## Министерство образования и науки Российской Федерации

**Федеральное агентство образования**

## Институт международных связей

# Кафедра общей лингвистики

Развитие умения по совершенствованию аудитивного аспекта иноязычной речи

### Курсовая работа

Исполнитель:

студентка V курса

Уполовнева Е.Н.

Научный руководитель:

канд. пед. наук

Позняк Д.В.

Екатеринбург 2010

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

Введение

Глава 1. Психолингвистические аспекты подготовки обучающихся самостоятельному совершенствованию аудитивных умений.

1.1. Аудитивные умения иноязычной речи: психологическая интерпретация

1.2. Трудности процесса восприятия и понимания иноязычной речи на слух

Выводы

Глава 2. Методика обучения самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений.

2.1 Анализ состояния обучения сложным аудитивным умениям и подготовки студентов к их самостоятельному совершенствованию

2.2 Комплекс упражнений по развитию умений самостоятельного совершенствования аудитивного аспекта иноязычной речи

Выводы

Заключение

Библиография

Приложение

Введение

Термин «аудирование» используется в методической литературе сравнительно недавно. Он противопоставлен термину «слушание». Если «слушание» обозначает акустическое восприятие звукоряда, то понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи.

Аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Поскольку речевое общение – процесс двусторонний, то недооценка аудирования, то есть восприятия и понимания речи на слух, может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке студентов. Так как часто именно несформированность аудитивных навыков является причиной нарушения общения. Высказывания обучающихся о том, что они порой не понимают обращённых к ним вопросов, подтверждает тот факт, что пониманию речи на иностранном языке нужно учить специально. Навыки аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух. При этом есть потребность понимать речь разного темпа, разного интонационного оформления и разного уровня правильности.

Всякий, даже самый минимальный, уровень овладения аудированием на иностранном языке предполагает сформированность ряда операций, основополагающих для данного вида речевой деятельности:

1) опознание звукового потока;

2) восприятие значения аудируемых единиц;

3) выявление значимой информации в аудируемом тексте (И.А. Зимняя).

В зависимости от конкретных учебных задач и по признаку полноты понимания информации различаются два вида аудирования: аудирование с полным пониманием и аудирование с пониманием основного содержания текста.

И еще один вид аудирования - аудирование с целью извлечения нужной или интересующей информации.

Несмотря на то, что процесс аудирования может протекать без внешних проявлений, это активный процесс, требующий больших интеллектуальных усилий. В ходе аудирования слушающий выполняет сложную перцептивно-мнемоническую деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, сравнения, противопоставления, абстрагирования, конкретизации и т. д.

В современной методике аудирование может выступать как цель и как средство обучения. В реальной практике эти две функции, естественно, тесно переплетаются. Аудирование как средство обучения обеспечивает знакомство с новым языковым и речевым материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех других видах речевой деятельности, способствует поддержанию достигнутого уровня владения речью, формирует собственно аудитивные навыки. Как цель обучения аудирование понимают, когда учащиеся средствами аудирования получают какую-либо информацию. Это может быть текст, фильм и т. д.

Успешность аудирования определяется как объективными, так и субъективными факторами. Объективные факторы складываются из особенностей предъявляемого текста и условий, в которых протекает его восприятие. Субъективные факторы определяются особенностям психики слушающего и уровнем его подготовки.

В решение задач обучения аудированию в последние годы вносят вклад актуальные исследования, направленные на:

* формирование умений аудирования разностилевых аутентичных текстов (Н. Ю. Абрамовская, 2000; О. А. Обдалова, 2001; К. М. Бржозовская, 2001);
* обучение аудированию в условиях индивидуализации (О. В. Тунина, 2003);
* обучение профессионально-оринтированному аудированию студентов неязыковых специальностей (В. А. Яковлева, 2003).
* развитие аудитивных способностей студентов неязыковых вузов (Я. В. Зудова, 2005).

Однако исследований, посвященных методике самостоятельной учебной деятельности по совершенствованию сложных умений аудирования студентами языковых вузов, нет. Таким образом, в настоящее время имеются все основания считать проблему обучения студентов специальных вузов самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений нерешенной и требующей специального исследования. Последнее и обусловливает ***актуальность*** курсовой работы.

В качестве концептуальных оснований, использованных в работе, можно назвать следующие: психологические основы теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); теория педагогического образования и самообразования (П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, А. В. Хуторской, Е. В. Тихонова, Г. А. Алферова); дидактическая теория оптимизации учебного процесса по овладению ИЯ (А. Л. Бердичевский, Т. И. Шамова); работы по проблемам психологии речевой деятельности (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Елухина и др.); теория управления развитием познавательной самостоятельности (А. П. Огаркова, Г. М. Бурденюк, П. И. Пидкасистый); исследования в области современной методики организации самостоятельной работы изучающих ИЯ (И. А. Гиниатуллин, Г. М. Бурденюк, Н. Ф. Коряковцева, О. П. Брусянина, Ф. Г. Золотавина, Е. В. Макарова, Т. В. Хильченко и др.); исследования в области методики обучения аудированию (М. Л. Вайсбурд, И. И. Халеева, Н. Ф. Бориско, Р. К. Миньяр-Белоручев, Н. В. Елухина, Л. Ю. Кулиш, Я. М. Колкер и др.); зарубежные работы в области обучения аудированию (J. Harmer, B. Fairfax, J. Trzeciak, D. Briggs и др.)

***Объектом***настоящего исследования является процесс обучения студентов переводческих факультетов самостоятельному совершенствованию аудитивных умений на ИЯ.

***Предметом*** исследования выступают умения по совершенствованию аудитивного аспекта иноязычной речи.

***Цель*** исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и комплекса упражнений для обучения студентов переводческих факультетов самостоятельному совершенствованию умений иноязычного аудирования и соответствующей организационной модели обучения.

Для достижения цели исследования в работе ставились следующие ***задачи***:

1. проанализировать психологические составляющие процесса аудирования для определения сложных умений аудирования и выявления их особенностей;
2. охарактеризовать информационную насыщенность смыслового содержания речевого общения при аудировании.;
3. проанализировать лингвистические составляющие процесса аудирования для определения сложных умений аудирования;
4. определить требования к методике обучения по совершенствованию умений аудирования;
5. теоретически обосновать и описать структуру организационной модели обучения, включающей специальный комплекс упражнений;

Для реализации поставленных целей и задач был использован ***метод*** теоретического анализа имеющихся научных данных по проблеме исследования

***Структура и объем работы***: курсовая работа состоит из введения, двух глав и заключения, содержит 8 приложений.

***Во введении*** обосновывается актуальность темы исследования, и раскрываются его проблема, цель, объект, предмет; формулируются задачи исследования; характеризуется теоретико-методологическая основа курсовой работы; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы;

***В первой главе*** рассматриваются основные лингвопсихологические характеристики аудирования и факторы, осложняющие восприятие иноязычных текстов на слух; рассматривается деятельностное содержание совершенствование сложных умений аудирования, выделяются основные группы умений самостоятельного совершенствования аудитивного аспекта иноязычной речи.

***Во второй главе*** анализируется фактическое состояние обучения аудированию на переводческом факультете вуза и рассматривается деятельностное содержание умений аудирования; описывается комплекс упражнений по развитию и совершенствованию исследуемых умений.

***В заключении*** подводятся итоги исследования и намечаются возможные перспективы изучения проблемы.

**ГЛАВА 1. Лингвопсихологические аспекты подготовки обучающихся самостоятельному совершенствованию аудитивных умений**

## 1.1 Аудитивные умения иноязычной речи: психологическая интерпретация

**обучение иноязычный аудирование студент**

Характерные особенности слухового восприятия и понимания устной иноязычной речи - кратковременность и необратимость слуховой рецепции этой речи – выдвигают важнейшим условием полноценного аудирования беспереводное понимание воспринимаемого со стороны слушателя. Кроме факторов лингвистического плана, определяющих беспереводность понимания, она в большей степени зависит от условий протекания процесса аудирования, т.е. от факторов, имеющих психологический характер, а именно: от вида внимания слушателей в зависимости от новизны воспринимаемой информации и обращенности речи к аудитории; темпа звучащего потока речи; вида установки до аудировании; характера контекста предъявляемого аудиоматериала; различия голосовых форм разных людей, а также особенностей механической записи живого голоса.

Понимание воспринимаемого при аудировании в значительной степени зависит от внимания слушателя, поскольку беспереводное понимание представляет собою не только довольно сложный, но и очень быстрый мыслительный процесс, требующий максимальной концентрации внимания со стороны слушающего. Физиологами установлено, что те ощущения, на которые слушатель не обращал внимания, не регистрируются соответствующими отделами коры головного мозга.

Поэтому для более эффективной тренировки слуха студентов следует целенаправлять их мыслительные процессы, с тем, чтобы возникающие при аудировании представления помогали пониманию. С этой целью нужно мобилизовать как произвольное, так и непроизвольное понимание слушателей.

Некоторые исследователи полагают, что у студентов, например, интерес и непроизвольное внимание аудиоматериалу можно возбудить красочной картинкой. Но это внимание длится недолго, обычно до начала рассказа о данной картинке. Аудирование до самого рассказа требует от обучающихся произвольного внимания, связанного с волевым усилием с их стороны. Это усилие вызывается обычно целевой установкой: понять смысл рассказа и ответить на вопросы и др. Интересное содержание слушаемого аудиоматериала, удовлетворение у студентов от сознания того, что они понимают услышанное – все это вызывает у них послепроизвольное внимание, которое не столь связано с волевым усилием с их стороны, как произвольное. Следовательно, при аудировании у обучающихся мобилизуется сначала произвольное внимание – постановкой цели, а затем уже послепроизвольное внимание – интересом и содержанию. Послепроизвольное внимание, не требующее от них специальных волевых усилий, оно более продуктивно, чем произвольное.

Таким образом, при аудировании основным стимулом возбуждения и поддержания послепроизвольного внимания для непосредственного понимания выступает интерес к содержанию.

Интерес обычно вызывается новизной информации, а новизна, в свою очередь, обусловлена количеством предъявлений одной и той же информации.

В естественном общении нам редко приходится аудировать одно и то же высказывание дважды не только по соображениям экономии времени, но и ввиду резкого падения интереса к повторно подслушиваемому.

При аудировании часто имеет место повторное и многократное восприятие одного и того же материала, т.е. неинформативное аудирование. Наиболее продуктивное послепроизвольное внимание при первом прослушивании аудиоматериала, поэтому однократное прослушивание, как наиболее информативное, можно считать и наиболее эффективным для развития умения аудировать. Кроме того, в естественной речевой коммуникации чужую речь приходится воспринимать, как правило, однократно. Поэтому целью обучения аудированию является умение понять воспринимаемый аудиоматериал с первого предъявления.

Определенную роль, как для привлечения внимания, так и для облегчения понимания играет такой фактор, как обращенность речи к слушателям.

Для понимания ключевую роль играют различные виды памяти и установка. Восприятие и память – две стороны одного и того же процесса познания мира. То, что воспринимается, регистрируется памятью, но и само восприятие осуществляется на основе соотнесения поступающего сигнала с уже имеющихся в памяти.

Для аудирования необходимо функционирование разных видов памяти. Так, на основе долговременной памяти происходит накопление слуховых образов слов и фраз, усвоение законов грамматики, без чего невозможен никакой вид речи.

Для аудирования необходимо в большей степени развитие кратковременной (оперативной памяти): ввиду кратковременности и необратимости слуховой рецепции от слушателя требуется умение сохранять в памяти некоторое количество отрезков звучащей речи на время операции осмысления. При этом, чем больше отрезок речи, тем труднее удерживать его в памяти. Существует предел, за превышением которого наступает ухудшение непосредственного удержания слишком большого сообщения, и аудитор может не понять той общей мысли, которая содержится в этом сообщении.

Для развития оперативной памяти большое значение имеет установка, то есть цель аудирования, например, только понять услышанное или понять и запомнить, понять только языковую форму речи или только содержание.

Характер установки зависит от степени обучения аудированию. Существуют разные виды установок.

Ассимилятивной мы называем такую по характеру инструкцию, которая содержит информацию о смысловом содержании аудированного рассказа. Эта инструкция создает установку на прием и выдачу ограниченной области информации, как бы адресует испытуемого к использованию определенной области лингвистического кода, совпадающей с вводимой информации. В зависимости от объема эта инструкция может по-разному менять границы воздействия и степень мобилизованности индивидуума. Установка создает фокусировку на определенной стимульной ситуации в окружающей среде, в частности, на аудирование рассказа данного содержания.

Контрастной мы называем инструкцию, которая создает сильный фокус, установку на прием и выдачу ограниченной области информации, на использование определенной области лингвистического кода, но не совпадает со смысловым содержанием аудируемого рассказа. Эта инструкция должна сбивать испытуемых при аудировании.

Установка, создаваемая нейтральной инструкцией, создает лишь общую готовность к аудированию. Показатели аудирования с нейтральной инструкцией являются для нас отправными данными, с которыми сопоставляются показатели значения коэффициента успешности аудирования в условиях аудирования с ассимилятивными или контрастными инструкциями разного объема.

Установка, создаваемая ассимилятивной словесной инструкцией, создает фокусировку на аудирование рассказа данного содержания. Она суживает область ожидаемой информации, усиливает механизм ее приема, способствуя более успешному ее приему и воспроизведению. Ее роль возрастает с ухудшением разборчивости речи, с увеличением трудностей аудирования.

Контрастная инструкция создает установку, снижающую успешность аудирования, а в отдельных случаях, у сильно внушаемых индивидуумов, может полностью исказить информацию в процессе ее переработки. Инструкция, создаваемая большую напряженность при приеме информации, способствует более эффективному ее приему. [Воронина.Е.К. Влияние установки, создаваемой словесной инструкцией, на аудирование. Ч.1, 1971 c.90-91]

Так, в начале обучения установка на запоминание содержания услышанного отрицательно влияет на качество понимания, поскольку она порождает излишне повышенное нервное напряжение, вызванное задачей не только понять услышанное, но и запомнить его. Поэтому на начальном этапе обучения аудированию важно выработать у слушателей навык целостного общего понимания всего предъявляемого им отрывка речи, развить рассредоточенное внимание для охвата всего аудиотекста. С этой целью в начале обучения следует давать установку не на запоминание, а на понимание общего содержания услышанного. Упражнения для выработки навыка общего восприятия речи следует проводить в естественном темпе.

И лишь после того, как выработан, навык целостного восприятия и понимания фраз и сообщений, следует давать установку не только на понимание, но и на запоминание для более глубокого понимания речи, ибо такая установка мобилизует внимание и повышает интеллектуальную активность слушателей.

В связном тексте на понимание значения отдельного слова, кроме акустических характеристик самого слова, влияет контекст. На этом основана контекстуальная догадка о значении незнакомых слов. Лингвистической основой прогнозирования на уровне фраз являются также типы синтаксических связей, умение сохранить в памяти следы от серии слов, т. е. затормозить преждевременный вывод о смысле высказывания на основе части предложения. Особую трудность представляют сложные синтаксические конструкции. Для их понимания, как полагает А. Р. Лурия, требуется промежуточная трансформация, обеспечивающая мысленное сегментирование сложных фраз с одновременной, а не последовательной обозримостью всей структуры. Прогнозирование на уровне текста связано с дополнительными сложностями. Даже опытный аудитор не всегда способен удержать всю информацию, объединить разрозненные факты в общий контекст, понять мотивы и скрытый смысл сообщения. Для этого необходимы направленность внимания, интерес к теме сообщения, определенная скорость мыслительной переработки информации. При аудировании речи на родном языке прогнозируется чаще всего смысл высказывания. Форма и содержание образуют в данном случае полное единство. При восприятии иноязычной речи такого единства не наблюдается. Языковая форма долгое время остается ненадежной опорой для смыслового прогнозирования, хотя именно на ней концентрируется внимание слушающего.

На основании экспериментальных данных можно выделить две причины, затрудняющие слуховое восприятие и понимание:

1) направленность внимания студентов только на общее содержание и неумение понять побочную, но крайне важную для более глубокого осмысления информацию;

2) слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание.

Второй случай наиболее типичен для аудирования эмоционально изложенных текстов. Характер ошибок (перестановки, пропуски, привлечение модально-оценочных слов и целых фраз, не имевших места в исходном речевом сообщении и т. д.) показывает, что смысловое прогнозирование основывается у студентов на фантазии и домысливании непонятных фактов без учета языковой формы сообщения. Одним словом, аудирование, связанное с пониманием чужих мыслей и замысла, лежащего в основе высказывания, предполагает наличие достаточно высокого уровня развития лексических, грамматических и фонетических автоматизмов. Только при этом условии внимание слушающего может быть сконцентрировано на содержании.. Воспринимая речь, слушающий преобразует с помощью моторного (речедвигательного) анализатора звуковые образы в артикуляционные. Между слуховым и речедвигательным анализаторами устанавливается прочная функциональная связь. Что касается зрительного анализатора, то известно, что оптические сигналы превосходят все остальные в получении информации о внешнем мире. При аудировании зрительный анализатор значительно облегчает восприятие и понимание речи на слух. Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика, кинемы и другие подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи. Представляется, что трудности аудиотекстов всегда должны быть несколько выше языковых возможностей студентов в каждый конкретный момент обучения. Только при таких условиях слушающий будет стараться использовать операции вероятностного выбора и комбинирования, опираться на контекст. Для того чтобы такое аудирование оказалось успешным, ему следует предпосылать более тщательную отработку нового материала на этапе объяснения, а также упражнения в аудировании микротекстов (смысловых кусков) звучанием до полуминуты, что составляет примерно 50—70 слов.

Представляется целесообразным использовать в начале обучения аудированию сообщения с незнакомым содержанием, при условии, что содержание не будет необычным для слушателя. Распространенность и реальность ситуации, представленной в сообщении, будет способствовать точности прогнозировании, что, в свою очередь, понижает уровень информационной насыщенности сообщения и тем облегчает его понимание.

**1.2 Трудности процесса восприятия и понимания иноязычной речи на слух**

Известно, что при обучении аудированию иноязычной речи внимание слушателя частично отвлекается на языковую форму. Имеет место распределяемость внимания между языковой формой и смысловым содержанием. В этом случае понимание речи возможно лишь при правильной организации языковой формы и смыслового содержания.

Основными трудностями на начальном этапе обучения являются фонетические трудности. Студенты еще не обладают опытом в изучаемом языке. Восприятие звуков и воспроизведение их находятся в стадии первичного умения, фонематический слух не развит.

Что касается лексических и грамматических трудностей, то на начальном этапе они имеют меньше значение, чем на продвинутых. Лексический и грамматический материал, изучаемый в этот период, прост и однозначен. Употребляется он в одних и тех же весьма ограниченных сочетаниях, которые в результате многократных повторений прочно запоминаются учащимися и легко узнаются при восприятии на слух.

Для того чтобы выработать систему обучения аудированию на продвинутых этапах, необходимо, прежде всего, выявить те трудности, которые обучающиеся должны преодолеть на этих этапах. Во-первых, они связаны с процессом восприятия и понимания звучащей речи, т.е. это трудности психологического характера. Во-вторых, это трудности лингвистического характера, т.е. связанные с особенностями языка и его отличием от русского. И, наконец, это трудности, связанные с условиями аудирования (речь естественная, речь в записи, индивидуальные особенности говорящего, однократность восприятия). При аудировании речевых сообщений все эти трудности выступают в комплексе и слушающий должен их преодолевать одновременно. [Иностранный язык в школе №4, 1969]

Языковые трудности аудирования на среднем этапе обучения обусловлены характерными особенностями устной формы коммуникации и разговорного стиля речи. Характерные особенности разговорного стиля речи представляют большие трудности для изучающих язык при восприятии речи на слух, так как в практике преподавания студенты имеют дело в основном с книжно-письменным стилем речи. Поэтому все, что свойственно разговорному стилю, является для них малознакомым и трудным. Разговорная речь служит для непосредственного общения, т.е. она осуществляется в определенных условиях, в определенной ситуации. Ситуация уточняет и облегчает акт общения точно так же, как мимика и жесты говорящего. Поскольку акт коммуникации осуществляется в устной форме, то интонация и ритм играют большую роль. Разговаривая, люди не только обмениваются мыслями, но и выражают свое отношение к ним. Отсюда и эмоциональная окрашенность разговорной речи, и ее аффективный характер. Разговорная речь спонтанна, следствием этого является ее недостаточная грамматическая оформленность, эллиптичность, лаконичность, незаконченность.

Наиболее ярко черты разговорного стиля проявляются в диалогической речи, обычной форме повседневного общения. В диалогической речи особенно велика роль ситуации и связанной с ней темы разговора. Монологическая речь ближе к книжно-письменному стилю, часто бывает подготовленной по содержанию. Она характеризуется более логичным строением, более развернутым изложением.

Фонетические трудности. К началу среднего этапа у студентов уже должны быть сформированы целостные акустико-артикуляционные образы знакомых слов. На основе этих образов возникает пословное аудирование, при котором слово узнается по характерным признаками. Благодаря этому, необходимость в четком восприятии всех звуковых элементов слова отпадает. При пословном аудировании речевых сообщений на первый план выступают трудности, связанные с изменением звукового образа за слова в речевом потоке. Например, для французского языка характерным является то, что ударение в нем служит для обозначения законченной мысли, а не для выделения отдельных слов, как в русском. Таким образом, первой и основной трудностью при аудировании связной речи на этом этапе является выделение слова из речевого потока для его осмысления. Трудность заключается не только в том, что слова произносятся слитно, но и в том, что слово в речевом потоке часто меняет свое звучание. Это связано с явлениями слияния и сцепления, столь характерными для европейских языков. Чтобы научить обучающихся, различать и вычленять слова в речевом потоке, необходимо тренировать их на восприятие отдельных синтагм и фраз, в которых встречаются все известные случаи слияния и сцепления.

Другим вопросом, на который следует обратить внимание - интонация. При восприятии речи на слух аудитору важно различать коммуникативные типы высказывания, т. е. утвердительные, вопросительные и восклицательные фразы, а также выделять отдельные синтагмы. В повествовательной фразе конец синтагмы характеризуется повышением голоса. Наиболее высокий тон отмечается на группе, выражающей главную мысль, последний же слог последней синтагмы является наиболее низким, т.е. в конце повествовательной фразы голос понижается. Вопросительная фраза, напротив, характеризуется сильным повышением тона на последнем слоге последней синтагмы. Восклицательная фраза характеризуется резким повышением голоса.

В заключении следует сказать, что в целях устранения фонетических трудностей восприятия и понимания речи на слух и выработки соответствующих навыков необходимо систематически выполнять тренировочные упражнения предречевого характера. Фонетические тренировочные упражнения имеют целью научить учащихся вычленять слова из речевого потока I и определять коммуникативный тип высказывания по интонации.

Лексические трудности. Поскольку на среднем этапе словарный запас значительно расширяется, то и трудности, связанные с распознаванием на слух отдельных слов и словосочетаний,- тоже возрастают. Частично это будут те же трудности, что и на начальном этапе, над которыми, однако, необходимо продолжать работу, в связи с новым языковым материалом; частично это будут новые трудности, характерные только для продвинутых этапов. К лексическим трудностям, над которыми следует работать в этот период, нужно отнести:

* односложные слова, плохо различимые в потоке речи
* омонимы, омофоны и паронимы. Как правило, одно из парных понятий по тем или иным обстоятельствам бывает усвоено лучше, в результате чего при аудировании оно слышится вместо другого
* антонимы путаются, так как обозначают слова одного круга
* многозначные слова, о значении которых можно догадаться только по контексту.

Так как при аудировании отсутствует возможность детального анализа или повторного прослушивания фразы, то студент часто останавливается на том значении, которое приходит ему в голову; как правило, это бывает то значение, которое было выучено первым. Наиболее трудными являются многозначные слова, которые употребляются в основном и дополнительном значении.

Грамматические трудности. На продвинутых этапах обучения необходимо обратить внимание на грамматические трудности, препятствующие пониманию связной речи.

Подавляющее большинство грамматических трудностей связано с аналитическим строем английского языка, где отношения между словами выражаются не столько изменением форм слов, как в русском, сколько порядком слов и использованием служебных слов.

Следует обратить внимание на конверсию — переход одной грамматической категории в другую: run-to run, talk-to talk, face-to face

Грамматические трудности разговорного стиля наиболее ярко проявляются в синтаксисе: на первый план выступает аффективная сторона. Говорящий часто не имеет времени, чтобы грамматически законченно оформить свою мысль, отсюда частые эллипсы, повторы, случаи расчленения (дислокации) предложения, многочисленные вводные слова и—предложения. [Иностранный язык в школе. №4 1969 с.37]

Таким образом, выявленные трудности позволяют сделать вывод о том, что необходим целый комплекс тренировочных упражнений, направленных на выработку умения понимать на слух языковой материал, содержащий определенные лингвистические трудности, и в речевых упражнениях все трудности, в том числе и языковые, будут встречаться в совокупности. Но для того чтобы учащиеся смогли успешно выполнять речевые упражнения, необходимо их к этому подготовить путем выполнения градуированных тренировочных упражнений. Мы попытались выделить языковые трудности аудирования, с которыми учащиеся встречаются на продвинутых ступенях обучения, и наметить пути их преодоления. Мы стремились показать, что преодолеть все языковые трудности на младшем этапе не представляется возможным.

**Выводы**

Таким образом, успешность аудирования зависит, с одной стороны, от самого слушающего (от степени развитости речевого слуха, памяти, от наличия у него внимания, интереса и т. д.), с другой стороны, от условий восприятия (темпоральной характеристики, количества и формы предъявлении, продолжительности звучания). И, наконец, от лингвистических особенностей — языковых и структурно-композиционных сложностей речевых сообщений и их соответствия речевому опыту и знаниям обучающегося.

Содержание обучения аудированию составляют аудитивные навыки
и умения, речевой материал (предложения, связные тексты), организованный
в упражнениях. Под аудитивными навыками понимаются:

1)аудитивные лексические навыки узнавания на слух и понимания
значений отдельных слов и сочетаний слов, в том числе и, так называемых, опорных слов в предложении и связном тексте (монологического и диалогического характера)

2)аудитивные грамматические навыки узнавания на слух и понимания грамматического оформления слов в словосочетаниях,

синтаксических структур предложений (в том числе сложноподчиненных и сложносочиненных с союзами и без них) и в связном тексте.

Аудитивные умениями толкуются как целостное понимание связного высказывания, фрагментов текста или всего текста при одноразовом восприятии на слух.

**Глава 2. Методика обучения самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений**

**2.1 Анализ состояния обучения сложным аудитивным умениям и подготовки студентов к их самостоятельному совершенствованию**

Исходя из целевой установки обучения ИЯ как специальности можно полагать, что главными целями самостоятельной работы в плане практического овладения ИЯ являются: достижение соответствующего уровня иноязычной коммуникативной компетенции в период обучения в вузе и, во-вторых, подготовка выпускников к проведению эффективной самообразовательной работы над ИЯ после окончания вуза. Учитывая важность второй, конечной, цели, представляется правомерным говорить о необходимости формирования у выпускников самообразовательной компетенции как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения ИЯ для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности

С психологической точки зрения' самообразовательная компетенция предполагает наличие устойчивого мотивационного компонента, знаний (прежде всего языкового материала и различных способов действия), соответствующих навыков, умений, привычек, личностных качеств (главным образом волевых). Становление самообразовательной компетенции может осуществляться только непосредственно в деятельности студентов (т. е. в самостоятельной работе, адекватной цели), по мере их возрастающей самостоятельности в овладении ИЯ.

Необходимо определить ряд проблем, связанных с формированием словообразовательной компетенции. В первую очередь это проблема выявления и типологии компонентов самообразовательной компетенции — знаний, навыков, умений и т. д. Ее решение возможно через конкретный функционально-структурный анализ фактической и моделируемой практико-языковой самообразовательной деятельности. Исходными основаниями такого анализа могут быть:

-дифференциация (при учете взаимосвязи и взаимообусловленности) действий аутодидактического управления (самомотивация, самостоятельное планирование, самоорганизация, самоконтроль — методическая сторона самообразовательной компетенции), специально-предметных действий (усвоение нормативно-языковых знаний, языковые операции, действия текстообразования и понимания, когнитивные действия относительно страноведческой и общекультурной информации и др.— коммуникативно-языковая сторона самообразовательной компетенции) и действий применения результатов самообразования и педагоги ческой деятельности (использование вновь приобретенных знаний, навыков, умений, информации в преподавании ИЯ — профессионально-прикладная сторона самообразовательной компетенции);

ориентация на типичные ситуации самообразовательной деятельности учителя.

Важной является также проблема общей структуры самостоятельной работы. В какой мере ее традиционная структура соответствует второй цели, связанной с формированием самообразовательной компетенции? Наблюдение за речью выпускников разных лет в школах, на курсах повышения квалификации, собственные оценки учителями уровня и динамики иноязычных навыков и умений, а также фактического состояния своей самообразовательной деятельности убеждают в том, что в настоящее время в период обучения в вузе в большей мере реализуется первая цель самостоятельной работы. [Иностранный язык в школе Гиниатуллин. И. А. 1990. — № 1. — С. 77.]

Одна из главных причин такого положения заключается именно в традиционно сложившейся общей структуре самостоятельной работы, где основное место занимает работа по подготовке к текущим, занятиям (выполнение лабораторных работ, работа над текстами и упражнениями из, учебников и учебных пособий и т. п.). Эта форма служит реализации обеих целей самостоятельной работы, но не в одинаковой степени, так как связана с относительно небольшими объемами этой работы, с ее регламентацией в плане содержания, с частым текущим контролем, с ограниченными возможностями выбора и индивидуализации работы, как по содержанию, так и по методам. Данная форма, в силу довольно жесткого управления, не обеспечивает достаточной практики в такой самостоятельной работе, которая соответствовала бы послевузовским условиям, когда не даются конкретные задания по отдельным «порциям» работы, не проводится ежедневно (или еженедельно) контроль и т. д. Очевидно, названную форму самостоятельной работы можно считать в основном ориентированной на первую ее цель. Второй, конечной, цели в большей степени соответствует самостоятельная работа по выполнению перспективных заданий с отсроченным контролем, содержание которой (не будучи связанным с проведением занятий всегда на уровне всей группы) может быть максимально дифференцировано и управление которой может постепенно перейти в дидактическое самоуправление студента. В этом случае самостоятельная работа по перспективным заданиям будет практически сливаться с факультативной самостоятельной работой, не регламентируемой заданиями преподавателей, дополняя последнюю, как в плане общего объема самостоятельной учебной деятельности, так и в плане повышения способности студента к аутодидактическому управлению. Анализ психологических, дидактических и имеющихся методических исследований приводит к такому выводу: методическая сущность познавательной самостоятельности выявляется полнее всего именно в связи со способностью студента достаточно эффективно управлять своей учебной деятельностью в различных дидактических ситуациях.

В традиционном вузовском опыте самостоятельная работа по перспективным заданиям с отсроченным контролем представлена главным образом индивидуальным внеаудиторным чтением, возможности которого используются пока еще не в полной мере. Другие виды речевой деятельности выражены в перспективной самостоятельной работе незначительно. В целом эта форма не получила в настоящее время достаточного развития и в отличие от самостоятельной работы по подготовке к текущим занятиям не имеет четкого организационного оформления, отработанного методического аппарата, т.е. не имеет своей развитой методической «инфраструктуры». Какие варианты в создании такой «инфраструктуры» возможны?

Можно выделить два основных варианта учебных мероприятий, посредством которых осуществляется управление названной формой самостоятельной работы:

-индивидуальные контрольные консультации (или собеседования) по специальным графикам кафедры (или преподавателя);

-специальные учебные мероприятия с контрольно-обучающей функцией и меняющимся составом группы; они включаются в расписание занятий под обозначением КСР (консультации и контроль самостоятельной работы по перспективным заданиям).

Преимущество первого варианта (индивидуальные консультации) состоит в максимальной дифференциации содержания и контроля самостоятельной работы, главное преимущество второго — в том, что обеспечивается как существенная дифференциация, так и возможность речевой коммуникации между студентами при контроле. Кроме того, включение занятий КСР в общее расписание занятий облегчает управление самостоятельной работой со стороны кафедры, деканата, ректората.

Сравнение позволяет предположить, что организационная структура управления самостоятельной работой по перспективным заданиям должна включать оба названных варианта, они дополняют друг друга.

Что касается содержания самостоятельной работы по перспективным заданиям, то оно, будучи дифференцированным в зависимости от интересов и языковой подготовки студентов, должно быть, ориентировано на основные виды самообразовательной работы над изучаемым языком после окончания вуза. Эта работа реализуется: а) как естественная аутодидактически профилированная коммуникация на ИЯ; б) как специальные самостоятельные занятия; в) как дискретная (различной интенсивности) внутреннеречевая практика на ИЯ в рамках родноязычного общения. К числу релевантных видов такой работы относятся: самостоятельное коммуникативно полноценное чтение и аудирование текстов различных жанров с использованием разнообразной справочной литературы; просмотр фильмов, видеозаписей, телепередач на ИЯ при наличии соответствующих условий; комплексная работа по поддержанию языковых навыков, по расширению лексического запаса и совершенствованию речевых умений на базе читаемых и аудируемых текстов; внутренне-речевая практика на ИЯ; общение с носителями языка и коллегами в различных формах; повторение языкового материала и работа по преодолению языковых ошибок и недочетов речи, в том числе по соответствующим учебным пособиям; применение результатов самообразования по специальности (полученной информации, собранных материалов) в адаптированном виде в педагогической работе.

В соответствии с этим содержательное ядро самостоятельной работы по перспективным заданиям - это серия взаимосвязанных самостоятельных практикумов различной продолжительности и трудности в зависимости от этапа (обучения), например: по аудированию (с выполнением заданий по работе над содержанием и языковым материалом аудиотекстов), по чтению художественной литературы (понимание, смысловой анализ произведения, подготовка к обсуждению его проблематики, самостоятельный отбор и усвоение новой лексики и др.), по работе с прессой (подбор и систематизация материалов по выбранным студентами темам, доставление и усвоение тематических лексических списков и т. п.), по устной речи (самостоятельная работа по индивидуально Определенной дополнительной тематике с записью материала на магнитную пленку или его письменной фиксацией для подготовки сообщений, выступлений и т. п.). Возможны, разумеется, и другие практикумы (например, фильмо- и видеопрактикумы, практикумы заранее планируемого общения с носителями языка, по чтению научно-популярной литературы, по определенной разновидности перевода и др.). Интегрированными компонентами практикумов могут быть разнообразные лексико-грамматические задания по учебно-исследовательской работе студентов.

Важным для формирования самообразовательной компетенции является не только то, научится ли студент работать над языком самостоятельно, но и то, будет ли он делать это после окончания вуза в изменившихся условиях жизнедеятельности. Очевидно, достигнутый уровень познавательной самостоятельности должен быть (хотя бы в первом приближении) интегрирован в новые условия еще во время обучения в вузе.

Важным содержательным компонентом перспективной самостоятельной работы является работа студента над своими типичными языковыми ошибками и собственными резервами совершенствования речи на ИЯ (например, замедленный, темп говорения, недостаточная речевая активность, содержательная или лексико-грамматическая обыденность речи и т. п.). Наблюдения показывают, что студенты часто не осознают типичных недочетов своей речи. Для того чтобы сделать эти недочеты объектами сознательной целенаправленной работы самого обучающегося, целесообразно фиксировать их в специальной индивидуальной карте языковой подготовки студента и давать индивидуальные задания. Эти задания должны быть направлены на устранение соответствующих пробелов путем дополнительной работы по учебным пособиям.

Таким образом, кардинальное улучшение самостоятельной работы по практическому курсу ИЯ требует как значительного совершенствования ее традиционных видов, так и всестороннего развития тех ее форм разновидностей и приемов, которые ориентированы на формирование самообразовательной компетенции.

**2.2 Комплекс упражнений по развитию умений самостоятельного совершенствования аудитивного аспекта иноязычной речи**

Упражнение является важным связующим звеном между содержанием учебного предмета и содержанием учебного процесса, с помощью которого приводится в систему вся учебная деятельность.

Упражнения рассматриваются учеными как методическая единица учебной деятельности (И. Л. Бим, Т. С. Серова) как форма единения материала и действий реализации (И. А. Зимняя), как средство осуществления речевой деятельности (Е. И. Пассов).

Применительно к обучению умениям аудирования вслед за Т. С. Серовой под упражнением мы понимаем «форму взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемую учебным материалом и имеющую свою структуру в виде акта общения, в котором задана программа действий» [Серова, 1986, c. 26]. При этом упражнение представляется в виде некоего комплекса воздействий внешних (идущих от текста и от деятельностной установки к нему, а также от условий, в которых выполняется упражнение) и внутренних (исходящих от обучающегося, главным из которых можно назвать мотивацию, соответствующее психологическое и эмоциональное состояние и умственную активность) [Бурденюк, 1993, c. 346].

Система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить:

- соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемой на слух речи;

-возможность корреляции аудированию с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь с говорением;

-управление процессом становления умений и навыков аудированию;

-успешную реализацию конечной практической цели.

Составными компонентами системы упражнений являются, как известно, группы, типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, их объем и место выполнения. Из этих компонентов постоянными остаются лишь аргументированная последовательность расположения упражнений и последовательней характер формирования навыков и умений. Что касается других составляющих, то они изменяться в зависимости от характера аудиотекстов, языковой подготовки студентов, сложности смысловых задач и ряда других факторов.

Очевидно, что для достижения практических целей обучения не достаточно выполнение отдельных упражнений. Важным фактором развития умений и эффективности в целом выступает «комплекс упражнений, целью которого является освоение частных действий или выполнение частных задач.

В нашем исследовании мы подробно разбираем виды упражнений, связанные с преодолением сложностей, связанных с быстрым темпом произнесения аудиоматериала и восприятие на слух детальной информации (числительные). Предлагаемые упражнения имеют своей конечной целью сформировать у студентов старших курсов переводческого факультета «самообразовательный стратегический опыт» [Золотавина, 2001, c. 164] по совершенствованию сложных умений аудирования, основываясь на осознанном анализе своей учебной деятельности.

Предлагаемый нами комплекс упражнений носит профессионально-коммуникативный характер, что соответствует требованиями предъявляемым к упражнениям. Подобная направленность упражнений предполагает присвоение студентом профессионально-значимых знаний и важных умений, связанных с осмыслением информации, ее оценкой и фиксацией, что делает возможным присвоение информации.

**Упражнения, направленные на постепенное преодоление трудностей, связанных с быстрым темпом произносимого текста.**

Следует учитывать, что у изучающих иностранный язык темп аудирования напрямую зависит от темпа говорения самого аудитора. При слушании иностранной речи с естественным темпом могут возникать трудности оттого, что внутреннее проговаривание услышанного отстает от речи говорящего. Эти затруднения испытывают обычно те, у кого недостаточно быстрый темп их собственного говорения на иностранном языке. Кинестетические ощущения таких учащихся отстают от слуховых, моторный анализ которых не поддерживает слуховой и логический анализ, понимание смысла затрудняется или прекращается вообще.

На начальной ступени обучения внутренняя речь протекает особенно интенсивно, и ее можно рассматривать как основной и необходимый компонент слухового восприятия. При обучении понимать речь естественного темпа и говорить таким же темпом, оптимальной можно считать последовательность, предлагаемую Л.М.Стродт. Согласно этой теории новые образцы в самом начале произносятся преподавателем в нормальном темпе. Затем он повторяет их несколько замедленно, чтобы было возможно уловить оттенки произношения и правильно повторить новых образец. Тренировка в воспроизведении новых образцов речи проводится в возрастающем темпе до тех пор, пока новый образец все обучающееся не смогут повторить в нормальном темпе. [Л.М. Cтродт. Взаимосвязь в развитии навыков устной речи, письма и чтения на начальном этапе обучения иностранному языку. Канд.дис.М.,1964]. Одним из важный условий успешного аудирования является оптимальный темп подачи аудиоматериала.

Проблема состоит в том, как добиться умения обучающихся аудировать речь естественного темпа, с какого темпа рациональнее начинать обучение аудированию. Одни авторы предлагают замедленный темп речи только вначале обучения, с постепенным ускорением( В.М.Александер, Р.К. Миньяр-Белоручев). Другие авторы предлагают начинать обучение сразу с быстрого темпа, то есть естественного темпа.

( В.Д. Аракин, Г.В.Рогова).

Большинство сторонников первой точки зрения никак не обосновывают ее, рекомендации их экспериментально не проверены; поэтому она недостаточно убедительна. В этой связи более убедительным представляются доводы сторонников начала обучения в быстром темпе. Профессор Г.Пальмар предлагал учителю сразу говорить в естественном темпе с целью предотвратить появление и закрепление у обучающихся нежелательной привычки мысленно переводить услышанное на родной язык.[ Пальмер. Г. Устный метод обучения иностранным языкам. М., 1961]

Таким образом, наиболее рациональным представляется следующая последовательность. В предречевых, подготовительных упражнениях у устной речи необходимо медленное, четкое, часто многократное произнесение отдельных фраз, слов и изолированных звуков. Однако постановка произношения, да и навыков говорения в предречевых упражнениях лишь необходимая предпосылка развития устной речи, но еще не собственно сама речь, в частности, аудирование. Но даже и в подготовительных упражнениях замедление темпа речи ради большей четкости ее звучания должно производиться за счет увеличения пауз между синтагмами и речевыми тактами, а внутри этих речевых единиц темп произнесения должен быть естественным, иначе неизбежно искажение звучания, прежде всего, интонации.

Следовательно, замедленный темп речи рационален только в начале проведения предречевых упражнений, в речевых же упражнениях темп речи сразу должен быть естественным.

При самостоятельном совершенствовании навыков аудирования необходимо выработать следующие умения.

**Умение воспринимать голосовые форманты различных людей.**

Для развития навыка восприятия разных голосов рациональной представляется следующая последовательность подачи аудиотекстов в порядке нарастания трудностей: слушание знакомой по содержанию речи, слушание магнитофонной записи этой же речи, слушание записи незнакомой по содержанию речи; слушание речи незнакомого лица, слушание записи речи незнакомых дикторов.

Умение определять объект высказывания в пределах реплики, состоящей из нескольких предложений.

Одним из предложенных упражнений может послужить «помощь недогадливому»: необходимо дополнить описание деталями, позволяющими с большей легкостью определить, о чем идет речь.

Read the riddles and guess the answer. It is not much of a job. But some people are slow at solving riddles. Help a slow guesser: add some details that make the answer quite obvious. E.g.: What season is it? People are happy when it comes at last. They need not wear heavy overcoats. The trees are green. Boys and girls get tired of school… … …

**Умение понимать общее содержание текста**.

Для формирования данного умения предлагается:

-суммировать основное содержание текста с опорой на отобранные аргументы.

Listen to the following text. Its topic is economic crisis. (Приложение 1) But what exactly is the text about? What does the speaker intended to say? Look through the given key assumptions, listen to the text and choose the postulate that reflects the speaker’s purpose most precisely.

Multiple choices:

It is vital to stop the crisis spreading, to stabilize economies.

World leaders take all pains to overcome economic crisis.

The International Monetary Fund can help fight global recession.

Key: b

**Умение прогнозировать продолжение связного высказывания, исходя из содержания прослушанной части реплики.**

Для совершенствования данного навыка целесообразным будет использование следующего упражнения: прослушивание части реплики и восстановление ее начала (множественный выбор), середины.

Suppose now what you have missed the beginning of the utterance. Choose the best option and tick its number. (Приложение 2)

|  |  |
| --- | --- |
| Typescript | Multiple choice and key |
| … … government is to release 10 million euros to compensate victims of nuclear tests… …made up of doctors and chaired by a magistrate will examine complaints on a case by case basis. | 1.The American2. The French3. The ItalienKey: 21.An independent commission2. A two-day summit3. An independent compаnyKey: 1 |

This time the missing part of the monologue comes in the middle. Reconstruct the missing part by ticking the number of the suitable passage.

An independent commission made up of doctors and chaired by a magistrate will examine complaints on a case by case basis.

If the applications are accepted the victims… …

France launched around 210 nuclear tests in the Sahara and Algeria between 1960 and 1966 and French Polynesia from 1966 up to 1996.

Options of the missing part:

1. will be treated for free

2. will be satisfied

3. will receive compensation

Key: 3

5. Для успешного аудирования иноязычной речи естественного темпа необходимо говорить с той беглостью речи, с какой говорят иностранцы. Значение внутренней речи для понимания очень велико. Даже в затрудненных условиях она дает возможность воспринимать речевые сообщения, прогнозировать и обобщать. Именно поэтому мы предлагаем следующий вид упражнений - фоновое повторение текста за диктором, которое осуществляется в несколько этапов:

1. При первом прослушивании аудиоматериала необходимо снять все лексические и грамматические трудности, а именно: выяснить лексическое значение новых слов, встречающихся в тексте, прокомментировать все грамматические конструкции и.т.п.

2.Частичное прослушивание отдельных частей аудиоматериала.

3. Завершающим этапом следует фоновое повторение вслед за диктором (Приложение 1,2,3,4,5,6,7,8)

**Условно-речевые упражнения, направленные на преодоление трудностей по запоминанию детальной информации:**

Виды:

*Упражнения на развитие механизма осмысления*. В осмысление обычно вовлекаются отдельные понятия, смысловые блоки, целые предложения и абзацы, поэтому для эффективного усвоения информации следует уметь качественно усваивать все эти составляющие.

- задания на наблюдение и отбор наиболее значимой для осмысления информации*.* Например: while listening to a speech of a lecturer or a tape recording, pick out significant words and word combinations, names and dates that help to get the main idea of the text. Focus your attention while doing the task. задания на наблюдение и выявление основных понятий: Например: while listening to a recording for several seconds, single out and try to remember the key words and word combinations that may help you answer the question “ What is the text about?” After that retell the text with the help of these words. What techniques have you used to memorize things? Which of them is the most efficient? (Приложение 4)

- *задание на выбор оптимального способа осмысления и запоминания числовой информации*: Например: make up an image that you will use to memorize numerical information. For example, an image of a train with five carriages. You can draw it on a sheet of paper and colour it. Let the image get fixed in your imagination and consciousness. After that you can fill it with information. Try the image with single words first before you start working with audio texts. While working with the text, pay attention to how effective the image is.

[Алексеева, 2001, с. 45]. (Приложение 5-7)

- *задания на выделение основной мысли абзаца*: Например: make a recording of a radio programme. Define the key idea of the text. Formulate it. Focus your attention on the idea and fill it with pleasant feelings, sounds and emotions. Create a different and unusual image with this idea.

-*задания на нахождение в измененном тексте привнесенные факты и искажения*. В данных заданиях предлагается прослушать два варианта текстов. Прокомментировать добавления и искажения по ходу слушания второго варианта. Само собой разумеется, что данное упражнение должно выполняться как минимум двумя студентами.

Исходный текст:

The manufacturer suffered a crippling 344-billion euro loss last year and is looking at further losses this year.

The French government has offered the company and Renault 3-billion euros in loans and billions more to their suppliers to help them survive the crisis.

The new man in the driving seat is Phillippe Varin the current chief of the Anglo-Dutch steel group Corus and will take up his new post on June 1st.

Искаженный текст:

The manufacturer suffered a crippling 200-billion euro loss last year and is looking at further losses this year.

The French government has offered the company and Renault 6-billion euros in loans and billions more to their suppliers to help them survive the crisis.

The new man in the driving seat is Phillippe Varin the current chief of the Anglo-Dutch steel group Corus and will take up his new post on June 1st.

Таким образом, процесс создания эффективной системы упражнений предполагает тщательную продуманность в отборе материала и правильную последовательность его усвоения. Рассматриваемый путь позволяет использовать полученные навыки в постоянно меняющихся условиях речевого общения.

**Выводы**

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что при выполнении упражнений основополагающим является последовательный характер формирования навыков и умений. Приведенные выше упражнения способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению, т.е. без опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией или темой.

Они обучают:

* определять наиболее информативные части сообщения;
* устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования на уровне текста;
* соотносить содержание с ситуацией общения;
* членить аудиотекст на смысловые части и определять основную мысль в каждой из них;
* использовать ориентиры восприятия (паузы, ударение, интонация, риторические вопросы, повторы, клише и др.) для выделения основной информации - и для создания установки на выполнение определенной деятельности с речевым сообщением;
* приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления (в диапазоне от ниже среднего до выше среднего);
* различать воздействующую/прагматическую функцию речевых сообщений

**Заключение**

В соответствии с поставленными задачами нами было проведено исследование, которое позволяет сделать следующие выводы.

1.Одним из основных психологических условий эффективности выработки аудитивных навыков является целенаправленность выполнения изучающими иностранный язык каждого речевого действия. Очевидно, что в процессе обучения говорению на иностранном языке возникает достаточно трудная психологическая проблема учета особенностей речевых иноязычных навыков. Одновременно возникает и другая большая проблема отработки каждого звена структуры речевой иноязычной деятельности и доведения его до соответствующего уровня совершенства. Именно здесь должны быть соблюдены основные психологические принципы выработки навыков: целенаправленность, осмысленность, распределение упражнений во времени, непрерывность тренировки, мотивированность, коммуникативность каждого речевого действия.

2. Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо уже с начала обучения слушать их речь, постепенно сокращая количество текстов, предъявляемых преподавателем. Чем больше разных дикторов будет слушать обучающийся, тем легче он адаптируется к индивидуальной манере речи. При отборе текстов следует отдавать предпочтение аутентичным устным текстам, репрезентирующим разговорный стиль повседневного общения. Из письменных источников можно использовать тексты современных зарубежных учебников, публицистические и страноведческие тексты, а также диалоги и монологи персонажей художественных произведений, написанные в стиле разговорной речи. Естественно, что подобные тексты будут представлять трудности для обучающихся. Поэтому на начальном и среднем этапах возможна и адаптация и сокращение, а также другие приемы, облегчающие понимание, которые будут описаны ниже. Важно, чтобы в тексте использовались слова и словосочетания, характерные для устного неофициального общения. Эти лексические единицы следует вводить до слушания текста в сочетании с их литературными эквивалентами.

3. Успешность аудирования зависит лингвистических особенностей — языковых и структурно-композиционных сложностей речевых сообщений и их соответствия речевому опыту и знаниям обучающегося.

4. В соответствии с изложенными теоретическими положениями в первой главе, была создана система упражнений для обучения аудированию, которая включает упражнения:

1) на развитие механизмов: вероятностного прогнозирования, памяти, осмысления;

2) на обеспечение структурной организации процесса аудирования:

упражнения аналитико-синтетического характера, упражнения на контроль и самоконтроль;

5. В основу создания системы упражнений для аудирования были положены следующие требования. Она должна: обеспечить достижение промежуточных и конечных целей; быть направленной на преодоление психологических, лингвистических трудностей воспринимаемой на слух речи;обеспечивать развитие навыков и умений, направленных на совершенствование речевых механизмов аудирования; учитывать специфику структурной организации аудирования как вида речевой деятельности;

учитывать доминирующие репрезентативные системы учащихся;

В ходе проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что обучение аудированию будет более успешным при условии, если будут учтены речевые механизмы этого вида речевой деятельности, специфика его структурной организации и доминирующие репрезентативные системы учащихся. Использование нашей системы упражнений позволило улучшить понимание аутентичных текстов

**Библиография**

1. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. — М. 1969. — 279 с.
2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. язык» / И. Л. Бим. — М. : Просвещение, 1988. — 256 с.
3. Гез, Н. И. Типология упражнений и организации обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке / Н. И. Гез // ИЯШ. — 1985. — № 6. — С. 19—24.
4. Гиниатуллин, И. А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка / И. А. Гиниатуллин // ИЯШ. — 1990. — № 1. — С. 74—79.
5. Елухина, Н. В. Влияние внешних факторов на темп аудирования / Н. В. Елухина // ИЯШ. — 1987. — Вып. 19. — С. 11-21.
6. Елухина, Н. В. Языковые трудности восприятия французской речи на слух и пути их преодоления / Н. В. Елухина // ИЯШ. — 1969. — №4. — С. 31—37.
7. Елухина, Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н. В. Елухина // ИЯШ. — 1996.—№4.— С. 25—29
8. Зенкевич, С. М. Аудирование как вид перцептивной деятельности (экспериментально-фонетическое исследование на материале британского варианта английского языка): дис. … канд. фил. наук. / С. М. Зенкевич — С-Петербург, 2003. — 230 с.
9. Зимняя, И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности / И. А. Зимняя // ИЯШ. — 1973. — №4.— С. 66—72.
10. Зимняя, И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И. А. Зимняя. // ИЯШ. — 1970. — №1. — С. 74—79.
11. Ильина, В. И. Некоторые характеристики кратковременной памяти, полученные в условиях аудирования / В. И. Ильина // Уч. Зап. Моск. гос. пед. ин – та иностранных языков им. М. Тореза. *Т. 44.* — 1968. — С. 35—39.
12. Клычникова, З. И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного речевого сообщения / З. И. Клычникова // ИЯШ. — 1968. — Вып. 4. — С. 27—36.
13. Кулиш, Л. Ю. Виды аудирования / Л. Ю. Кулиш // Общая методика обучения иностранным языкам: *хрестоматия.* – М. : Просвещение, 1991. — С. 224—225.
14. Левашов, А. С. Предвосхищение в речевой деятельности / А. С. Левашов // ИЯШ. — 1978 — Вып.17. — С. 19-29.
15. Леонтьев, А. А. Психология восприятия и восприятие речи / А. А. Леонтьев // ИЯШ. — 1975. — №1. — С. 76—81.
16. Сергеева, Н. Н. Элементы аудиовизуального и аудиолингвального методов при обучении профессионально-ориентированному аудированию / Н. Н. Сергеева, В. А. Яковлева // Сопоставительная лингвистика. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2003. — С. 138—143.
17. Скалкин, В. Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин, Г. А. Рубинштейн // ИЯШ. — 1966. — №4. — С. 2—9.
18. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 254 с.
19. Фрейгенберг, И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности мозга / И. М. Фейгенберг // Вопросы психологии. — 1963. — №2. — С 87—98.

**Приложение**

TAPESCRIPTS

1

European Union leaders have agreed to provide 75 billion Euros in new loans to the International Monetary Fund, so that the IMF can help fight global recession. The idea is that other major world players will also add to this.

At a two-day summit the leaders also ramped up EU crisis assurance for struggling EU member states. Czech Prime Minister Mirek Topolanek, whose country currently holds the EU presidency, said: “The guarantees for countries which have difficulties with the balance of payments have been increased to 50 billion Euros. That is a doubling of the amount available — from 25 to 50. If there is a need to help a country which is particularly hit, now there is the possibility to do so!”

Latvia and Hungary have already used some of this fund, and Romania is expected to.

British Prime Minister Gordon Brown said the new loans to the IMF are for economic emergencies. He will host a summit in London of the Group of Twenty on April 2: “The financing gap for emerging countries this year is up to 800 billion, so it is not an issue just for emerging economies. Because of the risk of contagion, this is an issue for every country in the world. It is vital that we increase the resources available to the international institutions so that they can intervene to stop the crisis spreading, to stabilize economies, and return the global economy to growth.”

Unlike the extra-trillion-dollar-spending US, the Europeans concluded: give existing recovery plans time to act, and exercise

2

The French government is to release 10 million euros to compensate victims of nuclear tests carried out in the Sahara and Polynesia.

Around 150,000 individuals, both military and civilian, are involved excluding the indigenious populations.

French Defence Minister Hervé Morin announced the u-turn.

Previously the French government refused to formally recognise any health problems related to the tests.

An independent commission made up of doctors and chaired by a magistrate will examine complaints on a case by case basis.

If the applications are accepted the victims will receive compensation.

France launched around 210 nuclear tests in the Sahara and Algeria between 1960 and 1966 and French Polynesia from 1966 up to 1996.

The resulting health problems include a variety of cancers.

The government says the 10 million euros will be made available on an annual basis.

3

Opel’s German dealerships have backed the idea of joining the carmaker’s workers in buying part of the struggling GM subsidiary.

The plan is that for every Opel car sold over the next three years, the dealers would pay 150 euros into a fund and the money would be used to take a minority stake in the company.

Dealers throughout Europe – including for Vauxhall cars in Britain – could also take part.

The main Opel union leader in Germany Klaus Franz said: “The most important thing is to send a signal to the public that the dealers and the employees believe in the future of their company, and that they’ll invest their money in it. And that won’t be peanuts, it’ll be some hundreds of millions.”

The US parent company, General Motors, will only get the billions in European government aid it needs if those governments are satisfied Opel and Vauxhall are truly independent from Detroit.

This partial buyout plan by dealer and workers could be one way of achieving that.

The European dealers association will vote on the idea at a meeting on 15 May.If they all take part it could raise 400 million euros in fresh capital.

4

A collapse in exports and a fall in private demand and investment produced the deepest ever quarter-on-quarter fall in euro zone economic activity in the final three months of 2008.

Economists said the very sharp fall in consumer spending suggested the first quarter of this year could be as bad.

Financial stocks were the biggest losers. Axa, Old Mutual, BNP Paribas and Deutsche Bank lost between six and 13 percent.

Insurer Aviva’s shares plunged by nearly a third due to concerns over its capital.

The markets were also hit by the world’s second biggest car maker General Motors saying it faces bankruptcy if it fails to stem its losses and generate cash.

GM said its auditors have raised “substantial doubt” about its ability to survive outside bankruptcy as it continues to burn through cash.

GM is asking the US government for up to 30 billion dollars in aid to restructure.

Commodity stocks were another standout losing sector as crude oil and base metal prices slipped.

5

BMW says it cannot predict what profit it might make this year.

The world’s biggest premium car maker called 2009 a transition year during which industry sales will drop as much as 20 percent and so a reliable earnings outlook is impossible.

Instead BMW said it will focus on managing its finances to ensure its independence.

Last week BMW shocked investors with a fourth quarter operating loss of 718 million euros due to some one-off charges

6

Peugeot Citroen have sacked Chief Executive Christian Streiff as France’s biggest carmaker struggles in the current economic climate.

The manufacturer suffered a crippling 344-billion euro loss last year and is looking at further losses this year.

The French government has offered the company and Renault 3-billion euros in loans and billions more to their suppliers to help them survive the crisis.

The new man in the driving seat is Phillippe Varin the current chief of the Anglo-Dutch steel group Corus and will take up his new post on June 1st.

One in ten workers in France is employed in the industry and President Nicolas Sarkozy has made it clear he will allow the motor trade to fail as consumer demand for new vehicles hits the skids.

7

A French government minister has created a row by saying that a temporary production increase by Renault was due to the transfer of jobs from overseas.

The EU Competition Commissioner expressed surprise at the French Industry Minister Luc Chatel’s comments that Renault was moving production of a vehicle currently made outside France – specifically the older cheaper Clio model assembled in Slovenia.

President Nicolas Sarkozy had to calm things by explaining Renault was actually creating extra jobs in France to meet additional demand:

Speaking at the EU summit Sarkozy said: “I saw the Slovenian Prime Minister, I said to him, he will not lose a single job. But as there is demand, there’s an increase in production, and Renault has chosen to create 400 jobs in France. Honestly, I’m the president of the Republic of France, I am delighted. No jobs being lost by our Slovenian friends and jobs being restored at the French plant at Flins, that’s exactly what I hoped for.”

This comes against a background of French carmakers pledging to safeguard production sites in France in exchange for six billion euros in low-interest loans financing by the state.

The European Commission approved that despite accusations that it comes close to protectionism.

8

European shares finished up for a fifth straight session, led higher by financials.

That came after Britain’s Barclays announced it had seen a strong start to 2009 and plans to sell its i-shares business for which it’s has received several expressions of interest.

In addition HSBC said it will not need to raise more cash. Barclays soared 22 percent. UBS, Deutsche Bank, HSBC, BNP Paribas, Societe Generale and Banco Santander were big gainers along with insurers.

Banks were also supported by comments from US Federal Reserve Chairman Ben Bernanke who said he saw the economic decline in the States moderating and a recovery beginning in 2010