

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

М.А. Ярош

*ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования,
повышения квалификации и переподготовки работников образования»*

Методический компонент коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка есть структурно-организованное целое, объединяющее в себе знания, навыки и умения профессионально-методического характера, на основании усвоения которых у учителя возникают способности обучать иностранному языку в конкретных условиях выбранного профиля и в соответствии с заданными целями» [2, с. 140].

Обучение иностранному языку предполагает формирование у учащегося способности к эффективному взаимодействию с партнером по общению, реализуемое в разных видах речевой деятельности, характеризующееся как умением отбирать целесообразные языковые и речевые средства в зависимости от коммуникативной ситуации, так и способностью воспринимать и понимать иноязычную речь на слух.

Одним из самых сложных видов речевой деятельности для обучающихся иностранному языку является аудирование, связанное с мысленным восприятием, пониманием и переработкой устной иноязычной речи. Е.Н. Соловова, объясняет сложности рецепции устной речи следующим образом: «Во-первых, оно (аудирование) характеризуется одноразовостью применения, поскольку в реальных ситуациях общения повторы зачастую просто исключены. Во-вторых, мы не в состоянии что-либо изменить, не можем приспособить речь говорящего к своему уровню понимания. В-третьих, существует целый ряд объективных сложностей, препятствующих пониманию речи с первого раза» [3, с.125]. Исследователь классифицирует трудности, возникающие при аудировании, на три укрупненных группы:

1. Трудности, обусловленные условиями аудирования.

2. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи.

3. Трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала [Там же].

К трудностям, обусловленным условиями аудирования можно отнести внешние шумы, помехи, плохую акустику. Здесь важно наличие или отсутствие источника речи. Исследования доказали, что если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет намного выше, чем в его зрительное отсутствие. Мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствует лучшему пониманию речи.

Далее следуют трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи, такими как, например: отсутствие практики восприятия на слух речи людей противоположного пола, разного возраста; особенности дикции, тембра, темпа, паузации, а также возможные нарушения артикуляции; различные диалекты иностранного языка.

Важно, чтобы изучающие иностранный язык имели возможность слушать речь людей разного возраста, Недаром считается, что тот, кто понимает детей до 5 лет на иностранном языке, аудирует на уровне носителей языка. Не менее трудно бывает понять и подростков, которые «проглатывают» часть предложений, используют молодежный сленг. Трудно бывает и аудировать людей пожилого возраста в силу чисто возрастных особенностей артикуляции [3, с. 126].

Темп при аудировании имеет значение потому, что нет возможности (как при чтении) вернуться назад, обдумать фразу еще раз. Поэтому, по словам Е.И. Пассова, «целесообразнее выдерживать нормальный темп, в отдельных случаях (когда нужно что-то выделить, обратить на это внимание учащихся) замедлять его на время и вновь переходить на нормальный» [1, с. 187].

При аудировании вызывает трудности и тембр голоса. Так, высокий тембр воспринимается сложнее.

Наличие третьей группы трудностей обусловлено языковыми сложностями воспринимаемого материала. К таким трудностям можно отнести большое количество незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур, эллиптических конструкций, прециозных слов [4, с. 44].

Чем больше объем семантического поля учащихся, чем обширнее их словарный запас, тем легче им понимать речь на слух. Если уровень избыточности незнакомой лексики слишком высок, и она препятствует пониманию общего смысла высказывания, ни о каких компенсаторных умениях говорить не приходится. Знание речевых моделей, обслуживающих конкретные ситуации общения, наиболее частотных фразеологизмов и клише может значительно облегчить понимание речи на слух. При обучении аудированию преподаватель ориентируется на речевой опыт учащихся, корректирует его и выбирает соответствующую структуру работы с аудиотекстом.

Известный методист в области иноязычного образования Джим Скривенер предлагает эффективную стратегию реализации этапа урока, направленного на развитие рецептивных умений и навыков под названием: «The task recording-feedback circle». Эта стратегия может также применяться и при работе с печатными текстами.

1. На начальном этапе предполагается проведение работы «до прослушивания», направленной на мотивацию учащихся к прослушиванию, а также на снятие возможных трудностей. На данном этапе, так называемом «Lead in», «Pre-task work» предполагается обсуждение вопросов, выяснение значения незнакомых слов, просмотр картинок/видеороликов, так или иначе связанных с темой предстоящего аудирования.

2. Далее следует этап собственно слушания, которому должна предшествовать четкая установка, заключающаяся в постановке вопросов, ответы на которые должны будут предоставить дети по завершении первого прослушивания. Нужно отметить, что вопросы на понимание текста после

первого слушания должны носить общий характер и проверять общее понимание текста, не вдаваясь в детали. В случае, если дети не смогли ответить на вопросы общего характера, приступать к дальнейшему этапу не имеет смысла, лучше дать им ознакомиться с аудиозаписью еще раз, и, только, убедившись, что цель достигнута приступать к проверке детального понимания аудиотекста.

3. После того, как сформировано основное понимание прослушанного текста, можно давать установку на прослушивание с целью полного понимания текста с определением структурно-смысловых связей или же детальное понимание, направленное на извлечение конкретной информации из аудиотекста.

4. Завершающий этап нацелен на развитие навыков говорения, где прозвучавший текст будет представлять собой речевую и содержательную опору для развития навыков говорения, с последующей рефлексией достигнутых результатов [5, с. 253].

Описанная выше процедура работы носит в некотором роде циклический характер, поскольку переход к последующему этапу возможен лишь после достижения целей текущего этапа: при неполучении удовлетворительных ответов, учитель повторяет свои вопросы и еще раз ставит аудиозапись и т.п. Не только в зарубежной, но и в российской методике преподавания иностранных языков предлагается в зависимости от фаз речевой деятельности разделять упражнения на те, которые проводятся 1) до прослушивания; 2) в процессе прослушивания; 3) после прослушивания.

Совершенствование методической компетенции учителя иностранного языка в области обучения восприятию иноязычной речи на слух является одной из приоритетных задач подготовки учителя в рамках повышения квалификации и предполагает развитие следующих знаний, умений, способностей педагога:

- предвосхищать возможные трудности аудирования и подбирать упражнения в зависимости от типа выявленных трудностей;
- организовывать работу обучающихся на разных этапах аудирования;

- уметь проектировать маршрут своего профессионального развития и владеть способами самосовершенствования различных компонентов методической компетенции в аспекте обучения четырем видам речевой деятельности.

Литература:

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М: Русский язык, 1989 г.

2. Пелевина, Н. Г. Совершенствование коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка профильных классов в системе повышения квалификации: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Н. Г. Пелевина // Ставрополь, 2009. – 244 с.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239. с.

4. Соловова Е.Н., Апальков В.Г. Материалы курса «Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы». М.: педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 60 с.

5. Scrivener J. Learning teaching. A guidebook for English language teachers. Macmillan Publishes Limited, 2012.