

21. Sato, N. (2001/2007). *Phenomenology of [seken]* [Seken no genshoogaku (「世間」の現象学)]. Tokyo: Seikyusha.
22. Slobin, D. I. (1996). From «thought and language» to «thinking and speaking.» In: *Rethinking Linguistic Relativity*, John. J. Gumperz, and Steven. C. Levinson, Eds. Cambridge: Cambridge University Press. 70-96.
23. Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity.» In *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, D. Gentner, and S. Goldin-Meadow, Eds. Cambridge, M.A.: MIT Press, 157-192.
24. Spier, L, Hallowell, A., Newman, S. (1941). *Language, culture, and personality: Essays in memory of Edward Sapir*. Menasha, Wis.: Sapir Memorial Publication Fund.
25. Tatara, N., Yagihashi, H. (2007). The interface of cognition and language – From linguistic relativity. [Ninchi to gengo no setten–Gengosoutaironwokangaeru] *Journal of Human Linguistics*, 6, 10-14.
26. Wardhaugh, R. (1986). *An introduction to sociolinguistics*. Malden, M.A.: Blackwell.
27. Wardy, R. (2006). *Aristotle in China: Language, categories and translation*. London: Cambridge University Press.
28. Wassmann, J., Dasen, P. (1998). Balinese spatial orientation: Some empirical evidence of moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 4(4), 689-711.
29. Watanabe, K. (2007). Discourse analysis of the first executive meeting for international merging: from the perspective of indexicity in addressing forms. [Kokusai gappeikigyo no daiikkaitorishimariyakukai no danwabunseki: Yobikakekeitai no shihyousei no shitenkara]. *Journal of Human Linguistics*, 6, 15-18.
30. Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, M.A.: MIT Press.

Алла Мусієнко,

Тетяна Тихонова

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

cel@univ.kiev.ua

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ КЕРУВАННЯ ПРОЦЕСАМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ

Received March, 16, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 28, 2014

Анотація. Статтю присвячено проблемі розвитку навичок аудіювання в навчальному процесі з вивчення іноземної мови. Автори діляться досвідом використання допоміжних психолого-методичних засобів; серед них тести, опитувальники, шкали діагностики та самодіагностики. Надано докладні пояснення щодо конструкції, можливих методичних прийомів та організаційних аспектів «Шкали діагностики та самодіагностики рівня аудіювання іншомовного тексту». Шкала самооцінки сприйняття і розуміння іншомовного тексту забезпечує викладача об'єктивними відомостями про рівень розвитку цієї навички в групі загалом та в кожного студента зокрема і є засобом залучення в процес слухання, допомагає правильно диференціювати й оцінювати навички та вміння членів групи, що, у свою чергу, стимулює розроблення і використання різноманітних методів і прийомів навчання аудіювання, тобто до

індивідуалізації процесу навчання в умовах спільної групової навчально-пізнавальної діяльності, а отже, досягнення спільно-розподіленої навчальної ефективності. Застосування опитувальників на зразок «Ваше вміння слухати», а також тесту «Ступінь комунікативного контролю» англійською мовою під час цілеспрямованого навчання аудіюванню на заняттях з іноземної мови сприяють удосконаленню навичок контролю за власним мовленням і мовленнєвою діяльністю партнера. Автори пропонують низку методів та прийомів, які були апробовані в їхніх вишах на заняттях з англійської мови, та продемонстрували позитивний результат.

Ключові слова: навички аудіювання, діагностика, самооцінка, комунікативний контроль, психолого-педагогічні засоби.

Musiyenko, Alla, Tykhonova, Tetiana. Psychological and Pedagogical Means of Monitoring the Development of Listening Skills.

Abstract. The article deals with the problem of the development of listening skills at the lessons of foreign languages. A range of methods and techniques is proposed. The authors share their experience in the sphere of usage the supplementary methods such as questionnaires, scales of diagnostics and self-diagnostics, psychological tests, etc. “Diagnostic and self-diagnostic scale of listening skills”, its structure and different ways of teaching techniques are given. This scale provides a teacher with the objective data of listening skill development of each student and group as a whole. This method helps to involve each student into the listening task, stimulates an adequate differentiation and assessment of one’s listening skills. In its turn it stimulates the development and implementation of different teaching techniques. It leads to individual and group effectiveness. Such questionnaires as “Are you a good listener?” and “Level of your communicative control” may be a good stimulus for conscious speaking control. These techniques were used for foreign language teaching and proved to be efficient.

Keywords: listening skills, diagnostics, self-assessment, communicative control, psychological and pedagogical means.

Мусиенко Алла, Тихонова Татьяна. Психолого-педагогические методы управления процессами формирования навыков аудирования.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков и умений аудирования в процессе обучения иностранному языку. Авторы делятся опытом применения вспомогательных психолого-методических приемов; в том числе тестов, опросников, шкал диагностики и самодиагностики. Приводятся подробные объяснения относительно конструкции, возможных методических приемов и организационных аспектов «Шкалы диагностики и самодиагностики уровня аудирования текста». Шкала самооценки восприятия и понимания иноязычного текста обеспечивает преподавателю объективные сведения об уровне развития данного умения у группы в целом и у каждого студента в частности и является способом вовлечения каждого в процесс слушания, помогает правильно дифференцировать и оценивать навыки и умения членов группы, что, в свою очередь, стимулирует разработку и использование различных методов и приемов обучения аудированию, то есть стимулирует к индивидуализации процесса обучения в условиях групповой учебно-познавательной деятельности. Использование таких опросников, как «Ваше умение слушать», а также теста «Степень коммуникативного контроля» на английском языке в процессе целенаправленного процесса обучения аудированию на занятиях по иностранному языку способствуют совершенствованию навыков контроля за собственной речью и речевой деятельностью партнера. Авторы предлагают ряд методов и приемов, которые были апробированы в их вузе на занятиях по английскому языку и показали положительные результаты.

Ключевые слова: навыки аудирования, диагностика, самооценка, коммуникативный контроль, психолого-педагогические приемы.

Вступ

Сьогодні питання про вміння слухати та дослухатися одне до одного, розуміти різні позиції людей, груп, партій і навіть країн набуло надзвичайної ваги. Навички та вміння слухати, дослухатися, отримувати адекватну інформацію є універсальні й поширюються як засіб спілкування на будь-яку мову. Пріоритетність аудіювання в усному спілкуванні зумовлюють такі чинники (Bubnova 2007):

1) *інструмент усного спілкування*. Аудіювання – невід’ємна частина усного діалогічного спілкування;

2) *інформативність*. Як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, аудіювання є засобом отримання інформації;

3) *професійна значущість*. Слухання – засіб набуття багатьох професійних знань;

4) *спонтанність*. Якщо до усного виступу можна підготуватися, наприклад, створивши опору у вигляді письмового тексту, то до аудіювання готує увесь попередній досвід формування компетенції в аудіюванні.

Саме тому автори пропонують звертати особливу увагу на розвиток умінь аудіювання в навчальному процесі. Пропонується низка методів і прийомів, які можуть бути застосовані на заняттях з іноземної мови для цілеспрямованого розвитку навичок аудіювання.

Аудіювання та його контроль досліджували вітчизняні й зарубіжні психологи, педагоги з погляду психологічних, фізіологічних особливостей процесу, а також як один із методів навчання іноземної мови. Ю. Комаров, Д. Віллс, М. Алан досліджували використання відеоматеріалів для формування навичок аудіювання (Bubnova 2007: 5).

Концепцію слухового потоку під час вивчення іноземного мовлення описали в своїх роботах Г. Міллер та Г. Хейсе для позначення суб’єктивної інтерпретації послідовності звуків, що інтерпретуються як одне ціле (Gambler&Gambler 1987). Серед сучасних вітчизняних учених, які присвятили свої розвідки безпосередньо проблемі формування навичок аудіювання можна відзначити Л. А. Боженко, А. П. Мусиенко, Н. Н. Обозова, Т. Б. Тихонову, Г. В. Щокіна та ін. (Bozhenko et al. 1989; Obozov&Shchokin 1990).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й розробити ефективну методику навчання англійської мови студентів засобами формування навичок аудіювання.

Аудіювання – це сприйняття (тобто слухання плюс розуміння) мови на слух. Аудіювання – активний мисленнєвий процес, який передбачає творче комбінування навичок і їх активне використання в процесі пізнання, розуміння і дешифровки в нашому випадку іноземних мовленнєвих текстів (3). Як допоміжний методичний засіб ми запропонували й апробували «Шкалу діагностики і самодіагностики аудіювання іншомовного тексту». Конструкція її така:

Перший рівень – слухаю, але не розумію, про що йдеться ($\leq 20\%$).

Другий рівень – слухаю, розумію загальний зміст (приблизно 30–40%).

Третій рівень – слухаю, розумію, оцінюю, аналізую зміст (60–70%).

Четвертий рівень – слухаю, усе розумію, можу взяти участь у мовленнєвій діяльності, пов'язаній із даним текстом (фрагментом) (90–100 %).

Методи дослідження

Методично організація спільної групової навчальної роботи з аудіювання проводять таким чином: викладач дає завдання студентам за цією шкалою визначити власний рівень сприйняття та розуміння мовленнєвого іноземного тексту. Це стимулює усвідомлену участь студентів у цьому виді навчальної діяльності. Після прослуховування студенти мовою баскетбольного рефері показують, піднімаючи вгору один, два, три, чотири пальці, власний рівень розуміння тексту. Це не забирає часу, не збиває темпу й ритму заняття. Викладач у вигляді оперативного зворотного зв'язку одержує диференційовану оцінку групового розуміння тексту і відповідно до цього будує роботу в групі.

Використання такої шкали дає можливість розв'язати низку завдань. З погляду діагностики, вона дає змогу визначити середній рівень розвитку цього вміння у конкретній групі, рівень кожного члена групи, що в свою чергу підказує викладачеві, якої складності тексти слід пропонувати аудиторії, чи правильно підібрано усний текст, які основні труднощі групи загалом і кожного її члена зокрема. Ці складнощі не є однаково вагомими на різних етапах конкретного фрагменту навчальної діяльності. Для їх усунення слід визначити, які навички аудіювання є метою навчання. Вони можуть бути такі: підсвідомо розрізняти форми слів, словосполучень, граматичних структур і конструкцій на слух; передбачити синтаксичні структури і розвивати обсяг слухової пам'яті; розуміти мову нормального темпу; розуміти зміст; розуміти різнохарактерні тексти (описові, футбольні, діалоги); розуміти різножанрові тексти (наукові, публіцистичні, художні тощо).

Звісно, усі вони тісно пов'язані між собою і змінюють ступінь своєї значимості залежно від етапу й мети навчання. Шкала також дає можливість оперативно контролювати рівень заглиблення в процес аудіювання. До того ж контроль цей усвідомлений і багатосторонній: індивідуальний, самоконтроль студента; груповий та експертний із боку викладача. Викладач має змогу проводити вчасну корекцію педагогічних прийомів із погляду психолого-педагогічного змісту, а також правильно й ефективно маніпулювати інтенсивністю подання навчального матеріалу (Bubnova 2007).

Перший етап можна умовно назвати рефлексивно-діагностичним. Його основна мета: для студентів – самим визначити власний рівень розуміння прослуханого тексту; для викладача – проаналізувати рівень уміння кожного студента і групи загалом, щоб визначити подальшу стратегію використання нетрадиційних методів. Розглянемо окремі приклади (Bozhenko et al. 1989: 4).

Якщо більшість студентів виявилася на першому рівні, то текст надто складний для цієї аудиторії, і викладач поки ще погано уявляє собі рівень розвитку цього вміння у своїх учнів. Якщо всі виявилися на четвертому рівні, то запропонований текст надто простий.

У разі, коли переважна більшість студентів виявилася на першому рівні, викладач має пояснити нові слова, конструкції і, можливо, замінити аудіювання прочитанням і аналізом того самого тексту. Другий етап ми визначаємо як адаптивно-розвитковий. Його основна мета для студента максимально окреслити коло інформації, яку він не розуміє; для викладача – активно сприяти визначенню кожним студентом кола його труднощів і забезпечити їх подолання. Наприклад, якщо кілька студентів виявилася на першому рівні – це підкаже викладачеві, які ефективні індивідуальні завдання потрібно застосувати і для групової роботи, і для самостійної роботи.

Студенти, які виявилися на другому рівні, можуть продуктивно відповідати на запитання за змістом тексту.

Студенти третього рівня – аналітичні запитання, студенти четвертого стисло переповідають текст, уточнювати деталі змісту тощо. Отже, відповівши на різні запитання, обговоривши текст, пропонується вдруге прослухати текст. Студенти знову діагностують свій рівень розуміння, а викладач у вигляді оперативно-зворотнього зв'язку отримує дані про зрушення в розумінні групою загалом чи окремим студентом у процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності.

Третій – прикінцевий етап роботи. Психологічний зміст етапу можна визначити як креативне мовленнєво-мисленеве творення. Його основна мета для студента – активне використання отриманих мовних знань у новій смисловій ситуації і перехід до нових елементів розуміння іншомовного тексту; для викладача – знайти доцільну мотиваційну форму організації смислової ситуації, яка стимулює креативні ефекти. Наприклад, скласти оповідання, сценарій за мотивами, розіграти сценку, викласти зміст із погляду героя (антигероя). Найслабкішим студентам у цьому виді роботи можна дати зорову опору, тобто текст. Решта студентів, беручи участь в обговоренні тексту, отримуючи додаткову інформацію і пояснення від своїх більш підготовлених співучнів, можуть успішно впоратися із завданням.

Коли аудиторія опанує таку адаптовану самодіагностику, аудіювання можна присвятити більше навчального часу, організувавши систему вправ так:

Перший етап – досить прості, але цікаві та веселі за змістом тексти. Перевірка загальна: у чому суть комічної ситуації, прокоментувати гру слів тощо.

Другий етап – більш складні й довші тексти. Перевірка коротка: відповідями «так», «ні» студент стверджує або відхиляє відповідність і правильність запропонованої сентенції тексту. Запитання можуть бути сформульовані і усно, і письмово.

Третій етап – ще складніші тексти, але допустимі для цієї групи. Робота ведеться за наведеним вище планом.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Шкала самооцінки сприйняття і розуміння іншомовного тексту забезпечує викладача об'єктивними відомостями про рівень розвитку даної навички в групі загалом й у кожного студента зокрема і є засобом залучення кожного в процес слухання, допомагає правильно диференціювати й оцінювати навички та уміння

членів групи, що, у свою чергу, стимулює розроблення і використання різноманітних методів та прийомів навчання аудіювання, тобто до індивідуалізації процесу навчання в умовах спільної групової навчально-пізнавальної діяльності, а отже, досягнення спільно-розподіленої навчальної ефективності.

Можна також запропонувати англійський текст на зразок «Уміння слухати», де слухання трактують як одну з основних навичок комунікативної компетенції, виділяють основні характеристики слухання, описують типові помилки слухання і шляхи вдосконалення цієї навички. Ми використали тест (англійською мовою) «Ваше вміння слухати», який складається з десяти запитань:

1. Чи намагаєтеся Ви згорнути бесіду, якщо тема чи співрозмовник Вам не цікаві?
2. Чи дратує Вас манера вашого партнера зі спілкування?
3. Чи може невдалий його вираз спровокувати Вас на різкість чи грубість?
4. Чи уникаєте Ви починати розмову з невідомою чи маловідомою Вам людиною?
6. Чи удаєте Ви, що уважно слухаєте, а самі думаєте зовсім про інше?
7. Чи змінюєте Ви тон, голос, вираз обличчя залежно від того, що говорить Ваш співрозмовник?
8. Чи змінюєте тему розмови, якщо він торкнувся неприємної для Вас теми?
9. Чи зауважуєте співрозмовників, якщо в його мові трапляються неправильно сказані слова, назви, якщо він уживає вульгаризми?
10. Чи буває у Вас поблажливо-менторський тон із відтінком зневаги та іронії щодо того, з ким Ви говорите?

Відповіді слід оцінювати: «майже завжди» – 2 бали; «здебільшого» – 4 бали; «інколи» – 6 балів; «зрідка» – 8 балів; «майже ніколи» – 10 балів. Якщо Ви набрали понад 62 бали, то Ви слухач «вище середнього рівня» (Bozhenko et al. 1989: 180).

На заняттях ми також використовували тест «Контроль спілкування», мета якого – дати можливість кожному студенту порівняти результати тесту з власними уявленнями про ступінь розвитку свого комунікативного контролю і вміння слухати. Викладач має змогу порівняти власне уявлення про ступінь розвитку комунікативного контролю і вміння слухати студентів із результатами тесту і їхніми власними уявленнями. Групове обговорення результатів тестів відбувається плідно й цікаво. Наводимо тест «Ступінь комунікативного контролю» (треба підкреслити «так», якщо Ви згодні, або «ні», якщо не згодні)

1. Мені важко наслідувати інших людей. Так. Ні.
2. Я б міг за нагоди вдати дурня, щоб привернути увагу або потішити оточення. Так. Ні.
3. Я міг би стати непоганим актором. Так. Ні.
4. Іншим людям інколи видається, що я переживаю глибше, ніж це є насправді. Так. Ні.
5. У товаристві я рідко буваю в центрі уваги. Так. Ні.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми часом поведжуся зовсім інакше. Так. Ні.

7. Я можу обстоювати тільки те, у чому переконаний. Так. Ні.

8. Щоб мати успіх у справах та стосунках із людьми, прагну поводитися відповідно до їхніх сподівань. Так. Ні.

9. Я можу бути дружелюбним із тими, кого зневажаю. Так. Ні.

10. Завжди такий, яким видаюся. Так. Ні.

Нарахуйте собі по одному балу за відповідь «ні» на перше, п'яте, сьоме запитання і за відповідь «так» – за решту. Підрахуйте суму балів. Якщо Ви щиро відповідали на запитання, то про Вас можна сказати таке:

0 – 3 бали

У Вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стабільна, і Ви не вважаєте за потрібне її змінювати залежно від ситуації. У діалозі Ви здатні до щирого саморозкриття. Деякі люди вважають Вас «не дуже зручним» у спілкуванні через Вашу прямолінійність.

4 – 6 балів

У Вас середній комунікативний контроль. Ви щирі, але стримані у своїх емоційних проявах. Слід більше рахуватися з тими, з ким контактуєте.

7 – 10 балів

У Вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, глибоко реагуєте на зміну ситуації і навіть можете передбачити враження, яке справляєте на людей.

У разі цілеспрямованого навчання аудіювання на заняттях з іноземної мови відзначається вдосконалення навичок контролю за мовленнєвою діяльністю партнера, самоконтролю власного мовленнєвого творення, відбувається адаптація до різного темпу мовлення, а також підвищується темп мовлення самого суб'єкта вивчення іноземної мови.

Висновки

Наведені психолого-педагогічні засоби були апробовані у вищих навчальних закладах та засвідчили позитивні результати. Запропоновані засоби забезпечують викладача об'єктивними даними щодо рівня розвитку навичок аудіювання групи загалом та кожного окремого студента, допомагають залучити до активного слухання та розширюють арсенал психолого-педагогічних і методичних методів та засобів. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методик формування навичок аудіювання галузевого спрямування.

Література

References

1. Bozhenko, L. A., Musiyenko, A. P., Tikhonova, T. B. (1989). Metodicheskie rekomendatsii po ispolzovaniyu igr i igrovyyh situatsiy pri obuchenii inostrannomu yazyku [Guidelines on the use of games and game situations when learning a foreign language]. Kyiv: Kyiv State University.
2. Bubnova, D. V. (2007). Metodyka navchannia dilovogo spilkuvannia anhliyskoyu movoyu studentiv starshyh kursiv vyshchyyh tehnichnyh navchalnyh zakladiv. Ph.D. thesis [Guidelines teaching business communication in English students of higher technical educational institutions]. Kyiv.
3. Gamble, T. K., Gamble, M. (1987). Communication Works. New York: Random House.
4. Obozov, N. N., Shchokin, H.V. (1990). Psiholohiya raboty s liudmi. Soviety rukovoditeliu. [Psychology of working with people. Chief Executives Board]. Kyiv: Vydavnytstvo Politychnoyi Literatury Ukrainy.