Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

Коми государственный педагогический институт

Кафедра Английского языка

Отделение заочного обучения

**Аудирование как средство обучения монологической речи на начальном этапе обучения иностранному языку**

**Студентка**: Саранова Т.В.

4 курс, 4401 группа

**Научный руководитель**-

Чупрова Наталья Владимировна

Сыктывкар, 2013

# Содержание

Введение………………………………………………………………………….3

**§ 1.** Теоретические основы обучения аудированию

1.1.Аудирование как вид речевой деятельности…………………………..5

1.2.Трудности понимания речи на слух…………………………………..10

1.3. Монологическая речь на уроке иностранного языка………………22

1.4. Психологические особенности младших школьников ……………. 27

**§ 2.** Методика обучения аудированию

2.1.Система упражнений для обучения аудированию….……………… 30

Заключение……………………………………………………………………. 37

Список используемой литературы………………………………………….. 39

# Введение

За последние годы в нашей стране возросло значение английского языка. Современные предприятия нашей страны испытывают потребность в высококвалифицированных специалистах, умеющих не только читать и писать, но и общаться на иностранном языке. Мы считаем, что иностранный язык – это важный элемент общечеловеческой культуры и необходимое условие интеграции в мировую образовательную систему. Поэтому владение иностранным языком полезно как для общества в целом, так и для отдельной личности. Его изучение способствует включению индивида в социально-политическую и культурную жизнь страны. Иностранный язык тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности общества: экономикой, политикой, искусством…

Изучение иностранного языка обеспечивает интеллектуальное, речевое и эмоциональное развитие, оказывает благотворное влияние на формирование речедвигательного аппарата, развивает фонематический и интонационный слух, имитационные способности, чувство языка и языковое богатство. Иностранный язык развивает абстрактное мышление. Его изучение тренирует все виды памяти, развивает воображение, творческие способности, удовлетворяет познавательные потребности личности. Также его изучение обеспечивает взаимопонимание между народами, помогает учащимся почувствовать их причастность к мировому языковому и культурному сообществу. Иностранный язык является элементом более сложной макросистемы общего образования, а учебный предмет «иностранный язык» стал неотъемлемым компонентом образования во всем мире и в России.

Тема нашего исследования, «Аудирование как средство обучения монологической речи на начальном этапе ОИЯ», является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения английскому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение. Владение аудированием обеспечивает адекватное владение иноязычной речью, поскольку звуковая сторона является неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности человека. Начальный этап выбран не случайно, ведь именно в этот период складываются основы речевых навыков и умений, что позволяет сделать использование аудирования наиболее эффективным и как цель, и как средство в обучении иностранному языку.

Аудирование как вид речевой деятельности стало изучаться с 60-х гг. 20 века. Известно, что это очень трудный вид речевой деятельности. Однако оно играет значительную роль в обучении и познании, т.к. большую часть информации человек получает по слуховому каналу. Аудирование также учит вслушиваться, т.е. вырабатывает внимание; развивает слуховую память; является одним из важнейших средств говорению; стимулирует общение; развивает умение дифференцировать звуки, объединять их в комплекс, удерживать в памяти и прогнозировать.

Над аудированием работали многие специалисты, такие как И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, Я. М. Колкер, Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина, Н. В. Елухина, И. Л. Бим, М. В. Ляховицкий, и др.

Цель нашего исследования – изучить аудирование как средство обучения монологической речи на начальном этапе обучения иностранного языка. Наша работа состоит из введения, двух параграфов, заключения и библиографии. Список литературы включает 10 наименований.

**§ 1. Теоретические основы обучения аудированию**

1.1.Аудирование как вид речевой деятельности

В данном параграфе мы более подробно рассмотрим, что такое аудирование, а также рассмотрим его связь с другими видами речевой деятельности.

Аудирование – это слушание с пониманием, самостоятельный вид речевой деятельности, который труднее, чем говорение, чтение и письмо.

Впервые термин «аудирование» был введен в литературу американским психологом Брауном. А в России этот термин был введен З.А. Кочкиной в статье «Что такое аудирование?» в 60-х гг. 20 в. До этого использовался термин «понимание речи на слух».

По определению Г. В. Роговой и И. Н. Верещагиной «аудирование» - это понимание воспринимаемой на слух речи. Оно представляет собой перцептивную мыслительную мнемическую деятельность. Перцептивную – потому что осуществляется восприятие, рецепция, перцепция; мыслительную – потому что ее выполнение связано с основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, индукцией, дедукцией, сравнением, абстрагированием, конкретизацией и др.; мнемическую – потому что имеет место выделение и усвоение информативных признаков, формирование образа, узнавание, опознавание в результате сличения с эталоном, хранящимся в памяти [Рогова Г. В., 1988, с.117]. А Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез охарактеризовали «аудирование» как сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [Гез Н. И., 1982, с. 161]. И. А. Зимняя в свою очередь выделила следующие характеристики аудирования как вида речевой деятельности:

* аудирование реализует устное и непосредственное общение;
* оно является реактивным и рецептивным видом речевой деятельности в процессе общения; основная форма протекания аудирования – внутренняя, неравномерная.

Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь. При этом процесс восприятия проходит в определенном нормальном темпе, свойственном для данного языка, из разных источников, при естественных помехах речевого и неречевого характера (не расслышал слово, у кого-то что-то упало, со двора послышался шум и т.п.) [Рогова Г. В., 1988, с. 117].

Овладение аудированием дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Оно позволяет учить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке. Воспитательное значение формирования умения понимать речь на слух, оказывающее в то же время и развивающее воздействие на ребенка, заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти учащегося, и, прежде всего слуховой памяти, столь важной не только для изучения иностранного языка, но и любого другого предмета.

Аудирование вносит свой вклад и в достижение образовательной цели, обеспечивая возможность понимать высказывания, как бы элементарны они ни были, на языке другого народа, в данном случае на английском языке.

Аудирование служит и мощным средством обучения иностранному языку. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Некоторые авторы выделяют два вида аудирования: аудирование с полным пониманием и аудирование основного содержания услышанного. Для начального этапа обучения представляется важным аудирование с полным пониманием [Рогова Г. В., 1988, с. 117].

Результатом аудирования является понимание или непонимание информации. Условие аудирования – это развитый речевой слух, т.е. умение слушать и слышать.

Понимание речи на слух тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами изучаемого языка. Говорение и аудирование – две взаимосвязанные стороны устной речи. Фазы слушания и говорения в общении перемежаются. Аудирование – не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное. Чтобы сказать, надо услышать, «…говорение и слушание… объединены общностью способов формирования и формулирования мысли посредством языка» (Зимняя). Таким образом, аудирование подготавливает говорение, говорение помогает формированию восприятия речи на слух.

Аудирование связано и с чтением. Их объединяет принадлежность к рецептивным видам речевой деятельности, когда происходит восприятие – понимание – активная переработка информации, получаемой из речевых сообщений – при аудировании через слуховой канал, при чтении – через зрительный канал. Чтение представляет собой перевод графического языка в звуковой. Читая – вслух или про себя, человек как бы слышит воспринимаемый текст.

Самым тесным образом связано аудирование и с письмом. В процессе графического оформления человек проговаривает и слышит то, что пишет.

Таким образом, будучи тесно связанным с другими видами речевой деятельности, аудирование играет важную роль в изучении иностранного языка и особенно при коммуникативно-направленном обучении. В современной методике обучения иностранным языкам и в нашей стране, и в других странах подчеркивается необходимость формирования аудирования как очень важного умения, без овладения которым немыслимо общение на языке. Аудирование должно занимать важное место уже на начальном этапе. И недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников [Рогова Г. В., 1988, с. 118].

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

Особое значение при аудировании имеют разные способы мышления и представления мира в виде зрительных, звуковых и осязательных образов. Эта проблема является объектом исследования современной психологии, которая называется «нейролингвистическое программирование». Она исследует то, как человек видит, слышит, осязает.

Воспринимая речь, слушающий преобразует с помощью моторного (речедвигательного) анализатора звуковые образы в артикуляционные. Между слуховым анализатором и речедвигательным аппаратом 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 [Артёмов В. А., 1969, с. 68].

Наиболее информативным признаком принято считать интонацию, так как она обладает «воспринимаемыми качествами», благодаря которым аудитор может сегментировать речь на синтаксические блоки, понять связь частей фразы, а, следовательно, и раскрыть содержание, отсюда следует представление об интонации как об одном из ориентиров при понимании речи на слух. За интонацией также, как полагает В.А. Артемов [Артёмов В. А., 1969, с. 78], закреплены такие речевые функции как коммуникативная, синтаксиче­ская, логическая, модальная. При восприятии речевых сообщений прежде всего распознается коммуникативный план высказывания, причем интонация является одним из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение.

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, также как и интонация, необходим не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования имеющихся в памяти эталонов при распознавании новых сообщений.

На фонетическом уровне 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. Звуки несут больше информативной нагрузки в коротких словах, 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.

1.2. Трудности понимания речи на слух.

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

Мы согласны с точкой зрения З.А. Кочкиной, которая считает, что аудирование отнюдь не является легким видом речевой деятельности. В её статье отмечается, что «…усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через аудирование». Поэтому аудирование вызывает наибольшие трудности.

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

Учащимся необходимо объяснять, как важно внимательное, сосредоточенное вслушивание в то, что говорится на иностранном языке, соотнесение того, что они слышат, с конкретной ситуацией, со зрительным восприятием этой ситуации. Сюда относятся предметная наглядность, жесты учителя, мимика и т.д., т.е. все то, что характерно для осмысления при общении.

Умение слушать является залогом успеха в изучении иностранного языка. Оно достигается с помощью специальных установок учителя, призванных формировать, воспитывать самодисциплину у учащихся, например, умение сосредоточенно слушать учителя, товарища, диктора; стараться удержать в памяти воспринимаемую речь; понять воспринимаемую звуковую цепь, исходя из ситуации, в которой проходит слушание и т.д. [Рогова Г. В., 1988, с. 121].

Первым и самым необходимым условием формирования понимания учащимися английской речи является ведение учителем урока на английском языке. С первого урока учитель должен пользоваться английским языком так, чтобы иметь возможность вести урок на языке. И, естественно, он употребляет слова и выражения, опережающие знания учащихся, и непременно подключает то, что уже усвоено активно [Рогова Г. В., 1988, с. 126]. По мнению М. В. Ляховицкого, основным средством обучения иностранному языку является языковая среда. Проведение урока целиком на иностранном языке с использованием аудиовизуальных и аудитивных средств создает прототип иноязычной среды, приближает учебный процесс к условиям подлинной коммуникации на данном языке.

Учителю следует пресекать стремления учащихся переводить услышанное на родной язык при восприятии сообщений на иностранном, памятуя о том, что перевод замедляет и просто тормозит формирование умения понимать звучащую иноязычную речь.

Из сказанного следует, что формирование понимания речи на слух должно протекать в естественных условиях звучащей речи без восприятия ее в графической форме. Хотя сам зрительный компонент, сопровождающий речь и присущий общению, как говорилось выше, очень важен.

Исходя из специфики аудирования как одного из самых сложных видов речевой деятельности, нам представляется целесообразным, прежде всего, осветить несколько групп связанных с ним трудностей и указать пути их преодоления.

**1.** Трудности, связанные со следующими физически выраженными речевыми параметрами: интонация, паузация и логическое ударение. Для успешного понимания иноязычного текста следует обратить внимание на развитие у учащихся навыков адекватного восприятия интонации, паузации и логического ударения.

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

*Условия предъявления, подачи текста* могут затруднять или облегчать его понимание. К ним следует отнести скорость, или темп речи, а также особенности голосовых данных диктора (тембр, высота).

*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).

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.

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.

Для эффективного обучения аудированию немаловажное значение имеет *число предъявлений текста*: один, два или три раза, и длительность его звучания. Учащихся следует обучать пониманию звучащего текста с однократного предъявления, что характерно для функционирования этого вида речевой деятельности. Однако в процессе обучения не каждый может понять текст с первого предъявления. В таком случае можно дать учащимся прослушать его и второй раз, но не более. Если вторичное прослушивание не приводит к пониманию, значит, учитель не учел трудности и не снял их до прослушивания текста, и дальнейшее прослушивание не окажет большой помощи.

**2.** Следующая группа трудностей – это лингвистические трудности. К таким трудностям аудируемого текста относится, прежде всего, наличие в тексте определенного количества незнакомых и непонятных слов языкового материала.

Ус­пешность аудирования во многом зависит от того, *какими ориентирами располагает текст*, имеются ли в нем необ­ходимые подсказки и опоры для запоминания.

Если текст содержит имена собственные, географические названия, даты и т.п., то, зная, что они могут служить помехой для понимания, нужно сообщить их детям до прослушивания текста [Рогова Г. В., 1988, с. 125].

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, когда его значение легко определяется по контексту.

К языковым трудностям следует отнести также *стилистические особенности текста*, усложняющие восприятие речи на слух, которые могут быть неизвестны учащимся (образные средства; диалектизмы; просторечные выражения; имена; реалии, связанные с историей, бытом, культурой страны изучаемого языка; ссылки на факты). К числу реалий относятся географические названия, имена собственные, название учреждений и организаций, органов печати, художественных произведений, исторические факты, обычаи и традиции, названия различных предметов обихода, терминология политическая, военная, а так же терминология, связанная с различными областями искусства, крылатые слова и выражения, цитаты из художественной литературы. Особенностями, усложняющими аудирование, являются еще и обратный порядок слов (инверсия), бессоюзное подчинение (he told us he would come), наличие эллиптических предложений, употребление специальных конструкций, типичных для устной речи.

А также к трудностям следует отнести *фонетические особенности аудируемой речи*: непривычность произношения диктора – носителя языка, ненормативность или неразборчивость произношения и др.

Говоря о трудностях языковой формы, следует упомянуть о *длине предложений*. Известно, что объем кратковременной памяти, в которой сохраняется фраза вплоть до ее окончания, невелик.

Необходимо также отметить, что не только длина фразы влияет на удержание ее в памяти, но и ее глубина. Легче запоминаются простые предложения, хуже – сложные. Среди сложно подчиненных предложений хуже всего запоминаются придаточные определительные. Поэтому в начале обучения в школах следует использовать в основном недлинные простые предложения с дополнительными и обстоятельственными придаточными.

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 обусловливаются также видом аудируемой речи (речь живая или в аудиозаписи), 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.

Таким образом, на понимание звучащей речи на слух особое влияние оказывает присутствие или отсутствие говорящего. Детям легче понимать речь учителя, так как они не только слышат, что он говорит, но и видят, как он говорит (артикуляция, мимика, выражение лица, глаз, жесты и др.). Значительно труднее понимать речь в звукозаписи, когда ученики не видят говорящего. Поэтому с первых же шагов следует у учащихся развивать умение понимать английскую *речь носителей языка в звукозаписи*.

Необходимо отметить, что при обучении аудированию на аутентичных материалах нужно развивать именно речевой слух. Индивидуальная манера речи может быть очень разнообразной и представлять трудности для ее восприятия и понимания. На родном языке эта трудность компенсируется огромной практикой в слушании, однако опыт слушания иноязычной речи у учащихся очень ограничен. Естественно, что любая индивидуальная особенность произношения, тембр голоса, достаточно быстрый темп и определенные дефекты речи будут затруднять ее понимание. Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо уже с начала обучения слушать их речь, постепенно сокращая количество учебных текстов, предъявляемых преподавателем. Следует помнить и то, что чем больше носителей языка (мужчин, женщин, детей) будет слушать обучающийся, тем легче он адаптируется к индивидуальной манере речи.

**3.** 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. Ряд грамматических трудностей, прежде всего, связан с наличием аналитических форм, не свойственных русскому языку; к трудным явлениям также следует отнести и грамматическую омонимию.

Глубокого проникновения в контекст требуют *много­значные слова*, омонимы (hour – our), паронимы (звучание которых отличается только одним звуком: economic-economical), омофоны, антонимы и синонимы. При восприятии таких слов на слух необходимо удерживать в памяти весь контекст или ситуацию, иначе слово, усвоенное раньше, слышится вместо другого. Слова, близкие по звучанию к словам родного языка, но имеющие разное значение, также воспринимаются с тру­дом.

В области грамматики *трудности связаны и с морфологией*. Воспринимая фразу, учащийся должен расчленить ее на отдельные элементы, то есть информативные признаки звучащей фразы, которые физически выражены соответствующими речевыми качествами.

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

**4.** Имеются трудности, связанные с текстом, его тематикой, содержанием, структурой или формой изложения (монологическая, диалогическая форма) [Рогова Г. В., 1988, с. 124]. При обучении аудированию это следует помнить и принимать соответствующие меры для снятия трудностей.

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

На начальном этапе объем языковых средств еще не позволяет составить фабульный текст, поэтому учащимся предлагаются для прослушивания короткие описательные тексты. Несмотря на то, что их содержание не может вызвать живого интереса у детей, ими не следует пренебрегать. Работа с этими текстами с первых шагов обучения формирует у детей умение понимать речь на слух: приучает их внимательно слушать, прогнозировать высказывание, поскольку описание дается в определенной логической последовательности, способствует развитию слуховой памяти.

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

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.

Мы полагаем, что эффективность обучения аудированию зависит в первую очередь от заинтересованности учащихся в понимании. Повествовательные фабульные тексты слушаются детьми с большим интересом и, следовательно, с большим вниманием. Им следует отдавать предпочтение особенно на начальном этапе. Важно, чтобы текст был «прозрачен» в композиционном отношении: имел четко выраженное начало (завязку), наглядно представленное развитие действия и концовку [Рогова Г. В., 1988, с. 124].

Эффективным символом успешного аудирования является внесение в аудиотекста элементов юмора. Юмор способствует созданию атмосферы непринужденности, релаксации.

Трудности для понимания содержания могут быть вызваны и *особенностью композиции* данного текста. Отсутствие в тексте введения, которое представило бы слушающим героев или указало бы на место и время действия.

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. Она может сделать восприя­тие более точным или наоборот, ошибочным, если слуша­ющий, под влиянием ожидаемого, приписывает восприни­маемым явлениям несуществующие признаки.

Заголовки знакомят с темой речевого сообщения и создают направленность мысли.

**5.** Имеются трудности, связанные с культурой страны. Обучаясь на своей родине и не имея достаточных контактов с носителями языка, ученик, как правило, не обладает необходимыми фоновыми знаниями (знания об окружающем мире применительно к стране изучаемого языка), поэтому он интерпретирует речевое и неречевое поведение носителя языка с позиции своей культуры и своих норм поведения в определенных ситуациях общения. Это может привести к неправильному пониманию воспринимаемой информации и нарушению контакта.

Чтобы преодолеть эту трудность, язык, являясь феноменом определенной цивилизации, должен изучаться в контексте этой цивилизации. Данное положение находит отражение в социолингвистическом и социокультурном компонентах коммуникативной компетенции.

Под *социолингвистической компетенцией* понимается знание норм пользования языком в различных ситуациях и владение ситуативными вариантами выражения одного и того же коммуникативного намерения, соответственно слушающий должен знать эти варианты и понимать причины использования одного из них в контексте определенной ситуации общения.

*Социокультурная компетенция* подразумевает знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиции, истории, культуры и социальной системы страны изучаемого языка.

Следовательно, обучающийся должен обладать умениями воспринимать и понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации, для чего ему необходимы фоновые знания. Только обладая этими знаниями, слушатель может правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка [Елухина Н. В., 1996, с. 25].

Представляется, что трудности аудиотекстов всегда должны быть несколько выше языковых возможностей учащих­ся в каждый конкретный момент обучения. Только при таких условиях слушающий будет стараться использовать опера­ции вероятностного выбора и комбинирования, опираться на контекст. Каждое прослушивание следует сопровождать конкретными и посильными заданиями [Елухина Н. В., 1996, с. 37].

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. Также успешность зависит от умения слушающего пользоваться вероятностным прогнозированием, переносить выработанные умения и навыки с родного на иностранный язык.

**6.** Большое значение имеют такие *индивидуальные особенности учащегося*, как его находчивость, сообразительность, умение слушать и слышать, быстро реагировать на всевозможные сигналы устной коммуникации (паузы, логические ударения, риторические вопросы, фразы связующего характера и т.д.). Имеет значение, способность быстро переключатся с одной мыслительной операции на другую, быстро входить в тему сообщения, соотносить с ее большим контекстом и т.д. Всем вышеуказанным возможно овладеть посредством постоянных и целенаправленных тренировок, что подразумевает включение аудирования в учебный процесс и эффективное его использование.

Анализ явлений, затрудняющих восприятие речи на слух, позволяет правильно отобрать и градуировать материал, используемый для обучения пониманию на слух, и служит основанием для разработки системы упражнений направленных на то, чтобы обучить учащихся преодолению рассмотренных трудностей. Основные выводы, которые на основании этого анализа можно сделать, состоят в том, что, обучая аудированию, необходимо с определенного момента ставить учащегося в такие условия, в которых он должен будет столкнуться с этими трудностями. Каждый раз нужно, чтобы в материале для аудирования присутствовала какая-либо посильная трудность, с которой учащийся был в состоянии справиться самостоятельно.

Таким образом, наличие значительных и многообразных трудностей аудирования является бесспорным фактом. Очевидно, что для успешного обучения аудированию нужна методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление.

Снятие трудностей облегчает овладение аудированием и дает быстрые и ощутимые результаты. Однако такое искусственное облегченное аудирование не готовит к восприятию естественной речи, поскольку все устраненные трудности в ней присутствуют, а к их преодолению учащийся не подготовлен.

# 1.3. Монологическая речь на уроке иностранного языка.

Аудирование в обучении монологической речи играет значительную роль. Его используют для введения новой лексики как средство обучения говорению. Говорение может выступать в двух формах: диалог и монолог. Монологическая речь характеризуется большей произвольностью, последовательностью, стройностью, чем диалогическая [Гез Н. И., 1982, с. 33].

Монолог имеет множество определений. Монолог – это особый вид вербального общения людей, предполагающий формулирование мыслей с помощью звуковой системы языка. Монолог – это организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуального высказывания одного лица обращенного к аудитории с целью достижения необходимого воздействия на слушателя. По определению Г. В. Роговой, монолог является такой формой речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяет структуру, композицию и языковые средства [Рогова Г. В., 1988, с. 139].

Монолог может входить в качестве составной части в бе­седу, протекать в форме рассказа, выступления, доклада или лекции. Это, как известно, речь одного лица, выражающего в более или менее развёрнутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т. д. Монологическая речь обычно готовится заранее [Миролюбова А. А., 1989, с. 61]. Ораторская речь отличается развернутым наличием более сложного синтаксиса и лексических конструкций, хотя одновременно монолог располагает и такими экспрес­сивными средствами, как повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивания мыслей и ритма, вводные слова, эллипсисы, нарушение порядка слов в английском языке. Все это придает разговорной монологической речи простоту и естественность, что увеличивает контакт с аудито­рией.

Целью обучения монологу является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме в соответствии с предложенной ситуацией. Обучать учащихся монологической речи легче, чем диалогической, т.к. учащийся может заранее продумать свое сообщение [Миролюбова А. А., 1989, с. 62]. На развитие монологической речи влияет аудирование, которое облегчает овладение говорением. Через аудирование идет развитие самого главного – это фонематического слуха, а также усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры.

В процессе восприятия речи работают два основных речевых механизма — речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи, что и составляет канал общения. Процесс кодирования предполагает владение фонологической системой языка. В начале изучения иностранного языка фонематический слух на родном языке уже сформирован, а формирование фонетического слуха на иностранном языке зависит как от артикуляционных свойств звуков иностранного языка, так и от звуковой системы родного языка. Поэтому продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешнеречевой практикой, может привести к искажению слуховых образов, затруднить образование акустико-артикуляционных признаков [Гез Н. И., 1982, с. 45].

Следовательно, аудирование и устная речь взаимосвязаны между собой в учебном процессе. Говорение является результатом процесса артикуляции органов речи, а значительную роль при этом играет слух. Аудирование служит основой для говорения. Слуху принадлежит важная функция контроля устной речи, что даёт возможность говорящему сравнивать произнесённый звук, слово или фразу с ранее услышанным образцом. Качество аудирования контролируется обычно путем ответов на вопросы к содержанию прослушанного или путем его пересказа.

Сравнительная характеристика говорения и аудирования дает возможность выделить общие психологические параметры. При говорении переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с участием мышления и памяти, как и при аудировании [Гез Н. И., 1982, с. 55]. Аудирование и говорение характеризуются наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на внутрен­нюю речь и механизм прогнозирования. Существенным является то, что оба вида речевой деятельности, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. «Для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания» [Гез Н. И., 1982, с. 45].

Трудность монологической речи заключается в том, что нужно постоянно поддерживать логичность высказывания и не сбиваться с мысли. Следовательно, аудирование как обратная связь у каждого говорящего во время монолога позволяет осуществлять самоконтроль за речью и знать, насколько верно реализуются в звуковой форме речевые намерения. Правильность говорения контролируется самим говорящим двумя путями: через слух и через кинестетические ощущения собственных речедвижений.

Важная роль в регуляции говорения принадлежит динамическим стереотипам, возникающим благодаря многократному слуховому восприятию. Запуск монологической речи начинается с возбуждений, образующихся в силу тех следов, которые были оставлены во время приёма чужой речи и при собственном говорении. Следовательно, монолог оказывается невозможным без предшествующего аудирования, так как на выдаче может быть только то, что было получено при приёме.

Очевидно, что без правильной речи учителя невозможно обучение учеников устной речи. И именно учитель является тем, кого учащиеся аудируют в первую очередь. Поэтому, готовясь к уроку, учитель должен четко продумывать материал, который он будет употреблять в своей речи, а также выбирать оптимальные пути введения новых речевых единиц.

На начальном этапе обучения аудирование играет большую роль в развитии монологической речи. Ребенку младшего школьного возраста, строя свое монологическое высказывание, очень трудно придерживаться логичности, связности, непрерывности, смысловой законченности высказывания, и он воспроизводит то, что в этот момент приходит в голову, не слушая себя и совсем не задумываясь о форме, в которой он преподносит свой рассказ.

Существует реальная возможность формирования умений и навыков устной речи на основе аудирования. Наиболее предпочтительными являются способы, которые создают ситуации естественного речевого общения, стимулируют учащихся высказаться, обменяться мнениями. Задания по прослушанному тексту должны быть творческими, действия учащихся должны быть внутренне мотивированы. Желательно, чтобы они имели проблемный характер, побуждали учащихся применять в ответах полученные ранее знания, ставили их перед необходимостью сравнивать, догадываться, искать решение в самом тексте и тем самым развивать монологическую речь [Елухина Н. В., 1996, с. 18].

Для тренировки монологической речи очень полезны пересказы. А пересказ – это воспроизведение, «копирование» в устной форме прочитанного или услышанного посредством монолога. При пересказе важно уметь последовательно и достаточно полно излагать свои мысли, что обусловливается сформированностью внутренней речи. Работу над связной монологической речью начинают с того, что предлагают ученикам прослушать небольшие по объёму и простые по содержанию тексты. Затем задают вопросы по каждому предложению. Ученики отвечают на вопросы полным предложением, а после этого, пересказывают весь текст. В процессе творческого пересказа дети после прослушивания начала текста должны придумать конец, дать название и рассказать текст целиком.

Монологическая речь развивается в связи с аудированием, когда учащиеся выступают по прослушанному тексту с самостоятельным сообщением и личной оценкой, а также формируются умения выступать в связи с ситуацией в рамках учебно-трудовой, общественной и социально-культурной сфер общения.

С помощью аудирования осуществляется переход от речи на уровне предложения к связной монологической речи на уровне текста.

На начальном этапе важным является приобретение учащимися умений и навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух, что поможет им, в свою очередь, принимать участие в актах общения и устной монологической речи.

Таким образом, аудирование подготавливает устную речь, а говорение помогает формированию восприятия речи на слух.

1.4. Психологические особенности младших школьников

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.

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.

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.

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.

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

Само понятие память можно расчленить. *Кратковременная* память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени; *оперативной* называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд, до нескольких дней; *долговременная* – это память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока. При использовании ее для припоминания нередко требуется мышление и усилия воли (поэтому, ее функционирование не ограничено). У маленького ребенка в начальной школе прекрасно развита долговременная память. Поэтому ранний возраст наиболее предпочтителен в изучении иностранного языка. Все, что ребенок учил, надолго запоминается. З*рительная* память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению; *слуховая* память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, музыкальных и речевых, характеризуется тем, что человек ею может быстро и точно запомнить смысл предъявляемого ему текста и т.п. *Эмоциональная* память – это память на переживания. На ней непосредственно основана прочность запоминания материала. То, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более долгий срок.

Указанные виды памяти играют основополагающую роль в обучении аудированию, без их достаточной развитости невозможно освоить язык вообще, а тем более речь. Можно сделать вывод, что основными психическими процессами, которые задействованы при аудировании, являются следующие: память, воображение, восприятие и мышление. Таким образом, активизируя эти психические процессы человека, мы одновременно развиваем их, что и является основополагающим фактором всестороннего развития личности.

Процесс восприятия речи на слух отличается активным целенаправленным характером, связанным с выполнением сложной мыслительно-мнемической деятельности, успешности протекания которой содействует высокая степень концентрации внимания. Внимание возникает с помощью эмоций и развивается за их счет, однако у человека эмоции всегда проявляются в единстве с волевым процессом.

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

**§ 2.** **Методика обучения аудированию.**

2.1. Система упражнений для обучения аудированию.

Так как аудирование является очень сложным видом речевой деятельности, то по-прежнему для учащихся представляет трудность восприятия иностранной речи на слух, несмотря на то, что большинство слов, которые они слышат им знакомо из обучения чтению. Именно поэтому необходима специальная система упражнений для обучения учащихся аудированию.

Система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить [Гальскова Н. Д., 1984, с. 179]:

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

б) возможность взаимодействия аудирования с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь аудирования и говорения как двух форм устного общения;

в) управление процессом формирования умений и навыков аудирования;

г) успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения;

д) постепенное увеличение трудностей, что позволит гарантировать посильность выполнения упражнений на разных этапах обу­чения.

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.

Составными компонентами системы упражнений являются, как известно, группы (упражнения для снятия лингвистических трудностей аудирования, упраж­нения для устранения психологических сложностей аудирования), типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, форма и место их выполнения. Из этих компонентов постоянной остается лишь аргументированная последовательность расположения упражнений, прочие составляющие будут изменяться в зависимости от характера аудиотекстов, языковой подготовки учащихся, сложности коммуникативных задач и других факторов. Например, при восприятии на слух легкого текста отпадает надобность в элементарных операциях, к которым мы относим имитацию, различение оппозиций фонем или близких интонационных моделей, идентификацию синонимов, дробление текста на более мелкие смысловые куски и т.д. Хорошо подготовленный учащийся не нуждается, как известно, в упражнениях, развивающих перцептивно-сенсорную базу, поскольку он владеет техническими навыками слушания, в том числе фонематическим и интонационным слухом, мгновенным рецептивным комбинированием слов и предложений, прогностическими умениями и т.д. [Гальскова Н. Д., 1984, с. 179].

В методике различают две под­системы: подготовительные/тренировочные и речевые/коммуникативные.

Подсистема подготовительных/ тренировочных упражнений является крайне важным звеном общей системы упражнений, хотя это еще не речевая деятельность, а создание основы и средств для ее осуществления. Цель подготовительных упражнений заключается в том, чтобы предварительно (до слушания текста) снять трудности лингвистического или психологического характера, развить умения логико-смысловой обработки знаков более низкого уровня – от слов до микротекстов, что позволит аудитору сосредоточить свое внимание на вос­приятии содержания.

Подготовительные упражнения способ­ствуют 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.

В целом к этой подсистеме упражнений можно предъявить следующие требования:

1) сочетания элементарных операций со сложными умственными действиями, развивающими творческие возможности учащихся и позволяющими им уже на данном этапе сочетать мнемическую деятельность с логико-смысловой;

2) строгое управление процессом подготовки к аудированию за счет создания опор и ориентиров восприятия, частичного снятия «незапрограммированных» трудностей, двукратности предъявления и т.д.;

3) постепенность увеличения языковых сложностей;

4) концентрация внимания на одной сложности или на группе аналогичных сложностей;

5) сочетание в упражнениях известного и неизвестного материала;

6) направленность внимания на форму и содержание.

*Подготовительные упражнения*:

\* прослушайте и повторите несколько пар слов: law – low; saw – so…

\* определите на слух рифмующиеся слова, отметьте их цифрами, например:

sort – pot – part; - port (1, 4)

\* прослушайте ряд прилагательных (глаголов), назовите существительные, которые с ними чаще всего употребляются.

\* 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.

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

\* прослушайте ряд глаголов, образуйте от них существительные с суффиксом –er, например: to listen – listener

\* определите значение интернациональных слов по контексту и их звуковой форме;

\* определите значение незнакомых слов с помощью дефиниций (описания) на иностранном языке;

\* просмотрите ключевые слова и назовите тему, которой посвящен аудиотекст. Затем прослушайте аудиотекст и проверьте правильность своего ответа.

Восприятие связной устной речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью и протекает в особых условиях, определяемых рядом акустических факторов. Отсюда возникает необходимость в упражнениях, направляющих внимание на осмысление содержания воспринимаемой речи и на преодоление трудностей, связанных с восприятием. Такие упражнения называются речевыми. 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 и темой. Речевые упражнения рекомендуется выполнять на прослушанных текстах, обладающих значительным потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач. При их восприятии языковая форма должна осознаваться на уровне непроизвольного восприятия, если речь идет о самом совершенном, так называемом критическом уровне понимания. Речевые упражнения учат:

\* 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;

\* определять наиболее информативные части сообщения;

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

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

В повседневном речевом общении слуховое восприятие направленно на смысл речевого сообщения, причем форма и содержание образуют полное единство, в условиях учебного общения оно может быть направлено либо на содержание, либо на форму. Исследования, проведенные в школьной и вузовской аудитории, показали, что при направленности внимания на языковую форму (установка на выполнение операций поиска, дифференциации, группировки и др.) одновременное понимание содержания осложняется. Выше упоминалось о том, что при выполнении подготовительных упражнений, построенных на любом материале, в том числе и на изолированных словах, мнемическая деятельность учащихся сочетается с логико-смысловой. Можно упомянуть в этой связи такой тип подготовительных упражнений, как группировка воспринятого на слух материала (слов, фраз) по какому-либо признаку. Для выполнения этого упражнения необходимы ориентировка в материале, умение дифференцировать его, располагая набором различных признаков, выделять общее в запоминаемых символах и др. Психологи неоднократно отмечали в своих работах, что умение правильно группировать прослушанное или прочитанное свидетельствует о понимании внутренних логических отношений [Гальскова Н. Д., 1984, с. 181].

Владеющий иностранным языком на уровне его носителей может целенаправленно соотносить содержание с языковой формой и ситуацией общения, что позволяет отделять объективную информацию от субъективной.

В зависимости от языковой подготовки класса и сложности аудиотекста внимание учащихся можно специально переключать с содержания на языковую форму (с помощью инструкций, особого рода формальных опор и т.д.) и наоборот, хотя известно, что на начальном и частично среднем этапах такой способ управления аудированием не всегда оправдан. Известно, что слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание ухудшает прогнозирование, приводит к приблизительному пониманию, основанному на угадывании фактов.

Эффективность упражнения для частичного управляемого обучения аудированию зависит от повторяемости отдельных приемов, что крайне важно для начального этапа, вовлечения наряду со слуховым других анализаторов, особенно зрительного, устойчивого внимания и наличия творческой, прогнозирующей мыслительной деятельности. В результате выполнения упражнений этой группы происходит определенное «привыкание» к условиям предъявления текстов, настройка на заданный режим слушания, устойчивая работоспособность. Что касается визуальных опор, то их использование следует рассматривать не только как элемент управления, но и как средство индивидуализации обучения [Гальскова Н. Д., 1984, с. 184].

*Речевые упражнения:*

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

\* прослушайте начало рассказа, u постарайтесь догадаться о том, что произошло дальше.

\* прослушайте два рассказа u скажите, что в них общего и разного.

\* прослушайте текст u подберите к нему загла­вие.

\* прослушайте текст u определите его тип (сообщение, описание, повествование, рассуж­дение).

\* прослушайте диалог и кратко передайте его содержание.

\* прослушайте несколько фрагментов текста, составьте план высказывания.

Эти упражнения дают возможность проверить глубину осмысленности содержания, т.е. степень проникновения в подтекст, в прагматический аспект высказывания. Упражнения связаны с привлечением новых фактов и сведений, отличаются критической направленностью и установкой на избирательное запоминание наиболее интересной информации [Гальскова Н. Д., 1984, с. 186].

Заключение

Подводя итоги, мы пришли к следующим выводам. В нашей курсовой работе был исследован процесс аудирования, способы его преподавания как одного из труднейших и важнейших видов речевой деятельности, пути преодоления трудностей, с которыми учащиеся сталкиваются, особенно на начальном этапе обучения.

В аудировании выделяют несколько групп трудностей: трудности, связанные с особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего; трудности, связанные с особенностями речи носителей языка; трудности, связанные с особенностями цивилизации страны изучаемого языка и овладением социолингвистическим и социокультурным компонентами коммуникативной компетенции.

Владение аудированием как видом речевой деятельности, должно обеспечить успешный процесс коммуникации, развивать умение учащихся говорить на иностранном языке и понимать его. Наше исследование посвящено проблеме аудирования как средству развития монологической речи. Так как процесс обучения монологической речи посредством аудирования сложный и трудный, то в школах надо уделять аудированию больше внимания. Очень важно повысить мотивацию у учащихся к пониманию иностранной речи на слух и использования его как средства общения.

Важно добиться стремления учащихся научиться слушать речь и понимать слышимое, и дать им почувствовать свои возможности, своё продвижение вперед. Это повышает их интерес к изучению иностранного языка.

Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Владение аудированием позволяет человеку понять то, что ему сообщают и адекватно реагировать на сказанное, помогает правильно изложить свой ответ оппоненту, что и является основой устной речи. Итак, в настоящее время методика преподавания аудированию включает в себя обучение этому виду речевой деятельности как средству овладения другими видами речевой деятельности.

# Список используемой литературы

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. М., 1969.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика.
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбова А.А., и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: М.: Высш. шк., 1982.
4. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе . -1996. - № 5.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991г.
6. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М., 2000
7. Ляховицкий М.В. Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991г.
8. Миролюбова А.А., Парахина А.В. Общая методика преподавания иностранных языков в ССУЗ. 2-е изд.
9. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – М., 1999г.
10. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М., 1988.