Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретические основы обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух

1.1 Психофизиологические механизмы аудирования и понимания как центральное звено восприятия речи на слух

1.2 Факторы, обуславливающие успешность аудирования

1.3 Основные трудности восприятия иноязычной речи на слух

Глава 2. Методика обучения учащихся средней школы восприятию иноязычной речи на слух

2.1 Коммуникативный подход к обучению восприятию иноязычной речи на слух

2.2 Комплекс упражнений для обучения аудированию

Заключение

Библиографический список

**Введение**

Обучению аудированию в методике преподавания иностранных языков придаётся большое значение, так как восприятие иноязычной речи на слух – процесс сложный, требующий от учащегося максимального внимания, а от учителя – последовательной подготовки к развитию этого вида речевой деятельности. Поэтому необходима методически правильная организация процесса обучения аудированию, а значит перед учителем иностранного языка стоит задача правильно организовать и спланировать данный процесс, чтобы уровень сформированности аудитивных навыков учащихся отвечал запросам современного общества. Это и определило **актуальность** темы данного исследования.

**Предмет** исследования – процесс обучения восприятию иноязычной речи на слух.

**Объект** исследования – методические основы организации процесса обучения аудирования в средней школе.

**Целью** данного исследования выступает определение научных основ и методики обучения восприятию иноязычной речи на слух в процессе преподавания английского языка на основе анализа методической литературы по данной теме с учётом характерных особенностей протекания процесса аудирования.

Для достижения поставленной цели в ходе исследования нами решались следующие практические задачи:

- описать психофизиологические механизмы восприятия звучащей речи на слух;

- определить основные факторы успешности протекания процесса аудирования;

- выделить основные трудности, возникающие при восприятии иноязычной речи на слух;

- охарактеризовать коммуникативный подход к обучению аудированию;

- описать комплекс упражнений для формирования и развития навыков аудирования иноязычной речи.

**Методы** исследования определяются выдвинутыми целью и задачами и представлены следующими методами:

критический анализ научной лингвистической, психологической, дидактической и методической литературы по проблеме;

изучение и обобщение положительного опыта преподавателей.

**Теоретическая** ценность работы состоит в представленном обзоре методических и теоретических основ обучения восприятию иноязычной речи на слух.

**Практическая** ценность данной работы, на наш взгляд, заключается в возможности применить ее результаты при обучении английскому языку.

аудирование восприятие иноязычная речь слух

**Глава 1. Теоретические основы обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух**

## 

## 1.1 Психофизиологические механизмы аудирования и понимания как центральное звено восприятия речи на слух

Под аудированием понимаетсяэто восприятие и понимание речи на слух.

Психологической основой понимания являются процессы восприятия, узнавания языковых образов, понимание их значений, процессы антиципации (угадывания) и осмысления информации, процессы группировки сведений, их обобщение, удержание информации в памяти, процессы умозаключения.

Исследователями установлено, что еще до начала восприятия, как только появляется установка на слушание, артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Благодаря этому в познании слушающего возбуждаются определенные модели . Такая преднастройка – основа для действия механизма антиципации или прогнозирования, который дает возможность по началу слова или фразы предугадать их конец.

Но узнать еще не значит понять. Уже на уровне актуального осознания на основе аналитико-синтетической деятельности мозга начинает работать механизм осмысления, который «производит компрессию фраз и отдельных фрагментов текста за счет опущения подробностей и, оставляя в памяти только смысловые вехи, высвобождает ее для приема новой порции информации».

Основными характеристиками понимания являются: полнота, точность, глубина.

Выделяют два основных уровня понимания: значения языковых единиц и смысла. Уровни понимания позволяют судить об уровнях обученности учащихся и конкретизировать цели обучения.

Аудирование с психологической точки зрения представляет собой сложную иерархическую структуру, в которой можно выделить три уровня:

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

- ориентировочно-исследовательский/ аналитико-синтетический (анализ слушаемого текста, вычленение информации). Аналитико-синтетическая фаза – это основная часть аудирования. Именно здесь происходит восприятие и переработка информации, поступающей по слуховому каналу. С помощью вышеописанных механизмов (слуховой памяти, прогнозирования, идентификации и др.) происходит умозаключение – результат понимания;

- исполнительный (ученик вербально и невербально реагирует на услышанное).

А.А. Леонтъев говорит о необходимости выделения фазы контроля [12, с. 53].

Мотивом аудирования является познавательно-коммуникативный интерес (или жизненная потребность) в информации, содержащейся в аудируемом тексте.

Процесс аудирования включает фазу прогнозирования на смысловом уровне:

1) фазу установления связей на уровне предложения (связь между элементами предложения),

2) на уровне абзаца (смыслового звена);

3) на уровне текста (вязь между смысловыми звеньями)

4) фазу смыслоформулирования.

Характер прогнозирования и понимания определяется уровнем владения языком и, соответственно, уровнем развития речевого слуха на данном этапе, аудиторским опытом, информированностью в теме (предмете аудируемого текста). Все эти компоненты аудирования позволяют человеку актуализировать слуховые образцы языкового явления (слова и интонационной модели), его обобщенных парадигматических и синтаксических структур, тем самым обеспечить правильное прогнозирование и последующее смыслообразование.

Зимняя И.А. выделяет следующие характеристики аудирования как вида речевой деятельности:

- по характеру речевого общения аудирование реализует устное и непосредственное общение,

- по роли в процессе общения оно является реактивным видом речевой деятельности,

- по направленности на прием и выдачу сообщения, аудирование является рецептивным видом речевой деятельности.

- основная форма протекания аудирования – внутренняя, неравномерная [8, c.31].

Предметомаудирования является чужая мысль, закодированная в языке и подлежащая расшифровки.

Продуктом – умозаключение.

Результат аудирования – понимание содержания и речевое или неречевое поведение.

Виды аудирования различаются:

1) По цели восприятия на слух:

- выяснительное,

- ознакомительное,

- деятельностное.

2) По функциям аудирования:

- аудирование в процессе непосредственного диалогического общения (учитель - учащиеся),

- аудирование связанных текстов в опосредованном общении.

## 

## 1.2 Факторы, обуславливающие успешность аудирования

Успешность аудирования зависит как от самого слушающего (от степени развитости речевого слуха, памяти, от наличия у него внимания, интереса и т.д.), так и от условий восприятия (темпоральной характеристики, количества и формы предъявлений, продолжительности звучания), а также от лингвистических особенностей – языковых и структурно-композиционных сложностей речевых сообщений и их соответствия речевому опыту и знаниям учащихся.

Рассмотрим перечисленные факторы более подробно.

1. Индивидуально-возрастные особенности слушающих.

Принято считать, что аудирование связано с трудностями объективного характера, не зависящими от самого слушающего. Данное утверждение верно лишь частично. Учащийся не может, как известно, определять ни характер речевого сообщения, ни условия восприятия. Вместе с тем, успешность самого процесса восприятия 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 и т.д.), умение переключаться с одной мыслительной операции на другую, быстро входить в тему сообщения 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 должен внести и иностранный язык.

Процесс восприятия речи на слух отличается активным целенаправленным характером, связанным с выполнением сложной мыслительно-мнемической деятельности, успешность 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 [3, c.82].

Успешность аудирования зависит и от потребности школьников узнать что-либо новое, от наличия интереса к теме, 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 учебную деятельность, успешно выдвигать гипотезы, проверять их и корректировать, лучше запоминать 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.

2. Зависимость аудирования от условий восприятия.

а) Темп речевых сообщений. Объективно заданный темп речевого сообщения определяет скорость и точность понимания на слух, а 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 а зависимости от настроения говорящего, от его привычек 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. Большинство исследователей считают, что легче воспринимаются монологические тексты, чем диалогические, а среди монологических – гораздо легче фабульные, чем описательные [4, c.67].

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 в английском языке равняется примерно 250 слогам. Однако в практике обучения удобнее пользоваться более крупными единицами измерения – словами.

С самого начала обучения иностранному языку темп речи должен быть нормальным и находится в пределах между 200 и 250 слогов в минуту. Это требование не всегда соблюдается учителями, о чем свидетельствуют замеры скорости их говорения. 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 начальных классах, скорость предъявления в отдельных случаях может замедляться за счет увеличения длительности пауз между смысловыми отрезками. Более продолжительное паузирование улучшает вероятностное прогнозирование, дает возможность восполнить пробелы в понимании на основе общего смысла принятого сообщения. Речевые сообщения должны предъявляться не только учителем, но и при помощи специальных средств [1, c.59-60].

б) Количество предъявлений и объем речевых сообщений.

Для эффективного обучения аудированию немаловажное значение имеет правильное решение вопроса о целесообразности повторного предъявления одного и того же речевого сообщения и о длительности его звучани .

Эксперименты, проведенные в школьной аудитории, позволили выявить весьма ощутимую зависимость понимания от количества предъявлений 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 [5, c. 49].

Информация может быть представлена двумя способами:

а) повторное предъявление трансформированных вариантов текста, т.е. более простое или более развернутое изложение того же содержания путем видоизменения языковой формы сообщения,

б) двух- и даже трехкратное предъявление одного и того же текста.

Выбор оптимального варианта зависит от места выполнения упражнения и от языковой подготовки учащихся.

При самостоятельной работе в кабинете иностранного языка второй путь представляется более надежным и экономичным, так как чем меньше модификаций в исходном тексте, тем легче осуществляется самоконтроль и коррекция по звуковым и графическим ключам. На уроках двукратное предъявление одного и того же текста целесообразно в двух случаях: при наличии определенных трудностей (например, язык речевого сообщения сложен, завышен объем информации, отсутствует опыт восприятия речи в заданных условиях и др.) и при установке на последующий пересказ воспринятого текста .

Прослушивание модифицированных текстов в 3-7 классах представляется опорным по следующим соображениям: восприятие на слух у учащихся младшей и средней ступени обучения отличается слабой помехоустойчивостью, низким уровнем развития фонематического слуха, неумением пользоваться прогнозированием и симультанно выполнять операции сличения.

Повторное предъявление видоизмененных текстов представляется в этой связи весьма преждевременным, тормозящим формирование акустических эталонов и развитие вероятностного прогнозирования. Узнаванию доступны лишь те факты, которые «уже прежде воспринимались и именно в той же самой форме и с тем же значением». Для аудирования повторяемость имеет особо важное значение, поскольку данный процесс однократен и необратим.

Что касается старшей степени обучения, особенно классов с хорошей подготовкой, то здесь двукратное прослушивание может рассматриваться как одно из речевых упражнений для взаимосвязанного обучения аудированию и говорению, а не как условие рационального обучения восприятию на слух.

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, длительностью звучания до 1 минуты , на средней ступени этот показатель увеличивается до 1,5-2 минут, а к концу обучения в школе – до 3 минут .

Продолжительность звучания зависит от этапа обучения, сложности речевого сообщения, от источника информации и, наконец, от того, где выполняется упражнение – в аудитории или лингафонном кабинете.

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;

6) быть написанным не от первого лица.

в) Опоры и ориентиры восприятия.

Успешность аудирования во многом зависит от того, какими ориентирами располагает текст, имеются ли в нем необходимые подсказки и опоры 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 и 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, широкоупотребительные 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, используется ли для восприятия контактная или дистантная речь [6, c.22].

Контактная речь (как монологическая, так и диалогическая в большинстве своем проходит в конкретной ситуации общения, которая улучшает вероятностное прогнозирование, увеличивает широту ассоциативных связей.

При комбинированном звуко-зрительном 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» [7, c.25], знакомят с темой речевого сообщения и создают направленность мысли.

Рисунки 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 факто .

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.

**1.3 Основные трудности восприятия иноязычной речи на слух**

При недостаточной сформированности компонентов процесса аудирования он протекает с большими или меньшими трудностями.

К психологическим факторам трудностей восприятия иноязычной речи на слух относятся некоторые особенности слуховой памяти, ее «емкость» – возможность удерживать слушающий текст (предложение, абзац) определенной длины и глубины (т.е. синтаксической сложности). Установлено, что предложения одной и той же длины, но разность структурной оформленности представляют неодинаковую трудность для восприятия и понимания на слух, что определяется особенностями кратковременной речевой (слуховой) памяти.

Чем сложнее синтаксис предложения (чем больше вставок, синтаксических конструкций, составляющих предложение), тем труднее удержать его в памяти до момента окончания восприятия. Ведь для понимания смысла всего предложения аудирующему необходимо удержать в памяти начало предложения. Психологические трудности аудирования обуславливаются также видом аудируемой речи (живая или речь в механической записи), ситуативной диалогической или контекстной монологической речи, речи знакомого или незнакомого человека (диктора) и т.д.

Опыт показывает, что качество аудирования зависит от характера речи: речь при непосредственном общении понимается лучше (при прочих равных условиях), чем речь в механической записи. Потому что понимание живой речи облегчается экстралингвистическими факторами, такими, как ситуация, жесты, мимика, артикулирование [3, c.58].

Ситуативная диалогическая речь в механической записи, как правило, понимается с большим трудом, чем речь контекстная монологическая, особенно сюжетно-фабульная. Ситуативная речь, сопровождаемая зрительным рядом, понимается значительно легче, чем контекстная.

К факторам, затрудняющим аудирование, относятся также особенности голосовых данных диктора (тембр, высота) и темп речи .

К лингвистическим трудностям аудируемого текста относится, прежде всего, наличие в тексте определенного количества незнакомых и непонятных слов, языкового материала.

Что касается трудности понимания текста в связи с незнанием лексики, то здесь важны как характер самой лексики, так и местоположение незнакомых слов в тексте. Незнакомые слова в самом начале текста затрудняют понимание либо неправильно ориентируют слушателя относительно последующего содержания аудируемого текста. Наименьшее отрицательное влияние на понимание оказывает незнакомое слово в середине текста или в конце его, когда его значение легко определяется по контексту [5, c.56].

Грамматические явления могут быть также разными по степени трудности понимания. «Несущественными» для понимания могут быть, например, окончания прилагательных; личные окончания глаголов, если правильно понято личное местоимение или существительное; порядок слов в вопросительном предложении и др.

К языковым трудностям следует отнести также стилистические особенности текста (образные средства, диалектизмы, просторечные выражения, имена, реалии), а также фонетические особенности аудируемой речи: непривычность произношения диктора – носителя языка, ненормативность или неразборчивость произношения и др.

В методической литературе с точки зрения содержания и композиции различают «благоприятный», «нейтральный», «затрудняющий» контексты. Благоприятным является интересный для данного класса, простой, понятный по языку, логичный и в своем развитии сюжетный или фабульный контекст.

**Глава 2. Методика обучения учащихся средней школы восприятию иноязычной речи на слух**

## 

## 2.1 Коммуникативный подход к обучению восприятию иноязычной речи на слух

Ведущей целью обучения иностранному языку в современной школе выступает коммуникативная компетенция учащихся, одной из составляющих которой является умение воспринимать и понимать на слух иноязычную речь, т.е. аудирование. Достичь данной цели и призван коммуникативный метод обучения . Учебно-методическое обеспечение процессов восприятия и понимания иноязычного материала согласно данному методу достигается тремя формами организации рецептивной деятельности обучаемых:

- учебной деятельностью, предваряющей слуховое восприятие иноязычной речи;

- учебной деятельностью в процессе прослушивания текста;

- учебной деятельностью, следующей за слуховым восприятием.

Следует отметить, что коммуникативный метод предполагает составление учащимися на предтекстовом этапе восприятия собственного текста вследствие действий учителя по активизации их фоновых знаний, интереса, опыта в форме мозговой атаки, антиципации и творческой деятельности, однако подобная форма организации предтекстового этапа не получила широкого распространения в практике наших школ. Несомненно, предваряющая текстовая деятельность обучаемых ориентируется учителем на содержание и характеристики реально предъявляемого на текстовом этапе образца иноязычной речи. Соответственно здесь осуществляется сравнение созданного учащимися и учебного текстов. В этом контексте реализуются всевозможные коммуникативные установки — совместное обсуждение, предложение решений, собственно решение проблем и задач, взаимная оценка и самооценка, выход за пределы содержания текстов, перенос на ситуации реальной жизни и т. д..

Целый блок требований предъявляется к выбору текстов для слухового восприятия, их содержанию, типам, аутентичности. Вместе с этим анализируются факторы, сопутствующие предъявлению текстов и работе с ними, особо выделяются возможные и реальные трудности восприятия.

Блок рекомендаций по формированию, развитию и совершенствованию умений слухового восприятия иноязычной речи включает методические приемы и упражнения для всех этапов работы с образцом иноязычной речи: предтекстовый (pre-listening activities), текстовый (while-listening activities), послетекстовый (post-listening activities).

*На предтекстовом этапе* обучаемым сообщаются сведения о типе текста для прослушивания и характере изложения материала (сообщение, повествование, описание, интервью и др.). Затем им могут быть предложены: фоновая информация к тексту; рекомендации относительно восприятия текста, сопутствующих трудностей; краткое, в виде резюме, устное изложение текста; фотографии или рисунки, иллюстрирующие содержание текста; ключевые слова и выражения; обсуждение темы текста; чтение резюме для последующего использования в процессе слухового восприятия; чтение параллельного сжатого/ краткого текста; задание заполнить пропуски в печатном экземпляре (transcript) текста.

На *текстовом этапе* обучаемым предлагаются следующие виды заданий и упражнений:

1) вопросно-ответные (выбор верного из множества предлагаемых ответов, «правильно /неправильно/ не знаю», свободные ответы);

2) рекогносцировочные (определение типа текста, идентификация контекста — кто, что, где, когда, почему и т. д., определение общей цели взаимодействия и коммуникативных намерений партнеров, выбор ключевых слов, оценка используемых языковых единиц и речевых средств);

3) на установление соответствия (картинок, изображений и др. коротким текстам и диалогам, между устным и письменным текстами, упорядочение в нужной последовательности в соответствии с содержанием текста разрозненных картинок);

4) на выполнение инструкций (например, отметить направления на карте, дополнить контурную карту или картинку, добавить детали на изображении, определить разницу между информацией в печатном и устном текстах, отметить на картинке или схеме называемые вещи и детали, выполнить определенные действия, внести услышанную информацию в распределительную таблицу (grid), заполнить бланк, заполнить схему (flowchart), записать телефонограмму (message), выполнить запись чего-либо с помощью ключевых слов, отметить основные пункты для обсуждения, отметить, как говорящий выражает мнения, чувства и т. д., перефразировать высказывание и т. д.), заполнение речевых «пузырьков» (speech bubbles);

5) на проставление пауз, знаков препинания и интонации, ударений в прослушиваемом тексте, подчеркивание в печатном тексте несоответствий со звучащим вариантом;

6) на интерпретацию воспринимаемого на слух материала (установление особенностей персонажей, обстоятельств, отношения говорящего и т. д.);

7) на завершение речевых высказываний и заполнение пропусков (клоуз-приемы, ролевое слушание, завершение речевых высказываний, восстановление, дополнение и расширение реплик диалога, завершение рассказа или истории, «латающее» — patchwork — слушание микшируемых фрагментов текста). Такой набор приемов, заданий и упражнений реально способствует формированию аудитивной способности обучаемых и коммуникативно-рецептивной достаточности. Этому соответствует и разнообразная наглядность как опорный материал в организации и управлении аудитивным процессом.

На *послетекстовом этапе* обучаемым предлагают придумать заглавие к прослушанному тексту, составить новые тексты, придумать вопросы, продолжить текст, описать или проиграть возможные в продолжение текста события, привести обзор или наблюдения относительно событий в тексте, выразить свое мнение по разным поводам, описать личность действующего лица и т. д. Что касается собственно языкового и речевого материала, обучаемым предлагают классифицировать или сгруппировать слова из текста, проанализировать и систематизировать употребление языкового материала, отметить особенности изложения материала .

К этому же блоку рекомендаций относится и видеоаудирование (listening and viewing). Здесь отмечается использование техники сочетания динамического изображения и стоп-кадра (frame freeze) и реконструкции видеоряда по звуковому ряду и наоборот. Такова суть приемов, основанных на различных вариантах асинхронного предъявления звукового и зрительного рядов (jigsaw viewing) .

В целом развитие и совершенствование умений восприятия иноязычной речи на слух состоит в формировании способности обучаемых воспринимать на слух и понимать естественную речь в соответствии с их потребностями как в ситуациях общения, так и в ситуациях восприятия иноязычной речи, предъявляемой в записи или средствами массовой коммуникации. Вследствие того, что в последнем случае тексты неподконтрольны обучаемым, коммуникативный подход особо акцентирует внимание на использовании в обучении аудированию перечисленных выше методических приемов, учебных заданий и упражнений.

## 

## 2.2 Комплекс упражнений для обучения аудированию

В свете требований коммуникативного подхода обучение осуществляется, главным образом, на материале целого текста и проходит стадии от восприятия и понимания текста до его анализа и работы над языковой формой. Для этого могут быть использованы как аудитивные, так и аудиовизуальные источники. Смысловое содержание этих текстов должно быть достаточно простым и не представлять трудностей для понимания. Цель данных упражнений заключается в формировании речевого слуха и запоминания отличительных признаков слов и грамматических форм. Особое внимание следует обратить на сходные по звучанию языковые явления, которые трудно различить на слух. Кроме того, нужно отметить, что система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить:

а) соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;

б) возможность корреляции аудирования с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь с говорением;

в) управление процессом формирования умений и навыков аудирования;

г) успешную реализацию конечной цели и промежуточных задач обучения.

Различают две подсистемы упражнений:

тренировочную/подготовительною и речевую/ коммуникативную.

Подсистема *тренировочных/подготовительных* упражнений является крайне важным звеном общей системы упражнений, хотя это еще не речевая деятельность, а создание основы и средств для ее осуществления. Она призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические сложности смыслового восприятия, развить умения логико-смысловой обработки знаков более низкого уровня — от слов – до микротекстов.

Подготовительные упражнения:

1. Упражнения для обучения речевому слуху:

• прослушайте и повторите несколько пар слов:

law — low blanc — blanche

saw — so gris — grise

• определите на слух рифмующиеся слова, отметьте их цифрами, например:

sort — pot — part; — port

• прослушайте пары предложений, поставьте в графическом ключе (на карточке) «+», если предложения одинаковые, и «-», если они разные;

• прочитайте вслух текст с фонетическими пометами и др.

2. Упражнения для обучения вероятностному прогнозированию:

• прослушайте ряд прилагательных (глаголов), назовите существительные, которые с ними чаще всего употребляются;

• назовите значения слов, образованных из известных вам элементов, например: thankful, thankless (thank) to reread (read);

• прослушайте ряд речевых формул, назовите (на родном или иностранном языке) ситуации, в которых они могут употребляться;

• прослушайте с фонограммы (в предъявлении учителя) текст, заполните пропуски в графическом варианте того же текста и др.

3. Упражнения для развития кратковременной и словесно-логической памяти:

• прослушайте ряд изолированных слов, запомните и воспроизведите из них те, которые относятся к одной теме;

• прослушайте две-три короткие фразы, соедините их в одно предложение;

• прослушайте и повторите за диктором (учителем) фразы, длина которых превышает объем кратковременной памяти (7 ± 2), т. е. состоит из десяти и более слов;

• прослушайте фразу, добавьте к ней еще одну, связанную по смыслу и др.

4. Упражнения в распознавании на слух реалий и аббревиатур:

• прослушайте фразы, содержащие реалии; переведите их (запишите реалии в процессе восприятия);

• прослушайте текст, содержащий реалии; сгруппируйте понятые вами реалии (имена собственные, географические названия, названия учреждений и т.д.). Проверьте себя по графическому ключу;

• прослушайте фразы, содержащие географические названия, сходные по звучанию (например: Brazil — Brasilia). Объясните разницу на иностранном (или родном) языке.

5. Упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки:

• прослушайте ряд глаголов, образуйте от них существительные с суффиксом -еr, например: to listen – listener to drive – driver;

• прослушайте сложные и производные слова, образованные из известных вам словообразовательных аффиксов (или слов), переведите их (или поясните их употребление в предложении);

• определите значение интернациональных слов по контексту и их звуковой форме;

• определите значение незнакомых слов с помощью дефиниций (описания) на иностранном языке .

Следующая подсистема – *речевых/коммуникативных* упражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению (контактному и дистантному), без опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией или темой. Эти упражнения учат:

• определять наиболее информативные части сообщения;

• устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования на уровне текста;

• соотносить содержание с ситуацией общения;

• членить аудиотекст на смысловые части и определять основную мысль в каждой из них;

• объединять разрозненные смысловые куски в целый текст;

• использовать ориентиры восприятия (паузы, ударение, интонацию, риторические вопросы, повторы, клише и др.) для создания установки на выполнение определенной деятельности с речевым сообщением;

• приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления (в темпе от ниже среднего до выше среднего темпа);

• соотносить паралингвистические явления с ситуацией общения;

• понимать элементы субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными словами и предложениями;

• удерживать в памяти фактический материал аудиотекста (цифровые данные, хронологические даты, имена собственные, географические названия и т.д.);

• совмещать в процессе восприятия мнемическую и логико-смысловую деятельность (фиксацию опорных слов, составление плана, тезисов и др.);

• различать воздействующую/прагматическую функцию речевых сообщений.

Нужно подчеркнуть, что подсистема речевых упражнений включает три этапа прослушивания текста: предтекстовый, текстовый, послетекстовый.

*Предтекстовой этап*:

Вступительная беседа, как правило, в режиме «учитель-класс», с целью выявления фоновых знаний учащихся. Иногда целесообразно вступительную беседу провести в режиме «ученик-класс», где заранее подготовленный учителем ученик играет роль того же учителя. Данный прием –«learn to be a teacher» – является традиционным, способствует активизации учащихся и интенсификации учебно-воспитательного процесса в целом. Корректное использование данного приема во время урока требует от учителя определенных временных затрат и усилий. Во время вступительной беседы также возможны:

ориентирующие замечания учителя о важности информации, содержащейся в тексте;

прогноз возможного содержания текста по его заголовку/первому предложению;

предъявление опор (вербальных: ключевых слов, зачинов предложений, плана, вопросов; визуальных/невербальных: картинки, схемы, карты и т.п.).

Снятие трудностей (языковых /лингвистических: фонетико – лексико – грамматических и содержательных) данного текста.

Предъявление учащимся установки перед прослушиванием текста.

Таким образом, на предтекстовом этапе выделяются три наиболее значимых момента: вступительная беседа, снятие трудностей и предъявление установки. В случае, если аудирование выступает как цель обучения другому виду речевой деятельности, чаще всего, говорению, эти моменты являются обязательными и от тщательности подготовки и проведения учителем предтекстового этапа зависит дальнейшая успешность проведения этапа урока, на котором проводится обучение аудированию.

*Текстовой этап* – предъявление текста:

Если цель данного этапа урока – только развитие умений аудирования,т.е. аудирование выступает как цель обучения, то текст прослушивается учащимися только один раз, без снятых трудностей и сразу после прослушивания текста проводится контроль его понимания.

Если организуется подробное обсуждение текста и одновременно развиваются умения говорения, т.е., как указывалось выше, аудирование является средством обучения другому виду речевой деятельности, то текст предъявляется учащимся дважды, при этом перед вторым прослушиванием необходимо обязательно сменить установку.

По мнению зарубежных методистов текст может предъявляться учащимся более 2-х раз, столько, сколько необходимо – 3 или даже 4. Такое возможно, если текст достаточно большой по объему или весьма труден для учащихся. Нам наиболее близка традиционная позиция российских методистов: большой по объему текст можно разделить на несколько частей и, соответственно, работать по частям, а уровень текста должен соответствовать уровню владения языком учащимися. Кроме того, текст может быть адаптирован учителем и уделено больше внимания снятию трудностей на предтекстовом этапе. Более 2-х раз предъявлять текст учащимся на уроке вряд ли целесообразно. Однако, в любом случае учителю всегда необходимо ориентироваться на конкретные условия обучения .

Текст может представлять собой сообщение, описание в познавательных целях, интересный связный рассказ, шутку, загадку, тематическое сообщение, инструкцию к каким-либо действиям.

Можно составлять текст, используя события из непосредственного окружения учащихся. Например, учитель описывает внешность одного из учеников или рассказывает о праздновании Дня Всех Святых в классе/школе, или о последней поездке на турбазу во время каникул/в выходной день и т.п.

Иногда текст может предъявляться как сообщение заранее подготовленного ученика, соответственно, в режиме «ученик – класс» (в этом случае используется методический прием «learn to be a teacher»).

Установку можно давать общую для всего класса, можно варьировать по рядам/вариантам, можно, учитывая дифференцированный подход, давать различные установки разным учащимся в зависимости от их уровня владения иностранным языком .

Организация процесса обучения восприятию на слух требует индивидуального, дифференцированного, а также творческого подхода учителя к планированию урока, что в свою очередь, требует от учителя дополнительных затрат и времени и сил, но желание добиться хороших результатов, дать учащимся реальные, прочные знания должны превалировать над всеми трудностями как объективного, так и субъективного характера.

*Послетекстовой этап* – контроль понимания прослушанного текста.

Все способы контроля, как правило, можно разделить на 2 большие группы: речевые и неречевые. Приведем примеры:

Неречевые способы контроля:

поднимите руку, услышав….;

поднимите руку, если предложение не соответствует картинке/тексту;

выполните команды;

тестирование;

соберите портфель, расставьте мебель (в кукольном домике, картинки – на магнитной доске и т.д.), оденьте куклу и т.п. в соответствии с прослушанным текстом;

нарисуйте, составьте таблицу, схему в соответствии с содержанием текста;

выберите картинку;

расположите картинки в нужной последовательности;

переставьте пункты плана в нужной последовательности;

догадайтесь, о ком /чем текст;

выберите (из нескольких предложенных) заголовок к тексту;

расположите глаголы в последовательности, отражающей развитие основных событий в тексте.

Как видно из выше предложенных неречевых способов контроля, почти половина из них может быть использована на начальном этапе обучения, однако и для среднего и старшего этапов также можно выбрать и успешно использовать неречевые способы контроля.

Речевые способы:

ответьте на вопросы;

прослушайте и повторите только те предложения, которые соответствуют содержанию текста;

расспросите друг друга;

согласитесь или возразите;

составьте предложения, не соответствующие содержанию текста, и обратитесь к одноклассникам;

отгадайте: загадку, о ком, о каком городе, писателе, литературном герое, книге, стране, идет речь;

выберите (из нескольких предложенных) подходящую пословицу, объясните свой выбор;

придумайте заглавие к тексту;

составьте план;

закончите предложения;

в чем разница между только что прослушанным и ранее прочитанным текстами;

в чем разница между текстом и картинкой;

в чем разница между двумя прослушанными микросхемами;

запишите ключевые слова для пересказа;

сравните содержание текста с фактами из собственной жизни;

сделайте вывод;

дополните содержание текста другими известными вам фактами;

найдите фразу, не подходящую по смыслу;

расположите предложения в логической последовательности;

что было до ..., что произошло в последствии;

придумайте свой вариант завершения текста;

сделайте выборки из прослушанного: что, где, когда, кто, какой, что делал ? и т.п.;

понравился или нет, почему, хорошо это или нет, почему?;

объясните, докажите, почему, как, зачем ? и т.п.;

пересказ текста: фронтально (в режиме «ученик – класс»), по цепочке, в парах (разные варианты: горизонтально, вертикально, сменного состава), «снежный ком».

**Заключение**

Цель данной работы заключалась в определении научных основ и методики обучения восприятию иноязычной речи на слух в процессе преподавания английского языка на основе анализа методической литературы по данной теме с учётом характерных особенностей протекания процесса аудирования. Изучив научную литературу по данному вопросу, мы пришли к следующим выводам:

1. Аудирование представляет собой сложный психофизиологический процесс. Психологической основой понимания являются процессы восприятия, узнавания языковых образов, понимание их значений, процессы антиципации (угадывания) и осмысления информации, процессы группировки сведений, их обобщение, удержание информации в памяти, процессы умозаключения. Аудирование с психологической точки зрения представляет собой сложную иерархическую структуру, в которой можно выделить три уровня: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский/ аналитико-синтетический и исполнительный.

2. При недостаточной сформированности компонентов процесса аудирования он протекает с большими или меньшими трудностями. К психологическим факторам трудностей восприятия иноязычной речи на слух относятся некоторые особенности слуховой памяти. К лингвистическим трудностям аудируемого текста относится, прежде всего, наличие в тексте определенного количества незнакомых и непонятных слов, языкового материала. К языковым трудностям следует отнести стилистические особенности текста, фонетические особенности аудируемой речи, грамматическая составляющая. К факторам, затрудняющим аудирование, относятся также особенности голосовых данных диктора (тембр, высота) и темп речи.

3. Основными факторами, обуславливающими успешность протекания процесса аудирования, выступают: индивидуальные особенности слушающего (степень развитости речевого слуха, памяти, наличие у него внимания, интереса и т.д.), условия восприятия (темпоральная характеристика, количество и форма предъявлений, продолжительность звучания), а также лингвистические особенности – языковые и структурно-композиционные сложности речевых сообщений и их соответствия речевому опыту и знаниям учащихся.

4. Цель и задачи обучения аудированию в средней школе определяются коммуникативным подходом к обучению иностранного языка. Учебно-методическое обеспечение процессов восприятия и понимания иноязычного материала согласно коммуникативному методу достигается тремя формами организации рецептивной деятельности обучаемых: учебной деятельностью, предваряющей слуховое восприятие иноязычной речи; учебной деятельностью в процессе прослушивания текста; учебной деятельностью, следующей за слуховым восприятием.

5. Коммуникативный подход определяет и комплекс упражнений для обучения аудированию. В свете требований данного подхода обучение осуществляется, главным образом, на материале целого текста и проходит стадии от восприятия и понимания текста до его анализа и работы над языковой формой. Различают две подсистемы упражнений: тренировочную/подготовительною и речевую/ коммуникативную.

Подсистема тренировочных/подготовительных упражнений призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические сложности смыслового восприятия, развить умения логико-смысловой обработки знаков.

Подсистема речевых/коммуникативныхупражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению (контактному и дистантному), без опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией или темой. Подсистема речевых упражнений включает три этапа прослушивания текста: предтекстовый, текстовый, послетекстовый.

Организация процесса обучения восприятию на слух требует индивидуального, дифференцированного, а также творческого подхода учителя к планированию урока, что в свою очередь, требует от учителя дополнительных затрат и времени и сил, но желание добиться хороших результатов, дать учащимся реальные, прочные знания должны превалировать над всеми трудностями как объективного, так и субъективного характера.

Полученные в ходе данного исследования результаты могут быть использованы в практической деятельности по обучению иностранному языку.

**Библиографический список**

1. Архипов Г.Б. О влиянии темпа речи на аудирование/Г.Б. Архипов// Психология и методика обучения иностранным языкам: ученые записки. – М.: Просвещение, 1968. – С. 57-65

2. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе/И.Л.Бим. - М.: Просвещение, 1988. – 256с.

3. Браун Д. Восприятие английской речи на слух: Книга для учителя на английском языке/Д.Браун. – М.: Просвещение, 1984. – 171c.

4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник.М.: Высш.шк.,1982.

5. Громова О.А. Аудиовизуальный метод и практика его применения/О.А. Громова. – М.: Высшая школа , 1983. – 173c.

6. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи/ Н.В.Елухина//ИЯШ. –1996. –№ 5. – С.21-23

7. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики.// ИЯШ.№2. 1989. С.28-36.

8. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // ИЯШ. – 1996. – № 4. – C.25-29

9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорения на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160с.

10. Исенина Е.И. О признаках слова, необходимых для его узнавания при слушании/Е.И. Исенина//В сб.: науках. – М., 1999. – Вып. 12. – C.45-54

11. Климентенко А.Д., Миролюбов А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбов. – М.: Педагогика, 1981. – 456с.

12. Колкер М.Я., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум/М.Я.Колкер, Е.С. Устинова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336с.

13. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность/А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1989 . – 211с.

14. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие/Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова. – Минск: Вышэйшая школа, 2001. – 528c.

15. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению/Е.И.Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 198с.

16. Программа по иностранному языку для учреждений, обеспечивающих получение среднего образования с русским языком обучения.- Мн., 2009. – 132с.

17. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

18. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций/Е.Н.Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239с.

19. Brumfit S., Johnson K. The Communicative Approach to Language Teaching/S. Brumfit, K.Johnson. – Oxford University Press,1981. – 234p.

20. European Language Portfolio/Proposals for Development. – Strasburg, 1997. – 109р.

21. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication/H.G.Widdowson. – Oxford University Press, 1997. – 273p.