

## ВИДИ АУДІОВАННЯ, РОЗВИТОК СЛУХОВИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ ПІД ЧАС УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ З ПЕРСЬКОЇ МОВИ

Ільчук Т. В.

### ВСТУП

Це тематичне дослідження прослідковує прогрес у навичках розуміння слухання у світлі відомих навчальних стратегій. Розглядається вплив процесу акультурації на вибір стратегій та розвиток автономії. Дослідження показали, що старші студенти отримують більше користі від метакогнітивних стратегій, що лежать в основі процесів слухання, ніж молодші учні. Також було встановлено, що відсутні дані про різницю у віці в використовуваних стратегіях прослуховування другої мови (M2) і що учні різного віку застосовують дещо подібні стратегії.

Наводиться протипага твердженню про те, що відсталі учні не користуються стратегіями, хоча в їх дослідженнях жоден з учасників не мав достатніх знань, щоб досягти успіху в різних завданнях, в яких вони брали участь. Обидва відсталі учні, здається, є активними користувачами стратегії, хоча їм не вдалося застосувати відповідну стратегію до завдання. Можна дійшли висновку, що учнів потрібно переконувати у значенні стратегій, але також їх потрібно навчити оцінювати використання певної стратегії. Виявляється, що більш кваліфіковані слухачі використовують як когнітивні, так і метакогнітивні стратегії, тоді як менш кваліфіковані слухачі використовують переважно когнітивні стратегії. Зв'язок між використанням стратегій та рівнем знань також вказує на те, що більш досвідчені учні використовують як більшу різноманітність, так і кількість стратегій.

Дослідивши взаємозв'язок між мотивацією та метакогнітивними стратегіями прослуховування виявляється, що учасники, які повідомили про більш широке використання метакогнітивних стратегій, також повідомили про більш високий рівень мотивації, а ті, хто використовував менше метакогнітивних стратегій, повідомили про нижчий рівень сприйняття на слух. Ця група

студентів повідомила про відносно високий ступінь мотивації; однак рівень їхнього слухання був низьким. Слабкий взаємозв'язок між мотивацією, використанням метакогнітивних стратегій та вмінням слухати. Можна зазначити, якщо застосувати орієнтований на процес підхід до мотивації за допомогою якісних методів збору даних, він міг би глибше дослідити ставлення та мотивацію учнів. З іншого боку, виявили, що ступінь мотивації наймогутніше впливає на вибір стратегії серед студентів університетів. Чим більше мотивованих учнів було, тим більше стратегій навчання вони використовували.

Сприйняття швидкості мовлення вказує на ступінь автоматизму, яким володіє слухач. Той факт, що іноді слухачі M2 сприймають фактичну мову як швидко, не обов'язково означає, що вона є такою. Вставка пауз виглядає корисною для слухачів із низьким рівнем кваліфікації, хоча «дослідження частоти мовлення та паузи дають суперечливі докази того, чи ці фактори порушують розуміння слухання. Існує підтримка загальноприйнятої думки, що чим швидше мовлення тим важче сприйняття. Коли розуміння знижується через швидке мовлення, існують також інші змінні, що впливають на взаєморозуміння та взаємодіють з ним, такі як словниковий запас, синтаксис чи тема.

### **1. Види аудіювання**

Більшість людей, як правило, сприймають слухання як належне, це те, що просто трапляється. Лише коли ти перестаєш думати про слухання і про те, що воно тягне за собою, ти починаєш усвідомлювати, що слухання насправді є важливою навичкою, яку потрібно виховувати та розвивати. Аудіювання – це, мабуть, найважливіша з усіх міжособистісних навичок<sup>1</sup>.

Ефективне слухання дуже часто є основою міцних стосунків з іншими, вдома, в соціумі, в освіті та на робочому місці. Це дослідження спирається на роботу Волвіна та Коаклі (1996) та інших, щоб вивчити різні типи прослуховування<sup>2</sup>.

Загальні типи прослуховування:

---

<sup>1</sup> Vandergrift, "Recent Developments," 191-2; Vandergrift, *Researching Listening*, 162-8.

<sup>2</sup> Buck, *Assessing Listening*, 2-4; Rost, *Teaching and Researching Listening*, 173-4.

Два основних типи прослуховування – основа всіх підтипів прослуховування:

- дискримінаційне слухання;
- всебічне слухання.

Дискримінаційне слухання вперше розвивається в дуже ранньому віці – можливо, навіть до народження, ще в утробі матері. Це найосновніша форма слухання і не передбачає розуміння значення слів або фраз, а лише різні звуки, що видаються. Наприклад, у ранньому дитинстві розрізняють звуки голосів батьків – голос батька звучить інакше, ніж голос матері<sup>3</sup>.

Дискримінаційне аудіювання розвивається з дитинства і до дорослого віку. У міру дорослішання та розвитку та отримання більшого життєвого досвіду наша здатність розрізняти різні звуки покращується. Ми не тільки можемо розпізнавати різні голоси, але ми також розвиваємо здатність розпізнавати тонкі відмінності у способі видачі звуків – це є фундаментальним для остаточного розуміння того, що ці звуки означають. Відмінності включають багато тонкощів, розпізнавання іноземних мов, розрізнення регіональних акцентів та підказок емоцій та почуттів мовця<sup>4</sup>.

Можливість розрізнити тонкощі звуку, наприклад, когось, хто радіє чи сумує, гнівається чи переживає, зрештою, додає цінності тому, що насправді говориться, і, звичайно, допомагає зрозуміти. Коли дискримінаційні навички слухання поєднуються із зоровими стимулами, отримана здатність «слухати» мову тіла дає нам змогу почати розуміти мовця повніше – наприклад, розпізнавати когось, незважаючи на те, що вони говорять або як вони це говорять<sup>5</sup>.

Приклад:

Уявіть себе оточеними людьми, які говорять мовою, яку ви не розумієте. Можливо, проїжджаючи через аеропорт іншої країни. Ви, мабуть, можете розрізнити різні голоси, чоловічі та жіночі, молоді та старі, а також отримати певне розуміння того, що відбувається навколо вас, виходячи з тембру голосу, манери поведінки та мови тіла інших людей. Ви не розумієте, про що йдеться, але

---

<sup>3</sup> Vandergrift, “Orchestrating Strategy Use,” 483-4; Vandergrift, “Recent Developments,” 195-6.

<sup>4</sup> Flowerdew and Miller, *Second Language Listening*, 27; Tsui and Fullilove, “Bottom-Up or Top-Down Processing,” 448-9.

<sup>5</sup> Vandergrift, “Orchestrating Strategy Use,” 483-6; Vandergrift, “Learning to Listen,” 7-8; Vandergrift, “Recent Developments,” 197-201.

використовуєте дискримінаційне слухання, щоб отримати певний рівень розуміння свого оточення.

Всебічне слухання:

Всебічне прослуховування передбачає розуміння повідомлення чи повідомлень, які передаються. Як і дискримінаційне прослуховування, всебічне прослуховування є основним для всіх підтипів прослуховування.

Для того, щоб мати можливість використовувати всебічне слухання і, отже, отримати розуміння, слухачеві спочатку потрібні відповідні словникові запаси та мовні навички. Тому використання надто складної мови чи технічного жаргону може стати перешкодою для всебічного слухання. Всебічне слухання ускладнюється ще й тим, що двоє різних людей, які слухають одне і те ж, можуть зрозуміти повідомлення двома різними способами. Цю проблему можна помножити в груповій обстановці, наприклад, у класі або на діловій зустрічі, де з сказаного можна вивести безліч різних значень<sup>6</sup>.

Всебічне прослуховування доповнюється під-повідомленнями від невербального спілкування, такими як тембр голосу, жести та інша мова тіла. Ці невербальні сигнали можуть значно допомогти спілкуванню та розумінню, але також можуть заплутати та потенційно призвести до непорозуміння. У багатьох ситуаціях прослуховування життєво важливо шукати роз'яснення та використовувати такі навички, як розуміння допоміжних засобів для роздумів.

Конкретні типи прослуховування:

Дискримінаційне та всебічне прослуховування є передумовою для певних типів прослуховування. Типи прослуховування можуть бути визначені ціллю прослуховування. Три основні типи слухання, найпоширеніші в міжособистісному спілкуванні<sup>7</sup>:

- Інформаційне слухання (слухання для навчання).
- Критичне слухання (слухання для оцінки та аналізу).

---

<sup>6</sup> Vandergrift, "Orchestrating Strategy Use," 483-6; Sadighi and Zare, "Background Knowledge of the Learners" 123; O'Bryan and Hegelheimer, "Using a Mixed Methods Approach," 21.

<sup>7</sup> Grgurović and Hegelheimer, "Multimedia Listening," 61-2; Vandergrift, "Learning to Listen," 7-8; Vandergrift, "Recent Developments," 197-9; Thompson and Rubin, "Can Strategy Instruction," 337.

– Терапевтичне або емпатичне слухання (слухання, щоб зрозуміти почуття та емоції).

Насправді у вас може бути декілька цілей для прослуховування в будь-який момент часу – наприклад, ви можете слухати, щоб навчитися, одночасно намагаючись бути співчутливим.

Інформаційне аудіювання:

Кожного разу, коли ви слухаєте, щоб чогось навчитися, ви займаєтесь інформаційним прослуховуванням. Це справедливо в багатьох повсякденних ситуаціях, в освіті та на роботі, коли ви слухаєте новини, переглядаєте документальний фільм, коли друг розповідає вам рецепт або коли ви обговорюєте технічну проблему з комп'ютером. Є багато інших прикладів інформаційного прослуховування<sup>8</sup>.

Хоча всі типи слухання є «активними», вони потребують концентрації уваги та усвідомлених зусиль для розуміння. Інформаційне прослуховування менш активне, ніж багато інших типів прослуховування. Коли ми слухаємо, чи дізнаємось, чи отримуємо вказівки, ми беремо нову інформацію та факти, ми не критикуємо та не аналізуємо. Інформаційне прослуховування, особливо в офіційних умовах, таких як робочі зустрічі або навчання, часто супроводжується конспектуванням – способом запису ключової інформації, щоб її можна було переглянути пізніше. .

Критичне слухання:

Можна сказати, що ми займаємося критичним слуханням, коли метою є оцінка або ретельне вивчення сказаного. Критичне слухання – це набагато активніша поведінка, ніж інформаційне, і, як правило, передбачає певне вирішення проблем або прийняття рішень. Критичне слухання схоже на критичне читання; обидва вони передбачають аналіз інформації, що надходить, та узгодження з тим, що ми вже знаємо чи віримо. Тоді як інформаційне слухання може бути здебільшого пов'язане з отриманням фактів та / або нової інформації – критичне слухання полягає в аналізі думки та винесенні суджень.

Коли слово «критичний» використовується для опису прослуховування, читання чи мислення, це не обов'язково означає, що ви стверджуєте, що інформація, яку ви слухаєте, якимось неправдива або дефектна. Навпаки, критичне прослуховування означає залучення до того, що ви слухаєте, задаючи собі запитання

---

<sup>8</sup> Miller, "Engineering Lectures in a Second Language," 9.

на зразок: «що намагається сказати оратор?» або «який основний аргумент подається?», «чим відрізняється те, що я чую з моїх переконань, знань чи думок?». Отже, критичне слухання є фундаментальним для справжнього навчання<sup>9</sup>.

Багато щоденних рішень, які ми приймаємо, базуються на певній формі «критичного» аналізу, будь то критичне слухання, читання чи думка. Наші думки, цінності та переконання базуються на нашій здатності обробляти інформацію та формулювати власні почуття щодо навколишнього світу, а також зважувати всі за і проти, щоб прийняти зважене рішення.

Під час критичного слухання часто важливо мати відкритий розум і не бути упередженим стереотипами чи заздалегідь вигаданими ідеями. Роблячи це, ви станете кращим слухачем та розширите свої знання та уявлення про інших людей та ваші стосунки<sup>10</sup>.

Терапевтичне або емпатичне слухання:

Емпатичне слухання передбачає спробу зрозуміти почуття та емоції мовця – поставити себе на місце спікера та поділитися своїми думками.

Емпатія – це спосіб глибокого зв'язку з іншою людиною, і терапевтичне чи емпатичне слухання може бути особливо складним завданням. Емпатія – це не те саме, що симпатія, вона включає в себе більше, ніж співчуття чи жаління когось іншого, це глибший зв'язок – усвідомлення та розуміння точки зору іншої людини<sup>11</sup>.

Консультанти, терапевти та деякі інші професіонали використовують терапевтичне чи емпатичне слухання, щоб зрозуміти та врешті допомогти своїм клієнтам. Цей тип слухання не передбачає судження або пропонування порад, але м'яко заохочує мовця пояснити та детально викласти свої почуття та емоції. Такі навички, як роз'яснення та роздуми, часто використовуються, щоб уникнути непорозумінь.

Ми всі здатні емпатично слухати і можемо практикувати це разом з друзями, родиною та колегами. Виявлення співпереживання є бажаною рисою багатьох міжособистісних стосунків – цілком

---

<sup>9</sup> Rost, *Teaching and Researching Listening*, 138-9.

<sup>10</sup> Grgurović and Hegelheimer, "Multimedia Listening," 61-2.

<sup>11</sup> Rost, *Teaching and Researching Listening*, 153-4; Macaro, Vanderplank and Murphy, *A Compendium of Key Concepts*, 75; Littlewood, *Second Language Learning*, 518; Gass, *L2 Input and L2 Output*, 203.

можливо, вам буде комфортніше говорити про власні почуття та емоції з конкретною людиною. Вони, швидше за все, краще слухатимуть вас емпатично, ніж інші, часто це базується на схожих перспективах, переживаннях, переконаннях та цінностях – наприклад, хороший друг, ваш чоловік, батько чи брат<sup>12</sup>.

Інші типи прослуховування:

Хоча, як правило, менш важливі або корисні в міжособистісних стосунках існують і інші типи слухання, до них належать<sup>13</sup>:

– Вдячне слухання.

Вдячне слухання – це слухання для задоволення. Хорошим прикладом є прослуховування музики, особливо як спосіб розслабитися.

– Переконливе слухання.

Намагаючись налагодити взаємозв'язок з іншими, ми можемо брати участь у тому типі слухання, який спонукає іншу людину довіряти нам і подобатись нам. Наприклад, продавець може докласти зусиль, щоб уважно вислухати те, що ви говорите, у який спосіб сприяти довірі та потенційно здійснити продаж. Цей тип слухання поширений у ситуаціях переговорів.

– Вибіркове слухання.

Це більш негативний тип прослуховування, він означає, що слухач якось упереджено ставиться до того, що він чує. Упередження можуть базуватися на заздалегідь продуманих ідеях або емоційно важких комунікаціях. Вибіркове прослуховування є ознакою невдалого спілкування – ви не можете сподіватися зрозуміти, чи відфільтрували ви якесь повідомлення і, можливо, посилите свою упередженість щодо майбутніх комунікацій.

## **2. Розвиток слухових навиків та умінь під час усного перекладу з перської мови**

За останні чотири десятиліття викладання, навчання та дослідження, розуміння слухань M2 надзвичайно розвинулося, при цьому розуміння слухання перейшло від того, що його вважали

---

<sup>12</sup> Rost, *Teaching and Researching Listening*, 153.

<sup>13</sup> Gass and Mackey, “Input, Interaction, and output,” 3-17; Rost, *Teaching and Researching Listening*, 153.

пасивним навиком, і визнали його активним вмінням саме по собі в основі навчання М2<sup>14</sup>.

У минулому столітті було розроблено численні методології, в яких слухання мало ключову роль, але багато хто до цих підходів не приділяв особливої уваги. Наприкінці 1950-х років з'явився аудіо-мовний метод, і деякі бачили у ньому відповідь на викладання та навчання М2. Акцент цієї методології був зроблений на тренуваннях, які студенти повторювали та запам'ятовували; зменшення прослуховування свого роду практики. Ріверс, зазначив, що: «... однак менше наголошували на тому, що спілкування – це процес, в якому беруть участь принаймні дві людини. Розмова сама по собі не є спілкуванням, якщо сказане не зрозуміла інша людина»<sup>15</sup>.

Слухання є життєво важливим для розвитку інших навичок. Ріверс продовжує підкреслювати необхідність викладання аудіювання: «Отже, навчання розуміння усних промов є першорядним для досягнення мети спілкування»<sup>16</sup>. Як буде розглянуто далі, багато інших підходів не приділяли належної уваги ролі слухання в навчанні М2.

Комунікативний підхід, більш відомий як комунікативне викладання мови (КВМ), з'явився в 1970-х<sup>17</sup>. Цей підхід був спрямований на автентичну бесіду та досягнення успішного розуміння<sup>18</sup>. Цілями навчання КВМ, пов'язаними зі слуханням, були «обробка розмовного дискурсу з функціональною метою, слухання та взаємодія з мовцем»<sup>19</sup>. У 1980-х роках Інструкція, що базується на вмісті, підкреслювала введення, тобто студенти вивчають М2 краще, коли використовують його як засіб отримання інформації, а не як самоціль<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> Goh, "Metacognitive Instruction," 191-2; Osada, "A Brief Review," 56-7; Rubin, "Listening Comprehension Research," 199; Vandergrift, "Recent Developments," 196-7.

<sup>15</sup> Rivers, "Listening Comprehension," 196.

<sup>16</sup> Rivers, "Listening Comprehension," 198.

<sup>17</sup> Richards and Rodgers, *Approaches and Methods*, 90-9.

<sup>18</sup> Goh, "Metacognitive Instruction," 191-2.

<sup>19</sup> Flowerdew and Miller, *Second Language Listening*, 13.

<sup>20</sup> Osada, "A Brief Review," 54-5; Richards and Rodgers, *Approaches and Methods*, 204-22; Rost, *Teaching and Researching Listening*, 146; Taylor, "Learning to listen to English," 47-50.



У 1980-х роках дослідники звернули свою увагу на завдання як інструменти навчання М2. Підхід, орієнтований на завдання, наголошував на процесі використання студентами мови для виконання значущих завдань. Ідея цього полягала в тому, що значуща мова підтримує процес навчання. Навчальні цілі цього методу, пов'язані зі слуханням, – це обробка слухання для функціональних цілей та виконання реальних завдань. Основна ідея полягає в тому, щоб студенти стали активними слухачами<sup>21</sup>.

Нещодавно в результаті застосування навчальних та комунікаційних стратегій до викладання М2 на основі стратегічних інструкцій (CI) або підходу до стратегії, що навчається, з'явився підхід. Цей підхід намагається підвищити метакогнітивну обізнаність, заохочуючи тих, хто навчається, «використовувати цілий ряд стратегій, які можуть бути в основі всіх чотирьох мовних навичок, а також розвивати словниковий запас і, можливо, граматичні знання»<sup>22</sup>. «Стратегічний підхід працює в рамках соціально-когнітивної парадигми для навчання студентів з метою задоволення вимог слухання»<sup>23</sup>.

Дослідження метакогнітивних стратегій показують, що студентам також потрібні вказівки щодо вдосконалення та розширення своїх знань про навчання, щоб вони також могли стати більш автономними у своєму підході до вивчення своєї нової мови»<sup>24</sup>. Наголос підходу CI до прослуховування полягає у формуванні усвідомлення навичок, пов'язаних із прослуховуванням, для того, щоб студенти ефективно використовували різноманітні стратегії для досягнення більшого контролю над розвитком своїх навичок прослуховування та змусили їх стати автономними слухачами.

У даний час підхід, який більшість викладачів використовують в аудиторії, є більш інтегрованим підходом, який спирається на всі інші підходи до викладання мови. Метою цього інтегрованого підходу, пов'язаного зі слуханням, є розвиток слухання як частини інтерактивного та спільного спілкування, сприяння критичному слуханню та мисленню, а також ефективному мовленню<sup>25</sup>. Однак,

---

<sup>21</sup> Flowerdew and Miller, *Second Language Listening*, 14-5; Richards and Rodgers, *Approaches and Methods*, 223-43.

<sup>22</sup> Macaro, *Strategic Behaviour*, 294.

<sup>23</sup> Goh, "Metacognitive Instruction," 191.

<sup>24</sup> Wenden, "Metacognitive Knowledge," 531.

<sup>25</sup> Flowerdew and Miller, *Second Language Listening*, 16-8.

незважаючи на загальноовизнану важливість навчання розумінню аудіювання в аудиторії M2, викладання навичок аудіювання та того, як ефективно слухати, продовжують погано навчати; у багатьох випадках потреби або цілі тих, хто навчається, не задовольняються.<sup>26</sup> Дослідження прослуховування M2, які можуть сприяти більш ефективному навчанню, є важливим для кращого розуміння самого процесу аудіювання, незважаючи на труднощі у дослідженні та доступі до цього неявного та ефемерного процесу<sup>27</sup>.

Фактори, що стосуються слухачів. Відомо, що низка когнітивних та афективних факторів, пов'язаних із слухачами, впливає на результативність: вік, пам'ять, знання, рівень володіння мовою, мотивація та тривожність. Більшість досліджень, присвячених віку та рівню вільного життя, зосереджені на критичному періоді, але мало досліджень щодо вікових факторів та розвитку аудіювання. Дорослі слухачі, як правило, покладаються на граматику. У більшості випадків граматичні пояснення, зосереджені на значенні, функціях та цілях мови, можуть полегшити їх вивчення та слухання M2<sup>28</sup>.

Взаємозв'язок між пам'яттю та розумінням слухання не тільки складний, але ми маємо обмежені знання про саму природу пам'яті та про те, як обробляється мова під час слухання<sup>29</sup>. Деякі дослідження виявили, що обсяг пам'яті слухачів M2 для введення M2 коротший, ніж щодо введення рідної мови та того, що «студенти, які вивчають мову, як правило, згадують слова, почуті на початку або в кінці речень, тоді як носії мови згадують багато ключових слів, незалежно від їхньої позиції у реченні»<sup>30</sup>.

Ці результати можна пояснити тим, що зазвичай описується в дослідницькій літературі як ехологічна пам'ять, робоча пам'ять і довготривала пам'ять. Бак пояснює, що спочатку акустичний сигнал

---

<sup>26</sup> Taylor, "Learning to Listen in English," 41.

<sup>27</sup> Osada, "A Brief Review," 57; Rubin, "Listening Comprehension Research," 199-221; Vandergrift, "Learning to Listen," 9-15; Vandergrift, "Recent Developments," 196-200; Vandergrift, *Researching Listening*, 160-8.

<sup>28</sup> Ellis affirms that explicit knowledge is learnable but it depends on the ability of adult learners to learn an L2. Explicit L2 knowledge is the conscious and declarative "knowledge of the phonological, lexical, grammatical, pragmatic, sociocritical features of an L2..." (Ellis, "The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge," 244-5).

<sup>29</sup> Rubin, "Listening Comprehension Research," 207.

<sup>30</sup> Carrier, "The Social Environment," 69; Call, "Auditory Short-term Memory," 765-81; Conrad, "The Effects of Time-compressed Speech," 1-16.

короткочасно утримується в ехологічній пам'яті (автоматичний процес), потім він обробляється в робочій пам'яті і залежно від афективних факторів, які можуть його посилити або послабити, зберігається в довготривалій пам'яті (контрольований процес)<sup>31</sup>. Другий процес прослуховування контролюється, що є загальним при виконанні нових навичок і, отже, часто при обробці М2. Хоча це надто спрощена модель, вона може запропонувати уявлення про те, як може працювати весь процес прослуховування.

Фонові знання при прослуховуванні М2 покращують розуміння слухачів за допомогою висновків, заснованих на таких знаннях. Різні дослідження, проведені в цій галузі, підкреслили роль фонових знань у розумінні, оскільки вони тісно пов'язані з використанням стратегій зверху вниз та знизу вгору<sup>32</sup>.

Прагматичні знання дозволяють студентам робити висновки, щоб зрозуміти додаткову інформацію в певному контексті. Вандергріфт стверджує: «Успішне розуміння також вимагає від слухачів застосування прагматичних знань для інтерпретації, мається на увазі значення мовця, яке може виходити за рамки буквального значення висловлювання»<sup>33</sup>.

Більше того, дослідження з володіння мовою показали, що студенти на різних рівнях володіють вигодами від навчання відповідно до свого рівня та що ті студенти з вищим рівнем володіння отримують більшу вигоду<sup>34</sup>. Ці висновки, взяті разом, свідчать про те, що пам'ять і фонові знання можуть допомогти студентам на різних рівнях володіння досягти більших успіхів у слуханні. Викладачі повинні направляти студентів у пошуку шляхів, за допомогою яких вони можуть розробити конкретні стратегії для розвитку обсягу пам'яті та розширення попередніх знань<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup> Buck, *Assessing Listening*, 26-7.

<sup>32</sup> Ching-Shyang and Read, "The Effects of Listening Support," 390-3; Goh, "Factors that Influence their Listening," 25-6, Sadighi and Zare, "Background Knowledge of the Learners," 122-3.

<sup>33</sup> Vandergrift, *Researching Listening*, 162.

<sup>34</sup> Ching-Shyang and Read, "The Effects of Listening Support," 393.

<sup>35</sup> Gardner defined motivation as "the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language." (*Social Psychology*, 10, quoted in Noels, "Learners' Orientations," 108). Oxford and Shearin, "Language Learning Motivation," 25; Wu, "Learners' Beliefs," 323.

Багато досліджень з рівня рівня рівня участі показали важливу і складну роль, яку мотивація відіграє у навчанні M2<sup>36</sup>. Сьогодні немає сумнівів, що афективні змінні відіграють важливу роль у навчанні M2. Крім того, деякі автори вважають, що існує зв'язок між мотивацією та пізнанням<sup>37</sup>.

Нещодавно Дерний заявив, що мотивацію не можна розглядати як монолітну конструкцію; натомість він складається з ряду складових компонентів і є характеристикою вищого порядку для студентів<sup>38</sup>. Він підкреслює той факт, що мотивація особистості та різні атрибути студента не є ні стабільними, ні незалежними від контексту, оскільки вони демонструють певний рівень коливань і відношення до ситуації. Він вважає мотивацію не незалежною від пізнання, а основним типом психічної функції, він вважає, «що на тому чи іншому рівні певні усталені когнітивні конструкції відіграють помітну роль у визначенні мотиваційного результату». Більше того, він припускає, що бути складною взаємодією між афектом, пізнанням та мотивацією; хоча це зовсім недавня орієнтація на дослідження, вона варта подальшого дослідження.

Масгорет та Гарднер провели мета-аналіз, який включав міри з таких змінних: мотивація, ставлення до вивчення рівня M2, інтегративність та інтегративна та інструментальна спрямованість, з мірами досягнення в M2. Вони виявили, що всі ці чотири змінні були позитивно пов'язані з досягненнями в M2, і що з цих чотирьох змінних мотивація була більш пов'язана з досягненнями M2<sup>39</sup>.

Дослідження тривожності зосереджені на продуктивних навичках та на факторах, що впливають на розуміння як продукт. Небагато досліджень було проведено щодо взаємозв'язку тривоги та розуміння слухання. Горвіц<sup>40</sup> виявив негативний взаємозв'язок між навчанням та досягненнями рівня M2 і що рівень тривожності може різнитися в різних культурних групах. Вона також повідомляє, що тривога є причиною поганого вивчення мови і що, в деяких випадках, погана здатність вивчати мову є причиною

---

<sup>36</sup> Gardner et al. "Integrative Motivation," 30; Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, 227-75.

<sup>37</sup> Dörnyei, "The Relationship between Language Aptitude," 254, Vandergrift, "Relationship Among Motivation Orientations," 71.

<sup>38</sup> Dörnyei, "The Relationship between Language Aptitude," 252.

<sup>39</sup> Masgoret and Gardner, "Attitudes, Motivation, and Second Language Learning," 205.

<sup>40</sup> Horwitz, "Language Anxiety and Achievement," 112-22.

тривоги. Іншим поширеним джерелом тривоги є взаємодія з носіями мови. Вудро виявив, що для групи студентів основним джерелом тривоги було спілкування з носіями перської мови.

Цікаву знахідку щодо того, що може допомогти контролювати рівень тривожності, зробив Міллер, коментуючи результати свого дослідження щодо академічного слухання M2. Він виявив, що студентам було простіше контролювати рівень тривожності, коли вони усвідомлювали вимоги, що пред'являються до них<sup>41</sup>. Загалом, дослідники сходяться на думці, що фактори, пов'язані зі слухачами, відіграють важливу роль у навчанні M2.

## **ВИСНОВКИ**

Більшість досліджень прослуховування M2 зосереджені на результатах прослуховування. Таке дослідження, орієнтоване на продукт, стосується успішності студента на певному тесті аудіювання, який використовується для вимірювання ступеня успішності певного втручання. Багато дослідників воліють використовувати контрольну групу для статистичного порівняння наслідків втручання. Інший варіант орієнтованого на дослідження – це той, який зосереджений на визначенні сили кореляції між різними гіпотетичними змінними. Типовий випадок – співвіднести бали тесту на розуміння аудіювання з іншим інструментом, що вимірює іншу змінну (наприклад, мотивацію, тривогу, здатність слухати першу мову тощо), щоб визначити, чи існує зв'язок між цими змінними чи ні та ступінь таких стосунків. Вандергріфт зазначає, що будь-яка позитивна або негативна кореляція між змінними «вимагає ретельної інтерпретації, яка може бути висвітлена за допомогою більш якісних методологій дослідження, таких як інтерв'ю [...], які досліджують процес прослуховування». Він також підтверджує, що в орієнтованому дослідженні «немає зацікавленості у визначенні того, як слухачі використовували експериментальне втручання для поліпшення свого розуміння» чи мотивів, які змусили студентів реагувати певним чином.

З іншого боку, орієнтоване на процес дослідження тих проблем або причин, які спонукають учасників реагувати певним чином. У більшості випадків важко провести такий дослід за допомогою кількісних методологій. Наприклад, у кількісному дослідженні Vandergrift автор рекомендує використовувати інтерв'ю для

---

<sup>41</sup> Miller, "Engineering Lectures in a Second Language," 26-7.

вивчення ставлення учасників для подальших досліджень. Процесно-орієнтований підхід може надати потенційно корисне розуміння когнітивних та метакогнітивних процесів, що лежать в основі розуміння слухання. Ці методології включають анкети, інтерв'ю, обмірковування, спостереження, журнали, процеси прийняття рішень слухачем під час розуміння, інтерв'ю, зняте на відео тощо. збирати збіжні дані. Ця рекомендація особливо справедлива для процесу прослуховування, враховуючи її прихований характер та складність доступу.

## **АНОТАЦІЯ**

Інтерпретація прогресу в навичках розуміння слухання у світлі навчальних стратегій, що застосовуються студентами M2: тематичне дослідження студентів. Цей приклад досліджує прогрес у навичках розуміння слухання у світлі повідомлених навчальних стратегій, що використовуються групою з шести студентів. Розглядається вплив процесу акультурації на вибір стратегій та розвитку автономії. Учасники мали рівень володіння перською мовою середнього та вище середнього рівня. Вони відвідували змістовні курси перською мовою. У цьому дослідницькому та описовому дослідженні використовується підхід змішаних методів, переважно якісний, в натуралістичній обстановці, де студенти отримували стратегічні вказівки протягом шести місяців. Оцінки перед тестом та після тесту порівнювали оцінки впливу навчальних стратегій, що використовуються при розумінні аудіювання. Якісний аналіз напівструктурованих інтерв'ю підкреслив важливу роль стратегій навчання, нової культури та метапізнання. Результати вивчались у світлі гіпотез взаємодії та метапізнання та соціокультурної теорії. Дані цього дослідження підтверджують аргумент, що вчення про стратегію навчання може допомогти студентам розвинути навички аудіювання M2. Висновки були розглянуті з точки зору соціокультурної теорії та моделі акультурації. Неможливо встановити причинно-наслідковий зв'язок між акультурацією та вдосконаленням навичок слухання одного з учасників дослідження. Результати також показали, що всі учасники використовували метакогнітивні, когнітивні та соціально-афективні стратегії, щоб впоратися зі своїми вимогами до рівня M2 та академічними зобов'язаннями. Також було виявлено, що більш досвідчені учасники використовували більш складні метакогнітивні стратегії.

## Літэратура

1. Buck, *Assessing Listening*, 2-4; Rost, *Teaching and Researching Listening*, 173-4.
2. Carrier, "The Social Environment," 69; Call, "Auditory Short-term Memory," 765-81; Conrad, "The Effects of Time-compressed Speech," 1-16.
3. Ching-Shyang and Read, "The Effects of Listening Support," 390-3; Goh, "Factors that Influence their Listening," 25-6, Sadighi and Zare, "Background Knowledge of the Learners," 122-3.
4. Dörnyei, "The Relationship between Language Aptitude," 252-254.
5. Ellis, "The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge," 244-5.
6. Flowerdew and Miller, *Second Language Listening*, 13.
7. Gardner et al. "Integrative Motivation," 30; Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, 227-75.
8. Gass and Mackey, "Input, Interaction, and output," 3-17; Rost, *Teaching and Researching Listening*, 153.
9. Goh, "Metacognitive Instruction," 191-2; Osada, "A Brief Review," 56-7; Rubin, "Listening Comprehension Research," 199; Vandergrift, "Recent Developments," 196-7.
10. Grgurović and Hegelheimer, "Multimedia Listening," 61-2.
11. Horwitz, "Language Anxiety and Achievement," 112-22.
12. Macaro, *Strategic Behaviour*, 294.
13. Macaro, Vanderplank and Murphy, *A Compendium of Key Concepts*, 75; Littlewood, *Second Language Learning*, 518; Gass, *L2 Input and L2 Output*, 203.
14. Masgoret and Gardner, "Attitudes, Motivation, and Second Language Learning," 205.
15. Miller, "Engineering Lectures in a Second Language," 26-7.
16. O'Bryan and Hegelheimer, "Using a Mixed Methods Approach," 21.
17. Osada, "A Brief Review," 54-5; Richards and Rodgers, *Approaches and Methods*, 204-22; Rost, *Teaching and Researching Listening*, 146;
18. Oxford and Shearin, "Language Learning Motivation," 25.
19. Richards and Rodgers, *Approaches and Methods*, 223-43.
20. Rivers, "Listening Comprehension," 198
21. Rost, *Teaching and Researching Listening*, 138-9.
22. Rubin, "Listening Comprehension Research," 207.
23. Sadighi and Zare, "Background Knowledge of the Learners" 123

24. *Social Psychology*, 10, quoted in Noels, "Learners' Orientations," 108.
25. Taylor, "Learning to listen to English," 47-50.
26. Tsui and Fullilove, "Bottom-Up or Top-Down Processing," 448-9.
27. Vandergrift, "Learning to Listen," 7-8;
28. Vandergrift, "Orchestrating Strategy Use," 483-4
29. Vandergrift, "Recent Developments," 197-201.
30. Vandergrift, "Relationship Among Motivation Orientations," 71.
31. Vandergrift, *Researching Listening*, 162-8.
32. Wenden, "Metacognitive Knowledge," 531.

**Information about the author:**

**Ilchuk T. V.,**

Senior Lecturer at the Department of Oriental Languages  
National Academy of Security Service of Ukraine  
22, Mykhailo Maksymovych str., Kyiv, 03022, Ukraine