слухач швидко втомлюється, намагаючись «зрозуміти незнайомі звуки, лексику та синтаксис протягом тривалих проміжків часу» [22, с. 19].

Понад три чверті учнів відчувають втоми та розгубленість, під час прослуховування аудіоматеріалу. Втома притупляє увагу слухачів від розуміння сенсу тексту, і учні можуть пропустити важливі секції інформації.

Багатьом учням (35%) важко зрозуміти аудіотекст, коли його тема є для них незнайомою. Умовою до розуміння тексту є те, що учень повинен мати певне уявлення предмета, учні будують своє розуміння теми, виходячи зі свого досвіду. Проблеми виникають, тому, коли між предметом і попереднім досвідом учня є невідповідність [27, с. 130]

Навіть якщо людина оволоділа вмінням точно та автоматично аналізувати мовлення, відсутність базових знань з теми може завадити повноцінному сприйняттю матеріалу [32, с. 186].

Ще один фактор, що впливає на розуміння прослуханого – це концентрація. Під час уроків учні повинні бути уважними, так як в умовах обмеженого часу вони повинні обробити та сприйняти

аудіоматеріали. Невміння концентруватися на наданому матеріалі призведе до того, що учні пропустять частину змісту, що вплине на загальне розуміння матеріалу.

Окрім того, що деякі учні просто не слухають представлене вчителем аудіо, або не звертають на нього достатньо уваги, багато учнів стверджують, що отримавши з прослуханого потрібну відповідь на запитання до матеріалу, вони втрачають концентрацію. 35% учнів мають проблеми з зосередженням на аудіоматеріалі, бо вони шукають відповіді на запитання до тексту під час його прослуховування [22, с. 17].

Довжина тексту є однією із основних проблем для слухачів, тому що вони, як правило, втрачають концентрацію після занадто довгого зосередження на прослуховуванні. 35% учнів мають проблеми зі сприйняттям інформації, коли аудіо текст є занадто довгим. В такому разі є доречним розподіл тексту на більш короткі частини.

Слухачі також можуть втратити увагу, коли запис аудіо матеріалу має погану якість або якщо учням заважають по сторонні шуми.

Темп, що задається мовцем теж впливає на розуміння матеріалу. Наприклад у таких мовах як: іспанська, французька, італійська та японська середньостатистичний темп мовлення складає сім складів на секунду і вище, тому вони відносяться до мов швидкого темпу [29, с. 543]. Тоді як в українській мові цей показник становить 5,5 складів на секунду [6, с. 179]. Під час підготовки аудіоматеріалу слід звертати увагу на різницю темпів рідної мови та іноземної. Для полегшення роботи учнів, вчителю слід знаходити записи з більш повільним темпом читання, або слідкувати за швидкістю власного.

Процес сприйняття інформації на слух є відносно складним психологічним процесом [41, с. 18]. В психології стверджується, що, коли людина відчуває роздратованість або стурбованість, вона не може бути зосередженою. Дискомфорт значно погіршує можливості людини слухати.

Сум та розчарування також є перепонами для сприйняття аудіо матеріалу. Ці почуття можуть вплинути на рівень зосередженості на процесі прослуховування. Це відбувається через погані стимуляції, викликані незацікавленістю у темі, відсутністю мотивації, нездатністю вчителя презентувати потрібний матеріал стимулюючим чином або наданні аудіо матеріалу монотонно, викликаючи сонливість.

Питання мотивації та зацікавленості також є важливими факторами в розумінні теми аудіоматеріалу. 30% учнів мають труднощі з розумінням інформації, в якій вони не зацікавлені, і лише 3,3% можуть з легкістю подолати цю проблему [22, с. 20]. Зацікавленість учнів залежить не тільки від теми самого аудіотексту, а й від завдань до нього. Якщо слухачам постійно дають одні й ті самі завдання до аудіоматеріалу, зацікавленість учнів до їх виконання значно падає.

Таким чином, будучи складним процесом сприйняття інформації, аудіювання ставить перед собою велику кількість перепон для учнів. Ці труднощі мають різний характер: від проблем недостатньої обізнаності самих учнів та відсутності необхідної для сприйняття матеріалу інформації, до психологічних та фізіологічних проблем, що ускладнюють роботу при аудіюванні. Вчитель має звертати увагу на чинники, що сприяють погіршенню розумінню аудіоінформації і намагатися оминати їх.

1.4. Вимоги до аудіотекстів

Окрім основних вимог: виховна цінність, відповідність віковим особливостям учнів і їхньому мовленнєвому досвіду в іноземній та рідній мовах, наявність проблеми, яка викликає інтерес у школярів, до аудіотекстів висувається низка додаткових вимог [8, с. 290]. Серед таких вимог є: простота викладу та його логічна послідовність, наявність експозиції, обмежена кількість ліній сюжету та героїв, чітка сформульованість головної думки протягом усього тексту – від початку,

до його кінця та в заголовку. Аудіотекст має містити приклади різних видів мовлення – монологу, діалогу, діалог-монолог, не має мати надлишкові елементи інформації. Надлишкові елементи інформації – це ті, які не мають чіткого зв'язку зі змістом: повтори, синонімічні вирази, вставні слова; елементи риторичної стратегії, тобто паузи, повтори, переформулювання, опис окремих ситуації і т. п.; позамовні елементи мовлення [5, с. 44]. Оповідання аудіо тексту має йти не від першої особи, бо це може ускладнити роботу з аудіюванням, особливо на початкових ступінях навчання іноземної мови.

В загально освітніх школах, формуючи аудитивну компетенцію, зазвичай удаються до використання аудіо текстів-описів, а також фабульних аудіо текстів. В аудіотекстах-описах представлено сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою [8, с. 290].

В аудіотексті-описі часто не легко виділити головне та другорядне, через те, що логічні зв'язки між окремими частками інформації є нестійкими і їх неможливо переставити. Аудіотекст'опис формується із простих речень, інколи з однорідними членами. Варіативність синтаксичних структур є дуже обмеженою. Іноді в цих текстах можна зустріти використання складних речень за для вираження відношень зв'язку чи протиставлення. Зазвичай кожне речення містить у собі один факт.

Для фабульних текстів характерна висока динамічність подій, дій та вчинків персонажів. На відміну від аудіо текстів-описів, в них дуже легко виділити головне і другорядне. В фабульних аудіо текстах присутній логікосмисловий зв'язок між фактами й епізодами дії. Фабульні аудіотексти відрізняються експліцитно вираженими смисловими зв'язками і відношеннями між окремими фактами [8, с. 290]. В них наявні складні синтаксичні конструкції, в яких виражається головна й детальна інформація.

В загально освітніх школах, формуючи аудитивну компетенцію, використовують напівавтентичні й укладені (навчальні) аудіотексти.

Головною перевагою автентичних аудіотекстів є те, що вони представляють справжнє мовлення, реальну комунікацію з усіма властивими їй характеристиками: перебивання, повтори, виправлення, недомовка, надмірна емоційність, образність, менш чітка організація синтаксису тощо [5, с. 45]. Ця перевага водночас є і головною проблемою автентичних аудіотекстів – через їх «реальність» їх складно сприймати в процесі аудіювання.

Легшими для навчання є напівавтентичні аудіотексти, що є скороченими, модифікованими версіями автентичних текстів.

Аудіотекстами, що є найбільш легкими у сприйнятті є навчальні. Ці тексти сформовані авторами науково-методичних комплексів чи вчителем. Під час формування таких текстів враховується мовленнєвий досвід конкретного вікового контингенту учнів, а також навчальні функції опор та орієнтирів.

Отже, обираючи матеріал для аудіювання, потрібно звертати увагу на такі чинники як: виховна цінність, відповідність віковим особливостям учнів та їх мовленнєвому досвіду, цікавість теми, простота викладу, наявність експозиції, наявність різних видів мовлення. Також має значення тип тексту та рівень його автентичності.

1.5. Розвиток метакогнітивної обізнаності

Потенційне метапізнання є важливим для розвитку того, що можна назвати «метастратегічною» обізнаністю серед учнів, у двох словах - «що я можу / повинен зробити замість цього?». підхід до розуміння слухань. Такий підхід поєднав би метакогнітивне усвідомлення наявних варіантів та стратегій саморегуляції з когнітивними стратегіями інтерпретації та маніпулювання мовним внеском для підвищення розуміння [21, с. 263].

Засоби впровадження такого підходу до учнів різноманітні. На вступному рівні пропонується представлення стратегій, їх ролі в освоєнні мови та огляд навичок, якими користуються учні [20, с. 6]. Ще одним із запропонованих засобів є дати учням текст або слухання уривку мовою, відмінною від тієї, що вони вивчають, та обговорити доступні їм засоби для його інтерпретації. Такий підхід може підвищити обізнаність про доступні особливості та підказки для сприйняття, що криються у мовному матеріалі, а також пропагує стратегію вибіркової уваги [23, с. 88].

В рамках метакогнітивного підходу до навчання аудіювання викладачеві слід звертати увагу не тільки на результат – повне розуміння сенсу висловлювань іноземною мовою, а й на сам процес сприйняття іноземної мови на слух [37, с. 446]. Це означає, що завдання з аудіювання повинні створювати такий алгоритм роботи, який, крім іншого, дає можливість учням:

- самостійно оцінювати проблеми, які можуть у них виникнути при сприйнятті іноземної мови на слух;
- усвідомлювати, як протікає процес сприйняття іноземної мови на слух, його основні етапи;
- розуміти власні плюси і мінуси в процесі сприйняття і розуміння іноземної мови на слух;
- створювати стратегію вдосконалення власних навичок аудіювання [36, с.402].

В рамках цього підходу викладач може запропонувати наступні завдання: ведення студентами щоденників з описом всіх труднощів процесу аудіювання; спільне обговорення та аналіз цих труднощів з викладачем в групових дискусіях; ознайомлення учнів з різними стратегіями аудіювання з подальшим застосуванням їх під час сприйняття мови на слух; заповнення студентами анкет, розроблених

для оцінювання викладачем ступеня розуміння учнями механізмів процесу аудіювання [9, с. 3].

Результати анкетування кожного студента, отримані до і після сесії аудіювання, порівнюються; студенти спільно з викладачем роблять висновки про ефективність роботи з розвитку навичок аудіювання на даному занятті. Час і частота проведення подібного анкетування залежать від рішення викладача і потреб конкретної групи учнів [42, с. 9].

Слід зазначити, що твердження анкети підібрані таким чином, щоб розвивати такі вміння студентів: усвідомлювати когнітивні процеси, які відбуваються в момент вирішення проблемних ситуацій по сприйняттю і розумінню іноземної мови на слух; управляти цими процесами для підвищення їх ефективності, створюючи власні стратегії роботи; самостійно оцінювати свої вміння і навички по сприйняттю іноземної мови на слух [37, с. 444].

Творці і дослідники метакогнітивного підходу до навчання аудіювання стверджують, що подібний підхід: 1) допомагає знімати почуття тривоги і невпевненості студентів; 2) забезпечує навчаються активну роль в процесі навчання аудіювання; 3) дозволяє створити ситуацію, близьку до реальних ситуацій спілкування (коли людина і слухає, і говорить одночасно), що мотивує студентів до навчання; 4) розвиває вміння студентів аналізувати та оцінювати власну навчальну діяльність; 5) формує навички співпраці, взаємної допомоги, роботи в команді, взаємного оцінювання досягнень, що позитивно впливає як на рівень мотивації студентів, так і на ефективність навчання аудіювання в цілому [39, с. 160].

Таким чином, для підвищення ефективності навчального процесу викладачі іноземної мови можуть творчо застосовувати різні аспекти сучасних підходів до навчання аудіювання, одним із яких є розвиток мета когнітивної обізнаності.

1.6. Роль учня і вчителя

Під час навчального процесу вчителі беруть на себе велику відповідальність, вибираючи введення, проектування та послідовність дій, визначаючи завдання та вирішуючи, що являє собою правильну відповідь. Вони контролюють навчальний процес, керуючи діями учнів [19, с. 83]. Під час аудіювання вчитель займає підтримуючу роль, полегшуючи, а не контролюючи та перевіряючи слухання. Він продовжує керувати класом, плануючи роботу, надаючи матеріали та оцінюючи результати аудіювання, займаючи неінтервенційну позицію в самому процесі [16, с. 339]. Замість того, щоб представити учням правильну відповідь, вчитель керує ними у порівнянні відповідей та розмірковуванні про різні кроки, які вони зробили для досягнення розуміння наданого матеріалу. Вчитель закликає учнів усвідомлювати прослухане ними, стежить за їхніми зусиллями та надає відгуки про їхню ефективність.

Дуже важливо, щоб учні отримували зворотній зв'язок одразу після виконання завдання, поки вони все ще запам'ятовували діяльність. У той же час, вчителі не мають бентежити слабших слухачів перед однокласниками [29, с. 427]. Особистий відгук можна залишати в усній або письмовій формі; після закінчення заняття можна проводити швидку конференцію щодо проведення уроку, у якій учні та вчитель можуть поділитися своїми зауваженнями та пропозиціями до проведення роботи [40, с. 17]. Окремі коментарі повинні бути орієнтованими на конкретні сильні та слабкі сторони та надаючи поради щодо вдосконалення. Хороша стратегія - почати із загального позитивного твердження: «Ви чудово працювали, зрозумівши точку зору, представлену спікером», згадуйте сфери для вдосконалення: «я не бачив, щоб ви робили нотатки під час прослуховування» [9, с. 4]. Вчитель має завершувати заохоченням учнів на подальшу роботу, звертаючи увагу на зроблені

ними успіхи, щоб зберегти впевненість і створити позитивне середовище слухання, де учні не бояться спробувати нові стратегії, здогадуватися та обговорювати матеріал [20, с. 5]. Щоб зняти занепокоєння, пов'язане зі слуханням іноземною мовою, вчитель може ділитися власним досвідом аудіювання, розказувати про власні проблеми сприйняття на слух. Вчитель має знаходити способи похвалити навіть найменші успіхи, щоб дати їм почуття звершення.

Роль слухача під час аудіювання не полягає у пасивному сприйнятті аудіоінформації, навпаки він бере активну участь у процесі [21, с. 258]. В процесі навчання учень має брати відповідальність за своє навчання слухати. Учні замість «ковтання» мовлення та його змісту, відповідаючи на запитання, за умови коли вони будуть поставлені, взаємодіють із аудіо матеріалом на багатьох рівнях. Вони збирають значення, спираючись на свої знання, матеріали спікера та інформацію надану викладачем. Учні використовують різні стратегії та навички, обговорюють свою ефективність у виконанні завдання. Учні мають покладатися на мета когнітивні здібності аби подолати труднощі та знайти шляхи покращення свого сприйняття аудіо тексту. Вони покладаються на метакогнітивні здібності долати труднощі та шукати додаткові можливості слухати поза класом. Активно задовольняючи свої потреби в аудіюванні, учні вдосконалюють продуктивність слухання та вивчення другої мови [21, с. 259].

Можемо зробити висновок, що під час проведення аудіювання, робота вчителя полягає у створенні умов та наданні усієї можливої допомоги учню для успішного сприйняття ним аудіоматеріалу, та вироблення в нього аудитивних навичок. Робота ж учня: використовувати усі надані вчителем інструменти аби оволодіти навичками аудіювання та навчитися сприймати інформацію іноземною мовою на слух.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Система вправ навчання аудіювання на етапі базової середньої освіти та циклічний підхід

Систему вправ для формування аудитивної компетенції складають дві підсистеми: I) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і II) вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання [8, с. 292].

Підсистеми складаються з груп вправ. Перша підсистема складається з трьох груп вправ:

До першої підсистеми входять вправи формування слухових фонематичного та інтонаційного слуху.

2 група – вправи формування лексичних навичок аудіювання.

3 група – вправи формування граматичних навичок аудіювання.

У другу підсистему входять дві групи вправ:

1 група – вправи підготовки учнів до аудіювання текстів.

2 група – вправи на розвиток вмінь аудіювання.

Вправи першої підсистеми слугують формуванню слухових, лексичних та граматичних вмінь аудіювання в учнів [8, с. 292].

Вправи є рецептивними некомунікативними та умовно-комунікативними. Некомунікативні вправи включають такі види вправ: вправи для сприймання, впізнавання чи розрізнення звуку, інтонаційної моделі; умовно-комунікативні – вправи в аудіюванні повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази.

Вправи для формування слухових, лексичних і граматичних навичок аудіювання

1. Вправи на диференціацію звукової форми слова та його розуміння. Ці вправи спрямовані на формування в учнів вміння точно сприймати аудіоінформацію, полегшуючи розуміння лексики у потоці мовлення та навчас диференціації подібних слів. Для подібних вправ добираються пари слів, що різняться одним звуком. Завдання учнів показати за допомогою наданих інструментів (наприклад карток) характеристику звуку. Чи є приголосний звук у виділених словах глухим або дзвінким, голосним – відкритим або закритим, чи в на якому складі стоїть наголос [8, с. 293]. Англ. *mode – mote, gone – gun* Франц. *gore – cor, bol – pole*.

2. Вправи на семантизацію похідних і складних слів. В цих вправах учнів навчають семантизації невідомих, складних і похідних слів за словотворчими складовими. Учні семантизують слова в парах чи у фразі [8, с. 293]. Англ. *Charge – discharge, believe - disbelieve, to mock – mocker - mocking* Франц. *Sacrer – consarer, gager – degager, former – deformer*.

3. Вправи для семантизації елементів у синтагмі. Синтагматичний зв'язок між семантично і граматично сумісними одиницями визначається переважно дієсловом. Значення самого дієслова витікає із семантичних сполучень на основі синтагматичного передбачення. Англ. *to... a play (perform); to... the arms race (halt)*. Франц. *à Sahel il... d'eau (manque) pour... du bétail (élever)* [8, с. 293].

4. Вправи на розуміння фраз з невідомими лексичними одиницями і високофункціональними граматичними структурами. Ціль цих вправ – навчити учнів розуміти актуальне значення лексичних одиниць і значення граматичних структур та їх функцій у контексті мовного явища. Англ. *He tripped over a curb. You should curb that horse*. Франц. *Parler tres vite. Finissez à parler avec lui. Nous avons parlé*.

5. Вправи на диференціацію значень паронімів. Будучи дуже подібними за своєю формою, особливо маючи однакову синтаксичну

функцію, зміст паронімів може плутатися: Англ. bear – beer, live — leave, *border guard* - *body guard*, Франц. Chrême – crème, mûr – mur, rêcher – récher.

Вправи другої підсистеми слугують розвитку вміння аудіювання в учнів. Вправи цієї підсистеми діляться на рецептивні умовно-комунікативні та комунікативні. До перших відносяться вправи по підготовці учнів до аудіювання, вправи в аудіюванні повідомлень, запитань, розпоряджень на понадфразовому рівні. Комунікативні вправи розвивають адитивні вміння, вони забезпечують практику аудіювання базуючись на комплексному подоланні проблем аудіювання.

Вправи для передбачення змісту тексту [8, с. 294]:

- Послухайте початок жарту та закінчіть його на свій розсуд найбільш логічно і вдало.
- Прослухайте першу частину тексту, подумайте, що може статися далі.
- Розгляньте зображення, послухайте його опис і подумайте у якому руслі розгорнуться наступні події.

2. Вправи для визначення логічної послідовності подій [8, с. 294]:

- Послухайте текст і не перериваючи логічність плину подій опишіть дії головного героя.
- Послухайте розповідь і та спробуйте, користуючись рідною мовою, коротко переказати почуте чотирма або п'ятьма реченнями.
- Послухайте розповідь і поставте у правильній послідовності надані ілюстрації.

3. Вправи для розуміння тексту без домислювань [8, с. 294]:

- Послухайте розповідь і перекажіть тезами головне.
- Послухайте дві розповіді і порівняйте їх, вкажіть відмінності.
- Подивіться на малюнок і послухайте розповідь. Розкажіть як почуте відрізняється від побаченого.

– Послухайте розповідь, після цього прочитайте близький за змістом текст і помітьте ті речення, які біли відсутні у розповіді.

4. Вправи для розуміння основної думки / точного розуміння тексту [8, с. 294]:

– Послухайте текст, потім оберіть з наданих ілюстрацій ті, що відповідають його змісту.

– Послухайте текст і спробуйте зобразити графічно місце подій, та головного(них) героїв історії.

– Прослухайте дві розповіді, розгляньте малюнок і визначте яка з двох розповідей відображає зміст малюнка.

– Послухайте розповідь і оберіть або придумайте для неї влучну назву. Поясніть свій вибір, або чому ви вгадали саме цю назву.

Виконуючи вправи другої підсистеми учні можуть набути країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань, якщо тест аудіювання буде відповідної теми [8, с. 295].

При виконанні вправ першої і другої підсистем, учні розвивають свої мовленнєві механізми аудіювання: фонематичного та інтонаційного слуху, вірогіднісного прогнозування, аудитивної пам'яті.

Вправи для розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання [8, с. 295]:

1. Вправи для розвитку фонематичного та інтонаційного слуху:

– Прослухайте пари слів, потім повторіть їх.

– Прослухайте пари слів і помітьте ті, що римуються.

– Прослухайте пари речень і помітьте ті, що мають однакову інтонацію.

2. Вправи для розвитку ймовірного прогнозування:

– Прослухайте одну фразу і спираючись на її зміст спробуйте здогадатися яка буде наступною.

– Послухайте загадку та знайдіть її рішення.

– Послухайте коротку характеристику людини і подумайте, якою може бути її професія

– Послухайте заголовки і подумайте про що буде йтися у відповідних їм аудіотекстах.

– Послухайте першу частину розповіді і спробуйте визначити про що йдеться у всьому тексті.

– Послухайте вирази і фрази і розкажіть за якії умов та ситуацій їх уживають.

3. Вправи для розвитку аудитивної пам'яті:

– Послухайте слово, словосполучення, фразу і повторіть їх.

– Послухайте дві фрази, зв'язаних між собою логічно, і повторіть їх.

– Послухайте декілька частин фрази, відтворіть її об'єднавши фрагменти.

– Послухайте дві фрази і визначте, що було пропущено у другій.

– Послухайте оголошення і доповніть прогалини у його графічному варіанті.

– Послухайте слова і помітьте ті, що мають відношення до наданої теми.

– Послухайте і та повторіть слова, фрази або речення за мовцем.

До виконання вправ першої та другої підсистем зазвичай виконують завдання, що слугують набуттю учнями мовними знаннями, що необхідні для успішного сприйняття і розуміння аудіювання.

Завдання для розпізнавання на слух реалій та аббревіатур — прослухайте фрази, які містять реалії; перекладіть (запишіть) їх; — прослухайте текст, який містить реалії; об'єднайте ті реалії, що ви розумієте (власні імена, геогр. назви, назви установ тощо). Перевірте себе за графічним ключем; — прослухайте фрази, з вмістом географічних назв, подібних за своїм звучанням (Brazil – Brasilia, die Schweiz – Schweden) [8, с. 295]. В чому вони видризняються?

Вправи, що формують адитивну компетенцію передбачають три етапи: 1) формулювання настанови, 2) презентація аудіоматеріалу, 3) контроль розуміння прослуханого [8, с. 292]. Настанова повинна мати конкретне завдання за для орієнтування учнів на цілеспрямоване й свідоме сприйняття інформації на слух. Психологи свідчать, що правильна й точна настанова підвищує ефективність сприймання на 25% []. Після того, як учні прослухають аудіоінформацію, вчитель має обов'язково перевірити, як добре вони його зрозуміли, виконуючи контроль аудіювання.

Основою навчання аудіювання є розподіл завдань на секції до, під час та після роботи з аудіо матеріалом [21, с. 263]. Виокремлюють три етапи роботи з аудіотекстом: 1) дотекстовий етап, 2) текстовий етап та 3) післятекстовий етап [8, с. 292].

Застосовуючи циклічний підхід до аудіювання, в якому робота до, під час та після аудіювання включає відповідні, життєздатні додаткові стратегії, ми заохочуємо слухачів слухати їх як підтвердження, так і розуміння [21, с. 264]. Такий підхід залучає учня до завдань глибше, оскільки вони щось ставили і слухають, щоб підтвердити прогнози, а не просто збирати інформацію. Аудіювання має бути представлене учням, особливо початківцям, як циклічний, а не як лінійний процес, оскільки учні занадто часто схильні розглядати його в останніх термінах. Неправильно трактується: "Чи можете ви знову відтворити стрічку?" може здатися, що вказує на лінійний підхід; якщо ми представляємо стрічку як цикл, це насправді може спонукати учнів сприймати інший погляд на процес прослуховування. Це умова з процесом, а не просто кінцевим продуктом, що вказує на розвиток життєздатних навичок, які дозволять зрозуміти в інших умовах і ситуаціях [21, с. 264]. Акцент на розумінні слухання, який включає підвищення рівня обізнаності на метакогнітивному рівні із застосуванням та послідовною оцінкою стратегій прослуховування на когнітивному рівні, допоможе учням

успішніше скористатись мовними знаннями, які вони отримують, і теоретично приведе їх до досягнення більшого успіху в інших сферах вивчення мови [19, с. 83].

Можемо підсумувати, що систему вправ для формування аудитивної компетенції складають дві підсистеми. Підсистеми складаються з груп вправ. Вправи першої підсистеми слугують формуванню слухових, лексичних та граматичних вмінь аудіювання в учнів. Вправи другої підсистеми слугують розвитку вміння аудіювання в учнів. При виконанні вправ першої і другої підсистем, учні розвивають свої мовленнєві механізми аудіювання: фонематичного та інтонаційного слуху, вірогіднісного прогнозування, аудитивної пам'яті. Основою навчання аудіювання є розподіл завдань на секції до, під час та після роботи з аудіо матеріалом. Такий підхід залучає учня до завдань глибше, оскільки вони щось ставили і слухають, щоб підтвердити прогнози, а не просто збирати інформацію.

2.2. Дотекстовий етап

Компонент роботи до аудіювання повинен включати заходи, які готують учнів до того, що вони почують, що вони будуть робити та ознайомленням з різними підходами до завдання. Спочатку учням потрібно усвідомити знання про зміст, передумови, параметри, учасників, цілі розмови, яку вони почують, та словниковий запас, який, ймовірно, буде використаний у цій обстановці чи ситуації. Далі слід встановити мету прослуховування: яка інформація потрібна та наскільки детальна. Нарешті, способи підходу до завдання можуть бути представлені та зважені до початку аудіювання [24, с. 67].

Цілями першого – дотекстового етапу є: зняття учителем мовних і/чи смислових труднощів аудіотексту; прогнозування школярами змісту аудіотексту за його назвою, ілюстрацією, ключовими словами, першим /

останнім реченням / абзацом тощо; формулювання учителем комунікативної настанови на аудіювання тексту [8, с. 292].

Якщо у реальних ситуація людина здатна приблизно уявити собі про що може йтися в усному спілкуванні й відповідно до цього обирає стратегії його сприйняття, то в умовах навчального аудіювання це можливо лише на до текстовому етапі роботи з аудіотекстом. Окрім посилення мотиваціх та формулювання установки на первинне прослуховування, вчитель на цьому етапі може зняти можливі труднощі, в залежності від рівня сформованості тих механізмів аудіювання й тих потенційних труднощів.

Розглянемо декілька найбільш типових установок та завдань до текстового етапу та проаналізуємо їх переваги та недоліки [11, с. 137]:

1. Обговорення питань або тверджень до прослуховування (див. Дод. Б).

Безумовно, що правильність відповіді на питання можна буде підтвердити тільки після того, як учні прослухають текст, але їм буде цікаво спробувати передбачити події. Така вправа надає завданню особистого значення: бажання перевірити свою здатність передбачати події, базуючись на своєму життєвому досвіді та кмітливості.

Вправи та питання не скільки вимагають інформацію, скільки несуть її. Ознайомлюючись із питаннями та відповідаючи на них, учні слухають ті слова, що потім будуть використані у аудіотексті, контекст вже визначено, а разом із ним і семантичне поле [11, с. 138]. Під час виконання цієї вправи в силу вступають смислове та лінгвістичне прогнозування та мовленнєвий слух, якому допомагає промовляння значної частини інформації заздалегідь. Під час аудіювання учням вже не треба буде фокусуватися на незначних деталях, а можна буде сконцентрувати свою увагу на тих моментах, які будуть необхідні для повторного виконання завдання.

Багато чого залежить від змісту питань та тверджень, їх смислової та лінгвістичної цінності. З їх допомогою можна виділити та прибрати труднощі, які зустрінуться у тексті; звернути увагу на претензійні слова, які в іншому разі можуть вислизнути з уваги недосвідченого слухача; підкреслити нюанси змістового та смислового порядку, які в подальшому будуть достоїні обговорення. Якщо запропоновані твердження та питання занадто прямолінійні, безособові або примітивні, то це насторожує учнів, лишає завдання сенсу та інтересу до нього [11, с.138].

2. Здогад за заголовком, новими словами або можливим ілюстраціям (див. Дод. Б).

Вчитель може запропонувати учням здогадатися приблизний зміст тексту за заголовком, незнайомою лексикою, яку він пояснив заздалегідь, або ілюстраціями.

3. Коротке викладення головної теми вчителем, введення в проблематику тексту.

Це викладення можна проводити у формі розмови, запропонувавши учням визначити, що вони вже знають по темі, а також сформулювати ті питання, відповіді, на які вони хотіли б дізнатися. Це завдання є установкою на слухання, так як учні будуть шукати відповіді на запитання, вчитель завжди може скерувати розмову у потрібному напрямі та спровокувати питання, які, як він знає, висвітлені у тексті [11, с. 139]. Виконуючи таку вправу можна ознайомити учнів з лексикою, необхідною для сприйняття та розуміння тексту.

Підготовка до аудіювання допомагає учням зрозуміти, до чого слід прислухатися та на чому слід зосереджувати свою увагу під час прослуховування, заохочуючи їх до використання культурних, мовних та особистих знань при виконанні цього завдання [25, с. 311]. Контрольний список стратегій, які можуть використовувати учні,

ілюструє деякі стратегії, які можуть бути використані в компоненті підготовки до аудіювання [21, с. 264].

1. Використання візуальних підказок або підказок навколишнього середовища.

Стратегії: активізація базових знань, виведення висновків, прогнозування, надання контексту, асоціювання.

2) Мозковий штурм слів та фраз, що можуть зустрітися під час аудіювання.

Стратегії: спрямовування уваги, прогнозування, активізація фонових знань, виведення висновків, асоціювання.

Далі наведено приклад завдання мозкового штурму. Приклад узято з наукової статті з методики викладання аудіювання:

3) Зосередження на ключовій лексиці.

Стратегії: сканування, виведення висновків, оцінювання, активізація базових знань, групування, контекстуалізація.

4) Дібрати синонім (або антонім).

Стратегії: мозковий штурм, активізація фонових знань, висновок, заміна, перефразовування, асоціація

5) Використання лексики/репетиція.

Стратегії: активізація базових знань, планування та організація, використання мови, виведення висновків, контекстуалізація, прогнозування, співпраця, обмін інформацією, повторювання, практика.

6) Персоналізація інформації.

Стратегії: активізація базових знань, контекстуалізація, персоналізація.

7) Продумування наперед.

Стратегії: активізація базових знань, контекстуалізація, прогнозування, використання розумових образів, використання мови.

8) Пов'язання ситуації з власним досвідом.

Стратегії: використання розумових образів, контекстуалізація, персоналізація, використання мови.

9) Використання своєї уяви.

Стратегії: використання розумових образів, контекстуалізація, персоналізація, використання мови.

10) Використання текстових підказок.

Стратегії: постановка цілей, організація та планування, прогнозування, самоуправління, розмова.

11) Визначення своєї мети:

а) Стратегії: постановка цілей, організація та планування, самоуправління, вибіркова увага.

б) Конкретна мета: ідентифікатор.

Стратегії: постановка цілей, організація та планування, самоуправління, вибіркоче приділення уваги, зосередження на ключових словах [21, с. 265].

Отже, підготовка до аудіювання має на меті допомогти учням сконцентрувати увагу на головних компонентах аудіювання, підготувати їх до роботи з аудіо матеріалом, полегшити їх сприйняття. На цьому етапі роботи вчитель має надати учням інформацію за темою аудіотексту та ознайомити їх з новою лексиною. Послідовне та систематичне навчання використанню стратегій, відповідних певним завданням та великої активності перед аудіюванням, потрібно включати в будь-яку програму інструктажів з аудіювання. Вияснення та репетиція цих навичок ще до того, як учні почнуть слухати, може бути доцільним.

2.3. Текстовий етап

На текстовому етапі учні слухають аудіотекст у контексті сформульованої вчителем комунікативної настанови. Під час самої слухацької діяльності учнів слід заохочувати стежити за їхнім рівнем розуміння та приймати рішення щодо відповідного використання

стратегії [26, с. 350]. Учні повинні постійно та послідовно контролювати рівень свого розуміння інформації та співвідносити отриманий підсумки з прогнозами, які вони зробили в ході підготовки до аудіювання. Це дуже складне завдання, яке ускладнюється тим, що втручання вчителя на цьому етапі практично неможливе [21, с. 265].

Текстовий етап.

Формування навичок аудіювання потребує декількох прослуховувань аудіоматеріалу. В паузах між повторами тексту, учні можуть виконувати завдання, такі як [11, с. 138]:

1. Прослуховування тексту та доповнення пропущених слів у реченнях.

Серед цих слів можуть бути: ключові слова, що несуть головну інформацію, прийменники, артиклі, незнайомі слова.

2. Прослухати текст та визначити, які з запропонованих словосполучень використовувалися у ньому без змін (див. Дод.В).

3. Прослухати текст та розповісти, які висзначення до наступних слів в ньому зустрічалися.

4. Доповнити речення незакінчені речення (див. Дод. В).

Варіанти пропущень у реченнях [11, с. 139]:

1) Є початок речення, а закінчення пропущено.

2) Пропущена середина речення.

3) Пропущено початок речення, але є його кінець.

5. Прослухати текст та визначити, про що в ньому йшлося.

6. Прослухати текст та знайти еквівалент рідною мовою до слів запропонованих слів (див. Дод. В).

Перелік стратегій [21, с. 265]:

1) Постановка питань до себе.

Стратегії: самоконтроль, уточнення, спрямування уваги, перевірка прогнозів. постановка запитання, прогнозування.

2) Використання граматики як посібника.

Стратегії: активізація знань граматики, прогнозування, спрямування уваги, аналізування, групування та класифікація. використання мовних підказок.

3) Прослухування окремих груп слів

Стратегії: активізація базових знань, прогнозування, спрямування уваги, групування, виведення висновків, аналіз, використання мовних підказок.

4) Контроль над вхідними даними.

Стратегії: спрямування уваги, самоконтроль. постановка запитання, підтвердження розуміння, самоуправління, розмовне управління.

5) Прислухання до наголосів

Стратегії: спрямування уваги, використання граматики як посібника, аналіз, повторювання, розпізнавання формул та шаблонів.

6) Прислухання до інтонаційних шаблонів.

Стратегії: активізація попередніх знань, спрямування уваги, прогнозувати, виведення висновків, використання граматики як посібника, повторювання, розпізнавання формул та шаблонів.

7) Повторне підтвердження своєї цілі.

Стратегії: спрямування уваги, активізація фонових знань, аналіз, підсумування, спостереження, повторення, порівнювання та протиставлення.

8) Продумування наперед.

Стратегії: спрямування уваги, активізація фонових знань, прогнозування, аналіз, контроль.

9) Замінювання.

Стратегії: спрямування уваги, активізація базових знань, слідкування, аналіз, вирішування проблем, використання граматики як посібника.

10) Визначання сигнальних фраз та маркерів дискурсу, які використовуються для позначення кінця виступу або зрушення теми.

Стратегії: спрямування увагу, прогнозування, виведення висновків, аналіз фраз, розпізнавання формул та шаблонів.

11) Нотування.

Стратегії: спрямування уваги, запам'ятовування інформації, виділення основного, узагальнення, оцінювання.

2) Підтвердження і уточнення свого розуміння.

Стратегії: постановка питань, запам'ятовування інформації, вирішування проблем, користування мовою, оцінювання, контроль [21, с. 265].

Таким чином, на етапі роботи під час аудіювання успішність його проведення більшою мірою лежить на учнях та їх вмінні використовуючи надані інструменти та матеріали, застосовуючи стратегії сприймати й розуміти інформацію на слух.

2.4. Післятекстовий етап

Прослухавши текст та виконавши ряд вправ до нього, можна й далі використовувати його для розвитку усного та письмового мовлення. Для після текстової роботи пропонуються такі вправи [11, с. 163]:

1. Спростувати, або погодитися з наданими твердженнями (див. Дод. Г).
2. Охарактеризувати головного героя тексту, ситуацію тощо.
3. Визначити яке з наступних тверджень найбільш влучно передає головну думку тексту.
4. Побудувати план прослуханого тексту.
5. Вигадати нову назву тексту (див. Дод. Г).
6. Коротко переказати зміст тексту, написати анотацію або рецензію до тексту.

7. Підібрати висловлювання або прислів'я, що підходять до змісту тексту та найбільш влучно передають його ідею.
8. Беручи за основу прослуханий текст, придумати свою розповідь або діалог (див. Дод. Г).

Дії після аудіювання дають можливість оцінити рівень розуміння слухачів, порівняти, обговорити стратегії та поміркувати над альтернативними підходами до завдання. Невелика групова чи класна дискусія на першій мові учнів є найпростішим способом сприяти цьому. Більш важливим, ніж отримання «правильної відповіді», є те, як відповідь була отримана, оскільки ці знання можуть стати частиною репертуару навичок учнів і застосовуватись до наступних завдань в інших контекстах [21, с. 266]. Зв'язок між роботою до та після аудіювання також повинен бути чітким, щоб учні могли розвинути здатність краще підготуватися і передбачити, з чим вони зіткнуться, розширивши спектр стратегій, які вони використовують. Контрольні списки продуктивності або протоколи прослуховування можуть стати гарною відправною точкою для дискусій. Такі підходи спонукають учнів задуматися про кроки, зроблені (або не зроблені) в різних точках слухацької діяльності ними самими та їхніми однолітками, і дають їм змогу побачити, які стратегії вони (та інші) використовують найчастіше і якими вони, як правило, нехтують [20, с. 8].

Обговорення свого підходу з однокласниками, чиї підходи до прослуховування відрізняються, повинні допомогти учням скоригувати свої стратегії та розширити репертуар вмінь. У процесі учні повинні отримати доступ до більшої кількості мовного матеріалу, зробивши його сенс більш зрозумілим. Стратегії роботи після прослуховування [21, с. 266]:

- 1) Підтвердження своїх прогнозів.

Стратегії: постановка питань, запам'ятовування інформації, оцінювання, контроль, прогнозування, порівнювання та протиставлення.

2) Перефразовування.

Стратегії: запам'ятовування інформації, використання мови, виділення, узагальнення, оцінювання, відстеження.

3) Оцінювання успіху.

Стратегії: оцінювання, контроль, перевірка, нотування.

4) Нотування запам'ятованого.

Стратегії: спрямування уваги, запам'ятовування інформації, використання мови, спостереження, нотування.

5) Ревізія.

Стратегії: використання мови, підтвердження, порівнювання, оцінювання, контроль, запам'ятовування інформації [21, с. 266].

6) Прослуховування й читання

Стратегії: спрямування уваги, запам'ятовування інформації, використання мови, оцінювання, контроль, нотування.

7) Слухайте, читайте та повторюйте

Стратегії: спрямування уваги, наслідування, запам'ятовування інформації, використання мови, спостереження, оцінювання.

8) Організація та формування нового словника.

Стратегії: нотування, запам'ятовування інформації.

Учні, окрім наданих ключових нових слів, мають нотувати й ті, що здалися їм особисто складними або незрозумілими. Після встановлення значення цих слів інтуїтивно, за допомогою вчителя або словника, вони мають бути записані до персонального словника учня і згодом вивчені через використання у мовленні та повторення.

9) Оцінювання успіху стратегії.

Стратегії: запам'ятовування інформації, користування мовою, контроль, оцінювання, нотування.

10) Оцінювання навчання.

Стратегії: самоуправління, запам'ятовування інформації, використання мови, оцінювання, контроль, нотування.

11) Використання словникового запасу.

Стратегії: запам'ятовування інформації, використання мови, узагальнення [21, с. 266].

12) Підтвердження та уточнення свого розуміння.

Стратегії: постановка питань, запам'ятовування інформації, вирішування проблем, користування мовою, оцінювання, контроль [20].

Можемо зробити висновок, що на останньому етапі роботи з аудіюванням, учні мають закріпити та усвідомити сприйнятий на слух новий матеріал. Вчитель сумісно з учнями має провести контроль сприйняття аудіоінформації, оцінити успішність завершеної роботи та обговорити результати з класом.

1.5. Способи контролю аудіювання

Способи контролю рівня сформованості адитивної компетенції поділяються на вербальні і невербальні. Невербальні – це виконання дії, це ті способи, які потребують використання графічних засобів: цифр, креслень, малюнків, схем [8, с. 297]. Вербальні способи діляться на рецептивні (або рецептивно-репродуктивні) та репродуктивні. Рецептивними способами є підтвердження або спростування учнями тверджень, робота з тестами, добір заголовків, або пунктів плану. Репродуктивними способами є відповіді на запитання, переказ змісту прослуханого, робота по перекладу слів, словосполучень, речень; складання плану аудіотекстутексту, запитань до нього та його обговорювання. Вибір способу контролю залежить від ступеня навчання іноземної мови та виду аудіювання. Різні види аудіювання передбачають різну ступінь розуміння: основний зміст інформації – глобальне аудіювання, потребує загального розуміння; необхідну інформацію – селективне аудіювання, потребує вибіркового розуміння; загальну

інформацію; усі деталі – детальне аудіювання, потребує повного розуміння (див. Дод. Д).

Кожен вид аудіювання потребує особливого підходу до контролю. Об'єктами контролю виступають знання, мовленнєві навички та вміння, рівень сформованості яких уможлиблює здійснення учнем аудіювання з урахуванням соціокультурних особливостей цього виду [8, с. 297]. Об'єкти володіють багатьма складових – несуть комплексний характер. Якісні і кількісні показники володіння школярами іншомовним аудіюванням служать критеріями оцінювання. Основним якісним показником є ступінь (чи глибина) розуміння змісту – загальне, вибіркоче і повне розуміння. Серед специфічних особливостей аудіювання суттєву роль відіграють умови сприймання мовлення на слух. Тому кількісними показниками, які визначають рівень сформованості контролю аудіювання, виступають тривалість звучання аудіотексту і темп мовлення. Рівень розвитку здібностей до аудіювання перевіряється загалом опосередковано через особливості іншомовного спілкування, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Отже, способи контролю сформованості аудіювання бувають двох типів: вербальні і невербальні. Невербальні потребують виконання дій з використанням графічних засобів. Вербальні способи діляться на рецептивні та репродуктивні. Кожен вид аудіювання вимагає особливого підходу до контролю. Об'єктами контролю виступають знання, мовленнєві навички та вміння. Сформованість здібностей до аудіювання перевіряють через опитування, анкетування, тестування та ін.

ВИСНОВКИ

Аудіювання є рецептивною, усною мовленнєвою діяльністю, складним процесом сприйняття аудіо інформації на слух. «Аудіювання» й «слухання» не є синонімами, бо «слухання» вказує лише на сприйняття звуків, тоді як «аудіювання» – на сприйняття мовлення. Аудіювання є самостійним видом мовленнєвої діяльності, мо має свою мету, предмет, завдання та результат.

Основною метою аудіювання є розвиток навичок сприйняття учнями на слух: іноземного мовлення базованого на матеріалі програми з використанням невідомої лексики в умовах ведення розмови в різних комунікативних ситуаціях; учбові та оригінальні аудіо-записи що діляться за складністю їх сприйняття; зміст інформації; необхідну інформацію; усі деталі;

Існує три типи аудіювання: селективне, глобальне та детальне.

Навчання аудіюванню складається з таких компонентів як: лінгвістичний, психологічний, методологічний.

Під час написання роботи було розглянуто ряд труднощів з якими можуть зустрітися учні під час аудіювання. Такими труднощами є особливості тексту (його тема, довжина, лексичне наповнення), мовний обсяг знань учнів, та їх ознайомленість з темою наданого матеріалу, особливості презентації аудіоматеріалу, зацікавленість учнями в презентованій інформації та інтелектуально-психологічні характеристики учнів (втома, сум, нервовість, невміння довго підтримувати концентрацію). Вчитель має звертати увагу на чинники, що сприяють погіршенню розумінню аудіоінформації і намагатися оминати їх.

Ми ознайомилися з сучасними підходами до навчання аудіювання на етапі базової середньої освіти у закладах загальної середньої освіти, а саме з метакогнітивним підходом. В рамках метакогнітивного підходу до

навчання аудіювання увага звертається не тільки на результат – повне розуміння сенсу висловлювань іноземною мовою, а й на сам процес сприйняття іноземної мови на слух. Це означає, що завдання з аудіювання повинні створювати такий алгоритм роботи, який, крім іншого, дає можливість учням:

- самостійно оцінювати проблеми, які можуть у них виникнути при сприйнятті іноземної мови на слух;
- усвідомлювати, як протікає процес сприйняття іноземної мови на слух, його основні етапи;
- розуміти власні плюси і мінуси в процесі сприйняття і розуміння іноземної мови на слух;
- створювати стратегію вдосконалення власних навичок аудіювання.

Обираючи матеріал для аудіювання, потрібно звертати увагу на такі чинники як: виховна цінність, відповідність віковим особливостям учнів та їх мовленнєвому досвіду, цікавість теми, простота викладу, наявність експозиції, наявність різних видів мовлення. Також має значення тип тексту та рівень його автентичності.

Метакогнітивний підхід: 1) допомагає знімати почуття тривоги і невпевненості студентів; 2) забезпечує навчаються активну роль в процесі навчання аудіювання; 3) дозволяє створити ситуацію, близьку до реальних ситуацій спілкування; 4) розвиває вміння студентів аналізувати та оцінювати власну навчальну діяльність; 5) формує навички співпраці, взаємної допомоги, роботи в команді.

Ми розглянули ролі учня та вчителя під час аудіювання. Під час проведення аудіювання робота вчителя полягає у створенні умов та наданні усієї можливої допомоги учню для успішного сприйняття ним іноземної інформації на слух. Робота ж учня полягає у активному сприйнятті наданого аудіоматеріалу.

Систему вправ для формування аудитивної компетенції складають дві підсистеми. Підсистеми складаються з груп вправ. Вправи першої підсистеми слугують формуванню слухових, лексичних та граматичних вмінь аудіювання в учнів. Вправи другої підсистеми слугують розвитку вміння аудіювання в учнів. При виконанні вправ першої і другої підсистем, учні розвивають свої мовленнєві механізми аудіювання: фонематичного та інтонаційного слуху, вірогіднісного прогнозування, аудитивної пам'яті.

В ході роботи, ми встановили, що основою в навчанні аудіювання є розподіл завдань на секції: робота до, під час і після аудіювання.

Компонент роботи до аудіювання повинен включати заходи, що готують учнів до того, що вони почують, що вони будуть робити та ознайомлення з різними підходами до завдання.

Під час самої слухацької діяльності учнів слід заохочувати стежити за їхнім рівнем розуміння та приймати рішення щодо відповідного використання стратегії.

Дії після аудіювання дають можливість оцінити рівень розуміння слухачів, порівняти, обговорити стратегії та поміркувати над альтернативними підходами до завдання. На останньому етапі роботи з аудіюванням, учні мають закріпити та усвідомити сприйнятий на слух новий матеріал.

Способи контролю сформованості аудіювання бувають двох типів: вербальні і невербальні. Об'єктами контролю виступають знання, мовленнєві навички та вміння. Сформованість здібностей до аудіювання перевіряють через опитування, анкетування, тестування та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителей. Москва. АРКТИ. 2001. 192 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения ин.яз.: лингводидактика и методика, учебное пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин.яз. высш.пед.учеб.заведений,. Москва. Издательский Центр «Академия». 2004. 335 с.
3. Гез Н.И. Методика обучения иностранному языку в средней школе: учебник. Москва. Высшая школа. 1996. 373 с.
4. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев. «Вища школа. 1984. С. 128-150.
5. Елухина Н. В., Каспарова М. Г. Подготовка учебного текста для аудирования. Москва. Академия педагогических наук СССР. 1974. – С. 40-47.
6. Іщенко О. С. Темп мовлення в гуцульському та східно-слобожанському діалектах: порівняльний аналіз. Мюнхен. Verlag Otto Sagner. 2014. С. 175-180.
7. Колкер Я.М. Обучение восприятию на слух английской речи: практикум: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва. Издательский центр «Академия». 2004. 328 с.
8. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур, теорія і практика. Київ. «Ленвіт». 2013. 592 с.
9. Татьяна Ю. Осадчая Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе. Ялта. Гуманитарно-педагогическая академия Крымского федерального университета им. В. И. 2017. С. 1-5.

10. Радченко Г. Л. Методика обучения аудированию. Новосибирск. Специализированный учебно-научный центр Новосибирского государственного университета. 2009. 7 с.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва. Астрель. 2008. 240 с.
12. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов на Дону. «Феникс». 2004. 416 с.
13. Brown, H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. New York. Prentice-Hall Regents. 1994. 688 p.
14. Grand-Clement Oldie. Belleville 3: livre de l'élève. Minsk. Espace documentaire de Minsk. 2005. 145 p.
15. Dunkel, P. Academic Listening and Lecture Note-taking for L1/SL Students: The Need to Investigate the Utility of the Axioms of Good Note-taking. TESL Canada Journal, 6. Oxford. Oxford University Press. 1988. P. 11-26.
16. Field John Listening in the Language Classroom. Cambridge. Cambridge University Press. 2009. 377 p.
17. Gary J.O. Delayed oral practice in initial stages of second language learning in W.C. Ritchie Second Language Acquisition Research: Issues and Implications. New York. Academic Press. 1975. P. 89-95.
18. Gilman, R.A. and Moody, L.M. What practitioners say about listening: Research implications for the classroom. Foreign Language Annals 17/4. Alexandria. American Council on the Teaching of Foreign Languages. 1984. P. 331-334.
19. Higgins, J. Raising Teachers Awareness of the Real-time Characteristics of Their Classroom Speech. In: D. Mahoney and J. Nagoya. Nagoya University of Commerce and Business Administration. 1994. P 79-91.

20. Holden W.R. Listening Skills and Learner Development in Developing Autonomy: Proceedings of the Second Annual JALT Conference of College and University Educators. Tokyo College and University Educators. 1976. P. 1-10.
21. Holden Wm. R Facilitating Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies Bulletin of Hokuriku University Vol. 28. Hokuriku. Hokuriku University. 2004. P. 257-266.
22. Hamouda Arafat An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development April 2013, Vol. 2, No. 2. Buraidah. Quassim University. 2013. 43 p.
23. Mendelsohn D.J. Teaching Listening. Annual Review of Applied Linguistics 18. Cambridge. Cambridge University Press. 1998. P. 81-97.
24. Mideros D. The Social Dimension of FL Listening Comprehension: From theory to practice in higher education, Caribbean Teaching Scholar 5(2). St. Augustine. The University of the West Indies, P. 111-124.
25. Muhammad Naeem Butt Listening Comprehension Problems among the Students: A Case Study of Three Govt. Boys Higher Secondary Schools. European Journal of Social Sciences, Volume 18, Number 2. Victoria. European Journal of Social Sciences. 2010. P. 311-315.
26. Nation, K., & Snowling, M. J. Beyond Phonological Skills: Broader Language Skills Contribute to the Development of Reading. Journal of Research in Reading, 27. Leicester. United Kingdom Reading Association. 2004. P. 342-356.
27. Nuttall, C. Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: Heinemann English Language Teaching. Chapter 8: An extensive

- reading programme. Oxford. Oxford University Press. 1996. P. 127-148.
28. O'Malley J. M., Chamot A. U., & Kupper L. Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 4. Cambridge. Cambridge University Press. 1989. P. 418-437.
 29. Pellegrino F., Coupé C., Marsico E. A cross-language perspective on speech information rate, *Language* Vol. 87. Washington. Linguistic Society of America. 2011. P. 539-558.
 30. Rost M. *Teaching and Researching Listening*. London. Longman. 2002. 406 p.
 31. Rubin, J. A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78/2; Hoboken. Wiley-Blackwell. 1994. P. 199-221.
 32. Samuels, S. Factors influencing listening: Inside and outside the head. 23(3). Abingdon. Taylor & Francis, Ltd. 1984. P. 183-189.
 33. Thompson and Rubin, J. Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals* 29/3. Alexandria. American Council on the Teaching of Foreign Languages. 1996. P. 331-342.
 34. Ur P. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. 92 p.
 35. Underwood, M. *Teaching Listening*. New York. Longman. 1989. 117 p.
 36. Vandergrift L., Goh C. *Teaching and Testing Listening Comprehension*. *The Handbook of Language Teaching*. New Jersey. Blackwell Publishing. 2009. P. 395-411.
 37. Vandergrift L., Goh C., Mareschal C., Tafaghodtari M. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, no. 56(3). Michigan. Language Learning Research Club, University of Michigan. 2006. P. 431-462.

38. Vogely, A. Perceived strategy use during performance on three authentic listening tasks. *The Modern Language Journal* 79 (1). Hoboken. Wiley-Blackwell. 1995. P. 41–56.
39. Wolvin, A., Coakley, C. A Survey of the Status of Listening Training in Some Fortune 500 Corporations. *Communication Education* 40:2. Abingdon. Taylor & Francis. 1991. P. 152-164.
40. Wu C. H. A Study of Listening Strategies and Difficulties of High-proficiency and Low-proficiency English Majors in Taiwan. A Think-aloud Study. National Changhua University of Education. Cambridge. Cambridge University Press. 2007. P. 180-201.
41. Yagang, F. Listening: Problems and solutions. In T. Kral (ed.) *Teacher Development: Making the Right Moves*. Washington, D.C. English Language Programs Division. 1994. P. 16-19.
42. Young L. Listening Strategy Instruction in a Higher French Class. *Scottish Languages Review*, Iss. 25. Glasgow. University of Strathclyde 2012. P. 7 – 18.

ДОДАТКИ

Додаток А

Диалог з підручника «Belleville 3»

À Paris, un enquêteur interroge les personnes dans la rue.

Le journaliste : Bonjour, monsieur ! Ça sera très rapide, c'est pour un sondage.

Le passant : D'accord.

Le journaliste : Voilà... Si on supprimait les publicités dans le métro, par quoi aimeriez-vous les remplacer ?

Le passant : C'est vrai que ce serait bien si on ne voyait plus ces affiches souvent betes et sexistes. À la place, je pense qu'on pourrait faire des expositions de photos sur différent thèmes. On devrait aussi permettre a des artistes d'exposer leurs oevres pour se faire conneaitre.

Le journaliste : À la station Louvre, il y a des reproduction d'objet et de statue du musee.

Le passant : Eh bien, on aurait pu faire la même chose ailleurs avec des oevres modernes et dans d'autres stations. Il faudrait que l'art aoit plus présent dans notre vie quotidienne.

Le journaliste : Eh bien, parfait, vous avez répondu à ma question. Merci ! Bonjour ! Vous avez deux minutes ? C'est pour un sondage.

Une passante : Un sondage sur quoi ?

Le journaliste : Sur la suppression de la publicité dans le métro.

La passante : Moi, si on m'avait demandé mon avis, j'aurais supprimé depuis longtemps la publicité et j'aurais mis de grands ecrans plait diffusant en continu des clips pour que les gens puissent commencer la journee dans une ambiance sympa.

Le journaliste : Ça n'aurait peut-être pas plu à tout le monde.

La passante : Surtout aux publicitaires qui ne pourraient pas continuer à nous polluer le cerveau [14, c. 82].

Приклади завдань дотекстового етапу до діалогу з підручника
«Belleville 3»

1) Здогад за заголовком, новими словами або можливим ілюстраціям

Exercice 1 – Regardez l'illustration du dialogue. Essayez de deviner le thème du dialogue.

Exercice 2 – Quelles associations avez-vous avec les mots suivants: une interrogation, un enquêteur, un sondage, des publicités, une reproduction, une suppression, des clips, des publicitaires, sympa, une ambiance, une vie quotidienne, un cerveau ? Essayez de trouver des définitions pour eux.

2) Обговорення питань або тверджень до прослуховування:

Exercice 1 – Répondez aux questions suivantes:

1. Ditez-moi à quoi sert la publicité?
2. Que pensez-vous de l'abondance de publicité dans notre vie quotidienne?
3. Avez-vous participé à des sondages?
4. Sur quoi portaient ces sondages?

Приклади завдань текстового етапу до діалогу з підручника
«Belleville 3»

Exercice 1 – Écoutez le texte et déterminez lesquelles des phrases suggérées y ont été utilisées sans modification.

1. Ça n'aurait plu à tout le monde.
2. À la station Louvre, il y a des reproduction d'objet et de statue du musee.
3. C'est vrai que ce serait bien si on ne voyait plus ces affiches ennuyeux.
4. Ça sera très rapide, c'est pour un sondage.
5. Moi, si on m'avait demandé mon avis, je n'aurais pas supprimé la publicité.

Exercice 2 – Complétez les phrases inachevées.

1. Sur la suppression de ... dans le métro
2. Surtout aux ... qui ne pourraient pas continuer à nous polluer le cerveau.
3. Ça sera très rapide, c'est pour
4. À la place, je pense qu'on pourrait faire ... sur différent thèmes.
5. Il faudrait que l'art aoit plus présent dans notre
6. J'aurais mis de grands ecrans plait diffusant en ... pour que les gens puissent commencer la journee dans
7. C'est vrai que ce serait bien si on ne voyait plus ces affiches souvent ... et

Exercice 3 – Écoutez les mots suivants: une interrogation, un en enquêteur, un sondage, des publicités, une reproduction, une suppression, des clips, des publicitaires, sympa, une ambiance, une vie quotidienne, le cerveau. Trouvez l'équivalent dans votre langue maternelle.

Приклади завдань післятекстового етапу до діалогу з підручника
«Belleville 3»

Exercice 1 – Donnez l'intitulé au dialogue.

Exercice 2 – Marquez les affirmations suivantes comme vraies ou fausses :

1. Il y a deux journalistes dans le dialogue.
2. Tous les répondants se sont dits insatisfaits de la publicité dans le métro.
3. Une personne a offert de remplacer la publicité par des nouvelles.
4. On allait supprimé la publicité des écoles.
5. Les annonceurs ne seront pas satisfaits de la décision de supprimer les publicités du métro.
6. Le journaliste a interviewé des passants pendant très longtemps.
7. Tous les passants ont accepté de participer à sondage.

Exercice 3 – Divisez-vous en paires et créez de petits dialogues par 3-4 répliques en utilisant le nouveau vocabulaire.

Приклад завдань контролю до діалогу з підручника «Belleville 3»

Exercice 1 – Repondez aux questions [14, с. 83].

1. Qui parle?
2. Ces personnes se connaissent-elles ?
3. De quoi parlent-elles ?
4. Qu'y a-t-il a la station Louvre ?
5. Que propose l'homme interviewe ?
6. Que propose la jeune femme ?
7. Que pense-t-elle des publicitaire ?

Exercice 2 – Choisissez le variante vrai.

On puex trouver des reproductions d'objets et de statues a

- a) La station Charles de Gaulle
- b) La station Abbesses
- c) La station Louvre
- d) La station Trocadéro

On supprimait les ... dans le metro.

- a) bancs
- b) plans de route
- c) tourniquets
- d) publicite

Le sondage a concerné

- a) deux personne
- b) dix personne
- c) trois personne
- d) un person

Parmi les répondants figuraient

- a) deux filles
- b) deux hommes
- c) un homme et une fille
- d) deux hommes et deux filles

Exercice 3 – Racontez, que vous placeriez dans des lieux publics au lieu de la publicité?