

УДК 378:372.8:811
ББК 74.480.26

*Елена Янчиповна Пантеева,
аспирант,
Бурятский государственный университет
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: pantenebsu@yandex.ru*

Проблемный подход в организации обучения аудированию студентов младших курсов языкового факультета

Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки будущих переводчиков. Обоснована актуальность применения проблемного подхода при обучении пониманию иноязычной речи на слух (аудированию) в связи с оптимизацией сроков обучения и необходимостью развития творческих способностей будущего специалиста. Рассмотрены психологические характеристики аудирования как вида рецептивной речевой деятельности и его трёхфазная структура, принятые в отечественной методике преподавания иностранных языков. В статье представлен опыт применения проблематизации учебного материала в организации обучения аудированию на примере электронного курса, предназначенного для самостоятельной работы студентов. Проблематизация коммуникативных задач применена в упражнениях до слушания, во время аудирования, а также при обучении говорению на базе прослушанного текста, что позволяет обеспечить контроль сформированности навыков аудирования и активизировать познавательную деятельность студентов.

Ключевые слова: аудирование, рецептивный вид речевой деятельности, проблемный подход к обучению, проблематизация, коммуникативная задача.

*Yelena Yanchipovna Panteyeva,
a postgraduate,
Buryat State University
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: pantenebsu@yandex.ru*

Problem Solving Approach in Teaching Listening Comprehension to Junior Students at Language Departments

The article deals with problems of the professional education of future interpreters. It maintains the sufficiency of applying problem-solving approach to academic training of listening comprehension on account of educational process optimization and necessity in a future specialist's creative skills development. The article gives psychological characteristics of listening as a kind of receptive speech activity and its three phase structure that are described in Russian methods of teaching a foreign language. The article describes a practice of applying problematization of the teaching material to training listening comprehension in a PC-based students' book for self-guided work. Communicative tasks were elaborated on the basis of problematization in exercises before, during and after listening, the latter were also used in teaching productive speaking activities; it enables to control teaching listening skills of understanding foreign speech and stimulate students' cognitive skills.

Keywords: listening, receptive speech, problem solving approach to teaching, problematization.

Создание оптимальных психолого-дидактических условий для личностного и профессионального развития будущего специалиста становится важной целью обучения. Она актуализируется в связи с переходом на новый ФГОС высшего профессионального образования (ВПО). Выпускник должен быть ориентирован на свою будущую профессиональную деятельность, самообразование и самосовершенствование в ней в соответствии с реальными потребностями и возможностями. Переход на двухуровневую систему (бакалавр – магистр) ставит перед преподавателями сложную задачу – обеспечить профессиональную языковую подготовку за четыре года. В настоящей статье мы рассмотрим вопросы формирования этих качеств у переводчиков по направлению подготовки 035700 *Лингвистика* (степень «бакалавр»). На наш взгляд, оптимизировать подготовку лингвистов можно только за счёт пересмотра приоритетов, систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания языкового образования, направленного на формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста. Проблем-

давателями сложную задачу – обеспечить профессиональную языковую подготовку за четыре года. В настоящей статье мы рассмотрим вопросы формирования этих качеств у переводчиков по направлению подготовки 035700 *Лингвистика* (степень «бакалавр»). На наш взгляд, оптимизировать подготовку лингвистов можно только за счёт пересмотра приоритетов, систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания языкового образования, направленного на формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста. Проблем-

ный подход к обучению позволяет учащимся самостоятельно решать поставленные вопросы и ориентирован на эффективную адаптацию в стремительно меняющемся современном мире.

Обучение лингвистов предполагает освоение коммуникативной компетенции, которая включает лингвистическую, дискурсивную, социокультурную, социальную, социолингвистическую, учебную и компенсаторную компетенции [5, с. 21]. Практические цели обучения актуализируются в речевой деятельности. В данной статье мы подробнее остановимся на обучении аудированию.

Аудирование – это сложный, специфически человеческий вид внутренней речевой деятельности по восприятию и распознаванию речевого сообщения на слух. И. А. Зимняя отмечает, что предметом рецептивных видов деятельности (чтение, слушание) является чужая мысль, мысль говорящего. Продукт слушания – умозаключение, к которому приходит человек в процессе осмысления воспринимаемого речевого сообщения. Результатом аудирования является понимание (положительный результат осмысления) или непонимание (отрицательный результат осмысления) речевого сообщения [3, с. 84]. Основная форма протекания слушания – внутренняя, невыраженная, состоящая из следующих психических процессов: восприятие на слух, внимание, узнавание, сличение языковых средств, их идентификация, осмысление, антиципация, группировка, обобщение, удержание в памяти, умозаключение [1, с. 192].

В обучении аудированию выделяют три фазы: мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительную [3, с. 82]. Мотивационно-побудительная фаза приводится в действие коммуникативной задачей, аналитико-синтетическая часть деятельности слушания предполагает узнавание и осознание значений известных речевых и языковых средств и смысла воспринимаемого, а также умозаключение, как продукт понимания. Таким образом, исполнительная фаза скрыта и включена в аналитико-синтетическую часть. Аудирование является также и важным средством обучения, т. к. на материале прослушанного текста студенты учатся говорению [1, с. 199]. Контроль сформированности навыков аудирования и постановка коммуникативных задач говорения представляется нам целесообразным в контексте проблемного подхода.

Возникновение проблемного подхода к обучению связывают с появлением в 1894 г. опытной школы, основанной на теоретических положениях Дж. Дьюи. Проблемный подход виден в методе Сократа, который не предлагал учащимся знания в готовом виде, а использовал

систему наводящих вопросов для того, чтобы учащиеся сами открывали для себя новое знание. В середине XX в. проблемное обучение было сформировано в отдельное направление педагогики, благодаря таким исследователям, как А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. А. Данилов, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер [2, с. 96].

Под проблемным подходом в обучении понимается такая организация учебного процесса, при котором интерактивное взаимодействие между субъектами учебного процесса осуществляется при оперативном управлении средствами обучения с целью обеспечения творческой самостоятельной работы студентов. Проблемное обучение предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение коммуникативной компетенции и развитие мыслительных способностей (способов умственных действий) [4, с. 114].

Основная цель данного подхода: развитие коммуникативной компетенции студентов, усвоение способов самостоятельной деятельности, формирование поисковых и исследовательских умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей. Дидактическое содержание при проблемном подходе представляет собой целенаправленно созданную учителем линию проблемных ситуаций, включающих противоречие, требующее разрешения, различные взгляды на один и тот же вопрос, задачи с недостаточными или избыточными данными, вопросы с заведомо допущенными ошибками. Результатом решения проблемы являются самостоятельно добытые учащимися субъективно новые знания. Таким образом, деятельность, осуществляемая при решении проблемы, сходна с творческой деятельностью. Проблемная ситуация создаёт у учащегося психологический дискомфорт, который побуждает к действию по поиску способа её разрешения. Это является мощным стимулом деятельности. Педагогическая проблема, предъявленная учителем, «принимается» учащимися и становится личностно-значимой [4, с. 87].

Проблемный подход создаёт условия для самоопределения и самореализации личности. Вовлечённые в активную, творческую деятельность, обучающиеся получают опыт решения нестандартных задач, что принесёт пользу личности не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Существует два типа проблемных ситуаций: педагогическая и психологическая [4, с. 98]. Педагогическая – это особая организация педагогического процесса, создаваемая учителем для активизации

деятельности учащихся с помощью специальных приёмов (демонстрация противоречия, новизны, важности, красоты и других отличительных качеств объекта познания). Психологическая – это поисковая деятельность сознания, психологический дискомфорт. Если проблемная ситуация принята учащимся, она приобретает для него личную значимость, что найдёт отражение в его переживаниях. Интерес, возникший у учащегося, влияет на его эмоциональную сферу. Таким образом, мотивы, лежащие в основе этой деятельности, являются внутренними.

Проблемное обучение на начальном этапе позволяет создать условия для высокой познавательной активности. Вслед за Е. В. Ковалевской проблемность трактуется нами как «главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в целом в процессе совместной творческой деятельности. Способом создания проблемности являются проблемные ситуации, средством – проблемные задачи (проблемные задания), механизмом – проблематизация – вскрытие проблемы в учебном материале субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной социальной и профессиональной деятельности» [4, с. 71].

Е. В. Ковалевская создаёт модель проблематизации учебного содержания, которая включает три уровня: «...1) лингвистический, где неизвестным является средство формирования мысли, т. е. язык; 2) коммуникативный, где неизвестным является способ формирования и формулирования мысли, т. е. речь; 3) духовно-познавательный, где неизвестным является предмет, то есть сама мысль, смысловое содержание». В содержание проблемного обучения входят знания учебного материала, умения и навыки творческой деятельности и способ усвоения учебного материала при обучении иностранному языку. Е. В. Ковалевская приводит следующие примеры проблемных заданий для обучения говорению как виду речевой деятельности: «Вы должны сообщить о вашем приезде брату, который живёт в другом городе, но... 1) ваш телефон работает с перебоями...; 2) вы звоните, но узнаете, что у него изменился телефон (адрес)...; 3) вы звоните на работу, но вам говорят, что он в командировке...; 4) наконец вам удаётся связаться с братом, но очень плохо слышно, остаётся мало времени, а вы не сказали главного...» [4, с. 73].

Л. И. Колесник разработала способы создания проблемных заданий (на основе непроблемных) при обучении чтению как виду речевой деятельности: «а) изменение формулировки задания; б) добавление «проблемной» части в виде вопроса «Почему?»; в) изменение формулиров-

ки и добавление проблемной части одновременно» [2, с. 96]. Способы создания проблемных заданий, разработанных Л. И. Колесник, могут быть использованы в процессе обучения аудированию, т. к. и чтение, и аудирование являются рецептивными видами речевой деятельности.

На основе модели проблематизации учебного материала нами был разработан электронный курс Moodle по развитию навыков аудирования для студентов второго курса факультета иностранных языков Бурятского государственного университета. Данный курс состоит из восьми художественных аудиорассказов и заданий к ним. Курс предназначен для самостоятельной внеаудиторной работы, т. к. нехватка аудиторного времени на занятиях по практике речи первого иностранного языка не позволяет организовать слушание объемного материала и его обсуждение.

Задания на слушание отражают трехфазную структуру аудирования как рецептивного вида речевой деятельности, т. е. состоят из мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и исполнительской фазы. Как уже было отмечено, аудирование есть и цель, и средство обучения, поэтому на основе прослушанного текста студенты строят монологическое высказывание по тексту для аудирования, которое может быть представлено в двух видах – непосредственно монологическое высказывание на занятии или письменный ответ в форме файла, который можно выполнить в оболочке электронного курса. Контроль сформированности навыков аудирования осуществляется на аудиторных занятиях или в режиме *off-line*, т. к. курс предполагает наличие новостного форума, где у студентов есть возможность выяснить непонятое и задать интересующие их вопросы. Проблематизация реализуется в построении учебных заданий, что вовлекает студентов в активную творческую поисковую работу над прослушанным материалом и дополнительной информацией.

Навыки аудирования формируются в целостной системе упражнений:

- упражнения, ориентирующие, подготавливающие к осуществлению аудирования (антиципация);
- упражнения в собственно аудировании, т. е. в исполнении именно данного вида речевой деятельности;
- упражнения, используемые специально для контроля сформированности умений аудирования [1, с. 197].

Существуют следующие требования к структуре упражнений по аудированию [1, с. 198]:

- наличие чёткого задания;
- «удобовоспринимаемость» текста на слух;

– включенность контроля в программу действий с текстом [1, с. 198].

Курс по организации самостоятельной работы студентов второго курса по аудированию разработан в соответствии с основными принципами обучения аудированию:

– мы рассматриваем этот вид речевой деятельности как относительно самостоятельное целевое умение, которое формируется как умение реализовывать определённую программу действий с воспринимаемым на слух текстом, имеет свою коммуникативную задачу и ориентировано на конкретный результат.

– нами выделяется аудирование с полным пониманием всего содержания и его смысла, т. к. на втором курсе коммуникативная компетенция позволяет студентам воспринимать длительные по звучанию фабульные тексты, а компенсаторные умения помогают понять смысл из контекста [5, с. 108].

– тексты для аудирования прошли строгий отбор, учитывалась их коммуникативная ценность, соответствие уровню сформированности навыков аудирования.

– Формы контроля понимания соответствуют поставленным задачам.

– Использовались новые информационные технологии.

Приведём пример проблематизации заданий по аудированию текста *Frankenstein*. Система упражнений состоит из трёх основных частей: 1) упражнения до слушания *Before you listen*; 2) упражнения на собственно аудирование *Listening*; 3) упражнения контроля понимания прослушанного *After listening*. В системе упражнений по антиципации входит следующее задание:

Вы когда-нибудь слышали о Франкенштейне? Это человек или монстр? *Have you ever come across the word Frankenstein? What does it stand for: a person or a monster?*

Кто автор книги Франкенштейн? Знаете ли вы, как возник замысел этой книги? *Who is the author of the book Frankenstein? What is the background of the book?*

Следующие упражнения должны быть выполнены во время слушания:

Как зовут героев рассказа? Как меняется география в тексте? *What are the names of the characters? How do the geographical places change?*

Повествование идёт от трёх лиц. **Организу**йте смысловые части рассказа. *The story is told by three people. Order the five parts of the story.*

(Conclusion: Captain Walton. Development of story: Victor Frankenstein. The monster's story. Introduction: Captain Walton. Background to the story: Victor Frankenstein).

Правильны ли следующие высказывания? *Are these statements true or false:* 1. Victor was in-

terested in science. 2. Victor was pleased with his creation. 3. The monster killed the servant girl, Justine. 4. The monster hated people...



Упражнения контроля прослушанного текста: 1. Почему Виктор никому не рассказал о том, что создал? *Why didn't Victor tell anyone what he had done?* 2. Вам было жаль монстра? Почему? *Did you feel sorry for the monster? Why or why not?* 3. Вы переживали за Виктора? Почему? *Did you feel sorry for Victor? Why or why not?* 4. Как Вы думаете, удалось ли Виктору раскрыть секрет жизни? *Did Victor succeed in revealing the secret of Life?*

Последняя серия упражнений может быть направлена на обучение говорению, т. к. текст для аудирования является также средством обучения, поставленные вопросы побуждают студентов к активной речемыслительной деятельности, что является практической целью обучения иноязычному говорению, и стало возможным для проблематизации коммуникативных задач.

Итак, рассмотрев психологические характеристики аудирования как вида рецептивной речевой деятельности, мы обосновали целесообразность использования проблемного подхода к обучению аудированию на втором курсе языкового факультета. Проблематизация серии упражнений на слушание позволяет не только обеспечить контроль сформированности навыков аудирования, но и активизировать познавательную деятельность студентов и организовать обучение продуктивным видам речевой деятельности на основе текстов для аудирования.

Список литературы

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
2. Браженец К. С. Применение проблемного подхода к обучению переводу как виду речевой деятельности в вузе // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 93–97.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психологосоциальный ин-т; Воронеж МОДЭКС, 2001. 432 с.
4. Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы. М.: МНПИ, 1999. 120 с.
5. Коренева М. Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2009. 187 с.
6. Пантеева Е. Я. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов второго курса по аудированию. URL: <http://moodle.bsu.ru/course/view.php?id=90> (дата обращения: 16.04.2012).

Cnisoк literatury

1. Bim I. L. Teorija i praktika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy: ucheb. posobie. M.: Prosvewenie, 1988. 256 s.
2. Brazhenec K. S. Primenenie problemnogo podhoda k obucheniju perevodu kak vidu rechevoj dejatel'nosti v vuze // Inostrannye jazyki v shkole. 2009. № 6. S. 93–97.
3. Zimnjaja I. A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti. M.: Moskovskij psihologosocial'nyj in-t; Voronezh MODJeKS, 2001. 432 s.
4. Kovalevskaja E. V. Problemnost' v prepodavanii inostrannyh jazykov: sovremennoe sostojanie i perspektivy. M.: MNPI, 1999. 120 s.
5. Koreneva M. R. Kompensatornaja kompetencija kak cel' obuchenija v jazykovom vuze. Ulan-Udje: Izd-vo Burjatskogo gosuniversiteta, 2009. 187 s.
6. Panteeva E. Ja. Metodicheskie rekomendacii po organizacii samostojatel'noj raboty studentov vtorogo kursa po audirovaniju. URL: <http://moodle.bsu.ru/course/view.php?id=90> (data obrashchenija: 16.04.2012).

Статья поступила в редакцию 26.04.2012 г.