



**Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ В. БРЮСОВА  
BRUSOV STATE UNIVERSITY**

**ԲԱՆԲԵՐ  
Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ  
ВЕСТНИК ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ  
В. БРЮСОВА  
BULLETIN OF BRUSOV STATE UNIVERSITY**

---

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ  
ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

**ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ**

**PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES**

**2 (61)**

**Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ  
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ**

**ԵՐԵՎԱՆ – 2022**

ՀՏԴ 37.01:811.111

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-105

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОСВЕИОНАЛЬНОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ИГОРЬ КАРАПЕТЯН  
АГНЕСА ШАХНАЗАРЯН

### **Аннотация**

В статье рассматриваются особенности развития навыков аудирования у студентов факультета иностранных языков с позиций разных методологических парадигм (советско-российской и западной, особенно англо-американской). Подходы и модели, сформированные в рамках деятельностной и когнитивно-коммуникативной теорий, подвергаются историко-сопоставительному анализу. С позиций этих же теорий выделяются основные трудности аудирования с учетом языкового уровня учащихся, социокультурной компетентности, оперативной памяти, проявлений фонетической интерференции, познавательной мотивации учащихся, в целом, педагогических условий аудирования.

**Ключевые слова:** аудирование, фоновые знания, фонетическая интерференция, мотивация, социокультурная компетенция, прагматическая компетенция, дискурсивная компетенция, реактивный, рецептивный.

**Введение.** Аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Недооценка познавательной, воспитательной, образовательной роли аудирования отрицательно влияет на языковой подготовке студентов. Именно не достаточная сформированность аудитивных умений и навыков студентов является причиной нарушения иноязычного общения. Это объясняется еще и тем, что у армянских студентов недостаточно хорошо развита социокультурная компетенция.

**Проблема исследования** заключается в том, что очень часто использование новых, более эффективных методик обучения аудированию в конечном итоге не дает желаемых результатов. Многие студенты с трудом вов-

лекаются в процесс аудирования. Очень часто студенты не могут определить цель и задачи аудирования. Распространенной ошибкой среди студентов является то, что гарантией успешного аудирования они считают в основном наличие фонетических знаний. Более сообразительные студенты не забывают о роли знаний грамматики и лексики. Однако очень часто отодвигаются на задний план знания о прагмалингвистических особенностях аудирования.

Многие авторы (Гез, Елухина и др.) отмечают, что данное умение остается недостаточно развитым, так как многие преподаватели не в должной мере представляют психологические сложности аудирования (Королёва, Куликова 2011:3). И. А. Зимняя, Дж. Андерсон рассматривает психологические особенности аудирования. Предметом исследования О'Мали. Дж. Шамо стали стратегии обучения аудированию. В. Риверс, М. Темперли, Л. Жандегриф создали эффективные модели обучения аудированию.

*Цель статьи заключается* в анализе и выделении тех аспектов аудирования, учет которых позволит повысить эффективность аудирования в профессиональном курсе английского языка.

*Задачи исследования* состоит а) в выявлении основных трудностей аудирования, с учетом особенностей не только фонетической, но и лексической, грамматической, а также межкультурной интерференции, б) определении когнитивных, компенсаторных стратегий взаимосвязанного обучения чтению, письму и говорению.

***Основные теоретические подходы к обучению аудированию.*** По сути, очень трудно определить соотношение лингвистических и экстралингвистических факторов, влияющих на развитие аудитивных умений. Традиционно учителя и преподаватели иностранных языков акцент делают на преодолении лингвистических трудностей. Вследствие экстралингвистические трудности отодвигаются на задний план. По сути, приверженцы такого подхода не учитывают основные компоненты аудитивной компетенции: социокультурную, прагматическую и дискурсивную компетенции. Более того, при таком подходе аудитивная компетенция не рассматривается как основной компонент коммуникативной компетенции.

Не секрет, что особенно отсутствие живого общения с носителями языка отрицательно влияет на развитие аудитивных умений у студентов факультета иностранных языков. Более того, очень часто применение эффек-

тивных методов и стратегий обучения аудированию не дает желаемые результаты.

В этом плане, важно правильно определить понятие «аудирование». Очень часто, этот термин отождествляется с понятием «слушание». Однако, сравнение содержательных и функциональных характеристик данных понятий показывает, что если понятие «слушание» (“listening”) обозначает акустическое восприятие звукоряда, то понятие «аудирование» («Listening comprehension») включает в себя процесс восприятия и понимания звучащей речи.

При организации процесса аудирования преподаватели должны учесть тот факт, что в реальной жизни аудирование имеет совершенно другие характеристики. Во-первых, оно является важным компонентом коммуникации. Во-вторых, без него невозможно представить успешный просмотр фильма, телепередачи, прослушивание радиопередачи и т.п. В учебных условиях ставится цель моделировать те аутентично-речевые ситуации, в которых протекает аудирование.

В целом выделяются следующие факторы восприятия и понимания речевых сообщений на слух: наличие познавательной и профессиональной мотивации, жизненный опыт студентов, степень развития слуховой памяти, эмоциональное состояние аудитора во время аудирования текста, его заинтересованность в приеме информации.

По мнению многих преподавателей, студенты в основном не понимают звучащую речь на изучаемом языке из-за высокого темпа, особенно если речь идет об английской устной речи. Что касается незнакомых слов, то часто студенты не воспринимают иноязычную речь из-за того, что стараются понять каждое слово отдельно взято. Процесс понимания текста особенно усложняется, когда студенты пытаются разобраться в грамматических структурах в процессе аудирования. Большой проблемой является восприятие речи носителя языка из-за непривычного произношения.

Как известно, студенты факультета иностранных языков, изучая иностранный язык в течение нескольких лет, затрудняются полно и точно понять живую речь носителя языка, но при этом понимают речь своих преподавателей достаточно хорошо.

***Основные методы и приемы обучения аудированию, разработанные в рамках коммуникативного подхода.*** В методике преподавания иностранных языков существуют разнообразные методы и приемы, направ-

ленные на формирование аудитивных навыков. Среди них выделяются те методы и стратегии, которые разработаны в рамках коммуникативного подхода.

Как известно аудирование является «реактивным и рецептивным видом речевой деятельности», в том плане, что форма протекания аудирования внутренняя, невыраженная» (Зимняя 2001:94). Вместе с тем, аудирование является достаточно развитым навыком и для его успешного осуществления нужны соответствующие знания лексики и познавательные умения.

Из методики преподавания иностранных языков известно, что виды речевой деятельности дифференцируются по выполняемой в процессе общения роли:

- инициальные,
- реактивные.

Инициальными считаются те виды речевой деятельности, от которых исходит инициатива в момент речи (говорение и письмо). Реактивные – те, которые отвечают на инициативу (слушание и чтение).

С точки зрения психологии речи, что слушание и чтение так же активны, как и инициальные виды речевой деятельности. В типичных ситуациях они представляют такие процессы, которые характерны для «внутренней психической активности» (Зимняя 2001:94).

Принципиально важно то, что аудирование определяется как реактивный вид речевой деятельности. Оно может быть непосредственным (диалогическое общение, слушание устных высказываний выступающих в аудитории) и опосредованным (аудирование радио и телепередач).

И. А. Зимняя (1973:66) выделяет те операции, которые необходимы для осуществления данного вида речевой деятельности. Среди них выделяются «1) опознание звукового потока; 2) восприятие значения аудируемых единиц; 3) выявление значимой информации в аудируемом тексте».

Исходя из того, какие учебные задачи выдвигаются и в какой мере понимают информацию, ученые различают два вида аудирования: «аудирование с полным пониманием и аудирование с пониманием основного содержания текста» (Соловова 2004:98-118). Как не странно, студенты факультета иностранных языков в основном предпочитают «аудирование с полным пониманием». Очень часто это создает напряженную эмоциональную атмо-

сферу. В этом плане важна фасилитаторская роль преподавателя, его/ее умение во время обнаружить и снять напряжение.

Принципиально важно определить в этом плане как поддерживается обратная связь с точки зрения развития коммуникативной компетенции. Это предполагает осуществления самоконтроля за речью со стороны студентов. По сути, здесь речь идет о метакогнитивной компетенции, когда студенты осознают свои действия в процессе аудирования.

Согласно Риверсу и Темперли, понимание на слух — это «не пассивный, а активный процесс построения сообщения из того потока звуков, на что опираясь, человек использует фонологические, семантические и синтаксические возможности языка» (Rivers and Temperley 1978:63). О'Мэлли тоже рассматривает «аудирование как «активный процесс, в котором люди сосредотачиваются на выбранных аспектах прослушивания, производят смысл из отрывков и соотносят то, что они слышат, с существующими знаниями» (O'Malley, Chamot and Küpper 1989:418). С тех же методологических позиций Вандергрифт выделяет почти все аспекты аудирования. В этой связи он пишет. - «это сложный и активный процесс, в котором слушатель должен различать звуки, понимать словарный запас и грамматические структуры, интерпретировать ударение и интонацию, запоминать данные, собранные в вышеупомянутых процессах, и интерпретировать их в непосредственной близости от них», а также более широкий социокультурный контекст высказывания» (Vandergrift 2004:168). Важным представляется в его концепции то, что он выделяет социо-культурный контекст аудирования, так как он предполагает обучать аудированию, развивая социокультурную компетенцию учащихся. Это не значит, что в этой модели отодвигаются на задний план грамматические, лексические, фонетические знания. Его модель учитывает почти все аспекты обучения аудированию.

***Когнитивно-коммуниактивные модели аудирования.*** Андерсон предложил три взаимосвязанных и рекурсивных процесса для объяснения восприятия на слух: перцептивная обработка, синтаксический анализ и практическое применение. В его модели перцептивной обработке подвергаются те звуки, которые временно хранятся в памяти (Anderson 1995). «На этом этапе роль слушателей заключается в том, чтобы обращать внимание на потенциально значимые звуки, ключевые слова, которые приводят их к по-

ниманию контекстуальной информации, помогают в интерпретации значения» (Vacon 1992:317–333).

На этапе синтаксического анализа слушатели преобразовывают новые слова в осмысленные представления, для сохранения их в кратковременной памяти.

На этапе практического применения слушатели устанавливают связь между вводящими словами и существующими знаниями, уже хранящимися в долговременной памяти, чтобы понимать смысл прослушанного материала. Определяя основные параметры аудирования, О'Мэлли, Шамо и Купер (1989:418–437) большое значение придают развитию фоновых знаний студентов, которые «существуют в виде схематы предложений и взаимосвязанных понятий». Такой подход позволяет ученым выявить познавательные возможности учащихся, в том плане, что результат аудирования во многом зависит от тех представлений, которые имеют студенты о менталитете носителей языка, так от уровня знаний о менталитете носителей языка зависит эффективность аудирования.

Согласно модели Маклафлина тоже учащийся является активным организатором получения информации. Он на уровне понимания соотносит когнитивные схематы с поступающими данными. Согласно О'Мэлли и Шамо, «на степень вовлеченности учащихся в познавательный процесс влияет характер и содержания учебных задач» (O'Malley and Chamot 1989).

Достаточно удачной представляется в плане организации аудирования модель Маклафлина, которая состоит из двух основных категорий, а именно категории внимания и категории обработки (McLaughlin, Rossman and McLeod 1983:135–158).

Категория внимания рассматривается на фокусном и периферическом уровнях. Такой подход позволяет авторам этой модели выделить кроме основной идеи сообщения, вторичные характеристики сообщения, например акцент говорящего. Категория обработки включает процесс контроля и процесс обработки материала. По сравнению с временным характером контролируемой обработки автоматическая обработка рассматривается как постоянный процесс.

В этой модели реструктуризация играет жизненно важную роль, облегчая пути, с помощью которых контролируемая обработка могла бы постепенно перейти к автоматической обработке. Реструктуризация в модели

Маклафлина означает, что «компоненты задачи координируются, интегрируются или реорганизируются в новые единицы» (Brown 2007:300). В целом, данные модели разработаны в рамках когнитивно-коммуникативной модели аудирования.

*Теоретическое значение.* На теоретическом уровне определены содержательные и функциональные аудирования, выделены основные лингвистические и экстралингвистические факторы фонетической интерференции, выявлены особенности применения когнитивно-коммуникативных моделей обучения аудированию.

*Практическое значение.* Основные результаты и выводы исследования могут быть использованы учителями иностранных языков, студентов факультета иностранных языков, при изучении разных аспектов обучения аудированию.

Проведенный анализ основных подходов к обучению аудированию позволяет сделать вывод о том, что в советско-российской, и в англоязычной западной методических традициях аудирование рассматривается как активный процесс, эффективность которого зависит от учета всех видов речевой деятельности: реактивный, рецептивный и продуктивный. И если, в советско-российской традиции преобладали бихейвористские теории, то в западной методической традиции постепенно на первый план выступают когнитивно-коммуникативные подходы. В рамках советско-российской методической традиции методисты рассматривали основные проблемы обучения аудирования с точки зрения теории деятельности. Приверженцы западной традиции подходили к основным вопросам обучения аудированию с точки зрения коммуникативно-когнитивного подхода, что позволяет им включить в проблемное поле методики новые идеи, новые концепции. Это касается и рассмотрения основных проблем обучения аудированию с точки зрения компетентного подхода, и учета коммуникативного поведения, менталитета носителей языка. Это приводит в аспектуальном плане расширению проблемного поля методики преподавания иностранных языков.

**Заключение.** При обучении аудированию следует учесть все его аспекты: лексический, грамматический, фонетический, а также социокультурный и прагматический. В моделях, созданных в рамках коммуникативно-когнитивного подхода аудирование рассматривается как активный процесс. Важным представляется модель, предложенная



Вандергрифтом, в которой учитывается социокультурный контекст аудирования. Однако, это не значит, что в этой модели отодвигаются на задний план грамматические, лексические или фонетические знания. С точки зрения когнитивно-менталистической теории рассматривают процесс обучения аудированию О'Мэлли и Шамо, которые подчеркивают значения развития фоновых знаний, которое дает возможность студентам постепенно усваивать схематы носителей языка. Это касается и коммуникативного поведения носителей языка, и их образа мышления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Gez, N.I. The role of communication conditions in teaching listening and speaking / N. I. Gez // Foreign languages at school. - No. 5. - 1981. - S. 32-57. (In Russian).
2. Elukhina, N.V. Overcoming the main difficulties of understanding foreign speech by ear as a condition for the formation of the ability to communicate orally / NV Elukhina // Inostr. languages at school. - 1996. - No. 4. - P. 25-29; No. 5. - S. 20-22. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. Linguistic psychology of speech activity. - M.: Moscow Psychological and Social Institute, Voronezh: NPO "MODEK", 2001. - 432 p. (In Russian).
4. Zimnyaya, I.A. Psychological characteristics of listening and speaking as types of speech activity / I.A. Zimnyaya // IYaSh. - No. 4.-1973. - S. 66-72. (In Russian).
5. Koroleva N.O. Kulikova E.A. Perception of foreign speech by ear as one of the main stages of teaching a foreign language: Proceedings of MELI. Electronic journal [rudocs.exdat.com/docs/index-128202.html](http://rudocs.exdat.com/docs/index-128202.html), 2011, p.1-4. (In Russian).
6. Solovova E. N. Use of video in foreign language lessons// ELTNEWS&VIEWS# March 1, 2003. -p. 2-12. - Access mode: [kpfu.ru/docs/F551929821/Provide%20Svirinadoc.doc](http://kpfu.ru/docs/F551929821/Provide%20Svirinadoc.doc) (In Russian).
7. Anderson J. R. Cognitive Psychology and Its Implications, W. H. Freeman, New York, NY, USA, 4th edition, 1995.

8. Bacon S. M. "Phases of listening to authentic input in Spanish: a descriptive study," *Foreign Language Annals*, vol. 25, no. 4, pp. 317–333, 1992. View at: [Publisher Site](#) | [Google Scholar](#)
9. Brown G. "Twenty-five years of teaching listening comprehension," *English Teaching Forum*, vol. 25, no. 1, pp. 11–15, 1987. View at: [Google Scholar](#)
10. McLaughlin B., Rossman T. and McLeod B. "Second language learning: an information-processing perspective 1," *Language Learning*, vol. 33, no. 2, pp. 135–158, 1983. View at: [Publisher Site](#) | [Google Scholar](#)
11. O'Malley J. M., Chamot A. U., and Küpper L. "Listening comprehension strategies in second language acquisition," *Applied Linguistics*, vol. 10, no. 4, pp. 418–437, 1989. View at: [Google Scholar](#)
12. Rivers W. and Temperley M. *A Practical Guide to the Teaching of English*, Oxford, New York, NY, USA, 1978.
13. Vandergrift L., "Listening to learn or learning to listen?" *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, pp. 3–25, 2004. View at: [Publisher Site](#) | [Google Scholar](#)

**ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ԱԳՆԵՍԱ ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ - ՈՒՆԿՆԴՐՄԱՆ ՀՄՏՈՒ-  
ԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՆԳԼԵՐԵ-  
ՆԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

*Հիմնաբառեր՝ լսողություն, ֆոնային գիտելիքներ, հնչյունական փոխներ-  
թափանցում, մոտիվացիա, հանրամշակութային կոմպերենցիա, գործարա-  
նական կոմպերենցիա, խոսութային կոմպերենցիա, ռեակտիվ, ընկալողական*

Հոդվածում քննարկվում են օտար լեզուների ֆակուլտետի ուսանողնե-  
րի ունկնդրողական հմտությունների զարգացման առանձնահատկություննե-  
րը տարբեր մեթոդական հարացույցների /խորհրդային-ռուսական և արև-  
մտյան՝ մասնավորեապես անգլո-ամերիկյան/ տեսանկյուններից: Պատմա-

համեմատական վերլուծության են ենթարկվում գործունեության և ճանաչողական-հաղորդակցական տեսությունների շրջանակներում ձևավորված մոտեցումները և մոդելները: Նույն տեսությունների տեսասկյուններից առանձնացվում են ունկնդրողական հիմնական դժվարությունները՝ հաշվի առնելով սովորողների լեզվական մակարդակը, սոցիալ-մշակութային կոմպետենտությունը, գործառնական հիշողությունը, հնչյունական փոխներթափանցման դրսևորումները, սովորողների ճանաչողական մոտիվացիան, ընդհանրապես՝ ունկնդրելու մանկավարժական պայմանները:

## **IGOR KARAPETYAN, AGNESA SHAHNAZARYAN - THE PECULIARITIES OF DEVELOPING AUDITING SKILLS IN THE PROSEIONAL ENGLISH COURSE**

***Key words:** listening, background knowledge, phonetic interference, motivation, socio-cultural competence, pragmatic competence, discursive competence, reactive, receptive*

The article discusses the features of the development of listening comprehensive skills among students of the Faculty of Foreign Languages from the standpoint of different methodological paradigms (Soviet-Russian and Western, especially Anglo-American). Approaches and models formed within the framework of activity and cognitive-communicative theories are subjected to historical and comparative analysis. From the standpoint of the same theories, the main difficulties of listening comprehension are identified, taking into account the language level of students, sociocultural competence, operational memory, manifestations of phonetic interference, cognitive motivation of students, in general, the pedagogical conditions of listening.