**Введение**

Тема данного исследования, аудирование на среднем этапе обучения, является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения английскому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение, поскольку это процесс двусторонний, а аудирование-одна из сторон говорения наряду со слушанием. Данный этап обучения выбран не случайно, по нашему мнению именно на среднем этапе складываются основы речевых навыков и умений, что позволяет сделать использование аудирования наиболее эффективными и как цель, и как средство в обучении иностранному языку.

Недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Изучение данного вида речевой деятельности в методике недостаточно глубокое, да и 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. Также известно, что аудирование – очень трудный вид речевой деятельности. А то, что современные выпускники школ практически не владеют данным умением совсем ни секрет. Хотя понимание текста на иностранном языке уже включается в задания для поступления в университеты на факультеты иностранных языков. Именно несформированность аудитивных навыков является часто причиной нарушения общения. Учащиеся не понимали обращенной к ним речи.

Вообще, аудирование как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, используется в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям. Без овладения этим видом деятельности невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества в связи с повысившимися требованиями к овладению речевыми навыками и умениями.

Также аудирование как обратная связь у каждого говорящего во время говорения позволяет осуществлять самоконтроль за речью и знать, насколько верно реализуется в звуковой форме речевые намерения. И конечно же, аудирование может представлять собой отдельный вид коммуникативной деятельности со своим мотивом, отражающим потребности человека или характер его деятельности. В такой роли оно выступает, например, при просмотре фильма, телепередачи,пользовании интернетом, прослушивании радиопередачи и т.п. Достаточное овладение аудированием как видом речевой деятельности не только позволяет, но и стимулирует самостоятельный просмотр фильмов и телепередач на иностранном языке, учитывая тот факт, что в настоящее время у многих есть возможность слушать и смотреть такие телеканалы как: CNN, BBC, NBC, SKY TV и многие другие.

Отсюда очевидна важность и актуальность проблемы обучения аудированию. По мнению Ляховицкого М.В.[27,10] основным средством обучения иностранному языку является языковая среда, а все остальные средства являются вспомогательными, их назначение-создание более или менее ярко выраженной иллюзии приобщения учащихся к естественной языковой среде. Проведение урока целиком на иностранном языке с использованием аудиовизуальных и аудитивных средств создает прототип иноязычной среды, приближает учебный процесс к условиям подлинной коммуникации на данном языке.

Предметом исследования является не только сам процесс аудирования на среднем этапе, способы обучения этому виду речевой деятельности, но и рассматривается возможность увиличения объема этого вида деятельности по сранению с другими и объединению соответственно аудирования и письма, аудирования и говорения, аудирования и чтения.

Новизна данной работы: создание иноязычной среды возможно при увеличении доли аудирования на уроке. Для начала необходимо выделить следующие задачи исследования:

1. исследовать процесс аудирования с точки зрения психологии;
2. изучить теоретические основы обучения аудированию;
3. рассмотреть новые интенсивные подходы к обучению аудированию;
4. разработать собственную серию уроков по аудированию.

Методом же исследования данного вопроса является изучение психолого-педагогической и методической литературы.

В ходе данного исследования мы ставили цель доказать, что аудирование является одним из основных средств овладения языком, а в частности его речевой стороной.

# Глава I. Теоретические основы обучения аудированию.

В данной главе мы попытаемся рассмотреть психологические особенности аудирования как вида речевой деятельности, его связь с чтением, письмом и говорением. В этой главе будет обоснована важность речи учителя как переходного этапа от слушания к умению аудировать. Также в настоящей главе мы выделим основные трудности понимания иноязычной речи на слух, чтобы выявить способы их преодоления.

## 1.1 Психологические особенности аудирования и его связь с другими видами речевой деятельности

В данном параграфе мы рассмотрим связь аудирования с другими видами речевой деятельности, а также его психологические особенности в целом.

Начнем с самого термина: итак, термин «аудирование» был введен в литературу американским психологом Брауном. Аудирование – это понимание воспринимаемой на слух речи. Оно представляет собой перцептивную мыслительно- мнемическую деятельность[26,23]. Аудирование должно занимать важное место уже на начальном этапе. Овладение аудирование дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Оно позволяет обучить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывание и таким образом, воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке. Воспитательное значение формирования умения понимать речь на слух, оказывающие в то же время и развивающие воздействие, заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти учащегося, и прежде всего слуховой памяти, в столь важной не только для изучение иностранного языка, но и любого другого предмета.

Аудирование вносит свой вклад и в достижение образовательной цели, обеспечивая возможность понимать высказывания, как бы элементарны они ни были на языке другого народа, в данном случае на английском языке, одном из самых распространенных языков мира. Аудирование служит и мощным средством обучения иностранному языку. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. В этом случае можно сравнить овладение иностранным языком с овладением родным языком путем слушания. Ребенок усваивает язык как известно неосознанно, а речь путем имитирования. В первые годы жизни через слуховой канал проходит и усваивается огромное количество информации, все это необходимо учитывать при обучении аудированию иноязычной речи, так как здесь можно найти достаточно анологий с аудированием родной речи.

Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В тоже самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Но в первую очередь для того чтобы эффективно обучать школьников аудированию, надо четко понимать, что собой представляет этот вид речевой деятельности с психологической точки зрения.

Итак, смысловое восприятие речи на слух является перцептивной, мыслительно-мнемической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций, таких, например, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др.

Характеризуя сущность восприятия (слухового и зрительного) надо строго различать два понятия: восприятие – процесс выделения информативных различительных признаков (т.е. формирование образов) и узнавание – опознание сформированного образа в результате сличения его с эталоном.

Гез H.И.[14,6] отмечает, что формирование и опознание образов носят фазовый характер и хотя у отдельных авторов имеются расхождения в наименовании и в определении последовательности этих фаз, во всех работах подчеркивается тесная взаимосвязь процессов формирования и опознавания, т.е. восприятия и узнавания.

Анализируя особенности опознавания психологи указывают на то, что в большинстве случаев оно не имеет характер развернутого сознательного действия; если такое действие и возможно, то оно наблюдается лишь на стадии формирования образа [1,65]. По мере ознакомления с материа­лом процесс опознавания меняется, оно осуществляется мгновенно (симультанно) с помощью самых необходимых информативных признаков. Если этих признаков недоста­точно и опознавание не состоялось или оказалось ошибоч­ным, то восприятие снова принимает более развернутые формы и превращается в сознательное перцептивное действие или в ряд последовательных (сукцессионных) дей­ствий.

В процессе языкового общения преобладает симультанное узнавание, хотя элементы сукцессивности не исклю­чаются. Наличие и развернутость логических операций, перечисленных выше, зависит, таким образом, от типа понимания: опосредованного (дискурсивного) или непосредственного. Для последнего характерно, в частности, свер­нутость и сокращенность мыслительных операций, осуществляемых во внутренней речи.

Воспринимая речь, слушающий преобразует с помощью моторного (речедвигательного) анализатора звуковые образы в артикуляционные [1,68]. Между слуховым и речедвигательными 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.

Значение внутренней речи для понимания очень велико. Даже в затрудненных условиях (имеются в виду эксперименты с применением внутренних помех) она дает возмож­ность воспринимать речевые сообщения, прогнозировать и обобщать.

Внутреннюю речь можно рассматривать как основной и необходимый компонент слухового восприятия. На продвинутой ступени наблюдается свертывание мотор­ной деятельности, ее редукция, что объясняется прочным объединением речедвигательного слухового и зрительного анализаторов в единую систему. Это, в свою очередь, влияет на восприятие и понимание речи.

Однако и на продвинутой ступени обучения (экспериментальным путем) легко фиксируется скрытое проговаривание при возникновении затруднений в понимании речи на слух и в случае необходимости точного запоминания содержа­ния.

Коррелирующий характер взаимоотношений между анализаторами и законы внутренней речи свидетельствуют о тесной взаимосвязи аудирования с другими видами речевой деятельности.

Обратимся к краткому анализу механизмов слухового восприятия.

При аудировании фраза как одна из единиц восприятия понимается не путем анализа и последующего синтеза составляющих ее слов, а в результате распознавания информативных признаков. Наиболее информативным признаком принято считать интонацию, так как она обладает «воспринимаемыми качествами», благодаря которым аудитор может сегментировать речь на синтаксические блоки, понять связь частей фразы, а, следовательно, и раскрыть содержание, отсюда следует представление об интонации как об одном из ориентиров при понимании речи на слух. За интонацией также, как полагает В. А. Артемов[1,78], закреплены такие речевые функции-как коммуникативная, синтаксиче­ская, логическая, модальная. При восприятии речевых сообщений прежде всего распознается коммуникативный план высказывания, причем интонация является одним из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение.

Выполняя указанные функции, интонационный слух вырабатывает одновременно индикаторные признаки (эталоны), которые необходимы для успешной деятельности кратковременной памяти.

Если под интонационным слухом принято понимать способность воспринимать интонационную структуру фразы и правильно соотносить ее с интонационным вариантом, то под фонетическим слухом понимается умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами. Фонематический слух, так же как и интонация, необходим не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования имеющихся в памяти эталонов при распознавании новых сообщений.

Аудирование связано со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков из ряда возможных, что зависит от наличия у слушающего ассоциативных связей, установленных в результате языкового опыта. Некоторые из этих связей прочно укрепились, и их появление имеет большую вероятность. Вместе с тем происходит «торможе­ние всплывания несущественных признаков», т. е. побоч­ных связей, не относящихся к контексту. При восприятии речи на родном языке избирательность связей осуществляется достаточно легко, что же касается иноязычной речи, то слушающий должен оперировать не только активным словарем (объем которого у учащихся средней школы очень невелик), но и пассивным, приобретенным, в основ­ном, в процессе чтения. Запечатленный в памяти зритель­ный образ слова не всегда легко ассоциируется со слухо­вым. Нельзя не упомянуть, кроме того, так называемый потенциальный словарь, не бывший вовсе в языковом опыте учащихся (слова иностранного происхождения, сложные или производные слова, образованные из известных учащимися аффиксов).

Пассивный и потенциальный словари актуализируются слушающим субъективно, в зависимости от темы, условий восприятия, от соотношения между известными и неизвестными лексемами, от умения пользоваться мгновенным вы­бором решения из целого ряда вероятностных гипотез.

Вероятностное прогнозирование проявляется на всех уровнях языка — от слога до текста, причем, чем шире контекст и сложнее структура целого сообщения, тем боль­ше восприятие зависит от вероятностной оценки всего сооб­щения.

На фонетическом уровне, например, успешность предвосхищения определяется знанием вероятностной звуковой последовательности и сводится к выбору оптимального ре­шения о звуке. Если при зрительном восприятии наиболее информативными являются начальная и конечная часть слова, то при аудировании наиболее важными для понима­ния становятся звуки начальные и расположенные в сере­дине, если они находятся под ударением. В коротких сло­вах все звуки несут большую информативную нагрузку, чем в длинных. Этим объясняется, очевидно, особая сложность их распознавания.

Понимание слов зависит от знания семантико-синтаксической валентности слов и законов их словообразования, от умения соотносить значения слов, особенно многознач­ных, с контекстом.

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, [26,12]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[39,45]: 1) направленность внимания учащихся 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 сложных или 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 школьников 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.

Представляется, что трудности аудиотекстов всегда должны быть несколько выше языковых возможностей учащих­ся в каждый конкретный момент обучения. Только при таких условиях слушающий будет стараться использовать опера­ции вероятностного выбора и комбинирования, опираться на контекст. Каждое прослушивание следует сопровождать конкретными и посильными заданиями [16,37].

Аудирование речевых сообщений связано с деятельно­стью памяти. Память на ряду с ощущениями, восприятием, воображением, относят к чувствительному познанию человеком окружающего мира. В отличие от них, мышление и речь называют способами рационального, или умственного, познания мира. С помощью мышления и речи человек узнает о мире нечто такое, что непосредственно в его ощущениях и восприятии не представлено. Рассмотрим воображение и память как познавательные процессы. Воображение можно определить как способность человека волевым усилие восстановить и представить в образной форме те ощущения и восприятия, которые были раньше, или придумать и представить нечто новое, чего не было раньше ни в ощущениях, ни в восприятии. Образы воображения не обязательно должны соответствовать тому, что они в действительности собой представляют. В отличие от этого образы памяти обычно в той или иной степени соответствуют той действительности, которую они отражают, и почти не несут в себе элементов фантазии.

Воображение всегда имеет форму образа, а память может быть не только образной, но и логической (память на мысли), эмоциональной (память на ощущения и чувства)[42,85].

С помощью своего воображения человек творчески преобразовывает мир, и оно, как процесс, органично включено в творчество. Благодаря воображению человек имеет возможность как бы видеть наперед, представлять то, что еще предстоит сделать.

В познании человеком окружающего мира воображение и память взаимодействуют друг с другом, причем их взаимодействие осуществляется одновременно по нескольким линиям[42,97]:

1. Обмена содержанием образов: материал для воображения частично поставляется памятью, а память использует образы воображения.
2. Взаимной стимуляции: воображение непосредственно участвует в процессах памяти, способствуя ее улучшению; память, включаясь в воображение, делает его более продуктивным и творческим.
3. Совместного влияния на другие психологические процессы память и воображение у человека составляют, например, основу одного из важнейших видов мышления – образного.

Само понятие память можно расчленить на следующие составляющие: *кратковременная* память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени; *оперативной* называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд, до нескольких дней; *долговременная* – это память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока. При использовании ее для припоминания нередко требуется мышление и усилия воли (поэтому, ее функционирование не ограничено); *зрительная* память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению; *слуховая* память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, музыкальных и речевых. Характеризуется тем, что человек ею может быстро и точно запомнить смысл предъявляемого ему текста и т.п.; *эмоциональная* память – это память на переживания. На ней непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более долгий срок. Указанные виды памяти играют основополагающую роль в обучении аудированию, без их достаточной развитости невозможно освоить язык вообще, а тем более речь.

С раннего детства процесс развития памяти ребенка ведется по нескольким направлениям[41,69]. Во-первых, механическая память постепенно дополняется и заменяется логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращения в опосредственное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических средств и приемов. В-третьих, непроизвольное запоминание, доминирующее в детстве, у взрослого человека превращается в произвольное. На среднем этапе произвольное и непроизвольное запоминание уравновешивывают друг друга.

Существенный вклад в понимание филогенетического развития памяти внес П.П. Блонский . Он высказал и развил мысль о том, что различные виды памяти, представленные у взрослого человека, являются также разными ступенями ее исторического развития, и их, соответственно, можно считать филогенетическими ступенями совершенствования памяти. Это относится к следующей последовательности видов памяти: двигательная, аффективная, образная и логическая. П.П. Блонский [4, 37] высказал и обосновал мысль о том, что в истории развития человечества эти виды памяти последовательно появились один за другим. Эту последовательность необходимо учитывать при подготовки материала для аудирования на том или ином этапе обучения.

Специальные исследования непосредственного и опосредованного запоминания в детском возрасте провел А.Н. Леонтьев. Он экспериментально показал, как один мнемический процесс – непосредственное запоминание – с возрастом постепенно замещается другим опосредованным. Роль мнемотехнических средств в совершенствовании памяти, по мнению А.Н. Леонтьева, состоит в том, что “обращаясь к употреблению вспомогательных средств, мы тем самым изменяем принципиальную структуру каждого акта запоминания; прежде прямое, непосредственное наше запоминание становится опосредственным”. Отсюда можно сделать выаод, что аудирование как вспомогательное средство облегчает и улучшает запоминание, в данном случае непосредственное.

Теперь непосредственно рассмотрим влияние памяти как психичсекого процесса на овладение аудированием.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы и называются памятью. Как было указано выше у человека есть три вида памяти: произвольная, логическая и опосредствованная. Первая связана с широким волевым контролем запоминания, вторая – с употреблением логики, третья с использованием разнообразных средств запоминания, большей частью представленных в виде предметов материальной и духовной культуры. Непосредственно при аудировании задействуются кратковременная, долговременная и оперативная памяти :

*Кратковременная память,* которая обеспечивает удержание поступающей информации на всех фазах процесса восприятия, вплоть до ее обработки и поступления части информации в *долговременную память*. Последняя призвана хранить слухоартикуляционные образы слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правил и схем их соединения. Благодаря этому происходит понимание фразовой струк­туры и коммуникативного типа предположения. Кратко­временная память необходима, кроме того, для сравнения восприятий, следующих друг за другом с некоторым ин­тервалом .

Для того чтобы речевое сообщение было правильно по­нято, слушающий должен удерживать слова и фразы, свя­зывать слышимое в данный конкретный момент с тем, что слышал до этого, переводить последовательный ряд посту­пающих сигналов в одновременный. Эти функции выполня­ет *оперативная память*, отличающаяся низкой точностью и слабой помехоустойчивостью.

Кратковременная и оперативная память выполняют служебную роль. Они помогают поступлению части информации в долговременную память, и успех выполнения этой функции зависит от качественного и количественного отбора, от способа введения материала и его закрепления.

Большинство психологов считает[1,144], что забывание информации, заложенной в кратковременной памяти, может быть следствием интерференции, выраженной в определенном сходстве воспринимаемых элементов. В этом, как полагают, заключается одна из характерных черт кратковременной памяти в отличие от долговременной, для которой важна как раз семантическая близость воспринимаемого мате­риала. Необходима, с учетом сказанного выше, предварительная работа, направленная на идентификацию части новой информации с той, которая хранится в памяти, четкость и логичность изложения, исключение информационной перегрузки особенно за счет реалий, цифровых данных и художественно-изобразитель­ных средств, так как при аудировании задействуется наглядно-образное мышление, которое состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности, и без него совершаться не может.

Можно сделать вывод, что основными психическими процессами, которые задействованы при аудировании являются следующие: память, воображение, восприятие и мышление. Таким образом главным в работе педагога является учет этих особенностей психики человека.

Как известно речь-основная состовляющая мышления, на основе этого можно сделать вывод, что чтение, а вернее правильное чтение невозможно без овладения аудированием, так как во время чтения, как вслух, так и «про себя» человек пользуется речью, при чем в последнем случае внутренней речью, она позволяет ему контролировать себя и правильность своих высказыванний. Отталкиваясь от этого, мы можем сделать вывод, что без овладения речью во всех ее видах невозможно научиться правильно читать, а аудирование-прекрасный способ для тренировки проговаривания, как было указано выше. Аналогично дело обстоит и с письмом, где на ряду с памятью у человека работает еще и внутренняя речь, не отдавая себе отчета он проговаривает то, что пишет. Что касается говорения, то как уже указывалось выше оно не возможно без умения слушать и понимать речь собеседника, а так как основной формой общения на уроке иностранного языка является диалог, то обучение аудированию очень важно для свободной коммуникации учащихся.

## 1.2.Основные трудности понимания речи на слух

В этом параграфе мы ставим перед собой цель перечислить и рассмотреть основные трудности понимание и восприятия речи на слух.

Аудирование отнюдь не является легким видом речевой деятельности. Так как усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через аудирование, то аудирование вызывает наибольшие трудности. Аудирование– единственный вид речевой деятельности, при которой от лица ее выполняющего, почти ничего не зависит.

Правильным представляется не устранение, а постепенное и последовательное преодоление трудностей в процессе обучения. Как указывают психологи наиболее эффективной является такая тренировка, которая осуществляется в условиях высокого напряжения психики индивида, мобилизации его воли и внимания, четкого функционирования всех механизмов.

Для того,чтобы целенаправленно преодолевать трудности при обучении аудированию и формировать на этой основе умении и навыки, способствующие успешному функционированию в естественных условиях данного вида речевой деятельности, необходимо четко представить себе, что эти трудности могут быть обусловлены[16,18]:

1. характером языкового материала;

2) языковой формой сообщения;

3) со смысловым содержания сообщения, композицией;

4) с условиями предъявления сообщения;

5) с источниками информации;

6) трудности касающиеся самого слушающего, его аудитивного опыта.

Надо отметить, что некоторые методисты относят 4) и 6) к экстралингвистическим, а 1), 2), 3), 5) – лингвистическим.

Итак теперь следует разобрать каждый из пунктов подробнее :

1) Трудности, обусловленные характером языкового материала, в свою очередь можно разделить на а)фонетические, б)лексические и в)грамматические трудности.

а)Фонетические трудности разговорной речи иногда считаются основными, если не единственными. Плохая развитость фонематического слуха отсутствие произносимых навыков, недостаточная сформированность акустико-артикуляционных образов отвлекает внимание слушающего на языковую форму сообщения, в результате чего не узнаются значения слов и синтагм как единиц восприятия.

Фонетические трудности могут быть как общими для всех иностранных языков, так и специфическими для отдельных языков. Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении; наличие в иностранных языках таких фонем, которых нет в родном языке. Расхождение между написанием и произношением слов особенно типично для английского языка.

Наличие в сознании учащегося графического образа слова, отличающегося от звукового, часто препятствует узнаванию этого слова в звучащей речи, ввиду большой четкости и прочности первого.

Особую трудность для русского учащегося представляет то, что в иностранных языках имеют смыслоразличительное значение такие качества звука, как долгота и краткость, открытость и закрытость. В русском языке эти качества не являются различителями фонем, а только оттенками одной и той же формы.

В потоке речи знакомые слова меняют привычное звучание под влиянием прогрессивной или регрессивной ассимиляции. Глубокого проникновения в контекст требуют многозначные слова , паронимы (звучание которых отличается только одним звуком) , антонимы и синонимы.

При восприятии таких слов на слух необходимо удерживать в памяти весь контекст или ситуацию , иначе слово , усвоенное раньше и лучше , слышится вместо другого .

Слова, близкие по звучанию к словам родного языка, но имеющие разное значение, также воспринимаются с трудом, хотя межъязыковая интерференция на лексическом уровне при восприятии на слух проявляется, по-видимому, значительно меньше, чем внутриязыковая .

Также большое затруднение вызывает ритмико-мелодический рисунок английского языка, например, предложение в английском языке всегда начинается с нисходящего тона, а в конце тон либо понижается, либо повышается, и только тогда становится ясным какое это предложение: вопросительное, восклицательное или утвердительное.

Что касается интонации, то в английском языке она меняется для общего вопроса, но и здесь она является второстепенным средством, так как решающее значение для выражения вопроса имеет порядок слов. Неполный стиль произношения, характерный для устной речи, при котором одинаковые значения приобретают разные слова также вызывает немалые затруднения при слушании устной речи, например:

They will He is They’ll He’s

They shall He has

б) К числу лексических трудностей нужно прежде всего отнести наличие в английском языке омонимов (hour - our) и омофонов. Большое затруднение вызывают также слова, близкие по звучанию, особенно паронимы (economic-economical), слова выражающие парные понятия (answer – ask, give-take, west-east), слова, имеющие одинаковую сочетаемость, или просто впервые встретившиеся рядом, - иначе говоря все то, что можно спутать.

в) В области грамматики наибольшее затруднение вызывает расхождение в синтаксическом рисунке фразы – непривычный порядок слов (отнесение предлога в предложении на самый конец).

Понимание устной речи очень осложняется наличием морфологических омонимических форм. Так, например, различные части речи в английском языке очень часто совпадают по форме: to work-work, to answer-answer.

В области грамматики большие трудности в понимании английской речи возникают благодаря тому, что в подавляющем большинстве случаев связь между словами осуществляется при помощи различных служебных слов, не имеющих самостоятельного лексического значения. Учащиеся не только должны привыкнуть к новому для них способу связи слов, но и научиться на слух улавливать служебные слова и правильно соотносить их с другими словами предложения. При этом они должны научиться делать это быстро, т.к. они не могут замедлять или ускорять темп речи говорящего. Между тем распознать служебные слова на слух не легко, т.к. они часто находятся в безударном положении, а потому редуцируются и сливаются с другими словами. Кроме того, в устной речи употребляются слабые формы служебных слов (you’ve, I’ve, he’s). Распознание служебных слов на слух усложняется еще и тем, что многие служебные слова могут быть и знаменательными (например, глаголы to be, to have); кроме того, и в качестве служебных слов они могут иметь различные значения (например, глагол to be может быть и модальным глаголом, и глаголом-связкой, и вспомогательным глаголом, служащим для образования продолженных имен и пассивной формы). Следует также отметить, что ряд служебных слов, являющихся разными частями речи, совпадают по форме, значения же их при этом могут быть близкими (например, наречие off и предлог of), а иногда и весьма отдаленными (сравнить, например, наречие off, предлог off и послелог off в некоторых составных глаголов типа to put off). В предложении может быть множество слов такого типа (например, she ran out into the garden, he jumped up out of his arm-chair и т.п.) и требуется специальная тренировка, чтобы научиться правильно соотносить их соответствующими знаменательными словами имеются далее трудности, в понимании со слуха так называемых «составных глаголов» типа to put off, to put away to put up to put down и так далее.

Имеются, далее, трудности в понимании со слуха так называемых «составные глаголов» (compound verbs) типа to put on, to put away, to put off, to put up, to put down и т. д. Дело в том, что основная часть глагола, которую учащиеся слышат первой, часто направляет их мысль но ложному пути, так как она в их сознании, естественно, ассоциируется с тем конкретным значением глагола, которое им хорошо известно и которое может быть весьма далеким от значения составного глагола (сравн. например, to put — класть и to put up — смириться). Трудность понимания усугубляется еще и тем, что вторая часть глагола может далеко отстоять от первой (например, Put your hat and coat on! I don't want to put the question off any longer; и т. д.). Если учесть также и то, что послелоги по форме не отличаются от предлогов и часто стоят на том же месте, где мог бы быть и предлог (например, Не slipped on his glasses — Он быстро надел очки), то станет ясно, что учащимся иногда очень трудно понять такие предложения.

Немалую трудность представляет также понимание со слуха формообразующих суффиксов и флексий английского языка, немногочисленных по своему количеству, но отличающихся омонимичностью и многозначностью (например, -s может быть суффик­сом, множественного числа имен существительных, формой притяжательного падежа существительных, и окончанием 3-го лица единственного числа глаголов и настоящем неопределенном времени).

Тот факт, что связь между словами осуществляется преимущественно с помощью служебных слов, приводит к тому, что и знаменательные слова недостаточно четко выделяются в потоке речи: они сливаются со служебными слонами. Во многих случаях они ни имеют никаких формообразующих суффиксов и флексий, их конечные звуки подвергаются изменениям под влиянием произношения соседних звуков и г. д.— все это приводит к тому, что корень слова (носитель его смысла) не всегда сразу распознается.

Следует также отметить, что отдельные части речи в английском языке не имеют столь четкого оформления, как в русском языке, что также создает дополнительные трудности в понимании английской речи учащимися.

Наконец, нельзя обойти молчанием и английский синтаксис. Укажем хотя бы на то, что в английском языке широко употребляются причастные и инфинитивные обо­роты, обычно соответствующие в русском языке придаточным предложениям. В англий­ском языке, далее, часто наблюдается пропуск союзов перед придаточными предло­жениями (например: the man yon met…, The book you brought me.., I haven't the thing you want и т. п.), что является нетипичным для русскоязычного учащегося.

Стилистические особенности устной речи также усложняют восприятие речи на слух. Такими особенностями являются обратный порядок слов «инверсия», бессоюзное подчинение (he told us he would come), наличие элиптических предложений, употребление специальных конструкций, типичных для устной речи.

2)Трудности, связанные с языковой формой сообщения возникают по двум причинам: а) благодаря содержащемуся в сообщении изучающему языковому материалу, б) в следствие имеющегося в сообщении знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала. В 7,8 классах можно допустить 3% незнакомых слов. В качественном отношении незнакомые слова не должны быть так называемыми «ключевыми словами», т.е. словами, несущими основную информацию текста.

В целом, в зависимости от конкретных учебных задач и по признаку полноты понимания информации различают два вида аудирования: аудирование с полным пониманием и аудирование с пониманием основного содержания текста[32,46]. Тексты для аудирования с полным пониманием не включают незнакомой лексики и выражений, которые могли бы явиться помехой при восприятии. При аудировании текста с пониманием основного содержания учащийся должен стремиться понимать текст в целом. На среднем этапе основное внимание должно уделяться развитию умения полностью понимать текст.

Говоря о трудностях языковой формы, следует упомянуть о длине предложений. Известно, что объем кратковременной памяти, в которой сохраняется фраза вплоть до ее окончания, невелик. В том случае если длина предложения превосходит объем памяти, слушающий забывает начало фразы и по этому не может синтезировать ее смысл. Необходимо также отметить, что не только длина фразы влияет на удержание ее в памяти, но и ее глубина. Легче запоминаются простые предложения, хуже – сложные. Среди сложно подчиненных предложений хуже всего запоминаются придаточные определительные. Поэтому в начале обучения в школах следует использовать в основном недлинные простые предложения с дополнительными и обстоятельственными придаточными.

3) Трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения, с его композицией. Эффективность обучения аудированию зависит в первую очередь от заинтересованности обучающихся в понимании. Результаты экспериментов свидетельствуют о том, что учащиеся лучше поймут и запомнят трудные, но содержательные тексты, чем легкие, но примитивные. Эффективным символом успешного аудирования является внесение в аудиотекста элементов юмора. Юмор способствует созданию атмосферы непринужденности, релаксации. К тому же содержательные тексты, имеющие интересную для данного возраста фабулу могут быть достаточно просты и доступны для учащихся. Содержательные – те, которые содержат новую и полезную для учащихся информацию. Но на всем протяжении обучения трудности для понимания будут являться ссылки на факты, связанные с историей, бытом, культурой страны изучаемого языка, так называемые реалии, которые могут быть неизвестны учащимся. К числу реалий относятся географические названия, имена собственные, название учреждений и организаций, органов печати, художественных произведений, исторические факты, обычаи и традиции, названия различных предметов обихода, терминология политическая, военная, а так же терминология, связанная с различными областями искусства, крылатые слова и выражения, цитаты из художественной литературы. На понимание текста большое воздействие оказывает наличие или отсутствие развернутого сюжета, его динамичность. В зависимости от наличия этих качеств тексты можно разделить на описательные и повествовательные. Последние в свою очередь делятся на тексты занимательного содержания и тексты, не содержащие занимательной фабулы.

Описательные тексты, как привило, менее интересны и эмоциональны, поэтому при прослушивании таких текстов обязательно должно быть детальным, что составляет дополнительную трудность. Но имеются при слушании описательных текстов и свои преимущества, если эти тексты близки по содержанию тому, что известно ученику. Однако это преимущество снимается, когда описание касается малоизвестной области. Наличие реалий в таких текстах особенно затрудняет понимание.

Фабульный длинный текст легче привлекает внимание, вызывает желание понять слышимое. При понимании такого текста отдельные частности не имеют такого значение, как при слушании описательного текста. Здесь скорее возникает определенная направленность восприятия, позволяющее преодолеть возможные трудности в понимании. Неожиданная развязка рассказов О. Генри или тексты, рассказывающие об аналогичных поступках некоторых героев Б. Шоу, конечно, не подходящие для понимания на слух.

Трудности для понимания содержания могут быть вызваны и особенностью композиции данного текста. Отсутствие в тексте введения, которое представило бы слушающим героев или указало бы на место и время действия, развертывается не в одном временном плане, а зигзагообразным, когда действие наряду с рассказом о событиях, происходит в настоящем, припоминается вдруг прошлое, говориться о бедующем. Наличие нескольких сюжетных линий раздваивает внимание слушающего и замедляет понимание.

Что касается заголовков[45,47], то необходимо обратить внимание на то, что, например информативные заголовки в аудиотекстах оправдывают себя лишь в двух случаях: когда речь идет о недостаточной языковой подготовке учащихся, не обладающих умением быстрой ориентации по контексту и о текстах, содержащих большое количество фактических данных, которые нужно запомнить и воспроизвести. Информативный тип заголовка позволяет учащимся сконцентрировать внимание на деталях, дополняющих основные мысли. Во всех других случаях эти заголовки не желательны, т.к. они раскрывают большую часть содержания, снижая тем самым информативность текста и соответственно интерес к нему слушающих: The pros and cons of television. Наиболее сложными являются заголовки с рекламой и экспрессивно-апеллятивной функциями. В качестве названия в них нередко используются пословицы, поговорки, крылатые слова, междометия и т.д. (a look into the future ?). Иногда эти заголовки содержат намек на тему, но чаще всего они, привлекая внимание слушающего, остаются для него своего рода шарадой, разгадать которую может лишь детальное понимание с проникновение в его подтекст.

Надо стремиться к тому, чтобы тексты более легкие в отношении смысла содержали больше информации и меньше избыточных элементов, а тексты содержащие более сложную информацию, были более избыточными. К трудностям связанным с аудированием речевого сообщения следует отнести его объем. Сложные условия приема аудитивной информации, направленная деятельность психологических механизмов приводит к быстрому утомлению, притуплению внимания и отказа от приема информации. Для того, чтобы не вызвать информационной перегрузки, объем текста должен соответствовать психологическим возможностям обучающегося. Он не должен превышать 3 – 5 минут звучания. В случае если необходимо прослушать более длинный текст, полезно предъявлять его по частям с перерывами.

4) Трудности, связанные с условием предъявления сообщения.

Правильный темп речевых сообщений определяет, как известно, не только быстроту и точность их понимания, но и эффективность запоминания. Существует[12,32] предельная скорость предъявления речевых сообщений, повышение или заниженность которой ведет к резкому падению активности и заметному снижению уровня понимания, утомлению, снижению эмоционального тонуса. В случае превышения скорости понимание затрудняется усилением редуцированием звуков, сокращением пауз между синтагмами, отсутствием времени для осознания смысла. При слишком медленном темпе растягивается фаза восприятия, затрудняется процесс интеграции значений отдельных единиц. В процессе общения наиболее употребительным является средний темп речи. 200 и 300 слогов в минуту обозначается как темп «ниже среднего» и «выше среднего». В обучении нужно исходить из естественного темпа речи – англичане произносят 220 слогов в минуту. В слабо подготовленных классах можно давать информацию порциями, увеличивая длительность пауз между синтагмами, предложениями, абзацами для осмысления содержания. Считается целесообразным сразу «приучать» психику обучающихся к естественным условиям функционирования и уже в начале обучения предъявлять тексты только один раз. Столкнувшись с непониманием речи учащимися учитель часто прибегает к многократному повторению сообщения, что мало способствует аудированию.

Иногда учитель «помогает» пониманию переводом своей речи на родной язык, что, так же как и многократность повторения одних и тех же фраз, не ведет к поставленной цели, это демобилизует учащихся, которые не слушают иностранную речь, ждут русского варианта.

B тех случаях, когда аудитивный текст используется для обучения говорения (пересказ) или письменной речи (изложение), как уже было сказано, повторное прослушивание необходимо для более полного запоминания языковой формы и смыслового содержания.

5) Трудности, связанные с источниками информации.

Аудиовизуальные и аудитивные источники информации. К аудиовизуальным источникам относятся: всевозможная изобразительная наглядность (картины, слайды и др.), сопровождаемая рассказом учителя, озвучивание диа- и кинофильма, телевидение и речь учителя. К аудитивным источникам относятся: грамзаписи, фонозаписи и радиопередачи.

Воспринимать речь от аудиовизуальных источников легче, чем от аудитивных. В методических целях важно различать предлагаемую или изобразительную наглядность, а так же жесты и мимику говорящего, которые хотя и не раскрывают содержания, но передают эмоциональное отношение говорящего к высказыванию. Наблюдение же за артикуляцией говорящего подключает слуховое ощущение и делает восприятие звучащей речи более ясным и точным.

Легче воспринимаются и низкие мужские голоса мягкого тембра, труднее всего – высокие голоса резкого тембра. Кинофильм является наиболее трудным из аудитивных источников информации. Дело в том, что темп речи в кинофильме всегда стабилен и не может быть замедлен, как в диафильме.

Особенно трудными являются художественные фильмы, где зрительная информация не соответствует речи. Хотелось бы подчеркнуть, что кинофильмы, несмотря на их сложность являются чрезвычайно важными и необходимыми источниками информации, так как только кинофильм может воссоздать живую ситуацию обучения, ту реальную действительность, в которой иностранная речи используется как средство естественной коммуникации.

Наиболее трудными являются аудитивные источники информации, т.к. в них отсутствует всякая зрительная опора. Однако роль аудитивных источников в процессе обучения очень велика. Они компенсируют отсутствие языковой среды, предоставляя возможность слушать речь разных лиц, главным образом носителей языка. Речь в записи обладает образцовостью и неизменностью звучания. Эти качества звукозаписи способствуют формированию правильных акустико-артикуляционных образов слов, что чрезвычайно важно для аудирования.

Ценность радиопередач заключается в том, что с их помощью уже в процессе обучения учащиеся пользуются языком как средством естественного общения, получая с их помощью новую интересную информацию. Слушая теле- и радиопередачи, учащиеся знакомятся с жизнью страны изучаемого языка, узнает о важных событиях. Желание понять смысл стимулирует психическую деятельность и заставляет слушателя прилагать максимум усилий для осмысления интересующей его информации.

Однако радио справедливо считается наиболее трудным источником информации. Трудности понимания радиопередач связаны с быстрым темпом речи дикторов с однократностью предъявления информации, с отсутствием зрительной опоры и обратной связи, с насыщенностью передач новой и часто сложной информацией, со сложностью языковой формы и с наличием радиопомех.

Отсутствие возможности градуировать трудности при слушании радиопередач делает их применение весьма ограниченными или невозможным[16,18]. В средней школе можно использовать лишь специальные передачи для изучающих иностранный язык. Поэтому применение источников информации также должно осуществляться на основе градации трудностей, которая выражается в постепенном и последовательном подключении в процесс всех источников информации, начиная от легких и заканчивая трудными.

Принято считать, что аудирование связано с трудностями объективного характера, не зависящим от самого слушающего. Итак, теперь рассмотрим и их:

6) Трудности касающиеся слушающего.

С этим пунктом можно согласиться лишь частично. Учащиеся не в состоянии, как известно, определить ни характер речевого сообщения, ни условие восприятия. Вместе с тем успешность аудирования зависит от умения слушающего пользоваться вероятностным прогнозированием, переносить умения и навыки, выработанные в родном языке, на иностранный. Большое значение имеет такие индивидуальные особенности учащегося, его находчивость и сообразительность, его умение слушать и быстро реагировать на всевозможные сигналы устной коммуникации (паузы, логические ударения, риторические вопросы, фразы связующего характера и т.д.), умение переключатся с одной мыслительной операции на другую, быстро входить в тему сообщения, соотносить с ее большим контекстом и т.д. Всем вышеуказанным возможно овладеть посредством постоянных и целенаправленных тренировок, что подразумевает включение аудирования в учебный процесс и эффективное его использование.

Процесс восприятия речи на слух отличается активным целенаправленным характером, связанным с выполнением сложной мыслительно-мнемической деятельности, успешности протекания которой содействует высокая степень концентрации внимания. Внимание возникает с помощью эмоций и развивается за их счет, однако у человека эмоции всегда проявляются в единстве с волевым процессом. Успешность аудирования в частности зависит от потребности школьников узнавать что либо новое, от наличия интереса к теме сообщения, от создания объективной потребности учится и т.д., т.е. от так называемых субъективных факторов, способствующих возникновению установки на познавательную деятельность.

Итак для успешности аудирования, как вида деятельности необходимо наличие и действие следующих факторов: мотивации и эмоционального отношения к аудируемому материалу

## 3.Речь учителя как основная и базисная форма для обучения аудированию.

Практическое овладение иностранным языком возможно лишь при условии пользования им в качестве средства общения, в процессе которого происходит обмен информацией на данном языке. Урок обладает довольно большими возможностями для использования иностранного языка в качестве средства общения учителя и учеников. Наблюдения однако показывают, что эти возможности далеко не всегда используются в полной мере! Например, Г.В.Рогова[37,6] устанавливает следующие тенденции в использовании иностранного языка в речи учителя: 1) Очень часто учитель говорит на иностранном языке, постоянно сопровождая свою речь переводом на родной язык, что не способствует формированию навыков устной речи у учащихся. Зная, что учитель обычно переводит сказанное им, учащийся не делает никаких усилий, чтобы понять речь учителя на иностранном языке. По-видимому такой учитель не верит в силы и возможности своих учащихся. Это неверие передается и детям. Ученики такого класса говорят не на английском языке,а на русском переведенном на английский, то есть характерные для английского языка грамматические структуры и современные разговорные клише почти не употребляются. Учащиеся смотрят на иностранный язык, как на предмет, не имеющий для них практического применения, что является очень опасной тенденцией для достижения цели овладения иностранным языком. Вторая тенденция: Учитель добивается того, что его распоряжения понимаются учащимися непосредственно на иностранном языке, т.к. он использует в своей речито, что учащиеся уже усвоили. Однако при таком подходе к своей речи учитель очень долго не сможет вести урок на иностранном языке, не сможет создать учащимся «среду» иностранного языка, т.к. слова и выражения, столь необходимые для общения появляются очень нерегулярно, либо совсем не включены в учебники. Излишняя осторожность в употреблении слов и выражений, которые учащиеся «не проходили», наносит урон формированию навыков устной речи. И наконец, третья тенденция: бываети так: учитель говорит на иностранном языке, учащиеся имеют возможность слушать речь на изучаемом языке. Однако, необходимо, чтобы в общении учителя и учащихся решающая роль принадлежала языку звучащей речи, а не другим дополнительным фактором (мимика, жесты, установившийся порядок на уроке). Не отрицая важность этих факторов в общении людей вообще, следует отметить, что при обучении иностранному языку они могут иногда оказывать «медвежью услугу»; если слишком широко ими пользоваться, они могут вытеснить язык как сигнал, несущий информацию, и приводить к тому, что общение осуществляется не через язык, звучащую речь, а через эти дополнительные факторы. Например, учащийся правильно реагирует на просьбы, распоряжения учителя на иностранном языке, такие как дай(те) и т.п., если они сопровождаются характерными жестами, и слабо реагируют на те же распоряжения, произносимые без жестов. Здесь заметна скорее «дрессировка» или так называемый «ага-эффект», а не сознательное владение и понимание данных разговорных клише, то есть учащийся действует неосознанно, не подключая к своим действиям сознания и таким образом оно (сознание) остается «выключенным», а это, в свою очередь, мало способствует овладению иноязычной речью.

При отборе материала, которым будет пользоваться сам учитель в своей устной речи на уроке, следует учитывать цели[37,6], которые он преследует: во-первых, развитие у учащихся умения слушать и понимать иностранную речь; во-вторых, известное расширение пассивного словаря учащихся и развитие у них догадки по контексту в процессе слушания. Догадка, как известно основана на интерференции, которая может быть: 1) внутриязыковой, то есть находящиеся по соседству слова и словосочетания облегчают понимание неизвестного слова; 2) межязыковой, сюда можно включить кальки, интернациональные и заимствованные слова; и 3) внеязыковой, определенные факты и исторические события, связанные с данной языковой общностью, способствуют пониманию неизвестных слов. Все эти подсказки должны непременно присутствовать в материале для аудирования, так как это во-первых: тренирует языковую догадку у учащихся, что необходимо для функционирования и создания потенциального словаря учащихся; во-вторых: происходит семантизации неизвестных слов, что очень важно для расширения вакабуляра и, наконец, в-третьих: в связи с тем, что с помощью развитой языковой догадки преодоливаются трудности связанные с характером языкового материала, с языковой формой сообщения, с его смысловым содержанием-обучение аудированию становится все более эффективным и успешным, что способствует общему интеллектуальному развитию учащегося.

В связи с этим очень существенно, чтобы материал, которым учитель пользуется в своей устной речи, был доступен, посилен и обладал всеми перечисленными достоинствами. Это тем более важно, что при том ограниченном языковом материале, который предлагается учащимся, они вполне естественно будут пытаться воспроизводить те выражения, которые они услышали от учителя.

По своей грамматической структуре речь учителя может отличатся от грамматического материала, изучаемого на среднем этапе, поскольку учащиеся запоминают отдельные предложения как «выражения», т.е. нерасчлененно. Однако желательно, чтобы эти различия не были слишком значительны – тогда речь учителя будет служить хорошим упражнением и в усвоении учащимися изучаемых грамматических явлений. На рассматриваемой ступени обучения, это вполне возможно, т.к. основные виды предложений, которыми оперирует учитель, вполне могут уложиться в рамки тех структур, которые изучаются учащимися. Тем более, что на среднем этапе учащиеся уже овладевают основным набором активного грамматического минимума.

В области лексики учителю представляется несколько большая свобода. Нестесненный рамкой орфографических трудностей, а также учитывая возможность семантизации через уже знакомый материал и посредством языковой догадки, учитель может постепенно вводить в свою речь все те слова, которые ему необходимы в процессе ведения урока.

Вопрос о дозировке нового материала в устной речи учителя столь же важен, как и вопрос о дозировке нового материала по учебнику; поэтому при подготовке учителя к уроку и составлении его плана работы этому вопросу должно быть уделено должное внимание.

Сначала не следует давать больше 2-4 выражений за один раз[46,57]. Кроме того, не на каждом уроке учитель должен дополнять свою речь новыми элементами. Новое следует вводить только после того, как учитель убедился, что все раннее введенные им выражения правильно и без труда понимаются большинством учащихся класса.

Употребляя ту или иную форму или выражение, учитель должен принять все меры к тому, чтобы она была правильно понята учащимися. Для достижения этого нужно иметь в виду следующее[37,7]:

1) употребив то или иное английское выражение, учитель может варьировать формы его произношения на последующих занятиях, заменяя его другим аналогичным выражением на английском языке. Например, если дано выражение: read please, то оно может заменяться аналогичным will you read, no Petrov will read и т.д., т.к. разные варианты произношения одного и того же выражения не будут вызывать затруднения в понимании их учащимися, поскольку лексика задействованная в них уже известна учащимся.

Темп речи при этом должен быть обычен темпом речи учителя на уроке (т.е. несколько замедленным) с правильным ритмом и паузами на границах между смысловыми группами слов.

2) Учитель должен добиться того, чтобы учащиеся поняли не только общий смысл употребленного им выражения, но и отдельные его части.

Каждое новое выражение учитель должен отчетливо произнести 2 – 3 раза, предложив учащимся догадаться, что оно может значить в целом. Если учащийся не в состоянии этого сделать, то учитель может дать его перевод, обратив их внимание на отдельные знакомые в нем элементы (отдельные слова) и ситуацию, которая вызвала данное высказывание, что в некотором роде является выражением наличия опор и ориентиров. Следует отметить, что нет необходимости детально разбирать значение всех грамматических форм, предлогов, артиклей и т.д., встречающихся в подобном предложении, так как учащиеся не всегда располагают достаточными для этого анализа знаниями, тем более, что такой анализ не играет решающей роли в запоминании данного выражения. Учащиеся должны запомнить значения всей смысловой группы в целом; тогда она может быть включена как составная часть в другое выражение. Это пожно показать на примере: в выражении «raise your hands» учащиеся должны понимать, что raise означает «поднимите», а your hands – «руки»; тогда понимание и запоминание следующего выражения «put down your hands» - будет значительно облегчены.

Если данное выражение впоследствии встретится в учебном процессе учащимся будет легко самостоятельно сопоставить его с уже известным им выражением, что будет означать собой вступление в действие способности к анализу и синтезу, что немаловажно в обучении аудированию.

3) Точность понимания учащимися речи учителя должна систематически проверяться. Не следует довольствоваться одной положительной реакцией учащихся на отдельные распоряжения. Необходимо время от времени заставлять их переводить или перефразировать сказанное. Через 4 – 5 уроков после введения нового выражения его уже можно включить в число вопросов, задаваемых ученику, при этом необходим не только превод, но и включение в коммуникативную ситуацию на уроке.

4) Каждое новое выражение должно повторятся учителем не только на том уроке, на котором оно употреблено впервые, но и на последующих занятиях.

Так как диалог с учителем является ведущей формой приобщения учеников к устной речи на иностранном языке, и следовательно одним из средств перехода непосредственно к аудированию, именно поэтому так важно чтобы речь учителя была лишена всякого рода ошибок.

Самую большую группу составляют ошибки, связанные со слабым владением узусом, т.е. закономерностями употребления слов и фразеологических сочетаний в речи. Не знание английской речевой нормы приводит к тому, что учитель нередко переносит русскую норму на английский язык, в результате чего возникает построение, либо вовсе чуждое английской речи, либо невозможное для данной конкретной ситуации общения. Например: иди отвечать. Здесь рекомендуемый вариант – will you come out to the front. Ошибочный вариант – come to the blackboard. «Come to the blackboard» is used when the teacher wants the pupils to write something on the blackboard. Или «Перейдем к чтению текста» - рекомендуемый вариант – «let’s move on/ go on to the reading of the text». Ошибочный вариант – «Let’s pass on/pass over to the reading of the text». Или «читайте на странице 19». Ошибочный вариант – read on page 19. Рекомендуемый вариант – read page 19.

Следующую группу составляют грамматические ошибки. К ним относятся:

Употребление Present Indefinite вместо требуемого в данной ситуации Present continuous: «You talk nonsense» вместо «You are talking nonsense». Или замена Present Perfect формой Past Indefinite: «Did you bring a note from your doctor?» вместо «Have you brought a note from your doctor?».

Таким образом, считается целесообразным для предупреждения и исправления типичных ошибок в речи учителей рекомендовать следующее:

1. Более широко использовать результаты теоретических исследований в области контрастивной лингвистики в практическом курсе английского языка на факультетах и в университетах, готовящих учителей;
2. Уже на начальных этапах изучения лексики и фразеологии обращать внимание учащихся на те слова и выражения школьного обихода, в употреблении которых вероятность ошибок наиболее велика, многократно повторять их с помощью различных упражнений.

## Выводы по 1 главе.

Основной вывод может основываться на следующем предположении: допустим существование аналогии между родным и иностранным языком, если в первом случае ребенок идет к усвоению речи и языка путем переходав от слушания к речи, то и при овладении неродным языком можно вполне признать наличие такого перехода, где речь учителя и будет являться тем основным условием и фактором возможности его существоания.

Итак, с психологической точки зрения процесс аудирования представляет собой следующий механизм: 1) процесс восприятия речи; 2) процесс узнавания; 3) процесс понимания. Так же процесс аудирования связан с такими психическими процессами как: восприятие, мышление, воображение и тремя видами памяти-кратковременной, долговременной и оперативной. Так как узнавание возможно лишь на базе прочных лексических, грамматических, произносительных навыков, то отсюда возникает методический вывод: тексты на аудировании надо предлагать после определенной работы над лексикой и грамматикой.

Что касается трудностей, то анализ явлений, затрудняющих восприятие речи на слух, позволяет правильно отобрать и градуировать материал, используемый для обучения пониманию на слух, и служит основанием для разработки системы упражнений направленных на то, чтобы обучить учащихся преодолению рассмотренных трудностей. Основные выводы, которые на основание этого анализа можно сделать, состоят в том, что обучая аудированию, необходимо с определенного момента ставить учащегося в такие условия, в которых он должен будет столкнуться с этими трудностями, которые необходимо градуировать с самого начала обучения аудированию. Каждый раз нужно чтобы в материале для аудирования присутствовала какая-либо посильная трудность, с которой учащийся в состоянии справиться самостоятельно. Сначала учитель вычленяет их и ограничивает их количество, затем постепенно увеличивает это число и заканчивает работу процедурой восприятия речи в естественных условиях, когда все эти трудности выступают в комплексе, таким образом происходит всесторонняя законченная работа над трудностями, позволяющая в завершении обучения создать предпосылки для овладения учащимися иноязычной речью в ее коммуникативной направленности.

Так же исходя из рассмотренного выше очевидно, что без правильной речи учителя невозможно обучение учеников устной речи. И именно учитель является основным носителем иностранного языка, который учащиеся должны научиться воспринимать и понимать на слух с самого начала. Речь учителя переходный этап восприятия речи на слух: начиная со слушания и заканчивая аудированием. Поэтому готовясь к уроку, учитель должен четко продумывать материал который он будет употреблять в своей речи, а также выбирать оптимальные пути введения новых речевых единиц.

Таким образом в этой главе были рассмотрены основные теоретические вопросы, связанные с обучением аудированию, поставлены задачи связанные с обучением аудированием, которые необходимо решить, а также поставлена цель найти наиболее оптимальные пути обучения данному виду речевой деятельности. Было доказано, что аудирование тесно связано с другими видами речевой деятельности, что позволяет сделать вывод, что на основе его расширенного применения можно сделать обучение иностранному языку гораздо эффективнее.

# Глава II. Методика обучения аудированию.

В данной главе мы постараемся найти пути решения задач, которые были поставлены в первой главе, проанализировать действующие учебники и учебные пособия на предмет аудирования, а также предложить свою систему упражнений для обучения аудированию в тесной связи с другими видами речевой деятельности и подтвердить данное положение результатами проведенной экспериментальной работы в школе.

## 2.1 Анализ системы упражнений для обучения аудированию в действующих учебниках и учебных пособиях

Проанализировав упражнения по аудированию в школьных учебниках, в таких как: Happy English 3, выпущенный под научным руководством Е.И. Пассова, English for older children (авторы: Е.Б. Поляковой, Г.П. Раббот и Г.П. Шалаева), Happy English 2 Т.Клементьева, Д.Шэннон, учебник английского языка для 7-го класса школ с углубленным изучением английского языка, лицеев, гимназий, колледжей (авторы: О.В.Афанасьева и И.В.Михеева) и некоторые другие мы делаем вывод, что большое внимание уделяется диалогам и текстам с упражнениями, содержащими вопросы на послетекстовом этапе , проверяющими глубину понимания и наличие фоновых знаний , а также обсуждение идеи , лежащей в основе содержания; и лишь мизерная часть упражнений содержит опоры и ориентиры восприятия. К тому же большое количество текстов для аудирования не представляют собой никакой обучающей и развивающей ценности, как то: стихотворения или художественные тексты, также очень мало количество аутентичного материала среди текстов предназначенных для аудирования. Таким образом можно сделать вывод, что материал для отработки аудирования как речевой деятельности крайне скуден и педагог вынужден самостоятельно искать материал, что осложняет процесс преподавания. Поэтому большинство преподавателей иностранного языка просто избегают аудирования, считая, что основным в овладении иностранным языком является чтение, и подчас это ограничивается только чтением, переводом и пересказом текстов. Данное положение дел не облегчает положения школьников при поступлении в языковые ВУЗы, так как от них на вступительных экзаменах требуется владение аудированием, отсюда и возникают причины неудач абитуриентов, выпускников обычных общеобразовательных школ.

***2.2 Использование аудирования при обучении иностранному языку в современной*** ***общеобразовательной*** ***школе***

#### В настоящее время наблюдается тенденция использования аудирования на начальном этапе обучения в школе, этим и ограничивается работа преподавателей по обучению аудированию. В основном для прослушивания младшим школьникам предлагаются песенки, скороговорки и стишки. Безусловно нельзя отрицать общеобразовательную ценность подобного материала, так как благодаря ему ребята получают некоторое представление о культуре другого народа. Но в то же самое время нельзя ограничиваться только развлекательной стороной данного материала. Большинство преподавателей использует его лишь только для проведения разминки на уроке.

#### Не отрицая полезности такого подхода к аудитивному материалу, на наш взгляд кажется необоснованным ограничиваться лишь вспомогательной второстепенной ролью аудирования. Тем более, что преподаватели на среднем этапе, следуя вышеупомянутой общепринятой тенденции, вообще не считают нужным уделять обучению аудированию определенного времени и внимания, полагая, что ребята самостоятельно овладеют этим видом речевой деятельности. Такая точка зрения глубоко ошибочна, так как, опираясь на исследования и эксперименты, можно без всякого сомнения утверждать, что без целенаправленной и систематичной работы преподавателя направленной на овладение учащимися аудированием, обучить ему просто не представляется возможным.

#### Доказать данное утверждение можно прибегнув к примерам, взятым из нашей практики. Нами было отмечено, что учащиеся с трудом понимают обращенную к ним речь на иностранном языке даже при многократном повторении-возникает необходимость перевода на родной язык (см. результаты теста по аудированию, Приложение с.79). Оправдываясь частично подобной неспособностью своих воспитанников понимать иноязычную речь, преподаватель совершенно исключил из своей практики аудирование и как цель и как средство обучения, в результате преподавание им осуществляется только на родном языке, что противоречит современным принципам обучения иностранному языку в школе. Такое положение дел мы наблюдали еще в нескольких общеобразовательных школах города.

#### Таким образом мы пришли к выводу, что наряду со многими иными причинами, принебрежение аудированием ведет к нарушению всех принципов коммуникативной направленности обучения. Отсутствует речемыслительная активность учащихся, нет в наличие ситуативности и функциональности выполняемых заданий, школьники постоянно ожидают перевода на родной язык и выполняют не требующие никакой мыслительной деятельности упражнения, основанные на автоматизированных навыках и умениях, как то: перевод текстов со словарем, пересказ, переписывание с учебника, письменный перевод и тому подобное.

#### Исходя из вышеизложенного, мы посчитали необходимым в период нашей практики ввести аудирование как вид речевой деятельности в полном объеме для эффективизации и интенсификации процесса обучения иностранному языку и, как будет показано далее, мы добились значительных успехов (см. результаты заключительного теста, Приложение с.128), используя нашу систему преподавания при соблюдении принципов коммуникативного метода обучения.

Поэтому нам представляется необходимым в следующих параграфах представить упражнения по обучению аудированию и обосновать их использование в преподавании иностранного языка.

**2.3 Основные виды упражнений для обучения аудированию**

В методике прослеживается два пути обучения аудированию[32,68]. Первый путь предлагает обучение аудированию в процессе выполнения специальных упражнений, т.е. аудирование выступает как цель обучения, следовательно по этому пути аудированию следует обучать как виду речевой деятельности. Сторонники же второго пути указывают на необходимость сочетания упражнений в аудировании с элементами говорения, чтения, и письма. Т.е. аудирование здесь выступает как средство обучения другим видам речевой деятельности. Для этого предполагаются неспециальные упражнения. Мы наряду со многими современными методистами предлагаем объединить эти два пути и учить аудированию как цели, а затем как средству, таким образом система упражнений для обучения аудированию должна включать в себя как специальные так и неспециальные речевые упражнения.

В первую очередь что такое речевые упражнения? Итак, восприятие связной речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью и протекает в особых условиях, определяемых рядом акустических факторов. Отсюда возникает необходимость в упражнениях, направляющих внимание на осмысление содержания воспринимаемой речи и на преодоление трудностей, связанных с восприятием. Такие упражнения принято называть речевыми.

Специальные речевые упражнения нацелены не только на развитие умения аудирования и не имеют попутных целей (например, закрепление лексики или грамматики). Они должны занимать небольшое время учебы, но проводиться регулярно.

Специальные речевые упражнения проводятся для того, чтобы учащиеся научились использовать подготовленные образцы в речевом синтезе, узнавать и понимать известные конструкции в разнообразном окружении. При выполнении этих упражнений следует избегать перевода. Они могут сопровождаться анализом, но это будет только логический анализ, помогающий осмыслить содержание. Это могут быть упражнения, направленные на восприятие общего смысла высказывания или на выделение отдельных смысловых групп, но всегда они направляют внимание слушающего на содержание речи и проводится только на связанном материале.

Неспециальные упражнения, направленные на обучение не только аудированию, но через него говорению, чтению, письму. Т.е. цель этих упражнений: обучать аудированию как средству обучения другим видам речевой деятельности.

Теперь логично перейти от путей обучения к этапам обучения. Итак, план работы с каждым текстом для аудирования должен быть следующим:

1. подготовка к прослушиванию;
2. аудирование текста и проверка его понимания;
3. специальные упражнения на развитие базисных умений;
4. неспециальные упражнения.

На наш взгляд основными подготовительными упражнениями должны служить вопросы по теме данного материала для аудирования, беседа по заголовку, что ведет к развитию прогностических умений и навыков.

Затем следует непосредственное прослушивание текста и проверка его понимания учащимися (об особенностях касающихся этого пункта плана работы над текстом будет подробнее сказано в следующей главе).

После этого проводится ряд спецальных упражнений в их число войдут упражнения, развивающие умение соотносить часть и целое в процессе слухового восприятия, находить в речи главную мысль, основное содержание, обращать внимание на заранее указанный отрезок речи, понимать целое, независимо от отдельных трудных для понимания частей (слов и предложений), догадываться о назначении отдельных элементов на основе понимания целого, т.е. использовать языковую и логическую догадку в процессе слухового восприятия.

За специальными упражнениями следуют неспециальные. К этим упражнениям относятся следующие[17,34]:

1) Упражнения для обучения восприятию диалогической речи «со стороны»:

* прослушайте диалог, составьте аналогичный на ту же тему;
* прослушайте начало диалога, составьте его окончание;
* прослушайте диалог, перескажите его в форме монолога (прокомментируйте его, дайте характеристику одному из действующих лиц, подберите к нему заголовок и объясните его) и т.д.;
* выскажите свое мнение о логичности построения диалога товарищей;
* укажите тему беседы;

2) Упражнения для восприятия диалоговой речи при участии в диалоге:

* прослушайте ряд вопросов, записанных на пленку. Дайте развернутые ответы в отведенной для этого паузе;
* прослушайте начало диалога (полилога), продолжайте его в парной работе;

3) Упражнения для обучения восприятию монологической речи:

* прослушайте текст, ответьте развернуто на вопросы;
* прослушайте текст, объясните его основную идею;
* прослушайте текст, составьте рецензию на него, используя следующий план: а) тема сообщения, б) действующие лица, в) краткое изложение содержания, г) основная идея, д) оценка прослушанного.

Теперь обратимся к основным способам, в данном случае упражнениям по преодолению трудностей при аудировании, на которых мы подробно остановились в предыдущей главе «Теоретические основы обучения аудированию» в параграфе «Основные трудности понимания речи на слух».

Итак, нам, исходя из положений литературы по методике преподавания иностранного языка, представляется обоснованным предложить следующие упражнения, по преодолению трудностей[16,18]:

1) Обусловленных характером языкового материала:

Упражнения, направленные на преодоление трудностей, обусловленных характером языкового материала, как то: слияние, сцепление, редукция звуков в безударном положении, должны проводиться на целых предложениях, когда представляется наиболее возможным выяснить значение слов, представляющих собой трудность для понимания в неударном положении.

Приучить учащихся не путать слова, сходные по звучанию, лучше всего работая с небольшим текстом. Работать над омонимами и многозначными словами можно только на материале целого предложения, а иногда и группы предложений на выяснения смысла интересующего слова.

2)Связанных с языковой формой сообщения:

Преодоление трудностей, связанных с языковой формой сообщения, т.е. преодоление трудности понимания текста, содержащего неизученный языковой материал должно обеспечивается формированием умения догадываться о значении новых слов, а также умением понимать смысл фраз и текста в целом, несмотря на наличие в нем незнакомых элементов.

При этом, как свидетельствует данные экспериментальных исследований, максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух достигает 10-12, поэтому фраза предназначенная для аудирования не должна содержать в себе количество слов превышающее данное.

Что касается сложности предложений, то на среднем этапе следует постепенно увеличить число предложений и разнообразить их виды.

Умение понять смысл, несмотря на наличие в тексте незнакомого  
языкового материала, формируется с помощью упражнений, обучаю-  
щих пониманию групп слов, фраз и микротекстов, содержащих незна-  
комый языковой материал.*.* Вторая группа трудностей на уровне языкового материала связана с тем, что при ознакомлении с новыми словами, грамматическими явлениями или речевыми образцами внимание учащихся, как правило, привлекается к трудностям воспроизведения этого материала, тогда как трудности узнавания остаются неотработанными. Это  
приводит к тому, что далеко не весь изученный языковой материал  
учащиеся легко узнают при чтении и аудировании. Таким образом нужно уделять больше внимания еменно узнаванию, а не воспроизведению материала.

3)Связанных со смысловым содержанием сообщения:

Градация трудностей в отношении смыслового содержания текстов может выражаться в переходе от занимательных (интересных) текстов к содержательным (информационным).

Необходимо обратить внимание на такие структурные особенности текста как заголовки (Сахарова и Рабинович относят их к вербальным основам). Основная задача заголовка – создать нужную направленность мысли, привлечь внимание к основной части текста, облегчить прогнозирование. Заголовкам присущи острые основные функции: номинативная, информативная, рекламная и экспрессивно-апеллятивная.

Две первые функции заголовков способствуют не только пониманию содержания, но и запоминанию последовательности изложения. С их помощью создается общее представление о теме сообщения, если она соответствует возрастным интересам учащегося или удачно дополняемый в классе графический текст, то естественно предположить, что такой заголовок не только облегчает аудирование, но и создает определенную установку на последующую переработку информации. Выделять новые данные по изучаемой теме, сопоставлять изложенные факты и т.д. Например: Serious issues (см. приложение с.100).

Именно желание понять смысл заставит слушателя мобилизовать  
внимание, память, т.е. активизировать психическую деятельность, заставит преодолевать трудности. Следовательно, эффективность обучения аудированию зависит в первую очередь от заинтересованности обучающегося в понимании содержания речи.

Результаты экспериментов свидетельствуют о том, что учащие-  
ся лучше понимают и запоминают трудные, но содержательные тексты,  
чем легкие, но примитивные. Таким образом, основным требованием к  
содержанию текстов для аудирования следует считать их содержа-  
тельность и занимательность. Градация трудностей в отноше-  
нии смыслового содержания текстов может выражаться в переходе от  
занимательных (интересных) текстов к содержательным (информатив-  
ным).

Градация трудностей содержания этих текстов может реализовываться за счет перехода от текстов повествовательных (более легких) описательным (более трудным),от монологических - к монологическим с элементами диалога и к диалогическим (например: Тема1: Film and Television.). Облегчает понимание смыслового содержания также и название текста, если оно отражает главную мысль, либо основное  
содержание текста. Полезно в начале обучения предпосылать тексту  
краткое вступление, создающее направленность мысли, не пересказы-  
вая, однако, основного содержания.

Для того чтобы не вызывать информационной перегрузки, объем текста должен соответствовать психическим возможностям обучающегося. Он не должен превышать 2-2.5 минут звучания, при этом не исключено постепенное увеличение времени звучания.

4)Связанных с условием предъявления сообщения:

Посильность же деятельности, т.е. понимание прослушанного при однократном воспроизведении, может обеспечиваться путем подключения других, не нарушающих природу аудирования, облегчающих факторов, таких, например, как зрительная опора, знакомый голос и др. Следует отметить, что это возражение справедливо лишь при выполнении упражнений, обучающих собственно аудированию. Мы предлагаем использовать следующие опоры: текст (происходит тренировка внутренней речи, что необходимо для чтения), анкета (внимание концентрируется на определенных частях текста, что ведет к улучшению понимания). Тексты-диалоги можно использовать как пример для составления аналогичных диалогов, в этом случае текст предлагается прослушать 2-3 раза.

Особое внимание следует обратить на опоры и ориентиры восприятия. Успешность аудирования во многом зависит от того, какими ориентирами располагает текст, имеются ли в нем необходимые подсказки и опоры для запоминания.

Вербальные опоры могут быть представлены в виде ключевых слов, речевых штампов, широко употребительных в разговорной речи, плана, разнообразных анкет, позволяющих слушающему членить текст в соответствии с предложенным способом (например: см. приложение с.88).

Аудирование приобретает, таким образом, конкретную цель. Его эффективность легко контролировать, поскольку внутренняя мыслительная деятельность ребят выводится во внешний план. Важно обучать школьников находить ориентиры в самом аудиотексте. Такие ориентиры могут быть выражены интонационно выделяемыми словами, заголовками, словами-носителями, логического ударения, риторическими вопросами, повторами. В ходе аудирования учащимся можно давать задания, записать слова, стоящие под ударением.

Необходимо также обратить особое внимание на тепм речи предъявляемой для аудирования Естественный темп, даже медленный, будет казаться учащимся слишком быстрым и может стать серьезным препятствием для понимания. Преодоление этой весьма серьезной трудности аудирования может быть осуществлено и при сохранении среднего темпа естественной иноязычной речи, но при условии, что для  
облегчения понимания на начальном этапе допускается некоторое замедление темпа речи за счет пауз между фразами.Такие паузы, не искажая правильного интонационного рисунка фразы, не снижая абсолютного темпа речи, дают возможность аудитору ликвидировать отставание во внутреннем проговаривании.

Для убыстрения темпа внутренней речи необходимо наряду с обильным слушанием речи разной быстроты выполнение специальных упражнений, предназначенных для этой цели, например: трехкратное повторение за учителем фраз или коротких текстов во всеубыстряющемся темпе, чтение знакомого текста вслед за диктором в быстром темпе и др.

5)Связанных с источниками информации:

Наиболее распространенным и доступным аудитивным источником информации являются магнитофонные записи. Они дают возможность градуировать трудности восприятия речи. Работу с магнитофоном можно начать с прослушивания речи преподавателя. Затем перейти к слушанию чужих голосов, сначала мужских, а потом женских и детских. Предъявление информации может легко прерываться и в паузах осуществляться контроль понимания. Таким образом, можно обеспечивать доступность речи, аудируемой с магнитофона. По нашему мнению магнитофонная запись-основное средство для обучения аудированию на среднем этапе.

6)Касающихся непосредственно слушающего:

Умелое сочетание индивидуальной, фронтальной и групповой работы, объединение в парной работе разных по подготовке учащихся, разнообразие интересной формы контроля, комментирование ошибок с указанием заметного улучшения восприятия на слух отдельных учащихся и т.д. будет способствовать активизации умственной деятельности, повышению интереса к работе, личной и коллективной ответственности.

Эффективность преодоления этих трудностей повышается, если преподаватель применяет индивидуализированные задания, которые, как известно повышают активность слу­хового восприятия. С их помощью организуются соревнования, в ходе которых одни учащиеся выражают свое согласие или несогласие, другие отвечают на вопросы учителя. Индивидуа­лизация процесса аудирования предполагает также подготовку материалов, представляющих личностную значимость для учащихся.

Учащихся на среднем этапе, кроме того, интересуют тексты о выда­ющихся людях страны изучаемого языка, наряду с названными материалами их привлекают рассказы о жизни и деятельности молодежи страны изучаемого языка, ли­тературе и искусстве, национальных традициях, обычаях и праздниках, о наиболее значительных событиях в истории, особенно если прослушивание сопровождается демонстрациями подкрепляющего материала.

Итак, в данном параграфе мы описали, на наш взгляд основные упражнения для обучения аудированию и наряду с ним другим видам речевой деятельности.

***2.4 Контроль понимания при выполнении упражнений по аудированию***

В данном параграфе мы остановимся непосредственно на контроле понимания текста и уровнях его понимания.

Прежде чем приступить к прослушиванию текста учитель должен дать предварительную инструкцию, создав мотивацию и организационную установку, мобилизируя школьников на активную работу. Инструкция включает в себя формулировку задания, разъясняет пути его выполнения, ориентирует в трудностях, иногда указывает формы последующей проверки понимания, а также содержит опоры и ориентиры столь необходимые в понимании речи на слух. Например:

* Прослушайте текст еще раз и заполните пропуски.
* По ходу прослушивания заполните предлагаемую вам анкету
* Прослушайте текст-загадку; догадайтесь, о ком идет речь и т.д.
* Вот некоторые слова и отдельные выражения, которые вызывут у вас трудности. Они предварительно выписываются на доску и затем проговариваются хором.
* Ответы на следующие наводящие вопросы помогут вам понять текст

В качестве особого приема можно использовать индивидуальную мотивационную установку к аудиотексту. Эксперименты доказывают, что если обучаемого предупредить заранее, что он должен будет пересказать или воспроизвести в какой-то другой форме аудиотекст, то эффективность восприятия значительно увеличится. Так, учащийся, которому было известно, что его спросят по данному аудиотексту, понял текст на 90 %, в то время как другие равно успевающие ученики этого же класса поняли предложенную информацию всего на 50 %[39,54].

В условиях класса можно обеспечить аудирование каждого отдельного ученика, дав распределенную установку типа: первый ряд следит за приметами времени и места действия, второй – за репликами персонажа, третий – называет кульминационный момент. Таким образом индивидуальная мотивированность создает повышенную заинтересованность, учащиеся вовлекаются в соревнование, кто лучше выполнит задание. Подобная «здоровая» конкуренция ведет к эффективизации учебного процесса. Так как задания соревновательного харак­тера стимулируют активность слухового восприятия учащихся.

Мотивационная установка в любом случае показывает учащимся, на что обратить внимание, какие возникнут трудности и как учащимуся в связи с ними организовать свою работу. Задача учителя мотивационной установкой возбудить интерес школьников к предстоящей школьной работе. Например (см. Приложение с.80):

«Сегодня, - объявляет учитель, -вашему вниманию будет представлен монолог ученого-психолога. Речь пойдет о влиянии телевидения на психику человека, особенно подростка. У вас будет возможность прослушать этот монолог только один раз, поэтому будьте максимально внимательны, постарайтесь понять, о чем говорит ученый, выберите интересный, с вашей точки зрения, вопрос или проблему для обсуждения, аргументируйте ваше мнение. На доске даны ключевые слова, которые облегчат вам понимание. Давайте прочитаем их и преступим к прослушиванию».

Целью любого контроля является определение уровня сформированности речевых умений, и того, насколько точно и полно восприняли учащиеся тот или иной аудиотекст. Наиболее известной (применительно к аудированию) является типология А.C. Лурье[29,47], который выделяет четыре уровня понимания: уровень слов, уровень предложений, уровень сложного синтаксического целого (смыслового куска) и уровень текста.

Понимание на уровне слов носит фрагментарный характер, оно зависит от соотношения между активным, пассивным и потенциальным словарями слушающего и от его способности использовать детерминирующую функцию словосочетаний и контекста. При аудировании иноязычного текста учащиеся часто различают на слух отдельные слова и наиболее легкие фразы, догадываясь на этом основании о теме сообщения и только.

Понимание предложений зависит от их синтаксической особенности. Простое предложение не представляет собой сложности, так как оно является привычной и хорошо упроченной единицей разговорной речи. Особую сложность представляет понимание логико-грамматической структуры сложного предложения. Мыслительные операции связанные в данном случае с особой формой синтеза отдельных элементов и одновременной, а не последовательной обозримостью всего предложения.

Понимание сложного синтаксического целого происходит путем расчленения речевого сообщения на части и его смысловой группировки, определение средств соединения предложений, составляющий смысловой кусок, определение его темы, начало и конца мысли по основным синтаксическим признакам (инверсия, вводные слова, союзы, в начале и в конце смыслового куска и др.).

Восприятие целого текста зависит от понимания предикативной связи предложений, ибо она наиболее стабильна и информативна от композиционно-смысловой структуры текста, стиля и жанра.

Эта типология уровней понимания представляет интерес с точки зрения развития прогностических умений и позволяет проследить за сложностью выдвижения формальных и смысловых гипотез, однако для организации контроля мало пригодна.

Руководствуясь критериями полноты и правильности понимания, мы придерживаемся градации предложенной Н.И.Гез[11,97]. 1) уровень фрагментального (поверхностного) понимания, 2) уровень глобального (общего) понимания, 3) уровень детального (полного) понимания, 4) уровень критического понимания.

Поэтому, отталкиваясь от всего, что сказано выше, упражнения с помощью которых проверяется степень глубины и полноты понимания, должны относится только к 3 уровням (2-4), с их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания, с которого и следует начинать обучение аудированию.

Теперь перчислим основные виды упражнений принятые для проверки понимания. Итак, общее понимание текста проверяется обычно с помощью выбранного ответа на вопросы (такие как: правильный/не правильный ответ; выполнения текстов типа «multiple choice» (выбор правильного ответа как правило из четырех) (например: см. приложение с.86).

Уровень детального понимания определяется путем заполнения пропусков в графическом ключе (close test), представляющем собой сокращенное или полное изложение прослушиваемого. В зависимости от языковой подготовки слушающих и сложности текста пропуски могут иметь большие или меньшие интервалы, пропускается каждое седьмое или шестое слово (например: см. приложение с.81) .

Уровень детального понимания проверяется с помощью ответов на вопросы (например: см. приложение с.84).

Уровень критического понимания связан с оценкой прослушанного, с выделением основной информации, с комментированием и обсуждением, т.е. со всякого рода творческими, проблемными заданиями, предполагающими понимание эмоционально-оценочных элементов текста и наличия умения соотносить содержание с ситуацией общения (например: см. приложение с.83).

Теперь рассмотрим упражнения, предложенные Сахаровой Т.Е. и Рабинович Ф.М.[39,118]связанные с установкой слушающего на понимание основной и личностно-значимой информации, получением сведений, представляющих ценность для практической деятельности и для общения в коллективе сверстников. В связи с этим задание для проверки понимания текста могут быть следующих трех типов:

1. задание на понимание содержания прослушанного;
2. задание на творческую переработку воспринятой информации;
3. задание на использование полученных сведений в общении и других видах деятельности.

Коммуникативные задания первого типа связаны с развитием умений целенаправленно, в соответствии с коммуникативной задачей воспринимать информацию учебного текста на уровне фактов и на уровне идей, в общем или детально, либо осуществлять мыслительный поиск по определенному заданию, что необходимо для полного овладения языком. Выполняя задание этого типа, слушающий выделяет опорную мысль, основную идею, основные утверждения, как они обосновываются автором. Например:

* ска­жите, что показалось вам самым важным и интересным в про­слушанном тексте, и обоснуйте свое мнение;
* подумайте, как бы вам хотелось завершить описанные в тексте cобытия и т. д.

Коммуникативные задания второго типа предполагают творческую переработку воспринятой информации, активную мыслительную работу учащихся, выражение своего отношения к общему содержанию, к отдельным проблемам к утверждениям автора, то есть задействуют речемыслительную деятельность, например:

* скажите, как вы относитесь к событиям и действующим лицам;
* сравните факты, о которых вы узнали, с тем, что вам было известно ранее;

Третий тип коммуникативных заданий связан с включением полученной информации в процесс общения, с ее передачей тому адресату, который указан в коммуникативной задаче, или с ее использованием в других видах деятельности: беседе, дискуссии по проблеме, затронутой в сообщении, изготовление подарков, поделок своими руками по услышанным рекомендациям и т.п. Таким образом усвоенный материал непосредственно тренируется в речи. Мы объеденили эти две (Гез Н.И.и РабиновичФ.М., СахаровойТ.Е.) системы упражнений контроля понимания в своей методике обучения аудированию.

Используя тестовые задания, учитель имеет преимущество, так как ему удается вовлечь в работу всех учащихся одновременно и оценить результаты каждого. Вместе с тем не следует забывать и о том, что тесты – привлекательная форма контроля. Они мало пригодны в классе с хорошей языковой подготовкой, особенно тогда, когда речь идет о взаимосвязанном обучении слушанию и говорению. Так мы считаем, что применять такой вид проверки нужно в тех лишь случаях, когда необходимо проверить именно понимание, то есть тест должен применяться, по нашему мнению, в тех случаях, когда учитель ставит перед собой целью-проверку уровня способностей учащихся понимать иноязычную речь большого объема на слух, пользуясь своим потенциальным словарем и прибегая к языковой догадке.

В процессе подготовки к аудированию учителю необходимо четко определить конкретные задачи[16,18]: 1) формирование умений и навыков восприятия иноязычной речи; 2) обсуждение прослушанного; 3) организация сообщений учащихся по аналогии с прослушанным образцом (диалоги, описания и т. д.). Содержание текста на аудирование и выбор упражнений и заданий по нему должны быть адекватны по­ставленной цели. На наш взгляд, на сред­нем этапе установочные задания и задания по прослушанному тексту следует формулировать таким обра­зом, чтобы с их помощью стимулировать мотивацию школь­ников, создавать для них проблемные ситуации, развивать вы­борочное восприятие наиболее значимой информации, показы­вать способы практического использования полученных в ходе аудирования знаний.

Итак, из всего сказанного выше мы делаем вывод, что существует реальная возможность формирования умений и навыков устной речи на основе аудирования. Наиболее предпочтительными являются способы, которые создают ситуации естественного речевого общения, стимулируют учащихся высказаться, обменяться мнениями. Задания по прослушанному тексту должны быть творческими, действия учащихся должны быть внутренне мотивированы. Желательно, чтобы они имели проблемный характер, побуждали учащихся применять в ответах полученные ранее знания, ставили их перед необходимостью сравнивать, догадываться, искать решение в самом тексте, то есть решать коммуникативные задачи учащиеся должны самостоятельно, используя лексико-семантические опоры в виде таблиц или записей фактического и языкового материала на доске. Опоры служат не только речевой поддерж­кой, но и способствуют лучшему пониманию и запоминанию аудитивного материала.

Итак в настоящем параграфе мы описали на наш взгляд самые эффективные способы проверки понимания, также мы коснулись методов мотивации и стимуляции интереса учащихся

***2.5 Подготовка и проведение экспериментельно-опытной работы***

Исходя из всего перечисленного мы разработали свою систему упражнений для обучения аудированию на коммуникативной основе.

Основным средством для овладения иностранным языком является естественная языковая среда со всеми лингвистическими и экстралингвистическими составляющими, ее мы и постарались воссоздать во время нашего эксперимента при помощи магнитофонных записей материала для аудирования. Все упражнения были разработаны нами с целью развития коммуникативных умений и навыков. Нашей задачей было доказать, что результатами постоянных и систематических заданий для обучения чтению, говорению и письму, как видам деятельности, основанные на аудировании развивают мышление учащихся, на основе которого развиваются память, воображение, восприятие; а знания, приобретенные таким путем, запоминаются надолго.  
 С помощью возбуждения центров головного мозга ответственных за память, при помощи аудиовизуальных средств, мы добились улучшения не только количества запоминаемых единиц, но и качества их запоминания. И таким образом аудирование переросло из отдельного вида деятельности во вспомогательный, из цели в средство совершенствования ранее приобретенных навыков и умений.Нашей целью в ходе эксперимента было доказать рабочую **гипотезу**: увеличение объема аудирования и использование этого вида деятельности одновременно в качестве средства обучения чтению, письму и говорению делает процесс усвоения и освоения языка, неотрывно от его речевой стороны, более эффективным. Мы разработали 14 уроков, входивших соответственно в шесть различных тем (см. Приложение с.69). Настоящая методика была разработана нами путем качественного изменения уже известных способов и методов обучения аудированию. Далее она была использована нами непосредственно в процессе преподавания иностранного языка во время педагогической практики (c 11 по 23 февраля 2002 года) в 8-м классе средней школы «Йоварю» г.Клайпеды, Литовской Республики.

**Система упражнений для обучения аудированию:**

1) перед представлением материала для аудирования, дается мотивационная установка в виде наводящих вопросов, беседа по заголовку текста (например, см. Приложение с.80);

2) непосредственное прослушивание материала, в зависимости от цели (основная цель-обучение аудированию):

- с паузированием (при повторном прослушивании-обучение устной диалогической речи) (например, см. Приложение с.83, (урок3, тема1)):

- без паузирования (обучение непосредственно аудированию) (например, см. Приложение с.90 (урок 3, тема 2)):

- прослушивание материала с одновременной его записью во время пауз (обучение письму) (например, см. Приложение с.82 (урок 2, тема 1)):

- прослушивание с опорой на текст, представленном в раздаточном материале (обучение чтению) (например, см. Приложение с.80 (урок 1, тема 1)):

- прослушивание материала с последующим выполнением заданий (обучение устной монологической речи) (например, см. Приложение с.85 (урок1, тема 2)):

3) непосредственная проверка понимания, то есть работа над обучением аудированию (см. Приложение с.107 (урок 2, тема 5)).

***2.6 Анализ результатов экспериментально-опытной работы***

В данном параграфе мы проведем оценку результатов эксперимента с последующими теоретическими выводами.

Перед началом эксперимента мы провели контрольный тест (см. Приложение с.69), целью которого было исследовать уровень владения учащимися коммуникативными навыками и умениями. Диагностирование проходило следующим образом. Учащимся был представлен текст с заданиями (см. Приложение с.69), с помощью которых мы смогли определить уровень владения той или иной речевой деятельностью.

1) Чтобы определить уровень владения чтением учащиеся должны были прочитать текст, записав неизвестные им слова, затем они должны были ответить на вопросы (см. Приложение с.72), так определялся уровень глобального понимания. Результаты показаны в таблице №1(см. Приложение с.77)

2) Чтобы определить уровень владения устной диалогической речью учащиеся должны были составить диалоги на основе данной ситуации и списка активной лексики урока (см. Приложение с.73), работа проходила в парах. Результаты показаны в таблице №2 (см. Приложение с.78)

3) Чтобы определить уровень владения устной монологической речью учащиеся должны были пространно высказаться по отдельному вопросу (см. Приложение с.73), используя как можно больше новых слов. Результаты показаны в таблице №3 (см. Приложение с.78)

4) Чтобы определить уровень владения письмом учащиеся должны были написать небольшое соченение объемом в 100 слов(см. Приложение с.74), используя как можно больше новых слов. Результаты показаны в таблице №4 (см. Приложение с.79)

5) Чтобы определить уровень владения аудированием учащиеся должны были прослушать текст (см. Приложение с.74), затем выполнить задание, с помощью которых определялись уровни понимания: 1-глобальный(см. Приложение с.75); 2-детальный(см. Приложение с.75); 3-критический(см. Приложение с.76). Результаты показаны в таблице №5 (см. Приложение с.79)

Результаты высчитывались следующим образом:

1) Чтение.

* определение уровня глобального понимания по формуле:

**L = RA / GQ. 100%**, где

**RA** (**R**ight **A**nswers-правильные ответы)-количество правильных ответов

**GQ** (**G**eneral **Q**uantity-общее количество)-общее количество вопросов

**L** (**L**evel-уровень)-уровень глобального понимания

* диагностирование количества незнакомых слов по формуле:

**QUW= QW / UW. 100%**, где

**QW** (**Q**uantity of **W**ords-количество слов)-общее количество слов в тексте

**UW** (**U**nknown **W**ords-незнакомые слова)-записанные неизвестные слова

**QUW** (**Q**uantity of **U**nknown **W**ords-количество незнакомых слов)-процентное выражение неизвестных слов

2) Устная диалогическая речь.

* диагностирование уровня овладения учащимися новыми словами по формуле:

**L=QUS / PQ. 100%**, где:

**PQ** (**P**roposed **Q**uantity-предложенное количество)-количество предложенных слов

**QUS** (**Q**uantity of **US**ed words-количество использованных слов)-количество использованных из них

**L** (**L**evel-уровень)- уровень использования в процентах

3) Устная монологическая речь.

* диагностирование уровня овладения учащимися новыми словами по формуле:

**C = QW / NW.100%**, где:

**C** (**C**orrelation-соотношение)-процентное соотношение

**QW** (**Q**uantity of **W**ords-количество слов)-количество слов в высказывание

**NW** (**N**ew **W**ords-новые слова)-количество новых слов

5) Аудирование.

* диагностирование глобального уровня понимания, по формуле:

**L1= RA / GQ.100%**, где:

**L1**(**L**evel -уровень)-уровень глобального понимания

**GQ** (**G**eneral **Q**uantity-общее количество)- общее количество заданий

**RA** (**R**ight **A**nswers-правильные ответы)- количество правильных ответов

* диагностирование детального уровня понимания, по формуле:

**L2= RA / GQ.100%**, где:

**L2**(**L**evel-уровень)-уровень детального понимания

**GQ** (**G**eneral **Q**uantity-общее количество)- количество заданий

**RA** (**R**ight **A**nswers-правильные ответы)- количество правильных ответов

* диагностирование критического уровня понимания, по формуле:

**L3= RA / GQ.100%**, где:

**L3**(**L**evel-уровень)-уровень критического понимания

**GQ** (**G**eneral **Q**uantity-общее количество)- количество заданий

**RA** (**R**ight **A**nswers-правильные ответы)- количество правильных ответов

Таким образом мы получили следующие результаты (средний показатель), которые выражены в процентах для большей наглядности:

1) Чтение.

Уровень глобального понимания составляет 64%.

Процентное соотношение новых слов к общему количеству слов составляет 4%.

2) Устная диалогическая речь.

Уровня овладения учащимися новыми словами равен 42%.

3) Устная монологическая речь.

Уровня овладения учащимися новыми словами равен 8%.

1. Письмо.

Количество новых слов составляет 8.

Количество грамматических ошибок составляет 3.

Количество орфографических ошибок составляет 7.

5) Аудирование.

Глобальный уровень понимания составляет 30%.

Детальный уровень понимания составляет 25%.

Критический уровень понимания составляет 18%.

Затем мы провели эксперимент (см. Приложение с.80) по обучению аудированию, схема проведения которого описана выше.

По окончанию эксперимента нами был предложен заключительный контрольный тест (см. Приложение с.113), необходимый для проверки эффективности предлагаемой нами методики. Окончательные результаты его таковы (см. Приложение с.122):

1) Чтение.

Уровень глобального понимания составляет 90%.

Процентное соотношение новых слов к общему количеству слов составляет 1.8.

2) Устная диалогическая речь.

Уровень овладения учащимися новыми словами равен 80%.

3) Устная монологическая речь.

Уровень овладения учащимися новыми словами равен 13%.

4) Письмо.

Количество новых слов составляет 11.

Количество грамматических ошибок составляет 1.

Количество орфографических ошибок составляет 3.

5) Аудирование.

Глобальный уровень понимания составляет 72%.

Детальный уровень понимания составляет 56%.

Критический уровень понимания составляет 48%.

Таким образом полученные цифры доказывают эффективность предлагаемой методики. Так как уровень владения всеми видами речевой деятельности повысился соответственно:

1 ) Чтение.

Уровень глобального понимания повысился на **26%**.

2) Устная диалогическая речь.

Уровень овладения учащимися новыми словами повысился на **38%.**

3) Устная монологическая речь.

Уровень овладения учащимися новыми словами повысился на **5%.**

4) Письмо.

Сократилось количество ошибок, из которых грамматических на 2 и орфографических на **4.**

5) Аудирование.

Глобальный уровень понимания повысился на **42%.**

Детальный уровень понимания повысился на **31%.**

Критический уровень понимания повысился на **30%.**

Из всего вышесказанного следует, что предлагаемая нами методика подтвердила свою эффективность. Учащиеся не только овладели умениями и навыками аудирования, но значительно улучшилось их владение другими видами речевой деятельности.

## 4. Выводы по 2 главе.

Итак, в настоящее время методика преподавания аудированию включает в себя обучение этому виду речевой деятельности как цели обучения, и как средству овладения другими видами речевой деятельности. Поэтому для достижения желаемых результатов в обучении аудированию следует применять и специальные, и неспециальные речевые упражнения, а также, конечно же, и языковые (подготовительные).

Предлагаемая методика обучения аудированию, как доказал проведенный эксперимент, помогает сделать изучение иностранного языка для ребят более интересным, а также закрепить их умения и навыки в данном виде речевой деятельности. Наше методика способствовала тренировке слуховой памяти, которая содает более благоприятные условия для изучения иностранного языка.

Рациональная смена приемов обучения на одном и том же уроке способствует вовлечению в работу новых неутомленных участков  
коры головного мозга, изменению раздражителей, так как длительное и однообразное раздражение корковой клетки ведет к развитию в ней процесса торможения, который сначала уменьшает, а затем и прекращает ее работу. Поэтому при построении урока мы ориентировались на различные виды памяти. Комбинированное воздействие на органы зрения (как, например, при чтении) с помощью аудиовизуальных средств, которые увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную  
память и обеспечивают переработку и усвоение информации. Таким образом магнитофонная запись создает в памяти четкие слухо-  
вые представления и обучает пониманию со слуха в условиях,  
максимально приближенных к естественным.

На основе эксперимента нами было отмечено, что аудитивные средства обучения должны строиться на материале,  
максимально приближенном к устной разговорной речи, опираться на  
жизненную ситуацию и носить преимущественно диалогический или  
диалого-монологический характер.

Также было замечено, что понимание на слух зависит от структурных особенностей материала. Основная идея сообщения может быть сформулирована в начале, в конце или не быть словесно оформлена, а вытекать из самого повествования.

С помощью эксперимента мы показали, что для обучения  
восприятию на слух целесообразно сначала использовать речь учителя (беседа перед прослушиванием материала для аудирования),  
так как в этом случае задействован фактор знакомого голоса, а также учитель может при недостаточном понимании пребегнуть к повторению, затем можно переходить к техническим источникам, для которых характерно однократное предъявление информации.

Увеличить время говорения можно путем паузирования, что дает  
каждому ученику возможность для речевой реакции.

# Заключение

Итак, в данной дипломной работе был исследован сам процесс аудирования, способы обучения ему как одному из труднейших и важнейших видов речевой деятельности, пути преодоления трудностей, с которыми учащиеся сталкиваются. Также при использовании углубленного изучения методической и психолого-педагогической литературы был изучен и изложен интенсивная методика обучения аудированию на среднем этапе, который основывался на положении о возможности обучения аудированию, одновременно используя его и как цель и как средство. Данному положению было уделено особое внимание и указаны основные методы подходы к углубленному обучению аудированию.

Таким образом, владение аудированием как видом речевой деятельности, должно обеспечивать успешный процесс коммуникации, развивать умение учащихся говорить и понимать иностранный язык, а так как этот процесс сложный и трудный, то в школах надо уделять большее внимание данной процедуре. Очень важно повысить и мотивацию у учащихся к пониманию иностранной речи на слух. А ведь к совершенствованию процесса обучения аудированию есть все предпосылки: техника в современное время развивается высокими темпами, и у учителей появляется все больше возможностей использовать различные виды технических средств обучения.

Говорение и аудирование образуют вместе один акт устного общения. Оба эти процесса тесно связаны, но сравнительные границы знания иностранного языка для слушания и говорения неодинаковы. Графически мы могли бы это изобразить в виде двух окружностей, где внутренний круг представляет вокабуляр активного говорения, а внешний–понимание речи на слух, причем с увеличением объема изученного материала оба круга будут соответственно увеличиваться и внутренний будет приближаться к внешнему, но они никогда не совпадут. Внешний круг всегда будет больше. Таким образом по нашему мнению необходимо придерживаться тенденции сближения размеров внешнего и внутреннего кругов, т.е. приближать умение активно пользоваться языком к возможности понимать иностранную речь. Необходимо систематически давать учащимся слушать речь изучаемого иностранного языка, построенную на знакомом лексико-грамматическолм материале.

Мы наблюдали, что в процессе аудирования внимание учащихся напряжено, запоминание произвольное, ориентация на фиксацию запрашиваемой информации преимущественно в оперативной памяти, а фиксация в долгосрочной памяти увлекательной информации может быть велеколепной в связи с эмоциональным настроем. Процесс аудирования очень активный. Ему присуще напряженное, равномерно распределяемое внимание и произвольное запоминание.

##### ***Приложение***

Контрольный тест предваряющий экспериментально-опытную работу.

***1)Задания к контрольному тесту по чтению:***

* Диагностирование количества незнакомой лексики:

Read the following text and write down all unknown words.

##### THE SERENADE

(by *G. Bernard Shaw)*

*George Bernard Shaw, the famous English playwright, came from  
a middle class family. He was born in Dublin, the capital of Ireland,  
in 1856, and was proud of being an Irishman.*

*In 1876 he left his hometown for London, where he became a  
journalist. In 1884 he joined the Fabian Society, a socialist organization of petty bourgeois intellectuals.*

*After a few unsuccessful attempts at writing novels, Shaw turned  
to plays. His first play appeared in 1892. Later on he wrote a large  
number of plays, all of which are known for their brilliant dialogue  
and sharp political satire.*

*Bernard Shaw died in 1950 at the age of ninety-four.*

I celebrated my fortieth birthday by putting on one of  
the amateur theatrical performances for which my house at  
Beckenham is famous.

The play, written by myself, was in three acts, and an  
important feature was the sound of a horn in the second act.

I had engaged a horn player to blow the horn. He was  
to place himself, not on the stage, but downstrairs in the  
hall so as to make it sound distant.

The beautiful Linda Fitznightingale occupied the best seat. The next chair, which I had intended for myself, had been taken by Mr. Porcharlester, a young man of some musical talent.

As Linda loved music, Porsharlester's talent gave him  
in her eyes an advantage over older and cleverer men.  
I decided to break up their conversation as soon as I could.

After I had seen that everything was all right for the  
performance, I hurried to Linda's side with an apology for my long absence. As I approached, Porcharlester rose, saying, "I'm going behind the stage if you don't mind."

"Boys will be boys," I said when he had gone. "But how  
are your musical studies progressing?"

"I'm full of Schubert now. Oh, Colonel Green, do you  
know Schubert's serenade?"

"Oh, a lovely thing. It's something like this, I think..."

"Yes, it is little like that. Does Mr Porcharlester sing it?"

I hated to hear her mention the name, so I said, "He  
tries to sing it."

"But do you like it?" she asked.

"Hm, well the fact is..." I tried to avoid a straight  
answer. "Do you like it?"

"I love it. I dream of it. I've lived on it for the last  
three days."

"I hope to hear you sing it when the play's over."

"I sing it! Oh, I'd never dare. Ah, here is Mr. Porcharlester, I'll make him promise to sing it to us."

"Green," said Porcharlester, "I don't wish to bother you,  
but the man who is to play the horn hasn't turned up."

"Dear me," I said, "I ordered him at exactly half-past  
seven. If he fails to come in time, the play willl be spoilt."

I excused myself to Linda, and hurried to the hall. The  
horn was there, on the table. But the man was nowhere to  
be seen.

At the moment I heard the signal for the horn. I waited  
for him, but he did not come. Had he mixed up the time?  
I hurried to the dining room. There at the table he sat, fast  
asleep. Before him were five bottles, empty. Where he had  
got them from was beyond me. I shook him, but could not  
wake him up.

I ran back to the hall promising myself to have him  
shot for not obeying my orders. The signal came again.  
They were waiting. I saw but one way to save the play  
from failure.

I took up the instrument, put the smaller end into my  
mouth and blew. Not a sound came from the thing.

The signal was given a third time.

Then I took the horn again, put it to my lips and blew  
as hard as I could.

The result was terrible. My ears were deafened, the windows shook, the hats of my visitors rained from their pegs,and as I pressed my hands to my head, the horn playercame out, shaky on his feet, and looked at the guests, who  
began to appear on the stairs...

For the next three months I studied horn-blowing. I did  
not like my teacher and hated to hear him always saying  
that the horn was more like the human voice than any other  
instrument. But he was clever, and I worked hard without  
a word of complaint. At last I asked him if he thought I  
could play something in private to a friend.

"Well, Colonel," he said, "I'll tell you the truth: it  
would be beyond your ability. You haven't the lip for it.  
You blow too hard, and it spoils the impression. What were  
you thinking of playing to your friend?"

"Something that you must teach me, Schubert's serenade."

He stared at me, and shook his head. "It isn't written  
for the instrument, sir," he said, "you'll never play it." But  
I insisted. "The first time I play it through without a  
mistake, I'll give you five pounds," I said. So the man gave in.

* Уровень глобального понимания.

Answer the following questions, using the active vocabulary of the  
lesson.

1. What was one of the important features of the  
play?

2. What made Colonel Green think that Mr. Porcharlester  
had an advantage over him in Linda's eyes?

3. What did Colonel Green do after making all the necessary arrangements?

4. Why didn't the horn player turn up at the appointed  
time? Had he really mixed anything up?

5. Was it clear to Colonel Green how the horn player had  
managed to get so drunk, or was it beyond him?

6. What did Colonel Green think was the only way to save  
the play from failure?

7. Why did Colonel Green press his hands to his head after  
blowing the horn?

8. What did Colonel Green hate to hear his teacher say?

9. Did Colonel Green complain that horn-blowing was hard  
work?

10. What did the teacher say about Colonel Green's ability  
to play the horn?

11. What did Colonel Green wish to play in private to a  
friend?

***2)Задания к контрольному тесту по говорению:***

Диалог.

* Make up a dialogue using the following vocabulary:

1 to avoid, to put down to, to mention, to guess, to turn out;

2 to rely on, to mix up, to complain (of), to be unfair, shameful;

3 private, to complain (of), to spoil, to apologize, to put up with,

4 to ask to put off, to insist on, urgent, (not) to give in, within;

5 to rely on, to fail, (not) to apologize, (not) to deal with, to mix up;

6 to have an advantage over, beyond one’s abilities, to put a lot of energy into, (not) to complain (of), as a result.

Монолог.

* Answer the following questions proving your statements and using the active vocabulary. Enlarge your answer.

1. Why did Colonel Green mention the place where the horn player was to sit?
2. Why did Colonel Green hate to hear Linda mention the young man’s name?
3. Why did Colonel Green try to avoid a straight answer to Linda’s question?
4. Why didn’t the horn player turn up at the appointed time?
5. What would the horn player’s absence mean for the success of the play?
6. Why did Colonel Green insist on being taught to play the serenade?
7. Why did the teacher stare at the Colonel on hearing that Colonel Green wanted to play the serenade?
8. Why did the teacher finally give in?
9. Was it clear to Colonel Green how the horn player had managed to get so drunk, or was it beyond him?
10. Had the horn player really mixed anything up?
11. Why Colonel Green didn't complain that horn-blowing was hard work?
12. Describe the main caracters of the story as you see them.

***3)Задания к контрольному тесту по письму:***

* Write a composition (100 words) based on the text “The Serenade”. Make up a follow-up for this story using as many of the new words as you can.

***4) Задания к контрольному тесту по аудированию:***

* **Текст для аудирования.**

The status of women in our world.

The concrete ceiling while women are up against it. Someone once observed that a glass ceiling blocks women rise to the top but it seems more like a concrete ceiling. The following could be what’s stopping us:

* Because boys are taken more seriously than girls at school.
* Because some female high achievers such as Margaret Thutcher often don’t promote other women.
* Because women have babies.
* Because men think women won’t be as committed to their job once they have a child.
* Because a woman is still judged on her looks.
* Because women think men won’t love them anymore if they are successful.
* Because women are busy doing housework when they could be training, impressing the boss and networking.
* Because women’s brains are smaller.
* Because working mothers are made to feel guilty.
* Because women are taught to start out as secretaries and good secretaries rarely get promoted.
* Because not enough women have the courage or confidence to speak out about inequality.
* Because women say-sorry, sorry, sorry all the time.
* Because women are either too tough or not tough enough.
* Because men fear and distrust powerful women.
* Because no one ever thinks of calling the father when a child is ill.
* Because a lot of men genuinely think of themselves as superior to women.
* Because some men just don’t listen to what women are saying.
* Just because…

***Задания:***

* Уровень глобального (общего) понимания текста:

Listen to the following monologue about women’s position in the world and say

whether the statement is true or false.

1 A glass ceiling blocks women’s rise to the top.

2 Men think women will be as committed to their job once they have a child

1. A woman isn’t judged upon her looks.
2. Working mothers are made to feel guilty.
3. Women say-it’s your fault, all the time.
4. Men do not fear and distrust powerful women.
5. Some men just don’t listen to what women are saying.

* Уровень детального (полного) понимания текста:

Listen to the monologue and then complete the text.

The concrete ceiling while women …(1) up against it. Someone once …(2) that a glass ceiling blocks women …(3) to the top but it seems more like a …(4) ceiling. The following could be what’s stopping us:

* Because boys are taken more … (5) than girls at school.
* Because some…(6) high achievers such as Margaret Thutcher …(7) don’t promote other women.
* Because …(8) have babies.
* Because men …(9) women won’t be as …(10)to their job once they …(11) a child.
* Because a …(12) is still judged on her …(13).
* Because women think men won’t …(14) them anymore if they are successful.
* Because women are …(15) doing housework when they…(16) be training, impressing the …(17) and networking.
* Because women’s …(18) are smaller.
* Because working mothers … (19) made to feel guilty.
* Because women are …(20) to start out as …(21) and good secretaries rarely get ... (22).
* Because not enough women …(23) the courage or confidence to … (24) out about inequality.
* Because women …(25) -sorry, sorry, sorry all the ... (26).
* Because women are either too…(27) or not tough enough.
* Because… (28) fear and distrust powerful …(29).
* Because no one ever thinks of …(30) the father when a…(31) is ill.
* Because a lot…(32) men genuinely think of themselves…(33) superior to women.
* Because some …(34) just don’t listen to…(35) women are saying.
* Just because…
* Уровень критического понимания текста:

Listen to the cassette and answer these questions.

1 How could you explain the following: Someone once observed that a glass ceiling blocks women rise to the top but it seems more like a concrete ceiling?

2 Define the meaning of the following phrase “high achievers” and find examples in real life.

3 Why do you think women are judged on their looks?

4 How do you think a woman can impress her boss?

5 Why do you think secretaries rarely get promoted? Prove your statement.

6 Do you really think that men fear and distrust powerful women? Why?

7 Try to make a connection between the following phrase: “Some men just don’t listen to what women are saying.” and the real life situation.

**Результаты контрольного теста:**

##### **Чтение**

Таблица №1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Кол-во правильных ответов | Уровень глобального понимания | Кол-во неизвестных слов | Незнакомая лексика в % |
| Барацявичюс Виктор | 9 | 82% | 30 | 3.5% |
| Войтенко Юлия | 9 | 82% | 27 | 3.2% |
| Герасимов Владимир | 6 | 55% | 40 | 4.7% |
| Колесникова Ирина | 8 | 73% | 31 | 3.7% |
| Кромин Виктор | 10 | 91% | 18 | 2.1% |
| Кудилова Татьяна | 5 | 46% | 51 | 6% |
| Кудрявцев Юрий | 8 | 73% | 28 | 3.3% |
| Кузнецов Евгений | 4 | 36% | 78 | 9.3% |
| Латушкина Лилия | 8 | 73% | 36 | 4.3% |
| Маринина Мария  Палий Соня | 7 | 64% | 34 | 4% |
| Палий Соня | 6 | 55% | 28 | 3.3% |
| Пуцило Сергей | 10 | 91% | 21 | 2.5% |
| **Средний показатель** | **7** | **64%** | **35** | **4%** |

***Говорение: Диалог.***Таблица №2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фамилия | Количество новых слов | Новая лексика в % |
| Барацявичюс Виктор | 2 | 40% |
| Войтенко Юлия | 3 | 60% |
| Герасимов Владимир | 2 | 40% |
| Колесникова Ирина | 3 | 60% |
| Кромин Виктор | 4 | 80% |
| Кудилова Татьяна | 1 | 20% |
| Кудрявцев Юрий | 2 | 40% |
| Кузнецов Евгений | 1 | 20% |
| Латушкина Лилия | 2 | 40% |
| Маринина Мария  Палий Соня | 1 | 20% |
| Палий Соня | 1 | 20% |
| Пуцило Сергей | 4 | 80% |
| Средний показатель | **2** | **42%** |

##### **Говорение: монолог**Таблица №3

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Количествоновых слов | Новая лексика в % | Количество слов в высказывании |
| Барацявичюс Виктор | 6 | 10% | 60 |
| Войтенко Юлия | 7 | 10% | 72 |
| Герасимов Владимир | 3 | 6% | 52 |
| Колесникова Ирина | 4 | 6% | 68 |
| Кромин Виктор | 9 | 11% | 86 |
| Кудилова Татьяна | 3 | 7% | 45 |
| Кудрявцев Юрий | 5 | 9% | 55 |
| Кузнецов Евгений | 1 | 5% | 20 |
| Латушкина Лилия | 3 | 5% | 61 |
| Маринина Мария  Палий Соня | 2 | 5% | 39 |
| Пуцило Сергей | 6 | 9% | 70 |
| Палий Соня | 1 | 5% | 28 |
| **Средний показатель** | **4** | **8%** | **55** |

##### ***Письмо***Таблица №4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Количество новой лексики в единицах | Количество граматических ошибок высказывании | Количество орфографических ошибок |
| Барацявичюс Виктор | 10 | 3 | 6 |
| Войтенко Юлия | 11 | 2 | 5 |
| Герасимов Владимир | 8 | 4 | 8 |
| Колесникова Ирина | 9 | 1 | 6 |
| Кромин Виктор | 15 | 0 | 4 |
| Кудилова Татьяна | 6 | 5 | 10 |
| Кудрявцев Юрий | 9 | 4 | 7 |
| Кузнецов Евгений | 5 | 7 | 15 |
| Латушкина Лилия | 9 | 4 | 9 |
| Маринина Мария Палий Соня | 7 | 5 | 10 |
| Палий Соня | 6 | 5 | 9 |
| Пуцило Сергей | 12 | 2 | 5 |
| **Средний показатель** | **8** | **3** | **7** |

**Аудирование** Таблица №5

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Уровень глобального понимания | | Уровень детального понимания | | Уровень критического понимания | |
| Барацявичюс Виктор | 4 | 57% | 15 | 43% | 2 | 29% |
| Войтенко Юлия | 4 | 57% | 17 | 48% | 3 | 42% |
| Герасимов Владимир | 2 | 29% | 8 | 23% | 1 | 14% |
| Колесникова Ирина | 2 | 29% | 10 | 28% | 1 | 14% |
| Кромин Виктор | 5 | 71% | 22 | 63% | 4 | 57% |
| Кудилова Татьяна | 1 | 14% | 4 | 11% | 0 | 0% |
| Кудрявцев Юрий | 2 | 29% | 9 | 26% | 1 | 14% |
| Кузнецов Евгений | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Латушкина Лилия | 1 | 14% | 3 | 8% | 0 | 0% |
| Маринина Мария  Палий Соня | 1 | 14% | 2 | 6% | 0 | 0% |
| Палий Соня | 1 | 14% | 5 | 9% | 0 | 0% |
| Пуцило Сергей | 4 | 57% | 16 | 46% | 3 | 42% |
| **Средний показатель** | **2** | **30%** | **9** | **25%** | **1.3** | **18%** |

**Тексты для аудирования экспериментально-опытной работы и задания к ним.**

**1. Тема: Film and television.**

**Урок 1.**

* Before you listen and read the text, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. What programs do like to watch?

3. Do you like films? What kind of films do you prefer?

4. Does television have any effect on us?

* Listen and read simultaneously. It will be difficult for you to understand the following words so these are their meanings:

to commit (v.)-perform a crime;

copycat (n.)-imitation

violence (n.)-cruelty, fighting with force

screen (adj.)-showed on television

Film and television.

Society is getting more violent everyday. Young people are committing terrible crimes, which they didn’t dream of committing say 30 years ago. I think it’s because of television. When I was a little girl a few people were shot in unrealistic cowboy films now there are hours of realistic violence almost every night. After that terrible film “Natural Born Killers” there were a number of copycat murders. A teenager in America watched it ten times and then killed his mother and half-sister.

The problem is that children can’t really tell the difference between fantasy and real violence. On television dead people sometimes come back to life. Children think that real people can do the same.

Films have a powerful effect on all of us. They make you laugh, cry, get angry or feel happy. Films can cause you to buy certain things or even change you life style. So why shouldn’t they make you violent? This is not just my opinion. There are a number of scientific studies by psychologists, which suggest a link between screen violence and real life violence.

* Answer these questions. Prove your answer.

1. Do you agree in general with the opinion expressed in this text?

2. Do you agree that children cannot differentiate between the screen violence and the real life violence?

3. What can you say about the effect that television have on us?

* Fill in the blanks.

Society is getting more violent everyday. …(1) people are committing terrible crimes, which …(2) didn’t dream of committing say …(3) years ago. I think it’s …(4) television. When I was a little …(5) a few people were shot in …(6) cowboy films now there are hours …(7) realistic violence almost every night. After that …(8) film “Natural Born Killers” there …(9) a number of copycat murders. A …(10) in America watched it ten times …(11) then killed his mother and half-…(12).

The problem is that children …(13) really tell the difference between …(14) and real violence. On television dead …(15) sometimes come back to life. Children …(16) that real people can do the …(17).

Films have a powerful effect on …(18) of us. They make you laugh, …(19), get angry or feel happy. Films …(20) cause you to buy certain things or …(21) change you life style. So …(22) shouldn’t they make you violent? This is …(23) just my opinion. There are a …(24) of scientific studies by psychologists, which …(25) a link between screen violence and real life violence.

**Урок 2.**

* Before you listen and write down the text, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Do you like to be an actor or a director?

3. Do you think to shoot a movie is a hard work or not?

* Listen and write down simultaneously. It will be difficult for you to understand the following words so these are their meanings:

*Proper names*: Charles Olsen, Steve Newman, Rachel Evans.

Sofa (n.)-couch;

To turn on (v.)-activate, switch on;

To start the camera-begin to shoot;

Action!-Start!

Shooting a movie.

Charles Olsen is a film director he is in the studio. He is with Steve Newman and Rachel Evans. Steve’s an actor, Rachel’s an actress. They are film stars.

- Everybody be quiet, please! OK. Steve, now open the door! Come in! Walk to the sofa! Walk, don’t run! OK. Sit down! Don’t move! Now take Rachel’s hand, look into her eyes! Don’t laugh! Smile! Rachel, smile at Steve! Look into his eyes! Don’t laugh! Now close your eyes! Steve, kiss her! That’s fine. Now, Steve, go to the door! Go out and close the door! OK. Turn the lights on! Turn the microphone on! Start the camera! Action!

* Now answer these questions. Enlarge your answers.

1. How do you think what this film is about?

1. Which title has this film?
2. Is this film going to be an interesting one or not?
3. What is you favorite film star? Tell us about him or her?
4. What is your favorite film?

**Урок 3.**

* Before you listen to the dialogue, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Do you like watching television?

3. Do you often argue over the choice of programs with you family? Who wins usually?

* Listen to the dialogue. It will be difficult for you to understand the following words so these are their meanings:

###### ATV-a television channel

At your mother’s-in your mother’s house

Fight for the right to watch TV.

* Hallo, darling. I’m home.
* Hallo, John. Are you tired, dear?
* Yes, I am. What time is it?
* It’s six o’clock.
* Oh, what’s on television tonight?
* It’s a good program at quarter past eight. Paul McCartney in concert.
* Yes. And there’s a good film after the news.
* Oh, and “Mary in Love” at quarter to seven before “Police Story”.
* Oh, I can’t watch that. And there’s a football match on ATV at half past six.
* But, John, it’s my favorite program!
* Well, go and watch it at your mother’s!
* Say whether these statements are true or false.

1 John is not tired.

1. There are good programs tonight.
2. Tonight is “Paul McCartney in film”.
3. John does not like “Mary in Love”.
4. His wife does not like it too.
5. There isn’t a football match tonight.

* Please, answer these questions.

1. How does John feel himself?

2. What time is it?

3. What is on television at quarter past eight?

4. What is on television before “Police Story”?

5. What does John want to watch?

* Now listen to this dialogue once again and be ready to dramatize one of the parts during the pauses.

1) -Hallo, darling. I’m home.

*pause*

- Yes, I am. What time is it?

*pause*

- Oh, what’s on television tonight?

*pause*

- Yes. And there’s a good film after the news.

*pause*

- Oh, I can’t watch that. And there’s a football match on ATV at half past six.

*pause*

- Well, go and watch it at your mother’s!

2) *pause*

* Hallo, John. Are you tired, dear?

*pause*

* It’s six o’clock.

*pause*

* It’s a good program at quarter past eight. Paul McCartney in concert.

*pause*

* Oh, and “Mary in Love” at quarter to seven before “Police Story”.

*pause*

* But, John, it’s my favorite program!

*pause*

**2. Тема: Different life styles.**

**Урок 1.**

* Before you listen to the dialogue, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Who do you like to be in the future?

3. Which professions do you respect most of all? Why?

* You will find difficult the following words so these are their meanings:

Rolls Royce-a car model

To be broke-to be out of money

*Proper names*: Gloria Gastow, Hollywood, Rolls Royce, Tom Atkins, Terry Archer, London, Oxford.

* Listen to the cassette. You will hear pieces of information about three quite different people. Be very attentive, some statements you will find useful to write down.

Life is bad and life is good.

* Hi, there! My name is Gloria Gastow. I am an actress. I’m from London. I’ve got a flat in London and a house in Hollywood with the swimming pool. I’ve got a new Rolls Royce and a lot of money in the bank. I’ve got a husband and three wonderful children in Hollywood. Life’s great! I’ve got everything!
* Hallo! My name is Tom Atkins. I’m from London too. I’m broke. I haven’t got a job or a house or a car. I haven’t got anything.
* Look at this man, his name is Terry Archer. He isn’t from London. He is from Oxford. He is a factory worker. He’s got a good job. He’s got a car. He hasn’t got a big house. He’s got a flat. He’s got a wife but he hasn’t got any children. Life’s alright!
* Choose the best answer for each question.

1 Gloria Gastow is a(an)…

a-worker

b-teacher

c-actress

d-singer

2 She has got … children.

a-one

b-three

c-none

d- two

3 Tom Atkins is from …

a-Glasgow

b-Manchester

c-London

d-Newcastle

4 He thinks that life is…

a-good

b-bad

c-terrible

d-nice

5 Terry Archer is from…

a-London

b-Oxford

c-Hollywood

d-Miami

###### 6 He has got a…

a-flat

b-house

c-swimming pool

d-Rolls Royce

* Complete the gaps in the text.
* Hi, there! My name is …(1) Gastow. I am an actress. I’m …(2) London. I’ve got a flat …(3) London and a house in Hollywood …(4) the swimming pool. I’ve got a …(5) Rolls Royce and a lot of …(6) in the bank. I’ve got a …(7) and three wonderful children in Hollywood. …(8)’s great! I’ve got everything!
* Hallo! …(9) name is Tom Atkins. I’m …(10) London too. I’m broke. I haven’t …(11) a job or a house or a …(12). I haven’t got anything.
* Look …(13) this man, his name is Terry …(14). He isn’t from London. He …(15) from Oxford. He is a factory …(16). He’s got a good job. He’s …(17) a car. He hasn’t got a …(18) house. He’s got a flat. He’s got a …(19) but he hasn’t got any children. Life’s …(20)!
* Now all of you will comment on the following.

How do you think which fact is our success in life mostly depend on?

**Урок 2.**

* Before you listen to the dialogue, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Do you have a day timer of your own?

3. Do you think everything should be planned for a day?

* Listen and simultaneously complete the form. It will be difficult for you to understand the following words so these are their meanings:

###### Duchess-wife of a duke

The Times-an English newspaper

*Proper names*: Robin Nite, Duchess of Wessex, The Times, Phillip.

A day timer of a duchess.

Robin Nite the television reporter is interviewing the Duchess of Wessex for the program “The English at Home”.

* Now, Duchess, tell us about an ordinary day of your life.
* Well, I wake up at seven o’clock.
* Really? Do you get up then?
* No, of cause, I don’t get up at that time. I have breakfast at bed and I read “The Times”.
* What time do you get up?
* I get up at ten.
* What do you do then?
* I read my letters and dictate the replies to my secretary.
* And then?
* At eleven I walk in the garden with Phillip.
* Oh, who is Phillip?
* Phillip is my dog.
* What time do you have lunch?
* I have lunch at twelve thirty.
* And after lunch?
* Oh, I rest until six o’clock.
* And at six, what do you do at six?
* I dress to dinner.
* We have dinner at eight o’clock.
* What time do you go to bed?
* Well, I have a bath at nine thirty and I go to bed at ten.
* Thank you, Duchess. You certainly have a busy and interesting life.

*FORM:*

What does Duchess do at this time?

7.00-…

10.00-…

11.00-…

12.30-…

18.00-…

20.00-…

21.30-…

22.00-…

* Answer the following questions. Prove and enlarge your answer.

1. How do you think is it a spoof (parody) of a day of a real Duchess?

2. What does real Duchess do during her day?

3. Do you find this dialogue funny? Why?

**Урок 3.**

* Before you listen to the text, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Do you like riddles? Why?

3. Would you like to take part in a quiz show?

* Listen and simultaneously complete the form choosing between Yes or No (cross out the right answer). It will be difficult for you to understand the following words so these are their meanings:

Competitor-a person who takes part in a competition

Uniform- special identifying set of clothes for the members of an organization, such as soldiers

Diploma (diplomas *plural form*)-document confirming qualification and education

*Proper names*: Moore, Jessica Gale, Ken Carter.

##### What’s my job?

* Good evening Ladies and Gentlemen! Welcome to “What’s my job?”! here’s our first competitor. We’ve got three famous people here: professor Moore the scientist, Jessica Gale the film star and Ken Carter the pop singer. They are going to ask the questions. First-professor Moore!
* Do you work outside?
* No, I don’t.
* Do you wear a uniform?
* No, I don’t.
* I see. Do you work in an office?
* No, I don’t.
* Next-Jessica Gale!
* Oh, is your job important?
* Yes, it is.
* Do you got any special diplomas?
* Yes, I have.
* Thank you, Jessica. And now Ken Carter.
* Hallo! Do you work with you hands?
* Yes, I do.
* Do you work at weekends?
* No, I don’t
* You travel.
* No, I don’t.
* That’s the ninth question. Now you’re going to ask one last question.
* Oh, are you a doctor?
* No, I am a dentist.

*FORM.*

|  |  |
| --- | --- |
| Does he work outside? | Yes/No |
| Does he wear a uniform? | Yes/No |
| Does he work in an office? | Yes/No |
| Is his job important? | Yes/No |
| Does he get a big salary? | Yes/No |
| Has he got any special diplomas? | Yes/No |
| Does he work with his hands? | Yes/No |
| Does he work at weekends? | Yes/No |
| Does he travel? | Yes/No |
| Is he a doctor? | Yes/No |

* Now try to guess his job according to the form you have. Prove your answer.
* Answer the following questions. Find examples in the real life situation.

1. What profession is the most important in your opinion?

2. Do you think a dentist is an important job?

3. Were you afraid to visit a doctor when you were a child? And now?

4. Why do you think it is so significant to find an occupation for yourself?

**Урок 4.**

* Before you listen and complete the form, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. What does a career mean to you?

3. Can crime be called a career? Why?

* Listen and simultaneously complete the form (write down the suitable information for each of the year). It will be difficult for you to understand the following words so these are their meanings:

Jaguar-a car model

To rob-to steal

To escape-to run away

Luxury- comfortable, enjoyable

Yacht-large boat used for racing or pleasure cruising

*Proper names*: Herbert Berg, James Stevens, Mary Foot, Charlie Fillips, Jaguar, pacific island, Australia.

Careers.

Herbert Berg, James Stevens, Mary Foot and Charlie Fillips all went to the same school. They left school at 1960 and they had very different careers.

1. Herbert Berg became a politician ten years ago. He is very successful. He bought a country house five years ago and bought a Jaguar at the same time. He’s been a Member of Parliament for ten years. He’s had his house and car for five years.

2. James Stevens is a criminal. He robbed the bank in 1971 and escaped to a pacific island. He bought a luxury yacht the same year. He’s still on the island. He’s been there since 1971. He’s had a yacht since 1971.

3. Mary Foot and Charlie Fillips fell in love at school. He gave her a ring when they left school. She wears it every day and she’s never taken it off. They’ve got married in 1963 and they are still in love. They moved to Australia in 1968.

*FORM.*

1960- Herbert Berg, James Stevens, Mary Foot and Charlie Fillips…

10 years ago- Herbert Berg …

5 years ago- Herbert Berg…

1971- James Stevens…

1971- James Stevens …

1971- James Stevens…

1963- Mary Foot and Charlie Fillips …

1968- Mary Foot and Charlie Fillips…

* Answer these questions. Prove your answer.

1. Do you think this piece of information about James Stevens is a bit ironic?

2. Can you remember some examples from the real life similar to Mary Foot and Charlie Fillips?

3. What qualities do you think need a good politician as Herbert Berg?

**3. Тема: Chats.**

**Урок 1.**

* Before you listen to the dialogue, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Do you like to visit bars, cafes or restaurants?

3. What is your favorite food?

4. What is a menu?

5. Which vegetables do you prefer potatoes or peas?

* Listening to the dialogue you will find difficult the following words so these are their meanings:

Row steak-a piece of meat which is not properly roasted;

Well done steak-a piece of meat which is properly roasted;

Medium steak- roasted piece of meat between row and well done.

Menu.

-Waiter, I’d like the menu, please.

* I’d like some soup.
* Tomato soup.
* Yes, please. And I’d like a steak.
* Row, medium or well done.
* Medium, please.
* Which vegetables would you like?
* I’d like some potatoes, some peas and a salad, please.
* Certainly, sir.
* And I’d like some wine.
* Which wine would you like, sir?
* A bottle of red wine, please.
* Say whether the statement true or false.

1. The client wants some soup.

2. He wants fried fish.

3. He wants some tomatoes and cucumbers.

4. He wants a salad.

5. He wants a bottle of white wine.

* Now answer these questions.

1. What did the client order first?

2. Which steak would he like to eat?

3. Which vegetables did he order?

4. Which wine would he like to drink?

* Now listen to this dialogue once again and be ready to dramatize one of the parts during the pauses. There are some words used for naming food that you will need for replacing:

Cucumber fish juice

Rice eggs mineral water

Carrot beef coffee

Cabbage chicken tea

Pasta pork ice-cream

*1) pause*

* Tomato soup.

*pause*

* Row, medium or well done.

*pause*

* Which vegetables would you like?

*pause*

* Certainly, sir.

*pause*

Which wine would you like, sir?

*pause*

2) -Waiter, I’d like the menu, please.

* I’d like some soup.

*pause*

* Yes, please. And I’d like a steak.

*pause*

* Medium, please.

*pause*

* I’d like some potatoes, some peas and a salad, please.

*pause*

* And I’d like some wine.

*pause*

* A bottle of red wine, please.

**Урок 2.**

* Before you listen to the dialogues, please answer the following questions.

1. What these texts are about (take a look at the titles)?

2. Do you like funny stories?

3. Do you know the meanings of all the words in the world?

4. Would you like to perfect your English, that is to make it better?

5. What can be the results if something is freshly painted?

* Listening to the dialogue you will find difficult the following words so these are their meanings:

Foreigner-stranger, immigrant;

Deaf-unable to hear;

To brush-to clean.

##### Lost pen.

* Oh, dear! What’s wrong?
* I can’t find my pen.
* Really?! (laughs)
* Oh, you mustn’t laugh. It isn’t funny.
* Oh yes, it is.
* Is it? Why?
* It’s in your hand.
* Oh, yes.

A foreigner.

* Are you a foreigner?
* Pardon?
* Are you a foreigner?
* You needn’t shout. I’m not deaf.
* Oh, I’m sorry.
* That’s all right. I just didn’t understand.
* What does foreigner mean?

The door is painted.

* Be careful!
* Why?
* I’ve just painted the door.
* It’s all right. I haven’t touched it.
* Haven’t you? What’s that on your arm?

Perfect your English!

* I’m bored.
* Well, do something!
* What for example?
* Wash your hair!
* I have already washed it.
* Brush your shoes!
* I’ve already brushed them.
* Why don’t you clean your room?
* I’ve already cleaned it.
* Well, perfect your English!
* Hmm…
* Choose the best answer for each question.

1. (first dialogue) A man cannot find a…

a-pen

b-pencil

c-paper

d-glasses

2. (second dialogue) A woman cannot understand the word …

a-stranger

b-local

c-foreigner

d-alien

3. (third dialogue) A man has painted a…

a-window

b-bench

c-floor

d- door

4. (fourth dialogue) A woman has washed…

a-her hair

b-her clothes

c-her hands

d-plates

5. (fourth dialogue) A woman has brushed…

a-shoes

b-teeth

c-clothes

d-hair

6. (fourth dialogue) A woman advises to perfect her…

a- English

b-behavior

c-appearance

d- living

* Now fill in the blanks, please.

##### Lost pen.

* Oh, dear! What’s wrong?
* I…(1)’t find my pen.
* Really?! (laughs)
* Oh, you …(2)’t laugh. It isn’t …(3).
* Oh yes, it is.
* Is it? Why?
* It’s …(4) your hand.
* Oh, yes.

A foreigner.

* Are you a foreigner?
* …(1)?
* Are you a foreigner?
* You …(2) shout. I’m not deaf.
* Oh, I’m …(3).
* That’s all right. I …(4) didn’t understand.
* What does foreigner …(5)?

The door is painted.

* Be careful!
* Why?
* I’ve just …(1) the door.
* It’s all …(2). I haven’t touched …(3).
* Haven’t you? What’s that …(4) your arm?

##### Perfect your English!

* I’m bored.
* Well, do…(1)!
* What for example?
* …(2) your hair!
* I have …(3) washed it.
* Brush your shoes!
* I’ve already …(4) them.
* Why don’t you …(5) your room?
* I’ve already cleaned …(6).
* Well, perfect …(7) English!
* Hmm…
* Now answer the following questions. Prove your answer.

1. Why do you think the first dialogue is so funny?

2. How could you define the word “foreigner”?

3. Have you ever touched a newly painted door or something else?

4. What do you usually do when you are bored?

5. How do you think it is possible to perfect your English? (Give examples.)

**4. Тема: Serious issues.**

**Урок 1.**

* Before you listen and read the text, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Why do you think our environment needs to be protected?

3. What do you know about the rain forests?

* Listen and read simultaneously. It will be difficult for you to understand the following words so these are their meanings:

Canopy-umbrella, cover made of leaves;

Lizard-reptilian;

Species-kind, class of animals or plants

Cancer, AIDS -deadly diseases;

Lungs-organs that allow us to breathe;

Carbon dioxide-gas mixture mainly because of fumes;

Oxygen-an important part of the air we breathe.

Green Issues.

I have just spent two months in rain forest of Brazil. It is one of the most beautiful places on earth. Simply because there are so much life in there if you climb to the canopy, to the tops of the trees, you see birds, insects, snakes, tree frogs, lizards, monkeys. It’s incredible! Like nowhere else in the world!

Did you know that nearly half of the world’s animal and plant species live in rain forests? Over one thousand types of tree, most of the plants have never been properly studied. And many important medicines come from tropical plants. A treatment for cancer or AIDS may be hidden here just waiting to be discovered or destroyed.

It is tragic that the world’s rain forests are being destroyed since 1945. We have lost more than 50% of them. We must stop now or it’ll be too late.

The forests are the lungs of the earth. They breathe in the carbon dioxide and breathe out oxygen and water. We have to save them. Otherwise there will be a catastrophic change in the whole world’s climate.

* Answer these questions. Prove your answer.

1. Why rain forests are so important for our planet?

2. How could we save them?

3. Why do rain forests so rapidly extinct?

4. What can ordinary people do for the environment?

5. Which so to say “green” organizations do you know? Say a few words about them.

* Now complete the gaps.

I have just spent two months …(1) rain forest of Brazil. It is …(2) of the most beautiful places on …(3). Simply because there are so much …(4) in there if you climb to the …(5), to the tops of the trees, …(6) see birds, insects, snakes, tree frogs, …(7), monkeys. It’s incredible! Like nowhere …(8) in the world!

Did you know …(9) nearly half of the world’s …(10) and plant species live in rain …(11)? Over one thousand types of tree, …(12) of the plants have never been …(13) studied. And many important medicines come …(14) tropical plants. A treatment for cancer or …(15) may be hidden here just waiting to …(16) discovered or destroyed.

It is …(17) that the world’s rain forests …(18) being destroyed since 1945. We have …(19) more than 50% of them. We …(20) stop now or it’ll be too …(21).

The forests are the lungs of the …(22). They breathe in the carbon dioxide and …(23) out oxygen and water. We have to …(24) them. Otherwise there will be a …(25) change in the whole world’s …(26).

**Урок 2.**

* Before you listen and read the text, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. How did the computers change human life some 30 years ago?

3. Can you operate a computer?

4. Do you think computers are really so helpful for us or not? Why?

* Listen and read simultaneously. It will be difficult for you to understand the following words so these are their meanings:

Word processing-typing, preparing reports, handling correspondence, keeping records;

Pollution-poisoning;

New technology.

Today computers play an important part in our lives. Because of computers our lives are easier and better in so many ways. Take, for example, computer systems in super markets. They make the whole operation quicker and cheaper it’s easier for the shop and for the customer.

Another example is word processing, these days anybody can type documents, make copies, keep them safe and easy to find, send them by fax and so on. At the same time we use less paper and we send fewer documents by post so there is less pollution.

Look at CD-ROMs you can get incredible quantities of information on one little CD. It can replace a big heavy 24-volume encyclopedia and it’s easier to find things on a CD-ROM.

Think about industry, robots controlled by computer are making all sorts of things from watchers to cars. They are more accurate and cheaper than human workers and they don’t get tired.

Today we are only at the very beginning. Just imagine what computers will be able to do in a hundred years from now.

* Now answer these questions. Prove your answer.

1. Can your imagine what computers will be able to do in a hundred years from now?

2. What do you know about artificial intelligence?

3. Can you play computer games? Which one do your prefer?

4. Is it good or bad to spend a whole day at the computer?

* Fill in the blanks.

Today computers play an important …(1) in our lives. Because of computers …(2) lives are easier and better in so …(3) ways. Take, for example, computer systems in …(4) markets. They make the whole operation …(5) and cheaper it’s easier for the …(6) and for the customer.

Another example is …(7) processing, these days anybody can type …(8), make copies, keep them safe and …(9) to find, send them by …(10) and so on. At the same …(11) we use less paper and we …(12) fewer documents by post so there is less …(13).

Look at CD-ROMs you can get …(14) quantities of information on one little …(15). It can replace a big heavy 24-volume …(16) and it’s easier to find things …(17) a CD-ROM.

Think about industry, robots …(18) by computer are making all sorts …(19) things from watchers to cars. They are …(20) accurate and cheaper than human …(21) and they don’t get tired.

…(22) we are only at the very beginning. Just …(23) what computers will be able to …(24) in a hundred years from …(25).

**5. Тема: Travel.**

**Урок 1.**

* Before you listen to the dialogue, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Do you know what a customs office is?

3. Do you know that some goods are restricted or even forbidden to transport? What do you know about it?

* Listening to the dialogue you will find difficult the following words so these are their meanings:

To declare-to state officially the goods;

Whiskey-alcoholic drink;

At the customs office.

* Good morning! Can I see your passport?
* Certainly. Here it is.
* Yes. That’s all right. Have you got anything to declare?
* Yes, I have.
* And what have you got?
* I’ve got some whiskey and some cigarettes.
* How much whiskey have you got?
* A liter.
* That’s all right. And how many cigarettes have you got?
* Two hundred.
* Fine. What about perfume? Have you got any perfume?
* No, I haven’t.
* Good. Open your case, please.
* Pardon?
* Open your case, please. Open it now. Oh, dear! Look at this! You’ve got three bottles of whiskey, four hundred cigarettes and a lot of perfume. Hmm…
* Now say whether the statement is true or false.

1. A passenger has something to declare.

2. He has got a liter of whiskey.

3. He has not got any perfume.

4. He has four hundred cigarettes.

* Answer these questions.

1. What does a customs officer want to see at first?

2. How many bottles of whiskey does a passenger have?

3. How many cigarettes does the passenger have?

4. What does the officer ask the passenger to do with the case?

5. What is the end of this story?

* Now listen to this dialogue once again and be ready to dramatize one of the parts during the pauses.

1) -Good morning! Can I see your passport?

*pause*

* Yes. That’s all right. Have you got anything to declare?

*pause*

* And what have you got?

*pause*

* How much whiskey have you got?

*pause*

* That’s all right. And how many cigarettes have you got?

*pause*

* Fine. What about perfume? Have you got any perfume?

*pause*

* Good. Open your case, please.

*pause*

* Open your case, please. Open it now. Oh, dear! Look at this! You’ve got three bottles of whiskey, four hundred cigarettes and a lot of perfume.

2) *pause*

* Certainly. Here it is.

*pause*

* Yes, I have.

*pause*

* I’ve got some whiskey and some cigarettes.

*pause*

* A liter.

*pause*

* Two hundred.

*pause*

* No, I haven’t.

*pause*

* Pardon?

*pause*

**Урок 2.**

* Before you listen to the dialogue, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Do you like to travel?

3. Have you ever been abroad?

4. Do you like to travel by train or by plane?

5. Which exotic or interesting places have you been to?

* Listening to the dialogue you will find difficult the following words so these are their meanings:

Souvenir-remembrance of the place or event;

Roll of film-film for taking photographs;

*Proper names*: Elmer, Prague, Paris, Vienna, Texas.

An American in Europe.

* Hallo, Elmer! Is that you?
* Yes, mama.
* Where are you now, Elmer?
* I’ve just arrived in Prague, mama.
* You haven’t sent me any postcard yet?
* Yes, I have. I’ve sent one from every city.
* Have you been to Paris yet, Elmer?
* Yes, I have.
* Have you been to Vienna yet?
* No, I haven’t. We’re going to Vienna tomorrow.
* Elmer, are you still there?
* Yes, mama.
* How many countries have you seen now, Elmer?
* Well, this is the eighth day so I’ve already seen eight countries.
* Have you spent much money, Elmer?
* Yes, mama. I’ve bought a lot of souvenirs and I want to buy some more. Can you send me a thousand dollars?
* All right, Elmer. Elmer, are you listening to me?
* Yes, mama.
* Have you taken many photographs, Elmer?
* Yes, mama. I’ve taken a lot. I’ve used three rolls of film.
* Have you met any nice girl yet, Elmer?
* Oh yes, mama. There’s a girl from Texas on the tour. We’ve done everything together.
* Elmer? Elmer? Are you still there, Elmer?
* Choose the right answer for each question.

1. Elmer has just arrived in…

a-Prague

b-Moscow

c-Paris

d-Vienna

2. He have sent from every city…

a-letters

b-parcels

c-money

d-postcards

3. He have seen … countries.

a-nine

b- four

c-six

d- eight

4. He wants his mother to send him … dollars.

a-5 thousand

b-a thousand

c-2 thousand

d-a hundred

5 He has used three rolls of…

a-film

b-material

c- paper

d-money

6. He has met a girl from…

a-Alabama

b-Texas

c-California

d-Arizona

* Now complete the gaps.
* Hallo, Elmer! Is that you?
* Yes, …(1).
* Where are you now, Elmer?
* I’ve just …(2) in Prague, mama.
* You haven’t …(3) me any postcard yet?
* Yes, I …(4). I’ve sent one from every …(5).
* Have you been to …(6) yet, Elmer?
* Yes, I have.
* Have you …(7) to Vienna yet?
* No, I haven’t. We’re going to Vienna …(8).
* Elmer, are you still there?
* Yes, …(9).
* How many countries have you seen …(10), Elmer?
* Well, this is the eighth …(11) so I’ve already seen eight …(12).
* Have you spent much money, Elmer?
* …(13), mama. I’ve bought a lot of …(14) and I want to buy some …(15). Can you send me a thousand …(16)?
* All right, Elmer. Elmer, are you …(17) to me?
* Yes, mama.
* Have you …(18) many photographs, Elmer?
* Yes, mama. I’ve taken a …(19). I’ve used three rolls of …(20).
* Have you met any nice girl …(21), Elmer?
* Oh yes, mama. There’s a …(22) from Texas on the tour. We’ve done …(23) together.
* Elmer? Elmer? Are you still …(24), Elmer?
* Now answer the questions. Enlarge your answer.

1. How do you think Elmer likes his mother?

2. Does his tour seem interesting for you?

3. Tell us where do you like to travel, how and why?

**6. Тема: Family life.**

**Урок 1.**

* Before you listen to the dialogue, please answer the following questions.

1. What this text is about (take a look at the title)?

2. Is marriage a serious challenge?

3. What tasks on your opinion has to obtain a wife and a husband?

* Listening to the dialogue you will find difficult the following words so these are their meanings:

A drink-a quantity of alcohol;

A pub-a bar in Great Britain;

Nearly-almost;

The butcher’s- a shop where meat is sold;

The baker’s- a shop where bread is sold;

A roll-a kind of scrolled bread;

Family quarrel.

Every Saturday Mr. Brown goes to town. He went to town last Saturday. He usually has a drink in the pub with his friends. Last Saturday he had four or five drinks. After the pub he usually goes to the super market and gets the food for his wife. He got the food last Saturday. He usually comes home on foot. Last Saturday he came home by taxi. His wife was very angry.

John, is that you?

* Yes, dear. I’m back.
* Did you come home by taxi?
* Yes, dear, the bags were very heavy.
* Did you get everything?
* Yes, dear. I’ve got everything. Nearly everything.
* Nearly everything?
* Yes, dear. I went to the butcher’s but they didn’t have any steak.
* They didn’t have any steak!
* No, dear. So I’ve got some hamburgers.
* Did you go to the baker’s?
* Yes, dear. But I didn’t get any bread. So I’ve got some rolls.
* How many rolls did you get?
* I can’t remember, dear.
* John?
* Yes, dear.
* Did you go to the pub again?
* Yes, dear.
* How many drinks did you have?
* Only four or five, dear. Small ones.
* Now say whether the statement is true or false.

1. Mr. Brown goes to town every Sunday.

2. His wife was happy.

3. He usually has a drink in the pub.

4. He gets food for his mother.

5. Last Saturday he came home by bus.

6. He has got some hamburgers.

7. He has bought some bread.

* Answer these questions. Prove your answer by the text.

1. Where does Mr. Brown go every Saturday?

2. With whom does he usually have his drinks in the pub?

3. Where does he usually go after the pub? Why?

4. Why did he come home by taxi last Saturday?

5. What has he got from the butcher’s?

6. What has he got from the baker’s?

7. How many drinks did he have?

* Now continue after the actor. (Retell the dialogue in your own words.)

Every Saturday Mr. Brown goes to town. He went to town last Saturday. He usually has a drink in the pub with his friends. Last Saturday he had four or five drinks. After the pub he usually goes to the super market and gets the food for his wife. He got the food last Saturday. He usually comes home on foot. Last Saturday he came home by taxi. His wife was very angry.

Заключительный контрольный тест после опытно-экспериментальной работы.

***1)Задания к контрольному тесту по чтению:***

* Диагностирование количества незнакомой лексики:

Read the following text and write down all unknown words.

A CUSTOM HOUSE INCIDENT

(By *Nigel Balchin)*

Among the passengers travelling home by train from  
Florence there was a certain Miss Bradley.  
 I only noticed her when passing down the corridor,  
because of her really remarkable plainness. She was rather  
a large, awkward woman of about thirty-five with a big, red nose, and large spectacles.

Later on, when I went to the dining car, Miss Bradley  
was already seated, and the attendant placed me opposite  
her.

I think we may have exchanged half a dozen words at  
dinner, when passing one another the sugar or the bread.  
But they were certainly all we exchanged, and after we  
left the dining-car, I did not see Miss Bradley again until  
we reached Calais Maritime.

And then our acquaintance really began, and it began  
entirely on my initiative. There were plenty of porters, and  
I called one without difficulty from the window of the train.  
But as I got off, I saw Miss Bradley standing on the platform  
with two large very old suit-cases. The porters were passing  
her by.

I am quite sure that had she been an even slightly attracive woman, I should not have gone up to her, but she was  
so ugly and looked so helpless that I approached her, and  
said:

"My porter has a barrow. Would you like him to put your  
cases on it too?" Miss Bradley turned and looked at me.

"Oh — thank you. It is very kind of you."

My porter, without great enthusiasm, added her luggage  
to mine; and in a few minutes we found ourselves on board  
the Channel ferry.1

Before the boat had been under way for ten minutes, I  
realized that Miss Bradley was a remarkable bore. Shyly  
and hesitantly she kept on talking about nothing, and made  
no remark worth taking notice of.

I learned that she had been in Italy a fortnight, visiting  
her sister who was married to an Italian. She had never been  
out of England before.

I did not look forward to travelling to London with her  
for another four hours, so excusing myself I went along to  
the booking-office on board the boat and booked myself a  
seat on the Golden Arrow.

Miss Bradley was travelling by the ordinary boat train,so this would mean that we should part at Dover.

At Dover I hired one of the crew to carry our luggage.

Normally, passengers for the Golden Arrow are dealt  
with by the customs first, as the train leaves twenty minutes  
before the ordinary boat train. When the boy asked if we were  
going on the Golden Arrow, I hesitated and then said  
"Yes".

It was too difficult to explain that one of us was and one  
of us wasn't, and then it would get Miss Bradley through the  
customs quickly.

As we went towards the Customs Hall, I explained care-  
fully to her that my train left before hers, but that I would  
see her through the customs; the boy would then take the  
luggage to our trains, and she could sit comfortably in hers  
till it left. Miss Bradley said, "Oh, thank you very much."

The boy, of course, had put our suit-cases together on the  
counter, and Miss Bradley and I went and stood before them.  
In due course the customs examiner reached us, looked at  
the four suit-cases in that human X-ray manner which customs examiners must practise night and morning, and said,  
"This is all yours?"

I was not quite sure whether he was speaking to me, or me  
and Miss Bradley. So I replied, "Well — mine and this lady's".

The examiner said, "But you're together?"

"For the moment," I said rather foolishly, smiling at Miss  
Bradley.

"Yes," said the customs man patiently. "But are you travelling together? Is this your joint luggage?"

"Well, no. Not exactly. We're just sharing a porter."

I pointed my cases out. I had nothing to declare, and  
declared it. Without asking me to open them, the examiner  
chalked the cases and then, instead of moving to my left  
and dealing with Miss Bradley, moved to the right, and began X-raying somebody else's luggage.

The boy took my cases off the counter. I hesitated for a  
moment, but then decided it was no use waiting for Miss  
Bradley since we were about to part, so I said:

"Well, I'll say good-bye now, and go and find my train.  
I expect the examiner'll come back and do you next. The  
porter will stay and bring our luggage up to the trains  
when you're through. Good-bye."

Miss Bradley said, "Oh... good-bye and thank you so  
much." We shook hands and I left.

I found my seat in the Golden Arrow and began to read.

It must have been about twenty minutes later that I suddenly realized the train was due to leave in five minutes and  
that the porter had not yet brought my luggage. I was just  
going to look for him when he appeared, breathing heavily,  
with my suit-cases. I asked him rather what he had  
been doing.

"The lady is still there," said the boy, "and will be for so-  
me time, I think. They are going through her things properly.'

"But why?"

"Well, they'd found forty watches when I came away, and  
that was only the start, so I thought maybe you wouldn't  
want me to wait."

I have often wondered whether, when Miss Bradley stood  
so helplessly on the platform at Calais, she had already chosen me as the person to come to her rescue, or whether she  
was just sure that somebody would.

Looking back, I think she must have chosen me. I am  
fairly sure of that though exactly how, I have never been  
clear. I am quite sure she never made the slightest effort  
to make my acquaintance.

* Уровень глобального понимания.

Answer the following questions, using the active vocabulary of the lesson.

1. From which town was travelling the train?
2. Describe the appereance of Miss Bradley.
3. How did the acquaitance between Miss Bradley and the author begin?
4. How did Miss Bradley look?
5. Why did Miss Bradley stay in Italy?
6. By which was travelling the author and by which Miss Bradley?
7. Through which did the customs officer examine the luggage?
8. What did the author declare?
9. How long did the author waited for his luggage?
10. What did the customs officers find in Miss Bradley luggage?

11.What did the customs officers find in Miss Bradley luggage?

12.What had the author often wondered about Miss Bradley?

***2)Задания к контрольному тесту по говорению:***

**Диалог.**

* Make up a dialogue using the following vocabulary:

1. an accident, to break one’s leg, a difficult (serious) case; to treat, to have a slight pain;
2. to seem ordinary, to bore, to attract one’s attention, to get very interestedin, to prove to be;
3. to have plenty of, to wait patiently, to be due, to get through the customs, to have something (nothing) to declare;
4. to be due, patiently, to share, joint luggage, to get through;
5. to share one’s opinion, to go through the customs, to be under way, plenty of, to declare;
6. to declare, not to examine, properly, to pay duty on, to fill in a declaration form.

**Монолог.**

* Answer the following questions proving your statements and using the active vocabulary. Enlarge your answer.

1. Do you agree with the author that he was specially chosen  
by Miss Bradley at Calais Maritime to get her through  
the customs? Was it a happy choice?

2. Do you think it was the first time Miss Bradley was doing  
that kind of thing?

3. What would you have done if you had found yourself  
in the author's place?

4. Why is the story called "A Custom House Inci-  
dent"?

5. Have you read or heard of any similar incidents? Describe  
them.

6. What should devoted friends share?

7. Can you remember an important event? Why did you pay attention to it?

1. Do you usually feel calm of do you get slightly impatient on the day of your departure? Give examples.

9. What would you call a happy (sad) occasion. Give examples from your own life.

1. What would you do to attract the attention of a person standing at a distance from you?
2. How are you getting on with your English? Can you make practical use of it?
3. Can you describe a case when the result was worth the effort?

***3)Задания к контрольному тесту по письму:***

* Write a composition (100 words). Try to imagine why there were watches in Miss Bradley luggage.

***4) Задания к контрольному тесту по aудированию:***

* **Текст для аудирования.**

Honesty.

Honesty as the readers demonstrated by leaving eighteen wallets containing ₤ 30 around the country is both absent and alive in the most surprising places. The poor like Glasgow student Andrew Pride who had only had ₤ 10 to spend on food that week often found it in themselves to return the wallet. While those who are obviously much better off sometimes “trouser” the money without second thought.

Trouser is the right word here because it seems that women are far more likely to be honest than men. Two thirds of women who found a wallet handed it in compare to little more than half of men.

Imagination often seems to separate people in experiment. The Glasgow student wondered if the wallet might have sentimental value while an unemployed man in Baseldon speculated that it might have been dropped by someone else who was unemployed.

What would you do in the following situations:

1. You find a ₤ 5 note lying in the street. Do you:
2. Hand it in to the police?
3. Pocket it and thank your good fortune?
4. Give it to charity or the next homeless person you meet?

2) You have filled in a ₤ 5 national lottery ticket for a friend who has asked you to choose his numbers. And at the same time you have completed your own ticket. Three days later you discover that one of the tickets has come up with five numbers but you can’t be absolutely certain whether it is your ticket or your friend’s. A prize of more than ₤ 100.000 is involved. Do you:

1. Suggest that you’ll split the prize?
2. Make the claim yourself and keep the whole amount?
3. Insist that your friend take the whole amount?

***Задания:***

* Уровень глобального (общего) понимания текста:

Listen to the following monologue about women’s position in the world and say

whether the statement is true or false.

1. There were left 18 wallets.
2. Andrew Pride studies in Glasgow.
3. He had only ₤ 10 to spend on food.
4. Women are far more likely to be honest than men.
5. Little more than half of men handed a wallet in.
6. Imagination often seems to separate people in experiment.
7. The Glasgow student wondered if the wallet might have historical value.

* Уровень детального (полного) понимания текста:

Listen to the monologue and then complete the text.

Honesty as the readers demonstrated …(1) leaving eighteen wallets containing ₤ …(2) around the country is both …(3) and alive in the most …(4) places. The poor like Glasgow …(5) Andrew Pride who had only …(6) ₤ 10 to spend on …(7) that week often found it …(8) themselves to return the wallet. …(9) those who are obviously much …(10) off sometimes “trouser” the money …(11) second thought.

Trouser is the right word …(12) because it seems that women …(13) far more likely to be …(14) than men. Two thirds of …(15) who found a wallet handed …(16) in compare to little more …(17) half of men.

Imagination often …(18) to separate people in experiment. …(19) Glasgow student wondered if the …(20) might have sentimental value while …(21) unemployed man in Baseldon speculated …(22) it might have been dropped …(23) someone else who was unemployed.

…(24) would you do in the …(25) situations:

1. You find a ₤ …(26) note lying in the street. …(27) you:
2. Hand it in to the …(28)?

b) Pocket it and thank your …(29) fortune?

c) Give it to charity …(30) the next homeless person you …(31)?

2) You have filled in a ₤ …(32) national lottery ticket for a …(33) who has asked you to …(34) his numbers. And at the …(35) time you have completed your …(36) ticket. Three days later you …(37) that one of the tickets …(38) come up with five numbers …(39) you can’t be absolutely …(40) whether it is your ticket or …(41) friend’s. A prize of …(42) than ₤ 100.000 is involved. Do you:

1. …(43) that you’ll split the prize?
2. …(44) the claim yourself and keep the …(45) amount?
3. Insist that your friend …(46) the whole amount?

* Уровень критического понимания текста:

Listen to the cassette and answer these questions.

1. Say would you do in the first situation presented in the text. Why?
2. Say would you do in the second situation presented in the text. Why?
3. What do you think about honesty in general?
4. Who are honest people? Why do you think so?
5. Why some people feel better to trouser the money than to hand it in?
6. Why do you think women are more honest than men?
7. Is it possible to justify dishonesty in some cases? In which cases and why?

**Результаты заключительного контрольного теста:**

**Чтение** Таблица №1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Кол-во правильных ответов | Уровень глобального понимания | Кол-во неизвестных слов | Незнакомая лексика в % |
| Барацявичюс Виктор | 11 | 100% | 10 | 1% |
| Войтенко Юлия | 11 | 100% | 11 | 1.2% |
| Герасимов Владимир | 10 | 91% | 20 | 2.1% |
| Колесникова Ирина | 11 | 100% | 13 | 1.3% |
| Кромин Виктор | 11 | 100% | 6 | 0.6% |
| Кудилова Татьяна | 9 | 82% | 25 | 2.6% |
| Кудрявцев Юрий | 11 | 100% | 16 | 1.7% |
| Кузнецов Евгений | 8 | 73% | 30 | 3.1% |
| Латушкина Лилия | 11 | 100% | 18 | 1.8% |
| Маринина Мария  Палий Соня | 10 | 91% | 20 | 2.1% |
| Палий Соня | 9 | 82% | 27 | 3% |
| Пуцило Сергей | 11 | 100% | 9 | 0.9% |
| **Средний показатель** | **10** | **90%** | **17** | **1.8%** |

**Говорение: Диалог.**Таблица №2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фамилия | Количество новых слов | Новая лексика в % |
| Барацявичюс Виктор | 5 | 100% |
| Войтенко Юлия | 5 | 100% |
| Герасимов Владимир | 3 | 60% |
| Колесникова Ирина | 5 | 100% |
| Кромин Виктор | 5 | 100% |
| Кудилова Татьяна | 3 | 60% |
| Кудрявцев Юрий | 4 | 80% |
| Кузнецов Евгений | 3 | 60% |
| Латушкина Лилия | 5 | 100% |
| Маринина Мария  Палий Соня | 3 | 60% |
| Палий Соня | 3 | 60% |
| Пуцило Сергей | 5 | 100% |
| Средний показатель | **4** | **80%** |

**Говорение: монолог** Таблица №3

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Количествоновых слов | Новая лексика в % | Количество слов в высказывании |
| Барацявичюс Виктор | 10 | 13% | 78 |
| Войтенко Юлия | 9 | 12% | 76 |
| Герасимов Владимир | 8 | 12% | 65 |
| Колесникова Ирина | 8 | 11% | 75 |
| Кромин Виктор | 12 | 13% | 90 |
| Кудилова Татьяна | 6 | 10% | 60 |
| Кудрявцев Юрий | 9 | 13% | 69 |
| Кузнецов Евгений | 4 | 10% | 40 |
| Латушкина Лилия | 8 | 11% | 70 |
| Маринина Мария  Палий Соня | 7 | 10% | 67 |
| Палий Соня | 5 | 9% | 51 |
| Пуцило Сергей | 10 | 13% | 80 |
| **Средний показатель** | **8** | **13%** | **68** |

##### **Письмо** Таблица №4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Количество новой лексики в единицах | Количество граматических ошибок высказывании | Количество орфoграфических ошибок |
| Барацявичюс Виктор | 12 | 1 | 2 |
| Войтенко Юлия | 14 | 0 | 1 |
| Герасимов Владимир | 11 | 2 | 4 |
| Колесникова Ирина | 12 | 0 | 2 |
| Кромин Виктор | 18 | 0 | 0 |
| Кудилова Татьяна | 8 | 3 | 5 |
| Кудрявцев Юрий | 10 | 1 | 1 |
| Кузнецов Евгений | 7 | 5 | 7 |
| Латушкина Лилия | 11 | 2 | 2 |
| Маринина Мария Палий Соня | 9 | 3 | 5 |
| Палий Соня | 8 | 3 | 6 |
| Пуцило Сергей | 15 | 0 | 1 |
| **Средний показатель** | **11** | **1** | **3** |

###### **Аудирование** Таблица №5

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Уровень глобального понимания | | Уровень детального понимания | | Уровень критического понимания | |
| Барацявичюс Виктор | 7 | 100% | 35 | 76% | 5 | 71% |
| Войтенко Юлия | 7 | 100% | 37 | 80% | 5 | 71% |
| Герасимов Владимир | 5 | 71% | 26 | 56% | 3 | 43% |
| Колесникова Ирина | 6 | 86% | 30 | 65% | 4 | 57% |
| Кромин Виктор | 7 | 100% | 42 | 91% | 6 | 86% |
| Кудилова Татьяна | 4 | 57% | 20 | 43% | 2 | 29% |
| Кудрявцев Юрий | 6 | 86% | 24 | 52% | 3 | 43% |
| Кузнецов Евгений | 2 | 29% | 12 | 26% | 1 | 14% |
| Латушкина Лилия | 6 | 86% | 25 | 54% | 3 | 43% |
| Маринина Мария  Палий Соня | 4 | 57% | 22 | 48% | 2 | 29% |
| Палий Соня | 3 | 42% | 15 | 32% | 2 | 29% |
| Пуцило Сергей | 7 | 100% | 40 | 87% | 6 | 86% |
| **Средний показатель** | **5** | **72%** | **26** | **56%** | **3.5** | **48%** |

**Список использованной литературы**

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. М., 1969.
2. Архипов Г. В. Оптимальный типовой режим предъявления воспринимаемой на слух информации//Сб. тез. науч.-техн. конф. по вопросам обучения иностранным языкам/Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1977.
3. Белопольская А.Р. Ланда Л.Н. Применение технических средств и программированного обучения в средней и высшей школе. М., 1983.
4. Блонский Л. Л. Избранные психологические произведения. М., 1964.
5. Бенедиктов Б. А. К вопросу о темпе речи//Уч. зап. Моск. гос. пед. Ин-та.1981.
6. Бочарова С. Л. Влияние информационной ценности объектов на память

человека//Матер. к XIX междунар. психолог, конгрессу. М., 1979.

1. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1985.
2. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения.//Иностр.яз.в школе. №1 1999.
3. Вулдридж Д. Механизм мозга/Пер, с англ. М., 1981.
4. Воронин Л. Г. Физиология и биохимия памяти. М., 1984.
5. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высш. шк., 1982.
6. Гез. Н.И. «Роль условий общения при обучении слушанию и говорению»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1981 - №5 - с. 32.
7. Голубь Я.В. Соотношение образа и иностранного слова. М., 1972.
8. Гез Н. И. Взаимоотношение между устной и письменной формами коммуникации//Иностранные языки в школе. 1986. № 2.
9. Драгунова Т. В., Элъконин Д. Б. Некоторые психические особенности  
   личности подростка//Советская педагогика. 1975. № 6.
10. Елухина Н.В «Основные трудности аудирования и пути их преодоления»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1987 - №1 - с. 18.
11. Елухина Н. В., Каспарова М. Г. Подготовка учебного текста для аудирования//Там же. 1984. № 2.
12. Ительсон Е. Я. Элементы методических приемов и их сочетания//Иностранные языки школе. 1985. № 3.
13. Ильина В. Я. Некоторые характеристики кратковременной памяти,

полученные в условиях аудирования//Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им.М. Тореза. 1988. Т. 44.

1. Комков Я. Ф., Круглова В. Я. Уровни абстракции активного (коммуникативного) метода//Проблемы активного метода обучения иностранным языкам: Сб. статей/Гл. ред. И. Ф. Комков. Минск, 1970
2. Карпов Н.Б. Применение технических средств в обучении иностранным языкам. М., 1981.
3. Коменский Ян Амос. Великая дидактика. М., 1896.
4. Кузмичева Л.В. Технические средства в обучении иностранному языку. М., 1981.
5. Кузнецова С.А. Из опыта обучения диалогического общения с помощью “Теле курса Добровольского Д.О.”//Иностр.яз. в школе. №1, 1991.
6. Лурье А.С. Комплексное применение технических средств при обучении устной речи. М., 1986.
7. Ляховицкий М.В. Кошман И.М. Методика преподавания иностранного языка. М., 1981.
8. Леонтьев А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1985.
9. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению.//Инлстр.яз.в школе.№1, 1999.
10. Мильруд Р.П. Современный методический стандарт обучения и.я.в школе.//Иностр.яз.в школе. №1, 1996.
11. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя и.я. Минск, 1996.
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.
13. Панкевич Л.В. Сегаль М.М. Применение технических средств обучения для интенсификации обучения иностранному языку. Рига., 1983.
14. Пассек В.В. Португалов В.Д. Методические указания к комплексному использованию технических средств. М., 1979.
15. Пиотровский Р. Г. О теоретико-информационных параметрах устной и  
    письменной форм языка//Проблемы структурной лингвистики. М., 1982.
16. Павлов И. П. 20-летний опыт объективного изучения высшей нервной  
    деятельности (поведения) животных. М., 1938.
17. Рогова Г.В. «О речи учителя на уроке»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1984 - №5 - с. 6.
18. Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с 1 по 20 век. М., 1991.
19. Сахарова Т.Е., Рабинович Ф.М., Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение., 1991.
20. Старков А.П. Основы обучения устной иноязычной речи.–М.: Просвещение, 1988.
21. Самохвалова В. И. Возрастные и индивидуальные различия в запоминании разных видов материала//Возрастные и индивидуальные различия памяти: Сб.статей/Под ред. А. А. Смирнова. М., 1987.
22. Смирнов А. А. Проблемы координации в области памяти//Возрастные и индивидуальные различия памяти: Сб. статей/Под ред. А. А. Смирнова. М., 1992.
23. Сабурова Г. Г. О влиянии зрительного и слухового восприятия учебного материала на иностранном языке на процесс его усвоения//Новые исследования в педагогических науках: Сб. статей/Изв. АПН РСФСР. М., 1993. Вып. 6.
24. Стасюлевичуте А. А. Анализ причин неправильного понимания изученной лексики при ее зрительном восприятии вне контекста// Актуальные вопросы обучения основным видам речевой деятельности: Сб. тр./Отв. ред. М. К. Бородулина. М., 1995. Т. 2.
25. Следников Б. Л. Обучение аудированию иноязычной речи в средней

школе: Дис.... канд. пед. наук. М., 1993.

1. Ткаченко Р.Г., Роговская Б.И. Карлайл М.С. «О речи учителей на уроке»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1984 - №2 - с. 57.
2. Тункель В. Д. К вопросу об устной передаче речевого сообщения: Дис. ...канд. пед. наук. М., 1986.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т.2. М.: Учпедгиз, 1938.
4. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях/ Пер. с англ.  
   М., 1981.
5. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков/Пер, с англ. М., 1983.
6. Цессарский Л.Д. Использование технических средств в преподавании иностранных языков. М., 1986.
7. Шехтер И.Ю. Звуко-зрительный синтез и обучение устной речи.//Вестник высшей школы. 1974. №4.с.21-25.
8. Юнъев В. И. О соотношении устной и письменной форм языка//Там же.
9. Яхно П.С. Понимание как предпосылка обучения беседе.//Иностр.яз.в школе. №6, 1976.
10. Antony E.M. Approach, method and technique// Еnglish language teaching. Vol.17.1963. № 2.
11. Cables V. How do we teach comprehension?// Modern Language Journal. Vol 50. № 3.1986.Miller G.A. The magical number seven plus or minus two//Psychological review. 1976. № 2.
12. Mackey W.E. Language teaching analisis. Bloomington and London, Indiana University Press,1965.