

РЕЗУЛЬТАТИ ПРОБНОГО НАВЧАННЯ АВТОНОМНОГО ІНШОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

THE RESULTS OF EXPERIMENTAL TEACHING AUTONOMOUS LISTENING COMPREHENSION TO PROSPECTIVE TEACHERS

Уміння сприйняття іншомовних висловлювань на слух є невід'ємним компонентом комунікативної компетентності студента. Традиційне аудіювання в навчальних умовах не є студентоцентрованим, а отже, не готує до слухання в реальних, а не штучних умовах. З метою індивідуалізації процесу сприйняття іншомовних повідомлень на слух пропонується розвивати екстенсивне аудіювання в умовах автономного навчання. У статті висвітлюються результати експериментального навчання майбутніх учителів, які опановують англійську мову як другу спеціалізацію в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя в Україні. Дані були зібрані через: 1) самоповіді, метою яких було підвищити метакогнітивну обізнаність студентів під час аудіювання іншомовних повідомлень; 2) опитувальник, призначений для вивчення вражень студентів від експериментального навчання.

Стаття доводить ефективність запропонованого позааудиторного навчального середовища, яке стимулює як розвиток студентської автономії, так і розвиток умінь сприйняття іншомовних висловлювань на слух. Результати пробного навчання засвідчили зростання показників умінь аудіювання студентів, водночас дослідження виявило низьку мотивацію деяких студентів, їхню неготовність до автономного навчання та низьку метакогнітивну обізнаність під час аудіювання. Серед стратегій, які виявились ефективними для слухання, студенти назвали асоціації, згори-вниз, здогадку про значення слів за контекстом, ігнорування незнайомих слів, прослуховування з різною швидкістю, занотовування, використання друкованого запису. Висновки цього дослідження говорять про те, що викладачам потрібно приділяти більше уваги створенню позааудиторного навчального середовища, яке допоможе майбутнім учителям розвивати не тільки їхню автономність та вміння іншомовного аудіювання, але й метакогнітивні вміння.

Ключові слова: автономне навчання, іншомовне аудіювання, метакогнітивна обізна-

ність, метакогнітивні вміння, стратегії аудіювання.

Listening comprehension skills is one of the key components of learners' communicative competence, therefore teachers' task is to develop those skills no matter how few classes per week they have. Traditional classroom listening is not learner-centered, and therefore does not prepare for listening in natural, not artificial environment. In order to individualize the process of listening comprehension, it is suggested to develop extensive listening in autonomous learning.

The article reports findings of experimental teaching of prospective teachers minoring in English at Nizhyn Mykola Gogol State University in Ukraine. The data were gathered through: 1) self-reports, the aim of which was to raise students' metacognitive awareness of listening comprehension; 2) a questionnaire, designed to investigate learners' impressions of the experimental teaching.

The research proved the effectiveness of the proposed out-of-class learning environment, which stimulates both the development of student autonomy and the development of listening comprehension skills. The results of the experimental teaching indicated an increase in students' level of listening skills, though the study found out low motivation of some students, their lack of readiness for autonomous learning, and low metacognitive awareness while listening. Among the strategies that proved effective listening, students named associations, top-down, guessing the meaning of words from context, ignoring unfamiliar words, listening at different speed, making notes, using transcript.

The implications of this study suggest that teacher trainers need to pay more attention to creating out-of-class learning environment that will help prospective teachers develop not only student autonomy and listening comprehension skills but metacognitive skills as well.

Key words: autonomous learning, foreign listening comprehension, metacognitive awareness, metacognitive skills, listening strategies.

УДК 378.147 : 811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-31>

Шевченко С.І.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Халимон І.Й.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми у загальному вигляді. Традиційний підхід до навчання аудіювання (comprehension approach) з дотекстовим, текстовим та післятекстовим етапами має на меті перевірити рівень розуміння почутого шляхом виконання тестів або інших завдань. Успіх розуміння визначається правильними відповідями на запитання. У протилежному випадку викладач запропонує слухачам послухати текст ще раз, розбиваючи його на смислові частини. Наявне припущення, що цей підхід є найефективнішим для виявлення ступеня розуміння тексту [2, с. 26]. Проте, незважаючи на його переваги, він не позбавлений недоліків. По-перше, не завжди

правильні відповіді відображають процес розуміння. Виконуючи завдання множинного вибору, студенти не завжди правильно їх розуміють, адже виконання тестових завдань пов'язано з умінням читання, а не аудіювання [2, с. 28]. По-друге, кінцевим продуктом аудіювання є розуміння, а сам процес, у результаті якого досягається продукт, залишається прихованим. Більшість помилок трапляється через низький рівень сприйняття, які не можна компенсувати за рахунок контексту [2, с. 30]. Правильні відповіді не інформують про те, що сприяло успішному розумінню, і де слабкі сторони слухача. Викладач не може дати йому пораду у разі нерозуміння повідомлення,

що саме робити, щоб наступного разу покращити свій результат.

Крім того, традиційний підхід не виглядає студентоцентрованим, оскільки всі рішення приймає викладач (скільки разів слухати, які запитання поставити, як оцінити відповіді тощо).

Нарешті, недоліком аналізованого підходу є його штучність, невідповідність реальним умовам іншомовного сприйняття. Супровідні запитання, про які ми дізнаємося на дотекстовому етапі, обмежують фокус уваги слухача, не даючи йому змоги самостійно виділити в тексті основне і другорядне [2, с. 244]. Цей підхід не допомагає слухачеві сформулювати стратегії, які б уможливили компенсацію незрозумілих частин тексту, а отже, не готує до слухання в реальних, а не штучних умовах [2, с. 31–32].

Ці міркування підштовхують до висновку про підвищення ролі студента у цьому процесі. Отже, треба зробити процес аудіювання індивідуалізованим, тоді студенти матимуть можливість прослуховувати повідомлення не один чи два рази, а залежно від їхніх конкретних потреб [2, с. 38].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним зі способів індивідуалізації процесу сприйняття іншомовних повідомлень на слух є автономне екстенсивне аудіювання (термін «екстенсивне аудіювання» був введений Ф. Прауз (2001)). Його мета – заохотити студентів слухати не лише задля контролю, а й зробити цей вид мовленнєвої діяльності задоволенням, їхньою життєвою потребою [2, с. 54]. Великий досвід сприйняття зробить слухача чутливим до форм слів, які сполучуються [2, с. 188]. На користь такої форми розвитку вмінь аудіювання слугує ще й той факт, що скорочення контактних годин у ЗВО унеможливує розвиток цих умінь на достатньому рівні під час занять.

У нашому попередньому дослідженні готовності майбутніх учителів до навчальної автономії [5] ми виявили певне протиріччя між високою мотивацією студентів до вивчення англійської мови, бажанням брати на себе відповідальність за навчальні досягнення та середніми здібностями, що характеризують низький рівень навчальної автономії. Результатом дослідження став висновок про створення викладачем умов, які б сприяли розвитку високого рівня автономності. Цей висновок зумовив продовження нашого дослідження та організацію пробного навчання аудіювання в умовах автономії.

Слідом за А. Холек (1981) ми будемо визначати навчальну автономію як здібність брати на себе відповідальність за своє навчання. Під автономією в аудіюванні матимемо на увазі врахування таких трьох компонентів, як: автономне використання ресурсів, автономне використання технологій, розвиток умінь навчальної автономії. Це означає, що

студенти матимуть вибір ресурсів для слухання автентичних різномірних текстів, технологій для використання та оволодіватимуть навчальними стратегіями, ефективними для досягнення цілей аудіювання.

За результатами попереднього дослідження майже 70% студентів висловили бажання навчатися не лише в аудиторії, а й поза нею, проте лише третина студентів готові це робити без вказівок викладача, за власним вибором. 60% респондентів потребують постійної підтримки з боку викладача, вони не можуть самостійно вирішити, що робити поза аудиторією, якими методами і технологіями користуватися [5]. Завдання викладача – створити таке навчальне середовище, в якому студенти мали б можливість розвивати свою впевненість та ставати автономними.

Мета статті – проаналізувати процес та результати пробного навчання сприймання іншомовних повідомлень на слух в умовах автономного навчання майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У 2018–2019 навчальному році нами було організоване пробне навчання автономного аудіювання серед магістрантів філологічного факультету, майбутніх учителів, що вивчають англійську мову як другу спеціалізацію. У пробному навчанні взяли участь 15 студентів. Предмет англійська мова як друга спеціалізація пропонується на багатьох факультетах педагогічних вишів. Проте кількість годин, відведена на вивчення іноземної мови, значно менша, аніж на спеціальних факультетах, де англійська мова є першою спеціальністю. Вкрай важливим є той факт, що випускники обох спеціальностей (як першої, так і другої) мають володіти однаковим рівнем мовленнєвої компетентності. Тому обрана для дослідження група студентів потребує додаткового навчання в умовах автономії.

Пробне навчання мало на меті: 1) створити позааудиторне навчальне середовище, яке б стимулювало розвиток студентської автономії; 2) розвинути у студентів вміння сприймання іншомовних висловлювань на слух; 3) розвинути метакогнітивні вміння студентів. Для цього ми скористалися електронною навчальною платформою MOODLE, де була створена група з навчання автономного аудіювання.

На початку пробного навчання студенти самостійно визначили свій рівень сприйняття іншомовних висловлювань на слух, спираючись на дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій (CEFR). 40% респондентів визначили свій рівень як А2, 60% – як В1.

Серед потенційних труднощів навчання ми вбачали відсутність мотивації, адже подібний вид роботи не оцінювався в балах і не мав впливу на модульний бал; побоювання студентів слухати автентичні тексти, оскільки вони не завжди

спроможні самостійно знайти матеріали, що відповідають їхньому рівню; низький рівень метакогнітивної обізнаності, оскільки на заняттях ніколи не обговорюється сам процес аудіювання.

Один раз на тиждень студенти мали обрати і прослухати повідомлення та виконати певні завдання: 1) спрямовані на те, щоб прозвітувати про почуте на занятті та проаналізувати інформацію з погляду власного досвіду, поділитися банком нових виразів, фраз у групі; 2) спрямовані на процес сприйняття: описати/проаналізувати процес прослуховування з акцентом на декодування інформації, обґрунтувати вибір теми повідомлення, вказати на стратегії, які сприяли розумінню. Студенти самостійно знайомилися зі стратегіями і ділилися ними у групі. Слід пригадати, що стратегія – це послідовність певних кроків для досягнення певної мети [6, с. 8]. Р. Оксфорд виділяє шість головних стратегій [7]. Серед них – когнітивні, метакогнітивні, мнемічні, компенсаторні, афективні та соціальні.

Когнітивні стратегії дають змогу студенту послуговуватися мовним матеріалом, використовуючи аналіз, синтез, узагальнення, запис нотаток, схеми тощо [6, с. 12]. Отже, можемо зробити висновок, що стратегії, які використовуються студентом під час безпосередньої роботи з текстом, називають когнітивними.

Метакогнітивні стратегії являють собою визначення власного стилю навчання, потреб, планування завдань для вивчення ІМ, підбір та організацію матеріалів, визначення розкладу, здійснення контролю за помилками, оцінку успішності виконання завдання та успішності стратегії навчання. Ці стратегії спрямовані на контролювання навчального процесу загалом [6, с. 12].

Метою дослідження було не лише розвинути вміння сприймання іншомовних висловлювань на слух студентів, а й розвинути їх метакогнітивні вміння, тобто студенти мусять не лише думати про зміст повідомлень, а й усвідомлювати, як відбувається сам процес їх сприйняття і розуміння.

Уперше визначення метакогнітивної обізнаності запропонував Д. Флавелл (1979) [1], яке потім розвинули А. Венден (1991), Л. Вандергріфт та К. Гох (2012). Поняття охоплює знання особистості, знання завдання, знання стратегій. Знання особистості – це загальні уявлення про те, як відбувається навчання, як на нього впливають різні фактори, як-от: вік, здібності, стилі навчання, знання про себе як учня. Знання завдання – це те, що студент знає про цілі, вимоги, процедуру виконання завдання. Знання стратегій – це те, що знають студенти про застосування стратегій, ефективних для певного завдання. Проблема в тому, що багато студентів не володіють прийомами, стратегіями успішного навчання [4].

Як і всі розумові процеси, слухання не підлягає безпосередньому спостереженню, проте ми

можемо дізнатися, як відбувається цей процес за допомогою саморефлексії студентів у вигляді звіту про процес прослуховування фрагменту. Цю процедуру запропонували Е. Коен (Cohen) (1987) та А. Венден (Wenden) (1991) і назвали її самозвітом (self-reporting) [1; 8]. У нашому дослідженні студенти відправляли самозвіт після кожного прослуховування в групу з навчання автономного аудіювання. Щоразу для самозвіту пропонувалися різні запитання, щоб позбавити студентів одноманітності та стимулювати подальшу мотивацію. На початку навчання вони міркували над власним рівнем сприймання іншомовних висловлювань на слух, вибором теми повідомлення, стратегіями, ефективними для розуміння. Пізніше вони описували конкретні проблеми, пов'язані з декодуванням інформації (загального розуміння, впізнання слів, граматичних структур, встановлення значення) за запропонованою схемою [2].

Наприкінці пробного навчання студентам був запропонований опитувальник з відкритими відповідями. Студенти мали змогу анонімно проаналізувати процес автономного навчання аудіювання та висловити свої враження.

Усі студенти зазначили приріст в уміннях сприйняття іншомовних повідомлень на слух. 40% респондентів перейшли з рівня А2 на рівень В1, 60% перейшли з рівня В1 на В2. Ми схильні довіряти цим відповідям, адже рівень текстів, які слухали студенти, зазначений їх розробниками.

Серед стратегій, які виявилися ефективними під час слухання, студенти назвали асоціації, згори-вниз, здогадку про значення слів за контекстом, ігнорування незнайомих слів, прослуховування в різних темпах, занотовування, використання друкованого запису. Ці відповіді свідчать про те, що студенти володіють певними стратегіями аудіювання, але є необхідність розширення їх банку.

Основні труднощі аудіювання студенти вбачали в наявності незнайомих слів та конструкцій, швидкому темпі мовлення, незвичній вимові знайомих слів (редукція звуків).

Для досягнення повного розуміння вони застосовували в середньому від 3 до 4 прослуховувань. Найбільш до вподоби виявилися завдання, спрямовані на зміст повідомлень (87% респондентів), тоді як завдання рефлексивного характеру, спрямовані на самоаналіз процесу сприйняття повідомлень, не викликали великого інтересу. Лише 13% респондентів оцінили цей вид завдань. Студенти пояснюють це тим, що подібні завдання цікаві лише перший раз, а потім набридають своєю однотипністю, до того ж на їх виконання йде багато часу. Набагато простіше послухати і передати зміст. Дуже приємно було виявити, що всі студенти скористалися нашим банком ресурсів для аудіювання. Загальні враження від навчання

позитивні: «з'явився інтерес займатися цим у вільний час», «я й надалі буду прослуховувати аудіофайли та підвищувати рівень складності матеріалу», «краще сприймаю мовлення носіїв, навіть у швидкому темпі», «навчилася не боятися вимови носіїв».

Висновки. Незважаючи на схвальні відгуки, деякі проблеми залишилися невирішеними:

1) мотивація навчання. На початку навчання ми сподівалися, що у групі завжди є старанні студенти, які обов'язково виконують завдання. Інші будуть наслідувати їхній приклад. Крім того, обмін новою інформацією також сприяє мотивації. Проте 2 студентки так і не взяли участі у роботі групи жодного разу. Вони пояснюють це відсутністю бажання, що свідчить про низький рівень автономії;

2) метакогнітивна обізнаність. Нам так і не вдалося перенести акцент зі змісту повідомлення на процес його сприйняття. Студенти звикли до традиційного підходу в аудіюванні, результатом якого є продукт. Таким чином, надалі необхідно шукати шляхи підвищення метакогнітивної обізнаності і більше продумувати завдання, спрямовані на самоаналіз процесу аудіювання.

Підсумовуючи результати дослідження, можна стверджувати, що загалом нам вдалося створити позааудиторне навчальне середовище, яке сти-

мулювало розвиток студентської автономії; розвинути вміння сприймання іншомовних висловлювань на слух студентів. Подальші дослідження будуть спрямовані на підвищення мотивації та метакогнітивної обізнаності студентів під час навчання аудіювання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Cohe, A. Studying learner strategies: how we get the information / in A. Wendenand, J. Rubin (eds.). 1987.
2. Field J. Listening in the language classroom. Cambridge University Press. 2010.
3. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. No 34/10. Pp. 906–11.
4. Goh C. Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*. 1997. No 51(4). Pp. 361–369.
5. Khalymon I., Shevchenko S. Readiness for learner autonomy of prospective teachers minoring in English. *Advanced education*. 2017. No. 8. Pp. 65–71.
6. Oxford R.L. Language learning styles and strategies: an overview. GALA, 2003. Pp. 1–25.
7. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston : Heinle & Heinle. 1990.
8. Wenden A. Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners. New York : Prentice Hall. 1991.