А. О. Парфенова

ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСІБ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ТУРЕЦЬКУ МОВУ

Актуальність теми:

Аудіюваннння є одним із найбільш складних видів мовленнєвої діяльності, який потребує дуже напруженої психічної діяльності. Це пояснюється тим, що в аудитора відсутня можливість регулювати діяльність: повторити відтворення озвученого тексту, зменшити темп мовлення, перервати надходження інформації, зробити паузу та скористатися довідковою літературою, внаслідок чого аудитор швидко стомлюється, втрачає увагу [Мамчур 2007]. Беручи до уваги вищезазначене, а також те, що турецька мова вважається однією з найскладніших мов у світі [Foreign Language Learning…], стає зрозумілим, чому під час аудіювання постають труднощі в осіб, які вивчають турецьку мову. Тому визначення напрямів ефективного формування аудитивної компетентності є нагальним і необхідним у педагогічних технологіях із вивчення турецької мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основоположниками аудіолінгвального методу навчання були Чайрльз Фріз і Роберт Ладо. У подальшому проблему адитивної компетентності як одного з видів комунікативної діяльності та навчання аудіюванню досліджували Н. В. Єлухіна, Я. М. Колкера, М. Ю. Новиков, П. В. Сисоєва, К. С. Устинова, Г. Н. Салтовський, Е. І. Пассовий, Tuncay Öztürk та інші. Крім вищевказаного методу, широкого вжитку набули комунікативний та інтегративний підходи. Окремі проблемні питання навчання аудіювання досліджувались на різних рівнях системи освіти: в загальноосвітніх школах (С. В. Цінько, Н. Б. Параєва); у школах із поглибленим вивченням іноземної мови (О. Б. Метьолкіна, Н. Є Жеренко, Н. В. Черниш, Н. Ф. Мещанова), у мовних ВНЗ (С. Ю. Ніколаєва, Н. Ю. Абрамовська). Аудіювання як базову складову письмової комунікативної компетентності досліджував Мамчур К. В.

Виділення проблемних питань статті. У поданій статті розглядаються способи набуття аудитивної компетентності під час вивчення турецької мови.

Мета статті: визначити труднощі аудіюваннння турецькою мовою, оптимальні умови проведення аудіювання, формування аудитивної компетентності. Для її досягнення мають бути вирішені такі завдання:

1. Розглянути теоретичні основи навчання аудіювання.

2. Визначити основні труднощі розуміння турецької мови на слух та шляхи їхнього подолання.

Виклад основного матеріалу

Термін "аудіювання" запровадив у літературі американський психолог Браун. Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Водночас, аудіюваннння – це не тільки прийом повідомлення, але і внутрішня мовленнєва реакція у відповідь на почуте. З точки зору психофізіології, процес аудіювання визначається як перцептивна, розумова, мнемонічна діяльність. Перцептивна – тому, що йде процес сприймання.

Розумова – бо пов'язана з такими логічними операціями, як аналіз, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація. Мнемонічна – тому що відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак шляхом зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті. Метою аудіювання є осмислення почутого мовленнєвого повідомлення та його інтерпретування, узагальнення чи трансформування або у процесі усного спілкування, або у процесі нотування. Отже, аудіювання включає в себе два глобальні процеси: процес сприйняття мовлення на слух та процес усвідомлення повідомлення [Мамчур 2007; Васенко, Дубічинський, Кримець; Петровська, Судима 2003].

Згідно з дослідженнями Ушакової Г. Д., аудіювання як вид мовленнєвої діяльності супроводжується труднощами об'єктивного характеру, пов'язаними з умовами подавання повідомлення та суб'єктивно-об'єктивними труднощами [Ушакова 1991]. Так, наприклад, Конева Н. Н. запропонувала класифікацію труднощів аудіювання, які пов'язані зі сприйняттям мовної форми; змісту; умовами сприйняття мовлення; джерелом інформації [Щерба 2003, *48*]. Водночас основні труднощі аудіювання можна подати таким чином.

Фонетичні труднощі пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Так, логічна інтонація членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної

думки і визначає комунікативний тип фрази. У інтонації чи не найскладнішими є звуки “ğ”, який передає лише подовження попереднього голосного (dağ, ağaç); звуки “l”, “r”, що вимовляються м’якше, ніж у російській та українській мовах (gelmek, lale; geliyor, öğrenci).

Логічний наголос несе основне смислове навантаження. У турецькій мові наголос має дуже велике значення, адже завдяки йому відрізняють омографи (слова, що пишуться однаково, але звучать по-різному). Зазвичай таке явище спостерігається, коли певна граматична форма у поєднанні з дієсловом утворює однакову у написанні з будь-яким іншим словом лексему. Наприклад, таке турецьке слово, як *düşünce* залежно від наголосу може перекладатися як “думка” і як “впавши” (дієсл. *düşmek* + афікс *–ınca*, що виражає присудок підрядного речення обставини часу/причини); *varmış* може перекладатися як “було” (*var* “бути наявним” + афікс минулого неочевидного часу *–mış*) і як “досягнув” (основа дієсл. “*varmak”* + афікс минулого неочевидного часу *–mış*). Зазвичай наголос падає на останній склад (*çiçek, lale, vapur*), лише у географічних назвах він може виділяти перший або другий склад (*Ankara, İzmir, İstanbul*).

Середня швидкість читання дорослого турка складає 250 слів за хвилину, тоді як студента-тюрколога 3 курсу – лише 105–115 слів.

Лексичні труднощі виникають не лише у разі кількісного збільшення словникового матеріалу, але й у разі вживання фразеологічних зворотів, слів у переносному значенні, наявності у висловлюванні слів, які не мають великого інформаційного навантаження. Турецька мова дуже багата фразеологізмами (*dalga geçmek* = насміхатися; *fırça atmak* = сварити; *kolay atlatmak* = легко проскочити) та кліше етикетної семантики (*ellerine sağlık* = здоров’я Вам; *güle güle oturun* = з новосіллям; *emeğine sağlık* = дякую за Вашу роботу), що не тільки надають їй колоритності, але і значно ускладнюють її розуміння.

Граматичні труднощі пов’язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Довжина мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому створюють труднощі у розумінні змісту речення. Для турецької мови характерне частотне використання довгих граматичних конструкцій у реченні. Крім того,

розуміння мови ускладнюють місцезнаходження дієслова у реченні, аглютинативна система мови. Вона є визначальною рисою турецької мови і представляє собою навантаження одного слова декількома афіксами, що мають певну інформацію (афікси особи, числа, часової форми та інше; *annelerininki* = ті, що належать їхнім матерям).

Структура турецького речення передбачає наявність головного дієслова в кінці завершеної думки (*Ben sinemaya gidiyorum.* = Я в кіно йду; *Çalıştıktan sonra biraz dinleyip bahçeye çıkmak isterim.* = Після того, як я попрацюю і відпочину, вийти у садок хочу я). Також труднощі спричиняє граматична омонімія. Омоніми – це слова, що мають однаковий звуковий склад, але відмінні, цілком самостійні за своїм значенням. Наприклад, у турецькій мові слова *"öl"* і *"ol"* (укр. "помри" і "будь"), *"koy"* і *"köy"* (укр. "поклади" і "селище"), *"çal"* (укр. "гола вершина') – *"çal"* (укр. "грай"), *"soy"* (укр. "рід") – *"soy"* (укр. "пограбуй") мають абсолютно різні значення [Пассов *2000, 77–78*].

Для подоланння вищевказаних труднощів у формуванні аудитивної компетентності викладачу пропонується дотримуватись таких етапів роботи:

1) правильно розподілити час на аудіювання;

2) сформулювати інструкції;

3) презентувати аудіоматеріали;

4) контролювати розуміння прослуханого тими, хто вивчає мову.

Перший етап передбачає раціональний розподіл часу відповідно до мети аудіювання, обсягу аудіотексту та рівня підготовки тих, хто навчається. На початковому етапі підготовки тривалість звучання фрази/тексту не повинна перевищувати 1,5–2 хвилини, на середньому – 2–3 хвилини, на вищому – 5 хвилин.

Для другого етапу необхідно визначити зміст інформаційних матеріалів (невідомі слова та вирази, кількість осіб, які беруть участь у розмові, спеціальні назви та імена, типи аудіотекстів тощо).

Сьогодні найбільш поширеними є такі типи аудіотекстів (матеріалів):

1) Діалоги у стандартних ситуаціях спілкування.

2) Радіо-телерепортажі, оголошення, програми тощо.

3) Фабульні тексти, описи, розповіді, повідомлення, роздуми.

Четвертий етап передбачає проведення двох видів контролю розуміння прослуханого – усного та письмового.

Усний контроль може включати такі види робіт:

– підтвердження або спростування тверджень викладача (doğru/yanlış);

– узагальнення основної думки тексту;

– переклад окремих слів, словосполучень, речень;

– переказ частини прослуханого.

Під час контролю вимови необхідно розрізняти фонетичні і фонематичні помилки. Перші впливають на якість звучання, а другі – на зміст. Тобто фонетичні помилки показують неточність (кволість) вимови того, хто навчається, а фонематичні можуть суттєво змінити головну думку повідомлення.

Письмовий контроль може складатися з таких видів робіт:

– складання плану;

– формулювання запитань до тексту;

– кросворди;

– заповнення пропусків у друкованій версії прослуханого тексту.

Основним завданням (вправами) під час навчання аудіюванню є розвиток фонематичного та інтонаційного слуху, мовленнєвих механізмів аудіювання, формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок аудіювання. Однак адитивна компетентність передбачає розуміння не лише окремих фраз, а і сприйняття аудіотекстів як цілісного повідомлення. Цей момент знаменується переходом до текстового розуміння та призводить до зв'язування загального змісту мовлення, що сприймається на слух. Розуміння під час аудіювання реалізується системою перцептивних дій, що з'єднує елементи, що сприймаються, в цілісну думку. Сприйняття зв'язного мовлення супроводжується складною розумовою діяльністю і протікає в особливих умовах, обумовлених низкою акустичних факторів [Петровська, Судима 2003].

Важливими у формуванні аудитивної компетентності є відповідні вправи, а саме:

– *на диференціацію звукової форми слова та його розуміння*. Такі вправи привчають до точності слухання, що полегшує розуміння словоформ у мовленнєвому потоці. Для вправ підбираються пари слів, що відрізняються лише одним звуком (ölür/olur; köy/

koy; göl/gol). Ті, хто навчаються, мають визначеним знаком показати, що вони відрізняють ці слова (підняти картку, підняти руку).

– *на розвиток імовірного прогнозування.* Вони передбачають визначення (завершення) другої фрази на підставі змісту прослуханої першої фрази.

– *на розвиток уваги та аудитивної пам'яті.* Вони передбачають повтор прослуханої фрази (речення) або повторення за диктором фрази та доповнення її слів синонімами.

– *на розвиток механізму осмислення (розуміння різних категорій смислової інформації).* Вони передбачають визначення родової категорії (хто веде розмову), часової категорії (часу її проведення), категорії місця (де вона відбувається), категорії причини (чому той, хто розмовляв, здійснив такий вчинок).

Висновок. Аудитивна компетентність базується на здатностях тих, хто вивчає турецьку мову, розрізняти звукові символи, розуміти їхнє значення та передбачати зміст висловлювання. Для її формування потрібно звернути увагу на такі чинники:

– вміння правильно слухати, розуміти, як деформуються звуки турецької мови під час швидкого мовлення носієм мови;

– рівень розуміння інформації в аудіотексті (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації);

– педагогічні технології, методики вивчення турецької мови (вид аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог тощо); тематику / тему повідомлення; обсяг аудіотексту (кількість слів у ньому); спосіб контролю / оцінювання (рідна мова / іноземна мова, відповіді на запитання, вибіркові відповіді – тести множинного вибору, узагальнюючі повідомлення, розповідь тощо).

ЛІТЕРАТУРА

Мамчур К. В. Аудіюваннння як базова складова іншомовної комунікативної компетентності // **Військова наука.** Збірн. наук. праць. *2007*. № 2 (20).

Foreign Language Learning. A Comparative Analysis of Relative Difficulty // http://www.nsa.gov/publik info /files/cryptologic spectrum/ foreign language.pdf.

Васенко Л. А., Дубічинський В. В., Кримець О. М. **Фахова українська мова.** – http://ebooktime.net/book_35.html.

Петровська Н. М., Судима Т. М. Формування навичок аудіювання на різних етапах вивчення англійської мови // **Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки.** *2011.*

Ушакова Г. Д. **Методика обучения студентов слушанию как профессиональному умению.** Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, *1991*.

Громова Т. В. **Стратегии коммутикативного партнерства в обучении аудирования студентов как фактор повышения их профессиональной компетенции.** Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Самара, *2003*.

Ніколаєва С. Ю. **Практикум з методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.** Посібник для студентів. Київ, *2001*.

Щерба Л. В. **Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики.** Учеб. пособие для студ. філол. фак. 3-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: филологический факультет СПбГУ; Москва, *2003*.

Пассов Е. И. **Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования: 5–11 классы.** Москва, *2000*.

Елухина Н. В. **Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики.** Москва, *1989*. № 2.

Покровська І. Л. Явище омонімії у сучасній турецькій мові // **Вісник КНУТШ.** *2008.*