СОДЕРЖАНИЕ

[**ВВЕДЕНИЕ** 3](#_Toc198792668)

[**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ** 5](#_Toc198792669)

[**1.1** **Аудирование как речевой вид деятельности.** 5](#_Toc198792670)

[**1.2** **Использование коммуникативного подхода при обучении аудированию.** 7](#_Toc198792671)

[**ГЛАВА II. АУДИРОВАНИЕ В РАЗВИВАЮЩЕЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ** 11](#_Toc198792672)

[**2.1 Обучение аудированию на коммуникативной основе в начальной школе** 11](#_Toc198792673)

[**2.2. Подготовка иноязычного текста для аудирования.** 17](#_Toc198792674)

[**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** 25](#_Toc198792675)

[**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ** 27](#_Toc198792676)

# **ВВЕДЕНИЕ**

Тема данного исследования, аудирование на начальном этапе обучения, является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения английскому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение. Также в наше время широко развивается методика преподавания, и традиционные методы давно в прошлом. В настоящий момент школы в городах перешли на методику развивающего обучения, и конечная цель – получить гармонично развитую личность. Поскольку образование – то, что остается у человека после того, как он забыл, чему его учили, стало важно научить детей самим добывать нужную информацию, а для этого необходимо владеть механизмами логического мышления. Естественно методика преподавания иностранного языка подчиняется общим требованиям школьного образования, и должна стать частью развивающей системы обучения.

Недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Изучение данного вида речевой деятельности в методике недостаточно глубокое, да и термин «аудирование» используется в методической литературе сравнительно недавно. Понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи.Также известно, что аудирование – очень трудный вид речевой деятельности. А то, что современные выпускники школ практически не владеют данным умением совсем ни секрет. Вообще, аудирование как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, используется в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям. Без овладения этим видом деятельности невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества в.

Аудирование может представлять собой отдельный вид коммуникативной деятельности со своим мотивом, отражающим потребности человека или характер его деятельности. Например, при просмотре фильма, телепередачи, пользовании Интернетом, прослушивании радиопередачи и т.п.

Отсюда очевидна важность и актуальность проблемы обучения аудированию. По мнению Ляховицкого М.В основным средством обучения иностранному языку является языковая среда.

Предметом исследования является сам процесс аудирования на начальном этапе и способы обучения этому виду речевой деятельности.

Целью этого реферата является рассмотреть аудирование не только как цель и средство обучения иностранному языку, но и как средство развивающего обучения.

Задачи исследования:

1)изучить теоретические основы обучения аудированию;

2)рассмотреть новые интенсивные подходы к обучению аудированию;

В ходе данного исследования мы ставили цель доказать, что аудирование является не только одним из основных средств овладения языком, но и средством, способствующим развитию гармонично развитой личности.

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ**

* 1. **Аудирование как речевой вид деятельности.**

Термин «аудирование» был введен в литературу американским психологом Брауном. Аудирование – это понимание воспринимаемой на слух речи. Оно представляет собой перцептивную мыслительную мнемическую деятельность. Аудирование должно занимать важное место уже на начальном этапе. 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, оказывающие в то же время и развивающие воздействие на ребенка, заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти ребенка, и, прежде всего слуховой памяти, в столь важной не только для изучения иностранного языка, но и любого другого предмета.

Аудирование вносит свой вклад и в достижение образовательной цели, обеспечивая детям возможность понимать высказывания, как бы элементарны они ни были на языке другого народа, в данном случае на английском языке, одном из самых распространенных языков мира, 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. Ребенок усваивает язык, как известно неосознанно, а речь путем имитирования. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. Проверка понимания происходит тогда, когда ребенок показывает соответствующий предмет или тогда, когда дает краткий ответ. Таким образом осуществляется и обучение пониманию структур разного типа: утвердительных, вопросительных, отрицательных. 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.

Таким образом, очевидно, что аудирование как вид речевой деятельности играет большую роль на начальном этапе в достижении практических, развивающих, образовательных и воспитательных целей и случат эффективным средством обучения английскому языку в школе.

В методике прослеживается два пути обучения аудированию. Первый путь предлагает обучение аудированию в процессе выполнения специальных упражнений, т.е. аудирование выступает как цель обучения, следовательно по этому пути аудированию следует обучать как виду речевой деятельности. Сторонники же второго пути указывают на необходимость сочетания упражнений в аудировании с элементами говорения, чтения, и письма. Т.е. аудирование здесь выступает как средство обучения другим видам речевой деятельности. Для этого предполагается неспециальные упражнения. Многие современные методисты объединяют эти два пути. Они предлагают учить аудированию как цели, а затем как средству, и поэтому они считают, что система упражнений для обучения аудированию должна включать в себя как специальные, так и неспециальные речевые упражнения.

Восприятие связной речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью и протекает в особых условиях, определяемых рядом акустических факторов. Отсюда возникает необходимость в упражнениях, направляющих внимание на осмысление содержания воспринимаемой речи. Такие упражнения принято называть речевыми. Специальные речевые упражнения нацелены не только на развитие умения аудирования, а имеют попутные цели (например, закрепление лексики или грамматики).

Специальные речевые упражнения проводятся для того, чтобы учащиеся научились использовать подготовленные образцы в речевом синтезе, узнавать и понимать известные конструкции в разнообразном окружении. При выполнении этих упражнений следует избегать перевода. Это могут быть упражнения, направленные на восприятие общего смысла высказывания или на выделение отдельных смысловых групп.

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

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, при чем 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, как было указано выше. Аналогично дело обстоит и с письмом, где, на ряду с памятью, у человека работает еще и внутренняя речь, не отдавая себе отчета он проговаривает то, что пишет. Что касается говорения, то, как уже указывалось выше, оно не возможно без умения слушать и понимать речь собеседника, а так как основной формой общения на уроке иностранного языка является диалог, то обучение аудированию очень важно для свободной коммуникации учащихся.

* 1. **Использование коммуникативного подхода при обучении аудированию.**

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

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

Так диалог с учителем является ведущей формой приобщения учеников к устной речи на иностранном языке, и следовательно одним из средств перехода непосредственно к аудированию.

# **ГЛАВА II. АУДИРОВАНИЕ В РАЗВИВАЮЩЕЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ**

# **2.1 Обучение аудированию на коммуникативной основе в начальной школе**

**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.

Говорение и аудирование—две взаимосвязанные стороны устной речи, Аудирование не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное.

Таким образом, аудирование играет важную роль в изучении английского языка учащимися начального этапа обучения.

Оно является и целью и мощным средством обучения. Оно дает возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование в первом классе идет усвоение лексической стороны языка и его грамматической структуры. И в то же самое время аудирование облегчает овладение говорением.

Аудирование речевых сообщений связано с деятельностью памяти. Память, на ряду с ощущениями, восприятием, воображением, относят к чувствительному познанию человеком окружающего мира.

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

Само понятие память можно расчленить на следующие составляющие: кратковременная– собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени; оперативная– рассчитанная на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока; долговременная– это память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока. При использовании ее для припоминания нередко требуется мышление и усилия воли (поэтому, ее функционирование не ограничено); зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов; 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., что в отношении аудирования очень важно, так как детям в первое время приходится на слух запоминать звучание звуков и слов; 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 особенности психики человека, мы одновременно развиваем их, что и является основополагающим фактором всестороннего развития личности. И, следовательно, можно считать аудирование неотъемлемой частью развивающего обучения.

В процессе обучения аудированию в первом классе необходимо прививать учащимся культуру слушания. Они с первых уроков должны понять, что умение слушать — залог успеха в изучении английского языка. В процессе овладения аудированием на английском языке учащиеся встречаются с рядом трудностей лингвистического плана: фонетическими, лексическими, грамматическими. В первом классе особую трудность представляет, например, различение на слух звуков: [æ — е], [o: — α], [е — i], [i: — i] и т. д.

Зная это, учитель использует упражнения, снимающие такие трудности. Он учит детей различать звуки изолированно и в сочетаниях, слышать разницу в произнесении [s], [z], [θ] и [ð], слышать долготу и краткость, распознавать количественные и качественные характеристики звуков, ритм, ударение и их смыслоразличительную функцию.

Предъявляются большие требования к речи учителя. Главные из них:

— нормативность (правильность) речи,

— ее узуальность (именно так скажет носитель языка в дан­ной ситуации),

— отбор и повторяемость языковых средств,

— адекватность возможностям учащихся ее понять,

— эмоциональность и артистизм.

Аудирование используется как средство ознакомленияучащихся с новым языковым или речевым материалом. Организовать ознакомление с новым материалом означает показать учащимся значение, форму и его употребление.

Выбор способа раскрытия значения слова (семантизации) зависит от ряда факторов. Среди них *лингвистический* (природа самого слова), *психологический* и *педагогический.* Если слово имеет конкретное значение и его можно продемонстрировать, например adog, acat, aball, red, big, little, то целесообразно раскрывать значение слова, используя наглядность, а не прибегать к переводу. В случае абстрактного значения слова типа think лучше использовать перевод. Интернациональные слова типа doctor, sport, football, engineer следует давать на догадку в соответствующем контексте.

Если слово вводится беспереводным способом, то и контроль понимания следует проводить, не прибегая к родному языку. Только в таком случае будет формироваться догадка, столь необходимая при слушании.

На выбор способа семантизации влияет и *психологический* фактор, например общее развитие учащихся группы. Чем выше развитие, тем больше возможностей для использования беспереводных приемов семантизации. Влияет также и уровень обученности, т. е. владение общими приемами учения. Чем выше уровень обученности, тем больше возможностей для беспереводной семантизации.

И наконец, *педагогический* фактор: наполняемость группы, время, которым располагает учитель для ознакомления учащихся с новой лексикой, квалификация учителя. Чем многочисленнее группа, тем чаще учитель вынужден прибегать к семантизации через перевод как наиболее экономному по времени способу, оставляя больше времени на упражнения в использовании слова. Чем квалифицированнее учитель, тем большим арсеналом приемов он владеет, тем реже он обращается к переводу.

Помимо того, что аудирование используется как средство обучения, оно является и целью обучения. В первом классе это прослушивание связного текста в звукозаписи или прочитанного учителем. Неспециальные упражнения, направленные на обучение не только аудированию, но через него говорению, чтению, письму. Т.е. цель этих упражнений: обучать аудированию как средству обучения другим видам речевой деятельности.

От путей обучения перейдем к этапам обучения. Существует две точки зрения на этапы обучения аудированию.

Елухина Н.В. предлагает два этапа:

1) слушание текста и проверка понимания прослушанного,

2) работа по развитию базисных умений аудирования.

Вторая точка зрения объединяет то, что было достигнуто до Елухиной и после нее. И так, ход работы с каждым текстом для аудирования:

1)  подготовка к прослушиванию;

2)  само аудирование текста и проверка его понимания;

3)  специальные упражнения на развитие базисных умений;

4)  не специальные упражнения.

Подготовительные упражнения. И так, на первом этапе выполняются подготовительные упражнения. Учитывая количество речевых единиц, которые учащиеся могут целиком узнавать в потоке связанной речи, облегчает непосредственное понимание смысл речи при слуховом восприятии, очень важно широко применять подготовительные упражнения, цель которых – тренировка слухового восприятия целых предложений и словосочетаний.

Для того чтобы сосредоточить внимание учащихся на языковой форме, такие упражнения целесообразно проводить на разрозненном языковом материале. Эти упражнения можно разделить на две группы:

1 – работа над изолированным материалом – звуки, слова, словосочетания;

2- работа над целым предложением.

В упражнениях первой группы обрабатывается умение узнавать новые звуки и слова и дифференцировать сходные, узнавать и понимать грамматические формы (формы единственного или множественного числа существительных и др.) – все, что можно наблюдать на отдельном слове.

В упражнениях второй группы основное внимание уделяется работе над целым предложением. Задача состоит в том, чтобы научить школьника узнавать и понимать типовые конструкции, образцовые фразы, по аналогии с которыми он сможет понять любые незнакомые предложения.

Работа над речевыми образцами предполагает длительные упражнения на однотипном материале. Наряду овладения целыми конструкциями учащиеся должны научиться быстро выделять на слух слова, обозначающие действия и действующее лицо, опираясь на формальные признаки и место этих слов в предложении.

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

Теперь подробнее о самом этапе аудирования и о проверке понимания текста (и уровнях понимания текста).

Прежде чем приступить к прослушиванию текста учитель должен дать предварительную инструкцию, создав мотивацию и организационную установку, мобилизуя школьников на активную работу. Инструкция включает в себя формулировку задания, разъясняет пути его выполнения, ориентирует в трудностях, иногда указывает формы проверки понимания.

Если руководствоваться критериями полноты и правильности понимания, то можно согласится с градацией, предлагаемой применительно к восприятию лекций. первый из трех выделенных ею уровней характеризуется наличием общего представления о том, что говорит лектор, второй – пониманием предмета высказывания, т.е. не только того, о чем говорит, но и что говорит лектор. Третий уровень – пониманием основной мысли. В данном случае слушающий понимает тему, содержание лекции и средства, которыми оно выражено. Учитывая данные о ступенчатом характере понимания. Гез предлагает несколько иное деление: 1) уровень фрагрентального (поверхностного) понимания, 2) уровень глобального (общего) понимания, 3) уровень детального (полного) понимания, 4) уровень критического понимания.

Упражнения, с помощью которых, проверяется степень глубины и полноты понимания, должны относится только к 3 уровням (2-4), с их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания.

Общее понимание текста проверяется обычно с помощью выбранного ответа на вопросы (так называемые правильный/не правильный ответ выполнения текстов типа «multiplechoice» (выбор правильного ответа, как правило, из четырех).).

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

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

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

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

# **2.2. Подготовка иноязычного текста для аудирования.**

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

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

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

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

а) в знакомом окружении;

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

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

 а) по экспозиции;

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

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

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

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

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

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

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

обладать идейно-воспитательной ценностью;

соответствовать возрастным особенностям учащихся и их речевому опыту в родном и иностранном языках;

содержать определенную проб­лему, представляющую интерес для слушающих;

иметь ясное, простое изложение, со строгой логикой и причин­ностью;

представлять разные формы речи — монологи­ческую, диалогическую, диалого-монологическую (в пос­леднем случае с минимумом диалога);

быть написанными не от первого лица (что затрудняет аудирование на началь­ном этапе);

располагать избыточными элементами инфор­мации.

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

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

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

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

Информативные заголовки в аудиотекстах оправдывают себя лишь в двух случаях: когда речь идет о недостаточной языковой подготовке учащихся, не обладающих умением быстрой ориентации по контексту, и о текстах, содержащих большое количество фактических данных, которые нужно запомнить и воспроизвести. Информативный тип заголовка позволит учащимся сконцентрировать внимание на дета­лях, дополняющих основные мысли. Во всех других слу­чаях эти заголовки нежелательны, так как они раскры­вают большую часть содержания, снижая тем самым ин­формативность текста и соответственно интерес к нему слушающих. Например: Aus der Geschichte der Weltfestspiele der Jugend und Studenten.

Наиболее сложными являются заголовки с рекламной и экспрессивно-апеллятивной функциями. В качестве назва­ний в них нередко используются пословицы, поговорки, крылатые слова, междометия и т. д. Например: Na und? Da liegt der Hase im Pfeffer. Иногда эти заголовки содержат намек на тему, но чаще всего они, привлекая внимание слушающего, остаются для него своего рода шарадой, разгадать которую может лишь детальное понимание речевого сообщения с проникновением в его подтекст. В школе с расширенной сеткой часов по иностранному языку такие заголовки можно использовать для последующего обсуждения прослушанного, для проведе­ния дискуссий, для решения всякого рода проблемных заданий.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

 в) соответствие языковых трудностей текстов уровню под­готовки учащихся,

 г) воспитательную цен­ность текстов, их мировоззренческий по­тенциал.

# **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Как уже было сказано выше, аудирование — составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Владение таким видом речевой деятельности, как аудирование, позволяет человеку понять то, что ему сообщают и адекватно реагировать на сказанное, помогает правильно изложить свой ответ оппоненту, что и является основой диалогической речи. В этом случае аудирование учит культуре речи: слушать собеседника внимательно и всегда дослушивать до конца, что является важным не только при разговоре на иностранном языке, но и при разговоре на родном. Аудирование – основа обучения языку, так как в начальной школе используется преимущественно бессловесный перевод, с опорой на наглядные пособия, когда дети используют догадку, что развивает мышление и вызывает интерес!!! Так же аудирование имеет первостепенное значение при изучении звуков, так как они все воспринимают на слух и важно, чтоб они четко уловили звук, и при поддержке учителя, смогли воспроизвести его. Здесь они должны уловить разницу между тем, как произносит учитель, и как произносят они сами, учитель должен требовать от них долее верного произношения звука, как можно ближе к произношению учителя, корректировать сразу после воспроизведения звука. Неправильное произношение ведет к непониманию смысла сказанного. Нельзя недооценивать роль аудирования при обучении иностранному языку. Впрочем, как и роль других видов речевой деятельности, нельзя отделить аудирование от говорения, письма, или чтения. Коммуникативная особенность аудирования как вида речевой деятельности имеет главенствующую роль на первом этапе обучения иностранному языку.

Есть несколько причин, по которым ранний возраст предпочтителен для занятий иностранным языком. У маленького ребенка прекрасно развита долговременная память. Все, что он учил, надолго запоминается. Чем моложе ребенок, тем меньше его словарный запас в родном языке. Но при этом меньше и его речевые потребности: сфер общения у маленького ребенка меньше, чем у старшего; ему еще не приходится решать сложные коммуникативные задачи. А значит, овладевая иностранным языком, он не ощущает такого огромного разрыва между возможностями в родном и иностранном языке, и чувство успеха у него будет более ярким, чем у детей старшего возраста. В самом деле, едва научившись читать на родном языке, ребенок осваивает это умение на иностранном, получает доступ к дополнительным источникам ин формации. Он не осознает того, что читает облегченные, адаптированные тексты, ведь и на родном языке читаемые тексты не так уж сложны.

Все это позволяет нам в полной мере оценить преимущества обучения иностранному языку в начальной школе. Так как сам процесс аудирования предполагает запоминание посильных текстов на слух, что развивает память, использование загадок и ‘путаниц’ (развивает внимание), умение слушать и понимать услышанное (воспитывает внимательность к собеседнику), и многое другое, то аудирование можно отнести к развивающему обучению.

# **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1.  Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. М., 1969.

2.  Блонский Л. Л. Избранные психологические произведения. М., 1964.

3.  Бочарова С. Л. Влияние информационной ценности объектов на память человека//Матер. к XIX междунар. психолог, конгрессу. М., 1979.

4.  Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1985.

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

6.  Гез. Н.И. «Роль условий общения при обучении слушанию и говорению».// «Иностранные языки в школе». – 1981 - №5 - с. 32.

7.  Елухина Н.В. «Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе»// «Иностранные языки в школе». – 1986 - №5 - с. 15.