

УДК 81'243: 378.147

ФАСИЛИТАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ УСВОЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ

Инна Н. Кошелева¹, @

¹ *Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76*

@ ipozdnysheva@yandex.ru

Поступила в редакцию 27.02.2018. Принята к печати 03.05.2018.

Ключевые слова:

фасилитация, обучение аудированию, подход по модели «снизу-вверх», связная английская речь, фонологические особенности.

Аннотация: Восприятие речи на слух является не только одним из самых важных языковых умений, необходимых для повседневного речевого общения, но и неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Становится очевидным, что обучающиеся нуждаются в эффективной подготовке по формированию аудитивных навыков. Однако самому процессу слушания английской речи, вычленению в потоке речи фонем, подвергающихся фонологическим изменениям, которые часто вызывают трудности при восприятии звучащего текста, зачастую не уделяется должного внимания. Предметом данного исследования является фасилитация обучения аудированию студентов неязыкового вуза. Цель статьи – выявить основные фонологические особенности связной английской речи и представить примеры заданий, направленных на их распознавание. Методологическую базу проведенного исследования составляет подход к обучению аудированию по модели «снизу-вверх», а также положение о том, что восприятие речи и ее понимание на слух – процесс. Соответственно, важную роль играет способность правильно декодировать фонемы, слова, фразы и на их основании выводить смысл. В этом контексте неправильные ответы студентов подлежат анализу и способствуют выявлению тех мест, где произошел сбой в понимании. Показано, что осведомление студентов о фонологических особенностях связной английской речи помогает им преодолевать трудности перцепции аудиотекста и тем самым повышает эффективность обучения аудированию. Результаты исследования могут представлять интерес для преподавателей иностранного языка, а также для специалистов, занимающихся вопросами изучения фонетики английского языка. В заключении делаются выводы о том, что для успешного развития навыков и умений аудирования требуется сочетание подходов «снизу-вверх» и «сверху-вниз». Это позволяет создавать благоприятные условия для овладения одним из сложных видов речевой деятельности.

Для цитирования: Кошелева И. Н. Фасилитация обучения аудированию в неязыковом вузе посредством усвоения особенностей связной английской речи // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 183–189. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-2-183-189>.

Понимание речи на слух играет важную роль в освоении иностранного языка, поскольку она является одним из каналов передачи информации, позволяющим обучающимся обогащаться знаниями о языке. Так, на занятиях по английскому языку, проводящихся по коммуникативной методике, студенты постоянно находятся в разговорной среде. Они вынуждены воспринимать речь преподавателя, своих сокурсников, а также звуковой ряд аудио- и видеоматериалов. Если у обучаемых не получается понять содержание фраз собеседника, дискуссий, то такая ситуация может вызвать у них негативные эмоции, поскольку понимание речи на слух влияет на способность говорить, читать и писать на английском языке. Более того, аудирование – один из навыков, в отработке которого студенты нуждаются особенно. Об этом свидетельствует отсутствие у них уверенности при прослушивании радиопередач, аудиолекций, читаю-

щихся носителями языка, поскольку студенты нередко просят проиграть запись повторно.

Проблема непонимания звучащего аутентичного материала заключается в том, что большинство студентов не учились правильно «слушать» английский. Нередко обучающимся в неязыковых вузах предъявляют аудиозаписи, а затем тестируют понимание их содержания. Таким образом, преподаватели часто фокусируют свое внимание на результате, «продукте» аудируемого текста, а не на самой перцепции звучащей речи, т. е. сам процесс упускается из виду. Часто после неправильного ответа студента не следует подробный анализ, каким образом он пришел именно к такому решению: была ли это догадка по какому-либо одному слову, по контексту или просто неправильно воспринято определенное слово. Однако, уделяя внимание некоторым наиболее распространенным фонологическим особенностям аутентичного разговорного английского языка, студенты

могут лучше понимать на слух содержание представленной информации.

Дополнение и расширение практических данных, позволяющих развивать навыки аудирования и помогающих студентам неязыковых вузов преодолевать трудности восприятия аутентичной звучащей речи, определяют научную новизну настоящего исследования. Цель данной статьи заключается в описании некоторых фонологических особенностей связной английской речи, а также принципов работы по их распознаванию в речевом потоке посредством определенных заданий. Для достижения поставленной цели ставятся следующие задачи. Во-первых, нами уточняется значение понятия «аудирование». Во-вторых, рассматривается контекст обучения восприятию и пониманию речи на слух в отечественной и зарубежной науке, излагаются подходы, в рамках которых выполнена настоящая работа. В-третьих, определяется понятие *связной речи* и раскрывается сущность таких явлений, как *слабые формы служебных слов, соединение (сцепление) звуков, интрузия, элизия, ассимиляция и ритм*. Наконец, приводятся примеры их отработки на основе различных материалов – учебных роликов, песен, аутентичных видео- и аудиоматериалов. Для решения задач, поставленных в работе, уточним содержание понятия «аудирование».

Среди имеющихся определений наиболее полным нам представляется дефиниция, данная М. Ростом. Так, *аудирование* является сложным когнитивным процессом, включающим в себя рецептивные, преобразующие и интерпретирующие аспекты когниции [1, с. 503]. Другими словами, восприятие речи включает распознавание сказанного на слух, преобразование фонем или слов в более длинные высказывания и предложения, интерпретацию замысла говорящего.

В последнее время навыку аудирования уделяется все больше и больше внимания, чем когда-либо. Отчасти это связано с наличием тестирования понимания речи на слух в различного рода экзаменах – международных, выпускных в школе, вступительных в магистратуру университетов. Также данный интерес продиктован возросшей доступностью и популярностью мультимедийных технологий, которые позволяют создавать более реалистичную картину изучаемого языка и культуры, включая не только лингвистические, но и паралингвистические особенности: язык тела и жестов, просодию, помогающие обучающимся раскрывать смысл звучащей речи. Обратимся к краткому обзору тем исследований, связанных с аудированием в отечественной и зарубежной науке.

В трудах российских ученых акцент делается на создании эффективных методик, направленных на формирование навыков понимания звучащей речи, преодоление трудностей при восприятии иноязычных высказываний на слух [2–6]. Стоит отметить набирающий популярность метакогнитивный подход к обучению аудированию, в рамках которого обучающиеся могут подвергать анализу свои мыслительные стратегии и управлять познавательной деятельностью: продумывать стратегии по овладению навыками перцепции

речи, признавать свои слабые стороны и оценивать свои достижения.

Интерес зарубежных исследователей лежит в сфере понимания природы восприятия звучащей речи. Они опираются на изыскания в области психолингвистики, семантики, прагматики, дискурс-анализа и когнитивной науки [7–11]. Принимая во внимание тот факт, что восприятие речи на слух – это сложный пошаговый процесс, подразумевающий различные виды обработки информации, уместно говорить о двух подходах к обучению аудированию: *bottom-up approach* (модель «снизу-вверх») и *top-down approach* (модель «сверху-вниз»). Первый позволяет обучающимся узнавать лексические и произносительные особенности речи, чтобы понять звучащий текст. Так, студенты направляют фокус внимания на языковые формы на уровне слова и предложений для проникновения в смысл высказывания. Второй подход опирается на уже имеющиеся знания контекста у слушающих, а также их опыт, владение темой, знакомство с собеседником, описываемой ситуацией, владение жизненными реалиями и их сопоставление с содержанием звучащего текста [12, с. 14–15]. Исследованиями доказано, что эффективное восприятие речи на слух заключается в интеграции и балансе между двумя вышеописанными стратегиями [13]. В то же время это равновесие может смещаться в пользу одного из подходов под влиянием ряда факторов, например, самого звучащего текста, задания, говорящего, слушающего. Значительным вкладом в развитие представлений о сущности аудирования можно считать подход к этому виду речевой деятельности как к *процессу*, в котором различается декодирование – согласование групп звуков в речевом потоке со словами из словарного запаса слушающего и построение смысла, т. е. его создание на основе декодированных слов [9, с. 111].

Принято считать, что чаще преподаватели используют подход к обучению аудированию «сверху-вниз», используя характерные для него задания – прогнозирование содержания аудио- или видеоматериалов, вопросы на понимание, перечисление определенных фактов. Однако в практике понимания речи на слух нередко упускаются из виду упражнения на произношение и фонологические особенности связной английской речи, которые позволяют студентам обращать внимание и на языковое оформление звучащего текста. Именно поэтому данное исследование выполнено в рамках подхода «снизу-вверх» и ориентировано на повышение эффективности обучения аудированию. Также мы опираемся на положение о том, что восприятие речи на слух – это *процесс*. Это, во-первых, побуждает преподавателя тщательно подбирать вводный материал для прослушивания и предвидеть возможные проблемы обучающихся. Во-вторых, дает возможность преподавателю помочь студентам расшифровать «код» связной речи независимо от языковых знаний обучающихся и их опыта перцепции речи на слух. Далее рассмотрим понятие связной речи и присущие ей фонологические особенности.

По определению, данному Д. Браун и К. Кондо-Браун, связная речь относится к разговорному языку, когда он анализируется как непрерывная последовательность, например, в обычных высказываниях или разговоре в противоположность типичному лингвистическому разбору конкретных фонем, рассмотренных по отдельности [14, с. 284]. Авторы также подчеркивают, что она составляет существенную часть разговорного языка и присутствует на всех уровнях речи от повседневной до очень формальной [14, с. 5]. Приведем здесь наиболее распространенные черты связной речи.

1. Слабые формы служебных слов (вспомогательных глаголов, союзов, предлогов, артиклей и местоимений). В разговорном английском мы чаще слышим слабые формы, нежели сильные (находящиеся под ударением). Первые труднее распознавать на слух, потому что на них не падает ударение в предложении. Также они короче, быстро и не очень четко произносятся, некоторые звуки полностью исчезают, а гласные в этих словах часто заменяются на краткий гласный звук «шва» [ə], как в представленном выражении *a million Americans* [ə 'mɪljən ə'merəkənz]. Например, союзы имеют следующие сильные и слабые формы соответственно: *because* [bi'kɒz] – [kəz], *but* [bʌt] – [bə], *so* [səʊ] – [sə], *and* [ænd] – [ən], *or* [ɔ:r] – [ər].

2. Соединение (сцепление) звуков в потоке речи. В разговорном языке мы не воспринимаем слова по отдельности, как, например, при чтении, поскольку они связаны между собой. Так, если слово заканчивается на согласный звук, а следующее начинается с гласного, то мы слышим, как будто согласный звук занял позицию в начале второго слова – *drop it /dro-pit/, I need it more than you do /I nee dit more than you do/*. Отдельно стоит отметить ситуацию, когда слова (или часть сложного слова), заканчивающиеся на звук [r], а за ним следует гласный звук, произносятся слитно – *father-in-law* ['fa: ðərɪnlɔ:], *clear as water* ['kliərəz 'wɔ:tə].

3. Интрузия – вставка фонем внутри слова или между ними. Например, в американском английском звук [t] появляется между [l] и [s], как в слове *false* – [fɔ:ls]. Наиболее часто между словами, начинающимися с гласных звуков, обычно на их границе в потоке речи появляются фонемы [r], [w], [j], где их в правописании нет. Такие явления можно наблюдать в следующих фразах: *a banana is a yellow fruit* [ə bə'nɑ:næŋɪz ə 'jeləʊ frʊt], *hello and welcome* [hə'ləʊ wænd 'welkəm], *he often goes there* [hi 'ɒfən geʊz ðeə]. Обычно интрузивный звук [w] возникает, когда первое слово заканчивается на [u:] или [əʊ], поскольку положение губ в конце произнесения этих звуков совпадает с произнесением [w]. Вставка [j] обусловлена тем, что первое слово чаще всего заканчивается на [i], [i:], или [ai], [ei].

4. Элизия – процесс, противоположный интрузии, обозначающий выпадение гласной или согласной фонемы либо в середине слова, либо на границе слов. Здесь уместно рассмотреть несколько случаев.

I. Выпадение слабой гласной фонемы после p, t, k. В таких словах, как *potato*, *tomato*, *sanagu*, гласный в первом слоге может не произноситься – [p^h'teɪtəʊ], [t^h'ma:təʊ], [k^h'neɪɡɪ], где [h] обозначает аспирацию.

II. Выпадение слабой гласной фонемы, если за ней следуют n, l, r – *tonight*, *police*, *correct* – [tɒnɪt], [pɪlɪ:s], [kɹekt].

III. Кластер согласных звуков также способствует упрощению их произношения. Например, во фразе *George the Sixth's throne* вместо [sɪksθs θrəʊn] произносится [sɪksθrəʊn] или [sɪksrəʊn].

IV. Потеря фонемы [v] перед согласными в предложении *of – lots of them*, *waste of money*, [lɒts ə ðəm], [weɪst ə mʌni], либо фонемы [ə] в том же предложении – *all of mine*, *best of three* [ɔ:l v maɪn], или [best f θri:] [15, с. 114].

Выпадение фонемы [h] в начале слов. Это обычно свойственно фразам, в составе которых имеются местоимения в безударной позиции или же формы вспомогательного глагола *have*. Например, *give her*, *give him* – [gɪvə], [gɪvɪm]; *would have*, *should have* – [wʊdəv], [ʃʊdəv] [15].

5. Ассимиляция – влияние артикуляции одной фонемы на другую и уподобление ее себе. В данной работе мы не будем останавливаться на типах и формах ассимиляции, а лишь укажем на самые распространенные изменения звуков под влиянием других, поскольку наше исследование носит больше практический характер, нежели теоретический.

I. [t] → [k]: фонема [t] в конце слова переходит в [k], когда следующее слово начинается со звуков [g] или [k] – *white gloves* [waɪk glʌvz], *smart kid* [smɑ:k kɪd].

II. [t] → [p]: фонема [t] в конце слова переходит в [p], когда за ним следует слово, начинающееся с фонем [b], [m], [p] – *met before* [met bɪ'fɔ:], *white man* [waɪp mæn], *meet people* [mi:p pi:pl].

III. [d] → [g]: такое изменение фонем обусловлено тем, что одно слово заканчивается на [d], а другое начинается с [k] или [g] – *red carpet* [reg 'ka: pɪt], *good girl* [gʊd gɜ:l].

IV. [d] → [b]: в случае если конечная фонема [d] одного слова сталкивается с начальной фонемой другого слова, это могут быть [p], [b], [m] – *red pepper* [reb 'pepə], *bad back* [bæb bæk], *old man* [əʊl mæn].

V. [n] → [ŋ]: такое изменение характерно для ситуации, когда одно слово заканчивается на [n], а второе начинается с [k] или [g] – *green card* [gri: ŋ ka:d], *win games* [wɪŋ geɪmz];

[n] → [m]: если одно слово заканчивается на [n], а второе может начинаться с [p], [b], [m] – *hen party* [hem 'pa: ti], *wine bar* [waɪn ba:], *it's on me* [ɪts ɒn mi];

[t] → [tʃ] ← [j]: слияние фонем происходит, когда одно слово имеет конечную фонему [t], а второе начинается с [j] – *next year* [neks tʃɪ:(r)], *they promised you* [ðeɪ 'prɒmɪs tʃu:];

[z] → [ʒ] ← [j]: такое слияние характерно при условии, что одно слово заканчивается на [z], а второе слово начинается с [j] – *his university* [hɪz'u:nɪvɜ:səti], *they always use cash* [ðeɪ ɔ:lweɪ zuz kæʃ];

[s] → [ʃ] ← [j]: образование нового звука происходит, когда одно слово заканчивается на [s], а второе слово начинается с [j] – *I miss you* [aɪ mɪ ʃu:], *gas utility bill* [gæs ʃu:'tɪləti bɪl];

[d] → [dʒ] ← [j]: конечный [d] одного слова при слиянии с начальным [j] другого слова образуют [dʒ] –

mind your own business [ˈmaɪn dʒəz əʊn ˈbɪznəs], *cold year* [kəʊl dʒɪə].

6. Ритм. Чередование ударных и безударных слогов придает определенный ритм английской речи. Не вызывает сомнения тот факт, что он играет важную роль в коммуникации. Специалист в области обучения произношению Д. Джилберт сравнивает ритм и мелодику речи с «дорожными знаками», поскольку они помогают слушающему истолковывать намерения говорящего [16, с. 2]. Английский язык иногда называют изохронным, что подразумевает тенденцию повторения ударных слогов через равные промежутки времени независимо от количества промежуточных безударных [17, с. 71]. В зависимости от принадлежности к знаменательным или служебным частям речи слова могут иметь ударную или безударную форму. К первым относят существительные, смысловые глаголы, прилагательные и наречия. Ко вторым, как правило, – артикли в безударном положении, союзы, предлоги, местоимения и вспомогательные глаголы. Однако стоит отметить, что любое слово или слог можно выде-

| | | | | | | |
|---------------|---------------|-----------|---------------|------------|---------------|--------------|
| a. <i>You</i> | | <i>me</i> | | <i>him</i> | | <i>her</i> . |
| b. <i>You</i> | and | <i>me</i> | and | <i>him</i> | and | <i>her</i> . |
| c. <i>You</i> | and then | <i>me</i> | and then | <i>him</i> | and then | <i>her</i> . |
| d. <i>You</i> | and then it's | <i>me</i> | and then it's | <i>him</i> | and then it's | <i>her</i> . |

Также для английской речи свойственна *выделенность* слогов или слов в смысловых группах, которые несут такую нагрузку и помогают выражать как интенции, так и эмоции человека. Например, в предложении **I'll** get you / my **pretty** / and your little **dog** too! три смысловых группы, в каждой из которых имеется наиболее выделенный силой голоса слог.

Как видно из вышеприведенного описания, связная английская речь состоит из многих элементов. Студентам нет необходимости вводить их в свой обиход. Однако обучающимся нужно быть осведомленными об изменениях, которые происходят в быстрой, естественной речи, что в свою очередь положительно скажется на их способности понимать содержание аудируемых текстов. Следовательно, преподавателям нужно выстроить учебный процесс таким образом, чтобы студенты осваивали особенности связной речи.

Далее рассмотрим виды заданий, направленные на отработку этих фонологических особенностей. Так, С. Дарн разделяет упражнения на распознавание и воспроизведение вышеупомянутых явлений [18]. К упражнениям на распознавание относят следующие.

1. Распознавание на начальном этапе обучения слабых форм служебных частей речи, содержащих безударную фонему [ə]. Поскольку «шва» встречается постоянно, можно рассматривать различные предлоги (to, from, of), вспомогательные глаголы, не транскрибируя полностью слово, а лишь написав на доске звук [ə]. Также стоит отмечать соединение звуков, как, например, в выражении *a lot of* [ə lɒ tɒv]. Когда обучаемые привыкают к слабым формам, можно перейти к ассимиляции, показывая студентам, как часто произносится наиболее распространенная фраза *Do you like,*

литить ударением, если того требует смысл, например, для контраста или для исправления того или иного факта, как, например, в предложении *She's hoping to get a taxi to the station (not from the station)*. Согласно принципу изохронности, чем больше безударных слогов, тем быстрее говорящему приходится их произносить, чтобы уместить их в такт. Другими словами, время, за которое произносится то или иное высказывание, зависит от количества ударений, а не от количества слогов. Для того чтобы поддерживать «регулярное» ударение (с равными промежутками времени), приходится сохранять неравномерную длину слога. Так, если между ударными слогами нет безударных, то для первых будет характерно долгое произношение для обеспечения равномерного звучания. Если есть три или четыре безударных слога между ударными слогами, безударные будут проговариваться быстрее для сохранения ритма. Если принимать во внимание этот факт, то рассмотренные ниже предложения займут приблизительно одинаковое время для их произнесения (ударные выделены курсивом):

где [du: ju:] становится [dʒə]. Полезными считаются задания и на прогнозирование произношения. При введении новой лексики со студентами можно обсудить, где, по их мнению, возможно появление «шва» и ассимиляции.

2. Быстрый диктант. Преподаватель произносит фразы или слова только один раз со скоростью естественной речи (*the boys are good / the boy is good / the boy was good*), а студенты записывают их.

3. Диктогloss / частичный диктант / импровизированный диктант. Под первым подразумевается текст, зачитываемый обучающимся преподавателем. В процессе слушания студенты записывают ключевые слова и затем на их основе воссоздают первоначальный текст, работая в группах. Частичный диктант предполагает восприятие студентами на слух прочитанного преподавателем текста или прослушивание записи с целью заполнить пропуски в письменном тексте. Как правило, объем текста небольшой. Так, студентам среднего уровня знания английского можно предложить такой частичный диктант: *The (1) **night before** we left for vacation, we listened to (2) **great music** at a local festival. I can (3) **get by** on pop music, but prefer styles that are a (4) **bit more** indie. So I found another festival near our hotel. While the music at the first festival was a (5) **lot better**, the overall experience wasn't (6) **that bad** because it was easy to (7) **meet people there*** [19]. На месте выделенных слов должны стоять пропуски. В данном диктанте студенты учатся распознавать ассимиляцию фонемы [t]. Импровизированный диктант заставляет студентов внимательно слушать запись или преподавателя, внезапно остановившегося на каком-то слове (словах). Задача студентов – вспомнить это слово или определенные выражения.

4. «Сколько слов?». Данное упражнение ориентировано на наблюдение за сцеплением слов в потоке речи и различение границ между ними. Для студентов предсреднего уровня и выше можно предложить проанализировать песню. Представленный ниже текст – стихотворение, в котором два первых куплета напечатаны так, как они произносятся, а не по правилам орфографии. Студентам раздается текст песни, а во время прослушивания они должны определить правильное написание слов. Также стоит обратить внимание на выделенные жирным шрифтом слоги, где ритм понижается. Обсуждение результатов работы можно проводить в мини-группах или парах.

*I walk tin the par kin the middle of the night
I hurry din the dark 'cause there wasn tenny light
I stop tan I listen dan die look tall around
I couldn't siya thing an die couldn't hira a sound
I switch ton my phone an die use dit for a light
I look to the leff tan die lookt other right
I startid feeling worry dan decidid to go back
I look tall around butta couldn't see the track*

*You're lost, you're lost
You'll never find the track
You're lost, you're lost
You're never coming back!* [20].

Для студентов более высокого уровня можно предложить работу с электронным ресурсом www.tubequizard.com, где собраны видеоматериалы, содержащие разные аспекты связной речи, и предлагаются задания на их распознавание.

Определение выделенных слов в смысловых группах аудируемого текста с целью понять эмоции говорящего, его отношение к предмету обсуждения. Так, студентам можно предложить разобрать отрывок из выступления радиоведущей Малавики Варадан "Seven ways to make a conversation with anyone" [21]. *Strangers / They are everywhere / and we've always been told / don't talk to strangers / but / I beg to differ / Every stranger comes with / an opportunity to learn something new / an opportunity to have an experience you've never had / or hear a story that you've never heard before.* Косой чертой выделены смысловые группы, а жирным шрифтом – акцентируемые при произнесении слова.

Ко второму типу упражнений на воспроизведение особенностей связной речи можно отнести следующие.

1. Упражнения на повторение (произнесение), изменение звуковой оболочки слова самими студентами. Чем больше обучаемые будут взаимодействовать

с изменениями форм слова, тем больше возможностей будет у них появляться для декодирования или понимания всех модификаций, когда они их услышат [11]. Эффективным в плане наработки произношения является упражнение на повторение за преподавателем фразы или слова, содержащих несколько слогов, с конца, постепенно «нанизывая» на него впереди стоящие элементы. Так, предложение *Play a song for us on your guitar*, можно произносить в несколько этапов и, дойдя до конца, полностью воспроизвести фразу: *on your guitar, for us, play a song* → **play a song for us** on your guitar. Цель повторения этого предложения – тренировка в произношении соединенных между собой слов, они выделены жирным шрифтом.

2. Двигательные упражнения на отработку ритма с использованием щелканья пальцами, выстукивания, хлопков, кивков головой.

3. Составление коротких диалогов. При этом следует обращать внимание на ударные слоги и ритм.

4. Чтение вслух коротких предложений только с ударными словами, а затем добавление других безударных слов без замедления темпа речи.

5. Работа с джазовыми чантами, песнями на развитие музыкального слуха и ритма.

Подводя итог данному исследованию, отметим, что нередко студентам неязыковых вузов недостаточно привлечения их знакомства с культурным контекстом, опоры на фоновые знания, чтобы постигнуть смысл аудиотекста. Так, обучающиеся нуждаются в прочной основе, которую Дж. Браун называет «фонологическим кодом», т.е. при обучении аудированию важную роль играет осведомленность студентов о фонологических особенностях связной английской речи [22, с. 151]. Чем она выше, тем легче им воспринимать на слух звучащую речь. В связи с этим представляется целесообразным наряду с подходом по модели «сверху-вниз» использовать подход по модели «снизу-вверх» и уделять внимание декодированию отдельных слов и фраз, роли ритма в коммуникации, произношению. Соответственно, можно предложить обучающимся задания, способствующие распознаванию и воспроизведению различных звуковых форм. Знакомство с фонологической системой английского языка должно осуществляться на начальном этапе обучения и усложняться в соответствии с повышением языкового уровня студентов. Таким образом, использование описанных заданий позволяет значительно повысить способность обучаемых к восприятию речи на слух, а также выработать уверенность в овладении этим непростым видом речевой деятельности.

Литература

1. Rost M. L2 Listening // Handbook of Research in Second Language teaching and Learning / ed. Hinkel E. New Jersey: Mahwah, 2005. P. 503–527.
2. Лазарева А. В. Обучение аудированию в вузах // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков / отв. ред. Н. М. Мекеко. М.: РУДН, 2015. С. 146–157.
3. Говорун С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: дис. ... канд. пед. наук; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2015. 270 с.
4. Khuziakhmetov A. N., Porchesku G. V. Teaching listening comprehension: bottom-up approach // International journal of environmental and science education. 2016. Т. 11. № 8. С. 1989–2001.

5. Осадчая Т. Ю. Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2. С. 206–210.
6. Снытникова Н. И. Преодоление трудностей аудирования на начальном уровне обучения иностранному языку // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. № 7. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1827.htm> (дата обращения: 08.02.2018).
7. Goh C. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems // System. 2000. Vol. 28. № 1. P. 55–75.
8. Lynch T., Mendelson D. Listening // An introduction to applied linguistics / ed. Schmitt N. London: Arnold, 2002. P. 193–210.
9. Field J. Listening in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 384 p.
10. Vandergrift L., Goh C. Teaching and learning second language listening: metacognition in action. New York: Routledge, 2011. 336 p.
11. Cauldwell R. Phonology for listening: teaching the stream of speech. Birmingham: Speech in Action, 2013. 352 p.
12. How can teachers teach listening. Режим доступа: http://www.tesol.org/docs/books/bk_ELTD_Listening_004 (дата обращения: 08.02.2018).
13. Flowerdew J., Miller L. Second language listening: theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 238 p.
14. Brown J., Kondo-Brown K. Perspectives on teaching connected speech to second language speakers. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, National foreign language resource center, 2006. 291 p.
15. Roach P. English phonetics and phonology: a practical course. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 242 p.
16. Gilbert J. Teaching pronunciation: using the prosody pyramid. Cambridge University Press, 2008. 52 p. Режим доступа: <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/teaching-pronunciation-using-the-prosody-pyramid.pdf?sfvrsn=0> (дата обращения: 08.02.2018).
17. Underhill A. Sound foundations: learning and teaching pronunciation. New York: MacMillan Education, 2005. 224 p.
18. Darn S. GME: Rhythm. Режим доступа: http://www.stevedarn.com/?Writings:Publications:GME%3A_Rhythm (дата обращения: 08.02.2018).
19. Artibey D. English micro-listening lesson – assimilation /t/ to /p/ // YouTube. 25.08.2017. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Ac8k1pcTC-8> (дата обращения: 08.02.2018).
20. Hancock M. Lost. Режим доступа: <http://hancockmcdonald.com/materials/lost> (дата обращения: 08.02.2018).
21. Varadan M. Seven ways to make a conversation with anyone // YouTube. 11.01.2016. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=F4Zu5ZZAG7I> (дата обращения: 08.02.2018).
22. Brown G. Listening to spoken English. New York: Routledge, 1990. 192 p.

TEACHING LISTENING COMPREHENSION AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: FACILITATION THROUGH INTERNALIZATION OF CONNECTED ENGLISH SPEECH FEATURES

Inna N. Kosheleva¹. @

¹ *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 76, Vernadskogo Ave., Moscow, Russia, 119454*
@ ipozdnysheva@yandex.ru

Received 27.02.2018. Accepted 03.05.2018.

Keywords: facilitation, teaching listening, bottom-up approach, connected English speech, phonological features.

Abstract: Listening is not only one of the most important language skills, which is necessary for everyday communication, but an integral part of foreign language learning. It is evident that the students need an effective training in building auditory skills. However, proper attention is seldom paid to the process of listening to the English speech, altering phoneme recognition in the stream of speech, which often causes difficulties in audio-comprehension. The subject of this research is facilitation of teaching listening comprehension to the students of non-linguistic universities. The purpose of the article is to identify the core phonological features of coherent English speech and provide the examples of activities aimed at their recognition. The methodological framework of the conducted research is represented by bottom-up approach to teaching listening and the tenet that speech perception and comprehension by ear is a process. Therefore, the ability to correctly decode phonemes, words, phrases and infer meaning plays an utmost role. In this context the students' wrong answers should be analyzed, it contributes to determining the point of misunderstanding. It is shown that making students aware of phonological features

of coherent English speech helps them to overcome difficulties in audiotext perception and thus enhances teaching listening comprehension. The results of the research can be of interest to both foreign language teachers and to the researchers dealing with English phonetics learning. Finally, the conclusions are drawn that a successful development of listening skills requires a combination of the bottom-up and top-down approaches. This enables teaching staff to create favorable conditions for acquisition of one of the most challenging language skills.

For citation: Kosheleva I. N. Fasilitatsiia obucheniia audirovaniu v neiazykovom vuze posredstvom usvoeniia osobennosti sviaznoi angliiskoi rechi [Teaching Listening Comprehension at a Non-Linguistic University: Facilitation through Internalization of Coherent English Speech Features]. *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 2 (2018): 183–189. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-2-183-189>.

References

1. Rost M. L2 Listening. *Handbook of Research in Second Language teaching and Learning*. Ed. Hinkel E. New Jersey: Mahwah, 2005, 503–527.
2. Lazareva A. V. Obuchenie audirovaniu v vuzakh [Teaching listening comprehension at university]. *Innovatsionnost' i mul'tikompetentnost' v prepodavanii i izuchenii inostrannykh iazykov* [Innovation and multicompetence in teaching and learning foreign languages]. Ed. Mekeko N. M. Moscow: RUDN, 2015, 146–157.
3. Govorun S. V. *Razvitie navykov i umenii audirovaniia u studentov-vostokovedov, izuchaiushchikh angliiskii iazyk*. Diss. kand. ped. nauk [Listening skills development in students majoring in Oriental studies who learn English. Cand. Ped. Sci. Diss.]. Saint Petersburg State Univ. Saint Petersburg, 2015, 270.
4. Khuziakhmetov A. N., Porchesku G. V. Teaching listening comprehension: bottom-up approach. *International journal of environmental and science education*, 11, no. 8 (2016): 1989–2001.
5. Osadchaya T. Yu. Sovremennye podkhody k obucheniiu audirovaniu na zaniatiiakh po inostrannomu iazyku v vuze [Current Approaches to Teaching Listening Comprehension in a Foreign Language Class at Higher Education Institutions]. *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 2 (2017): 206–210.
6. Snytnikova N. I. Preodolenie trudnosti audirovaniia na nachal'nom urovne obucheniia inostrannomu iazyku [Overcoming listening comprehension difficulties when teaching a foreign language to beginners]. *Pis'ma v Emissiia. Offlain = Letters to Emission Offline*, no. 7 (2012). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1827.htm> (accessed 08.02.2018).
7. Goh C. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, no. 1 (2000): 55–75.
8. Lynch T., Mendelson D. Listening. *An introduction to applied linguistics*. Ed. Schmitt N. London: Arnold, 2002, 193–210.
9. Field J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 384.
10. Vandergrift L., Goh C. *Teaching and learning second language listening: metacognition in action*. New York: Routledge, 2011, 336.
11. Cauldwell R. *Phonology for listening: teaching the stream of speech*. Birmingham: Speech in Action, 2013, 352.
12. *How can teachers teach listening*. Available at: http://www.tesol.org/docs/books/bk_ELTD_Listening_004 (accessed 08.02.2018).
13. Flowerdew J., Miller L. *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, 238.
14. Brown J., Kondo-Brown K. *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers*. Honolulu: University of Hawi'i at Mānoa, National foreign language resource center, 2006, 291.
15. Roach P. *English phonetics and phonology: a practical course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 242.
16. Gilbert J. *Teaching pronunciation: using the prosody pyramid*. Cambridge University Press, 2008, 52. Available at: <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/teaching-pronunciation-using-the-prosody-pyramid.pdf?sfvrsn=0> (accessed 08.02.2018).
17. Underhill A. *Sound foundations: learning and teaching pronunciation*. New York: MacMillan Education, 2005, 224.
18. Darn S. *GME: Rhythm*. Available at: http://www.stevedarn.com/?Writings:Publications:GME%3A_Rhythm (accessed 08.02.2018).
19. Artibey D. *English micro-listening lesson – assimilation /t/ to /p/*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Ac8k1pcTC-8> (accessed 08.02.2018).
20. Hancock M. *Lost*. Available at: <http://hancockmcdonald.com/materials/lost> (accessed 08.02.2018).
21. Varadan M. *Seven ways to make a conversation with anyone*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=F4Zu5ZZAG7I> (accessed 08.02.2018).
22. Brown G. *Listening to spoken English*. New York: Routledge, 1990, 192.