Министерство образования Республики Беларусь

Могилевский государственный университет им. А.А.Кулешова

Кафедра иностранных языков

«Обучение аудированию.»

Курсовая работа

Шавель Юрия Павловича

студента 4 курса, группы «В»

факультета иностранных языков

научный руководитель-

Хованский Иван Викентьевич

Могилев, 2001

***Содержание:***

**1. Введение**

1. 1. Аудирование как вид речевой деятельности.

**2. Основная часть:**

1.Факторы определяющие успешность аудирования иноязычной речи.

2.Индивидуально-возрастные особенности учащихся.

3.Зависимость аудирования от условий восприятия.

4.Темп речевых сообщений.

5.Количество предъявлений и объем речевых сообщений.

6.Опоры и ориентиры восприятия.

7.Система упражнений для обучения аудированию.

7.1. Подготовительные упражнения.

7.2. Речевые упражнения.

7.3. Упражнения на обучение восприятию речевого потока.

7.4.Упражнения для обучения антиципации, вычленению различных категорий смысловой информации.

7.5.Упражнение на развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления.

8. Подготовка иноязычного текста для аудирования.

9. Уровни понимания и способы их контроля.

10. Лингвистические трудности смыслового восприятия на слух.

10.1. Упражнения на преодоление фонетических трудностей восприятия.

10.2.Упражнения на преодоление грамматических трудностей восприятия.

10.3. Упражнения на преодоление лексических трудностей восприятия.

3. Заключение.

Литература.

Аудирование как вид речевой деятельности

Смысловое восприятие речи на слух является перцеп­тивной, мыслительно-мнимической 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 различить два понятия: восприятие — процесс выделения и усвоения информативных различи­тельных признаков (т. е. формирование образа) и узнава­ние — опознание сформированного образа в результате сли­чения его с эталоном.

Отмечается, что формирование и опознание образа носят фазовый характер и, хотя у отдельных авторов имеются расхождения в наименовании 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. 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. Между слуховым и речедвигательным анализаторами устанавливается прочная функцио­нальная связь. Что касается зрительного анализатора, то известно, что оптические сигналы превосходят все осталь­ные в получении информации о внешнем мире. При аудировании зрительный анализатор значительно облегчает вос­приятие и понимание речи на слух. Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика, кинемы и другие подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи.

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.

На начальной ступени обучения внутренняя речь про­текает особенно интенсивно, и ее 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. За интонацией, как полагает В. А. Артемов, 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, 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 учащимся аффиксов).

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, как полагает А. Р. Лурия, требуется промежуточная трансфор­мация, обеспечивающая мысленное сегментирование слож­ных фраз с одновременной, а не последовательной обозри­мостью всей структуры.

Прогнозирование на уровне текста связано с дополни­тельными сложностями. Даже опытный аудитор не всегда способен удержать всю информацию, объединить разроз­ненные факты в общий контекст, понять мотивы и скрытый смысл сообщения. Для этого необходимы направленность внимания, интерес к теме сообщения, определенная ско­рость мыслительной переработки информации.

При аудировании речи на родном языке прогнозируется чаще всего смысл высказывания. Форма и содержание об­разуют в данном случае полное единство. При восприятии иноязычной речи такого единства не наблюдается. Языко­вая форма долгое время остается ненадежной опорой для смыслового прогнозирования, хотя именно на ней кон­центрируется внимание слушающего.

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

1. направленность внимания 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. Для того чтобы такое аудирование оказалось успешным, ему следует предпосылать более тщательную отработку нового материала на этапе объяснения, а также упражнения в аудировании микротекстов (смысловых кус­ков) звучанием до полуминуты, что составляет примерно 50—70 слов. Каждое прослушивание следует сопровождать конкретными и посильными заданиями. Аудирование речевых сообщений связано с деятеяьно­стью памяти.

***Факторы, определяющие успешность аудирования иноязычной речи***

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

Обратимся к более подробному анализу перечисленных выше факторов.

## Индивидуально-возрастные особенности слушающих.

Принято считать, что аудирование связано с трудностями объективного характера, не зависящими от самого слуша­ющего. С этим утверждением можно согласиться лишь ча­стично. Учащийся не может, как известно, определять ни характер речевого сообщения, ни условия 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 имеют такие индивидуальные особенности учащегося, как его находчи­вость и сообразительность, умение слушать и быстро реаги­ровать на всевозможные сигналы устной коммуникации (паузы, логические ударения, риторические вопросы, фразы связующего характера и т. д.), умение переключаться с од­ной мыслительной операции на другую, быстро входить в тему сообщения, соотносить ее с большим контекстом и т. д. Эти умения развиваются в процессе обучения мно­гим предметам, и в старших классах учащиеся в основном владеют культурой речи как в плане ее порождения, так и восприятия. Определенный вклад в решение этой важной для общеобразовательной средней школы проблемы дол­жен внести и иностранный язык.

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 волевыми процессами.

Успешность аудирования зависит, в частности, от по­требности школьников узнать что-либо новое, от наличия интереса к теме сообщения, от осознания объективной по­требности учиться и т. д., т. е. от так называемых субъек­тивных факторов, способствующих возникновению установ­ки на познавательную деятельность.

Продуманная организация учебного процесса, четкость и логичность изложения, максимальная опора на активную мыслительную деятельность, разнообразие приемов обу­чения, уточнение задач восприятия позволяет создать внутреннюю мотивацию, направить внимание учащихся на моменты, которые помогут запрограммировать будущую практическую деятельность с воспринятым материалом.

В зависимости от целевой установки, предшествующей аудированию, восприятие будет проходить либо пассивно, либо носить активный характер. В последнем случае слу­шающий сможет быстрее включиться в «поисковую деятельность», успешно выдвигать гипотезы, проверять их и кор­ректировать, лучше запомнить логику и последователь­ность изложения.

На характер восприятия и запоминания содержания целевая установка может оказать как положительное, так и отрицательное влияние, т. е. она может сделать восприя­тие более точным или наоборот, ошибочным, если слуша­ющий, под влиянием ожидаемого, приписывает восприни­маемым явлениям несуществующие признаки.

Трудно воспринимать на слух и удерживать последо­вательность изложения при установке на одновременное выполнение операций различения, группировок, выделе­ния. В данном случае выступает фактор, свидетельству­ющий об ограниченности объема внимания, о сложностях, а иногда и невозможности удержать в поле внимания не­сколько объектов.

Изложенное выше свидетельствует о сложности восприя­тия в экстремальных, условиях (при наличии помех, при неправильной установке, при утомлении учащихся и др.). Улучшение результатов восприятия возможно за счет мотивационного фактора, оказывающего положительное влия­ние на работоспособность учащихся и на деятельность их памяти. Умелое сочетание индивидуальной, фронтальной и групповой работы, объединение в парной работе разных по подготовке учащихся, разнообразные и интересные фор­мы контроля, комментирование оценок с указанием замет­ного улучшения в восприятии на слух отдельных учащихся и т. д. будет способствовать активизации умственной дея­тельности, повышению интереса к работе, личной и коллек­тивной ответственности.

***Зависимость аудирования от условий восприятия.***

***Темп речевых сообщений.***

Объективно за­данный темп речевого сообщения определяет скорость и точность понимания на слух также эффективность запоминания. Общий темп речи складывается из двух величин — коли­чества слогов (слов) в минуту и количества речевых пауз. Измерение по этим двум составляющим показывает, что разница между минимальным и максимальным темпом до­вольно велика. Она зависит от многих факторов и в опре­деленных пределах колеблется даже у одного и того же лица в зависимости от настроения говорящего и от его индивидуальных привычек, от эмоциональной окрашенности речевого сообщения и т. д. Установлено, что диало­гические единства различаются в большей степени по темпу речи у одного и того же индивидуума, чем более длинные монологические высказывания.

Темп речи зависит от важности информации, содержа­щейся в отдельных частях сообщения. Более важная инфор­мация дается медленнее, путем подчеркивания долготы гласных, второстепенная — более быстро. Определенное значение имеет и характер сообщений. Известно, например, что эмфатически окрашенное чтение стихотворения прохо­дит в довольно медленном темпе (160 слогов в минуту), что объясняется, очевидно, строгим соблюдением логиче­ских пауз, стремлением диктора выразить образность, эмоции; что же касается спортивных известий, то они пере­даются в очень быстром темпе (290 и более слогов/мин).

При измерении темпа речи пользуются чаще всего двумя измерениями — либо количеством слогов, либо количест­вом слов в минуту. Более равномерной, а, следовательно, и точной единицей измерения является слог. Средний темп речи во всех трех языках (английском, немецком, фран­цузском) равняется примерно 250 слогам. Однако в практике обучения удобнее пользоваться более крупными еди­ницами измерения — словами.

Сложность исследования темпа речи заключается в том, что он тесно связан с другими средствами выразительно­сти — с ритмом, ударением и особенно с паузами.

Экспериментально установлено, что сокращение пауз больше чем наполовину (при неизменности темпа самого сообщения) ухудшает смысловое восприятие, а на субъек­тивном уровне вызывает ложное представление об увели­чении скорости темпа.

С самого начала обучения иностранному языку темп речи должен быть нормальным и находиться в пределах между 200 и 250 слогов в минуту. Это требование не всегда соблюдается учителями, о чем свидетельствуют замеры скорости их говорения (в отдельных случаях она равняется 120—140 слогам). Искусственное замедление темпа, как показывает анализ речевых сообщений, искажает инто­национный рисунок фразы, нарушает нормы ударения, мешает быстроте реакции и существенно содействует ослаб­лению внимания, крайне важного для восприятия и пони­мания речи.

Для того чтобы темп речи не стал препятствием при вос­приятии на слух, особенно в IV—V классах, скорость предъ­явления в отдельных случаях может замедляться за счет увеличения длительности пауз между смысловыми кусками. Более продолжительное паузирование, как показывают экспериментальные проверки, улучшает вероятностное про­гнозирование, дает возможность восполнить пробелы в по­нимании на основе общего смысла принятого сообщения. Речевые сообщения должны предъявляться не только учи­телем, но и в грам- или фонозаписи.

### ***Количество предъявлении и объем речевых сообщений.***

Для эффективного обучения аудированию немаловажное значение имеет правильное решение вопроса о целесообразности повторного (или мно­гократного) предъявления одного и того же речевого сооб­щения и о длительности его звучания.

Эксперименты, проведенные в школьной аудитории, по­зволили выявить весьма ощутимую зависимость понимания от количества предъявлении особенно на начальном этапе обучения.

Так, по данным некоторых исследований, повторное прослушивание сообщения улучшает понимание на 16, 5% третье — на 12, 7% (по сравнению со вторым), последующие прослушивания существенного улучшения в понимании речи не дают.

При определении размера монологического или диало­гического сообщения указывается либо время звучания, либо количество слов или предложений. Для начального этапа средней школы предназначаются тексты описатель­ного характера, состоящие из 3—6 предложений, на сред­ней ступени это количество увеличивается до 10—15, а к концу обучения в школе — до 20—25. Объем речевого сообщения зависит от многих факторов и не является стабильной величиной. Можно говорить, по-видимому, лишь о минимальном или максимальном раз­мере аудиотекста и определять его не количеством слов или предложений, а продолжительностью звучания. Такое из­мерение удобно для планирования занятий, для правиль­ного распределения времени на различные виды речевой деятельности.

Объем речевых сообщений зависит от места выполне­ния упражнений.

Что касается работы в классе, то средний размер тек­стов, измеряемый продолжительностью звучания, для на­чального этапа должен составлять одну минуту, в пятых-шестых классах — две или три минуты, а и старших — три-пять минут. Текст до трех минут звучания принято считать оптимальным, так как он не превышает возмож­ности учащихся в удержании информации (если ее нужно передать в форме, близкой к тексту оригинала) и позволяет развивать прогностические умения на уровне текста.

Что касается рекомендаций относительно занятий в ла­боратории, то они довольно противоречивы.

Более убедительными представляются данные, основан­ные на экспериментальных проверках порога внимания и степени утомляемости учащихся различного возраста. Из­вестно, что у школьников в 13—16 лет утомляемость в ум­ственной работе наступает после 35 минут, из которых пер­вые 15—20 принято относить к наиболее продуктивным. В младшем школьном возрасте утомление наступает после 10—15 минут концентрированного внимания, поэтому в целом ряде методических пособий содержатся справедли­вые требования относительно изменения видов упражнений и способов их выполнения. Полагаем, что максимальная продолжительность занятий в лаборатории для старше­классников не должна превышать 20 мин. и включать 2—3 упражнения тренировочного или речевого характера. Что касается объема аудиотекстов, то их длина не должна иметь существенных отличий от тех количественных показателей, которые характерны для материалов, используемых в клас­се.

### ***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.

Восприятие речи на слух начинается с выделения смыс­ловых ориентиров. В первую очередь сюда следует отнести интонацию (как признак связи слов и предложений), ритм, паузы и особенно логическое ударение. Они должны не только соответствовать содержанию; но и выполнять эк­спрессивную функцию речи, т. е. выражать эмоциональное отношение говорящего к сообщаемым фактам, явлениям. При нейтральном, неакцентированном говорении понима­ние значительно снижается. Для выделения смысловых ориентиров используются также вводные слова, повторе­ния, риторические вопросы и др.

Большую помощь оказывают речевые штампы, широко употребительные в разговорной речи. Являясь средством быстрой интеграции, они улучшают догадку и вероятност­ное прогнозирование.

Характер ориентиров и опор меняется в зависимости от речевого опыта и от способа предъявления аудиотекстов, т. е. от того, идет речь о восприятии контактной или дистантной речи.

Контактная речь (как диалогическая, так и монологи­ческая) в большинстве своем проходит в конкретной си­туации общения, которая улучшает вероятностное прогно­зирование, увеличивает широту ассоциативных связей. Большую помощь оказывают слушающему паралингвистические эле­менты речи, о которых говорилось выше.

При комбинированном звукозрительном предъявлении речевых сообщений широко используются формальные под­сказки: подчеркивание, особый шрифт, цвет, схемы, кар­тины, заголовки и др. Каждый из этих ориентиров имеет свое назначение.

Заголовки, которые А. А. Смирнов называет «наиболее распространенным видом опорных пунктов», знакомят с темой речевого сообщения и создают направленность мысли.

Рисунки (или картина) как подсказывающий ориентир применяются в зависимости от выполняемых задач. При целевой установке на слушание и последующее воспроиз­ведение рисунки имеют положительное значение. Они спо­собствуют догадке, пробуждают интерес, помогают удер­жать в памяти последовательность излагаемых фактов.

Визуально-изобразительная опора важна не только для смыслового понимания, но и для последующей передачи содержания. Она разгружает память, способствует сегмен­тированию речевого потока, улучшает точность и полноту понимания, поскольку «пропускная способность» слухо­вого анализатора во много раз меньше зрительного. По данным некоторых исследований разница в понимании одного и того же сообщения, воспринятого в условиях кон­тактного (а, следовательно, располагающего большим количеством самых разнообразных зрительных опор) и дистантного общения составляет от 20 до 40%.

# Система упражнений для обучения аудироваиию

Под системой упражнений понимается организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке на­растания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков в различных видах речевой деятельности.

Последовательность формирования умений и навыков восприятия речи на слух реализуется иерархическим по­строением упражнений, которые расчленяются на две под­системы — подготовительные (языковые) и речевые, на распадающиеся, в свою очередь, группы — (упражнения для снятия лингвистических трудностей аудирования, упраж­нения для устранения психологических сложностей аудирования), включающие типы и виды упражнений.

При построении системы упражнений для аудирования следует учитывать следующее:

1. взаимодействие аудирования и говорения как двух форм устного общения;
2. взаи­модействие подготовительных и речевых упражнений, их дозировка и последовательность выполнения зависят от языковой подготовки учащихся и их речевого опыта, в частности, в области восприятия на слух;
3. постепенное увеличение трудностей, что позволит гарантировать посильность выполнения упражнений на разных этапах обу­чения.

*Подготовительные упражнения.*

Цель подготовительных упражнений заключается в том, чтобы предварительно (до слушания текста) снять трудности лингвистического или психологического характера, что позволит аудитору сосредоточить свое внимание на вос­приятии содержания.

Учитывая факторы, влияющие на восприятие речевых сообщений, в подготовительных упражнениях можно вы­делить две группы:

1. упражнения, направленные на сня­тие трудностей лингвистического характера
2. упражне­ния, направленные на преодоление трудностей психологи­ческого характера.

В результате выполнения упражнений 1-й группы формируются следующие умения:

1. вычленение из речевых сообщений незнакомых явлений, их дифференциация и понимание;
2. соотнесение звуковых образцов с семантикой;
3. определение значения слов (с помощью словообразовательной догадки);
4. опре­деление контекстного значения различных лексических еди­ниц и грамматических конструкций;
5. распознавание и осмысление синонимических и антонимических явле­ний и др.

Вторая группа подготовительных упражнений способ­ствует развитию:

1. прогностических умений;
2. объема кратковременной и словесно-логической памяти;
3. меха­низма эквивалентных замен;
4. речевого слуха;
5. умений свертывать (редуцировать) внутреннюю речь и др.

Речевые упражнения способствуют выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближа­ющихся к естественному речевому общению. Они обучают:

а) определять наиболее информативные части сообщения;

б) устранять пробелы в понимании за счет прогнозирования на уровне текста;

в) соотносить текст с ситуацией общения;

г) членить аудиотекст на смысловые куски и определять основную мысль в каждом из них;

д) письменно фиксиро­вать основную часть информации.

Речевые упражнения

1. Прослушайте тексты, различные по содержа­нию, в нормальном темпе с опорой на наглядность, а затем в звукозаписи без опоры на наглядность и ответьте на вопросы

2. Прослушайте начало рассказа u постарайтесь догадаться о том, что произошло дальше

3. Рассмотрите рисунок, прослушайте начало рас­сказа, постарайтесь догадаться о последующем содержании.

4. Прослушайте рассказ u перескажите ту его часть, которая является описанием данного ри­сунка.

5. Прослушайте рассказ u ответьте на во­просы

6. Прослушайте два рассказа u скажите, что в них общего и разного.

7. Прослушайте текст u подберите к нему загла­вие

8. Прослушайте текст u изложите его содержание двумя-четырьмя предложениями

9. Прослушайте текст u расположите пункты пла­на в нужном порядке

10. Прослушайте текст u определите его тип (сообщение, описание, повествование, рассуж­дение)

1. 11. Прослушайте диалог и кратко передайте его содержание.

12. Расскажите о .... прослушав текст.

13. Ответьте на вопросы, прослушав фрагмент текста.

14. Прослушайте фрагмент текста u используйте информацию из него в подготовке целевого выска­зывания (для определенного адресата).

15. Прослушайте несколько фрагментов текста, составьте план высказывания.

16. Составьте план высказывания к заданной ситуации общения и прослушайте несколько фраг­ментов текста для получения необходимой инфор­мации

17. Составьте план высказывания. Прослушайте предложенные материалы, отберите соответствую­щие плану, извлеките из них при повторном прослу­шивании необходимую информацию и оформите вы­сказывание

Упражнения на обучение восприятию речевого потока

1. Разделите на слух сверхфразовые единства на предложения.

2. Скажите, что пропущено в сверхфразовом единстве.

3. После двукратного прослушивания группы предложений укажите предложение, пропущенное диктором при повторном чтении

4. Из ряда предложений выделите то, которое не соответствует теме

5. В процессе прослушивания предложений от­метьте на карточках последовательность их произне­сения диктором. (Предложения записаны в карточ­ках в ином порядке.)

6. В процессе прослушивания предложений, свя­занных между собой по смыслу, произведите пере­становку этих же предложений, записанных на кар­точке (доске), в соответствии с содержанием, логи­ческой последовательностью их предъявления на слух.

7. Сравните порядок одних и тех же предложе­ний на карточке u в звукозаписи, укажите раз­личия

8. Прослушайте фрагмент текста, расположите в нужном порядке пункты плана (пересказа) текста

9. Расположите ключевые слова в порядке их употребления в тексте, читаемом диктором

10. Отметьте в списке средства связности, исполь­зованные в прослушанном тексте.

11. Отметьте в списке названные в тексте цифры

12. Отметьте в списке имена собственные, назван­ные в тексте диктором

13. Запишите названные в тексте числа

14. Запишите названные в тексте имена собствен­ные

15. Запишите названные в тексте черты характе­ра персонажа

16. Запишите названные в тексте слова и словосо­четания, относящиеся к изучаемой теме.

17. Прослушайте фрагмент текста, скажите, какой из данных тем он соответствует

18. Прослушайте два фрагмента по одной теме u скажите, какая новая информация содержится во втором фрагменте по сравнению с первым.

19. Прослушайте фрагмент текста u запишите ключевые слова

20. Прослушайте фрагмент текста еще раз u nepeскажите его, используя записанные ранее ключевые слова.

21. Прослушайте фрагмент текста u найдите не­точности в его русском письменном переводе.

22. Прослушайте фрагмент текста и, опираясь на содержание, назовите его тему и проблему, о кото­рой идет речь.

23. Прослушайте фрагмент текста u найдите в нем ответы на поставленные вопросы.

24. Прослушайте фрагмент текста u найдите в нем слова и словосочетания, соответствующие дефи­нициям или описанию рисунков.

25. Прослушайте фрагмент текста u определите правильный вариант ответа на вопрос (Приводятся 5 вариантов.)

26. Прослушайте текст, а затем при повторном предъявлении (в определенный момент звук выклю­чается) сами воспроизведите оставшуюся часть текста.

Упражнения для обучения антиципации, вычленению различных категорий смысловой информации

1. Прослушайте предложение и составьте сле­дующее собственное, сочетающееся по смыслу с прослушанным.

2. Прослушайте устное сообщение и скажите, о ком (о чем) идет речь.

3. Прослушайте ряд предложений в сверхфразо­вом единстве и определите предложение, которое выражает главную мысль.

4. Просмотрите план текста и дайте название тексту.

5. Просмотрите список ключевых слов и опреде­лите тему текста.

6. Прослушайте предложения из текста и попы­тайтесь определить его идею, тему.

7. Прослушайте начало текста u попытайтесь составить план продолжения текста.

8. Прослушайте фрагмент текста u попытайтесь продолжить его устно.

9. Прослушайте фрагмент текста при визуаль­ной опоре на его сжатый пересказ на карточке u раз­верните этот пересказ устно, используя полученную смысловую информацию

10. Прослушайте фрагмент текста u найдите его место в графическом тексте.

11. Прослушайте фрагмент текста u найдите мес­то его пропуска в соответствующем графическом тексте

12. Просмотрите ряд предложений, определите связующее смысловое звено и расположите предло­жения в логической последовательности

13. К каждому смысловому тезису подберите клю­чевые слова и, прослушав фрагмент текста, опреде­лите, насколько правильно подобраны слова.

Упражнения на развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления

1. Прослушайте две логически связанные между собой фразы u повторите их.

2. Прослушайте речевые образцы u покажите со­ответствующие им иллюстрации.

3. Прослушайте предложения и выполните соот­ветствующие действия с предметами или имитируйте эти действия.

4. Прослушайте предложения и организуйте их в логической последовательности.

5. Прослушайте две фразы u скажите, что пропу­щено (что появилось нового) во второй.

6. Заучите наизусть диалог, повторяя за дикто­ром реплики.(Реплики постепенно удлиняются)

7. Повторяйте вслед за диктором список слов. (Список постепенно удлиняется.)

8. Повторяйте вслед за диктором каждое новое слово, самостоятельно повторяя перед этим произ­несенные им ранее слова.

9. Повторяйте вслед за диктором предложения с добавленными новыми словами в разных позициях (в конце, в середине предложения).

10. Повторяйте вслед за диктором разные предложения с одним и тем же словом или с одной u той же грамматической структурой.

11. Сравните предложения, написанные на кар­точке и произносимые диктором. Установите лекси­ческие и грамматические различия между ними.

12. Прослушайте задания к тексту для чтения и выполните их.

13. Прослушайте предложения, произносимые диктором в быстром темпе, и постарайтесь опре­делить, соответствуют ли они написанным на кар­точке

***Подготовка иноязычного текста для аудирования.***

Навык аудирования формируется в процессе работы с разными видами материалов для аудирования и, в пер­вую очередь, со специально составленными текстами, пред­назначенными для развития этого умения. Тексты могут быть описательными, повествовательными и диалогически­ми. Повествовательные тексты, в свою очередь, могут со­держать какую-либо занимательную фабулу. Содержание текстов может быть либо близким интересам учащихся, либо совершенно новым, порою неожиданным. В зависимости от этих и целого ряда других особенностей при подборе материала при обучении аудированию следует соблюдать принцип градации трудностей, предлагая учащемуся мате­риал, который усложняется постепенно, в котором соблюде­ны промежуточные звенья.

Известно, что устная речь выступает в двух формах — монологической и диалогической — и каждая из этих двух форм устной речи требует своей системы упражнений при обучении аудированию. Основная задача учащихся в вос­приятии монологической речи состоит в том, чтобы осознать и определить круг событий, нить повествования, увязать основную идею и важнейшие детали сообщения и т. д. Вмес­те с тем восприятие на слух монологической речи несколько легче, чем диалогической. Создав верную направленность мысли на восприятие того или иного текста, учащиеся лег­ко могут предположить, о чем пойдет речь далее, могут предвосхитить события.

Восприятие речи диалогического характера усложняет­ся тем, что в такой речи присутствуют два или более лица, говорящих разными голосами, разным тембром, возможно, и с разным темпом речи. Учитывая это, можно утверждать, что при обучении аудированию иностранной речи следует начинать обучение с речи монологического характера и постепенно переходить к аудированию речи диалогической. При этом необходимо учитывать особенности различных текстов и те умения, которые должны быть выработаны у учащихся.

Для аудирования текстов описательного характера очень важно отработать у учащихся умение словесного понимания речи, т. е. научить их узнавать и понимать речевые едини­цы с тем лексическим наполнением, в которых они прежде встречались:

а) в знакомом окружении;

б) в новом окруже­нии; научить дифференцировать сходные слова и речевые образцы с опорой на контекст.

Для восприятия и понимания текстов повествовательного характера необходимо помимо этого научить учащихся вы­делять факты, о которых идет речь в сообщении; отделять один эпизод от другого; наблюдать последовательность дей­ствий; хорошо представлять себе то, о чем идет речь; уметь выделять идеи, высказанные в речи; уметь отделять основ­ное от второстепенного; быть в состоянии предполагать возможное содержание высказывания:

а) по экспозиции;

б) по ситуации (для диалогической речи); понимать содержа­ние речи независимо от отдельных непонятных мест.

Для восприятия текстов фабульного характера пред­метного и логического понимания может оказаться недоста­точно. Глубокое и точное понимание услышанного пред­полагает проникновение в то, что выражено в рассказе не прямолинейно, а косвенно, иносказательно, с помощью художественных средств и интонации. В данном случае можно говорить о понимании неявно выраженного смысла высказывания и о понимании экспрессивности речи, что является предпосылкой для раскрытия подтекста.

Виды работ над формой и содержанием материала, над отдельными трудностями и комплексом трудностей зависят от характера текстов.

Описательные тексты, как правило, менее интересны и эмоциональны, поэтому при их аудировании необходимо удержать в памяти определенное количество деталей. Воз­можно, что эти детали касаются малоизвестной области. Тогда понимание текста еще более усложняется. Вместе с тем, если содержание этих текстов близко к опыту уча­щихся, то они, как правило, не вызывают затруднений. Важен также и характер описания: что представляет собой наибольший интерес — предметное или же качествен­ное описание. Когда в центре предметное описание, качественные характеристики можно считать деталями и понима­ние их не столь существенно для понимания текста в целом. Когда же тексты должны дать качественную характеристи­ку, то понимание каждой такой детали весьма существенно.

Фабульный, динамичный текст легче мобилизует вни­мание, вызывает желание глубже понять его содержание.

Вместе с тем при определении методики работы следует помнить, что всякий текст для аудирования включает це­лый комплекс трудностей. Эти трудности должны учиты­ваться при градации текстов для аудирования.

При определении легких текстов или наиболее пригод­ных для аудирования можно руководствоваться следующими требованиями. Тексты должны:

1. обладать идейно-воспитательной ценностью;
2. соответствовать возрастным особенностям учащихся и их речевому опыту в родном и иностранном языках;
3. содержать определенную проб­лему, представляющую интерес для слушающих;
4. иметь ясное, простое изложение, со строгой логикой и причин­ностью;
5. представлять разные формы речи — монологи­ческую, диалогическую, диалого-монологическую (в пос­леднем случае с минимумом диалога);
6. быть написанными не от первого лица (что затрудняет аудирование на началь­ном этапе);
7. располагать избыточными элементами инфор­мации.

Последний пункт нуждается в некотором пояснении. Избыточность языка оказывает положительное влияние на аудирование. Наличие в тексте элементов, не связанных непосредственно с содержанием (вводные слова, повторы, синонимические выражения, контактирующие слова и др.), облегчает прогнозирование, улучшает деятельность па­мяти, создает слушающему некоторый резерв времени для постановки гипотез и самокоррекции без существенного осложнения языковой формы и увеличения длины сообще­ния. К избыточным принято относить и внеязыковые (паралингвистические) элементы речи, с помощью которых, как полагают, передается до 60% информации. Паралингвистические средства вводят в ситуацию общения (не слу­чайно поэтому, отдельные авторы называют их «сигналами ситуаций»), уточняют содержание, способствуют удержанию внимания, усиливают понимание замысла высказывания. К избыточным относятся и такие элементы риторической стратегии, как паузы, повторения и переформулировки, описание отдельных ситуаций с иных позиций, заполнители молчания. На­пример: нем.: Na ja (gut), nun, wie gesagt, so zu sagen u. s. w.

Структурные особенности текста принято делить на внешние (заголовки, рисунки) и внутритекстовые (вступление, основная часть, заключение).

Основная задача заголовка — создать нужную направ­ленность мысли, привлечь внимание к основной части тек­ста, облегчить прогнозирование. Заголовкам присущи че­тыре основные функции: номинативная, информативная, рекламная и экспрессивно-апеллятивная.

Две первые функции заголовков способствуют не только пониманию содержания, но и запоминанию последователь­ности изложения. Заголовки с номинативной функцией больше подходят для хорошо подготовленного класса. С их помощью создается общее представление о теме сообщения, и если она соответствует возрастным интересам учащихся или удачно дополняет изучаемый в классе графический текст, то естественно предположить, что такой заголовок не толь­ко облегчает аудирование, но и создает определенную уста­новку на последующую переработку информации: выде­лить новые данные по изучаемой теме, сопоставить изложе­ние фактов и т. д. Например: Sieger der Geschichte.

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 позволит учащимся сконцентрировать внимание на дета­лях, дополняющих основные мысли. Во всех других слу­чаях эти заголовки нежелательны, так как они раскры­вают большую часть содержания, снижая тем самым ин­формативность текста и соответственно интерес к нему слушающих. Например: Aus der Geschichte der Weltfestspiele der Jugend und Studenten.

Наиболее сложными являются заголовки с рекламной и экспрессивно-апеллятивной функциями. В качестве назва­ний в них нередко используются пословицы, поговорки, крылатые слова, междометия и т. д. Например: Na und? Da liegt der Hase im Pfeffer. 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 речевого сообщения с проникновением в его подтекст. В школе с расширенной сеткой часов по иностранному языку такие заголовки можно использовать для последующего обсуждения прослушанного, для проведе­ния дискуссий, для решения всякого рода проблемных заданий.

Вступление выполняет функцию вхождения в текст и служит своеобразным средством ориентации. При выборе или восстановлении аудиотекстов следует помнить о том, что вступление может содержать либо одну-две фразы свя­зующего характера, либо риторический вопрос, облег­чающий прогнозирование. Оно может включать краткие сведения по теме или знакомить учащихся с большим кон­текстом.

Основная часть сообщения состоит обычно из абзацев, связанных между собой по смыслу и логико-композиционному построению. Известно, что основной задачей слуша­ющего является понимание основного смысла, которое пере­дается главной мыслью каждого куска, изложенной обычно в самом начале, и средствами межфразовой связи: логиче­скими (местоимения, лексические повторы, синонимические замены, антонимы и др.), лексико-грамматическими (вводные слова и предложения), грамматическими (параллель­ные конструкции, порядок слов, присоединение, вопросительные конструкции и др.).

Заключение может содержать суммирующую часть, по­яснение или подкрепление, оценку, указание на продол­жение или обращение к слушающим. При обучении аудированию по специально составленным текстам оно может заканчиваться определенным заданием, в котором выде­ляется вопрос для обсуждения.

Перечисленные выше особенности текстов следует учи­тывать при выборе не только наиболее предпочтительного средства презентации, но и способа контроля прослушан­ного.

При чтении газет, журналов, книг на ино­странном языке учитель знакомится с много­численными материалами, содержащими ин­тересную информацию о странах изучаемо­го языка — об их экономике, общественно-политической жизни, культурно-историче­ских традициях. Многие из таких материалов обладают не только высокой информативностью, но и значительным вос­питательным потенциалом, что позволяет эффективно использовать их на уроке, в частности для аудирования. Однако необхо­димо научиться, во-первых, выбирать нуж­ные материалы из большого потока инфор­мации, а во-вторых, адаптировать отобран­ные тексты в соответствии уровнем язы­ковой подготовки школьников. Адаптацию текста в учебных целях не следует пони­мать односторонне, как его сокращение (хотя именно сокращению, в первую оче­редь за счет снятия лексических и грамма­тических трудностей, принадлежит ведущее место в процессе адаптации). Иногда для обеспечения адекватного восприятия текста учащимися он, напротив, нуждается в добавлениях, а также и в других изменениях.

При подготовке иноязычного текста для аудирования мне представляются наиболее целесообразными следующие этапы работы:

**1. Подбор материала.** Подбирая тексты для аудирования, педагог учитывает:

а) их информативность, т.е. наличие в них сведений, имеющих познавательную ценность,

б) наличие в текстах уже известной учащимися информации (полученной на уроках иностранного языка или на уроках по другим предметам), которая может служить опорой при аудировании или дает возмож­ность создать такую опору,

в) соответствие языковых трудностей текстов уровню под­готовки учащихся,

г) воспитательную цен­ность текстов, их мировоззренческий по­тенциал.

**2. Анализ смысловой структуры текста.** В ходе этого анализа учитель решает, какие отрезки текста важны для его понимания, ценны в познавательном и воспита­тельном планах, доступны для учащихся и какие отрезки не соответствуют данным требованиям и могут быть сокращены или опущены..

Опускаются прежде всего малоинформативные, неинтересные для школьников части текста, а также такие, которые особенно трудны в языковом отношении и вместе с тем не влияют на понимание сути предъявляемой информации. Сокращаются по возможности имена собственные и цифровые данные, так как они относятся к самым трудно запоминаемым элементам текста (и к тому же не всегда важны для его понимания).

**3. Создание в тексте опор на информацию, знакомую слушателям.** Это облегчает восприятие текста, способствует лучшему запоминанию его содержания. Так, если в тексте содержатся сведения о населе­нии Берлина, можно сравнить их с дан­ными о населении Минска или родного го­рода и т. п.

**4. Работа с языковым материалом текста.** Учитель выявляет незнакомый для учащихся лексический и грамматический материал, какие новые слова и грамматические явления нужно опустить, заменить или оставить. Важно при этом оставить для предъявления слушателям минимум незнакомого лексического и грамматического материала (без которого текст невозможно понять) и провести с ним следующую работу.

**4.1** Отбор слов и грамматических явлений для помещения их на доске. В ходе отбора необходимо учитывать, что слишком большое количество вписанных на доске незнакомых явлений не помогает слушателям, а, наоборот, отвлекает их внимание от самого аудирования.

**4.2** Вставка в текст толкований незнакомых слов. Это возможно в случае, если толкования достаточно кратки и не отвлекают от хода изложения.

**4.3** Преобразование единиц измерения, незнакомых школьникам, в знакомые. Поскольку ученики незнакомы с такими единицами измерения, например как мили, футы, фунты и т. п.,с измерением температуры по шкале Фаренгейта и т. д., механическое вос­произведение этих данных в учебном тексте нежелательно. Они отвлекают внимание слу­шателей даже в том случае, когда сопро­вождаются объяснениями. Гораздо целе­сообразнее перевести необходимые для по­нимания текста цифровые данные в зна­комую ученикам систему еще до начала аудирования.

**4.4**. Варьирование форм. с помощью кото­рых выражается одна и та же мысль. Не­знакомое явление может быть перефрази­ровано, например страдательный залог за­менен действительным и т. п. Не сообщая новой информации, варианты одного и того же отрезка текста способствуют его правильному пониманию.

Для того чтобы обеспечить большую прочность усвоения лексических и грамма­тических единиц, уже знакомых слушате­лям (или введенных непосредственно пе­ред аудированием — см. пункт 4.1), можно провести работу по увеличению повторяемо­сти этих единиц в тексте. Однако такая работа является факультативной, поскольку, по мнению некоторых методистов и лингвистов, большая повторяемость лекси­ческих и грамматических явлений нару­шает естественный ход повествования. Кро­ме того, усвоение лексико-грамматического материала не является основной задачей при работе по развитию навыков аудиро­вания.

**5. Подбор зрительной наглядности.** Для облегчения восприятия прослушиваемого текста учитель должен максимально использовать зрительную наглядность (географи­ческие карты, схемы, фотографии и другие иллюстративные материалы).

**6. Подготовка к проверке правильности понимания прослушанного текста.** Наиболее надежным способом такой проверки, по моему мнению, являются ответы учащихся на вопросы к тексту. Они должны быть составлены учителем заранее и могут быть предъявлены как до начала аудирования (написаны на доске), так и после него (устно).

# Уровни понимания и способы их контроля

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. Р. Лурия, который выделяет четыре уровня понимания: уровень слов, уровень предложений, уровень сложного синтаксического целого (смыслового кус­ка) и уровень текста.

Основным отличием этих уровней является глубина и точность понимания, а также сложность операций, совершаемых слушающим.

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. Начинающий аудитор часто раз­личает на слух отдельные слова и наиболее легкие фразы, догадываясь на этом основании о теме сообщения.

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 связаны 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, определения средств соединения предложений, составляющих смысловой кусок, определе­ния его темы, начала 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 малопригодна.

Неправомерным представляется и использование при обучении аудированию уровней восприятия, разработанных применительно к чтению, поскольку восприятие зву­чащей речи обладает своими специфическими особенностя­ми

Если руководствоваться критериями полноты и пра­вильности понимания, то можно согласиться с градацией, предлагаемой применительно к восприятию лекций. Пер­вый из трех выделенных ею уровней характеризуется на­личием общего представления о том, что говорит лектор, второй — пониманием предмета высказывания, т. е. Не только того, о чем говорит, но и что говорит лектор. Третий уровень — пониманием основной мысли. В данном слу­чае слушающий понимает тему, содержание лекции и сред­ства, которыми оно выражено.

Учитывая данные о ступенчатом характере понимания, можно было бы предложить несколько иное деление:

1. Уровень фрагментарного (поверхностного) понимания.

2. Уровень глобального (общего) понимания.

3. Уровень детального (полного) понимания.

4. Уровень критического понимания.

Упражнения, с помощью которых проверяется степень глубины и полноты понимания, должны относиться только к трем уровням (2—4), с их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания.

Уровень детального понимания определяется путем за­полнения пропусков в графическом ключе, представляющем собой сокращенное или полное изложе­ние прослушанного. В зависимости от языковой подготовки слушающих и сложности текста пропуски могут иметь большие или меньшие интервалы (например, пропускается каждое одиннадцатое слово, каждое седьмое или каждое третье).

Уровень детального понимания проверяется с помощью ответов на вопросы, пересказов на родном и иностранном языке, составления развернутого плана и т. д.

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 наличие умения соотносить содержание с ситуацией общения. При обучении аудированию необходимо соблюдать опре­деленную последовательность проведения упражнений. До прослушивания текста обычно выполняются упражнения, в которых нужно отдифференцировать новое, определить заголовок, узнать отдельные элементы (цифры, даты, имена собственные). Упражнения, требующие собственной оценки услышанного, следуют за теми, где нужно найти в тексте данные, свидетельствующие об отношении автора к тому или иному факту или персонажу. Начинать следует с упраж­нений, не требующих ответа или высказываний на ино­странном языке.

Упражнения, обучающие предметному пониманию» лег­че упражнений, обучающих логическому пониманию. Поэ­тому с них и нужно начинать работу. Наиболее трудны те упражнения, в которых нужно дать оценку прочитанному, вскрыть в какой-то мере подтекст. Они смогут базироваться только на очень точном и достаточно полном понимании са­мих факторов и связей между ними. Поэтому такие упражне­ния и должны завершать всю серию. При этом в группе упражнений для аудирования могут быть как упражнения независимо от прослушивания какого-либо текста, так и упражнения к тексту. Упражнения в связи с каким-либо конкретным текстом целесообразно подразделять на упраж­нения-задания, направляющие внимание учащихся на вос­приятие и понимание материала для аудирования, и соб­ственно упражнения, сопровождающие прослушивание текста.

*Упражнения-задания могут быть примерно такими:*

1. Прослушайте текст, постарайтесь понять его содержа­ние, запомните имена собственные.

2. Прослушайте текст, постарайтесь понять его содержание, запомните название стран и городов, о которых идет речь в тексте.

3. Прослушайте текст, постарайтесь понять его содержание, определите, сколько действующих лиц принимают участие в рассказе.

4.Прослушайте текст, найдите ответы на следующие контрольные вопросы, данные до прослушивания текста.

*Упражнения, которые следуют за прослушиванием тек­ста, могут быть примерно такими:*

1. Прослушайте текст, постарайтесь понять его содержание, вы будете отвечать на вопросы (вопросы даются после прослушивания текста).

2. Прослушайте текст, скажите, какие предложения из контрольных соответствуют содержанию прослушанного.

3. Прослушайте текст, постарайтесь понять его содержание, разделите на смысловые части и дайте заголовок к каж­дой части.

4. Прослушайте текст, составьте план.

5. Прослушайте начало текста, дайте свой вариант того, как могут развиваться события в тексте дальше и т. д.

Очень важной группой в системе упражнений для аудирования являются упражнения, которые позволяют обучать параллельно как аудированию, так и умению высказать свои мысли на иностранном языке.

*Упражнения, обучающие одновременно аудированию и говорению, формулируются примерно так:*

1. Прослушайте текст, перескажите его содержание на иностранном языке.

2. Прослушайте текст, раскройте ситуацию, аналогич­ную той, о которой идет речь в рассказе. Например, учащие­ся прослушали текст о Минске. После прослушивания им предлагается рассказать на иностранном языке о своем родном городе и т. д.

Такие упражнения, как правило, завершают работу по аудированию. Поскольку основные факторы, от которых зависит трудность выполнения того или иного упражнения, действуют не последовательно, а одновременно, упражнения по развитию умений и навыков аудирования целесообразно проводить сериями, изменяя только один фактор на протяжении всей серии, оставляя остальные в прежнем виде. Так, работая с одним и тем же текстом, можно предложить следующую серию упражнений для того, чтобы научить учащихся воспринимать речь в магнитной записи:

1. Слушание рассказа учителя с наблюдением артикуляции.

2. Слушание рассказа учителя без наблюдения артикуляции (учащиеся получают задание делать письменные заметки во время прослушивания).

1. Слушание чтения текста учите­лем.
2. Слушание диалога учителя с учеником или двух учащихся.
3. Слушание голоса учителя в звукозаписи

а) со зрительной опорой,

б) без зрительной опоры.

Достигнув желаемой цели при данном темпе и данной сложности материала, можно увеличить темп и повторить эту серию в новых условиях. Затем можно усложнить со­держание и снова повторить ту же серию упражнений, сохраняя новый, достигнутый предыдущей серией темп. В качестве следующей задачи может быть выдвинуто дости­жение умения понять новый голос и т. д. И тут придется пройти путь, аналогичный тому, что и при слушании голоса учителя. Это не значит, конечно, что каждая серия упражне­ний должна непременно включать все перечисленные этапы. Если какой-либо этап в предыдущей серии не вызвал за­труднений учащихся, его можно опустить в новых усло­виях.

Вопрос о способах проверки понимания при аудировании тесно связан с характером материала, дидактической на­правленностью упражнения, целью самого процесса аудирования.

Если аудирование имеет целью заострить внимание на каком-либо моменте, выявить ту или иную особенность материала, воспринимаемого на слух, то такое аудирование в обязательном порядке должно сопровождаться проверкой понятого. Если же аудирование имеет целью повторное прослушивание с целью наблюдения артикуляции учителя или же слушание со зрительной опорой в виде печатного текста, то проверять услышанное вообще не имеет смысла

Вместе с тем, процесс аудирования в учебных целях должен носить дидактический характер даже в тех случаях, когда контроль не присутствует. Обучающий характер процесса аудирования обеспечивается в значительной мере специальным установочным заданием, предваряющим выполнение упражнения. Специальное установочное задание нацеливает слушающих на восприятие и понимание материала. Поэтому, прежде чем приступить к аудированию, нужно отметить, что учащиеся должны сделать в процессе прослушивания, на какие моменты им следует обратить внимание и т. д.

Известно, что в понимании иностранной речи учащийся может быть заинтересован по-разному. Возможны следующие случаи:

- слушать для того, чтобы узнать какое- либо языковое явление;

-слушать вопрос с целью ответить на него;

-слушать с целью приобретения тех или иных знаний и т. п.

В зависимости от различных целей, которые ставятся перед аудированием, различной будет и ответная реакция учащихся: она может быть в виде показа иллюстрации, например, учащиеся прослушивают текст и располагают в нужной последовательности имеющийся перед ними иллюстрированный материал; учащиеся могут прослушивать текст и делать графические наброски того, что ими понято, или записывать даты, цифры и т. д.

Существует мнение, что для проверки понимания иностранной речи следует использовать лишь иностранный язык. Это неверно. В данном виде речевой деятельности родной язык учащихся поможет им быстрее преодолеть один из этапов процесса аудирования — проверку понятого и перейти к следующему этапу: соединить две стороны устной речи — аудирование и экспрессивную сторону устной речи — говорение. Проверка понятого с помощью ответной реакции на иностранном языке будет превалировать на продвинутой стадии обучения. Для этого очень важно, чтобы в процессе обучения эти две стороны устной речи (аудирование и говорение) развивались параллельно. Наряду с этим, на продвинутой стадии обучения значительное место займет бесконтрольное аудирование речи.

При проведении итоговых проверок следует руководствоваться такими показателями, как понимание фактов, правильность и количество понятых фактов, глубина понимания Глубина понимания возможна только на базе понима­ния фактов, поэтому данный показатель является дополнительным, а первый — основным.

Показатель «глубина», так же; как и показатель «правильность», допускает количественное измерение, так как количество элементов, характеризующих глубину понимания, поддается счету. Чем сложнее по содержанию текст, тем важнее проверить глубину понимания. Если содержание текста требует использования одного только показателя правильности понимания, то критерий оценок строится на основе количества правильно понятых тактов. Наличие 75% правильно переданных фактов дает основание для удовлетворительной оценки. В число этих фактов обязательно должны войти непосредственно относящиеся к основной идее текста. Наличие в переданном сообщении всех необходимых фактов дает право на отличную оценку. Если содержание текста требует использования обоих критериев (правильности и глубины), тогда отличную оцен­ку может получить только тот ученик, который отразил в ответе все факты, а также все необходимые в данном тексте элементы, характеризующие глубину понимания.

Работа по развитию умений и навыков аудирования должна проводиться в течение всего периода обучения учащихся иностранному языку. По возможности такую работу нужно проводить на каждом уроке, отводя на это 8—10 минут. При этом аудированию речи можно посвятить любую часть урока. Однако в зависимости от времени про­ведения работы по обучению аудированию иностранной речи следует подбирать и различный материал. Так, в самом начале урока восприятие иностранной речи на слух поможет создать атмосферу иностранного языка. Для этой цели больше всего подойдет материал, посвященный актуальным событиям дня. В середине или же в конце урока работу по аудированию целесообразно проводить в том случае, когда тематика и содержание текстов для обучения пониманию устной речи тесно переплетаются с тематикой материала данного конкретного урока. В этом случае прослушивае­мый текст может либо предшествовать работе с материалом учебника, либо предлагаться учащимся после проработки этого материала. Такое «увязывание» работы по развитию навыка аудирования с материалом учебника дает, как пра­вило, хорошие результаты.

Появление во многих средних учебных заведениях кабинетов иностранного языка, оборудованных лингафонными устройствами аудио-активного типа (языко­вых лабораторий), открывает новые дополнительные воз­можности для обучения аудированию. Для этой цели силами преподавателей и учащихся могут изготавливаться спе­циальные звуковые пособия. Упражнения, включенные в звуковые пособия, должны носить комплексный характер и как бы вести учащихся от восприятия отрезков речи к выполнению разнообразных тренировочных упражнений с паузами в магнитной записи, а затем к восприятию на слух и текстов для аудирования. Упражнения в звуковых пособиях объединяются в циклы, построенные по тематическому принципу. Так, если учащимся нужно отработав в условиях языковой лаборатории тему «Город», им может быть предложена следующая серия упражнений в звукозаписи:

1. Прослушайте и повторите за диктором (даются слова и словосочетания по теме).
2. Измените следующие предложения по образцу.

III. Ответьте на вопросы по образцу.

Весь цикл упражнений заканчивается прослушиванием рассказа на тему «Города, построенного на том же лексико-грамматическом материале, который обыгрывался в под­готовительных упражнениях. Подготовительные упражне­ния носят, как правило, тренировочный характер. Подавае­мый диктором стимул требует в таких упражнениях одно­значной реакции. Вариативные ответы нежелательны, так как будет затруднена выработка у учащихся прочных автоматизмов.

Прослушивание связных текстов может сопровождаться вопросами по содержанию, которые также задает диктор, и ответом на вопрос после паузы. Такие вопросы должны предполагать однозначный ответ, например: Какой город является столицей Франции и т. д.

Наблюдается, что при работе со звуковыми пособиями в магнитной записи в условиях языковой лаборатории учащихся может наступить утомление (после 12—15 ми­нут работы). Такое явление можно предупредить, если от­делить одно упражнение от другого небольшой музыкальной паузой (заставкой). Музыка должна быть спокойного харак­тера, мелодичная, без слов. Длительность звучания такой заставки 20—40 секунд. Музыкальный отрывок должен носить законченный характер, настраивать учащихся на дальнейшую работу.

Подготовить магнитную запись с музыкальным сопро­вождением несложно. Для этого учителю нужно иметь магнитофон, электропроигрыватель и набор грампластинок с записью музыкальных произведений. Прежде чем за­писывать на магнитную пленку очередное упражнение, преподаватель включает электропроигрыватель и записыва­ет на пленку музыкальный фрагмент. Затем уже продол­жается запись следующего упражнения на магнитную ленту.

Наряду с включением музыкальных пауз существует практика подачи текста для аудирования на сплошном музы­кальном фоне. Однако это оправдывает себя лишь в тех случаях, когда музыка и речь связаны общим содержанием. Музыкальный фон не должен мешать восприятию текстового материала, должен звучать громко лишь в самом начале, до прослушивания текста, а потом сходить на нет, прослушиваться как бы издалека и вновь нарастать к моменту окончания пове­ствования.

Использование звуковых пособий, обладающих эмоцио­нальной окрашенностью, для организации и проведения лабораторных занятий в условиях кабинета иностранного языка повышает интерес учащихся к работе, создает допол­нительные мотивы и стимулы к его изучению, вызывает положительные эмоции, предупреждает утомляемость.

# Лингвистические трудности смыслового восприятия на слух

Описание лингвистических трудностей аудирования це­лесообразно начать с краткого сопоставительного анализа диалога и монолога, поскольку эти формы речи влияют не только на выбор языковых средств, но и на структурно-композиционные характеристики текста.

Языковые средства диалога определяются целью выска­зывания. Желание, например, выговориться, описать свое состояние, воздействовать на слушающего делает диалоги­ческую речь эмоционально окрашенной, что достигается повторами, преувеличениями, некоторой небрежностью в синтаксисе, преобладанием конкретных слов над абстракт­ными.

Если собеседникам хорошо знаком предмет разговора, они пользуются более свернутой речью. В такой беседе возможно, помимо упоминавшегося выше широкого исполь­зования паралингвистических средств, подхватывание или параллелизм в репликах.

При отсутствии внутреннего контакта между говорящи­ми диалог требует более полного и развернутого построения. В такой беседе он может сочетаться с монологом.

Слушающий может либо участвовать в диалоге, либо воспринимать его «со стороны». В первом случае трудности восприятия сочетаются с трудностями говорения и в общей сложности сводятся к следующим: необходимость приспо­сабливаться к темпу и условиям общения; соблюдать опре­деленную скорость речевой реакции; правильно выбирать интонационные и, побуждающие модели; пользоваться трансформацией. При восприятии киноинформации или фонозаписи происходит слушание диалога со стороны, без непосредственного в нем участия. Сложности здесь также не одинаковы. Наиболее трудным будет восприятие дистантной речи, производимой невидимыми участниками раз­говора, диспута или дискуссии. Отсутствие зрительной опоры осложняет прогнозирование, загружает оператив­ную память, замедляет процесс вхождения в тему и ситуа­цию общения. Все эти особенности необходимо учитывать при определении способов презентации речевых сообщений, их объема и языковой сложности.

Выбор языковых средств монологической речи также обусловлен целью высказывания, ситуацией общения, индивидуальными особенностями говорящего (его образованностью, эмоциональным состоянием, характером отношений с аудиторией и другими факторами).

Монолог может входить в качестве составной части в бе­седу, протекать в форме рассказа, выступления, доклада или лекции. Ораторская речь приближается к книжно-письменной, так как отличается развернутым наличием более сложного синтаксиса и лексических конструкций, хотя одновременно монолог располагает и такими экспрес­сивными средствами, как повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивы мыслей и ритма, вводные слова и предложения, эллипсы, нарушение рамочной конструкции в немецком языке и порядка слов в английском и француз­ском. Все это придает разговорной монологической речи простоту и естественность, увеличивает контакт с аудито­рией.

Факторы и условия, в которых протекает речевое обще­ние, обусловливают особенности устной речи на всех уров­нях и соответственно сложности восприятия на слух.

В области грамматики эти трудности связаны как с син­таксисом, так и с морфологией. Воспринимая фразу, уча­щийся должен расчленить ее на отдельные элементы, установить связь между ними и их роль в высказывании. Труд­ности аналитико-синтетической деятельности, лежащей в основе восприятия, увеличиваются пропорционально длине речевого сообщения. Кратковременная память с трудом удерживает слова, реалии, фактический материал, логику и последовательность изложения. Ряд грамматических трудностей связан с наличием аналитических форм, не свойственных русскому языку.

К трудным явлениям следует отнести грамматическую омонимию, особенно в служебных словах.

Что касается лексических сложностей, то известно, что они возникают не только в связи с количественным увели­чением словарного материала и его разнообразием (харак­терным для старшей ступени обучения), но и с такими мо­ментами, как употребление слов в переносном значении, наличие строевых слов, не несущих большой информативной нагрузки, использование аморфных, немотивированных слов, лексики в переносном значении и фразеологических оборотов.

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.

Фонетические сложности разговорной речи иногда счи­таются основными, если не единственными. Это замечание отчасти справедливо, если иметь в виду начальный этап обучения. Плохая развитость фонематического слуха, от­сутствие произносительных 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. В дальнейшем вырабатываются умения различать фонетические варианты слов по отличи­тельным признакам, даже при некотором отклонении от нормы. Необходимость в четком восприятии звуков и фо­нем отпадает.

Большое значение для адекватного понимания имеет логическое ударение, так как оно несет смысловую нагруз­ку, подчеркивая и уточняя мысль говорящего.

Что касается сложностей аудиотекстов, то большое зна­чение для восприятия на слух имеют их композиционно-смысловая структура, способ изложения мыслей и межфразовые связи.

Для преодоления лингвистических трудностей восприятия устной речи на слух могут быть проведены следующие упражнения:

Упражнения на преодоление фонетических трудностей восприятия

1. Прослушайте следующие слова и поднимите руку, услышав слово со звуком

2. Прослушайте предложения и поднимите руку, услышав вопросительное (утвердительное, отрицательное) предложение

3. Прослушайте предложение и скажите, сколько в нем слов

4. Прослушайте ряд звуков, выделите и запишите заданные звуки, сначала наблюдая артикуляцию учителя, затем не наблюдая ее

5. Устно разделите услышанное слово на звуки и назовите их.

6. Определите количество гласных и согласных звуков в услышанных словах.

7. Определите количество слогов в услышанных словах.

8. Прослушайте фразу u скажите, сколько раз в ней употреблен заданный звук.

9. Определите количество долгих (кратких) глас­ных в услышанных словах

10. Отметьте в колонках соответствующими но­мерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат.

11. Найдите и выделите в ряду написанных слов услышанное слово.

12. Определите количество слов в прослушанных предложениях.

13. Определите на слух омонимы и паро­нимы.

14. Определите на слух место ударения и его роль (смыслоразличительную, логико-выделитель­ную, модальную)

15. Отметьте паузы в звучащем речевом потоке.

16. Определите на слух коммуникативный тип предложения в родном и иностранном языках, а также отметьте общее и различное в их интонацион­ном оформлении.

17. Определите на слух дефект речи диктора (ше­пелявость, сюсюкание, картавость).

18. В списке русских слов подчеркните те, которым соответствуют услышанные иноязычные.

19. Прослушайте предложения и скажите, сколь­ко вопросительных, утвердительных, отрицательных предложений вы услышали.

20. Прослушайте u попытайтесь понять словосо­четания и группы, слов, обращая особое внимание на произношение звуков на стыках слов.

Упражнения на преодоление грамматических трудностей восприятия.

1. Прослушайте предложение и назовите подле­жащее (сказуемое),

2. Прослушайте предложения и скажите, в котором из них действие уже произошло (происходит, будет происходить).

3. Прослушайте предложение и скажите, сколько, в нем членов предложения. 4. Повторяйте за диктором предложение. (Предложение постепенно удлиняется.)

5. Прослушайте предложения и укажите грани­цу между главным и придаточным предложениями.

6. Прослушайте предложение и укажите элемен­ты, которые исключаются из него при каждом со­кращении. (Предложение постепенно сокращается.)

7. Прослушайте пары сходных предложений u установите, чем они отличаются друг от друга.

8.Прослушайте предложение, запишите слова, появляющиеся при каждом его повторении. (Пред­ложение постепенно расширяется.)

9. Слушая диктора, записывайте новые звенья высказываний.

10. Повторите все предыдущие звенья высказы­вания и добавьте новые, услышанные с магнитофона. (Высказывание наращивается по принципу «снеж­ного кома».)

11. Прослушайте u воспроизведите предложения с одной u той же грамматической структурой.

12. Повторяйте вслед за диктором или записывай­те предложения с чередующимися в них двумя-тре­мя грамматическими структурами.

13. Повторяйте вслед за диктором или записы­вайте предложения с разными грамматическими структурами.

14. Напишите грамматический диктант.

15. Прослушайте текст, используя визуальную опору, подчеркните выделенные диктором граммати­ческие явления.

16. Прослушайте текст, в котором нечетко произ­носятся грамматические формы, (неправильные глаголы, окончания и другие показатели грамматиче­ской формы), u восстановите недослышанное.

17. Прослушайте предложения и попытайтесь до­гадаться по контексту о значении неизвестных слов в известной грамматической форме

Упражнения на преодоление лексических трудностей восприятия.

1. Прослушайте предложение и определите зна­чение нового слова по контексту (словообразова­тельным элементам, на основе знания одного из значений, по этимологии, звукоподражательным эле­ментам)

2. Установите на слух тождество в парах слов.

3. Прослушайте предложения и постарайтесь по­нять их смысл, не обращая внимания на определе­ния, выраженные незнакомыми словами.

4. Прослушайте омонимы в предложениях и опре­делите их значения.

5. Прослушайте синонимы в предложениях и опре­делите их значения.

6. Прослушайте исходные предложения и различ­ные варианты их лексико-грамматического перефразирования, определите выраженную в них мысль.

7. Прослушайте предложения, в которых употреб­лены полисемантичные слова, определите оттенки их значений.

8. Прослушайте предложения, которые отличают­ся друг от друга только одним новым словом в одной u той же позиции.

9. Прослушайте ряд предложений u обратите вни­мание на то, что они отличаются друг от друга только одним новым словом в одной u той же позиции. Установите смысл этих предложений.

10. В списке слов отметьте те, которые вы услы­шали в предложениях. Назовите их вслух.

11. В списке русских слов отметьте очередность воспринятых на слух иноязычных эквивалентов.

12. Прослушайте омонимы и найдите в списке соответствующие им слова на родном языке.

13. Определите на слух предложения на родном языке (предложения записаны на карточке или дос­ке), которые являются полным и точным (неполным, приблизительным) переводом или полностью не со­ответствующим переводу предложения, произносимо­го диктором.

14. Прослушайте предложения на иностранном языке, укажите лексические ошибки, допущенные в процессе их перевода на русский язык. (Текст рус­ских предложений предлагается на карточке или на доске.)

15. Прослушайте предложения, произнесенные в быстром темпе, и запишите их в тетради. Затем про­верьте правильность своих записей при более мед­ленном чтении предложений диктором.

16. Прослушайте предложения, произнесенные диктором в быстром темпе, и переведите их на род­ной язык. При повторном (таком же быстром или более медленном) прослушивании исправьте ошибки в переводе.

17. Отметьте в списке синонимы или антонимы слов, которые вы услышали в произнесенных дикто­ром предложениях

18. Отметьте в списке слова, которые прозвучали в словосочетаниях, употребляемых в связных и цель­ных предложениях.

19. Отметьте в списке интернациональные слова, которые произносятся диктором в предложениях.

20. Отметьте в списке прозвучавшие в предложе­ниях (тексте) имена собственные.

21. Отметьте в списке перевод на русский язык слов u словосочетаний, являющихся «ложными дру­зьями переводчика».

22. Запишите прослушанные цифры (номера те­лефона, даты).

В заключение я хотел бы отметить, что весь процесс развития речевой деятельности носит поступательный характер, поскольку вначале она бедна и примитивна, а затем, вследствии систематической практики, постепенно становится все более богатой, правильной и совершенной. Этот процесс можно представить в виде «снежного кома». Как и снежный ком, который, для своего увеличения должен иметь изначальное ядро, т. е. он не может возникнуть из «ничего», иноязычная речевая деятельность для своего развития должна обладать ядром определенных умений и навыков, которые являются ее исходным уровнем.

Нужно также отметить, что рамки этого проекта не позволяют осветить все стороны такой сложной проблемы, как обучение аудированию. В частности, я не коснулся вопроса о взаимосвязи аудирования с другими видами речевой деятельности. Общеизвестно, что овладение видами речевой деятельности осуществляется в рамках единой системы обучения иностранным языкам. Обучение аудированию есть лишь подсистема этой общей системы и, как таковая, она взаимодействует со всеми остальными подсистемами. Отмечу, что в практике общения, а также и в обучении общению, слушание неразрывно связано с говорением: партнеры постоянно меняются ролями, выступая то в роли говорящего, то в роли слушающего. В таком ракурсе я вижу практическую реализацию рассматриваемой системы обучения аудированию.

И, наконец, замечу, что я не ставил перед собой задачи описать методику обучения аудированию применительно к какому либо учебному заведению. Опыт свидетельствует, что описанная система в самом общем виде может быть использована в любом типе учебного заведения. Однако она требует различной интерпретации в зависимости от целей обучения, сроков, условий аудирования и т. д. И разработки соответствующих методик.

## Литература:

1. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе- М., «Высшая школа», 1982
2. Комков И.Ф. Методика преподавания иностранным языкам- Минск 1983
3. Миролюбов А. А., Парахина А. В. Общая методика преподавания иностранных языков.
4. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Бутько А. Ф., Петрова С. И., Попов А. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - Минск 1992
5. Бердичевский А. Л. Сборник упражнений для работы в лингафонном кабинете. – М., Просвещение 1990
6. Смирнова Л. П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы их контроля.- М., 1982
7. Снедников Б. П. Обучение аудированию иноязычной речи в средних школах. – М.,1977
8. Бим Н. Л. Пассов Е. И. Организация работы по обучению чтению и аудированию. Иностранные языки в школе. 3/86, Москва, Просвещение 1987
9. Елухина И. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики. Иностранные языки в школе. 2/89, Москва, Просвещение 1989
10. Пернас С. В. Подготовка иноязычного текста для аудирования. Иностранные языки в школе. 4/88, Москва, Просвещение 1988