

ВИКОРИСТАННЯ МИСЛИННЄВИХ ЗАДАЧ В ЯКОСТІ ПРИЙОМУ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ

THE USE OF MENTAL PROBLEMS AS A METHOD OF LEARNING TO LISTEN TO FOREIGN LANGUAGE TEXTS

Стаття присвячена проблемі прийомів навчання аудіювання в немовних навчальних закладах, а саме – використанню мислиннєвих задач під час навчання аудіювання.

В процесі навчання іноземної мови велика увага приділяється навчанню аудіювання іноземних текстів, оскільки навички сприймати іноземну мову на слух в порівнянні з навичками читання чи говоріння розвинуті набагато менше.

Об'єктом нашого дослідження ми обрали навчання аудіювання в немовному навчальному закладі.

Предметом дослідження є використання мислиннєвих задач в якості прийому навчання аудіювання іноземних текстів.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що проблемами навчання аудіювання займаються і займаються такі методисти як Г.В. Рогова, Л.С. Панова, Е.Г. Погосян, але ще немає достатніх теоретичних досліджень та методичних наробок щодо використання мислиннєвих задач в якості прийому навчання аудіювання іноземних текстів, і це зумовлює необхідність подальшого вивчення всіх аспектів інтенсифікації та оптимізації навчання аудіювання та підвищення ефективності цього виду навчальної діяльності.

Метою даної роботи є розглянути питання змісту навчання аудіювання та проблеми організації роботи над аудитивним текстом, представити зразки мислиннєвих задач на різних етапах аудіювання іноземних текстів.

Практична цінність даного дослідження полягає в тому, що розроблені зразки мислиннєвих задач можуть бути використані під час навчання вмінню розуміти іноземну мову на слух і підвищенню інтересу студентів до вивчення іноземної мови, посиленню мотивації навчання, оскільки іноді відсутність вищезгаданого може свідчити і про те, що викладачі мало задіюють інтелектуальний потенціал студентів і тим самим нівелюють значення предмету, який викладають, значимість володіння іноземною мовою.

Ключові слова: мислиннєві завдання, аудитивні тексти, здобувачі освіти, сприйняття мови, аналіз, синтез, розумова діяльність, іноземне мовлення.

The article is devoted to the problem of methods of teaching listening in non-language educational institutions, the use of thinking tasks during teaching listening.

In the process of learning a foreign language much attention is paid to learning to listen to foreign texts, since the skills to perceive a foreign language by ear are much less developed than the skills of reading or speaking.

We chose listening training in a non-language educational institution as the object of our research.

The subject of the study is the use of thinking tasks as a method of teaching listening to foreign language texts.

The relevance of this study lies in the fact that such methodologists as G.V. Rohova, L.S. Panova, E.G. Pogoyan, but there are still not enough theoretical studies and methodological developments regarding the use of thinking tasks as a method of learning to listen to foreign language texts, and this necessitates further study of all aspects of intensification and optimization of listening learning and increasing the effectiveness of this type of educational activity.

The purpose of this work is to consider the content of listening training and the problems of organizing work on an auditory text, to present examples of thinking tasks at various stages of listening to foreign language texts.

The practical value of this research lies in the fact that the developed samples of thinking tasks can be used during teaching the ability to understand a foreign language by listening and increasing the interest of students in learning a foreign language, increasing the motivation of learning, since sometimes the absence of the above can also indicate that teachers they use little intellectual potential of students and thus reduce the importance of the subject being taught, the importance of mastering a foreign language.

Key words: thinking tasks, auditory texts, learners, language perception, analysis, synthesis, mental activity, foreign language speech.

УДК 378.147.091.31:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.31>

Дубович К.С.,

викладач 1 категорії циклової комісії філологічних та історичних дисциплін Черкаської медичної академії

Смирнова М.В.,

викладач 1 категорії циклової комісії філологічних та історичних дисциплін Черкаської медичної академії

Рибій Л.А.,

викладач 1 категорії циклової комісії філологічних та історичних дисциплін Черкаської медичної академії

Під аудіюванням розуміють складний мовно-мислиннєвий процес сприйняття і одночасної переробки мислиннєвої посилки, в результаті чого досягається розуміння її змісту.

Навчання аудіювання в навчальному закладі здійснюється за двома напрямками: а) навчання сприйняття мови співрозмовника при усному спілкуванні; б) навчання розуміння на слух протяжних відрізків мовлення (фабульних розповідей, виступів, лекцій).

Спостереження навчального процесу в вузі показують, що вміння сприймати іноземну мову на слух у здобувачів освіти найменш всього

розвинуте. Це перешкоджає створенню на занятті атмосфери спілкування, знижує інтерес студентів до мови. Вони перестають вірити в те, що зможуть розуміти її, спілкуватися нею. Очевидно справа тут як в дефіциті практики у власне аудіюванні, так і в тому, що викладачі часто не враховують тих можливостей навчання аудіювання, які містяться в інших видах роботи, не спрямованих безпосередньо на навчання аудіювання.

З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність.

Перцептивною вона є тому, що здійснюється сприйняття, розумовою – бо пов'язана з основними

розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічною – бо відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, формування образу і впізнавання як результат співставлення з еталоном. Вважається, що аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю.

Аудіювання базується на природній здатності людини розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати цю інформацію, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими задачами.

Зміст навчання аудіювання визначається умінням розуміти іншомовне мовлення в повсякденних ситуаціях спілкування, визначати мету і тему розмови, сприймати на слух її основний зміст, адекватно реагувати, уміння розуміти висловлювання викладача, однокласників, та їх короткі повідомлення, що стосуються навчально-трудої та соціально-побутової сфер спілкування, а також уміння адекватно сприймати повідомлення (наприклад, оголошення, рекламу тощо).

Матеріальною основою аудіювання є композиційно, структурно і змістовно організований аудіотекст.

Мовні труднощі аудіювання зумовлюються характером мовних засобів та характером аудіотекстів.

Граматичні труднощі пов'язані з синтаксисом (розчленування фрази на окремі елементи, встановлення зв'язку між ними, їх роль) та морфологією (наприклад – граматична омонімія службових слів). Лексичні труднощі виникають, якщо в тексті є слова, вжиті в переносному значенні, інформаційно ненавантажені слова, аморфні та немотивовані слова, фразеологізми, сленг тощо.

Труднощі для розуміння можуть створюватися паронімами, антонімами, синонімами.

Нерозвиненість фонетичного слуху, а відсутність адекватних мовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів є перешкодами для розпізнавання слів в мовному потоці.

До фонетичних труднощів відносяться труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом, темпом.

Діалогічне мовлення більш важке для сприйняття ніж монологічне, адже студентам доводиться одночасно диференціювати мовленнєвих партнерів і виконувати аналітично-синтетичні дії, що передбачаються процесом аудіювання.

Зняття цих різнотипних та різнохарактерних труднощів є частиною змісту навчання аудіювання.

Методисти вважають, що всю ту роботу, яку студенти під керівництвом викладача проводять на занятті, можна організувати таким чином, щоб кожний її етап сприяв розвитку навичок та

вмінь сприйняття мовлення на слух. Для початку з'ясуємо, які психічні процеси лежать в основі аудіювання, які механізми необхідно формувати при навчанні цього вміння.

Сприйняття мовлення на слух спирається спочатку на слухові відчуття. При цьому відбувається зустрічне внутрішнє проговорювання сприйнятого мовлення, яке спочатку має розгорнутий характер, а по мірі розвитку вмінь стає більш згорнутим.

При сприйманні мовлення на слух здійснюється процес передбачення мовного і смислового розгортання висловлювання.

При перших граматичних сигналах, які прозвучали, із довгочасної пам'яті в оперативну надходить фразовий стереотип сприйнятого речення, внаслідок чого і відбувається передбачення синтаксичного розгортання фрази. Панова зазначає, що одночасно на основі значення окремо сприйнятих слів і синтагм відбувається передбачення змісту всього речення і змістового розгортання тексту. Всі ці процеси повинні протікати швидко, не відстаючи від темпу мовлення. Якщо мовна діяльність слухача відстає від слухових відчуттів, якщо внутрішні процеси перекодування тексту в зміст загальмовані, то процес аудіювання припиняється. Звідси зрозуміло, наскільки активним є процес сприймання мовлення на слух і як багато треба працювати, щоб іншомовне мовлення сприймалося так як і рідне.

Те, що вказані психічні операції аудіювання рідного мовлення у студентів вже склалися, очевидно, відіграє позитивну роль при навчанні розуміння іншомовного мовлення. Але методисти, педагоги, психологи вважають, що багато механізмів треба формувати заново. По-перше це нові слухові та мовленнєво-рухові відчуття. Здобувачі освіти повинні навчитися розпізнавати звуки іншомовного мовлення і правильно їх вимовляти, щоб вміти адекватно сприймати слова, синтагми, граматичні ознаки. Вони повинні навчитися сприймати інтонаційні сигнали, які визначають синтагматичне членування речень. Адже осмислення прослуховуваного мовлення відбувається не по окремих словах, а по синтагмах. Студенти повинні навчитися сприймати паузи, сигнали логічного наголосу, щоб визначать логічне членування фраз, їх комунікативні центри і правильно розуміти мовлення. Вони також повинні навчитися сприймати слова, які в мовленні редукуються, зливаються з повнозначними словами і можуть робити їх невпізнаними. Механізм передбачення, який діє і при сприйнятті рідного мовлення, при навчанні іноземної мови треба формувати заново, оскільки тут інші мовні опори, структури фраз, які сприймаються, інше членування речень. Тому при навчанні іноземної мови треба приділяти більше уваги розвитку механізмів слухового сприйняття, які, за

даними психологів, є головними компонентами іншомовних здібностей.

В сучасних підходах до навчання враховується важливість ситуації, і спостерігається тенденція адаптування того, що можна назвати “*від частини до цілого*”. Слухаючий намагається втиснути все те, що він чує, в контекст, а це дає багато важливих результатів:

1. Слухаючий повинен запитати про те, що він чує, і що суперечить ситуації, як він розуміє це з прослуховування.

2. Слухаючий повинен намагатися здогадатися про значення незнайомих слів або фраз з контексту перш ніж починати панікувати та здаватися в відчаї.

3. Слухаючий повинен намагатися уявити те, що він почує далі, і використати це для створення рамки, яка б допомогла йому у прослуховуванні. Ця уява може з'явитись з його загальних знань або з інформації, яку він створював з того, що він щойно почує.

Таким чином, ставлення мислинневої задачі при навчанні аудіювання припускає пред'явлення студентам завдань до іншомовної мовленнєвої послідовності, розв'язання яких реалізується в процесі виконання предметних дій, що дозволяє проконтролювати правильність розуміння змісту мовленнєвої послідовності студентами.

Часто аудіювання розглядається як побічне для спілкування, а не основа для нього. Аудиторні вправи є переважно розумові вправи, в яких студент чує аудіостимул і тоді відразу повторює його або дає іншу усну відповідь. Коли студенти прослуховують текст і виконують вправи з відновленням розрізнених речень, зворотнім нарощуванням, затреновуванням і вправами на вимову, вони чують штучне мовлення. Такі вправи є важливими для розвитку мовленнєвих вмінь.

Отже, навчання аудіювання передбачає навчання сприйняття студентами мови співрозмовника при усному спілкуванні і розуміння студентами на слух протяжних відрізків мовлення. При цьому студенти повинні навчитися розпізнавати звуки, правильно їх вимовляти, сприймати інтонаційні сигнали, паузи, сигнали логічного наголосу, слова, які редукуються, зливаються з повнозначними словами. Варто згадати, що не треба концентрувати багато уваги на окремих словах поза ситуацією. Здобувачі освіти повинні навчитися розуміти повідомлення тривалого англійського мовлення і зробити висновок про те, що вони почули. Викладачі повинні приділяти увагу як практиці у власне аудіюванні, так і враховувати ті можливості навчання аудіювання, які містяться в інших видах роботи, не спрямованих безпосередньо на навчання аудіювання.

Носієм мови для студентів є спершу викладач. Саме від нього вони вперше чують іншомовне

мовлення, саме з опорою на мовлення викладача самі вчаться розмовляти. Викладач, який з самого початку розмовляє зі студентами тільки іноземною мовою, звичайно добивається гарних успіхів в навчанні аудіювання. Спочатку студенти тільки здогадуються, про що каже викладач, а він допомагає їм, супроводжуючи своє мовлення жестами, мімікою використовуючи предметне і зображальне унаочнення. А вже спочатку мовлення викладача дуже конкретне за змістом, тісно зв'язане з ситуаціями, які створюють предметну основу того, про що йде мова. Знайомство, обмін репліками при зустрічі, називання предметів, їх якостей – все це студенти можуть зрозуміти без перекладу. На наступних заняттях вони вчаться розуміти більш складні за змістом висловлювання викладача, не володіючи ще тими мовними засобами, які він використовує. Треба тільки, щоб викладач вірив в можливість студентів, не поспішав з перекладом своїх інструкцій, зауважень тощо. Звичайно, є різні по успішності групи і різні за рівнем розвитку студенти. В одних випадках немає необхідності використовувати переклад, і це сприяє розвитку лінгвістичного чуття студентів, здатності розуміти невивчені слова, виходячи з ситуації або контексту; в інших випадках необхідно звертатися до перекладу, але тільки на початковому періоді навчання, поки студенти не почнуть розуміти повторювані мовленнєві послідовності. Але і в цьому випадку переклад повинен давати не викладач, а кращі студенти.

Рідну мову радять використовувати лише тоді, коли пояснюють артикуляцію звука, інтонацію, граматичні явища, спосіб використання деяких слів. Ці пояснення повинні бути дуже короткими. Всі інші учбові діяння викладача і студентів повинні супроводжуватись висловлюваннями тільки іноземною мовою. Наполегливість викладача в цьому відношенні дуже дисциплінує студентів, підвищує їх активність на занятті, підтримує їх інтерес до іноземної мови.

Варто зауважити, що мовлення викладача не тільки організує студентів і регулює їх діяльність, але й виконує безпосередньо навчаючу функцію, що також сприяє формуванню навичок аудіювання. При введенні нових слів студенти повинні сприймати на слух ситуативно вписану вступну розповідь викладача, а потім, при виконанні вправ на формування відповідних навичок, розуміти поставлені комунікативні задачі. А такі допоміжні джерела іншомовного мовлення, як фонограма, ще більше розширюють можливості аудіювання, так як студенти, слухаючи їх, прилучаються до сприйняття мовлення носіїв мови.

Виробляючи навички аудіювання, викладач повинен добиватись від студентів достатньо швидкого і чіткого вимовлення фраз, формуючи таким чином у них механізм зустрічного проговорювання

мовлення, яке аудіюється і яке є важливою ланкою процесу аудіювання. Вимовлення фраз часто відпрацьовується в хорових вправах, тому важливо налагодити синхронну роботу студентів в хорі. А задача ця непроста. Студенти звикли при хоровій роботі вимовляти фрази як речівки, тобто «врозтяг», співуче. Викладач повинен відучити їх від такого способу хорового повторювання на заняттях іноземної мови. Для цього треба пояснити студентам, що їх завдання – навчитися вимовляти речення так, як це роблять англійці (німці, французи), тобто не розтягуючи слова, а вимовляючи їх швидко з певною інтонацією. За цим потрібно постійно слідкувати поки вони не відучаться від старих звичок і не закріплять нові навички.

Важко дається студентам вимовлення хором тривалих фраз, що пояснюється малим об'ємом слухової оперативної пам'яті. Викладачу доводиться відпрацьовувати зі студентами вимовлення речень по синтагмам, жестом руки вимальовуючи інтонаційний контур речення, щоб вони змогли правильно відтворити все речення, утримуючи фразу на єдиному інтонаційному контурі. Тренування в сприйманні на слух і відтворенні речень, які розширюються, в швидкому темпі сприяє розвитку механізму оперативної пам'яті, підвищенню темпу внутрішнього проговорювання, а це є необхідним для успішного оволодіння аудіюванням.

Великі можливості для розвитку вмінь аудіювання відкриваються при формуванні вмінь діалогічного і монологічного мовлення. Дуже важливо, щоб студенти уважно слухали мовлення не тільки викладача, а й своїх товаришів, вирішуючи при цьому різні мовномислинні задачі. Вони повинні бути готовими відреагувати на мовлення товаришів якимось своїм мовленнєвим висловлюванням, тип якого може бути заданий викладачем.

Таким чином, якщо паралельно з формуванням всіх іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь буде вирішуватись задача навчання сприймання мовлення на слух, то це значно полегшить виконання вправ у власне аудіюванні. Тут маєтись на увазі сприйняття на слух фабульних або описових текстів, які включені в навчально-методичні комплекси як тексти для аудіювання. В цій роботі також потрібна система, ретельна продуманість кожного кроку, який передусь аудіюванню тексту, забезпечення активності студентів під час самого аудіювання, чітка організація післятекстової роботи.

Перш ніж приступати до вправ у власне аудіюванні, викладач повинен обрати текст, який найбільш підходить. В ідеалі (але не обов'язково) текст повинен співвідноситись з розмовною темою, що вивчається. За змістом він повинен бути доступним. Кількість незнайомих слів повинна відповідати вимогам методики. Ключові слова, якщо вони незнайомі, повинні бути попередньо введені і пояснені.

Готуючись до заняття викладач ретельно вивчає текст з точки зору його змісту і мовних труднощів. Він виділяє слова для попереднього пояснення або повторення, якщо вони вивчалися давно і студенти могли їх забути. Якщо таких слів виявляється багато, то слід виділити тільки ключові, про значення решти слів студенти здогадуються або «обминуть» їх при слуханні, так як головний зміст тексту зрозуміло і без них.

Викладач повинен продумати спосіб введення цих лексичних підказок. Очевидно, їх треба подавати не ізольовано, а в невеликих контекстах за якими легко здогадатися про значення слів. Потім деякі з них можна подати в мікроконтекстах, взятих із тексту для аудіювання. Найкращий спосіб введення лексичних підказок – включення їх в бесіду, яка передусь аудіюванню тексту.

Методисти пояснюють це тим, що особливі труднощі студенти відчують на початку слухання тексту, при «входженні» в тему розповіді. Подолати ці труднощі допоможе вступна бесіда викладача. Він пояснює, про що піде мова в розповіді, виділяючи головну сюжетну лінію, викликаючи тим самим інтерес до слухання тексту. В бесіді вводяться ключові слова, розуміння яких відразу ж контролюється.

Види вступних бесід, задачі, які націлюють на сприйняття змісту тексту, звичайно, будуть різними в залежності від самого тексту і рівня підготовки студентів. Така робота є корисною для розвитку вмінь аудіювання, для подолання відчуття впевненості в тому, що текст буде зрозумілим при сприйманні на слух.

Важливо зазначити, що якщо поставлене завдання – лише зрозуміти зміст тексту, то його потрібно пред'являти лише один раз. Це відповідає природнім умовам сприйняття мовлення на слух. Крім цього, це сприяє мобілізації уваги студентів, так як націлює їх на розуміння тексту з першого разу. В окремих випадках, коли студенти не можуть зрозуміти текст, допускається повторне читання. Щоб уникнути цього, необхідно ретельно готувати студентів до сприймання тексту. Дво- триразове прослуховування фактично не покращує розуміння тексту, якщо студенти до цього не підготовлені. Звичайно, повторюване прослуховування з установкою на усномовленнєві вправи дає додаткове тренування і в аудіюванні. Воно сприяє взаємопов'язаному розвитку двох головних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння.

Щоб краще зосередитись при аудіюванні тексту, студенти можуть закрити очі. Адаже зорові відчуття – це сильні подразники, які відволікають увагу від сприйняття тексту.

Аудіотексти мають бути цікавими, нетривалими за звучанням, доступними за мовним оформленням, речення в них повинні бути короткими.

Цікавий зміст аудіотекстів забезпечується переважно за рахунок включення фабульних текстів – оповідань, а також жартів, пісень, віршів, загадок. Але не можна повністю відмовитись від текстів описового характеру. Різноманітні завдання, подані до текстів, стимулюють розумову діяльність студентів.

Темп пред'явлення має бути нормальним. Спочатку його можна дещо уповільнювати, але зловживати цим не слід, щоб студенти не звикли до нехарактерного для англійського мовлення повільного темпу. Кращого розуміння студентами тексту при нормальному темпі читання можна досягти за рахунок пауз між реченнями, виділення смислових віх та ключових слів за допомогою голосу, логічного наголосу, міміки, жестів.

З вищесказаного слідує, що успішність навчання аудіювання залежить від умов сприймання аудитивного матеріалу:

1. темпу його пред'явлення;
2. кількості пред'явлень тексту;
3. тривалості роботи над текстом;
4. етапу заняття, на якому він пред'являється.

З огляду на порівняно невеликий загальний бюджет часу на занятті, необхідно включати аудіювання в навчальний процес систематично на кожному занятті в невеликих порціях. Слухання кількох текстів на одному занятті втомлює студентів.

На початку заняття аудіотекст можна використовувати для створення іншомовної атмосфери, у середині заняття – для релаксації, у кінці – для тренування в аудіюванні.

Для успішної роботи над аудіюванням доцільно задіювати різнопланові тексти.

Описові аудіотексти містять тематичний матеріал відповідно до навчальної програми і пред'являються після його засвоєння. Проте іноді з метою усного випередження описові аудіотексти можна пред'являти і перед вивченням теми. У такому разі викладач повинен провести необхідну підготовчу роботу – ознайомити студентів з новим мовним матеріалом.

Фабульні тексти можна вводити на будь-якому етапі вивчення відповідної теми.

Вірші та пісні використовують для аудіювання під час вивчення кожного циклу занять. Роботу з ними можна приурочувати до свят, пов'язувати з початком або кінцем навчального року. Вірші та пісні можна запропонувати студентам не тільки для аудіювання, а й для подальшого вивчення напам'ять, щоб використовувати їх для фонетичної зарядки.

Завдання та вправи здебільшого подають перед аудіотекстами, щоб зорієнтувати студентів на цілеспрямоване сприйняття змісту текстів. Вони мають конкретний характер, потребують

мінімум часу для їх виконання, доступні й для слабопідготовлених студентів. Це завдання переважно проблемного характеру, про які ми будемо говорити далі.

Методисти виділяють 3 етапи роботи з аудіо текстом : передтекстовий, текстовий і післятекстовий.

Передтекстовий етап включає роботу з дошкою, роздатковим матеріалом і фрагментами аудіотексту, а також живе спілкування. Головні складові етапу: заняття мовних труднощів аудіотексту (контроль розуміння найбільш складних речень тексту, аналіз значення окремих слів та фраз), тренувальні вправи на основі тексту, введення і первинне закріплення нових слів, тлумачення вживаних в тексті лексичних одиниць та граматичних явищ, аудіювання ізольованих фрагментів тексту.

На цьому етапі використовуються наступні види роботи:

1. Введення нових слів, їх пояснення, ілюстрація прикладами.

2. Контроль розуміння нових слів в реченнях з аудіотексту з використанням візуального унаочнення.

3. Відпрацювання техніки читання на матеріалі найбільш важких в звуковому пред'явленні речень з аудіотекстом (звуко-буквена відповідність, вимова, наголос, членування тексту, змістовне виділення і т.д.).

4. Робота з найбільш складними граматичними структурами в реченнях з тексту, їх розпізнавання, диференціація, встановлення взаємодії вихідної форми (наприклад, інфінітиву) з актуальною в конкретному реченні (видочасова форма, відмінювання дієслова).

5. Тематичне групування слів з аудіотексту: слова подаються списками або в реченнях.

6. Структурне групування слів (корінні, похідні, складні, фразеологізми).

7. Складання різноманітних запитань (загальних, спеціальних, альтернативних, розділових) до найбільш складних в мовному відношенні речень аудіотексту.

Передтекстове орієнтування на сприйняття мовлення на слух полягає в складанні передтекстових запитань, в пропозиції дати назву тексту, в завданні підтвердити або спростувати запропоноване викладачем твердження, вибрати з ряду даних правильні, наближені та неправильні твердження, вибрати правильний варіант відповіді на запитання, відтворити контексти з ключовими словами тощо. Використовуючи передтекстові орієнтири, студенти виконують наступні види роботи з текстом:

1. Пошук відповідей на передтекстові запитання.

2. Формулювання головної думки.
3. Визначення лінії сюжету.
4. Підбір заголовку до тексту.
5. Визначення тематичної належності тексту (теми записані на дошці).

Текстовий етап включає прослуховування всього тексту і окремих абзаців по черзі, змістових блоків, розробку змістових блоків тексту.

В процесі багаторазового прослуховування тексту студентам пропонуються наступні види роботи:

1. Підбір заголовка до абзацу.
2. Відтворення контексту ключового слова.
3. Перефразування.
4. Відповіді на запитання.
5. Знаходження з опорою на український еквівалент іншомовних фрагментів тексту.

Післятекстовий етап включає наступні види роботи:

1. Запитання-відповідь.
2. Складання плану переказу.
3. Послівний, стислий, диференційований, орієнтувальний переказ.
4. Коментар до змісту і мовного оформлення тексту.
5. Розширення та продовження тексту студентами.

При роботі з аудіотекстом динамічно поєднуються власне лінгафонні та нелінгафонні форми роботи.

Робота з аудіотекстом в умовах фонокласу дозволяє досить повно і ефективно керувати процесом розуміння зв'язного іншомовного мовлення на слух усіма студентами, що в значній мірі інтенсифікує навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності.

Отже, робота з аудіотекстом включає три етапи: передтекстовий, текстовий і післятекстовий. Головними складовими передтекстового етапу є зняття мовних труднощів аудіотексту, тренувальні вправи на основі тексту, введення і первинне закріплення нових слів, тлумачення вживання в тексті лексичних одиниць та граматичних явищ, аудіювання ізольованих фрагментів тексту. Текстовий етап включає прослуховування всього тексту і окремих абзаців, змістових блоків, розробку змістових блоків тексту. Успішність навчання аудіювання залежить від умов сприймання аудитивного матеріалу.

Післятекстовий етап – це етап перевірки розуміння прослуханого, вміння адекватного відтворення тексту, етап обробки мовного матеріалу прослуханого тексту, етап використання інформації, здобутої в тексті.

Від правильної організації роботи викладача і групи залежить ефективність використання аудитивного тексту і результативність навчання аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності.

Під аудіюванням розуміють складний мовно-мислиннєвий процес сприйняття і одночасної переробки мислиннєвої посилки, в результаті чого досягається розуміння її змісту. Аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність.

Матеріальною основою аудіювання є композиційно, структурно і змістовно організований аудіотекст. Мовні труднощі аудіювання зумовлюються характером мовних засобів та характером аудіотекстів. Зняття цих різнотипних та різнохарактерних труднощів є частиною змісту навчання аудіювання.

Навчання аудіювання передбачає навчання сприйняття мови співрозмовника при усному спілкуванні і розуміння студентами на слух протяжних відрізків мовлення.

Вміння аудіювання вдосконалюється також при правильній організації навчання.

При роботі з аудіотекстом динамічно поєднуються власне лінгафонні та нелінгафонні форми роботи. Виконання ряду завдань виноситься в живе учбове спілкування викладача і студентів. Робота з аудіотекстом в умовах фонокласу дозволяє досить повно і ефективно керувати процесом розуміння зв'язного іншомовного мовлення на слух усіма студентами, що в значній мірі інтенсифікує навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності.

Оскільки суттєвою особливістю аудіювання є одночасна по відношенню до слухового сприйняття переробка мовленнєвої посилки, методичні прийоми навчання аудіювання іноземною мовою повинні бути спрямовані на організацію такої мовно-мислиннєвої діяльності студентів, при якій адекватне сприйняття і переробка тексту відбуваються одночасно, відповідають темпу аудіюваної мовленнєвої посилки і супроводжуються розумінням її змісту.

Мислиннєві задачі для навчання аудіювання не повинні бути складними для студентів.

Мислиннєві задачі – це задачі, що викликають в учня потребу розібратися в запропонованій ситуації та знайти шляхи для вирішення питань, що виникли у зв'язку з цим. Вправи з мислиннєвими задачами спонукають до широкого обговорення і ці завдання в цілому потребують залучення інтелекту студентів.

Різноваріантність видів текстів є багатим матеріалом для постановки мислиннєвих задач.

Аудіювання функціонує як основа іншої лінгвістичної інтелектуальної діяльності: перефразування і підсумовування почутої інформації для передачі іншим; обговорення і організація її в послідовній формі; використання результатів для вирішення проблем комунікації.

Таким чином, ставлення мислиннєвої задачі при навчанні аудіювання припускає пред'явлення

студентам завдань до іншомовної мовленнєвого посилання, розв'язання яких реалізується в процесі виконання предметних дій, що дозволяє контролювати правильність розуміння змісту мовленнєвого посилання студентами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-е вид., випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Голотюк О.В. Особливості аудіювання у вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. Педагогічні науки. 2013. Вип. 64. С. 220–225.
3. Тарнапольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти: навч. посібник. Київ: Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.
5. Квасова О.Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: навч. посібник. Київ: Ленвіт, 2009. 119 с.
6. Горюнова М.М. Аудіювання та принцип автентичності у викладанні іноземної мови. Стратегія розвитку України: економічний та гуманітарний виміри: мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. С. 358.
7. Jones, L., V. Kimborough. 1987. Great Ideas. Teacher's Manual; listening and speaking activities for students of American English. Cambridge: Cambridge University Press.
8. I. Richards, Th. Podgers "Approaches and methods in language teaching", Oxford University Press, 1996.