

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

Факультет филологический
Кафедра русского языка, коммуникации и журналистики
Направление подготовки 45.04.01 – Филология
Направленность (профиль) образовательной программы Русский язык в
межкультурной коммуникации

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой
ИИ Е.Г. Иващенко
« 07 » 07 2020 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему: Формирование навыков аудирования на уроках русского языка как
иностранного

Исполнитель студент группы 897-ом	<u>Власова</u> 06.07.2020 (подпись, дата)	С.И. Власова
Руководитель доцент, канд. филол. наук	<u>Галимова</u> 08.07.2020 (подпись, дата)	Д.Н. Галимова
Руководитель научного содержания программы магистратуры	<u>Старыгина</u> 07.07.2020 (подпись, дата)	Г.М. Старыгина
Нормоконтроль	<u>Антонидина</u> 06.07.2020 (подпись, дата)	К.О. Антонидина
Рецензент	<u>Пирко</u> 07.07.2020 (подпись, дата)	В.В. Пирко

Благовещенск 2020

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

Факультет филологический

Кафедра русского языка, коммуникативной и журналистики

УТВЕРЖДАЮ

Зав. Кафедрой

ИИ Иванов

« 15 » 06 2020 г.

ЗАДАНИЕ

К выпускной квалификационной работе студента Висова
Светлана Ивановна

1. Тема выпускной квалификационной работы: преобразование навыков
аудирования на уроках русского языка как второго иностранного (утверждена приказом от №)

2. Срок сдачи студентом законченной работы _____

3. Исходные данные к выпускной квалификационной работе: аудирование
как вид речевой деятельности, методики обучения

4. Содержание выпускной квалификационной работы (перечень подлежащих
разработке вопросов): методика, аспекты аудирования
особенности аудирования, анализ аудиоматериала

5. Перечень материалов приложения: (наличие чертежей, таблиц, графиков,
схем и т.п.) приказы, вб ипотечников

6. Консультанты по выпускной квалификационной работе (с указанием
относящихся к ним разделов) нет

7. Дата выдачи задания _____

Руководитель выпускной квалификационной работы: Толстова ДИ

Задание принял к исполнению (дата): Кан 15.06.2020

РЕФЕРАТ

Магистерская диссертация содержит 74 с., 1 рисунок, 65 источников

МЕТОДИКА, ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ,
СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ, ОСОБЕННОСТИ АУДИРОВАНИЯ, АНАЛИЗ,
ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Обучение аудированию как виду речевой деятельности представляет собой аспектное обучение, которое направлено на формирование аудитивных навыков и способствует формированию фонетической компетенции – а именно умению воспринимать в речевом потоке звучащие единицы изучаемого языка и понимать передаваемую информацию.

Объектом исследования выступает процесс формирования у иностранных слушателей знаний, навыков и умений в области аудирования.

Цель исследования заключается в том, чтобы раскрыть и обобщить теоретические и методологические основы методики обучения аудированию в системе преподавания русского языка как иностранного.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1 Аудирование как вид речевой деятельности учащихся на пути овладения иностранным языком	10
1.1 Характерные особенности аудирования как вида речевой деятельности	10
1.2 Формирование и развитие речевого слуха у иностранных учащихся	19
1.3 Факторы, влияющие на процесс аудирования на базовом уровне обучения	28
2 Методика обучения аудированию иностранных учащихся	43
2.1 Цели, методы обучения аудированию на базовом уровне	43
2.2 Разработка серии заданий для базового уровня обучения	51
Заключение	68
Библиографический список	70

ВВЕДЕНИЕ

Несмотря на объективные трудности, которые связаны со сформировавшейся социально-экономической и политической обстановкой в стране, отечественное высшее образование продолжает сохранять устойчивое положение в международной системе образования. В вузы России до сих пор стремятся многие иностранцы с целью приобретения профессии инженера, врача, экономиста, архитектора и т.д. Отечественное высшее образование не утратило прежнего авторитета и все так же является привлекательным для иностранных граждан.

В качестве первой серьезной задачи, которая стоит перед иностранцами, приезжающими в Россию в целях получения образования, выступает овладение русским языком в объеме, необходимом для обучения на основных курсах высших учебных заведений согласно выбранной специальности.

Обучение русскому языку как иностранному начинается на подготовительных отделениях высших учебных заведений. Перед педагогами, осуществляющими свою деятельность на таких отделениях, ставятся две основополагающие задачи: обеспечение адаптации студентов к условиям другой языковой среды и их подготовка к учебе в избранном высшем учебном заведении в общем потоке с русскими учащимися.

Исходя из того, что в качестве мотива в ходе изучения русского языка иностранными слушателями выступает не столько общение с русскими гражданами на бытовом уровне, сколько возможность получения специальности, с уверенностью можно говорить, что главной целью для слушателей подготовительного отделения выступает овладение аудированием, позволяющее разрешать разнообразные задачи в учебно-профессиональной области.

В сформировавшихся условиях современности, когда на подготовительные отделения высших учебных заведений слушатели часто поступают в течение всего учебного года, вплоть до марта – апреля, назрела актуальная необходимость в рациональном краткосрочном обучении тем видам речевой деятель-

ности, которые могут обеспечить последующую учебную деятельность иностранных слушателей-нефилологов, в частности, аудированию.

Традиционно виды речевой деятельности могут быть поделены на два типа – продуктивные (которые направлены на порождение информации) письмо и говорение; и рецептивные (которые ориентированы на прием информации) аудирование и чтение. Во время реального общения указанные виды выступают в тесном взаимодействии.

Аудирование, выступая в качестве рецептивного вида речевой деятельности, устанавливается в качестве «процесса, состоящего из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания произносимого сообщения». Во время аудирования принято выделять словесное понимание, опирающееся на речевой опыт студентов, и предметное понимание, которое опирается на их знание и жизненный опыт ситуаций общения. Во время обучения иностранному языку (в том числе и во время обучения иностранных граждан русскому языку) конечной целью выступает формирование таких аудитивных умений, при наличии которых не разделялись бы содержание и форма воспринимаемого высказывания.

Согласно государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки иностранных граждан, которые необходимы для поступления на 1 курс вузов Российской Федерации, студенты подготовительных отделений должны уметь воспринять на слух информацию, которая необходима для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере общения, представленную как монологическое высказывание объяснительного характера (объяснения педагога, учебная лекция), понять тему текста, главную информацию отдельных смысловых частей, его основное содержание, при этом тематика прослушиваемого текста должна соответствовать профилю обучения. На сегодняшний день обучение аудированию является одной из актуальнейших проблем методики преподавания русского языка иностранным гражданам.

Однако, несмотря на разнообразие присутствующих исследований и широкий спектр затрагиваемых в них проблем, в области обучения аудирова-

ниюзарубежных студентов остается немалое количество «белых пятен». Все более отчетливо обнаруживается необходимость пристального внимания к целенаправленному обучению восприятию произносимых речевых сообщений на профессиональные темы, начиная с первых занятий по обучению аудированию, так как именно в данный период закладывается основа для последующего развития навыков и умений в восприятии лекционного материала.

Соответственно, необходимость образования у зарубежных слушателей навыков и умений в области аудирования на базовом уровне овладения, с одной стороны, и недостаточная разработанность указанной проблемы в методической литературе – с другой, установили **актуальность** темы исследования.

Цель исследования – изучить и обобщить теоретические и методологические основы процесса обучения аудированию в системе преподавания русского языка как иностранного.

Объект исследования – процесс формирования у иностранных слушателей знаний, навыков и умений в области аудирования.

Предмет исследования – принципы построения и содержание заданий, направленных на формирование у иностранных студентов умений аудирования русской речи.

Согласно существующей проблеме, объекту и цели исследования необходимо сформулировать следующие **задачи**:

- опираясь на анализ научной литературы по лингвистике, психологии и методике обобщить научно-теоретические основы работы по развитию навыков аудирования;

- рассмотреть цели и методы обучения аудированию на базовом уровне обучения;

- выявить основные проблемы, возникающие у иностранных учащихся в процессе аудирования русской речи;

- разработать серию заданий по аудированию русской речи для базового уровня обучения.

Методы данного исследования были выбраны с учетом специфики предмета, объекта, цели и задач работы: структурный метод (анализ методической литературы, необходимой для проведения исследования; систематизация и обобщение опыта педагогов-практиков; анализ нормативных документов (требований и стандартов)); метод педагогического наблюдения; метод моделирования – построения модели оптимизации процесса обучения аудированию.

Материал исследования – пособия по русскому языку как иностранному, обучающие аудированию русской речи или содержащие задания по аудированию.

Новизна исследования заключается в том, что в нем представлен теоретически обоснованный методический материал для обучения аудированию русской речи посредством использования заданий, опирающихся на тексты с информацией о реалиях города Благовещенска.

Теоретическая значимость исследования заключается в выполненном на основе анализа теоретико-методологических источников обобщении принципов формирования навыков аудирования и методических рекомендаций по выполнению соответствующих заданий.

Практическая значимость заключается в представлении серии заданий по формированию навыков аудирования для базового уровня обучения русскому языку как иностранному, в возможности использования предложенных заданий в практике преподавания РКИ.

Апробация работы. Основные положения были изложены на XVIII региональной научно-практической конференции «Молодежь XXI века: шаг в будущее» 17.05.2017.

Положения, выносимые на защиту:

- обучение аудированию как виду речевой деятельности представляет собой аспектное обучение, которое направлено на формирование аудитивных навыков и способствует формированию фонетической компетенции – а именно умению воспринимать в речевом потоке звучащие единицы изучаемого языка и понимать передаваемую информацию.

-в процессе развития аудитивных навыков на уроках РКИ необходимо формировать условия, приближенные к реальным ситуациям коммуникации, чему может способствовать, в частности, использование на занятиях текстов, содержательное наполнение которых связано с местными реалиями и условиями, в которых оказываются студенты-иностранцы.

-во время обучения студентов-иностранцев аудированию текстов следует начинать с выработки и развития речевого слуха, а далее выполнять задания, направленные на совершенствование психологических механизмов аудирования (памяти, осмысления и вероятностного прогнозирования), затем выполнять работу по наращиванию объема извлекаемой информации. Данные этапы работы должны основываться на взаимосвязанности и систематичности.

1 АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ПУТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

1.1 Характерные особенности аудирования как вида речевой деятельности

Как в зарубежной, так и в отечественной методике преподавания русского языка как иностранного самое пристальное внимание уделяется обучению смысловому восприятию речи на слух. Аудирование, являясь одним из процессов общения посредством языка, формирует сознание человека, воздействуя на его чувства, ум и волю смысловым содержанием сообщения. Данное положение выступает в качестве одной из основополагающих причин того, что обучение русскому языку иностранных студентов подготовительного отделения предполагает целенаправленное формирование умений и навыков зрелого аудирования. Разработка проблем, связанных с обучением восприятию речи на слух, активно началась в 60-е годы. В это же время наметились основные направления исследований, в последующие годы которые получили развитие в трудах лингвистов, психологов и методистов. Исследователями было выделено четыре направления, которые были разработаны в методике обучения аудированию иноязычной речи. Рассмотрим эти направления:

- исследование психологических механизмов и уровней понимания и восприятия речи на слух;

- проверка сформированности умений и навыков понимания и восприятия речи на слух;

- пути преодоления экстралингвистических и лингвистических трудностей в ходе аудирования;

- анализ аудиоматериалов и рекомендации касаются их целесообразного использования.

Пристальное внимание исследователей к процессу аудирования можно объяснить тем, что обучение восприятию речи на слух, в том числе и во время овладения русским языком иностранными слушателями на подготовительном

отделении неязыкового вуза, было и остается приоритетным направлением методики преподавания иностранного языка.

Данные статистики, приведенные З.А.Кочкиной, свидетельствуют, что около 70% бодрствования человек проводит в речевом общении. Из этих 70% на письмо отводится всего 9% времени, на чтение – 16%, на говорение – 30% и на аудирование – 45% времени. Значит, большую часть бодрствования человек проводит, слушая чужую или же свою речь. Нет сомнений, что овладение иностранным языком не представляется возможным без умения понимать и слушать звучащую речь. Понятие «аудирование» впервые было введено в 1930-ом году Доном Брауном в работе «Teaching Aural English». Сопоставляя процесс аудирования с процессом чтения, он выстроил логические цепочки, для аудирования, осуществляется следующим образом, представлено на рисунке 1.

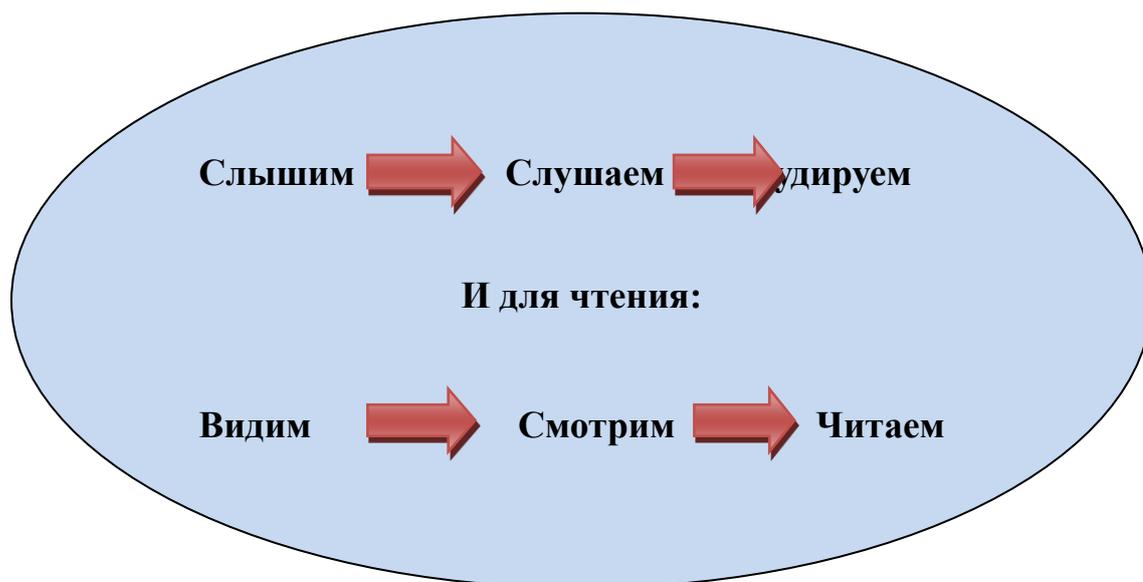


Рисунок 1 – Логическая цепочка аудирования

«Процесс аудирования включает в себя слушание, слушание, распознавание устной речи и интерпретирование произносимых символов, привнесение символов значимости и знаний и осознание невысказанных фактов и предположений»¹.

¹Щукин А.Н. Применение аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: тексты лекций. М., 1979. С. 51.

В ходе изучения иностранного языка информация направляется слуховым и зрительным анализаторам. На слух воспринимается информация или же речь собеседника, передаваемая при помощи технических средств. При слуховом восприятии речи существенно раньше наступает переутомление, чем при зрительном восприятии, поскольку в отличие от письменного слова, которое воспринимается в качестве линейной последовательности символов, устное слово воспринимается полностью (симультанно). Основную роль в разработке системы работы по обучению аудированию играет знание структуры и психологического содержания аудирования. Исследователями выделяются следующие механизмы, которые обеспечивают процесс аудирования: механизм кратковременной памяти, механизм долговременной памяти, осмысления и вероятностного прогнозирования, внутреннего проговаривания, идентификации понятий и сегментации речи. В последних исследованиях отмечаются еще два не менее существенных психофизиологических механизма, таких как селекционирование полезного звукового сигнала и адаптации, развитие которых необходимо специально заниматься на уроках по русскому языку в качестве иностранного.

Аудирование речи с различными особенностями голоса связано с выработкой механизма адаптации. У некоторых слушателей механизм адаптации не выработан, несмотря на то, что в аудиокурсах чередуются женские и мужские голоса. Данное свидетельствует о том, что на первых курсах необходимо продолжать развивать аудитивные навыки, включая в видео – и аудиокурсы речь людей с различными голосовыми параметрами. Полноценный урок содержит в своем комплексе элементы аспектов урока, включает в себя, например фонетическую зарядку и также другие упражнения, которые формируют слухо-произносительные навыки обучения русскому как иностранному. Комплексный урок содержит элементы занятий как по грамматике и также по лексике. Как при аспектном так и при комплексном обучении не противоречат друг другу, а в практическом обучении взаимно дополняют друг друга. При аспектном обучении формируются языковые знания, а при комплексном обучении – формируются коммуникативные умения. Взаимосвязь в видах обучения настолько

очевидна, что в преподавании русского как иностранного закрепилось такое направление, как аспектное - комплексное обучение. Заключительным этапом аспектного обучения является формирование фонетической, лексической, грамматической, семантической, орфографической компетенцией в соответственно направление в речевую практику.

По мнению Н.И. Геза, «прием информации на слух сводится к тому, что внешние раздражения воздействуют на слуховые рецепторы, которые в ответ на это вырабатывают нервные импульсы. Воспринятые колебания этих раздражителей обрабатываются в сенсорной области нервной системы, при этом значительно сокращается объем информации, а сами раздражители объединяются в классы одинакового значения. В сокращенном и несколько упорядоченном виде информация поступает в сознание. Слуховая система человека создает при восприятии звучащей информации инварианты, которые обладают способностью обнаруживать корреляционные отношения между сигналами. Этот факт играет решающую роль в приеме и обработке информации»².

После 1950-го года понятие «аудирование» стал обширно использоваться в работах по психологии и методике преподавания иностранных языков. В это время проводилось много исследований в области изучения процесса слухового восприятия речи, в которых исследователи давали определение термина «аудирование». Многие исследователи – методисты придерживаются термина, который дала З.А.Кочкина: «Аудирование выступает процессом понимания и восприятия слышимой речи»³ – внося в него свои уточнения и дополнения (работы И.А.Зимней, В.И.Ильиной, Н.И.Соболевой и др.). В качестве одного из наиболее полных и точных необходимо выделить такое определение: «Аудирование является сложным мыслительным процессом распознавания, восприятия и понимания речи, который сопровождается активной переработкой полученной информации в ее связи с присутствующими у аудитора прагматическим и линг-

²Гез Н.И. К вопросу об обучении сапознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии // Иностранные языки в школе. М., 1962. № 2. С. 37.

³Кочкина З.А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) // Вопросы психологии. М., 1963. № 3. С. 161–167.

вистическим опытом и оценкой воспринимаемой информации во внутренней речи»⁴.

Хотелось бы отметить, что такое определение наиболее верно отражает деятельностный характер аудирования, его психологическую природу, единство объективного и субъективного в понимании и восприятии речи. Последний фактор, а именно «прагматический опыт», бесспорно, существенен, поскольку одни лингвистические (лексические, грамматические, фонетические) познания сами по себе не могут обеспечить понимания во время общения. Понимание осуществляется посредством взаимодействия психологических и лингвистических факторов при наличии прагматического опыта.

В реальных условиях владения речью четыре вида речевой деятельности неразрывно связаны между собой, и следует утверждать о взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности. Выделение какого-либо действия из единого процесса владения речью условно и производится исключительно в целях более полной оценки процесса обучения. Выделяя как приоритетное направление обучение аудированию, следует отметить, что обучение в целом должно строиться по принципу взаимосвязанного формирования умений и навыков во всех видах речевой деятельности на протяжении всего процесса изучения иностранного языка, начиная уже с первых занятий.

Аудирование является когнитивной деятельностью, которая представляет собой сложную взаимосвязь разнообразных познавательных процессов. Данная взаимосвязь обеспечивает понимание и восприятие озвученного материала.

Проблема обучения аудированию имеет важное значение не только с точки зрения методики преподавания иностранного языка (в том числе и русского языка в качестве иностранного), но и с точки зрения психологии и лингвистики.

Говоря о психологических основах аудирования, необходимо выделить, что процесс слухового восприятия речи характеризуется исследователями не в качестве пассивного отражения действительности, а в качестве активной дея-

⁴Суздалева Е.С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе: дис. канд. пед. наук. М., 1998. С. 297.

тельности человека. С точки зрения восприятия речи аудирование связывается с не меньшей активностью человека, чем говорение, письмо и чтение. Основываясь на восприятии, происходит понимание речевого сообщения.

В психологии выделяют три теории восприятия речи, такие как: моторная (артикуляционная) акустическая, и теория «анализа посредством синтеза».

По теории «анализа через синтез» предполагается, что слушающий понимает высказывание в том случае, когда может вызвать у себя внутреннее представление о структуре высказывания в целом и о структуре его компонентов (т.е. представить фонологическую и синтаксическую характеристики данного высказывания), а затем сопоставить между собой слышимое и воображаемое. При этом слушающий следует трем видам правил: семантическим (наполняемость моделей соответствующей лексикой), грамматическим (правила построения предложений) и прагматическим (соотносимость высказывания при с конкретной речевой ситуацией). Иными словами, теория «анализа через синтез» предполагает наличие определенных навыков порождения и при восприятии произносимой речи.

Большинство исследователей аудирования следуют за А.А. Леонтьевым признают оптимальной теорию «анализа через синтез», аргументируя это тем, что теория акустики имеет дело с имитативной речью, а более высоким речевым этапом выступает восприятие самопроизвольной речи, что уже нельзя объяснить теорией. Моторная теория призвана ограничивать свои предположения присутствием встречной моторной активности органов речи слушающего. Теория «анализа через синтез», при совокупности первых двух теорий, дополняет их.

Трудность процесса восприятия определяется целым рядом факторов, как субъективных, так и объективных. К объективным факторам следует относить сам объект восприятия, т.е. текст (речевое сообщение), которое является сложным логическим и смысловым образованием. К субъективным факторам относятся психологические особенности протекания процесса восприятия речи слушателем.

Восприятие произносимой речи в психологии рассматривается в качестве многоуровневого процесса. На сегодняшний день учителя выделяют от трех до семи уровней.

Чаще всего психологами признается выделение трех уровней восприятия речи, таких как сенсорный, перцептивный и смысловой.

Первый уровень, как правило, соотносится со звуковым уровнем, второй со словесным и третий с текстовым. Третий уровень является смысловым уровнем и в процессе коммуникации выступает в качестве необходимого уровня восприятия речи, который находится в сложных отношениях с другими уровнями и опирающимся на них. «Разделение процесса слухового восприятия в соответствии с уровнями позволяет представлять определенную постепенность умственных операций в ходе аудирования речевых сообщений (распознавание или обнаруживание знаков-х различение-смысловое восприятие). В реальном психологическом процессе все уровни восприятия функционируют в тесной взаимосвязи»⁵.

По своей структуре аудирование характеризуется побудительно-мотивационной частью. Потребность в слушании и соответственно его мотивационно – целевая сторона опосредуется деятельностью говорения другого участника общения. В ходе коммуникации аудирование выступает как производное, вторичное. «Цель слушания, реализуемая в его предмете, – в раскрытии смысловых связей, осмыслении поступающего на слух речевого сообщения. Аудирование включает операции только внутреннего оформления (воссоздания) чужой мысли, а именно, операции отбора, сличения и установления внутри понятийных соответствий». Значит, процесс восприятия произносимой речи не имеет механизма внешнего оформления и устанавливается внутренней стороной-смысловым восприятием.

Смысловое восприятие не подлежит планированию, поскольку содержание аудирования задается снаружи, оно не подлежит структурированию слу-

⁵Хомская Е.Д. Нейропсихология. М.: МГУ, 1987. С. 288.

шающим, и характер протекания данного процесса не контролируется его сознанием произвольно.

В соответствии с концепцией И.А.Зимней, аудирование характеризуется тремя уровнями: аналитико-синтетическим, побудительно-мотивационным и исполнительным.

I. Мотивационная сторона в ходе аудирования устанавливает готовность реципиента понять речевое сообщение, тем самым обеспечив коммуникацию, значит, побудительно-мотивационная часть в вербальном общении вытекает из общечеловеческой потребности.

II. Аналитико-синтетический уровень выступает в процессе перцепции сообщения тем уровнем, на котором осуществляется основная работа слушающего, направленная на прием и декодировку информации. Восстановление мысли базируется на операциях отбора, установления, сличения отношений и связей, которые исполняются механизмами вероятностного прогнозирования, осмысления и оперативной памяти. На данном уровне предполагается быстрота, точность опознания грамматических явлений и лексических единиц. Аналитико-синтетический уровень состоит из четырех фаз:

-фаза смыслового прогнозирования. Функция данной фазы состоит в актуализации семантического поля, которое соотносится с общим смыслом гипотезы;

-фаза вербального сличения. Функция данной фазы заключается в идентификации слуховых образов. Аудирующий должен проделать огромную работу по обработке информации, которая поступает к нему через слуховой канал. Если принимаемый образ отвечает образцу, который заложен в памяти реципиента, то процесс приема может быть продолжен, в ином случае происходит расгласование, которое приводит к отказу от последующего аудирования;

-фаза установления смысловых связей между смысловыми звеньями и словами. Данная фаза начинается одновременно с актуализацией вербального образа и приводит к установлению смыслового целого. При этой фазе аудирующий переходит от перцептивного к языковому, а от него к смысловому звену

речи. Формирование и установление смысловых связей смыслового целого определяется и объективными факторами (заложенной в сообщение информацией и его языковой реализацией), и субъективными факторами (речевой опыт аудитора, степень владения языком, индивидуальные особенности и др.);

-фаза смыслоформулирования. Данную фазу можно охарактеризовать как обобщение всей перцептивно-мыслительной деятельности и переводом этой деятельности в нерасчлененную единицу понимания – общий смысл аудируемого сообщения.

III. Исполнительный уровень. Основной функцией данного уровня выступает понимание сообщения. В ходе аудирования это определяется тем, как успешно и однозначно осуществляется прием сообщения, т.е. насколько удачно проходила внутренняя перцептивно-мыслительная деятельность на предшествующих уровнях схемы смыслового восприятия. В связи с чем очевидно, что с целью обеспечения понимания аудируемого сообщения аудитору необходимо проделать предварительную работу над лексическими, фонетическими и грамматическими явлениями языка, который изучается⁶.

Следовательно, аналитико-синтетическая часть аудирования содержит в себе и исполнительную часть этой деятельности, которая выражена в принятии решения на основе синтеза и анализа. Все вышесказанное позволяет свидетельствовать о сложной, специфической внутренней деятельности аудирования, основу которой составляют мыслительные и психически-перцептивно-мнемические процессы.

Следует отметить, что на базовом этапе обучения иностранцев слуховому восприятию русской речи закономерно возникают трудности, которые связаны с несформированностью механизмов слуховой рецепции, и как результат, – чересчур малый объем информации, которая может быть удержана в памяти, слабая «помехоустойчивость» в ходе восприятия и, наконец, либо полное непонимание прослушанного речевого сообщения, либо, в лучшем случае, его неполное понимание.

⁶Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. доктора пед. наук. М., 1973. С. 32.

Знание психологических характеристик аудирования, владение их психофизиологическими механизмами и сформированными на их основе навыками и умениями может привести к сокращению трудностей, с которыми обычно связывается процесс аудирования для иностранных слушателей.

1.2 Формирование и развитие речевого слуха у иностранных учащихся

Большинство ученых едины во мнении, что развитие речевых навыков в основном происходит посредством слухового восприятия⁷. Тот факт, что иностранные граждане, приезжающие в Россию в целях получения специальности, изучают русский язык в языковой среде, дает им ощутимые преимущества перед овладевающими языком в родной стране, поскольку невозможно оспорить замечание Н.В. Елухиной, что «обильное слушание тренирует слуховую память, слуховое восприятие и понимание речи на слух»⁸. Успех в обучении русскому языку иностранцев в большинстве своем зависит от того, как у слушателей развит речевой слух. Без речевого слуха не может состояться акт коммуникации, поскольку если звуки речи не могут быть различимы на слух, то декодирование речи осложнено или вообще становится невыполнимым. По мнению Н.И. Геза: «Успешность смыслового восприятия в большинстве зависит от способности аудитора различать на слух звуко сочетания, звуки, просодические признаки речи и удерживать их акустические качества в памяти, т.е. от сформированности речевого слуха-фонематического и интонационного».

«Слуховая система или звуковой анализатор человека представляет собой совокупность нервных структур, которые воспринимают и дифференцируют звуковые раздражения и осуществляют слуховую ориентировку в пространстве». Слуховая система присутствует одна важная характеристика – на ее базе образуется человеческая речь, в связи, с чем внутри слуховой системы учеными выделяются две самостоятельные подсистемы – неречевой слух, или способ-

⁷Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранные языки в школе. М., 1977. № 5. С. 32-42.

⁸Елухина Н.В., Каспарова И.Г. Подготовка учебного текста для аудирования // Иностранные языки в школе. М., 1974. № 2. С. 40-47.

ность ориентироваться в неречевых звуках, и речевой слух, или способность анализировать и слышать звуки речи. Слушатели, изучая один и тот же иностранный текст в шумной и тихой аудитории, воспринимают его по-разному. Отсутствие посторонних звуковых сигналов делает произносимый текст легким для восприятия. Но в настоящей коммуникации идеальные условия для слушания имеют место быть весьма редко. Соответственно, в обучении аудированию необходимо учитывать данный фактор, вырабатывать у слушателей механизм селекционирования, отсекания посторонних сигналов от воспринимаемой речи на слух. Видеокурсы на сегодняшний день включают в себя сюжеты, где герои общаются на фоне различных шумовых помех (посторонняя речь в кадре, транспорт и тд). Что содействует развитию механизма селекционирования.

В исследованиях Е.И. Исениной исследуется 2 механизма речевого слуха узнавание и различение⁹. Во время различения объект, образ которого формируется в памяти, в начале осознается как отличный от других объектов, образы которых сформированы. Далее дифференционные признаки указанного объекта выделяются или во время сравнения с другими объектами, образы которых образованы, или посредством распознавания этих признаков, и, наконец, происходит установление отношений между дифференционными признаками. Узнавание основывается на сформированный образ объекта в памяти.

Происходит аналитико-синтетическая обработка акустического сигнала, сравнение выделенных признаков с эталоном, который хранится в памяти, и их последующая смысловая интерпретация. С точки зрения, М.Л.Вайсбурд, «узнаванию доступно лишь то, что уже раньше воспринималось и с тем же самым значением и именно в той же самой форме»¹⁰.

Эксперименты, которые проводились в области лингвистики и нейропсихологии, показали, что речевой слух выступает в качестве всецело прижизненного образования, он возникает в определенной речевой среде и образуется в соответствии с ее законами. Значит, «речевой слух является сложной, сформир-

⁹Исенина Е.И. Различение и узнавание как механизмы фонематического слуха: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1967. С. 26.

¹⁰Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. М.: Просвещение, 1965. С. 240.

ровавшейся во время жизни человека способность воспринимать звучащую речь, распознавать и воспроизводить ее фонологически важные средства: интонации, звуки, ударения, паузы и т.д.».

Поиски методики совершенствования речевого слуха слушателей побуждают конкретизировать представление об особенностях его функционирования, определить составляющие, ознакомиться с его механизмами.

Информация, которую получают правое и левое уши, поступает в оба полушария мозга, но для обработки такой информации каждому из полушарий отводится своя часть. Правое полушарие призвано анализировать интонации и голоса. В функции левого полушария входит распознавание фонем. Во время поражения левого полушария речь воспринимается в качестве нерасчлененного звукового потока, при поражении правого-остро нарушается восприятие интонаций.

Специализация полушарий мозга в ходе восприятия произносимой речи определяет присутствие двух основных компонентов речевого слуха-интонационного и фонематического. Несмотря на установленный параллелизм в механизмах интонационного и фонематического слуха (у интонационных средств языка присутствует та же материальная природа, что и у фонем-волновые колебания конкретной частоты, длительности, спектра и интенсивности), компоненты речевого слуха выступают как относительно самостоятельные образования. Следует более подробно остановиться на их характеристике.

«Фонематический слух представляет собой способность учащегося различать фонемы, или смыслоразличительные звуки этого языка, на которых основана звуковая оценка отдельных элементов речи (слов, звуков, слов), т.е. способность к синтезу и анализу речевых звуков»¹¹. Всякий язык может быть охарактеризован своим набором фонематических признаков, которые формируют звуковую структуру языка. Фонемами обозначаются совокупности звуковых конкретных признаков звуков речи, при помощи которых можно различать

¹¹Фролова И.А. Речевой слух основа правильного произношения// Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и дисциплинам специализации: сб. науч. трудов / под ред. В.Д.Виноградова. Н.Новгород: НГПУ, 1999. С. 54–57.

слова данного языка. У каждого языка есть своя фонематическая система, в каждом языке одни звуковые признаки выступают в качестве смысловоразличительных, а – другие в качестве несущественных. В русском языке фонемами выступают все гласные и их ударность, значит, под изменением гласных и их ударности понимается изменение смысла слова, а такие признаки, как продолжительность, закрытость или открытость гласного, высота тона не значимы для понимания русской речи в отличие от прочих языков. В качестве фонем в русском языке выступают согласные звуки, которые противопоставляются по звонкости-глухости и твердости-мягкости, а также по способу и месту образования. Для русского языка слова «пыль» и «быль», «мел» и «мель» носят различный смысл, хотя различаются только по одному фонематическому признаку. Умение дифференцировать указанные звуковые признаки и называется фонематическим слухом (по отношению к русскому языку).

Все вышесказанное имеет большое значение для методики обучения иностранных слушателей аудированию русской речи. Чтобы речь собеседника, который говорит на иностранном языке, была понятной, слушающий должен уметь различать некоторые звуки в слове, дифференцировать сходные звуки, которые играют смысловоразличительную роль, уметь сравнивать услышанный звук с конкретной фонемой. Несовпадение фонологических систем родного языка или языка-посредника и русского языка может привести к тому, что слушатель не различит на слух большинство звуков русской речи. Фонологичность речевого слуха является одним из основополагающих положений фонетики и методики обучения слуховому восприятию речи¹².

Все признаки, которые присущи языку, родному для русского человека, для иностранца неизвестны и новы и требуют не развития, а формирования, которое основывается на особенностях русской фонематической системы. «Фонематический слух формируется во время жизни человека. Изучение второго языка требует его перестройки (скорее всего, надстройки), формирования в за-

¹²Артемьев В.А Психология обучения иностранным языкам. М.:Высш. шк., 1969. С. 145.

поминающем устройстве мозга образцов для новых звуков, которые отличны от звуков родного языка».

Все сказанное выше способно свидетельствовать о том, что во время работы с иностранными слушателями на базовом уровне изучения русского языка особое внимание необходимо уделять фонематическому слуху, «настройке» его на русскую речь. Первоначальным навыком, который должен быть сформирован у иностранцев, выступает умение вслушиваться в звуковой состав русских слов. Такое умение должно предшествовать умению читать слова. С точки зрения Н.И. Жинкина, у нормально слышащих людей речь принимается слухом. Буквенный код необходимо рассматривать в качестве производного от звукового. Письмо зарождается существенно позже звуковой речи¹³.

Под сформированным фонематическим слухом предполагается развитие многих умений, основными из которых, по мнению В.Ф. Занглигера являются:

- умение слушать в слове отдельные звуки, разделять слова на звуки и составлять слова из заданных звуков;

- умение различать на слух все звуки языка, которые относятся к различным фонемам, не путая, их друг с другом;

- умение соотносить с определенной фонемой языка услышанный звук.

Некоторые ученые считают, что кроме умений, которые выделяет В.Ф. Занглигер, развитый фонематический слух включает в себя:

- умение перекодировать в фонемы физические звуки;

- умение моментально вычленять осмысленные звуковые комплексы из речевого потока, сличать их, дифференцировать, идентифицировать;

- умение формировать акустико-артикуляционные эталоны предъявляемых сигналов с опорой лишь на слуховое ощущение;

- умение удерживать в кратковременной памяти предъявляемые сигналы (звуки);

- умение проговаривать внутренне предъявленный звуковой образец;

¹³Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 370.

-умение соотносить предъявленные сигналы с определенным смысловым значением.

Значит, в ходе проведения работы по обучению аудированию необходимо учесть тот факт, что без образования фонематического слуха слуховое восприятие речи не представляется возможным. «Фонематический слух необходим не только для формирования адекватных акустических образов элементов речи, но и с целью использования присутствующих в памяти эталонов при приеме информации»¹⁴.

Кроме фонематического, в речевом слухе принято выделять интонационный. «Во время восприятия на слух, фраза как одна из единиц восприятия понимается вследствие распознавания информативных признаков. Интонация является наиболее информативным признаком, поскольку она обладает воспринимаемыми качествами, при помощи которых аудитор может сегментировать речь на синтаксические блоки, раскрыть содержание, осознать связь частей фразы»¹⁵.

Под интонационным слухом принято понимать «способность аудитора воспринимать интонационную структуры фразы на слух и верно соотносить ее с интонационным инвариантом языка». Конкретные «интонационные компоненты» являются специфичными для каждого языка так же, как специфически являются фонематические признаки. Имеют место быть и индивидуальные особенности интонации. При помощи интонации может быть передан большой объем информации, в том числе эмоциональное содержание высказывания, и, конечно, отношение самого субъекта к тому, о чем он повествует.

За интонацией закрепляются такие речевые функции, как синтаксическая, коммуникативная, модальная, логическая. Интонационный слух одновременно с выполнением указанных функций вырабатывает индикаторные признаки (эталон), которые нужны для успешной деятельности кратковременной памяти. С помощью интонационного слуха слушатель делит речевой поток на смыс-

¹⁴Овчинникова Ю.В. Явление избыточности в устном научном тексте: дис. канд. пед. наук. М., 1995. С. 155.

¹⁵Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранные языки в школе. М., 1996. № 4. С. 25-29.

ловые куски, устанавливает связь между этими кусками, и, наконец, понимает содержание прослушанной речи.

Исследователями выделяются следующие умения, которые необходимы для формирования интонационного слуха:

- проводить различия физических свойств и воспринимаемых качеств интонации;
- соотносить интонацию со смысловым содержанием речи;
- проводить различия коммуникативных типов предложений;
- проводить дифференциацию интонационных особенностей иностранного (в нашем случае русского) языка;
- соотносить интонацию с ситуацией и контекстом;
- проводить распределение внимания между формой и содержанием¹⁶.

Эти умения не могут развиваться сами собой во время прослушивания речи на русском языке, наоборот, их развитие требует самого пристального внимания со стороны учителей, в особенности на базовом уровне.

Интонационный и фонематический слух, будучи компонентами одного явления, действуют взаимосвязано. По мнению А.А. Леонтьева схожесть интонационного и фонетического слуха заключается в том, что они «вырабатываются онтогенетически, т.е. усваиваются каждым человеком в процессе его развития. В обоих случаях человек имеет дело с единой природой воспринимаемых свойств раздражителей. Общность природы соответствующих психических функций позволяет человеку допускать известную аналогию в построении системы интонационного и фонематического»¹⁷.

Во время обучения иностранных слушателей русскому языку учет взаимосвязи интонационного и фонематического слуха приобретает важный смысл. Необходимость одновременного участия интонационного и фонематического слуха во время обучения восприятию устной речи отмечает Н.И. Гез. При этом

¹⁶ Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев и др. М.: Школа пресс, 2000. С. 512.

¹⁷ Елухина Н.В., Каспарова И.Г. Подготовка учебного текста для аудирования // Иностранные языки в школе. М., 1974. № 2. С. 40-47.

оба компонента речевого слуха служат как для формирования акустико-артикуляционных эталонов, так и для распознавания новой информации в речи. Учитывая специфику базового уровня обучения аудированию, на котором проводится основная работа в области развития речевого слуха, следует привести положение В.А. Артемова о том, что интонация свойственна всем единицам устной речи и все единицы речи без участия интонации выступают в качестве не полноценных. «Акустическая характеристика речевого варианта фонемы обусловлена интонационно. Вне интонации слово не может быть произнесено, нельзя произнести любое написанное предложение и даже изолированную фонему. Все единицы могут произноситься только с какой-либо интонацией»¹⁸.

Таким образом, речевой слух – основная восприятия устной речи, соответственно, на базовом уровне обучения все его компоненты формируются и развиваются так, чтобы была сформирована благоприятная почва для последующего обучения аудированию. Тщательное внимание уделяется развитию фонематического слуха, в качестве механизмов которого выступают распознавание, идентификация, различение и осмысление элементов устной речи. Также в ходе обучения восприятию речи на слух нельзя игнорировать роль интонационного слуха, поскольку обучение аудированию базируется не на материале конкретных слов и звуков, а на разных речевых образцах.

Следовательно, на базовом уровне главное место в процессе развития речевого слуха отводится развитию имитационных навыков, поскольку в начале обучения навыки аудирования следует развивать в тесной связи с говорением. С точки зрения Н.И. Жинкина звуковой код произведен от речедвигательного. Если человек не будет говорить сам, то речевой слух не сможет развиваться¹⁹.

Во время восприятия речи на слух значимо уметь узнать и услышать слова и звуки, а узнавая, имитировать услышанное с тем, чтобы иметь возможность соотносить полученные сведения с образцами, хранящимися в памяти.

¹⁸ Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Высш. шк., 1969. С. 145.

¹⁹ Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранные языки в школе. М., 1996. № 4. С. 25–29.

Следовательно, функционирование всех механизмов аудирования обеспечивается с помощью основного слухового анализатора и дополнительного – речедвигательного и зрительного. Учащийся внутренне повторяет воспринимаемую информацию, поддерживая тем самым слушание и контролируя свое восприятие. При помощи зрительного анализатора студент может подключать к словесно воспринимаемому материалу свои чувственные представления о внешнем мире, пользуясь предметным пониманием. Слуховой анализатор при восприятии речи и в ходе ее производства имеет конкретные связи со зрительным анализатором.

Слушатели, которые только начинают овладевать иностранным языком, во время слушания речи учителя и во время усвоения тех или иных произносительных навыков пристально следят за артикуляцией произносящего, находя в движении его губ поддержку верности собственной артикуляции. Значит, во время обучения иностранных студентов русскому языку бисенсорное (слухозрительное) восприятие речи имеет определенные преимущества перед моносенсорным (слуховым). Данное положение аргументируется большими сложностями, которые возникают у слушателей в ходе восприятия звучащего сообщения, записанного при помощи технических средств сравнительно с «живым» общением участников коммуникации.

Обобщая сказанное выше, следует отметить, что для успешного обучения иностранных студентов аудированию русской речи следует иметь представление об основных психологических механизмах, которые отвечают за этот вид речевой деятельности, об особенностях образования и функционирования речевого слуха (интонационного и фонематического). Знание психологических характеристик аудирования, владение их психофизиологическими механизмами и сформированными на их основе знаниями сможет привести к преодолению сложностей, с которыми обычно сталкивается процесс восприятия произносимого речевого сообщения в иностранной аудитории.

1.3 Факторы, влияющие на процесс аудирования на базовом уровне обучения

Базовый уровень изучения иностранного языка справедливо считается наиболее трудным для слушателей. Студенты, не имея необходимого языкового запаса и навыков его использования в речи, а, также, не имея сформированных речевых умений, не могут пользоваться языком в качестве средства общения. Изучение иностранного языка в данный период сопряжено с большими трудностями, которые связаны с сильным интерферирующим влиянием родного языка и отсутствием опыта в изучаемом языке, в связи, с чем процесс обучения идет весьма медленно. Студенты затрачивают много времени и сил на усвоение нового материала, что может привести к утрате интереса и, в конечном итоге, к отказу от изучения языка. Значит, на базовом уровне изучения языка, особенно важно интенсифицировать процесс обучения, обеспечив тем самым скорейшее достижение такого уровня знания языковых средств, который позволил бы использовать их в реальном общении.

Специфика обучения на базовом уровне состоит в том, что в данный период закладывается артикуляционная и перцептивная база речевой деятельности, образуются орфографические и слухо-произносительные навыки, устанавливаются буквенно-звуковые и звуко-буквенные связи, а также приобретается минимально необходимый запас предметного и языкового материала и закладывается база развития всех видов речевой деятельности²⁰.

Исследователями было выделено 8 умений, которые предположительно образуют исходный уровень владения аудированием:

- делить текст на смысловые куски, устанавливать факты сообщения;
- определять логические связи между текстовыми элементами;
- разделять главное от второстепенного и удерживать главное в памяти, выделять смысловые вехи, устанавливать смысловой центр фразы;
- устанавливать тему сообщения;

²⁰Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранные языки в школе. М., 1996. № 4. С. 25–29.

- выделять основную мысль;
- принимать сообщение без пропусков и до конца;
- воспринимать речь в естественном темпе;
- принимать и удерживать в памяти сообщение, которые было предъявлено один раз²¹.

Исходный уровень владения аудированием обеспечивается набором указанных умений, и отсутствие какого-либо из данных умений означает отрицательное воздействие на понимание и прием звучащего сообщения.

Формирование и развитие указанных выше умений является основой обучения пониманию и восприятию аудиосообщений на базовом уровне.

Знание основных трудностей, с которыми могут столкнуться студенты в ходе овладения этими умениями, их учет во время составления системы контрольных и учебных упражнений предоставляет возможность преодолеть указанные трудности и тем самым оказать помощь слушателям.

С точки зрения М.Л. Вайсбурда, имеют место быть следующие показатели умений:

- темп воспринимаемой речи;
- продолжительность звучания сообщения (свидетельствует об умении сохранять внимание к прослушанному сообщению и о наличии достаточно развитой слуховой памяти);
- способность воспринимать сообщение на слух без помощи зрительной опоры;
- способность воспринимать речь различных людей;
- способность воспринимать сообщения с различной сложностью языкового материала;
- способность воспринимать сообщения с различной сложностью содержания;
- сформированность основных механизмов аудирования²².

²¹Елухина Н.В., Каспарова И.Г. Подготовка учебного текста для аудирования // Иностранные языки в школе. М., 1974. № 2. С. 40-47.

Также необходимо в список показателей умений в области аудирования включить способность к восприятию сообщения при однократном предъявлении.

Если слушатель может понимать произносимую речь в довольно сложных условиях естественного общения, то он владеет высшей степенью умений.

Основываясь на вышеперечисленных показателях умений, следует выделить четыре группы трудностей в ходе обучения аудированию, которые могут быть связаны:

- с языковой формой сообщения;
- со смысловым содержанием сообщения;
- с условиями предъявления сообщения;
- с источниками предъявляемой информации.

Остановимся на перечисленных трудностях более подробно.

Трудности, связанные с языковой формой сообщения, могут возникнуть по двум причинам: в результате имеющегося в речи неизученного языкового материала и в результате содержащегося в сообщении узнаваемого, но сложного для распознавания и восприятия на слух языкового материала. Трудность заключается в том, что выбор языковых средств формулировки мысли определяется не тем грамматическим и лексическим материалом, которым обладает слушающий, а целью и содержанием высказывания, с которой говорящий произносит свое сообщение.

Многие методисты полагают, что на базовом уровне, когда образуются основные умения аудирования, речь должна быть построена на знакомом языковом материале²³. В том случае, когда не является возможным такое построение сообщения, дозволенное количество незнакомого лексического материала, при котором понимание общего смысла сообщения не нарушается, как свидетельствуют экспериментальные исследования, должно быть не более 3% от всех слов предъявляемого на слух сообщения. В качественном отношении не-

²²Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи. М.: Высш. шк., 1970. С. 128.

²³Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. М., 1986. № 5. С. 15-20.

знакомые слова не должны являться ключевыми словами, т.е. они не должны содержать в себе основную мысль сообщения. Такие слова должны располагаться равномерно по всему тексту. Согласно образовательной программе по русскому языку как иностранному на элементарном уровне владения языком объем незнакомой лексики в предъявляемой на слух речи не должен превышать 1%, на базовом уровне 1,5-2 % от всех слов, присутствующих в речи.

Вопрос о присутствии в аудируемой речи неизученных грамматических конструкций разрешается учеными однозначно: «грамматический материал не должен выходить за границы известного, поскольку во время аудирования это является непреодолимой трудностью»²⁴.

В самом начале аудирования на этапе базового уровня – формируется закономерное противоречие, которое связывается с несоответствием уровня подготовки слушателей к уровню предлагаемого языкового материала. Сложность и грамматических конструкций, и лексики, которые являются характерными для речи, построены с учетом профессиональной специфики, в существенной мере опережает реальную подготовку слушателей. На каждом уроке вводно-предметного курса в целях усвоения предлагается максимум нового языкового материала, который слушатели просто не в состоянии переработать. Первые занятия вводно-предметного курса чаще всего «шокируют» студентов, поскольку в сравнении с языковым материалом, который прорабатывается на начальных занятиях по русскому языку, синтаксические и грамматические конструкции, лексика, которыми необходимо оперировать в ходе обучения аудированию, несоизмеримо труднее для восприятия.

Представляется разумным выделить особенности, связанные со спецификой обучения аудированию, на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях.

- На лексическом уровне исследователи выделяют такие особенности как:
- присутствие особого слоя лексики-терминов;
 - присутствие большого количества международных слов;

²⁴Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. М.: Просвещение, 1965. С. 77.

- превалирование устойчивых словосочетаний серийного образования;
- присутствие стандартных комплексов и блоков;
- превалирование безобразной, неэмоциональной, без оценочной лексики и книжной лексики, которая характеризуется тенденцией к однозначности²⁵.

С одной стороны, присутствие нейтральной и интернациональной лексики, устойчивых сочетаний, тенденции к однозначности, в какой-то степени упрощает процесс восприятия произносимой речи, с другой стороны, объем словаря, который необходим для запоминания и последующего оперирования, весьма велик для базового уровня. Также необходимо выделить, что в силу абстрактности, лексика, которая изучается на этапе вводно-предметного курса и необходима для последующего овладения, осваивается слушателями хуже, чем конкретная лексика. Также эта лексика узнается и запоминается хуже в результате малой употребительности в реальной, естественной речи, во время общения иностранцев с носителями языка. Это может привести к тому, что в ходе опроса студенты подготовительного отделения характеризуют конструкции и слова как «трудно воспринимаемые на слух, длинные, трудно запоминаемые и трудно-воспроизводимые».

Также трудными на слух для восприятия являются словообразовательные модели, на основе которых базируется существенная часть лексического материала. Особенности словообразования в языке науки исследователями относятся:

- интенсивное применение словообразовательных моделей, которые носят абстрактное значение;
- оживление словообразовательных моделей в употреблении, которые имеют книжный характер;
- оживление в употреблении словообразовательных моделей с большой вместимостью значений при краткости формы;

²⁵Троянская Е.С. Общая лингвистическая характеристика научного текста // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков / под ред. А.А. Леонтьева. М.: МГУ, 1981. С. 77-84.

-интенсивное употребление трудных префиксально-суффиксальных моделей.

Трудность восприятия на слух указанных словообразовательных моделей связана с тем, что работа с такими моделями на занятиях по русскому языку начинается позже, чем начинается потребность в оперировании ими во время аудирования сообщаемого на профессиональные темы.

То же самое следует выделить в отношении сложностей, которые возникают с грамматическими (морфологическими) особенностями аудирования, который предъявляется на этапе вводно-предметного курса. К таким особенностям следует отнести:

-преобладающую роль имени, что сказывается в замене глаголов глагольно-именными словосочетаниями, количественном превалировании именных построений, ослаблении семантики большого числа глаголов;

-высокую применяемость указательных местоимений;

-высокую употребительность союзов, союзных слов и слов и словосочетаний в функции союза и союзного слова;

-высокую употребительность неличных глагольных форм-деепричастий и причастий;

-частотность форм родительного падежа;

-высокую употребительность пассивных конструкций;

-активность категории среднего рода.

Среди синтаксических особенностей речи, которая строится на материале языка науки, учеными выделяется следующие:

-интенсивность детерминантами существенного объема (цепочки с существительными предлогами, распространенные определения, конкретные прилагательные предложения);

-превалирование словосочетаний атрибутивного и обстоятельственного значения и словосочетаний, которые передают объектные отношения;

-высокая частотность сложноподчиненных предложений, в особенности с причинно-следственными отношениями частей;

-превалирование обобщенно-личных, неопределенно-личных, безличных предложений, простых распространенных предложений, которые осложняются деепричастными, причастными оборотами, предложно-падежными группами;

-слишком длинные предложения²⁶.

Вопрос о длине предложений, который составляют учебный аудиотекст, является актуальным применительно к базовому уровню обучения. Данная проблема тесно связывается с объемом оперативной памяти, который, в силу известности, не большой и ограничивается 7 ± 2 единицами. В том случае, когда длина предложения больше объема оперативной памяти, студенту свойственно забыть начало фразы и в связи, с чем не представляется возможным синтезировать ее смысл. Как свидетельствуют экспериментальные данные, наибольшее число слов в сообщении, воспринимаемом на слух, достигает 13 единиц. На базовом уровне, когда все умения находятся на стадии становления, объем еще меньше, около 5–6 единиц. Значит, в начале обучения длина предложения не должна быть больше данного уровня, но посредством тренировок, во время выполнения специальных упражнений необходимо увеличивать количество воспринимаемых на слух единиц.

Кроме длины произносимого сообщения на его восприятие оказывает влияние и ее глубина. Необходимо учесть, что «во время аудирования легче воспринимаются простые предложения, более трудными для восприятия являются сложные»²⁷.

Напрашивается вывод, к началу вводно-предметного курса большинство словообразовательных моделей, а также грамматических (морфологических и синтаксических) конструкций для иностранных студентов остаются неизвестными.

Следовательно, возникает потребность в овладении характерными для лексем, словообразовательными моделями и грамматическими конструкциями, предваряющими презентацию произносимой речи.

²⁶Крицкая И.П. Некоторые синтаксические особенности материала для аудирования // Иностранные языки в школе. М., 1974. № 4. С. 115-121.

²⁷Кочкина З.А. Аудирование: что это такое? // Иностранные языки в школе. М., 1964. № 5. С. 117.

Следующая группа трудностей, которые возникают во время аудирования речи на иностранном языке, связана со смысловым содержанием произносимой речи. Роль смыслового содержания произносимой речи переоценить весьма трудно в результате того, что целью рецептивных видов речевой деятельности выступает приобретение информации.

Как уже было сказано выше, на базовом уровне предваряет начало занятий по общеобразовательным дисциплинам, именно в данное время формируется база для изучения аудированию, значит, на данном этапе весьма велики мотивационные установки.

Сложность заключается в том, что на весьма бедной базе материала следует сформировать интересную информативную речь, учитывая при этом еще одно требование – посильность данной речи для восприятия на слух. Посильность текста является одним из главных принципов отбора. Посильность обеспечивается сочетанием избыточности и информативности. Наряду с новыми сведениями речь должна включать и сведения, которые слушателю уже известны.

Присутствие смысловой избыточности формирует благоприятные условия для функционирования механизма вероятностного прогнозирования и тем самым способно облегчать понимание сообщаемого. «Прогнозирование облегчается речевыми штампами, избыточностью, использованием внеязыковых средств-акустических (ритм, паузы) визуальных (мимика, жесты)²⁸. Сокращение смысловой избыточности и насыщение текстов информацией должно происходить поэтапно, от менее информативных текстов, либо содержащих более легкую информацию, к текстам, с более насыщенной информацией либо более сложным.

К трудностям, которые связаны с аудированием речевого сообщения, также относят и его объем, поскольку во время слухового восприятия сообщения существенно раньше наступает переутомление, чем во время зрительного.

²⁸Гез Н.И. К вопросу об обучении и самопознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии // Иностранные языки в школе. М., 1962. № 2. С. 37.

Трудные условия приема информации на слух, напряженная деятельность психических механизмов могут привести к быстрому утомлению, притуплению внимания и вовсе отказу от приема информации. Данное явление происходит и во время приема информации на родном языке, тем характернее оно для аудирования иностранцами речи на русском языке. Чтобы не происходило перегрузки информацией, объем сообщаемой речи должен соответствовать психическим возможностям студента. Особенно важно учесть данный факт на базовом уровне обучения аудированию, когда языковой барьер насколько велик, что отказ от приема информации настает уже примерно через 2 минуты, даже при относительной простоте сообщаемой речи. В самом начале обучение аудированию, длительность звучания учебного аудиотекста не должно быть больше, как показывают исследования, 1,5-2 минуты, далее аудиотекст необходимо постепенно увеличивать до 3-5 минут, при условии автоматизации механизмов восприятия, целенаправленной отработки умений аудирования, освоении необходимого словообразовательного, грамматического и лексического материала. Сделать более легким процесс восприятия объемной речи представляется возможным посредством введения в их структуру элементов беседы: вопросы, повторы и т.д.

К группе трудностей при восприятии звучащего сообщения с условиями предъявления сообщения исследователями относятся трудности, которые сопряжены с темпом предъявления аудиоматериала и количеством предъявлений.

Темп речи произносящего выступает в качестве одной из основных сложностей во время аудирования, отличающей, помимо всего прочего, процесс восприятия речи на слух от другого рецептивного вида речевой деятельности – чтения. Если во время чтения можно формировать свой собственный темповый режим, то во время аудирования слушающие вынуждены пользоваться темпом речи, который задан говорящим.

Экспериментально установлено, что восприятие речи со слуха является более сложным процессом в сравнении с остальными видами речевой деятельности, в большинстве своем в результате заданности темпа речи предъявляемой

речи, в связи, с чем во время чтения количество правильно воспринятой и понятой информации больше, чем во время аудирования.

Доказано, что наибольшая сложность в процессе восприятия речи со слов говорящего образуется во время несовпадения предложенного темпа произносимого сообщения и собственного темпа аудитора²⁹. Исследователи установили, что на процесс аудирования влияние оказывает не столько темп предъявляемой информации, сколько расхождение собственного темпа слушающего с темпом воспринимаемой им речи. В результате сказанного существенное время на базовом уровне обучения аудированию должно отводиться развитию навыков имитации и темпу внутреннего проговаривания, поскольку «увеличение темпа восприятия посредством быстрого проговаривания является возможным лишь при четком и правильном воспроизведении звуков». Значит, скорость восприятия произносимого речевого сообщения можно увеличивать за счет развития внутреннего проговаривания услышанного материала, которое находится в тесной взаимосвязи с образованием и развитием вероятностного прогнозирования и навыков имитации, позволяющих довольно быстро производить не только анализ, но и синтез воспринимаемого сообщения. Развитые навыки четкого произношения и правильной артикуляции позволяют внутренне проговаривать предъявляемый материал в предлагаемом темпе и тем самым воспринимать сообщение в естественном темпе.

Что касается оптимального темпа речи для слушателя, то известно, что оптимальный – это такой темп аудируемой речи, который соответствует темпу собственного говорения слушателя. Однако, темп речи иностранного слушателя на русском языке в базовом уровне обучения весьма невысок, в связи, с чем предъявление информации для аудирования в таком темпе не является разумным. С другой стороны, естественный темп русской речи, хоть и медленный, на базовом уровне обучения для иностранцев является чересчур быстрым и может стать настоящим препятствием для понимания и восприятия звучащей речи.

²⁹Архипов Г.Б. О влиянии темпа речи на аудирование: дис. канд. пед. наук. М., 1968. С. 174.

При передаче значимой информации темп речи должен быть замедлен, при передаче второстепенной информации-высокий. Такие скоростные изменения речи в границах одного речевого сообщения необходимо учитывать уже на базовом уровне аудирования.

Необходимо также отметить, что наращивание темпа речи от урока к уроку не является эффективным в результате того, что, если слушатель привыкает к определенному темпу, формируется стереотип, преодолеть который весьма сложно, при этом неясно, в какой момент следует ускориться и какой темп принимается за отправную точку. Также очевидно, что нельзя начинать обучение с быстрого темпа, поскольку это заранее обрекает весь процесс аудирования на неудачу.

Исследователи схожи во мнении, что развитие умений, которые связаны с восприятием произносимого речевого сообщения в естественном темпе, требует пристального внимания уже на базовом уровне обучения. В целях обеспечения посильности восприятия произносимой речи при однократном предъявлении можно подключать не нарушающие природу аудирования, облегчающие факторы, которыми являются: знакомый голос, зрительная опора, замедление темпа речи при помощи естественных пауз и т.д.

К последней группе трудностей относятся трудности, связанные с источниками предъявления информации на слух. В ходе обучения аудированию применяются аудитивные и аудиовизуальные источники информации. Аудиовизуальными источниками информации является всевозможная изобразительная наглядность (схемы, картины и т.д.), которая сопровождается рассказами учителя, обучающие компьютерные программы, телевидение, видеофильмы, речь преподавателя. Аудитивными источниками являются радиопередачи, и цифровые записи.

Аудиовизуальные источники отличаются от аудитивных присутствием зрительной опоры и их принято считать менее сложными для восприятия произносимой информации, поскольку исследования психологов свидетельствуют,

что чем больше анализаторов принимает участие в приеме сообщения, тем успешнее выполняется речевая деятельность.

В качестве одного из наименее трудных источников получения информации является речь учителя с опорой на изобразительную или предметную наглядность. Объяснения учителя облегчаются записью на доске опорных слов сообщения или плана, которая предъявляется одновременно со звучащей информацией.

Для начинающего учащегося, когда слуховой анализатор нуждается в помощи снаружи, оказываются полезными искусственно образованные опоры-ориентиры. С точки зрения большинства исследователей, зрительная опора чрезвычайно необходима на базовом уровне обучения аудированию. Зрительная опора содействует развитию прогностических умений и языковой догадки, возбуждает интерес к прослушиваемой речи³⁰.

Даже в том случае, когда учитель, говоря вслух на иностранном языке, не применяет ни предметной, ни наглядной изобразительности, его речь сопровождается жестами и мимикой, которые также благоприятно воздействуют на прием произносимого материала, поскольку слушатель имеет возможность наблюдать за артикуляцией говорящего, которая делает восприятие на слух более точным и полным и подкрепляет слуховые ощущения. Жесты и мимика призваны передавать эмоциональное отношение говорящего к высказыванию, что также в некоторой мере облегчает прием произносимой речи.

На сегодняшний день в процессе обучения аудированию имеется возможность использовать такие аудиовизуальные средства, как учебные видеофильмы и обучающие компьютерные программы. В результате отсутствия зрительной опоры, наиболее сложными для восприятия считаются аудитивные источники получения информации.

Наиболее доступным и распространенным аудитивным источником выступают магнитофонные записи. В условиях языковой среды роль использова-

³⁰Щукин А.Н. Применение аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: тексты лекций. М., 1979. С. 51.

ния магнитофона не так значима, как в условиях ее отсутствия. Однако и в данном случае магнитофонные записи предоставляют возможность прослушивать образцовую речь носителей языка, содействуя образованию правильных акустико-артикуляционных образов слов, что весьма значимо на базовом уровне обучения аудированию.

Значимым аспектом на базовом уровне обучения аудированию является «приучение» студентов к восприятию речи различных людей. Это вытекает из естественной потребности в общении не только с ведущим учителем, но и с остальными людьми.

Студенты привыкают к тембру голоса и темпу речи своего учителя, к его мимике, дикции, жестам, манере вести разговор, более того, учитель-русист хорошо знает возможности своих слушателей, и его речь является более доступной и с точки зрения языковой формы, и с точки зрения содержания, чем речь иных учителей. Известно, что индивидуальные особенности произносящего (его тембр голоса, дикция, произношение и т.д.), особенно если речь говорящего аудируется в первый раз, затрудняют восприятие и понимание предъявляемого произносимой речи. Однако, несмотря на присутствующие трудности, адаптация к восприятию речи различных людей необходима.

Во время обучения аудированию следует учитывать данные о воздействии индивидуальных особенностей преподавателя на восприятие речи студентами. На процесс аудирования сообщения влияние оказывают высота и тембр голоса говорящего: легче всего на слух воспринимаются низкие мужские голоса мягкого тембра. Выразительность и отчетливость сообщения облегчают понимание и восприятие, а неразборчивость и вялость, наоборот, осложняют. Одинаково плохо воспринимается как слишком быстрый, так и чересчур медленный темп речи. Аспекты языка и виды речевой деятельности при обучении русского как иностранного объединяются друг с другом в комплексный урок.

Общая тенденция в развитии методической мысли связывается со сближением различных методов в направлении поиска рационального варианта для кон-

кретных условий обучения. Выделив основные трудности, которые связаны с процессом понимания и восприятия произносимой речи на иностранном (русском) языке, следует отметить, что в методике преподавания иностранных языков существует два пути борьбы с ними – преодоление и устранение.

Формирование облегченных условий аудирования речи, при которых все основные трудности, характерные для общения в естественной ситуации, снимаются, дает весьма положительные и очень быстрые результаты в обучении восприятию произносимой речи. Однако искусственное облегчение слушания не сможет осуществить подготовку к реальному общению, так как в нем присутствуют все устраненные трудности, а к их преодолению студенты не готовы³¹. Успешным считается обучение, которое готовит слушателей к общению в естественных условиях.

Ошибочно говорить об устранении сложностей, верным выступает последовательное и постепенное преодоление трудных моментов при обучении. Чрезвычайное облегчение учебной деятельности не содействует ее улучшению. Наиболее эффективна та тренировка, которая производится при условии высокого напряжения психики студента, мобилизации его внимания, четкого функционирования всех психических механизмов. Эффективной во время обучения пониманию и восприятию произносимой речи необходимо считать такую систему упражнений, которая по уровню сложности приближена к условиям естественной речи, оставаясь при этом посильной для выполнения. Упражнения могут быть посильными для их выполнения только тогда, когда они содержат лишь одну неотработанную трудность. Градуированное введение трудностей должно обеспечивать поэтапное их преодоление, гарантируя при этом посильность на всех этапах обучения, и, тем самым, подготовить студентов к аудированию естественной речи нормальной трудности на заключительном этапе.

Учебный текст для подготовительного отделения иностранных граждан подразумевает отбор, строгую последовательность и тесную связь отдельных предложений, соответствие словоупотребления, синтаксических построений

³¹Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи. М.: Высш. шк., 1970. С. 74.

нормам литературного языка, соответствие речевому и предметному опыту учащихся, отсутствие подтекста, а также их интересам для образования мотива заинтересованного слушания.

Учитывая вышесказанное, следует отметить, что на базовом уровне обучения аудированию учебные аудиторетксты должны обладать такими характеристиками, как:

- коммуникативная четкость;
- выраженность логических связей;
- легкая членимость;
- однозначность выражений;
- четкий порядок слов в предложении;
- простота синтаксических конструкций;
- доступность сообщения в предметном и языковом плане³².

Все вышесказанное свидетельствует о том, что на базовом уровне обучения аудированию, звучащие сообщения должны быть посильными и отвечающими интересам слушателей.

³²Лезина В.В. Методика обучения аудированию текстов на русском языке иностранных слушателей подготовительных отделений (специальность «Фармация»): дис. канд. пед. наук. М., 1998. С. 174.

2 МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

2.1 Цели, методы обучения аудированию на базовом уровне

В качестве основной цели обучения иностранных студентов подготовительного отделения аудированию русской речи выступает достижение такого уровня коммуникативной компетенции, который бы позволил практически использовать данный вид речевой деятельности, т.е. формирование и развитие аудитивных умений, при наличии которых форма и содержание воспринимаемого высказывания не расчленяется. Коммуникативная компетенция предполагает под собой «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая является приобретенным в процессе естественной коммуникации или специально образованным обучением особым качеством языковой личности»³³. Слушатель владеет коммуникативной компетенцией, если он при прямом или опосредованном контакте успешно разрешает задачи взаимодействия и взаимопонимания с носителями изучаемого языка.

Аспектом языка в методике преподавания русского как иностранного делаются на составные части языковой системы, относится фонетика, морфология, синтаксис, лексика, словообразование, орфографию и т.д. Аспекты языка и виды речевой деятельности при обучении русского как иностранного объединяются друг с другом в комплексный урок. При комплексном уроке, основной задачей является овладение всеми видами речевой деятельности в тесной связи между собой и взаимодействием с языковыми аспектами. Невозможно изучить речевую деятельность без использования языковых средств, потому что языковые средства являются «основным материалом» как для восприятия речи, так и для ее порождения.

В том случае, когда речь заходит об обучении аудированию слушателей-иностранцев, которые прибыли в Россию в целях получения профессии, прежде

³³Суздалева Е.С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе: дис. канд. пед. наук. М., 1998. С. 43.

всего, основная цель заключается в помощи студентам овладеть этим видом речевой деятельности для приобретения знаний по изучаемым ими профилирующим дисциплинам. Поставленная цель может быть конкретизирована потребностью овладения умениями и навыками, которые необходимы для понимания и восприятия лекций по специальным и общеобразовательным дисциплинам.

Аудирование – это процесс восприятия и понимания звучащей речи, где восприятие характеризуется анализом и синтезом языковых средств, таких как фонем, морфем, слов, предложений, текста и других. И соответственно понимание является результатом анализа и синтеза смысловых значений данных языковых средств. Без аудирования, как слушания и понимания, невозможно построить общение.

Беря во внимание проблему обучения аудированию на этапе базового уровня поставленную цель следует еще более конкретизировать и сформулировать ее как: выработать у слушателей-иностранцев такие навыки и умения, которые позволили бы им понимать и воспринимать речь преподавателей профилирующих дисциплин по окончании вводного курса.

В целях построения эффективной методической системы обучения студентов-иностранцев аудированию принципиальное значение имеет проблема выбора приемов и методов обучения. Именно методы выступают в качестве прикладного практического выхода в реальный педагогический процесс, определенным образом упорядочивая его, выстраивая обучение в содержательную систему с иерархическим расположением составных частей, четким установлением средств и целей. Из данных видов речевой деятельности, таких как говорения, аудирования, чтения и письма ученые считают, что наиболее сложным является это овладение аудированием. Основными трудностями при обучении аудированию являются:

- однократное предъявление информации;
- кратковременное звучание;
- темп речи;
- потеря начального озвучивания текста;

– отсутствие навыков восприятия речи.

Термин «метод» и педагогические ориентации различных различными исследователями трактуются весьма неоднозначно. Каждая из частных методик и общая дидактика пристальное внимание уделяют классификации методов. В методике русский язык, как иностранный известно, несколько десятков методов обучения. Общая тенденция в развитии методической мысли связывается со сближением различных методов в направлении поиска рационального варианта для конкретных условий обучения. В системе экспериментального обучения также применяют наиболее подходящие для указанных выше целей компоненты разнообразных методов.

Содержание обучения аудированию зависит от этапов и целей обучения, от его условий. Значимая роль отводится изучению реальных коммуникативных потребностей иностранных студентов. Принято выделять следующие этапы в формировании данной технологии:

- установление актуальных сфер общения для слушателей;
- выявление типичных социально-коммуникативных ролей, которые предполагают необходимость восприятия произносимой речи;
- отбор типичных ситуаций устного общения;
- установление тематического ядра устного общения;
- определение типичных коммуникативных задач в аудировании;
- вырабатывание функциональной аутентичной аудиотекстотеки;
- составление каталогов речевых действий (по пропозициям и интенциям);
- устное восприятие которых необходимо для успешной коммуникации на русском языке;
- выбор стратегии и тактик обучения аудированию;
- разработка типологии учебных упражнений с целью образования навыков аудирования и развития аудитивных умений.

В пределах учебно-профессионального общения объектом изучения выступают специальные учебные материалы (скажем, аудиозаписи учебных лекций). Логика учебно-профессионального общения подчиняется логике изучае-

мых дисциплин. Логика же именно профессионального общения не соответствует логике научных дисциплин, в связи, с чем в данном случае должны выбираться темы из текстотеки, которая содержит аутентичные тексты, актуальные для типичных ситуаций реального устного общения. Выбирая тексты для текстотеки следует учесть принадлежность текста к конкретному функционально –стилистическому регистру, проблематику текста, число коммуникантов, которые данный текст продуцируют (сюда относятся диалоги, тексты-монологи, полилоги), уровень адаптированности текстов.

С точки зрения А.И. Щукина, имеют место быть 12 методов-концепций. По мнению О.Д. Митрофановой имеют место быть следующие популярные методы: грамматико-переводной, прямой, сознательно-практический, интенсивный.

Интегральный метод выступает в качестве ведущего метода экспериментального обучения. Интегральный метод относится к группе комбинированных методов. Применение данного метода в программе экспериментального обучения определено его коммуникативной направленностью, которая диктует отбор учебного материала, обслуживающего необходимые для студентов сферы общения. В экспериментальном обучении используют материалы, которые в последующем призваны оказать помощь студентам-иностранцам во время общения с преподавателями специальных дисциплин на темы, которые относятся к сфере профессиональной коммуникации.

Основным компонентом коммуникативного метода, вошедшего в интегральный метод, выступает попытка приближения процесса обучения к процессу реального общения, который отражает потребности студентов и их практические интересы, что обусловлено подчиненностью отбора языкового материала задачам общения.

Обучение, которое проводится на основе интегрального метода и которое ориентировано на развитие речевых умений и формирование речевых навыков, не отрицает роли осознания языковых особенностей сообщения. Это связывается с воздействием сознательно-практического метода, в качестве психологиче-

ской основы которого выступает концепция поэтапного формирования умственных действий и теория речевой деятельности. Включение компонентов интегрального метода обусловлено следованием принципу организации обучения в последовательности, т.е. от приобретения знаний (об изучаемом языке и предметах) к формированию речевых умений и навыков. Реализация компонентов сознательно-практического метода в особенности является эффективной во время усвоения нового материала.

Необходимо также отметить, что занятия, которые проводятся на основе интегрального метода, организуются в последовательности от выработки автоматизма речевых действий, которые формируются сознательно, к речевым умениям. Сознательное усвоение материала при этом сочетается с интуитивным его осмыслением, основываясь на произносимый текст. Введенный и усвоенный материал повторяется в новых контекстах систематически. С начала XX века в научный оборот теории тестов вошли два критерия качества тестовых результатов – надежность и валидность. Тесты продолжают оставаться главными в наши дни. Так что же такое эффективность теста, можно сказать, что это исполнение, действие и сравнительный критерий, который позволяет сравнить тесты.

Проблема эффективности педагогических тестов и тестовых заданий является общей проблемой эффективности форм и методов педагогической деятельности. Тесты разрабатываются на научной основе, и поэтому он не только легко поддается автоматизации, но и в тоже время является основным средством автоматизации контроля. Также можно подчеркнуть что тесты рефлексивен в своих возможностях и оценки качественных результатов.

Эффективным тестом можно считать, тот который лучше, чем в сравнение с другими, он помогает узнать знания студентов определенного уровня подготовленности, т.е. с меньшим числом заданий, эффективнее, качественнее и быстрее. Понятие «эффективности» близко по содержанию с понятием «оптимальность». Одним из основополагающих требований в объективности к тестированию: готовить тест одинаковым набором заданий для всех студентов,

и одинаковое время на выполнение теста.

Тестирование можно рассматривать, как процесс семантической отладки (проверки) программы, заключающийся в исполнении последовательности различных наборов контрольных тестов, для которых заранее известен результат. Т.е. тестирование предполагает выполнение программы и получение конкретных результатов выполнения тестов³⁴.

Отбор содержания обучения должен проходить на основании коммуникативных потребностей студентов. Что, в свою очередь, поспособствует оптимизации учебной деятельности, выбору эффективных стратегий обучения и росту мотивации к обучению. Также отметим механизмы аудирования:

-механизм оперативной памяти. Данный механизм позволяет удерживать в сознании воспринятые на слух словосочетания и отдельные слова в течение того времени, которое необходимо студенту для осмысления законченного фрагмента или отдельной фразы;

-механизм вероятностного прогнозирования. Данный механизм предоставляет возможность предугадать конец слова, словосочетания, предложения или целое высказывание по его началу;

-механизм долговременной памяти, с помощью которого происходит сличение поступающих речевых сигналов с теми стереотипами, которые хранятся в человеческом сознании;

-механизм осмысления. Данный механизм реализует эквивалентные замены посредством превращения в образную информацию в словесную;

-механизм внутреннего проговаривания. Данный механизм заключается в том, что студент преобразует в артикуляционные звуковые образы;

-механизм сегментации речевой цели. Чтобы понять целое сообщение, необходимо уметь вычислять в нем конкретные лексико-грамматические зве-

³⁴Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного: словарь. М.: Русский язык, 1993. С., 369.

нья(слова, словосочетания, синтагмы, фразы) и понимать смысл каждого из вышесказанных.

В целях активизации процесса аудирования каждое аудитивное задание должно предваряться ясно сформулированной целью аудирования и установкой на результат аудирования. Так происходит не только интенсификации слушания и контроль, но и сам процесс слушания обладает коммуникативным характером.

Вырабатывание каждого из указанных выше навыков и умений аудирования требует особенного подхода, и, значит, аудитивные знания для них будут различны не только по содержанию, но и по характеру осуществления.

На занятиях, направленных на формирование навыков и умений аудирования, в качестве центрального пособия используется аудиотекст, направленных на аудирование, предлагается в трех частях:

- двукратное аудирование связанного текста (извлечение из текста основной мысли, основной информации, общего смысла);

- серия аудитивных заданий, которые призваны тренировать отдельные умения и навыки аудирования;

- завершающее восприятие целого текста и контроль за его пониманием.

Также включаются компоненты аудиовизуального метода, а именно положения о взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности с превалированием слушания; подключение печатного текста как вербальной опоры во время слушания на ранней стадии обучения и др.

Анализ интегрального метода используется в ходе построения уроков и включает в себя четыре этапа занятия: представление (восприятие всего материала, который предлагается для усвоения); объяснение (слуховой синтез и поэтапная проработка слухового ряда при установке на усвоение его содержания); закрепление (формирование речевых автоматизмов); развитие (приобретение знаний к образованию речевых умений и навыков).

Кроме методов, применяемых в обучении иностранному языку, принято также выделять и приемы обучения, рассматриваемые учеными в качестве

«наименьших методических единиц в деятельности преподавателя, призванные решить конкретные педагогические и методические задачи в ходе обучения»³⁵. В качестве приемов принято использовать: ознакомление, показ, аналогия, объяснение, наблюдение, обобщение, прогнозирование, осмысление, моделирование, имитация, сопоставление, анализ, подстановка, трансформация, контроль, самоконтроль и остальные.

Далее следует рассмотреть на примере нескольких упражнений, предлагаемых для базового уровня обучения аудированию в системе преподавания русского языка как иностранного. Полагаем, что выработка указанных умений и навыков должно быть предметом специальных занятий в ходе учебного процесса, поскольку от уровня сформированности таких занятий зависит точность и правильность понимания содержания аудитивных текстов. Осуществление аудитивных заданий после восприятия связанного текста являются работы в ходе обучения аудированию.

Полагаем, что выработка указанных умений и навыков должно быть предметом специальных занятий в ходе учебного процесса, поскольку от уровня сформированности таких занятий зависит точность и правильность понимания содержания аудитивных текстов. Задания по аудированию также формируют умения, учат понимать и воспринимать устную речь с различных голосов, в различном темпе и различных источников звуковой информации. С целью выработки таких умений необходимо организовать прослушивание одного и того же текста при участии одного и того же голоса с нарастающим темпом, с различных голосов в различном темпе и из различных источников. Такие условия могут быть выполнены при помощи лингафонных устройств.

Обучение, которое направлено на выработку умения аудировать, должно исходить из оценки психологических особенностей устной речи и процесса ее понимания, а также структуры самого речевого обучения, предназначенного для студентов.

³⁵Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д.Митрофанова., В.Г. Костомаров и др., / под ред. В.Г. Костомарова. М.: Русский язык, 1990. С. 146.

2.2 Разработка серии заданий для базового уровня обучения

Для успешного обучения аудированию русской речи необходимо разработать систему адекватных заданий, соблюдая целенаправленность организации всего учебного процесса. Структуру занятия, которое направлено на аудирование, подсказывает коммуникативный подход к процессу обучения. Коммуникативность, с точки зрения О. Митрофановой и В. Костомарова, состоит в уподоблении процесса обучения процессу речевого общения. В повседневном речевом обучении слуховое восприятие всегда направляется на содержание сообщения, причем содержание и форма формируют одно целое. Но в учебном процессе оно может направляться либо на форму, либо на содержание. Упражнение в качестве основной единицы обучения аудированию должно:

- обеспечивать сознательную направленность учащегося на выполнение действия;

- обеспечивать четкую постановку задачи и ориентацию в способах ее решения;

- создавать нужную мотивацию, вызывая интерес к предметному содержанию задачи, к процессу ее решения или к результату;

- содержать стимулы и опоры (вербальные-образцы, ключевые слова и т.д., и невербальные-средства наглядности), а также предлагать постепенное убывание опор, усложняя уровень самостоятельной речевой деятельности учащихся и повышая речевой самоконтроль.

Большое значение при обучении иноязычной речевой деятельности является выбор оптимальной системы упражнений. Под системой упражнений понимается «организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления языковых знаний, речевых и коммуникативных навыков и умений и характера реально существующих актов речи».³⁶

Аудирование в обучении монологической речи играет значительную роль.

³⁶ Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2"е изд., испр. и доп. М. СПб.: "Златоуст", 2001. С. 32.

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.

Цели аудирования монологической речи

- понимать тему, главную мысль, содержащуюся в тексте;
- понимать основное содержание, основные факты, содержащиеся в тексте;
- устанавливать последовательность, логическую связь фактов, передаваемых в аудиосообщении;
- находить в аудиотексте причинно-следственные отношения;
- устанавливать логико-смысловую структуру аудиотекста (начало, основную часть, заключение);
- догадываться о значении незнакомых единиц языка, уметь прогнозировать содержание текста, использовать компрессию текста в процессе слушания.

Тип текста: сообщение, повествование, а также смешанного типа. Специально составленные или адаптированные сюжетные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего базовому уровню.

Объем текста: 300-400 слов.

Количество незнакомых слов в тексте: 1,5-2 %.

Темп речи: 170-200 слогов в минуту.

Количество предъявлений: 2.

Аудирование диалогической речи это форма устно речевого общения- сочетание устных высказываний последовательно порождаемых двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения, которое характеризуется общностью ситуации и речевых намерений говорящих.

Цели аудирования диалогической речи:

- понимать информацию, содержащуюся в аудиотексте;

-понимать выражение одобрения/неодобрения, согласия/несогласия, понимания/непонимания собеседником той или иной части информации;

-понимать просьбу собеседника говорить медленнее, повторить сказанное, уточнить значение слова, выражения, мысли;

-понимать эмоционально выраженную оценку и значение используемых собеседником вербальных/невербальных опор.

Тематика текста актуальна для сферы повседневного общения и социально-культурной сферы.

Количество незнакомых слов: 1,5 %.

Темп речи: 180-210 слогов в минуту.

Количество предъявлений: 2

На уроках аудирования могут быть представлены различные задания. Это может быть как комплексная работа с текстом, предполагающая целую систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, так и отдельные упражнения. Рассмотрим примеры и методику работы с отдельными упражнениями.

Самые простые задания предполагают прослушивание и повторение слогов, слов, словосочетаний и предложений.

Задание 1. Слушайте и повторяйте словосочетания.

Стоя и сидя. Верх и вниз. Дерево и лист. Стадион и спорт. Университет и студенты. Почта и письмо. Карандаш и ручка. Стол и стул. Друг и враг

Это упражнение акцентирует внимание учащихся на том, что при отсутствии пауз между словами союз «и» сливается с последующим словом и произносится как «ы».

Один из видов заданий – прослушивание предложений или словосочетаний и определение количества слов в них. При этом нужно учитывать, что звучащие слова должны быть знакомы учащимся.

Задание 2. Прослушав предложение, скажите, сколько в нем слов.

-сегодня мы с друзьями посетили краеведческий музей;

-моя подруга студентка, она учится на преподавателя русского языка;

- студенческая жизнь очень интересная;
- высшее образование может помочь получить работу своей мечты;
- ежегодно в Благовещенск приезжают знаменитые актеры и музыканты.

Выполнение подобных упражнений вызывает большой интерес со стороны учащихся, хотя и сопряжено с некоторыми затруднениями. От студентов требуется не механическое повторение за преподавателем, а выполнение сознательных действий, включение творческого механизма осмысления.

Одно из весьма эффективных заданий – упражнение на увеличение объема памяти. Перед прослушиванием студентам дается установка проговаривать про себя каждый озвученный преподавателем вариант, а последнее, полностью озвученное высказывание записать или повторить. Для того чтобы учащиеся представляли объем предложения, целесообразно цифрами записать на доске количество его предъятий и показывать, какое именно прочтение звучит в настоящий момент. Преподавателю необходимо учитывать примерную скорость проговаривания фразы иностранными учащимися и делать соответствующие паузы. Объем такого предложения должен быть не менее 8 слов. Приведем примеры.

Задание 3. Слушайте, повторяйте, записывайте последнее высказывание.

Мой ...

Мой друг ...

Мой друг Максим ...

Мой друг Максим приехал ...

Мой друг Максим приехал учиться в университет ...

Мой друг Максим приехал учиться в университет на преподавателя ...

Мой друг Максим приехал учиться в университет на преподавателя русского языка.

Оля ...

Оля любит ...

Оля любит гулять ...

Оля любит гулять вечерами ...

Оля любит гулять вечерами с друзьями ...

Оля любит гулять вечерами с друзьями по красивой ...

Оля любит гулять вечерами с друзьями по красивой набережной ...

Оля любит гулять вечерами с друзьями по красивой набережной Благовещенска.

У меня ...

У меня очень ...

У меня очень дружная ...

У меня очень дружная группа в университете ...

У меня очень дружная группа в университете и хорошие ...

У меня очень дружная группа в университете и хорошие соседи в ...

У меня очень дружная группа в университете и хорошие соседи в общежитие.

Сложным, но весьма эффективным является задание, предполагающее повтор озвученного преподавателем микротекста. Упражнение помогает учащимся настроиться на восприятие сообщения определенной тематики, спрогнозировать употребление лексики, относящейся к данной теме, тем самым полнее и правильнее понять звучащий текст. Предъявлять такой текст можно, в зависимости от уровня подготовленности учащихся, один или два раза.

Задание 4. Прослушайте микротексты. Повторите их.

-Мне нравится учиться в университете. У меня большая и дружная группа. Мои любимые занятия – это русский язык и английский язык. В университете у меня много друзей. Мои лучшие друзья – Маша и Даша. В общежитии мы живем в соседних комнатах, поэтому ходим в университет вместе.

-Я люблю гулять по городу Благовещенску. Мы с друзьями ходим на концерты и в театр, гуляем по улицам, ездим в большие магазины. В тёплую погоду мы часто бываем на набережной. Там можно послушать музыку, посмотреть на танцующих людей. А через реку видна наша родина – Китай.

-Я студент. Я живу в общежитии. Мой день начинается рано: обычно я встаю в половине седьмого. Занятия начинаются в 8 часов15 минут. В университете каждый день у нас 3 или 4 урока. В 13 часов у нас обед, все идут в столовую. Там я обедаю и разговариваю с другими одногруппниками. После занятий я иду в библиотеку, чтобы читать книги и делать домашнюю работу.

Задания могут предполагать творческую работу учащихся. Например, им можно предложить придумать и проговорить продолжение к начатой фразе.

Задание 5. Слушайте начало предложения. Повторите начало, придумайте конец предложения.

В университет студенты ходят, чтобы ...

По утрам после сна студенты делают ...

В Амурском государственном университете нельзя ...

По вечерам в общежитии студенты...

Сегодня утром на улице было ...

Умение запоминать информацию и находить ответ на озвученный после предъявленного текста вопрос можно отрабатывать с помощью отдельных упражнений.

Задание 6. Прослушайте диалоги. Ответьте на вопросы.

Диалог 1.

-Кто это?

-Это наш новый студент.

-В какой группе он учится?

-Он учится в 1 группе.

-Он каждый день присутствует на занятиях?

-Конечно.

Вопрос: Где учится студент?

Диалог 2.

-Сегодня все студенты присутствуют на уроке?

-Нет, не все.

-Кого нет на занятиях?

-Не присутствует на уроке Аня, потому что у нее болит голова.

Вопрос: Почему Аня не присутствует (отсутствует) на уроке?

Диалог 3.

-Аня, где ты занимаешься дома или в библиотеке?

-Я всегда занимаюсь в библиотеке.

-Почему ты занимаешься в библиотеке?

-Потому что там тихо и удобно заниматься.

Вопрос: Почему Аня занимается в библиотеке?

Задание было направлено на то, чтобы проверить умение распознавать интонационный рисунок услышанного диалога. Предназначенных для проверки сформированности фонематического слуха, предполагало ответа на вопрос данного диалога.

Задание 7. Слушайте и повторяйте. Обратите внимание на ударение в похожих словах. В чём разница?

-мы едем на стадион в университет. Мы едим мороженое в столовой.

-мы никуда не едем. Мы никогда не опаздываем.

Посредством этого задания проверялось умение членить прослушанное сообщение на части и ориентироваться в его структуре. Правильное выполнение задания свидетельствует о том, что слушатели могут удерживать воспринимаемую информацию в памяти до конца прослушивания и представляют логическую структуру изложения фактов.

Задание 8. Прослушайте предложение. Ответьте на вопрос.

-я положил книгу на полку. – Где книга?

-я положил карандаш в тетрадь. - Где лежит карандаш?

-я поставил цветы на стол в общежитие. – Где стоят цветы?

-они идут в библиотеку университета. – Где они будут?

-они поехали на соревнования со своей группой. – Куда они поехали?

-сегодня мы пойдем обедать в столовую университета. – Где будут обедать?

-мои друзья пошли в кино. – Где мои друзья?

-я поставил книгу в свой шкаф. – Где книга?

-мой брат студент Амурского государственного университета. – Кто мой брат?

- Миша живет в общежитие Амурского государственного университета. – Где живет Миша?

Данное упражнение было направлено на проверку умения отвечать на вопросы, относящиеся к информации, заключенной в прослушанном предложении.

Задание 9. Прослушайте микротексты. Повторите новое предложение, которое есть во втором тексте.

-студенты обедают в столовой. За столом сидят Наташа, Маша, Виктор и Николай. На столе стоят тарелки, лежат ложки, вилки, ножи.

-студенты обедают в столовой. За столом сидят Наташа, Маша, Виктор и Николай. На столе стоят тарелки, лежат ложки, вилки, ножи. Друзья едят суп и мясо, пьют компот.

Задание может быть связано с восприятием и анализом текста. К нему может быть предложен один ключевой вопрос и ряд мелких вопросов, проверяющих степень усвоения информации.

Задание 10. Послушайте текст, скажите, кем является автор текста, и ответьте на вопросы преподавателя.

Сейчас я живу в небольшом и красивом городе Благовещенске. Я учусь в Амурском государственном университете на втором курсе. Я живу в общежитии номер 1. Моя комната находится на третьем этаже. У меня хорошие соседи по комнате. После уроков я делаю домашнее задание в читальном зале или в общежитии. Вечером мы с друзьями ходим в кино, гуляем по Благовещенску. Я очень рад, что живу и учусь в этом городе.

Отвечайте на вопросы «да», если так было в тексте, или «нет», если этого не было.

-я живу в большом городе?

-я учусь в институте?

- я живу в общежитии номер два?
- моя комната находится на первом этаже?
- после уроков я иду гулять?
- вечером я гуляю с друзьями?

К подобному тексту может быть предложено письменное задание на восстановление последовательности изложения информации.

Задание 11. Прослушайте текст ещё раз и расставьте предложения текста в правильном порядке (обозначьте цифрами).

*___ Я учусь в Амурском государственном университете на втором курсе.
___ Я живу в общежитии номер 1. ___ Сейчас я живу в небольшом и красивом городе Благовещенске. ___ У меня хорошие соседи по комнате. ___ Моя комната находится на третьем этаже. ___ Я очень рад, что живу и учусь в этом городе. ___ После уроков я делаю домашнее задание в читальном зале или в общежитии. ___ Вечером мы с друзьями ходим в кино, гуляем по Благовещенску.*

Тренирующим и одновременно контролирующим может быть задание, предполагающее запись озвучиваемого преподавателем текста или набора слов, словосочетаний, предложений. Учащимся можно предложить самопроверку по раздаточному материалу.

Задание 12. Запишите под диктовку текст.

Сейчас я живу в небольшом городе Благовещенске. Учусь в университете. Перешел на второй курс, учиться очень интересно. Живу в общежитии номер три, там у меня много друзей. Моя комната находится на пятом этаже. После занятий я обычно иду заниматься в читальный зал. В свободное вечернее время мы гуляем по улицам Благовещенска.

Развитие названных умений в конечном итоге приводит к формированию словаря мгновенно узнаваемых и понимаемых слов и конструкций, что выводит процесс восприятия звучащих сообщений на качественно иной, более высокий, уровень. Подобные задания нацеливают студентов на восприятие информации, необходимой для понимания текста, и, кроме того, помогают отделить главное от второстепенного и сосредоточить внимание на основной информации.

Занятие по аудированию может быть выстроено как работа над одним текстом. Система упражнений, связанных с одним текстом, включает в себя предтекстовые задания, притекстовые задания и послетекстовые задания. В предтекстовых предлагается перевести слова, необходимые для понимания информации; работать со звуковым потоком, то есть определять количество слогов в слове или количество слов в словосочетании и предложении, на слух выявлять грамматическую основу предложения, работать над увеличением объема памяти. После этого предлагается дважды прослушать текст. Текст сопровождается притекстовым заданием: вопросом, направленным на контроль понимания текста. Далее обучающимся предлагаются послетекстовые задания: это упражнения, выполняя которые необходимо придумать заглавие текста, отвечать на вопросы к тексту, записывать или проговаривать логическое продолжение высказывания, а также, слушая звучащий текст, выписать из него все глаголы для дальнейшего пересказа или записи текста.

С целью формирования и развития умений и навыков в области аудирования иностранным студентам на базовом уровне обучения могут быть предложены следующие задания.

Задание 1. Прочитайте слова и словосочетания. Переведите незнакомые слова.

Старейший, располагать –расположить, город расположен, проживать, в основном, квартал, теплоход, набережная, прогуливаться –прогуляться, дорожка, ролики, кататься на роликах, круглый год (=весь год).

Задание 2. Слушайте и повторяйте слова. Определяйте, сколько в них слогов.

Расположены, Благовещенск, проживаем, прямоугольники, теплоходы, прогуливаемся, велосипеды, набережную, экскурсии, граждане.

Задание 3. Слушайте словосочетания, определяйте, сколько в них слов.

Один из старейших городов, город расположен на левом берегу реки Амур, на правом берегу реки Зеи, китайский город Хэйхэ, в городе широкие и прямые улицы, через город текут маленькие реки, летом по реке хо-

дят теплоходы, по набережной прогуливается много людей, здесь можно кататься на велосипедах, хорошее место для отдыха с семьёй, в город приезжают на экскурсии китайские граждане.

Задание 4. Слушайте слова, называйте антонимы.

Старый - ..., правый - ..., широкий - ..., прямой - ..., маленький - ..., много - ..., можно - ..., приезжают -

Задание 5. Слушайте предложения, определяйте, сколько в них слов.

Благовещенск – один из старейших городов русского Дальнего Востока. Проживают в Благовещенске в основном русские. В Благовещенске есть церкви, театры, кинотеатры, музеи, парки и скверы. Это хорошее место для отдыха с семьей или друзьями.

Задание 6. Слушайте и повторяйте предложение после каждого произнесения. Последний вариант запишите.

Летом ...

Летом по Амуру ...

Летом по Амуру ходят ...

Летом по Амуру ходят теплоходы...

Летом по Амуру ходят теплоходы, вечерами ...

Летом по Амуру ходят теплоходы, вечерами по набережной ...

Летом по Амуру ходят теплоходы, вечерами по набережной прогуливается ...

Летом по Амуру ходят теплоходы, вечерами по набережной прогуливается много людей.

Задание 7. Послушайте текст. Ответьте на вопрос: сколько всего рек в Благовещенске?

Благовещенск – один из старейших городов русского Дальнего Востока. Город расположен на левом берегу реки Амур и на правом берегу реки Зеи. Напротив Благовещенска, через Амур, стоит китайский город Хэйхэ. Проживают в Благовещенске в основном русские. В Благовещенске широкие, прямые улицы. Кварталы города – это прямоугольники. Через город текут маленькие

реки Бурхановка и Чигиринка. В Благовещенске есть церкви, театры, кинотеатры, музеи, парки и скверы. Летом по Амуру ходят теплоходы, вечерами по набережной прогуливается много людей. Набережная Амура очень длинная и прямая, здесь хорошие широкие дорожки, по которым можно бегать, кататься на велосипедах или на роликах. Это хорошее место для отдыха с семьей или друзьями. Круглый год в Благовещенск приезжают на экскурсии китайские граждане. Им нравится Благовещенск, маленький и красивый город.

Задание 8. Ответьте на вопросы к тексту.

-где расположен город Благовещенск?

-что находится напротив города Благовещенска?

-люди какой национальности проживают в Благовещенске?

-какие улицы в городе?

-сколько рек протекает через город?

-что можно делать на набережной Амура?

-зачем китайские граждане приезжают в Благовещенск?

Задание 9. Прослушайте текст ещё раз. По памяти впишите в текст пропущенные слова.

Благовещенск – один из ... городов ... Дальнего Востока. Город расположен на ... берегу реки Амур и на ... берегу реки Зеи. ... Благовещенска, через Амур, стоит ... город Хэйхэ. Проживают в Благовещенске в основном В Благовещенске ..., ... улицы. Кварталы города – это город текут ... реки Бурхановка и Чигиринка. В Благовещенске есть церкви, театры, кинотеатры, музеи, парки и скверы. Летом по Амуру ходят ..., вечерами по ... прогуливается много людей. Набережная Амура очень ... и ..., здесь хорошие широкие дорожки, по которым можно ..., кататься на ... или на Это хорошее место для отдыха с ... или Круглый год в Благовещенск приезжают на ... китайские Им нравится Благовещенск, ... и ... город.

Задание 10. Прослушайте текст ещё раз и выпишите из каждого предложения грамматическую основу.

Задание 11. Используя выписанные грамматические основы и данные

ниже опорные слова и словосочетания, перескажите текст.

Один из старейших, расположен на берегу, напротив Благовещенска, прямые улицы, кварталы города, через город текут, теплоходы, вечерами по набережной, широкие дорожки, кататься на роликах, место для отдыха, круглый год, приезжают на экскурсии, красивый город.

Задание 12. Закончите предложения. Расскажите, как вы чувствуете себя в Благовещенске.

-когда я первый раз увидел Благовещенск, я подумал, что он...

-когда впервые приехал в Благовещенск, мне показалось странным, что...

-по сравнению с моим родным городом Благовещенск ...

-я посоветую своим друзьям посмотреть в Благовещенске ...

-самое трудное для иностранцев в Благовещенске – это ...

Обязательным этапом занятий по аудированию должен быть контроль. Будучи одним из необходимых компонентов учебного процесса, контроль выполняет две функции: диагностирующую, которая состоит в том, что в результате его выявляется степень овладения учащимися определенными речевыми умениями, и обучающую, которая проявляется в том, что в процессе выполнения контрольных заданий у учащихся продолжают формироваться и совершенствоваться соответствующие навыки и умения в речевой деятельности. Эффективной формой контроля на этапе обучения аудированию, является тест. Возможность использования тестов для контроля в области аудирования обусловлена следующими присущими им свойствами:

-тест непосредственное (прямое) средство измерения уровня сформированности отдельного умения или комплекса аудиоумений.

-тест при минимуме вербальной активности предполагает большую интеллектуальную активность учащихся.

-тест является способом не только проверки, но и обучения, так как содержит существенные опоры (вехи), которые управляют вниманием аудиторов, нацеливают их на выполнение наиболее существенного звена в их

деятельности – действий по извлечению необходимой информации³⁷.

Так, например, тестирование аудитивных умений может проводиться путем прочтения преподавателем вопроса и выбора учащимся одного из вариантов записанных на отдельном листе ответов либо вариантов продолжения озвученной преподавателем фразы.

Пример подобного теста:

1. Ваш друг из Благовещенска пригласил вас к себе в гости. Вы сможете пойти к нему вечером?

А) в понедельник

Б) в обед

В) на завтрак

2. С какого возраста можно поступить в университет?

А) после 9-го класса

Б) после 11-го класса

В) после 10-го класса

3. Студенты-иностранцы пойдут в театр ...

А) в понедельник 23.15

Б) в воскресенье

В) в кукольном театре

4. Мои друзья живут в этом же общежитии, но на...

А) другой улице

Б) втором этаже

В) несколько этажей

Тестовые задания могут быть составлены по материалам текстов, работа над которыми проводилась на уроке. Например, после прослушивания текста и работы над ним можно предложить так же в тестовом варианте представления ответов выбрать нужный ответ.

Тестовое задание: прослушайте текст о Благовещенске ещё раз; слушайте преподавателя и выбирайте варианты завершения предложений.

³⁷Мальгина Е. В. Комплекс упражнений для обучения аудированию // Молодой ученый. М., 2010. № 7. С. 107.

1. Благовещенск – один из старейших городов ...

А) на русский Дальний Восток

Б) русский Дальний Восток

В) русского Дальнего Востока

2. Город расположен на левом берегу ...

А) рек Амур и Зея

Б) реки Амур

В) берегу реки Зеи.

3. Китайский город Хэйхэ находится ...

А) рядом с Благовещенском

Б) слева от Благовещенска

В) напротив Благовещенска

4. Набережная Амура очень ...

А) длинная

Б) длинная и прямая

В) широкая и прямая

Таким образом, принципиальное отличие тестов от других способов контроля заключается в том, что он моделирует ситуацию, в которой необходимо показать владение теми или иными умениями и навыками. Выбор ответа указывает на уровень сформированности этих умений и навыков в количественном и качественном выражении, а также указывает на существующие ошибки, что свидетельствует о несформированности соответствующих умений. Важнейшим фактором при формировании и развитии умений и навыков является создание условий, приближенных к реальной коммуникации. Следовательно, на каждом из указанных упражнений должна вестись работа по обучению восприятию речи, произносимой в разном темпе, поступающей из различных источников, а также приему информации при ее однократном предъявлении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании были освещены вопросы, связанные с теоретической и практической разработкой методики обучения иностранных студентов аудированию на базовом уровне. Исследование подтвердило теоретическую актуальность и практическую значимость выбранной темы.

Решение обозначенной проблемы во введении исследования привело к следующим выводам:

-во время обучения аудированию иностранных слушателей следует учитывать специфику изучаемых дисциплин, грамматические и лексические особенности языка науки;

-основу программы по обучению иностранных студентов аудированию текстов по специальности в самом начале освоения ими русского языка составляет система взаимодополняемого развития предметной компетенции слушателей и выработки и развития аудитивных навыков и умений;

-во время обучения зарубежных студентов аудированию текстов на профессиональные темы следует начинать с выработки и развития речевого слуха студентов, а далее выполнять задания, направленные на совершенствование психологических механизмов аудирования (памяти, осмысления и вероятностного прогнозирования), затем – выполнять работу по росту объема извлекаемой информации. Данные этапы работы не могут быть обособлены и должны строиться, основываясь на взаимосвязанности и систематичности;

-основным фактором во время выработки и развития аудитивных навыков и умений выступает формирование условий, которые будут приближены к реальной коммуникации. Таким образом, на каждом из указанных выше этапов должна проводиться работа по обучению восприятию речи, которая производится в различном темпе, поступающей из разнообразных источников, а также приему информации при ее однократном предъявлении;

-эффективная система заданий во время обучения аудированию включает в себя задания, направленные на формирование словаря мгновенно узнаваемых

грамматических конструкций и лексических единиц, которые являются характерными для изучения базового уровня;

-учебные материалы должны отбираться и организовываться, учитывая последовательное нарастание трудностей в усложняющихся условиях аудирования;

-предлагаемая серия заданий для базового уровня обучения русскому языку как иностранному может быть эффективно использована во время обучения аудированию.

Расширение границ исследования возможно посредством продолжения работы по развитию аудитивных навыков и умений на продвинутом этапе, в ходе обучения пониманию и восприятию лекционного материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1 Азимов, Э.Г. Информационно-коммуникативные технологии в обучении РКИ : состояние и перспективы / Э. Г. Азимов // Русский язык. – М. : Высш. шк., 2011. – № 6.– 167 с.
- 2 Апатова, Л. И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух : дис. канд. пед. Наук / Л. И. Апатов. – М., 1971. – 187 с.
- 3 Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам студентов / В. А. Артемов. – М. : Высш. шк., 1969. – 145 с.
- 4 Архипов, Г.Б. О влиянии темпа речи на аудирование : дис. канд. пед. наук / Г. Б. Архипов. – М., 1968. – 174 с.
- 5 Борзенко, С. Г. Обучение студентов-медиков профессиональному общению на русском языке : дис. канд. пед. наук / С. Г. Борзенко. – М., 1983. – С. 200–206.
- 6 Бочарова, С. П. Некоторые особенности переработки информации в кратковременной памяти / С. П. Бочаров // Вопросы психологии.– 1976. – № 2. – С. 56–61.
- 7 Вакулич, Л. А., Матвеева, Н. Г., Меренкова, Л. А. Обучение аудированию / Л. А. Вакулич, Н. Г. Матвеева, Л. А. Меренкова. – М., 2011. – 203 с.
- 8 Вайсбурд, М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух / М. Л. Вайсбурд. – М. : Просвещение, 1965. – 240 с.
- 9 Высотская, Н. А. Система упражнений, обучающая студентов-вьетнамцев аудированию русской речи (начальный этап) : автореф. дис. канд. пед. наук / Н. А. Высотская. – М., 1978. – 21 с.
- 10 Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. - М., 2003. – 87 с.
- 11 Гез, Н.И. Теоретические и экспериментальные исследования в области взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности / Н .Н. Гез // Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподава-

ния русского языка как иностранного / под ред. Ю. А. Дементьева., Н. И. Гез. – М. : Моск. гос. ин – т иностр. яз.им. М. Горька, 1989. – С. 4–11.

12 Гез, Н. И. К вопросу об обучении сапознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1962. – № 2. – С. 27–37.

13 Гез, Н. И. О факторах, определяющих успешность аудированияиноязычной речи / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 32–42.

14 Глухов, Б. А., Термины методики преподавания русского языка как иностранного: словарь / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1993. – 369 с.

15 Гончаренко, Н. В. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Н. В. Гончаренко // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Сборник материалов III международной научно-практической конференции. Том 1. –М., 2012.– С. 69–73.

16 Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки граждан зарубежных стран, необходимых для поступления на первый курс высших профессиональных учебных заведений Российской Федерации / Д. П. Билибин, Н. И. Зверев, Н. Н. Ременцов, В. В. Якушев. – М. : Высш. шк., 1999. – 31 с.

17 Елухина, Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – 25 с.

18 Елухина, Н. В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе.– М., 1986. – № 5. – С. 15–20.

19 Елухина, Н. В., Каспарова, И. Г. Подготовка учебного текста для аудирования / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – М. : Русский язык. – 1974. – № 2. – С. 40–47.

- 20 Елухина, Н. В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? / Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 28–39.
- 21 Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
- 22 Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный, первый сертификационный уровень. – М. : УДН, 2001. – 137 с.
- 23 Занглигер, В. Ф. Формирование фонематического слуха на начальном этапе обучения иностранному языку / В. Ф. Занглигер // Иностранные языки в школьных учреждениях. – М. : Русский язык. – 1962. – № 2. – С. 44–57.
- 24 Зимняя, И.А. Психологическая характеристика говорения и слушания как видов речевой деятельности / И. А. Зимняя // Старинные языки в школе. – 1973. – № 4. – С. 66–72.
- 25 Зимняя, И. А. Психология слушания и говорения : автореф. дис. доктора пед. наук / И. А. Зимняя. – М., 1973. – 32 с.
- 26 Иванова, А. Ю. Экспериментальное исследование эффективности методических приемов обучения аудированию лекций на неродном языке : дис. канд. пед. наук. / А. Ю. Иванова. – М., 1982. – 315 с.
- 27 Исенина, Е. И. Различение и узнавание как механизмы фонематического слуха : автореф. дис. канд. пед. наук / Е. И. Исенина. – М., 1967. – 26 с.
- 28 Казабеева, В. А. Обучение аудированию на уроках русского языка в иностранной аудитории / В. А. Казабеева // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 1 – 6. – С. 1019–1021.
- 29 Капитонова, Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык, 1979. – 244 с.
- 30 Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения рецептивным видам речевой деятельности в вузе // Научные труды МГПИИЯ им. М.Тореза / под ред. Ю. А. Дементьева, З. И. Клычникова. – М. : Моск. госуд. иностр. яз. им. М. Тореза, 1980. – Вып. 162. – С. 75–86.

- 31 Кочкина, З. А. Аудирование: что это такое? // Иностранные языки в школе / З. А. Кочкина. – 1964. – № 5. – С. 14–18.
- 32 Кочкина, З. А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) / З. А. Кочкина // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 161–167.
- 33 Кочкина, З. А. Что должны слышать студенты при овладении иностранным языком / З.А. Кочкиной // Иностранные языки в высшей школе. – М. : Высш. шк., 1965. – Вып. 1. – С. 17–26.
- 34 Крицкая, И. П. Некоторые синтаксические особенности материала аудирования / И. П. Крицкая // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 4. – С. 115–121.
- 35 Лариохина, Н. М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи / Н. М. Лариохина. – М. : Русский язык, 1979. – 236 с.
- 36 Лapidус, Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи / Б. А. Лapidус. – М. : Высш. шк., 1970. – 128 с.
- 37 Лезина, В. В. Методика обучения аудированию текстов на русском языке иностранных слушателей подготовительных отделений (специальность «Фармация») : дис. канд. пед. наук / В. В. Лезина. – М., 1998. – 188 с.
- 38 Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
- 39 Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
- 40 Лобанов, В. А. Фонологический слух и восприятие слов неродного языка : автореф. дис. канд. филол. наук / В. А. Лобанов. – 1991. – 20 с.
- 41 Лошакова, Е. Л. Организация обучения русскому языку иностранных студентов и русскоговорящих билингвов в условиях стажировки в экономическом вузе / Е. Л. Лошакова, Л. И. Успенская, О. В. Харитоновна // Интернет-журнал «Мир науки». – М. : Русский язык. – 2016, Том 4, номер 5. – С. 25–30.
- 42 Малыгина, Е. В. Комплекс упражнений для обучения аудированию / Е. В. Малыгина // Молодой ученый. – 2010. – № 7. – С. 283–287.

- 43 Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомарови др. ; под ред. В.Г. Костомарова. – М. : Русский язык, 1990. – 269 с.
- 44 Метс, Н. А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся / Н. А. Метс. – М. : МГУ, 1979. – 32 с.
- 45 Миллер, Дж. Магическое число 7 ± 2 / Дж. Миллер // Инженерная психология. – М., 1964. – С. 7–16.
- 46 Мирзоева, Л. Ю. Использование аутентичного материала для совершенствования навыков в сфере аудирования / Л. Ю. Мирзоева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4. – С. 254–258.
- 47 Мухина, Т. Г., Балужева, С. П. Обучение аудированию / Т. Г. Мухина, С. П. Балужева. – М., 1989. – С. 45-51.
- 48 Опарина, Е. А. Методика обучения иностранным языкам / Е. А. Опарина. – М.: Просвещение, 2006. – С. 98 – 109.
- 49 Овчинникова, Ю. В. Явление избыточности в устном научном тексте : дис. канд. пед. наук. / Ю. В. Овчинникова. – М., 1995. – 155 с.
- 50 Ожегова, Н. С. Методика обучения восприятию русской речи / Н. С. Ожегова. – М. : Русский язык, 1978. – 53 с.
- 51 Пассов, Е. И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Воронеж : Изд.-во ВГПИ, 1975. –283 с.
- 52 Пашковская, С. С. Тестирование слухо-произносительных навыков в обучении русскому языку как иностранному : дис. канд. пед. наук / С. С. Пашковская. – М., 1997. – 247 с.
- 53 Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, и др.– М. : Школа-Пресс, 2000.– 512 с.
- 54 Сайдалиев, С. О. О взаимосвязи фонематического и интонационного слуха при обучении восприятию русской речи на начальном этапе языкового вуза / С. О. Сайдалиев ; под ред. Ю.А. Дементьева // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иноязычной речевой деятельно-

сти : сб. науч. трудов. – М. : Моск. госуд. Ин-т иностр. яз. им. М. Тореза.– 1981. – Вып. 180. – С. 172–187.

55 Смирнова, Л. П. О восприятии учебных текстов, предъявляемых в разных темпах, на начальном этапе обучения русскому языку / Л. П. Смирнова ; под ред. В.А. Богачева // Методика обучения студентов-иностранцев : Вестник Киевского университета. – Киев : Вища школа, 1980. – Вып. 4. – С. 13–19.

56 Смолякова, Н. С. Дважды два четыре : учеб. пособие по русскому языку как иностранному / Н. С. Смолякова. – Томск: ТПУ, 2010. – 84 с.

57 Смолякова, Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы / Н. С. Смолякова // Молодой ученый. – 2011. – № 11. Т. 1. – С. 197–200.

58 Суздалева, Е. С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе : дис. канд. пед. наук / Е. С. Суздалева. – М., 1998. – 297 с.

59 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова.- М., 2002. – 164 с.

60 Троянская, Е. С. Общая лингвистическая характеристика научного текста / Е. С. Троянская ; под ред. А. А. Леонтьева // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – М. : МГУ, 1981. – С. 77–84.

61 Фролова, И. А. Речевой слух – основа правильного произношения // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и дисциплинам : сб. науч. трудов / И. А. Фролова ; под ред. В. Д. Виноградова.– Н. Новгород : НГПУ, 1999. – С. 54–57.

62 Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – М. : МГУ, 1987. – 288 с.

63 Шустикова, Т. В. Использование магнитофона в процессе формирования слухо-произносительных навыков в области интонации / Т. В. Шустикова ; под ред. З. И. Есиной // Использование технических средств в учебном про-

цессе при обучении иностранных студентов : сб. науч. трудов. – М., 1996. – 61 с.

64 Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / М. П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М. : МАДИ, 2015. – 132 с.

65 Щукин, А. Н. Применение аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами : тексты лекций / А. Н. Щукин. – М., 1979. – 51 с.