

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет української й іноземної філології та журналістики

Кафедра англійської мови та методики її викладання

**НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ АУДІЮВАННЯ
АВТЕНТИЧНИХ ДІАЛОГІЧНИХ ТЕКСТІВ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 2 курсу 09-251М

групи Спеціальності: 014.02

Середня освіта (Мова і література
(англійська))

Освітньо-професійної програми «Середня
освіта (Мова і література (англійська))»

Чипак Юлія Валеріївна

Керівниця докторка педагогічних наук,
професорка Співаковська Євгенія

Олександрівна

Рецензентка директорка гімназії № 6,
учитель англійської мови, спеціаліст вищої
категорії, вчитель-методист Корж Світлана
Сергіївна

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади навчання старшокласників аудіювання автентичних діалогічних текстів	6
1.1. Аудіювання як навчальна діяльність учнів.....	6
1.2. Навчальна компетентність в аудіюванні	17
1.3. Аудитивний текст як об'єкт мовленнєвої діяльності учнів....	21
1.4. . Особливості аудіювання текстів-інтерв'ю.....	27
РОЗДІЛ 2. Система навчання учнів аудіювання автентичних інтерв'ю	38
2.1. Модель навчання учнів аудіювання автентичних текстів-інтерв'ю.....	38
2.2. Комплекс вправ з навчання аудіювання автентичних текстів	51
2.3. Система роботи з автентичним аудитивним текстом.....	55
ВИСНОВКИ	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	69

ВСТУП

Кваліфікаційну роботу присвячено проблемі навчання учнів старших класів закладів загальної середньої освіти аудіювання автентичних діалогічних текстів, а саме текстів-інтерв'ю.

Актуальність дослідження полягає в тому, що сьогодні навчання аудіювання в закладах загальної середньої освіти приділяється більше уваги, ніж кілька років тому. Аудіювання є складовою частиною екзаменаційних випробувань (ЗНО), так само як і частиною міжнародних тестів: TOEFL, Cambridge First Certificate in English, IELTS тощо. У зв'язку з цим аудіювання займає істотне місце в сучасних навчально-методичних комплексах з англійської мови на всіх етапах навчання.

Відповідно до вимог програми, учень закладу загальної середньої освіти повинен розуміти на слух (з різним ступенем повноти і точності) висловлювання співрозмовників у процесі спілкування, а також автентичні і навчальні тексти діалогічного і монологічного характеру різних жанрів і тривалості звучання до 4 хвилин в рамках виучуваних тем. У зв'язку з цим зростає роль автентичних матеріалів у процесі навчання аудіювання, що передбачає:

- 1) використання автентичних аудитивних текстів у процесі навчання аудіювання;
- 2) організацію процесу навчання аудіювання таким чином, щоб сприймання автентичних текстів на слух було посилюючим для учнів;
- 3) навчання і виховання учнів як суб'єктів навчальної діяльності, здатних до самостійної роботи з удосконалення навичок і вмінь аудіювання.

Вибір жанру інтерв'ю визначається в першу чергу поширеністю аудитивних текстів цього жанру в найбільш використовуваних українських і зарубіжних навчально-методичних комплексах. Однак, як

показав аналіз методичної літератури, навіть сучасні НМК містять досить мало автентичних аудитивних текстів, внаслідок чого вчителю доводиться самостійно знаходити цей матеріал в інших доступних джерелах.

Об'єктом дослідження є процес навчання учнів аудіювання автентичних текстів на матеріалі текстів-інтерв'ю.

Предмет – модель навчання учнів закладів загальної середньої освіти аудіювання автентичних текстів на матеріалі текстів-інтерв'ю.

Мета кваліфікаційної роботи полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні і створенні комплексу вправ, які готують учнів до сприймання і розуміння цільового автентичного тексту-інтерв'ю.

Досягнення мети потребує вирішення таких **завдань**:

- розглянути особливості процесів автентичного аудіювання та навчального аудіювання;
- виявити й описати особливості **аудитивного тексту як об'єкту мовленнєвої діяльності учнів**;
- визначити особливості сприймання і розуміння на слух текстів-інтерв'ю;
- виділити вміння аудіювання, необхідні для сприйняття і розуміння на слух автентичних текстів-інтерв'ю;
- розробити і теоретично обґрунтувати комплекс вправ, спрямованих на формування і вдосконалення умінь аудіювання автентичних текстів-інтерв'ю.

Мета, завдання кваліфікаційної роботи, специфіка її об'єкта і предмета зумовили вибір таких **методів дослідження**:

- теоретичні (аналіз і синтез державних документів з актуальних проблем освіти, вивчення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду, методичної, лінгвістичної літератури з теми дослідження);
- емпіричні (цілеспрямоване спостереження за освітнім процесом);

опитування, анкетування; бесіди).

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості їх застосування у теоретичному курсі «Методика викладання іноземної мови», у практиці викладання англійської мови, під час проходження студентами виробничої (педагогічної) практики у закладах загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ АУДІЮВАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ДІАЛОГІЧНИХ ТЕКСТІВ

1.1. Аудіювання як навчальна діяльність учнів

На наш погляд, для того щоб більш раціонально і грамотно здійснювати процес навчання аудіювання, недостатньо обмежитися розглядом питання про аудіювання як вид мовленнєвої діяльності. потрібен дещо інший підхід, а саме: чи доцільно було б розмежувати і привести у взаємодію такі два поняття, як «автентичне аудіювання» і «навчальне аудіювання». Такий підхід обумовлений, на нашу думку, двома причинами.

По-перше, якщо розглядати навчання як управління процесом вчення, то це є управління, перш за все, навчальною діяльністю учня, тобто у даному випадку навчальною діяльністю аудіювання.

По-друге, цілком очевидно, що існує різниця між реальним і навчальним використанням іноземної мови.

Перш за все, це обумовлено ситуацією, в якій знаходиться суб'єкт іншомовної діяльності. Користування мовою в навчальній ситуації істотно відрізняється від її використання в ситуації реального спілкування.

Аудіювання в навчальній діяльності носить керований характер, тобто здійснюється під керівництвом і контролем учителя. Тоді як у ситуації реального спілкування цей процес регулюється або учасниками спілкування, або має стихійний, нерегульований характер.

У навчальних умовах діяльність аудіювання багато в чому детермінована програмою. Аудіювання здійснюється на відомому учням мовному матеріалі, визначеному програмою навчання. У той час як у

процесі реального спілкування учню, як правило, не вистачає словникового запасу для здійснення повноцінного спілкування.

Окрім того, аудіювання в реальній мовній практиці, тобто не на уроці, буде ускладнене низкою додаткових чинників: перешкоди, шумовий фон тощо. У той же час, якщо має місце так зване контактне аудіювання, то в якості підказки завжди можна опиратися на міміку і жести мовця.

Відомо, що в процесі аудіювання значну роль грає певний психологічний настрій слухача, який у навчальній практиці багато в чому задається вчителем / навчальною атмосферою і сприяє більш успішному аудіюванню. Тоді як у ситуації реального спілкування той, хто сприймає іншомовне мовлення часто позбавлений цієї суттєвої емоційної підтримки.

І, нарешті, однією з головних відмінностей є мотив / мета діяльності аудіювання. У реальній мовній практиці метою слухання є сама інформація (а не спосіб її отримання). Тобто якщо в разі нерозуміння, інформація, яка цікавить людину буде, наприклад, пред'явлена їй письмово, це задовольнить її пізнавальну потребу. У навчальній мовній практиці головною метою аудіювання буде саме отримання інформації, тобто співвідношення «зрозумів – не зрозумів». Важлива у цьому випадку не сама інформація (це міг бути інший подібний, припустимо, за складністю або тематикою текст), а факт її розуміння.

Таким чином, у процесі автентичного аудіювання вирішується певне конкретно-практичне завдання, в той час як навчальне аудіювання спрямовано на вирішення певного навчального завдання. Суттю навчальної діяльності аудіювання є просування учня в оволодінні цим видом мовленнєвої діяльності.

Можна сказати, що в реальній мовній практиці аудіювання реалізується як вид мовленнєвої діяльності, тоді як у навчальній мовній практиці воно є видом навчальної діяльності.

Розглянемо докладніше аудіювання як вид навчальної діяльності. У першу чергу необхідно визначити, що становить сутність навчальної діяльності і чим ця діяльність відрізняється від реальної, або конкретно практичної. Так, Н. Тализіна визначає вчення як «процес засвоєння учнями різних видів людської діяльності, а, отже, і дій, які їх реалізують» [50, с. 42]. Широко відомим є розуміння Д. Ельконіним навчальної діяльності й її ядра – навчального завдання. Два аспекти, на його думку, відрізняють навчальне завдання від конкретно-практичної і, відповідно, навчальну дію від «практичної», тобто результативної:

1) навчальна дія спрямована не на перетворення речі, а на «самоперетворення». Учніське / навчальне досягнення розглядається як власне просування, подолання старих схем і відкриття у собі нових можливостей, а не як локальна і самодостатня побудова чого-небудь;

2) дія, в якій оформлюється (утримується) власний ріст, передбачає освоєння, виділення і відділення загального способу дії. Загальний спосіб і є те, що перетворюється в навчальній діяльності, тобто те, в чому і за рахунок чого реалізується саморозвиток [59, с. 9].

Таким чином, сутність навчальної діяльності, на думку дослідника складається в самоутворенні особистості учня за рахунок виділених ним певних способів дій. Це «діяльність суб'єкта щодо себе» [59]

Розвивальний характер навчальної діяльності підкреслюють і вчені педагоги-психологи.

Під розвиваючим навчанням розуміють перш за все таке навчання, яке «забезпечує повноцінне засвоєння знань, формує навчальну діяльність і тим самим безпосередньо впливає на розумовий розвиток учня» [41].

Теорія діяльності, основи якої були закладені О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, П. Гальперіним, отримала свій розвиток в роботах сучасних психологів і методистів. Так, В. Гурленя виділяє три основних властивості, які роблять психічні процеси діяльними. До таких властивостей належать:

- 1) смисл дій – «дії повинні відбуватися заради чогось більш важливого в певний момент життя суб'єкта»;
- 2) свобода дій – «дії повинні бути внутрішньо вільними»;
- 3) мотиви дій – «дії повинні відповідати системі цінностей людини, точніше, вони повинні ініційоватися не тільки ситуацією і здоровим глуздом, а й системою цінностей; на рівні поведінки цю особливість дій можна звести до мотиву» [13, с. 50–51].

Що стосується внутрішнього стану суб'єкта, залученого в діяльність, то, на думку автора, це комплекс «діяльних станів», властивих цьому виду діяльності. Кожен вид діяльності характеризується певним набором таких станів [27, с. 53]. Серед них:

- емоційний стан, як емоційні переживання, які відчуває суб'єкт у процесі діяльності;
- смисловий стан, як прагнення учнів зрозуміти смисл своїх дій;
- стан вчинку, як прагнення учня стати рівним викладачеві, розділяючи (або переживаючи) його навчальні вчинки;
- альтернативний стан, або стан альтернативних дій, що передбачає свободу дій учня й є показником активності особистості суб'єкта;
- проблемний стан, як готовність подолати труднощі, що виникли в процесі діяльності, те, що змушує заповнити прогалину, вирішити проблему;
- індивідуальний стан, що характеризує особистість як суб'єкта, який може вибрати свій індивідуальний шлях і вирішувати індивідуальні завдання;

- стани, спрямовані на самоствердження особистості: «спортивний» стан, професійний, зразковий, лідерський, інтригуючий;
- вольовий стан, як прагнення суб'єкта оптимізувати і підтримати процес діяльності;
- інформативний стан, якщо йдеться про процес передачі інформації, визначається як бажання запросити або передати інформацію;
- діалогічний стан, якщо має місце «природна спрямованість мислення й мовлення до опонента (зовнішнього чи внутрішнього)» [15, с. 56].

Оскільки ми розглядаємо аудіювання не тільки як вид мовленнєвої діяльності, а й як конкретну навчальну діяльність, то, вважаємо, при виконанні цієї діяльності учень буде переживати ще й такі стани, як:

- рефлексивно-оцінний стан, як постійний самоконтроль, відстеження правильності своїх дій і їх оцінка;
- прогнозуючий стан, як прагнення визначити подальші завдання;
- стан аналізу, який проявляється в процесі спостереження за діяльністю інших учасників навчального процесу;
- партнерський стан, як готовність співпрацювати з однокласниками в процесі навчальної діяльності, готовність допомогти і попросити про допомогу;
- стан концентрації і зосередженості на реалізації навчальної мети.

Усі перераховані специфічні навчальні діяльнісні стани можна класифікувати як «позитивні», тобто такі, які стимулюють діяльність і сприяють успішному виконанню навчального завдання.

Отже, можна зробити висновок, що:

- в умовах шкільного навчання аудіювання виступає як вид навчальної діяльності, тобто як навчальне аудіювання;
- навчальна діяльність аудіювання – це діяльність учня з вдосконалення навичок / умінь аудіювання та розвитку механізмів

аудіювання через оволодіння ефективними прийомами сприйняття мови на слух і способами навчальної роботи на основі рефлексивної самооцінки;

- у процесі аудіювання внутрішній стан учня буде характеризуватися низкою діяльнісних станів, характерних для власне навчальної діяльності і для специфічної діяльності слухання.

Розглянемо характеристики навчальної діяльності аудіювання.

Усі методисти підкреслюють суб'єктний характер учіння. Який проявляється, по-перше, в активній позиції учня як суб'єкта цієї діяльності. Так, Н. Менчинська розглядає вчення як складну активну діяльність самого учня, що детермінується, з одного боку, зовнішніми педагогічними умовами (зміст, методи й організація навчання), з іншого – внутрішніми (мотиви учня, його навчальний досвід, знання, уміння організувати свою діяльність тощо) [29, с. 122]. Активність позиції учня в процесі навчання проявляється в тому, що він «не просто асимілює вимоги вчителя, а внутрішньо їх адаптує, вибірково на них реагує, активно їх засвоює» [41, с. 11]. Суб'єктність означає «здатність особистості до самостійного, незалежного ініціювання, управління, оцінки діяльності та особистісного самовизначення в процесі діяльності. Цю здатність характеризують також свобода в прийнятті рішень, відповідальність за вибір рішень, творче перетворення ситуації, на яку спрямована діяльність, накопичення індивідуального досвіду, взаємодія з іншими суб'єктами діяльності у вирішенні задач, перенесення / передача досвіду діяльності» [цит. за: 58, с. 11].

Суб'єктність розглядають як певний етап у становленні особистості школяра (і будь-якої людини), коли він досягає «такого рівня розвитку в пізнавальній діяльності, при якому він не обмежується засвоєнням (або навіть присвоєнням) змісту навчального матеріалу, але і співвідносить його зі змістом власного досвіду, накопиченого як в процесі попереднього навчання, так і в життєвій практиці» [10, с. 75].

При цьому головними складовими позиції суб'єкта навчання називаються компетенція школяра в матеріалі шкільних дисциплін, рефлексія школяра відносно змісту і рівню власної компетентності й окремих її аспектів й особистісно-сміслове ставлення до навчання.

Сьогодні у світі парадигми особистісно-орієнтованої освіти все більше підкреслюється суб'єктний характер навчальної діяльності.

Н. Коряковцева, зокрема, визначає ефективну навчальну діяльність як «самостійну, самоврядну, продуктивну» [42, с. 9]. Словосполучення «об'єкт навчання» поступово сходить зі сторінок педагогічних праць, але, на наш погляд, не втрачає своєї актуальності.

Суб'єктний характер Учення проявляється і в характері привласнення знань. «Учення є суб'єктивною діяльністю, в результаті якої суспільно значимий зміст знань, єдиний для всіх учнів певного віку, перетворюється на особистісне надбання» [35, с. 8]. При цьому відбувається заломлення знань через призму індивідуальних особливостей сприйняття і мислення особистості, а також сфери її інтересів.

І, нарешті, суб'єктність навчання полягає в спрямованості навчальної діяльності на особистість учня, що виражається в «самотворчості» і «саморозвитку» учня [12].

Сьогодні у результаті переорієнтації освіти на особистість учня, на пріоритет розвитку способів самостійного добування знань, підвищений інтерес з боку дослідників отримала проблема продуктивної навчальної діяльності. За визначенням Н. Коряковцевої, продуктивна навчальна діяльність передбачає «спрямованість на відкриття, створення нового або вдосконалення відомого новими або вже відомими способами. Іншими словами, в продуктивній навчальній діяльності результат і способи пізнання не задані абсолютно, вони створюються або перетворюються самим суб'єктом пізнавальної діяльності» [58, с. 10].

При цьому авторка виділяє чотири основні характеристики продуктивної навчальної діяльності:

1. Навчальна компетенція – позиція «я – вчитель», що означає здатність і готовність до усвідомленого й ефективного управління навчальною діяльністю (від постановки мети до самоконтролю і самооцінки її результату).

2. Позиція ділової активності, що означає здатність до ініціації навчальної діяльності, володіння стратегіями визначення мети й прийняття самостійних незалежних рішень і прийняття на себе відповідальності за результат цієї діяльності, взаємодію і співпрацю у процесі вирішення завдань навчальної діяльності в навчальній групі.

3. Позиція конструктивної і творчої діяльності, що означає орієнтацію на створення особистісного освітнього продукту, вибудовування власних систем знань і особистісних способів отримання знань і вмінь, гнучкість / адаптивність навчальної діяльності до різних навчальних ситуацій, свободу до творчого перетворення навчальної діяльності. Результатом (продукт) продуктивної навчальної діяльності, з одного боку, є створення певних матеріальних і духовних продуктів (дослідження, твори тощо.). З іншого боку – це відкриття для себе нового, невідомого, вирішення по-новому вже відомої проблеми, тобто вироблення особистісних способів пізнання, а також накопичення і передача досвіду в процесі взаємодії з іншими суб'єктами навчання. Таким чином, кінцевий освітній продукт виражається в «саморозвитку» і «самотворчості» учня, надбанні індивідуального особистісного досвіду і просуванні вперед у своєму розвитку».

4. Позиція рефлексивної самооцінки, що означає здатність усвідомити мету, проаналізувати процес і оцінити продукт навчальної діяльності, а також «перенесення раціонального досвіду в нові навчальні контексти» [58. с. 11].

Слідом за Н. Коряковцевою ми доходимо висновку, що цілеспрямований і пріоритетний розвиток продуктивної навчальної діяльності в області навчання іноземних мов та іншомовної культури, а, отже, і в галузі навчання аудіювання означає, що учень:

- включається у визначення цілей оволодіння аудіюванням, співвідносить їх зі своїми реальними інтересами і потребами;
- бере активну участь в проектуванні результату аудитивної діяльності і визначенні критеріїв її оцінки;
- спільно з учителем і своїми товаришами відбирає найбільш прийнятні і ефективні форми і прийоми аудіювання;
- відстежує процес і успішність свого просування в оволодінні цим видом мовленнєвої діяльності;
- оцінює свої реальні досягнення і можливості їх використання в реальному спілкуванні;
- оцінює продуктивність і досвід своєї навчальної діяльності з оволодіння аудіюванням;
- оцінює себе.

Іншою важливою характеристикою учіння є той факт, що ця діяльність завжди носить керований характер. Навіть якщо це самостійна робота, учень завжди керується якимись посібниками або прикладами, тобто в цьому сенсі вчення є завжди керованим. У шкільних умовах управління учінням здійснюється в першу чергу вчителем.

Сучасні методисти шукають пояснення терміну «управління», вдаючись до даних кібернетики. Так, Н. Тализіна у своїй роботі [49] розглядає управління як «такий вплив на об'єкт (процес), який обрано з безлічі можливих впливів з урахуванням поставленої мети, стану об'єкта (процесу), його характеристик і призводить до поліпшення функціонування або розвитку цього об'єкта, тобто до наближення мети»

[цит. за: 12, с. 44]. Автор пропонує систему вимог, дотримання яких робить процес управління успішним. Серед них:

- вказівка мети управління;
- встановлення вихідного стану керованого об'єкта;
- визначення програми дій, яка передбачає основні перехідні стану процесу;
- забезпечення отримання інформації за певною системою параметрів про стан керованого процесу, тобто забезпечення системи зворотного зв'язку;
- забезпечення переробки інформації по каналу зворотного зв'язку, вироблення коригувальних (регулюючих) впливів і їх реалізації.

При цьому авторка вважає важливим підкреслити, що «управляти не значить пригнічувати або нав'язувати процесу хід, що суперечить його природі, а, навпаки, максимально враховувати природу процесу, погоджувати кожний вплив на процес з його логікою» [12, с. 45]. Тобто при управлінні учінням необхідно враховувати суб'єктний характер цієї діяльності.

Розглядаючи аудіювання як продуктивну навчальну діяльність, ми відводимо провідну роль учню як суб'єкту цієї діяльності.

Нагадаємо, що однією з основних ідей розвивального навчання є ідея спільних / сукупних дії учня й учителя з тенденцією поступового зменшення допомоги педагога, його поступового виходу з ситуації взаємодії з учнем. Учені дотримуються думки, що у пропонованій ситуації навчального співробітництва спочатку провідна роль відводиться педагогу, який мотивує учня на зусилля з досягнення мети, допомагає утримувати цю мету, випробувати нові засоби її досягнення, демонструє ідеальні образи дії, виконує разом з учнем ті операції, які він не може виконати самостійно, контролює ризики і фрустрації від невдач.

Г. Цукерман трактує навчальну співпраця не як «підсобний інструмент розвитку, не як зовнішню опору створюваної в процесі

навчання будівлі дитячої психіки, а як невід'ємну частину цієї будівлі, як цінну здатність вступати в нові види співробітництва та ініціювати їх» [18, с. 50]. Автор надає великого значення самостійній діяльності учнів, вважаючи ключовим визначенням навчальної роботи зростаючу самостійність учнів.

Роль вчителя при цьому не зводиться нанівець. Управління діяльністю аудіювання з боку вчителя – досить складний процес, оскільки діяльність аудіювання носить прихований характер, тобто операції цієї діяльності не виражені зовні й, отже, не піддаються контролю з боку вчителя. Більш того, на відміну від навчання інших видів мовленнєвої діяльності, не можна здійснювати навчання аудіювання на основі наслідування зразка – неможливо продемонструвати зразок виконання дії. Учень повністю спирається на свій мовний досвід, як іншомовний, так і досвід рідної мови. Таким чином, як зазначає Н. Тализіна, зворотний зв'язок здійснюється в основному за одним параметром – правильність виконання завдання учнями [12, с. 47]. У зв'язку з цим стає ясно, що вся відповідальність за виконання дій, тобто контроль за процесом аудіювання, автоматично переходить до учнів. Способом забезпечення зворотного зв'язку в процесі аудіювання можна вважати, наприклад, перезапит, як прийом заповнення незрозумілої або недочутої інформації.

Роль вчителя в управлінні процесом аудіювання зводиться до виконання таких функцій:

- мотивуюча, яка полягає в тому, щоб допомогти учням визначити навчальне завдання, усвідомити особистісну важливість виконання цього завдання, а також викликати зацікавленість учнів у майбутній діяльності;

- командна, яка полягає в тому, щоб допомогти учням визначитися зі стратегією виконання навчального завдання аудіювання, виходячи з

мети аудіювання (із загальним або детальним розумінням змісту), а також зорієнтувати учнів на виконання вправ на основі аудіювання;

- функція емоційної підтримки. Важлива роль вчителя полягає в тому, щоб викликати в учнів правильний емоційний настрій на виконання завдання, а також підтримати їх у разі можливих невдач;

- контроль-оцінна (контроль результату діяльності). Ця функція в умовах продуктивної навчальної діяльності аудіювання повинна звестися до мінімуму – поточний і підсумковий контроль. З метою оптимізації навчальної діяльності та підвищення активності учнів доцільно використовувати такі прийоми, як взаємоконтроль в парах (групах), а також самоконтроль за ключами.

Отже, можна зробити висновок, що:

- аудіювання як вид навчальної діяльності має свої навчально-пізнавальні завдання і носить продуктивний характер;

- продуктивний характер діяльності аудіювання передбачає активну участь учнів в організації та управлінні цією діяльністю через постановку цілей, визначення способів виконання аудитивного завдання і подальше планування результатів аудитивної діяльності на основі рефлексивної самооцінки;

- у рамках підходу до аудіювання як продуктивної навчальної діяльності роль учителя зводиться, в основному, до виконання мотивуючої функції, а також функції інформування й емоційної підтримки.

1.2. Навчальна компетентність в аудіюванні

Термін «компетентність» є ключовим у сучасній вітчизняній методиці викладання іноземної мови і вживається для характеристики досягнутого рівня володіння мовою.

Р. Мільруд пояснює це поняття як «комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій галузі» [2, с. 31].

За Н. Коряковцевою, в поняття компетентність входить «здатність самостійно вчитися, вчити себ », тобто «безпосередньо керувати своєю навчальною діяльністю від постановки мети (навчальної задачі), вибору способів [діяльності] до контролю і оцінки отриманого результату (при чому як результату виконання навчального завдання, так способу його вирішення)» [58, с. 11].

Таким чином, аудитивна компетентність передбачає, крім навичок і вмінь, володіння способами і прийомами аудитивної навчальної діяльності. Прийоми розумових дій, які необхідно здійснювати учню, щоб прийти до успішного результату діяльності Н. Менчинська називає «інтелектуальними вміннями» і пропонує дві класифікації таких прийомів:

1. Загальні (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, порівняння тощо), тобто те, що ми називаємо зараз загальнонавчальними вміннями, або логічними діями і більш приватні (система розумових дій тісно пов'язана з вмістом досліджуваних понять, правил тощо), тобто прийоми, пов'язані з виконанням конкретної діяльності, зокрема, діяльності аудіювання.

2. Репродуктивні (коли засвоюються готові знання) і продуктивні (коли учень «видобуває» це знання).

Завдання вчителя полягає якраз в тому, щоб сформувати в учнів здатність користуватися раціональними прийомами навчання. Дослідження Н. Менчинської підтвердили, що в процесі навчання необхідно ставити дві завдання – формувати розумову операцію і мотив до її використання.

Питання про мотив застосування того чи іншого прийому переростає в більш широкий питання про виникнення у школярів

потреби в раціоналізації свого мислення, своєї навчальної праці. Дослідження показують, що така потреба може виникнути в результаті досить тривалого формування прийомів розумової діяльності в процесі навчання. При цьому важливе значення має не тільки введення ззовні (учителем), готових прийомів, але і самостійне відкриття учнями того чи іншого прийому, що раціоналізує його навчальну роботу.

Продуктивні прийоми діяльності визначають як способи навчальної роботи, які не задаються школяреві ззовні, а створюються їм самим шляхом перетворення введеного учителем прийому розумової діяльності, заданого шкільною програмою правила, алгоритму дії, зразка або на основі самостійного відкриття [13]. Спосіб навчальної роботи визначається як суб'єктна освіта, як надбання самого учня. Динаміка становлення способів навчальної роботи дозволяє простежити значиму лінію в розвитку особистості дитини – формування позиції суб'єкта навчання, таким чином було запропоновано розглядати спосіб навчальної роботи в якості одиниці аналізу процесу учіння.

Зрозуміло, що способи навчальної роботи індивідуальні. Однак як показали дослідження Е. Божович (2002), можна виявити загальні (інваріантні) компоненти:

- орієнтуючий – виділення учнем тих ознак, які він у першу чергу і переважно бачить в мовному матеріалі;
- операційний – операції, їх сукупність і послідовність, які виконує учень в процесі виконання завдання;
- емоційно-вольової – інтуїтивний прогноз можливого результату, зусилля й емоційний фон пошуку рішення задачі.

Автор зазначає, що ці компоненти не є окремими етапами або фазами рішення задачі. Вони характеризують пошук рішення в цілому. [9, с. 132].

Мета навчання аудіювання полягає, таким чином, не тільки в формуванні навичок і вмінь аудіювання, але і в формуванні прийомів

аудіювання та створення умов для формування в учнів способів аудіювання. Прийоми і способи аудіювання, створювані самим учнем, відрізняються від навичок і вмінь тим, що являють собою розумові дії з переробки отриманої з аудитивного тексту інформації.

На думку Н. Менчинської (вона не має на увазі іноземну мову) «оволодіння прийомами організованого сприйняття передбачає розвиток в учнів умінь підпорядковувати власне сприйняття певній задачі, виділяючи найбільш суттєві моменти, групуючи їх певним чином. Від школярів потрібне гнучке оперування уявленнями, вміння актуалізувати образ з метою кращого проникнення в сенс того чи іншого тексту, здатність трансформувати образи, подумки переміщати їх у просторі, перебудовувати наявні просторові уявлення залежно від завдання тощо » [49, с. 110].

Однак для того, щоб учень зміг успішно здійснити подібні операції в процесі аудіювання іншомовного тексту, текст повинен бути більш-менш зрозумілий, тобто сприйнятливий. Повнота розуміння тексту залежить не від прийомів сприйняття, а від ступеня сформованості навички аудіювання, що не одне й теж саме. Таким чином, неправомірно, на наш погляд, говорити про прийоми сприйняття іноземної мови, але можна говорити про прийоми розумової переробки сприйнятого матеріалу. Саме це мається на увазі під «прийомами аудіювання». Формування прийомів і способів аудіювання – завдання складне, оскільки сам процес аудіювання – явище багатоаспектне і задіює, крім сприйняття, роботу низки психічних механізмів одночасно (пам'ять, мислення, уявлення, увагу тощо.).

Таким чином, компетентність учня в сприйнятті усного іншомовного мовлення буде включати в себе навички і вміння аудіювання в сукупності з прийомами і способами аудіювання.

1.3. Аудитивний текст як об'єкт мовленнєвої діяльності учнів

Проблема тексту привертала й привертає увагу вчених різних галузей науки: лінгвістів, психологів, методистів. Питанню аудитивних текстів присвячено роботи Н. Абрамовської, Н. Баришнікова, О. Гордієнка, Н. Елухіної, Г. Колосніциної, Н. Параєва, О. Федорової та інших.

Аудитивний текст досліджують з позицій лінгвістики, методики та психології. З точки зору лінгвістики, аудитивний текст, як і письмовий, являє собою певну «абстрактну формальну конструкцію» [43, с. 507] і розглядається як «продукт розумової діяльності індивідуума, фіксований у вигляді зв'язного висловлювання, яке співвідноситься з певною темою або ситуацією і характеризується певною логіко-композиційною структурою, мовним змістом і комунікативними якістьми» [10, с. 92]. Основними ознаками текстуальності називають рекурентність (повторюваність) семантичних ознак, інформативність, наявність тематичного ядра або основної інформації [26, с. 9].

Оскільки спілкування відбувається за допомогою текстів, усі науковці підкреслюють, що текст це перш за все одиниця комунікації, тобто він обов'язково переслідує якусь комунікативну мету, виражає якийсь комунікативний намір.

Текст характеризується смисловою завершеністю, смисловою, структурною й комунікативною цілісністю, наявністю різних типів зв'язку між його елементами, композиційною оформленістю, комунікативною спрямованістю, наявністю прагматичної установки, стилістичною і жанровою віднесеністю.

Сьогодні більшість мовознавців розглядають текст не тільки як готовий продукт мовленнєвої творчості, але й як процес, як мову в дії і складову частину громадської практики людини [17, с. 5]. Тенденція розглядати текст не в статиці, а в динаміці призвела до необхідності введення поняття «дискурс», під яким розуміють «зв'язний текст у

сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, психологічними й іншими факторами; текст, узятий у подієвому аспекті; мовлення, яке розглядають як цілеспрямовану соціальну дію, компонент, який бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості (когнітивні процеси)» [43, с. 137].

Відомо, що у природному спілкуванні завжди використовуються тексти різних жанрів. О. Брандес визначає жанр як «тип цілісного мовленнєвого твору, який характеризується загальною метою й композицією, тобто певною послідовністю структурно-семантичних ланок, що реалізують поетапно цю мету» [цит. за: 37, с. 34]. Як впливає із визначення, всі тексти, які належать до одного жанру, мають схожі характеристики. У зв'язку з цим не можна не погодитися з Н. Елухіною, яка пропонує познайомити учнів зі зразками текстів певного жанру, показати їм його комунікативну функцію, логіко-сміслову структуру і мовне оформлення. Тоді розуміння інших текстів цього жанру буде полегшено, стане більш глибоким і точним.

З методичної точки зору виділяють навчальні та автентичні тексти. Поряд із загальними ознаками, властивими будь-якому тексту, навчальний текст має низку відмінних рис, які обумовлені специфікою навчальної комунікації. Навчальний текст, на думку вчених, відрізняється тим, що: 1) є органічним компонентом системи текстів навчального посібника з певної дисципліни, який призначений відповідно до програмних вимог для певного етапу навчання; 2) орієнтований на людей певної групи: соціальної, національної, вікової тощо; 3) призначений не тільки для осмислення, а й, як правило, для цілісного засвоєння інформації, яка характеризується високим ступенем новизни і має змістовне наповнення, структурну і мовну організацію, що є оптимальним для реалізації цілей і завдань певного етапу навчання.

Іншомовний навчальний текст розуміється як «мовленнєве повідомлення іноземною мовою, що являє собою типовий навчальний

текст з певним набором готових мовленнєвих і композиційних форм як репрезентант інваріантних структур певного стилю, жанру, композиційно-мовленнєвого типу», призначене «для становлення текстової діяльності, розвитку видів мовленнєвої діяльності, закріплення аспекту знань, які диференціюються за посильністю для відповідного етапу в загальній системі навчання цієї іноземної мови, та відповідає за своєю змістовною основою виховним цілям, і є засобом розширення загальних і спеціальних знань» [5, с. 11]. Навчальні тексти, призначені для аудіювання, як правило, складаються педагогами-методистами і згодом озвучуються або вчителем, або іншими фахівцями, якими можуть бути носії мови.

Під автентичним матеріалом розуміємо зразки монологічного і діалогічного мовлення, створені носіями мови для ненавчальних цілей. Автентичні тексти називають також оригінальними (Д. Кост) або справжніми. Автентичний аудитивний матеріал включає в себе уривки з радіопередач, радіо-рекламу, оголошення, пісні, тексти художньої літератури.

Практична цінність застосування автентичних матеріалів на уроці не викликає сумнівів. По-перше, вони являють собою зразок тієї мови, якою користуються її носії в спілкуванні один з одним. По-друге, використання автентичних матеріалів дозволяє відтворити атмосферу реального іншомовного середовища на уроці. По-третє, іншомовне мовлення демонструє норми автентичної мовленнєвої поведінки. І нарешті, розуміння справжнього іншомовного мовлення дає учням особливе почуття задоволення, сприяє підвищенню мотивації. Д. Кост зазначає, що «оригінальний текст є для учня немов би компенсацією за його працю», бо «розуміння без особливих зусиль іншомовного мовлення людини, для якої ця мова є рідною, варте всіх відмінних оцінок, отриманих від учителя» [19, с. 124].

Під час використання автентичних матеріалів у практиці навчання іноземної мови вчителя стикаються з проблемою відбору, що виникає у зв'язку з тими труднощами, які неминуче будуть відчувати учні сприймаючи природне іншомовне мовлення на слух. Бажання використовувати автентичні матеріали в якості навчальних породжує ідею про можливість їх методичної обробки за рахунок спрощення або скорочення, що навряд чи може бути застосоване до аудитивного оригінального тексту. Можна скоротити звучання тексту, тобто слухати не весь текст цілком, але не можна адаптувати справжній аудитивний текст до рівня володіння учнями іноземною мовою. Відбір текстів обумовлюється завданнями навчання іноземної мови, а також віковими особливостями учнів – їх мовними можливостями і сферою інтересів.

З методичної точки зору аудитивний текст розглядається як засіб навчання іноземної мови. Як і тексти для читання він має такі функції: 1) розширення, поповнення мовних знань учнів; 2) тренування, мета якого – оволодіння учнями мовним матеріалом; 3) розвиток усного мовлення – говоріння; з цією метою використовуються різні форми відтворення змісту прослуханого тексту; 4) розвиток смислового сприйняття тексту – розуміння прослуханого [13 с. 20].

У світлі проблемного методу навчання іноземної мови, Е. Першина розглядає текст як: 1) джерело предметно-змістовної інформації; 2) предметно-змістовну опору для висловлювань за певним аспектом проблеми; 3) засіб пред'явлення лексичного матеріалу, необхідного для обговорення проблеми; 4) засіб стимулювання до вживання певного граматичного матеріалу; 5) джерело ситуативних зв'язків, необхідних для обговорення проблеми 6) об'єкт для творчої пізнавально-мовленнєвої діяльності учнів [13, с. 7].

У психологічному плані аудитивний текст слід розглядати як «будь-який закінчений в комунікативному відношенні мовленнєвий твір, що промовляється вголос як спеціально підготовлений мовцем, так і

спонтанний, що являє собою не тільки усне, але й озвучене письмове повідомлення» [1].

I. Безсонова допускає, що текст, який звучить, як і будь-який інший текст, «має певну композиційну, структурну і смислову організацію». Однак авторка зазначає, що «на відміну від письмового тексту, він інтонаційно оформлений, а його відтворення обумовлено певним темпом, однократністю і необоротністю сприйняття, контактністю комунікантів і спрямованістю мовленнєвого акту, який підтримується паралінгвістичними знаками» [7, с. 222]. Дослідниця розглядає особливості звучання тексту, характеристики комунікативного акту сприйняття, але не приділяє належної уваги психологічним особливостям сприйняття. Сприймаючи текст, учні в залежності від рівня сформованості навички аудіювання з різним ступенем впевненості орієнтуються в ньому. Як правило, реципієнт не уявляє собі текст як такий, він навіть не уявляє собі обсяг тексту, його структуру. Тільки прослухавши текст до кінця, він може робити відповідні висновки. Незважаючи на те, що аудіотекст представляється слухачу безперервним мовленнєвим потоком, під час сприйняття тексту людина відчуває необхідність розчленувати його на якісь відрізки (понадфразова єдність). При цьому, якщо учень відчуває труднощі розуміння тексту, він спирається на його ритміко-інтонаційний малюнок. В усному мовленні, на думку дослідників, існує особливий знак, який «немов би сигналізує кінець однієї понадфразової єдності і початок іншої» [4, с. 3]. Таким знаком, є найдовша пауза (довша, ніж на кінці речення) на стику двох інтонаційних груп.

Лінійність аудіотексту обумовлює характер його осмислення слухачем, який виражається у «поступальному русі смислу» [7, с. 222]. Провівши відповідні спостереження, теоретичний аналіз і експерименти, I. Безсонова так описує процес розуміння смислу тексту: під час сприймання перших фраз аудитор починає здійснювати розумовий

пошук тексту в межах кожної окремої фрази, прагнучи скласти її смисл із значень складових одиниць. Спочатку отримані фразові смисли складаються немов би арифметично, але це не дозволяє аудитору вийти за межі фразового розуміння. В ході сприйняття кожної фрази виникає своя самостійна гіпотеза, яка коригується і підтверджується в пошуках автономного фразового смислу. Підсумовування смислів призводить до збагачення контексту і посилення опору на предметно-реляційну ситуацію. Такий режим зберігається, поки опора на контекст і ситуацію не зміцніє настільки, щоб дати поштовх для зародження, поряд із черговою фразовою, загальнотекстової гіпотези. Цей момент індукує якісний стрибок у розгортанні аудитивної смислової програми – перехід аудитора на рівень текстового розуміння. В результаті цього починається перекодування одиниць смислу. Сислове сприйняття перебудовується, його структура з лінійної стає багатосаровою. Вихід на рівень загальнотекстового прогнозування дозволяє підпорядкувати йому створення і дозвіл приватних гіпотез. Аудитор від підсумовування смислів переходить до їх інтегрування. З аудіотексту починають проявлятися лексико-тематичні лінії, смислові блоки, що складаються в суцільне смислове поле. Генеральна гіпотеза немов би направляє фразові в єдине русло, так як починає здійснювати відносно них регуляторні функції. Осмислення фраз й їх єдності полегшується, завдяки їх співвіднесенню один з одним в рамках загальної гіпотези [7, с. 222-223].

Як явище психологічне, текст, на думку вчених, має розглядатися як «сукупність багатьох різнопланових і різнорівневих ієрархій», «інтегративне об'єднання мовних / мовленнєвих одиниць, знакових одиниць інших кодів, комплексу екстралінгвістичних чинників» [5. с. 8]. Це зауваження виявляється особливо актуальним для аудіотексту.

У процесі аудіювання учні мають зрозуміти зміст тексту і встановити комунікативний намір мовця, утримати в пам'яті щось нове,

оцінити: цікаво / нецікаво; важливо / неважливо; корисно / некорисно тощо]. Мета навчання аудіювання як раз і полягає в тому, щоб навчити учнів вилучати з тексту факти, ідеї, думки, тобто навчити їх «розуміти, оцінювати і використовувати отриману інформацію» [34, с. 129]. На думку науковців, текст може вважатися зрозумілим, якщо учні здатні скористатися отриманою інформацією в нових комунікативних умовах. Таким чином, розуміння тексту пов'язується вченими-методистами з інтерпретацією й оцінкою отриманої інформації.

Отже, можемо зробити такі висновки: для того, щоб правильно організувати роботу з аудитивним текстом, необхідно визначити рівень підготовленості учнів, з метою прогнозування труднощів, які він відчуватиме у процесі сприймання цього тексту і заздалегідь зняти їх; процес навчання аудіювання автентичних аудіотекстів доцільно будувати таким чином, щоб знайомити учнів з текстами різних жанрів; кожен тип тексту вимагає спеціального комплексу вправ, спрямованих на тренування учнів у сприйманні саме цього типу тексту; комплекс вправ для навчання аудіювання автентичних текстів повинен підготувати учнів до їх сприймання з метою найбільш повного отримання інформації.

1.4. Особливості аудіювання текстів-інтерв'ю

Перш за все, слід відзначити, що в англійській мові поняття *interview* має більш широке коло вживання, ніж слово «інтерв'ю» в українській мові, в якій воно асоціюється головним чином з журналістським інтерв'ю, в той час як в англійській мові більш популярним є словосполучення *job interview* (співбесіда при прийомі на роботу). Крім того, слово *interview* виступає в значенні «опитування», наприклад: *sociolinguistic interview*, *research interview* тощо. У нашій роботі ми будемо говорити про журналістське інтерв'ю, оскільки саме з

цим типом інтерв'ю учні зустрічаються в навчальних ситуаціях і, швидше за все, зустрінуться в ситуації аудіювання в реальних умовах.

Інтерв'ю як жанр журналістики традиційно розглядається в одному ряду з такими жанрами, як інформаційна замітка, репортаж, нарис, рекламне оголошення, виступ тощо. Це все твори публіцистичного стилю мовлення. Г. Солганик називає його стилем масової комунікації. Це стиль газет, радіо, телебачення, реклами, ораторської мови.

Основна мета творів стилю масової комунікації – «впливати на суспільну свідомість, інформуючи широкі кола населення про найважливіші події сучасності» [19, с. 21].

У словнику знаходимо таке визначення: «інтерв'ю – жанр публіцистики, бесіда журналіста з одним або декількома особами з яких-небудь актуальних питань» []. Важливо також те, що інтерв'ю – бесіда, яка проводиться за певним планом, та передбачає прямий контакт інтерв'юера з респондентом (опитуваним) [13, с. 229]. Ю. Краснопорова вважає, що слід розглядати інтерв'ю як особливого роду комунікативну подію інтерактивного характеру, що проникає в усі сфери функціонування мови (наукова, ділова, публіцистична, розмовна і ін.) [43, с. 6]. Авторка розглядає інтерв'ю як інтердискурсивне явище, як «інтерактивну форму комунікації в заданих рамках статусно-рольових відносин». Беручи до уваги інтердискурсивний характер інтерв'ю, і, розуміючи дискурс як «процес, що відображає особливості взаємодії між комунікантами», дослідниця робить висновок, що підхід до інтерв'ю передбачає «урахування людського фактора в широкому сенсі цього слова».

Іншу важливу, на наш погляд, особливість інтерв'ю як твору стилю масової комунікації зазначає М. Лукіна (2003). Авторка звертає увагу на те, що інтерв'ю журналіста зі співрозмовником – «розмова двох людей не просто для обміну відомостями, а з метою створення нового

інформаційного продукту – актуального, суспільно значущого» і продукт цей призначений «для інформаційного насичення головного, хоча і незримого, третього учасника комунікації – аудиторії» [45, с. 8-9].

У цьому, власне, і полягають комунікативні наміри безпосередніх учасників інтерв'ю – журналіста (інтерв'юера) і партнера, співрозмовника. Аудиторія є опосередкованим учасником інтерв'ю, але іноді вони можуть стати безпосередніми учасниками бесіди (в разі прямого ефіру, коли радіослухачам дозволяється дзвонити в студію і задавати питання, так звані *phone-in programmes*).

Отже, у роботі будемо розглядати інтерв'ю як інтердискурсивну комунікативну подію, що являє собою міжособистісне вербальне спілкування для отримання інформації з метою задоволення інтересів широкої аудиторії. Інтерв'ю як процес мовленнєвої діяльності має свої комунікативні, композиційні, лінгвістичні, і психологічні особливості.

З методичної точки зору інтерв'ю це озвучений діалог, тобто «об'єднане ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами поєднання усних висловлювань, послідовно породжених двома і більше співрозмовниками у безпосередньому акті спілкування» [15, с. 6]. Говорячи про діалогічність, як невід'ємну характеристику інтерв'ю, необхідно зауважити, що ступінь прояву діалогічності варіюється в залежності від типу дискурсу, що, в свою чергу, обумовлено характером інтерв'ю. Існує так зване наративне інтерв'ю, яке являє собою «вільну розповідь про життя» [31, с. 230].

Інтерв'ю слід розглядати як комунікативний акт, де має місце зміна ролей мовця і слухача. Як зауважують дослідники, «інтерв'ю являє собою розмову інституційного характеру, тому на відміну від побутової розмови інтерв'ю функціонує в соціально-обумовлених ситуаціях спілкування» [23].

Звертають увагу й на статусно-рольові відносини безпосередніх учасників інтерв'ю. Роль журналіста, а, отже, і його комунікативний

намір полягає в тому, щоб отримати від співрозмовника деякі відомості, які змогли б заповнити інформаційний пробіл масової аудиторії або задовольнити її інтерес в тій чи іншій сфері. Будучи безпосереднім учасником бесіди, журналіст виявляється особисто зацікавлений у ній і дозволяє собі висловлювати свою думку з обговорюваного питання. Трапляється також, що журналіст викликає співрозмовника на спір, в зв'язку з чим виділяють гармонійні (кооперативні) діалоги і негармонійні (конфліктні). Перш за все, в силу своєї компетентності, опитуваний учасник інтерв'ю здатний заповнити дефіцит відомостей масової аудиторії з певного питання. Крім того, поряд з викладом фактів його висловлювання можуть стримати їх оцінку, критичні зауваження, пропозиції, міркування, узагальнення. У деяких ситуаціях ті, в кого беруть інтерв'ю, можуть взагалі ухилитися від відповіді. Як зауважує В. Ядова, «ідеальне інтерв'ю нагадує жваву і невимушену бесіду двох однаково зацікавлених в ній людей». Однак обидва учасники найчастіше імітують рівноправних співрозмовників, пам'ятаючи, що в цій ситуації вони виконують певні соціальні ролі.

За комунікативною метою інтерв'ю поділяються на інтерв'ю-повідомлення (головна мета – інформування) та інтерв'ю-думку, що коментує відомі факти і події (проблемне інтерв'ю).

За технікою проведення істотно різняться вільні, нестандартизовані і формалізовані інтерв'ю.

Таким чином, можна говорити про попередньо підготовлені і спонтанно породжувані інтерв'ю. У будь-якому випадку, це розмова, проведена за певним планом. Автори навчальних посібників з журналістики, пропонують проводити інтерв'ю за таким планом [13, с. 285]:

1. Встановлення першого контакту. Мета цього етапу – створити сприятливу атмосферу для розмови. Найчастіше перші речення журналіста звернені до аудиторії, в яких він повідомляє тему інтерв'ю,

констатує проблему, а також представляє аудиторії свого співрозмовника. Потім він звертається до співрозмовника і його репліки можуть бути зведені до таких типів висловлювань: формули вітання, вираження подяки, вираження впевненості в компетенції партнера тощо.

2. Закріплення контакту і перші питання за планом інтерв'ю. На цьому етапі триває «загальна розвідка». Співрозмовники намагаються «пристосуватися» один до одного, використовуючи при цьому певні комунікативні стратегії, які називають їх дискурсивними стратегіями, розуміючи під ними «сукупність комунікативних дій, спрямованих на досягнення загальних комунікативних цілей» [13, с. 10], Цих стратегій дотримуються протягом всієї бесіди.

3. Перехід до основних питань. При цьому репліки журналіста представляють собою або питання, або «стимулюючі репліки» типу «Розкажіть, будь ласка, як що сталося?» [15, с. 24]. Відповіді респондента можуть бути короткими і розширеними, що залежить від характеру питання, інформаційної підготовленості співрозмовника, його ставлення до обговорюваних подій, явищ. Мистецтво журналіста при цьому полягає в застосуванні різних тактик: тактика зміни теми; тактика розвитку теми; тактика переформулювання думки співрозмовника з метою прояснення позиції останнього; тактика «виклик», яка полягає у висновку імплікацій зі слів адресата таким чином, щоб спровокувати його реакцію. Мистецтво журналіста полягає також в тому, щоб швидко відновити контакт з респондентом у разі його втрати. Висловлювання обох співрозмовників можуть носити як фактичний, інформаційний, так і функціональний характер. Висловлювання функціонального характеру, як правило, не несуть якоїсь важливої інформації, ними обмінюються для підтримання розмови, в силу правил пристойності, коли, наприклад, ніяково мовчати, потрібно заповнити паузу.

4. Завершення бесіди. Інтерв'юер підводить підсумок, дякує співрозмовнику. Іноді заключні репліки журналіста звернені до аудиторії.

Відповідно до комунікативної мети інтерв'ю може бути монотематичним або політематичним.

Композиційні особливості інтерв'ю полягають у тому, що цей вид дискурсу можна поділити на інформаційно-сміслові блоки, кожен з яких є діалогічною понадфразовою єдністю, що починається словами інтерв'юера. У кожному блоці міститься окрема мікротема, що служить розкриттю макротемі всього діалогу. кожен фрагмент виконує своє комунікативне завдання.

Говорячи про лінгвістичні особливості інтерв'ю, зауважимо, що інтерв'ю як діалогічний текст «представляє собою ланцюжок речень, утворений чергуванням висловлювань двох або декількох учасників мовленнєвого акту» [16, с. 122]. Діалог як продукт усної мовленнєвої діяльності – це зв'язний текст, якому властиві всі основні текстові характеристики. У число параметрів усного аудитивного діалогічного тексту інтерв'ю можна включити:

- віднесення до певної сфери усного спілкування – офіційне / неофіційне;
- монотематичність / політематичність (перехід від теми до теми може бути як плавним, так і різким);
- кількість учасників бесіди;
- функціонально-стильовий реєстр (розмовний, офіційно-діловий тощо);
- ступінь підготовленості співрозмовників до мовленнєвого акту;
- лінгвістичні характеристики мови учасників інтерв'ю (нормативність мови, склад словника, інтонаційна оформленість);

- ситуативність (ступінь опори мовців на немовні канали зв'язку в процесі їх мовленнєвого контакту і відображення цієї особливості в аудіотексті);

- надмірність тексту;

- чітка структура тексту, що регламентується питаннями журналіста;

- емоційна оформленість мовлення.

Деякі з перерахованих вище особливостей аудитивного діалогічного тексту створюють певні труднощі при сприйнятті інтерв'ю на слух. Про труднощі аудіювання діалогічного мовлення говорять багато вчених.

Специфічною рисою діалогічного мовлення, на думку В. Скалкіна, є його еліптичність. Вона характерна для всіх рівнів мови: фонетичного, лексичного, граматичного. Фонетичний еліпс являє собою редукцію, стяження звуків (*do not*, *'Twas – It was* тощо).

Лексичний еліпс проявляється в усіченні форм повнозначних слів і в абревіації словосполучень. Наприклад: *exam*, *fridge* ... Граматичний еліпс спостерігається в діалогічному мовленні як на морфологічному, так і на синтаксичному рівні. Морфологічний еліпс – це або опущення смислового дієслова, яку представляють допоміжними дієсловами або інфінітивної часткою, або пропуск допоміжного дієслова в аналітичних формах (*Why did not you come? You promised to. Done - is done*). Синтаксичний еліпс – це явище типове для діалогічного мовлення будь-якої мови. Його зумовлюють такі три фактори: 1) передача інформації позамовними каналами зв'язку; 2) опора на тільки що сказані мовленнєві твори (свої або співрозмовника); 3) поєднання першого і другого факторів.

Іншою специфічною особливістю діалогічного мовлення автор називає згорнутість синтаксичних засобів. Для діалогічного мовлення характерні прості за структурою речення, що складаються з невеликої

кількості слів. У невідготовленому мовленні коротка проста фраза виявляється більш зручною. Вона відрізняється більшою маневреністю, що не перевантажує короткочасну пам'ять, дозволяє мовцю зосередитися на змістовній стороні висловлювання.

Якщо лексичні та граматичні труднощі можна передбачити й усунути в процесі підготовки до аудіювання, то труднощі фонетичного характеру долаються з великими труднощами. Як відзначають фахівці, в англійців завжди існувала звичка «ковтати» і « бурмотіти» слова. І це не відхилення від норми, а спосіб артикуляції. При говорінні в швидкому темпі змінюється звуковий склад слів, за рахунок адаптації, асиміляції, елізії, редукції тощо. Необхідно взяти до уваги й індивідуальні особливості вимови мовця, темп мовлення, його інтонаційне оформлення, а також особливості вимови деяких слів у розмовному мовленні. Цей більш ніж короткий перелік фонетичних труднощів аудіювання переконливо доводить, що необхідно довго і систематично тренувати учнів в аудіюванні, пред'являючи їм якомога більше зразків іноземної мови.

З точки зору функціонально-стильових особливостей, інтерв'ю належить до творів публіцистичного стилю мовлення. Яскравим прикладом цього є інтерв'ю-репортаж, офіційне інтерв'ю з політичним діячем, інтерв'ю, призначене для програми новин (*news interview*).

Особливо складним для сприйняття буде інтерв'ю-репортаж, тому що, обмежені жорсткими часовими рамками ефіру, учасники інтерв'ю спілкуються в швидкому темпі, їх мовлення характеризується низькою надмірністю.

Як зазначають учені фахівці, кордони між жанрами не закриті для взаємопроникнення. Дослідники відзначають одну важливу особливість сучасної мовної ситуації: завдяки електронним засобам масової інформації, які використовують нові засоби спілкування – передачі «прямого ефіру», спонтанні інтерв'ю, зворотний зв'язок зі слухачами і

глядачами через телефон, – створюється новий різновид усної комунікації – усна літературна мова, яка функціонує не тільки в побутовій сфері, а й у сфері публічних виступів [19, с. 22]. Це створює певні труднощі для учнів, тому що вони рідко стикаються із зразками природного іншомовного мовлення.

Звернемося до чинників, що полегшують розуміння автентичного іншомовного інтерв'ю на слух. На відміну від будь-якого іншого діалогу, інтерв'ю має такі характеристики, які сприяють успішному сприйманню його на слух.

По-перше, як зазначалося раніше, інтерв'ю, в більшості своїй, це жвава і невимушена бесіда двох зацікавлених людей. Тема бесіди практично завжди викликає інтерес у масової аудиторії. По-друге, інтерв'ю – це розмова, яка будується за певними правилами професійного журналістського спілкування. Відбувається вона у питально-відповідній формі та структурно регламентується репліками інтерв'юера. Саме репліки інтерв'юера гратимуть роль надійних орієнтирів при сприйнятті інтерв'ю на слух. Більш того, мова журналіста завжди сприймається легше, тому що вона, згідно журналістської етики, повинна відповідати певним вимогам. Ці вимоги прописані в навчальних посібниках з журналістики і включають в себе такі положення: питання має бути зрозумілим для співрозмовника, чітко і однозначно сформульованим; має містити в собі одну думку; звучати в середньому й не дуже повільному темпі.

Питання журналіста може істотно допомогти більш чіткому розумінню репліки респондента в тих випадках, коли останній не може точно висловити свою думку або його репліка надто важка для сприйняття. Тоді інтерв'юер вдається до прийомів переформулювання або підсумовування сказаного респондентом. Як правило, такі питання починаються з дискурсивного маркера *So* [13, с. 15]:

Robert Armstrong (interviewee): The holidays are always important; it's a family time; everyone watches the football games; at least the men folk are in their watching the football game, and the women are in some other room, maybe the kitchen, 'er talking about their family matters, or other matters, and ... uh ... in some respects, it's one way for all these different people in the family to get ... they ... to get together in one room and tolerate one another, around the video hearth, that is, watching TV.

Stamberg (interviewer): So it helps keep the peace over a long family weekend, huh? [58, с. 164]

Варто зауважити, що іноді репліка журналіста теж може бути досить об'ємною, містити в собі приклад, ілюстрацію, власне судження тощо.

Необхідно навчити учнів звертати увагу на перші слова в висловлюваннях респондентів, тому що іноді саме ці (частіше службові) слова є виразником їх позиції або комунікативного наміру. Так, слово *and* може бути сигналом того, що респондент продовжує думку, а слово *but* свідчить про протиставлення.

Знаючи композиційні особливості інтерв'ю, учні розуміють, що на відміну від інших діалогів, учасники яких спочатку обмінюються мало важливими для розуміння сенсу бесіди репліками, інтерв'ю в більшості випадків починається з оголошення теми і констатації проблеми. Тому до перших реплік слід ставитися більш уважно.

Як ми вже зазначали, інтерв'ю може бути заздалегідь підготовленим або спонтанним. Інтерв'юер, як правило, має більш-менш чіткий план майбутньої розмови. Однак він не може передбачити відповідей респондента. Тому спонтанність і непередбаченість мови характерні для більшості інтерв'ю. Непідготовлене мовлення характеризується високою надмірністю, що так само сприяє більш успішному її розумінню. Резервами аудіювання в цьому відношенні є:

- повтори, слова-штампи, кліше, слова-вигуки, тлумачення, варіанти оформлення думки по-іншому, вступне слово, слова-вставки, слова-наповнювачі пауз, а також самі паузи, які дають слухачу деякий час на осмислення сказаного;

- інтонація мовлення, в якій міститься велика кількість надлишкової інформації. Сама по собі інтонація не має предметно-сміслового змісту. Вона інформує нас про настрої мовця, культуру мовлення, передає найтонші відтінки значення, а іноді тлумачення змісту абсолютно протилежне тому, яке закладено в словах;

- додаткова інформація, яка передається за допомогою паралінгвістичних і екстралінгвістичних засобів. У сукупності ці характеристики мають велике значення, вони здатні посилювати або змінювати зміст висловлювання.

Отже, аудіювання інтерв'ю характеризується своїми особливостями, які або полегшують, або, навпаки, ускладнюють розуміння. В зв'язку з цим, учень повинен вміти:

- швидко визначати тему інтерв'ю;
- швидко і своєчасно переключатися з однієї теми на іншу (у випадку політематичної бесіди), з одного питання на інше;
- виділяти в тексті план інтерв'юера і план респондента;
- заповнювати інформацію в разі еліпсу;
- визначати комунікативні наміри учасників бесіди, звертаючи увагу на слова-сигнали;
- знаходити в тексті опори, з допомогою яких він міг би утримати інформацію в пам'яті;
- відрізнити думку мовця від реальних фактів;
- спиратися на інтонацію і паралінгвістичні характеристики мовлення та використовувати паузи;
- отримувати інформацію з ситуації спілкування, якщо вона виражена експліцитно.

РОЗДІЛ 2

СМИСТЕМА НАВЧАННЯ УЧНІВ АУДІЮВАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ІНТЕРВ'Ю

2.1. Модель навчання учнів аудіювання автентичних текстів-інтерв'ю

Аудіювання автентичних текстів – досить складний процес, результат якого безпосередньо впливає на рівень самооцінки учня і ступінь його вмотивованості у вивченні мови. Якщо учень не впорався із завданням, він може впасти в стан фрустрації і, навпаки, успішне аудіювання – запорука подальшого успішного оволодіння учнем іноземною мовою.

Складні для сприймання аудитивні тексти, на відміну від графічних текстів, не можна піддати методичній обробці за рахунок спрощення мови або скорочення обсягу. Для того щоб знизити ризик невдачі при аудіюванні автентичного іншомовного тексту, учнів потрібно підготувати до сприйняття саме цього аудитивного тексту. Аудіювання буде успішним, якщо воно буде спеціально підготовлено в плані лексичному, граматичному і фонетичному. З цією метою ми пропонуємо спеціальну методичку підготовки учнів до сприймання автентичного тексту-інтерв'ю на слух.

Сучасна модель роботи з аудитивним текстом передбачає традиційно три етапи: підготовчий (передтекстовий), безпосередньо слухання (текстовий) і заключний (післятекстовий).

Передтекстовий етап, як правило, зводиться до кількох вправ безпосередньо перед прослуховуванням тексту. На наш погляд, аудіювання автентичних текстів вимагає значно більшої тривалої підготовки протягом серії уроків.

Щоб слухання було успішним, слід правильно організувати підготовчий етап (до прослуховування). При цьому слід виходити з самого автентичного тексту, призначеного для аудіювання, його лексичних, граматичних і фонетичних особливостей, з урахуванням його жанрового характеру і стилю мовлення. Ми будемо називати цей текст цільовим текстом.

Таким чином, процес підготовки учнів до сприймання автентичного аудитивного тексту починається з методичного аналізу цільового тексту вчителем, який прослуховує і ретельно аналізує цільовий текст на предмет наявності в ньому таких мовних і мовленнєвих явищ, які будуть представляти для учнів очевидні труднощі при його сприйманні.

По-перше, це наявність незнайомих лексичних одиниць. Слідом за В. Шевяковою [55], ми вважаємо, що недоцільно пред'являти учням список нових слів безпосередньо перед прослуховуванням (якщо це не власні імена), особливо якщо йдеться про великий за обсягом автентичний текст. Усі лексичні одиниці повинні бути введені і відпрацьовані заздалегідь. Для цього доцільно включити їх в графічні навчальні тексти, робота з якими передують аудіюванню. Включення нових лексичних одиниць і деяких граматичних структур у графічні тексти дозволяє сфокусувати увагу учнів на цих мовних явищах і сприяє більш міцному їх засвоєнню. Робота з графічним текстом є першим кроком у процесі підготовки учнів до аудіювання автентичного тексту.

Наступний крок підготовчого етапу – аудіювання на основі відомого змісту. Це робота з аудитивними текстами, складеними вчителем на ситуативно-змістовній основі графічних текстів, а також на основі ситуацій, які обговорюються в процесі навчання говоріння і читання. В ході підготовки учнів до аудіювання автентичних текстів цьому етапу відводиться ключова роль, оскільки підкріплення зорової інформації слуховою сприяє створенню міцної аудитивної навички.

Більш того, використання подібних текстів дозволяє надати аудіюванню характеру вправляємості. Як слушно зауважує В. Гурленя, вправа в аудіюванні це «сам процес переживання значущості тексту» [30, с. 81]. Сутність навчання аудіювання, на думку автора, полягає в організації самого процесу слухання і розуміння значущості тексту, значить, необхідно мати не декілька завдань до вже прослуханого або пропонованого для прослуховування тексту, а кілька таких текстів. Оскільки самі тексти мають характер вправ, автор називає їх текстами-вправами. Подібні тексти-вправи виконують роль проміжного етапу (від читання до аудіювання) при підготовці учнів до прослуховування автентичного тексту.

Л. Мороз, розвиваючи ідею використання текстів-вправ у навчанні аудіювання, висуває до них специфічні вимоги, серед яких будемо враховувати такі:

1. Вправи мають бути спрямовані на вирішення одного комунікативного завдання: аудіювання лексичного, граматичного, вимовного або логічного аспекту мовлення.

2. Вправи повинні бути тісно пов'язані з текстами для говоріння і читання спільністю теми, мовного матеріалу, дійових осіб, ситуацій.

3. Вправи повинні бути тісно пов'язані з вправами з говоріння і читання, тобто органічно вписуватися у вправи з розвитку усного мовлення в цілому.

4. Їх обсяг невеликий.

5. Темп пред'явлення тексту – нормальний для носіїв мови.

6. Пред'явлення, як правило, одноразове.

7. Навчальні тексти-вправи вимагають від учнів однозначної реакції, яка б показала розуміння або нерозуміння тексту [45, с. 87]. Реакція учнів може виражатися не тільки в словах (так – ні), але і в конкретних сигнальних (підняти руку) або інших діях, наприклад,

вибрати ілюстрацію, що відповідає змісту тексту або розставити ілюстрації у певному порядку.

Тексти-вправи є невеликими за обсягом і об'єднуються в блок. Кількість вправ у блоці може варіюватися від 3 до 5. Кількість блоків залежить від складності вихідного тексту і рівня підготовленості учнів.

Тексти-вправи об'єднуються в блок з урахуванням принципу варіативності і повторюваності. Повторюваність (багаторазовість пред'явлення будь-якого мовного матеріалу) забезпечує міцність навичок і вмінь.

Варіативність полягає в тому, що ці мовні явища будуть пред'являтися кожен раз у зміненому контексті. З боку учня варіативність забезпечує свідоме слухання, бо кожен текст містить в собі проблему – учень повинен або виділити щось нове, або знайти відмінності. У той же час варіативність текстів дозволяє здійснювати контроль розуміння значущості тексту з боку вчителя. Багаторазовість пред'явлення текстів є гарантом міцності сформованого досвіду, а їх невеликий обсяг дозволяє сфокусувати увагу учнів мовному явищі, яке відпрацьовується без необхідності запам'ятовувати весь текст.

Важливим є те, що тексти-вправи пов'язані один з одним тематично або ситуативно і спрямовані на вирішення конкретного методичного завдання.

У процесі підготовки учнів до аудіювання конкретного автентичного тексту слід вирішити дві методичних завдання:

1) формувати в учнів міцні слухові образи певних фонетичних, лексичних та граматичних явищ, необхідних для повнішого розуміння цільового тексту;

2) розвивати в учнів аудитивні вміння сприймання на слух конкретного типу тексту – інтерв'ю.

Для успішного вирішення першого завдання, складені вчителем аудитивні тексти-вправи повинні передавати фонетичні особливості

цього тексту, такі як темп мовлення, особливості вимови деяких слів (невідомі учням варіанти вимови, американізми, діалектні слова тощо).

Як вже було зазначено, вони повинні включати лексичний і граматичний матеріал, що вимагає тренування, і сприяти створенню міцних вербальних образів-подразників. Нагадаємо, що тексти-вправи ґрунтуються на матеріалі відпрацьованих графічних текстів.

Завдання до вправ повинні носити комунікативний характер. Наведемо приклади таких завдань.

Текст для читання “*In London*” розповідає про поїздку групи студентів у Лондон, крім того, в тексті описуються пам’ятки британської столиці. До цього тексту було складено три блоки аудитивних текстів-вправ, що включають такі завдання:

Блок 1:

- Прослухайте враження Віктора про поїздку в Лондон і скажіть, чи був він у складі групи (чому?);

- Нік відвідав Лондон у складі цієї групи. Послухайте, чи все правильно в його розповіді (Що невірно?);

- Ольга була керівником групи. Чи збігаються її враження з враженнями Віктора? (У чому?).

Блок 2:

Прослухайте кілька уривків з розповіді екскурсовода про Лондон. Розташуйте картинки (ілюстрації з пам’ятками Лондона) в тому порядку, в якому ви їх почуєте.

Блок 3:

- Прослухайте думки кількох людей, які у різний час і з різних причин побували в Лондоні. Чи правильна їх інформація про столицю? (інформація стосується пам’яток Лондона).

Для ілюстрації наведемо текст однієї вправи. Шрифтом виділяємо лексичні та граматичні явища, що підлягають особливому тренуванню, тому що вони зустрінуться в цільовому тексті:

I was in London two years ago. It was a wonderful trip. It gave me unforgettable impressions. I remember every day of it. The first day was devoted to a bus tour round London, so that we could get a general idea of the British capital.

We were shown some historic places and famous parks. I was impressed by Trafalgar Square. It is so beautiful and seemed so small as compared with Maidan Nezalezhnosti. The West End was on the programme the next day. People call it “goods of London” as it is packed with fine shops.

Окрім того, тексти-вправи повинні готувати учнів до прослуховування цільового тексту з точки зору його жанрових особливостей і особливостей стилю. Якщо цільовий текст являє собою діалог-інтерв'ю, то тексти-вправи можуть являти собою мікромонолог-міркування, висловлення власної думки, згоди / незгоди з думкою передбачуваного співрозмовника. Зразковим завданням до таких вправ можуть бути:

- Прослухайте висловлювання людей про життя бездомних в Нью-Йорку і скажіть, які з них є уривками з інтерв'ю. Чому ви так вважаєте?

Тексти-вправи складаються вчителем. Потім вони записуються, бажано кимось іншим. По суті це навчальні тексти. Однак як тексти, що безпосередньо готують до сприймання природної іноземної мови, тексти-вправи повинні володіти деякими автентичними властивостями, або параметрами, серед яких виділяють такі, як:

- композиційна автентичність, пов'язана з особливостями жанру тексту;

- лексико-фразеологічна автентичність, що передбачає правильний добір лексики, ідіом і фразеологічних одиниць;

- граматична автентичність, яка передбачає використання властивих певній ситуації спілкування граматичних структур;

- функціональна автентичність, природність відбору лінгвістичних засобів для вирішення завдання;

- ситуативна автентичність, тобто природність ситуації, запропонованої в якості навчальної ілюстрації [].

Не слід перевантажувати тексти-вправи мовними явищами, інакше вони будуть звучати неприродно. Окремі фонетичні і граматичні явища, що вимагають більш ретельного тренування, доцільно відпрацьовувати за допомогою спеціально складених вправ на аудіювання на рівні фрази або речення (*listening drills*), для того, щоб контекст не відволікав увагу учнів від матеріалу, який відпрацьовується.

Це можуть бути вправи, сфокусовані на граматичному аспекті мови (визначення граматичного ядра складного речення, з'ясування кількості предикативних центрів у понадфразовій єдності, виділення підмета, вираженого простим реченням, відновлення еліптичних конструкцій, характерних для діалогічного мовлення тощо) або на її лексичному чи фонетичному аспекті. Наведемо приклад вправи на відновлення еліптичних конструкцій (тема – «Сімейні стосунки»):

Завдання: заповнити речення за зразком (*Make the questions complete as in the example*).

Наприклад: *I remember you wanted to buy that car. Did you? – Did you buy that car?*

1. *I was told you share a room with your brother. Do you?*
2. *You promised to **discuss the matter with** your family. Did you?*
3. *We do not get on quite well with my dad. Do you?*
4. *We talk about what is happening, who's doing what at our family meals. Do you?*
5. *I always enjoy being with my family. Do you?*
6. *My mom is always busy and I have to do almost all the work about the house. Do you?*
7. *I know your sister was going to leave the house when she finished school. Did she?*
8. *She said she was going to take exams for the University. Did she?*

9. *I feel embarrassed when my parents ask me about my boyfriend. Do you?*

10. *Your sister was going to take part in a dance recital. Did she?*

Лексичні одиниці, виділені шрифтом, орієнтують учнів на сприймання автентичного інтерв'ю за темою. У методичній літературі існує типологія подібних вправ.

Друге методичне завдання, як ми вже зазначали, полягає в розвитку в учнів уміння аудіювання конкретного типу тексту.

Інтерв'ю має свої жанрові та стильові особливості, в силу яких в учнів повинні бути сформовані певні вміння сприймання цього типу тексту на слух. Ми розглянули характерні риси тексту інтерв'ю і визначили вміння, якими мають володіти учні для сприймання цього типу тексту. Вважаємо за необхідне розділити ці вміння на два типи.

До першого типу вмінь належать загальні аудитивні вміння, необхідні для сприймання будь-якого типу тексту як монологічного, так і діалогічного характеру. У цю групу входять уміння:

- швидко і своєчасно переключатися з однієї теми на іншу (в випадку політематичної бесіди), з одного питання на інше;
- виділяти основну думку висловлювання;
- заповнювати інформацію в випадку еліпсиса;
- розпізнавати підтекст, якщо такий є;
- знаходити в тексті опори, з допомогою яких учень міг би утримати інформацію в пам'яті;
- визначати емоційний стан співрозмовників, спираючись на інтонацію і пара лінгвістичні характеристики мови;
- використовувати паузи;
- отримувати інформацію з ситуації спілкування, якщо вона експліцитна;
- вміло залучати власні знання з теми бесіди.

До другого типу відносимо специфічні вміння аудіювання текстів-інтерв'ю. Ці вміння необхідно формувати спеціально за допомогою відповідних текстів-вправ. Так, учнів потрібно спеціально навчити:

- швидко визначати тему інтерв'ю, яка, як правило, констатується в початковій репліці інтерв'юера або респондента, а також може бути прогнозована за певними «підказкам»;

- виділяти в тексті план інтерв'юера і план респондента і, у зв'язку з цим, правильно розподіляти увагу. Це вміння виявляється особливо актуальним, коли репліки журналіста являють собою розгорнуте висловлювання й їх можна переплутати з репліками респондента;

- визначати комунікативні наміри і позицію учасників бесіди, звертаючи увагу на слова-сигнали типу *and, so, but, however, right* тощо;

- відрізнити думку мовця від реальних фактів;

Наведемо приклади текстів-вправ і завдань до них, спрямованих на формування зазначених умінь.

1. Прослухайте початкову репліку журналіста і визначте, про що піде мова в інтерв'ю:

Emil Guillenuo: If you are at the beach for this Memorial Day weekend, take a look at the surf Notice anything? A cigarette butt perhaps, maybe some plastic or kitchen sink.

Тема інтерв'ю – забруднення морів і океанів.

2. Прослухайте текст. Кому, на вашу думку, належать ці слова – журналісту або його співрозмовника? Чому?

OK, it's important to be constructive, to put forward solutions and then choose one acceptable to both of you. Is there anything else we ought to do?

Прослухайте кілька висловлювань і скажіть, чи згоден мовець з думкою співрозмовника:

a) - *Well, you should not respond in the same way. The best thing is to rephrase what you said, and then try to find out what the other person wants, and why.*

- *Mmmm right. You try to find out what exactly the other person wants and try to tell them what you want.*

b) - *I'm sure they could! It's just impossible to get away from them, is not it? They're everywhere.*

- *Absolutely, there is no escape from advertising – apparently NASA has asked for adverts on its space stations ...*

c) - *Metal cans, glass bottles – those things are the most prevalent items on the beach and they do not need to be there.*

- *But primarily plastics.*

4. Прослухайте текст і скажіть, чи констатує мовець певний факт або висловлює власну думку:

Well, I already speak sixteen languages so I hope that soon people in other countries will be able to access me. The next step is for me to deliver your personalized news direct to your mobile phone – what that means is I will deliver the latest stories that you're interested in wherever you are.

Робота з графічним текстом (текстами) й аудитивними текстами-вправами відповідає підготовчому етапу аудіювання автентичного тексту, який триває протягом низки уроків. На цьому ж етапі доцільно організувати так зване домашнє (самостійне) аудіювання.

Учням пропонується аналогічний за обсягом та складністю автентичний текст з обговорюваної теми для самостійного прослуховування вдома. При цьому учні повинні зафіксувати письмово сприйняту на слух інформацію або відповісти на низку запитань до тексту. Прогалини в сприйнятті заповнюються в процесі обговорення тексту на уроці.

Самостійне аудіювання є важливим компонентом продуктивної навчальної діяльності учня з оволодіння іноземною мовою. Переваги такого аудіювання, на нашу думку, очевидні – учень має можливість прослухати текст необхідну йому кількість разів, він може в будь-який момент зупинити запис і прослухати незрозуміле слово або фразу, у разі

труднощів він навіть може користуватися словником. Саме так і робили учні, як показали результати опитування, які виконували завдання з домашнього аудіювання. При цьому учні зазначають, що цей вид діяльності, незважаючи на складність, викликав у них інтерес. Вони стали відстежувати процес і успішність оволодіння мовою, навчилися оцінювати свої досягнення і можливості використання іноземної мови в реальній діяльності.

Основний етап – прослуховування цільового тексту. По суті, це аудіювання на основі «невідомого» змісту. Зміст тексту учням невідомий, але вони вже достатньо підготовлені до цього аудіювання в граматичному, лексичному (тими ж словами, але про інше) і фонетичному планах і тому розуміють текст без особливих зусиль. Слід додати, що в силу складності й об'ємності тексту, в шкільних умовах рекомендується дворазове прослуховування. Далі відбувається непередбачене аудіювання. Цей етап є обов'язковим і використовувався в нашій роботі з особливою метою – упевнитися в тому, що запропонована система роботи сприяє не тільки більш повному розумінню конкретного автентичного тексту, а й підвищенню рівня розвитку аудитивних умінь в цілому. Для цього учням пропонується аналогічний за обсягом та складністю «непередбачений» автентичний текст у рамках досліджуваної теми.

У світлі ідей продуктивної навчальної діяльності, особливе значення в процесі навчання учнів аудіювання автентичного іншомовного тексту відводиться післятекстовому етапу (після прослуховування). На наш погляд, цей етап повинен включати не тільки низку контрольних завдань до прослуханого тексту, а й детальний аналіз виконаної аудитивної діяльності.

Оскільки автентичні аудитивні інтерв'ю являють собою великі за обсягом тексти, контроль їх розуміння доцільно проводити у традиційних тестових, краще письмових форматах: відповіді на питання,

вибір правильного варіанту відповіді з низки запропонованих, заповнення таблиці. Фронтальні форми роботи небажані, оскільки учні, як правило, виявляють при цьому неоднакову активність.

Важливо також, щоб визначення результатів і обговорення підсумків аудитивної діяльності не було відстроченим, відбулося безпосередньо після факту прослуховування, поки у свідомості учнів збережений текст (феномен постсприйняття) й актуальні переживання з приводу цього тексту. Рекомендованим прийомом визначення результатів аудіювання є самоперевірка учнів за ключами. При цьому до ключів додається шкала оцінки, з тим, щоб учень міг самостійно оцінити свою роботу.

Іншим ефективним прийомом є робота в парах. У такому випадку після першого прослуховування і виконання завдання учням пропонується порівняти свої відповіді в парах і сфокусувати увагу на розбіжностях.

Після другого прослуховування в учнів з'являється можливість уточнити або виправити свої відповіді. Така форма роботи не тільки ефективна, але і дозволяє створити на уроці сприятливу атмосферу співробітництва, що необхідно для того, щоб підготувати учнів до подальшого аналізу своєї аудитивної діяльності, з тим, щоб вони не тільки знали причини своїх помилок, а й були готові обговорювати їх.

Аналіз аудіювання може носити як індивідуальний, так і колективний характер. У першому випадку має місце робота зі скриптом: при читанні тексту учень фіксує увагу на прогалинах у сприйнятті при слуханні. У другому випадку відбувається додаткове прослуховування і аналіз важких місць. Практика показує, що найбільш важкі моменти, як правило, одні й ті ж для всіх учнів. Знаючи це, вчитель може заздалегідь заготовити шаблони уривків тексту з пропущеними важкими для сприймання на слух місцями, і після прослуховування запропонувати учням заповнити їх. Така вправа сприяє

розвитку вміння контекстуальної здогадки, яка має місце в процесі переробки почутої інформації.

Головне в процесі аналізу результатів аудитивної діяльності полягає в тому, що кожен учень повинен знайти відповідь на питання – чому у мене щось не вийшло? У цьому випадку він не тільки буде знати свої проблеми в галузі аудіювання, але навчиться визначати способи їх вирішення і обирати напрямки подальшого вдосконалення вмінь сприймати й розуміти іноземного мовлення на слух.

Отже, запропонований алгоритм підготовки учнів до аудіювання автентичного тексту починається з аналітичних дій вчителя в зв'язку з цільовим текстом і включає в себе три етапи, кожен з яких складається з декількох кроків:

1. Підготовчий етап (до прослуховування):

а) робота з графічним текстом;

б) робота з аудитивними текстами-вправами;

в) виконання тренувальних вправ на сприймання окремих мовних явищ на слух;

г) самостійне аудіювання.

2. Основний етап – слухання цільового тексту;

3. Заключний етап (після прослуховування):

а) контроль / самоконтроль розуміння тексту;

б) аналіз результатів аудіювання.

Пропонований нами комплекс вправ, які готують учнів до прослуховування цільового тексту включає:

а) тренувальні аудитивні тексти-вправи, що забезпечують тренування учнів до сприйняття цільового тексту в лексичному, граматичному, фонетичному планах;

б) аудитивні вправи, спрямовані на формування необхідних для прослуховування текстів-інтерв'ю вмінь:

- уміння швидко визначати тему інтерв'ю;

- уміння виділяти в аудіотексті план інтерв'юера і план респондента;
- уміння визначати комунікативні наміри і позицію учасників бесіди, звертаючи увагу на особливі слова-сигнали;
- уміння відрізнити думку мовця від реальних фактів.

Окрім загальновідомих навичок і вмінь аудіювання пропонована методика дозволяє формувати в учнів якості, необхідні для здійснення цієї діяльності, а саме – вміння самостійно бачити мету і формулювати її для себе, вміння співвідносити мету зі своїми мовними можливостями і усувати / долати труднощі, вміння вибирати способи і прийоми діяльності, здатність до саморефлексії і самооцінки, вміння ставити нові цілі з урахуванням колишніх результатів виконаних навчальних дій.

2.2. Комплекс вправ з навчання аудіювання автентичних текстів

Однією з важливих вимог до комплексу вправ для навчання аудіювання є здійснення системного підходу в навчанні цього виду мовленнєвої діяльності. Системність у комплексі вправ реалізується через сукупність принципів, властивих системі як такий. Встановлення принципів і критеріїв, на підставі яких могли б будуватися різні системи вправ до сих пір було однією з ключових проблем методики викладання іноземної мови, якій присвячено роботи багатьох методистів.

Розглянути поняття «система» як ключове у цьому питанні. Системою називають «сукупність, комплекс взаємопов'язаних і розташованих у певному порядку елементів (частин) якогось цілісного утворення» [цит. за:, с. 19]. Як бачимо з визначення, ключовими поняттями загальної теорії системи є «цілісність», «елемент», «структура», «впорядкованість», «зв'язки». У психологічному словнику знаходимо визначення системи як сукупності «якісно різних досить

стійких елементів, взаємно пов'язаних складними і динамічними відносинами» [42, с. 730]. «Якісно різні» елементи вказують на таку властивість системи, як ієрархічність. Н. Елухіна пише, що «системний характер навчання вимагає дотримання певної послідовності в оволодінні конкретним видом мовленнєвої діяльності для включення його у спілкування, що досягається шляхом додання системі навчання ієрархічного характеру і виділення рівнів системи» [37. с. 30]. Ієрархічність має на увазі підпорядкування. Отже, у комплексі вправ для навчання аудіювання можна виділити центральні, або цільові, і підготовчі, або забезпечуючі вправи.

На думку фахівців важливо, щоб вправи виконувалися у певній послідовності. Здається, ця послідовність буде залежати від етапів формування досвіду або вміння.

Вправи повинні бути адекватні лінгвопсихологічним особливостям власне діяльності аудіювання – особливостям сприйняття, запам'ятовування і смислової обробки матеріалу.

Комплекс вправ має забезпечити навчання аудіювання у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності, зокрема, читанням.

Для нас важливо, що візуальний образ слова підкріплюється звуковим образом і навпаки. Як зауважиє Н. Гез, зоровий образ пропонованого повідомлення є «опорою для слухового і засобом для створення міцних звуко-графічних асоціацій» [23, с. 28].

Методисти одноголосно відзначають, що система вправ повинна забезпечити досягнення поточних і кінцевих цілей. У комплексі вправ з підготовки учнів до аудіювання автентичного тексту вправи спрямовані на вирішення приватних завдань – вдосконалення навичок і вмінь сприймання певних мовних явищ, і, в той же час орієнтовані на досягнення кінцевої мети – забезпечення найбільш повного розуміння конкретного автентичного тексту.

Серед інших характеристик системи вправ називають: ефективність, економність, поєднання практичної цінності з рішенням виховних, освітніх завдань, управління процесом формування вмінь і навичок аудіювання, урахування домінуючих репрезентативних систем учнів.

Важливою характеристикою комплексу вправ з аудіювання, на яку звертають увагу дослідники, є інтенсивність. Інтенсивний характер аудіювання передбачає, що навчання аудіювання необхідно звести переважно до процесу слухання.

Так, на думку Л. Мороз, «власне аудіювання відбувається тільки на етапі слухання тексту. Післятекстові вправи виконують контролюючу функцію, або розвивають вміння говоріння на базі аудитивного тексту». Тому при виконанні підготовчих вправ слід обмежити кількість післятекстових завдань і домагатися від учнів однозначної реакції, яка б показала розуміння або нерозуміння аудитивного повідомлення.

За своєї спрямованості на конкретну мету – забезпечення найбільш повного розуміння конкретного автентичного аудитивного тексту, мета ця повинна бути прихована від учнів, з тим, щоб надати аудіюванню характеру сприйняття у природних умовах. Для цього підготовчі вправи не повинні видавати змісту пропонованого для прослуховування автентичного тексту, незважаючи на те, що вони базуються на ідентичному лексико-граматичному матеріалі.

Вправи, що готують учнів до сприймання конкретного автентичного аудитивного тексту, повинні враховувати особливості кожного виду вмінь, необхідних для успішного здійснення цієї адитивної діяльності (у нашому випадку – аудіювання текстів-інтерв'ю). В цілому комплекс вправ орієнтований на навчання різних аспектів сприймання тексту. Однак вправи, об'єднані в блок, повинні мати одну ціль, бути аспектно-спрямованими відповідно до того, на чому

сфокусовано увагу учнів, на що робиться акцент, в чому полягає методична задача.

Як і при навчанні інших видів мовної діяльності, комплекс вправ для навчання аудіювання повинен передбачати аналіз повторюваних дефектів сприйняття і впізнавання учнями мовних форм.

Отже, можемо зробити такі висновки:

- комплекс вправ для підготовки учнів до аудіювання конкретного автентичного тексту являє собою раціонально організований, логічно побудований ланцюжок необхідних вправ, пов'язаних функціонально зі змістом навчання інших видів мовленнєвої діяльності, які сприяють досягненню максимально високого результату в аудіюванні цільового тексту;

- при складанні комплексу вправ повинні враховуватися такі принципи:

- зміст вправ ієрархічно (системно) має відповідати поточним і кінцевим цілям;
- вправи повинні враховувати особливості процесу і механізму аудіювання (сприйняття, впізнавання, розуміння тощо);
- вправи повинні конструюватися з урахуванням психологічних і лінгвопсихологічних труднощів аудитивних повідомлень.

- навчання аудіювання буде є ефективним, якщо воно здійснюватиметься на основі графічних текстів, насичених мовним матеріалом цільових текстів;

- графічні тексти можуть також виконувати корегуючу функцію і бути основою для аналітичних моментів при навчанні аудіювання;

- необхідно, щоб лексико-граматичний матеріал багаторазово повторювався в серії текстів, що забезпечують навчання аудіювання;

- вправи повинні бути націлені на формування конкретного вміння з урахуванням його особливостей;

- більша частина часу при навчанні аудіювання повинна відводитися на слухання аудитивного тексту, що забезпечує інтенсивність навчання;

- час на контроль розуміння повинен бути зведений до мінімуму;

- необхідні аналітичні моменти в процесі навчання аудіювання, які дозволяли б зняти дефекти сприйняття (впізнавання) учнів.

2.3. Система роботи з автентичним аудитивним текстом

У процесі роботи над кваліфікаційним дослідженням ми провели низку заходів з метою визначення ефективності запропонованої моделі навчання аудіювання: розвідувальний експеримент; цілеспрямоване спостереження; передекспериментальний зріз; експериментальне навчання; післяекспериментальний зріз.

Метою розвідувального експерименту було виявлення рівня розвитку в учнів умінь аудіювання автентичних англомовних текстів, визначення основні труднощі, з якими стикаються учні в процесі аудіювання автентичних текстів і окреслення типології помилок.

Учням було запропоновано прослухати п'ять текстів (3 – для домашнього аудіювання) і виконати низку завдань.

Вдома учні мали прослухати текст і зафіксувати його письмово. При цьому їм пропонувалося відповісти на питання:

- Скільки разів вам доводилося зупиняти аудіо?

- Як ви працювали з незрозумілими місцями?

- Що було особливо важким?

Тексти, призначені для роботи в класному режимі, представляли собою невеликі за обсягом монологи. Спочатку учні слухали текст цілком, потім окремі речення, записуючи кожне речення в зошит.

У 10 класі в якості тексту для домашнього аудіювання пропонувався текст *“You and Yours” (Radio 4)*, в якому обговорювалася

проблема «Діти і спорт». Цей текст не містив незнайомої учням лексики, але через його значний обсяг, він був поділений на дві частини. При цьому в другій частині учні зробили набагато менше помилок, так як частина труднощів була вже знята.

Аналіз записів учнів дозволяє нам зробити висновок, що лише кілька помилок є випадковими й індивідуальними. Переважно учні допустили одні й ті ж помилки, що дозволило виявити їх типологію.

У результаті всі помилки ми розділили на три категорії.

До першої категорії відносимо помилки, викликані невмінням упізнати звуки, звукосполучення, слова і словосполучення, що свідчить про недостатньо розвинений мовленнєвий слух учнів. Це:

- пропуски повнозначних і службових частин мови у сильній або слабкій позиції;

- заміна повнозначних і службових частин мови у сильній і слабкій позиції подібними за звучанням словами. При цьому найчастіше порушуються правила граматики і спотворюється зміст висловлювання.

Наприклад, учні чують *excerpt* замість *accept*, *hand* замість *end*, *brings* замість *Britain's*, *first three days* замість *for three days*, *impressions* замість *the pressures on*, *surround* замість *around* тощо;

- заміна службових частин мови подібними за звучанням займенниками, прислівниками тощо, що теж іноді призводить до порушення правил граматики і спотворення смислу. наприклад:

But I would not blame you if you weren't ... – But I would not blame you if you won't

... chance of success – ... chance at success

... what was responsible – what is responsible

The very nature of a gossip column is ... – The very nature of the gossip column is ...

... live at the other end – ... live at another end

... a member of their staff – ... a member of that staff

Подібні приклади свідчать або про недбале ставлення учнів до завдання, коли, задовольняючись лише смутними асоціаціями, яке викликало у них слово, вони не вникають у контекст. Або в учнів слабо розвинені так звані компенсаторні вміння, мовна та контекстуальна здогадка, відсутній досвід залучення власних знань за темою повідомлення тощо;

- пропуск цілої фрази. Характерно, що саме одні й ті ж фрази залишаються нерозпізнаними всіма учнями. Намагаючись розібратися в причинах помилок, ми припустили, що ці фрази виявилися важкими для сприйняття, тому в них має місце багаторазове повторення одних і тих же звуків або звукосполучень, що ускладнює сприйняття. наприклад:

... they will be a little older than the Americans

... we are not the only gossip column

... strictly structured system;

- недочуті закінчення слів, наприклад: shed замість shadow, natural замість naturally, natural замість nature, concern замість concerned тощо;

- незрозумілі кордони слів, некоректне членування фрази на слова, наприклад: *Today's – Two days; ... can play – ... complain; gossip column is – gossip columnist; ... which you – ... we sure;*

- омофони (учні правильно впізнають форму слова, але не впізнають його значення, наприклад: *their – there, four – for, who's – whose.*

До другої категорії помилок належать помилки, викликані недостатнім об'ємом знань:

- незнайома лексика.

- невідомі мовні звороти – ідіоми, фразеологізми: *to let somebody down, to live cheek, by jowl, a rich man in his castle, ignorant hippopotamus;*

- власні назви. Якщо в тексті зустрічалися незвичні для слуху власні назви, учні не розпізнавали їх й намагалися замінити загальними

іменниками, наприклад: замість *Do you know the Turners are thinking of ...* вони писали *Do you know the turners of thinking ...*;

- незнайомі варіанти вимови слів: наприклад, учні не знали, як вимовляється *they're*, або варіант вимови слова *perhaps* у швидкому розмовному мовленні.

До третьої категорії належать помилки, зумовлені впливом вже наявного в учнів мовного іншомовного досвіду. Причому цей вплив може бути як позитивним, так і негативним. Позитивним впливом наявного іншомовного досвіду можна вважати компенсаторні вміння, що дозволяють учням успішно розуміти аудіотекст за умови недостатнього мовного і мовленнєвого досвіду. Наприклад, не почувши фразу "I am a keen photographer", спираючись на ключові слова *keen photographer*, учні написали "I am keen on photography", що не суперечить змісту. З іншого боку, вплив наявного іншомовного досвіду може бути негативним. Закріпивши деякі слова у певних мовленнєвих зразках, учні переносять цей добре відпрацьований стереотип на всі інші випадки вживання слова. Наприклад: *find out that (to find out)* замість *find that*, *you are concerned (to be concerned)* замість *you concern*, *take for the view (to take something for something)* замість *to take the view*.

Як показало опитування, учням досить часто доводилося зупиняти запис і знову прослуховувати важкі місця, іноді доводилося звертатися до словника. Серед особливих труднощів учні називали темп повідомлення й індивідуальні особливості вимови.

Результати розвідувального експерименту свідчать про те, що:

- аудіювання автентичних текстів представляє велику трудність для учнів;
- у процесі аудіювання учні намагаються розпізнати, в основному, мовні форми і недостатньо дбають про смисл повідомлення;
- у процесі аудіювання автентичних текстів учні однієї і тієї ж групи припускаються майже однакових помилок;

- особливо складними для учнів виявилися темп повідомлень й індивідуальні особливості вимови.

Результати розвідувального експерименту було враховано при складанні комплексу вправ для навчання аудіювання автентичних текстів, які ми апробували у процесі цілеспрямованого спостереження.

Метою цілеспрямованого спостереження було виявлення найбільш ефективних шляхів удосконалення вмінь сприймання і розуміння автентичних текстів інтерв'ю з урахуванням необхідних факторів для проведення навчального експерименту.

У ході цілеспрямованого спостереження слід було вирішити такі завдання:

1) визначити роль і місце аудіювання автентичних текстів в процесі навчання англійської мови;

2) виявити оптимальний характер вправ, які готують учнів до прослуховування автентичних текстів-інтерв'ю;

3) встановити оптимальний обсяг завдань для аудіювання інтерв'ю;

4) визначити обсяг навчального часу, відведеного на підготовку до аудіювання автентичних текстів;

5) виявити найбільш релевантні форми контролю сформованості умінь аудіювання автентичного інтерв'ю;

6) з'ясувати потенціал учнів в області навчальних навичок і вмінь, що дозволяють їм раціонально оволодівати навичками і вміннями аудіювання автентичних іншомовних текстів.

В якості контрольного тексту для аудіювання використовувався автентичний текст інтерв'ю "*Interview with Kate Adie, a BBC journalist*".

Шрифтом у тексті ми виділили лексичні, граматичні та фонетичні явища, що вимагали спеціального відпрацювання.

Виявлені труднощі, які можуть відчувати учні при аудіюванні пропонованого тексту, було розподілено на три групи.

1. Труднощі лексичного характеру. Незнайомі учням слова і словосполучення: *evidence, grandeur, to emulate, to be constrained from, social background, common denominator, low-challenging, pap, obstinate, to put on television, with the rider, susceptible, to bear responsibility for, to distinguish, hordes of people, brutality*. Ці лексичні одиниці вимагають спеціального тренування, мета якого – забезпечення формування навички, тобто автоматичного впізнавання цих мовних форм і співвіднесення їх із значенням слова при зоровому і слуховому сприйманні. До лексичних труднощів відносимо також невідомі учням власні назви, у даному випадку – географічні назви, з якими учні не зустрічалися раніше: Lancashire, Yorkshire, назви телевізійних серіалів: Coronation Street, The Archers, Emmerdale Farm, і вигадані географічні назви, пов'язані з сюжетом цих серіалів: Coronation Street, Ambridge, Emmerdale Farm.

2. Труднощі граматичного характеру: складні для слухового сприймання граматичні явища. Наприклад, прості речення з поширеним підметом, коли підмет виражено цілою фразою або простим реченням: *Whether it's a deep influence on behaviour is questionable*. Крім того, в тексті зустрічаються еліптичні конструкції зі скороченими допоміжними дієсловами: *I'd almost reverse the remark*. Складність полягає в тому, що деякі допоміжні дієслова (*had* і *would*) мають однакову форму під час скорочення *-d*, таким чином, у процесі зорового або слухового сприймання тексту перед учнями виникає проблема ідентифікації цього граматичного явища. В тексті також містяться еліптичні конструкції з усіченим підметом (*Most can; Some do not*).

3. Труднощі фонетичного характеру. Пропонований текст-інтерв'ю є зразком непідготовленого природного мовлення, про що свідчать численні паузи (в тексті вони позначені трьома крапками або вигуками *er, erm*), повтори (*It certainly has not been a straightforward television being people ... what people would like to have. Television being*

what people would like to have, in other words ...), велика кількість вступних слів і словосполучень (you know, in other words). Частина тексту виявилася неможливою для сприйняття навіть для носіїв мови – в тексті скрипта знаходимо позначку авторів підручника *unclear* (нерозбірливо). Темп повідомлення середній, у деяких місцях – вище за середній. До прогнозованих фонетичних труднощів слід віднести еліптичні конструкції з усіченим допоміжним дієсловом (I'd almost reverse the remark), так як воно, як правило, не буде почуте при сприйманні подібних конструкцій на слух. Необхідно відзначити і вплив індивідуальних особливостей мовлення мовця.

Докладний аналіз тексту на предмет потенційних труднощів аудіювання дозволив учням намітити послідовність дій з їх усунення.

Спочатку був складений графічний текст, в який ми включили лексичні та граматичні явища, що вимагають спеціального відпрацювання. Незважаючи на те, що вихідний текст пов'язаний з темою «Телебачення», графічний текст був складений нами за суміжною темою «Книги». Це пояснюється, по-перше, тим, що підготовка до аудіювання вихідного тексту почалася заздалегідь, а тема «Книги» передуює темі «Телебачення». З іншого боку, робота з текстом за суміжною тематикою надає можливість тренувати вживання мовних явищ в різних контекстах, при цьому зміст вихідного тексту залишається невідомим.

У наведеному нижче тексті виділено мовні явища, які ми включили в текст з метою спеціального тренування.

Books and TV

Before television was admitted to our houses people used to read more. Not depending on their age, education or social background. They found pleasure in communicating, sharing impressions and discussing books. And the books they read were the samples of high-quality literature. They emulated endless images of heroism and grandeur, kindness and charity. They

were books of life, they taught to distinguish between good and evil, and by no means did they contain violence or brutality. Like good music books found a way to the hearts and souls of people. Millions of people were brought up on the example of their characters. Some of them seem to be absolutely ignorant about classical literature. It might sound offensive, but I know people who claim classics are boring, none of them having read a single classical novel. How can one be so obstinate?

Teenagers have different ideals now, if any. I agree some schoolchildren do read a lot. But on the average it's less than enough to be a well-educated person. I mean the common denominator is very low. We are not a reading nation any more, with the rider that we possibly read a little bit more than people in other countries. By and large we are getting less and less spiritual.

Many blame television, a one-eyed monster that rushed into our lives in the 1950s. But we should not be too categorical. Everything is mixed up in television – advantages and disadvantages, forces for good and forces for evil, so it's neither blessing nor curse, but something in between. Right, hordes of people get stuck to their TV sets in the evening hours, there are even those whose range of interests is constrained within the problems of the heroes of their favourite soaps. But we should remember that there are many good films, too. Many works of world classics have been put on TV. There are also a great number of educational programmes.

Of course, there is much violence on TV and people are susceptible to it. But they are equally susceptible to the ideas of good, too. I'd rather reverse the remark and say that TV does not bear all the responsibility for those changes in the society I am talking about ...

Учням було запропоновано такі завдання:

1. Знайдіть у тексті речення з наведеними словами і перефразуйте їх: *emulate, constrain, social background, put on TV, to bear responsibility, hordes of people, common denominator, distinguish.*

2. Дайте відповідь на питання до тексту:

- a. Who do you think the text is written by and what is the purpose of it?
- b. Are there any points on which your opinion coincides with the author's?
- c. What do you not agree with?
- d. Who or what do you think we should blame for being less spiritual?

3. Перекажіть текст:

- a. Перекажіть текст від імені автора;
- b. Прокоментуйте текст, повідомивши свою власну думку щодо проблеми.

На основі тексту було складено аудитивні тексти-вправи. Завдання для прослуховування було таке: Прослухайте думки людей з цієї проблеми і скажіть, чи повністю вони збігаються з думкою автора (шрифтом виділено мовні явища). Темп пред'явлення повідомлень – середній.

1. Modern literature can not be compared with classics. The books we are offered to read today are low-challenging detectives or pap love-stories. Take any classical novel for example, or books of the post-war period. They were books of life, they taught to distinguish between good and evil, and by no means did they contain violence or brutality. They emulated endless images of heroism, grandeur, kindness and charity. Like good music books found a way to the hearts and souls of people. Some of contemporary teenagers seem to be absolutely ignorant about classical literature.

Передбачувана відповідь: Наведена думка у повному обсязі збігається з думкою автора, на відміну від статті, в повідомленні стверджується, що сучасна література пропонує тільки низькопробні твори.

2. Teenagers have different ideals now, if any. I agree some schoolchildren do read a lot. But on the average it's less than enough to be a well-educated person. I mean the common denominator is very low. They do

not even know the names of some famous classics to say nothing about the books they wrote. We are not a reading nation any more, with the rider that we possibly read a little bit more than people in other countries. By and large we are getting less and less spiritual.

Передбачувана відповідь: Думка не повністю збігається з думкою автора статті. У статті стверджувалося зворотне.

3. Yes, we are getting less and less spiritual. Of course, we blame television, a one-eyed monster that rushed into our lives in the 1950s. Hordes of people get stuck to their TV sets in the evening hours, there are even those whose range of interests is constrained within the problems of the heroes of their favourite soaps. There is much violence on TV, too, and people are susceptible to it. But they are equally susceptible to the ideas of good, too. So, I'd rather be less categorical.

Передбачувана відповідь: Ця думка повністю збігається з думкою автора статті.

Звертаємо увагу на те, що кожен текст є не тільки засобом тренування певного лексичного матеріалу (впізнавання), але і містить проблему, яку повинні вирішити учні в процесі аудіювання – знайти відмінності у повідомленнях у порівнянні з вихідним графічним текстом. Причому ця інформація не лежить на поверхні, але вимагає від учнів уважного прослуховування і смислової переробки інформації (розуміння), закладеної в аудіотексті.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

Аудіювання як вид навчальної діяльності має свої навчально-пізнавальні завдання і носить продуктивний характер. Продуктивний характер діяльності аудіювання передбачає активну участь учнів в організації та управлінні цією діяльністю через постановку цілей, визначення способів виконання аудитивного завдання і подальше планування результатів аудитивної діяльності на основі рефлексивної самооцінки.

У рамках підходу до аудіювання як продуктивної навчальної діяльності роль учителя зводиться, в основному, до виконання мотивуючої функції, а також функції інформування й емоційної підтримки.

В умовах шкільного навчання аудіювання виступає як вид навчальної діяльності, тобто як навчальне аудіювання.

Навчальна діяльність аудіювання – це діяльність учня з вдосконалення навичок / умінь аудіювання та розвитку механізмів аудіювання через оволодіння ефективними прийомами сприйняття мови на слух і способами навчальної роботи на основі рефлексивної самооцінки.

У процесі аудіювання внутрішній стан учня буде характеризуватися низкою діяльнісних станів, характерних для власне навчальної діяльності і для специфічної діяльності слухання.

Компетентність учня в сприйнятті усного іншомовного мовлення буде включати в себе навички і вміння аудіювання в сукупності з прийомами і способами аудіювання.

Для того, щоб правильно організувати роботу з аудитивним текстом, необхідно визначити рівень підготовленості учнів, з метою прогнозування труднощів, які він відчуватиме у процесі сприймання

цього тексту і заздалегідь зняти їх; процес навчання аудіювання автентичних аудіотекстів доцільно будувати таким чином, щоб знайомити учнів з текстами різних жанрів; кожен тип тексту вимагає спеціального комплексу вправ, спрямованих на тренування учнів у сприйманні саме цього типу тексту; комплекс вправ для навчання аудіювання автентичних текстів повинен підготувати учнів до їх сприймання з метою найбільш повного отримання інформації.

Аудіювання інтерв'ю характеризується своїми особливостями, які або полегшують, або, навпаки, ускладнюють розуміння. В зв'язку з цим, учень повинен вміти: швидко визначати тему інтерв'ю; швидко і своєчасно переключатися з однієї теми на іншу (у випадку політематичної бесіди), з одного питання на інше; виділяти в тексті план інтерв'юера і план респондента; заповнювати інформацію в разі еліпсу; визначати комунікативні наміри учасників бесіди, звертаючи увагу на слова-сигнали; знаходити в тексті опори, з допомогою яких він міг би утримати інформацію в пам'яті; відрізнити думку мовця від реальних фактів; спиратися на інтонацію і паралінгвістичні характеристики мовлення та використовувати паузи; отримувати інформацію з ситуації спілкування, якщо вона виражена експліцитно.

Запропонований алгоритм підготовки учнів до аудіювання автентичного тексту починається з аналітичних дій вчителя в зв'язку з цільовим текстом і включає в себе три етапи, кожен з яких складається з декількох кроків:

1. Підготовчий етап (до прослуховування): а) робота з графічним текстом; б) робота з аудитивними текстами-вправами; в) виконання тренувальних вправ на сприймання окремих мовних явищ на слух; г) самостійне аудіювання.

2. Основний етап – слухання цільового тексту;

3. Заключний етап (після прослуховування): а) контроль / самоконтроль розуміння тексту; б) аналіз результатів аудіювання.

Пропонований нами комплекс вправ, які готують учнів до прослуховування цільового тексту включає:

а) тренувальні аудитивні тексти-вправи, що забезпечують тренування учнів до сприйняття цільового тексту в лексичному, граматичному, фонетичному планах;

б) аудитивні вправи, спрямовані на формування необхідних для прослуховування текстів-інтерв'ю вмінь: швидко визначати тему інтерв'ю; виділяти в аудіотексті план інтерв'юера і план респондента; визначати комунікативні наміри і позицію учасників бесіди, звертаючи увагу на особливі слова-сигнали; відрізнити думку мовця від реальних фактів.

Окрім загальновідомих навичок і вмінь аудіювання пропонована методика дозволяє формувати в учнів якості, необхідні для здійснення цієї діяльності, а саме – вміння самостійно бачити мету і формулювати її для себе, вміння співвідносити мету зі своїми мовними можливостями і усувати / долати труднощі, вміння вибирати способи і прийоми діяльності, здатність до саморефлексії і самооцінки, вміння ставити нові цілі з урахуванням колишніх результатів виконаних навчальних дій.

Комплекс вправ для підготовки учнів до аудіювання конкретного автентичного тексту являє собою раціонально організований, логічно побудований ланцюжок необхідних вправ, пов'язаних функціонально зі змістом навчання інших видів мовленнєвої діяльності, які сприяють досягненню максимально високого результату в аудіюванні цільового тексту.

При складанні комплексу вправ повинні враховуватися такі принципи: зміст вправ ієрархічно (системно) має відповідати поточним і кінцевим цілям; вправи повинні враховувати особливості процесу і механізму аудіювання (сприйняття, впізнавання, розуміння тощо); вправи повинні конструюватися з урахуванням психологічних і лінгвопсихологічних труднощів аудитивних повідомлень.

Навчання аудіювання буде є ефективним, якщо воно здійснюватиметься на основі графічних текстів, насичених мовним матеріалом цільових текстів.

Графічні тексти можуть також виконувати корегуючу функцію і бути основою для аналітичних моментів при навчанні аудіювання.

Необхідно, щоб лексико-граматичний матеріал багаторазово повторювався в серії текстів, що забезпечують навчання аудіювання.

Вправи повинні бути націлені на формування конкретного вміння з урахуванням його особливостей;

Більша частина часу при навчанні аудіювання повинна відводитися на слухання аудитивного тексту, що забезпечує інтенсивність навчання.

Час на контроль розуміння повинен бути зведений до мінімуму.

Необхідні аналітичні моменти в процесі навчання аудіювання, які дозволяли б зняти дефекти сприйняття (впізнання) учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов. автореф, дисс. ...канд. пед. наук. М: 2000. 16 с.
2. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. Педагогика. 2005. №4. С. 19 – 27.
3. Апалат Г. П. Структура, семантика і прагматика текстів-інтерв'ю (на матеріалі сучасної англомовної преси): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2003. 19 с.
4. Арешенков Ю. О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. 177 с.
5. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1999. 280 с.
6. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. 152 с.
7. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології: навч. посіб. Київ: Видавн. «Академія2», 2006. 248 с..
8. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
9. Бистрова, Б. В. і Іщенко, Л. Й. Теоретичні передумови та методичні засади організації контролю рівня сформованості вмінь аудіювання. *Вісник Національного університету оборони України*, 2013. № 3 (34), С. 11–14.
10. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.

11. Бігич, О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*, 2012. № 2. С. 19-30.
12. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: навч. посібник. Київ: Знання, 2010. 206 с.
13. Гайдукова Л. В. Система вправ для формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови. *Іноземні мови*. 2007. № 4. С. 26- 32.
14. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. Москва: Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
15. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва: Академия, 2004. 333 с.
16. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2000. 165 с.
17. Гапотченко Н. Є. Структурні та жанрово-стилістичні особливості текстів інтерв'ю в сучасній французькій пресі (комунікативно-прагматичний аспект): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.05 / Київ: нац. лінгв. ун-т. Київ, 2005. 19 с.
18. Гез Н. И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. *Иностр. яз. в шк.* 1985. № 6. С. 19 – 24.
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
20. Горбова І. О. Жанрові модифікації інтерв'ю в сучасній журналістиці. *Вітражі*: зб. матеріалів виклад.-студ. наук. семінар. / упор. В. І. Башманівський, І. О. Горбова, Т. Є. Клименко, С. А. Чорна. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. Вип. 5. С. 21–24.
21. Денискіна Г. О. Структурні і комунікативні параметри жанру вільного інтерв'ю (на матеріалі телепередач 2000–2004 рр.): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманов. Київ, 2005. 264 с.

22. Дмитровський З. Є. Інтерв'ю в інформаційній телепрограмі: особливості, методика підготовки. Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2000. 426 с. Дяків Х. Інтерв'ю як об'єкт філологічних досліджень: перспективи в аспекті девіатології. *Іноземна філологія: укр. наук. зб.* Львів: Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2016. Вип. 129. С. 104–110. (а).
23. Елухіна Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики. *Иностранные языки в школе.* 1989. № 2. С. 28–35.
24. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
25. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 221 с.
26. Калашнікова С. Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентнісно-орієнтованого підходу. Київ: Проект «Рівний доступ до якісної освіти», 2007. 55 с.
27. Капелюшний А. Медіалінгвістика в системі наук про ЗМІ. *Вісник Львівського університету. Сер. Журналістика.* 2003. Вип. 23. С. 27–32.
28. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
29. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск : Тетра Системс, 2003. 175 с.
30. Кост Д. Оригинальные тексты и материалы на продвинутом этапе обучения. Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. М.: Просвещение, 1998. С. 123-129.
31. Крижанівська Г. Т. Комунікативно-прагматичні та семантико-стилістичні особливості медіа-жанру “інтерв'ю-монолог” (на матеріалі сучасних англомовних жіночих журналів): автореф. дис. ...

- канд. філол. наук: 10.02.04 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2011. 19 с.
32. Кузьменко О. Ю. Презентація респондента в англійськомовному інтерв'ю масмедійного дискурсу: лінгвокомунікативний і лінгвокогнітивний виміри: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2019. 20 с.
33. Куранова С. І. Дискурсивно-прагматичні особливості інтерв'ю публічної мовної особистості (на матеріалі англійської та української мов). *Мандрівець*. 2012. № 6. С. 50–54. (а).
34. Куранова С. І. Лінгвопрагматичний вимір дискурсу інтерв'ю. *Мовознавчі студії*. 2014. Вип. 57. С. 37–43.
35. Левчик, Н. С. (2015). Формування англomовної аудитивної компетентності першокурсників – майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 80–86.
36. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. 9-е изд., стереотип. Москва: Издательский дом URSS. 2019. 216 с.
37. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
38. Мартиненко О. Є. (2014b). Психолінгвістичні передумови формування англomовної аудитивної компетентності у майбутніх перекладачів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, Серія: Педагогічні науки*, 119, 181–184.
39. Мартиненко, О. Є. (2016b). Критерії відбору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів англomовного аудіювання в умовах заочної форми навчання. *Іноземні мови*, 2, 40–47.
40. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

- 41.Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезикова. Київ: Вид. центр «Академія», 2010. 327 с.
- 42.Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезикова. Київ: Вид. центр «Академія», 2010. 327 с.
- 43.Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2010. 332 с.
- 44.Метьолкіна О. Б. Індивідуалізація навчання аудіювання учнів І класу середньої школи з поглибленим вивченням англійської мови: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. К., 1996. 226 с.
- 45.Москальская О. И. Актуальные проблемы грамматики текста / Иностранные языки в школе. 1982. № 2. С. 3–7.
- 46.Навчальні програми для 5-9 класів URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-10-11-klas> (дата звернення: 20.04.2020).
- 47.Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.
- 48.Новий тлумачний словник української мови: у 4 т./ укл. В.В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998.
- 49.Носонович, Е. В. и Мильруд, Р. П. (1999а). Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*, 2, 6-12.
- 50.Носонович, Е. В. и Мильруд, Р. П. (1999b). Параметры аутентичного учебного текста. *Иностранные языки в школе*, 1, 11-18.
- 51.Параева Н. Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы. дис. ... канд. пед. наук. Санкт Петербург. 2001. 224 с.

- 52.Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур. *Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых.* Москва, 1999. С. 425–430.
- 53.Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998. 158 с.
- 54.Першина Э.А. О функциях текста при обучении иноязычной речевой деятельности по тематическому принципу и в рамках проблемы//Научно-методические доклады сотрудников НМЛ, Сыктывкар: Коми пед.институт, 1988. 164 с.
- 55.Петренко, Л. М. *Зміст стратегічної компетенції в оволодінні майбутніми філологами іншомовним аудіюванням.* Взято з: <http://www.stattionline.org.ua/psih/88/15863>
- 56.Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
- 57.Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
- 58.Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: кол. монографія / під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.
- 59.Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. Психологія: підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 1999. 558 с.
- 60.Фасоля А. Компетентнісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення. *Дивослово.* 2014. № 9. С. 15–21.
- 61.Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам/Мностр. яз. вшк.-1985.-№3.-С. 18-22.
- 62.Цвяк, Л. В. (2014). Особливості навчання слухачів-нефілологів аудіювання іншомовних текстів за фахом. *Збірник наукових праць*

*Національної академії державної прикордонної служби України.
Серія: педагогічні та психологічні науки, 2 (71), 174–185.*

63. Шендельс Е. И. Внутренняя организация текста. *Иностранные языки в школе*. 1987. № 4. С. 9–12.