**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ВВЕДЕНИЕ** | 3 |
| **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОМММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**  |  |
| 1.1 | Коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку |  |
| 1.2 | Аудирование как вид речевой деятельности |  |
| **ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ** |  |
| 2.1 | Сравнительный анализ УМК по английскому языку для начальной школы с точки зрения формирования навыков аудирования |  |
| 2.2 | Разработка аудитивных упражнений к УМК Тер-Минасовой С.Г., Узуновой Л.М.« English 3» |  |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ** |  |
| **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ** |  |

**ВВЕДЕНИЕ**

В условиях коммуникативной направленности обучения учащихся иностранному языку и в соответствии с основной целью обучения иностранного языка в школе – формированием коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение - проблема обучения аудированию является особенно актуальной. Процесс общения невозможен, если у его участников не сформированы умения и навыки восприятия, осмысления и критической переработки звучащего материала, не развита слуховая память, отсутствует интерес к приобретению новой информации. Вот почему проблема обучения пониманию иноязычной речи как одному из видов речевой деятельности постоянно находится в фокусе методических исследований и является актуальной в свете формирования у учащихся коммуникативной компетенции.

Анализ методической литературы показывает, что из четырех видов речевой деятельности: говорения, чтения, аудирования и письма, на долю аудирования приходится самое меньшее количество времени, уделяемого на уроке иностранного языка, хотя с точки зрения практического владения иностранным языком аудирование занимает положение, не менее важное, чем говорение.

Аудирование – единственный вид речевой деятельности, при котором от лица, его выполняющего, ничего не зависит. Слушающий, в отличие от читающего, пишущего или говорящего, бессилен что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить её, снизить трудности, приспособить условия поступления информации к своим возможностям и т.д. Кроме реального или учебного общения весь процесс усвоения иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через слушание. Вот почему аудирование должно быть, развито лучше других умений.

***Цель*** работы: раскрыть общие положения понятия «коммуникативная компетенция» изучить современное состояние теории и практики формирования навыков аудирования, разработать и применить на практике упражнения, направленные на формирование навыков аудирования в младших классах.

***Объектом*** исследования является процесс формирования коммуникативной компетенции в начальной школе.

***Предметом*** исследования является процесс формирования навыков аудирования в младшем школьном возрасте.

В соответствии с поставленной целью была сформулирована следующая ***гипотеза***: необходимым условием формирования коммуникативной компетенции младших школьников являются хорошо сформированные навыки аудирования.

В связи с выдвинутой гипотезой были определены следующие ***задачи***:

1) проанализировать научно – методическую литературу по данной проблеме;

2) определить понятие «коммуникативная компетенция»;

3) изучить специфику аудирования;

4) изучить опыт учителей в обучении аудированию в начальной школе;

5) разработать примеры упражнений на развитие навыков аудирования для начального этапа обучения.

***Теоретической значимостью*** данной работы является выявление и обобщение положений о психологических и методологических основах формирования навыков аудирования.

***Практическая значимость*** заключается в разработке системы упражнений на развитие навыков аудирования на английском языке у учащихся младших классов.

Материал исследования изложен в следующей последовательности:

- введение;

- две главы, объединяющие четыре параграфа;

- заключение;

- список литературы;

- приложение.

Во введении дается обоснование актуальности работы, определяются цели, задачи объект и предмет исследования, выдвигается гипотеза.

В первой главе раскрываются теоретические предпосылки формирования навыков аудирования как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции.

Вторая глава посвящена разработке систем упражнений и контроля навыков аудирования.

Заключение является обобщением всего исследования и содержит выводы работы.

В приложении приводятся наглядный материал, используемый в разработанных играх к урокам английского языка в начальной школе.

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**1.1. Коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку**

Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса в школе. Современный выпускник школы должен быть готов к полноценной творческой деятельности в современном информационном обществе, а это значит, что ему необходимо обладать не только определенным объемом знаний, но и владеть умениями и навыками, позволяющими осуществлять учебную и трудовую деятельность, а также обладать современными ценностями, ориентациями и опытом творческой деятельности, уметь пользоваться новыми технологиями, быть готовым к межличностному, межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне. [15; 142]

В настоящее время невозможно представить свою будущую деятельность без английского языка, который приобрел статус языка международного общения, поэтому, как субъекты образовательного процесса, так и государство в целом заинтересованы в практическом овладении иностранным языком (ИЯ). Таким образом, *основной* целью обучения ИЯ является *практическая цель*, которая предусматривает практическое овладение ИЯ как средством общения.

Практическая цель нередко определяется и как коммуникативная, и интерпретируется не иначе, как формирование и развитие у учащихся иноязычной *коммуникативной компетенции*. [16; 4]

Термин «компетенция», введенный в научный обиход американским языковедом Н.Хомским в 1928г., обозначает присущую человеку способность к выполнению какой-либо деятельности (от лат. competentis – способный). Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Применительно к обучению ИЯ, это понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровней владения ИЯ (Страсбург, 1996г.) и определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений.

Необходимо четко разграничивать понятия «компетенция» и «компетентность», где компетенция – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом, а компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. [16; 5]

Согласно И.Л. Бим, «под *коммуникативной компетенцией*, выступающей в качестве интегративной цели обучения ИЯ, понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах», что предусматривает сформированность *языкового, речевого (речедеятельностного), социокультурного, компенсаторного и учебного* компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. [15; 146]

Сформированность *языкового компонента* иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивается за счет целенаправленного формирования и развития иноязычных фонетических, лексических и грамматически навыков, *речевого компонента* - за счет формирования и развития у учащихся умений аудирования, говорения, чтения и письмакак видов иноязычной речевой деятельности.

Что касается *социокультурпой составляющей* иноязычной коммуникативной компетенции, то она «должна обеспечить культуроведческую направленность обучения, приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение ее представить средствами иностранного языка, включение школьников в диалог культур». [15; 148]

Под сформированностью *комnенсаторного комnонепта* иноязычной коммуникативной компетенции подразумевается способность и готовность ученика осуществлять межличностное и межкультурное общение, добиваться своих коммуникативных целей и при явной нехватке иноязычных языковых средств- за счет невербальных средствиноязычного общения, замены одних языковых средств другими. Владение ею дает возможность:

при чтении:

а) предвосхитить содержание текста по его названию, жанру, оглавлению в книге; б) догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию; в) при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; г) догадаться о значении незнакомого слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.);

при слушании:

а)догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст; б) при межличностном общении обратиться к партнеру за помощью (например, попросить повторить сказанное);

при говорении:

а) упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения;

б) внести в свою речь поправки, используя выражения типа «Простите, я скажу это по-другому» и др.

Сформированность *учебного* компонента достигается путем овладения учащимися общеучебными умениями*,* связанными как с интеллектуальными процессами *(выделять* необходимую информацию в тексте, *сравнивать* факты и *систематизировать* информацию, *составлять план* выступления по теме и т. п.), так и с организацией самостоятельной работы по овладению ИЯ. [15; 150]

Овладение коммуникативной компетенцией предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций [7;15] (см. схему 1).

*Схема 1*

**Функции коммуникативной компетенции**

*Информационная* - запросить, сообщить, объяснить, воспринять и понять информацию.

*Этикетная* - умение начать разговор, выразить интерес к собеседнику, поддержать, закончить разговор.

*Регулятивная* - побудить к чему-либо, посоветовать, предложить, попросить что-либо.

*Эмоционально-оценочная* – выразить мнение или оценку, чувства, эмоции, доказать, ощутить удовлетворение от воспринятой информации.

Наряду с компонентным составом иноязычной коммуникативной компетенции в методике обучения ИЯ выделены *уровни* ее сформированности, а именно: I - начальный, II - средний, III - продвинутый, IV - высокий, V – профессионально - достаточный, VI - высший.

*I-уровень* (начальный) - владения аудированием, говорением, чтением, письмом. Школьники испытывают неуверенность, допускают много ошибок, поскольку владеют начальными ЗУН, но этот уровень образует фундамент, без которого невозможно достижение следующего уровня.

*II-уровень* (средний) - или уровень элементарной коммуникативной компетенции - развитие способностей и умение элементарно объясниться с носителем языка, добиваясь в целом взаимопонимания, а также извлечь информацию из легкого или облегченного аутентичного, устного или письменного текста, написать письмо.

*III-уровень* продвинутой коммуникативной компетенции позволяет практически использовать иностранный язык в относительно естественных условиях общения без столь значительного ограничения, которые были на предыдущем уровне: читать несложные аутентичные тексты, объясняться с носителем языка в значительно большем количестве ситуаций общения. Данный уровень может быть соотнесен с допороговым уровне, выделяемым Советом Европы (Страсбург 1996г.). [16; 7]

В соответствии с государственным образовательным стандартом по иностранным языкам для базового курса обучения ИЯ (2-9 классы) в аудировании, говорениии письмепредусматривается достижение среднего уровня*,* т. е. уровня *элементарной коммуникативной компетенции*, а в чтении *-* уровня продвинутой коммуникативной компетенции*.*

Что касается начальной школы, на этом этапе закладываются основы коммуникативной компетенции*,* позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том числе и с носителями языка *на элементарном уровне.* [16; 8]

Для успешного формирования основ коммуникативной компетенции у учащихся начальной школы наряду *с практической целью* обучения ИЯ, важными являются и *восnитательно-развивающие* цели обучения. Таким образом, на первой ступени обучения реализуются следующие цели:

- создать условия для ранней коммуникативно-психологической адаптации школьников к новому языковому миру, отличному от мира родного языка и культуры, и для преодоления в дальнейшем психологического страха в использовании иностранного языка как средства общения в современном мире;

- сформировать элементарные коммуникативные умения в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников;

- ознакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом иностранном языке, формировать дружелюбное отношение к стране изучаемого языка;

- приобщить детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счет расширения спектра социальных ролей, представленных в игровых ситуациях типичных для семейного, бытового, учебного общения, на родном и иностранном языках, об отвечающих интересам младших школьников и, нравах и обычаях стран изучаемого языка;

- развивать личность ребенка, его речевые способности, внимание, мышление, память и воображение, мотивацию к дальнейшему овладению ИЯ.

- формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая этим интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся. [15; 152]

Таким образом, из вышеперечисленных целей обучения ИЯ в начальной школе следует, что ведущим методическим принципом обучения будет являться п*ринцип коммуникативной направленности*, так как в результате обучения английскому языку в начальной школе у учащихся должны быть сформированы элементарные коммуникативно-речевые умения, необходимые для использования иностранного языка как средства общения. Этот принцип прослеживается в выборе учебных ситуаций для коммуникативно-значимого общения учащихся данного возраста: знакомство, любимые игрушки, дружная семья, необычная школа, любимые игры и спорт, путешествие твоей мечты; в отборе и организации языкового материала вокруг этих учебных ситуаций; в ситуативной обусловленности и приоритете коммуникативно-ориентированных формулировок учебных заданий; в организации и структуре урока, обеспечивающих овладение речевыми умениями аудировании, говорении, чтении и письме. [16; 9]

*Вывод.* В связи с ориентацией основной цели обучения ИЯ на практическое овладение ИЯ как средством общения, понятие «коммуникативная компетенция» получило большое распространение, под которым понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах.

Необходимым условием реализации основных функций коммуникативной компетенции (информационной, регулятивной, эмоционально–оценочной, этикетной) является сформированность всех ее компонентов, к которым относятся языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебный компоненты. Таким образом, все содержание обучения ИЯ в школе должно быть нацелено на принцип коммуникативной направленности и принцип ситуативной обусловленности процесса обучения ИЯ в школе.

**1.2. Аудирование как вид речевой деятельности.**

Поскольку формирование коммуникативной компетенции невозможно без восприятия и понимания иноязычной речи, необходимо детально рассмотреть такой вид речевой деятельности, как аудирование.

Устное общение состоит из говорения и слушания, которое в методике называется аудированием. Понятия «аудирование» и «слушание» не синонимичны. Слушание обозначает лишь акустическое восприятие звукоряда, а аудирование – это процесс восприятия звучащей речи, помимо слушания предполагающий еще слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации. [15; 240]

*Аудирование*– это рецептивный вид речевой деятельности. Основная форма его протекания - внутренняя, невыраженная. И, тем не менее, слушающий по каналам обратной связи воздействует на акт коммуникации. Его реакция (мимика, жесты, смех, реплики) оказывают на речь говорящего немедленное влияние. Аудирование является, таким образом, реактивным видом речевой деятельности (РД). Оно может быть непосредственным (диалогическое общение, слушание устных высказываний выступающих в аудитории) и опосредованным (аудирование радио-телепередач). Аудирование может выступать как самостоятельный вид речевой деятельности или входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, т. е. являться одной из сторон говорения.

*Аудирование* - очень сложный вид речевой деятельности, поскольку процессы аудирования в реальном общении необратимы и практически не поддаются анализу и фиксации. То, что уже сказано, безвозвратно «улетает», новая информация сменяет старую, не хватает времени на обдумывание поступающей информации, в связи с чем, понимание часто не достигается и процесс общения может быть сведен на нет.

 *Аудирование*- единственный вид речевой деятельности, при котором от лица, его выполняющего ничего не зависит. Слушающий, в отличие от читающего, пишущего или говорящего, бессилен что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить ее, снизить трудности, приспособить условия поступления информации к своим возможностям. Весь процесс усвоения иностранного языка и развития речевых навыков осуществляется главным образом через слушание. Вот почему аудирование должно быть развито лучше других умений. [8; 5]

Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. В чем же заключаются трудности которые препятствуют пониманию речи носителей языка? Представляется, что все многообразие *трудностей*восприятия и понимания иноязычной речи на слух можно свести к следующим группам:

1. Самой многочисленной является группа трудностей, связанная с *условиями восприятия:*

*-* однократность и кратковременность предъявления информации, что требуют от слушающего быстрой реакции при восприятии звучащего текста;

- темп, задаваемый говорящим. Средний темп - английской речи 250 слогов в минуту, немецкой - 220 слогов, французской - 330 (измерение дано в слогах, посколь­ку немецкие слова гораздо длиннее, чем английские и французские). Так, среднее немецкое слово состоит из 6-13 букв, а английское - из 4-5 букв;

- источник аудирования: живой партнер в беседе, звучащая речь с аудиокассеты, докладчик, радиотекст, тембр, сила голоса, индивидуальные характеристики речи, отклонение от нормативного произношения, пол (мужской или женский голос), возраст (детский или взрослый голос);

- длительность, громкость и чистота звучания текста: в реальном общении их, как правило, нельзя отрегулировать, поэтому слушающий быстро устает, его внимание рассеивается, что в свою очередь ведет к потере интереса и убивает мотивацию дальнейшей работы с аудиотекстом [15; 245].

1. Следующая группа трудностей связана с восприятием *языковой формы:*

*-* содержащийся в аудиотексте незнакомый материал (лексика, грамматика) или знакомый, но сложный;

- наличие в информации омонимов (слов одинаково звучащих, но разных по значению), например: can (консервная банка) – can (модальный глагол); flat (квартира) – flat (плоский);

- наличие омофонов (слов одинаково звучащих, но имеющих разное написание), например: soul (душа) – sole (единственный); route (маршрут) – root (корень); cell (клетка) – sell (продавать);

- употребление слов в переносном значении, многозначных слов;

- интернационализмы, или так называемые «ложные друзья переводчика» (пара слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, но отличающихся в значении например, [англ.](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA): *angina* — [стенокардия](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B8%D1%8F), а не [ангина](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D0%B0), *genial* — добрый, а не гениальный, *magazine* — журнал, а не магазин);

- длина предложений и др.

Языковые трудности отвлекают слушающего от содержания, что затрудняет понимание.

1. Трудности, связанные с *содержанием аудиотекста:*

*-* понимание фактов (цифр, дат, имен собственных, географических названий и т.д.);

- понимание логики изложения из-за перегруженности информации;

- понимание общей идеи.

1. Трудности, связанные с *формой предъявления аудиотекста.*

Исследования Н.В.Елухиной доказывают, что легче всего воспринимается речь учителя, иллюстрируемая наглядностью, уже труднее - речь без наглядности, аудиотексты с аудиокассетами и самыми сложными являются тексты по радио. [16; 10]

Немецкий дидакт Б. Дальгаус, изучив различные формы предъявления аудиотекстов (аудиотекст с иллюстрацией, аудирование с опорой на печатный текст и без опоры, предъявление аудиотекста), считает, что понимание текста на слух зависит:

- от сложности текста (чем сложнее текст, тем больше опор требуется для снятия трудностей;

- аудитивных умений учащихся (чем компетентнее и опытнее ученики, тем быстрее они способны отказаться от опоры в виде печатного текста и других иллюстраций, тем быстрее можно пере ходить к аудированию текстов без пауз);

- учебных целей и задач (если ставится задача подготовить учеников к реальной ситуации и сформировать подлинно аудитивную компетенцию, следует отказаться от печатной основы). Вряд ли в реальной ситуации общения возникнет.

1. Трудности, связанные с восприятием *определенного вида РД и типа высказывания.*

Большинство исследователей считают, что легче воспринимаются монологические тексты, чем диалогические, а среди монологических гораздо легче фабульные, чем описательные.

1. Особую группу составляют трудности, связанные с овладением *социолингвистической* и *социокультурной компетенцией*. Отсутствие знаний норм пользования языком в соответствии с ситуацией, невладение ситуативными вариантами выражения одного и того же намерения, незнание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры могут затруднить интерпретацию речевого поведения партнера, понимание воспринимаемой на слух информации. [15;182]

Итак, аудирование действительно очень сложный вид РД. Большая часть трудностей проявляется в естественном общении, поскольку мы не можем вернуться к прослушанному и перемотать пленку назад. Кроме того, в ситу­ации естественного общения много отвлекающих помех - шум улицы, аудитории, музыка, смех и т. д. И поскольку нельзя изменить ситуацию, необходимо знать, как функционирует аудирование, понимать его механизмы.

В основе аудирования как любого процесса лежат определенные психофизиологические механизмы: восприятия (узнавания) и понимания.

К механизмам восприятия относят механизм *внутреннего проговаривания, оперативной и долговременной памяти, идентификации (сличения), антиципации (вероятностного прогнозирования).*

Успешность аудирования зависит от величины «оперативной единицы восприятия», что тесно связано с механизмом слуховой памяти. Именно от способности удерживать в памяти воспринятые отрезки речи зависит процесс понимания аудиотекста, возможность его интерпретации. Слуховая оперативная память удерживает слова, и словосочетания пока не произойдет осмысление прослушанной информации.

Как известно, слуховой прием информации невозможен без участия внутреннего проговаривания (Н.И.Жинкин). Эффект понимания зависит от успешности «внутренней имитации» слышимой речи. Благодаря механизму внутреннего проговаривания звуковые образы превращаются в артикуляционные, происходит «внутренняя имитация» воспринимаемого аудиофрагмента. Если мы правильно имитируем, то и правильно воспринимаем. [12;21]

В процессе восприятия речи идет непрерывное сличение поступающих сигналов с теми моделями, которые хранятся в нашей памяти. Сличение тесно связано с прошлым опытом человека, с его чувствами и эмоциями. Чем лучше развита долговременная память, тем лучше действует механизм сличения-узнавания (идентификации).

С помощью механизма *идентификации* понятий слушающий определяет, какой из лексико-семантических вариантов звучащего слова актуализирован в речи говорящего.

Исследователями установлено, что еще до начала восприятия, как только появляется установка на слушание, артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Благодаря этому в познании слушающего возбуждаются определенные модели.

Такая преднастройка - основа для действия механизма антиципации или прогнозирования, который дает возможность по началу слова или фразы предугадать их конец. Различают *лингвистическое* и *смысловое* прогнозирование.

*Лингвистическому* прогнозированию способствует навык сочетаемости слов. Зная правила сочетаемости лексических единств (ЛЕ), ученика с большей и меньшей степенью вероятности могут прогнозировать содержание поступающей информации, поскольку сочетаемость слов в языке ограничена.

*Смысловое* прогнозирование обеспечивается контекстом, ситуацией общения, личным опытом слушающего, его знаниями. Успешность смыслового прогнозирования во многом зависит от ожиданий слушающего.

Итак, основными механизмами восприятия (узнавания) аудирования являются механизмы слуховой памяти, внутреннего проговаривания, оперативной и долговременной памяти, идентификации (сличения) понятий, вероятностного прогнозирования (антиципации).

Но узнавание еще не есть понимание. Основой понимания является *механизм осмысления,* который функционирует уже на уровне актуального осознания на основе аналитико-синтетической деятельности мозга. Механизм осмысления «производит компрессию фраз и отдельных фрагментов текста за счет опущения подробностей и, оставляя в памяти только смысловые вехи, высвобождает ее для приема новой порции информации».[15;152]

Основными характеристиками понимания являются его *полнота, точность,* и *глубина.*

Глубина проникновения в смысл воспринимаемой информации свидетельствует об уровне понимания. Как правило, выделяют два основных уровня понимания: значения языковых единиц (уровень факторов) и смысла (критический).

Однако А.Р. Лурия и другие исследователи выделяют 3 уровня понимания текста:

- фрагментарный (отдельных ЛЕ);

- глобальный (темы сообщения);

- детальный (фактов);

Уровни понимания позволяют судить об уровнях обученно­сти учащихся и конкретизировать цели обучения. [15; 170]

Помимо внутренних механизмов, рассмотренных выше, аудирование, как и любой вид РД, обладает и своей своеобраз­ной горизонтальной структурой. И.А. Зимняя выделяет следующие фазы аудирования:

**Фазы аудирования:**

мотивационно-побудительная

исполнительская

аналитико-синтетическая

Мотивационно-побудительная фаза приводится в движение коммуникативной задачей (КЗ). Учащимся необходимо сообщить перед аудированием о том, что они будут слушать и что конкретно должны услышать. Мотив создается, как правило, интересной экспозицией, беседой об авторе, теме произведения. В естественном общении источником мотива для восприятия и понимания является тема общения и сам собеседник (его манера общения, умение привлечь внимание слушающего и т. д.).

Аналитико-синтетическая фаза - это основная часть аудирования. Именно здесь происходит восприятие и переработка информации, поступающей по слуховому каналу. С помощью вышеописанных механизмов (слуховой памяти, прогнозирования, идентификации и др.) происходит умозаключение результат понимания.

Все эти процессы, включая и сам результат аудирования, носят скрытый характер, т. е. исполнительная фаза в аудировании сливается с аналитико-синтетической. [8; 22]

В реальном общении результат аудирования, т. е. понима­ние (или непонимание) так и остается, как правило, скрытым, ненаблюдаемым. В учебной ситуации понимание необходимо сделать наблюдаемым с тем, чтобы обучать этому виду РД. Вот почему понимание выносится во внешний план, что и осуществляется на фазе контроля, которую выделил А.А.Леонтьев. С помощью вербальной или невербальной реакции со стороны учеников учитель должен добиваться обратной связи: поняли или не поняли, удалось или не удалось им решить КЗ.

*Вывод.* Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что являясь сложным рецептивным видом речевой деятельности, основанным на восприятии и понимании речи на слух, аудирование выступает неотъемлемой составляющей в формировании коммуникативной компетенции учащихся.

Существует большое количество трудностей аудирования связанных как с условиями восприятия речи и языковых форм, содержанием и формой предъявления аудиотекста, так и с овладением социолингвистической и социокультурной компетенцией. Имея четкое представление обо всех этих трудностях, и зная основные механизмы аудирования (механизм внутреннего проговаривания, механизм оперативной и долговременной памяти, механизм идентификации, механизм вероятностного прогнозирования), - все эти факторы определяют успешность развития навыков аудирования и помогают учителю четко выстроить систему упражнений и контроля понимания иноязычной речи на слух.