## Государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования г. Москвы

«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*

**Дудушкина Светлана Викторовна**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ   
ПРИНЦИПА АВТОНОМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ   
(ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК, ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)**

Специальность 13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания

(иностранные языки)

**Диссертация**

на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

профессор Е.Г. Тарева

Москва

2015

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **Введение**…………………………………………………………………..... | 3 |
| **Глава 1. Принцип автономной деятельности студентов  в современном высшем иноязычном образовании**……………….….. | 16 |
| 1.1. Автономия в системе высшего иноязычного образования................. | 16 |
| 1.2. Сущность и роль принципа автономной деятельности студентов при обучении иностранному языку………………………………….…… | 31 |
| Выводы по 1 главе………………………………..……………………..…. | 57 |
| **Глава 2. Роль принципа автономной деятельности студентов при обучении аудированию на начальном этапе обучения**…………...…. | 59 |
| 2.1. Сущность автономного аудирования в контексте  компетентностного подхода в обучении иностранным языкам……..... | 59 |
| 2.2. Характеристики способности к автономному аудированию  студентов начального этапа обучения в языковом вузе………...……… | 78 |
| Выводы по 2 главе……………………………………………………...….. | 100 |
| **Глава 3. Обучение студентов автономному аудированию**................. | 102 |
| 3.1. Технология обучения аудированию на основе принципа  автономной деятельности студентов (начальный этап языкового вуза).. | 102 |
| 3.2. Исследование в ходе опытного обучения эффективности методики обучения автономному аудированию……………………………..……… | 123 |
| Выводы по 3 главе…………………………………………………...……... | 147 |
| **Заключение**………………………………………………………..………. | 149 |
| **Список использованной литературы** ……………………….…..…….. | 154 |
| **Приложения**…………………………………………………………...…... | 172 |

**ВВЕДЕНИЕ**

Концепция современного образования в целом и иноязычного образования в частности нацеливает процесс обучения на развитие личности обучающегося – студента языкового вуза, отвечая его потребностям и учитывая возможности. Данная установка требует модернизации содержания обучения и применения новых дидактических подходов и принципов. В современных условиях важной частью процесса обучения иностранному языку становится автономная деятельность студентов, от которой во многом зависит квалификация будущего выпускника, готового к профессиональному самопознанию и саморазвитию. Данное требование нормативно закреплено в положениях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению «Педагогическое образование», где указывается на необходимость подготовки профессионала, готового к осуществлению профессионального самообразования и личностного роста, к моделированию собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры (для выпускников академического и прикладного бакалавриата) [ФГОС ВО 2014].

Как показывает анализ литературы, проблема самостоятельного и автономного изучения иностранного языка (далее – ИЯ) находится в эпицентре научных исследований (М.А. Ариян 1999, А.Е. Капаева 2001, Н.Ф. Коряковцева 2003, Т.Ю. Тамбовкина 2007 и др.). К настоящему времени рассмотрены вопросы формирования стратегий автономного чтения (Т.Ю. Терновых 2007, И.Д. Трофимова 2003), методика формирования учебного умения активизировать языковой материал (Е.В. Апанович 2003), проблемы управления самостоятельной учебной деятельностью студентов и контроля за качеством ее реализации (Г.Р. Биккулова 2008, Н.А. Ерошина 2001, И.П. Павлова 1992,   
Т.Г. Сорокина 1991, Е.Г. Тарева 2002), подготовки студентов языкового вуза – будущих учителей к профессиональной автономии (О.А. Гаврилюк 2006). В целом можно констатировать, что в лингводидактике проблема автономии обучающихся, овладевающих ИЯ, находится в состоянии пристального изучения.

Несмотря на явный интерес исследователей к этой проблеме, вопросы актуализации автономной деятельности студентов при обучении ИЯ далеки от полного разрешения. Между тем, в последнее время потребности в автономизации процесса «погружения» студентов в иноязычное и инокультурное пространство становятся все более актуальными. Данные потребности связаны с ростом количества иноязычной аутентичной информации, представленной в аудио- и видеоформатах, с которой студент может познакомиться в просторах Интернета. С учетом данных обстоятельств, становится очевидной проблема, связанная с необходимостью оптимизации процесса автономного восприятия на слух, понимания и переработки многочисленной аудиоинформации, выбор и значимость которой определяются индивидуальными интенциями студента, нацеленного на удовлетворение своих познавательных потребностей в сфере различных областей функционирования иноязычного социума.

Проблема обучения аудированию является одной из наиболее востребованных в научном лингводидактическом контексте уже на протяжении более трёх десятилетий. Безусловный интерес представляют работы, связанные с изучением особенностей обучения аудированию в языковом и неязыковом вузах (И.Ю. Борозинец 1991, Н.Н. Гавриленко 1989, Н.И. Гез 1982,   
Т.В. Громова 2003, Н.В. Еухина 1996, Н.Ю. Кириллина 2006, Н.Н. Конева 2001, О.А. Обдалова 2001, Д.В. Позняк 2007, Е.Г. Скосоренко 1993, О.В. Тунина 2004, И.И. Халеева 1989, В.А. Яковлева 2003); с исследованием психофизиологической (Е.И. Исенина 1975, М.П. Коваленко 2003, Ю.А. Никитина 2002, Е.С. Суздалева 1998) и речеведческой основ аудирования (К.М. Бржзовская 2003, М.С. Киронова 2002); с выявлением и классификацией трудностей понимания аудиосообщений (Н.Ю. Абрамовская 2000, Н.В. Елухина 1996, Б.А. Лапидус 1980, И.Д. Морозова 1993, Е.Г. Скосоренко 1993,   
И.И. Халеева 1989); с изучением проблем взаимосвязанного обучения аудированию с другими видами речевой деятельности (И.А. Дехерт 1984, И.А. Зимняя 1973, Е.А. Колесникова 2008); с установлением видов аудирования   
(Н.И. Гез 1985, И.А. Дехерт 1984, Е.В. Елухина 1970); с разработкой систем упражнений и учебных пособий по обучению смысловому восприятию на слух (Н.И. Гез 1985, Н.В. Елухина 1971, Я.В. Зудова 2005, А.И. Черкашина 2003); с созданием теории и технологии контроля навыков и умений аудирования (Л.В. Туркина 1996).

Сделано немало, но решены далеко не все проблемы, связанные с обучением восприятию и пониманию иноязычной речи на слух. Современные социально-политические и экономические условия смещают интерес ученых в сторону активизации самостоятельных усилий студента в области актуализации данного вида речевой деятельности. Возрастающие возможности непосредственного общения с носителями иностранных языков (развитие средств массовой и телекоммуникационной информации, доступность поездок и учебы за границей), увеличение требований ФГОС ВО, связанных с профессионально значимым устным взаимодействием на межкультурном уровне, выдвигают новые требования к уровню сформированности аудитивной способности выпускников языковых вузов. Данная способность должна обладать параметрами автономной деятельности субъекта.

Самостоятельная работа, направленная на восприятие и понимание аутентичных аудиотекстов, всегда сопровождалась значительными трудностями для обучающихся, поскольку, работая в автономном режиме, они не могут прибегнуть к непосредственной помощи со стороны преподавателя, носителя языка и иных консультантов. Особую сложность процесс автономного восприятия и понимания иноязычной речи на слух представляет для студентов начального этапа обучения ИЯ в вузе. Даже обладая некоторым уровнем сформированности стратегий самостоятельной работы с иноязычными аудиотекстами, приобретенным в школе, имея определенный уровень владения ИЯ, студент, придя в вуз, не переносит имеющийся опыт в новые образовательные условия. Находясь один на один с источником аудиоинформации, он испытывает трудности в активизации своих личностных ресурсов, в использовании оправданных оптимальных лично для него методов и приемов понимания воспринимаемой на слух информации. При этом он должен проявить себя как автономная личность, от качества его автономных усилий зависит успешность удовлетворения его коммуникативных потребностей.

Практика преподавания французского языка в языковом вузе, рефлексия нашего педагогического опыта (с 1995 г. по настоящее время), а также проведенные в ходе выполнения исследования диагностические замеры (см.   
п. 3.2) показывают, что готовность студентов к автономной продуктивной работе с аудиоматериалами не находится на должном уровне сформированности. Наши опросы, беседы со студентами (об этом подробнее см. п. 3.2) показали, что студенты испытывают трудности в отборе по собственной инициативе материала для аудирования, у них редко возникает потребность в самостоятельном поиске, восприятии и переработке актуальной аудиоинформации на иностранном (французском) языке. Результаты нашей диагностики показали, что аудирование воспринимается обучающимися только как задание для выполнения, предложенное преподавателем; как правило, они не осознают, что аудирование является эффективным средством самостоятельного совершенствования коммуникативных способностей, лингвокультурологических и лингвострановедческих знаний, а значит залогом успешности в ходе межкультурной коммуникации. В целом уровень мотивации студентов к этому виду речевой деятельности является достаточно низким, отмечается отсутствие у них «мотивации успеха» в данной сфере учебной деятельности.

Из сказанного возникает **противоречие** между усиливающейся потребностью в высоком уровне сформированности способности студентов языкового вуза воспринимать и понимать на слух разнообразные иноязычные аудиосообщения, удовлетворяющие их потребностям (в том числе профессиональным), и отсутствием теории и технологии формирования данной способности с опорой на принцип автономии обучающихся. Данное противоречие является обобщающим для более частных противоречий:

* между разработанной в лингводидактике теорией и технологией реализации принципа автономии в обучении иностранным языкам и отсутствием попыток применить полученные результаты к процессу обучения аудированию;
* между фундаментальностью теории обучения аудированию и малым количеством научных работ, нацеленных на исследование самостоятельной деятельности обучающихся при восприятии и понимании иноязычной речи на слух;
* между необходимостью овладения студентами автономным аудированием уже на начальном этапе обучения в языковом вузе и традиционно иными приоритетами, устанавливаемыми для данного периода и предусматривающими целенаправленное управляемое формирование речевых навыков и умений, где аудирование выступает в большей степени как средство овладения другими коммуникативными способностями;
* между наличием разнообразия в уровнях владения студентами умениями аудированияи, соответственно, необходимостью дифференциации подходов к развитию данного умения и универсальной, единообразной технологией обучения аудированию, предлагаемой в учебниках и реализуемой в педагогической практике.

**Актуальность исследования**, таким образом, обусловлена современными требованиями к уровню подготовки студентов в области восприятия и понимания на слух разнообразных аудиосообщений, удовлетворяющих их профессиональным потребностям. Формирование аудитивной способности студентов с опорой на принцип их автономной деятельности уже на начальном этапе обучения позволит обеспечить реализацию индивидуальных стратегий обучающихся, обладающих индивидуальными особенностями и определенным уровнем владения иностранным языком при поступлении в вуз.

**Проблема исследования** формулируется в виде следующего вопроса: каким образом обеспечить развитие автономии студентов начального этапа обучения в языковом вузе, чтобы достичь повышения качества овладения таким сложным коммуникативным умением, как аудирование?

**Объектом исследования** выступаетпроцесс автономной учебно-познавательной деятельности студентов, овладевающих иностранным языком как специальностью.

**Предметом исследования** являетсяметодика обучения аудированию иноязычных (на французском языке) текстов в условиях активизации принципа автономной деятельности студентов языкового вуза.

**Целью исследования** является создание эффективной, теоретически обоснованной и проверенной опытным путем методики обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов начального этапа обучения в языковом вузе (на материале французского языка).

**Гипотеза исследования:** обучение студентов языкового вуза аудированию будет более эффективным, если:

* процесс обучения аудированию будет построен на базе принципа автономной деятельности студентов, ориентированного на учет индивидуальных потребностей, интересов обучающихся на основе поставленных ими целей овладения иноязычным общением, выработки индивидуального стиля учебной деятельности, достижения высокого уровня самостоятельности и рефлексии;
* будет доказана возможность обучения аудированию с опорой на принцип автономной деятельности студентов уже на начальном этапе обучения и будет определен минимально достаточный для этого уровень владения иностранным языком;
* будут выявлены параметры способности к «автономному аудированию» и определены критерии её сформированности;
* будет разработана и экспериментально проверена методика, нацеленнаяна обучение автономному аудированию студентов начального этапа языкового вуза.

Сформулированные цель и гипотеза исследования обусловили постановку следующих **задач исследования**:

1. Уточнить особенности автономной деятельности студентов на современном этапе развития высшего иноязычного образования.
2. Раскрыть сущность и значение принципа автономной деятельности при обучении студентов языкового вуза.
3. Определить содержание и особенности «автономного аудирования», его статус в составе компонентов профессионально-педагогической компетентности выпускника языкового вуза.
4. Выявить критерии сформированности способности к «автономному аудированию».
5. Разработать и проверить опытным путем технологию формирования способности к автономному аудированию текстов на французском языке (начальный этап обучения).

**Методологическую основу исследования** составляют базисные положения теории речевой деятельности (В.А. Артемов, Л.С. Выготский,   
П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия) и аудитивной деятельности (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), теория языковой личности и вторичной языковой личности (Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева,   
К.Н. Хитрик), основополагающих подходов для современной системы образования: компетентностного (И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя,   
А.В. Хуторской, С.Е. Шишов), личностно-деятельностного (Л.В. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская), коммуникативного (И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев), коммуникативно-когнитивного (Д. Бёрнс, А.В. Щепилова), проблемного   
(И.Я. Лернер, В.В. Сафонова), культуроориентированных (Н.И. Алмазова,   
Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова), дифференцированного (И.Л. Бим, А.А. Миролюбов), а также основные положения теории принципов обучения иностранным зыкам   
(С.А. Ламзин, М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, Э.П. Шубин).

**Теоретическую основу исследования** составляют базовые положения в области теории и методики профессионального (Ю.К. Бабанский, Г.П. Ильин, В.В. Краевский, В.А. Сластенин) и профессионального иноязычного   
(Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, Б.А. Лапидус, Р.П. Мильруд, Е.Г. Тарева, А.Н. Щукин) образования, теории и методики обучения аудированию  
(М.Л. Вайсбурд, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, Я.М. Колкер, В.В. Сафонова, Е.С. Устинова, D. Brown, J. Richards, G. White), автономии школьников и студентов в учебной деятельности (М.А. Ариян, Н.Ф. Коряковцева,   
Е.Н. Соловова, Т.Ю. Тамбовкина, L. Dickinson, H. Holec, D. Little), концепции оптимизации, активизации, интенсификации учебной деятельности (Ю.К. Бабанский, А.Л. Бердичевский, Н.Ф. Коряковцева, Б.А. Лапидус, И.Я. Лернер, Н.А. Лошкарева, Е.Г. Тарева, А.В. Усова, Т.И. Шамова).

**Методы исследования:**

* теоретические: изучение, анализ и обобщение отечественной и зарубежной литературы по данной теме, систематизация полученной информации, теоретическое моделирование, прогнозирование хода и результатов исследования;
* эмпирические: изучение и анализ нормативных документов по организации иноязычного профессионального образования, наблюдение за деятельностью студентов и учебным процессом, изучение педагогического опыта (в том числе собственного), психодиагностические методы (тестирование, анкетирование, опросы), опытно-экспериментальное обучение, методы анализа данных и их графическая интерпретация.

**Научная новизна исследования**определена тем, что**:**

* впервые принцип автономной деятельности обучающихся представлен как лингводидактический принцип в приложении к формированию способности к восприятию, пониманию и переработке иноязычных аудиотекстов, отражающей личностные потребности студентов начального этапа обучения и основывающейся на их индивидуальных особенностях;
* доказана роль автономного аудирования в общей системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях начального этапа языкового вуза;
* впервые определены характеристики и параметры проявления способности к автономному аудированию студентов языкового вуза.

**Теоретическую значимость исследования** составляет включение в терминосистему лингводидактики терминов «автономное аудирование», «способность к автономному аудированию», уточнение сущности и статуса принципа автономной деятельности студентов в системе принципов обучения иностранным языкам; выявление и обоснование специфики принципа автономии при обучении аудированию; уточнение цели, содержания и технологии обучения аудированию, обусловленных применением принципа автономной деятельности студентов; разработка критериев определения уровней сформированности способности к автономному аудированию; формулирование требований к отбору и организации материалов для автономного аудирования, создание методики обучения аудированию студентов языкового вуза, основанной на применении принципа автономной деятельности студентов.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке технологии (методов, приемов, средств) обучения автономному аудированию студентов языкового вуза; в создании номенклатуры поуровневых вариативных (индивидуально обусловленных) критериальных характеристик сформированности способности к автономному аудированию. Разработанная методика может лечь в основу создания учебных пособий для обучения аудированию студентов языкового вуза, а также при определенной модификации школьников старших классов, студентов неязыковых вузов. Полученные результаты могут быть использованы при обучении восприятию и пониманию аудиоматериалов на других иностранных языках.

Практическая **апробация** исследования проведена на базе Института иностранных языков ГБОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» в 2012/2013 и 2013/2014 уч. годах. В опытно-экспериментальном обучении приняли участие студенты I-II курсов по направлению обучения «Педагогическое образование» и «Лингвистика» (всего 53 человека). Материалы работы обсуждались на заседаниях кафедры французского языка и лингводидактики и ежегодных научных сессиях МГПУ   
г. Москвы в период 2012-2015 гг., а также на Международной научно-практической конференции памяти академика РАО И.Л. Бим «Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации» (Москва 2013), VI Международной научной конференции «Язык: категории, функции, речевое действие» (Москва-Коломна 2013), VI Международной научно-методическойконференции «Методические и психолого-педагогические проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе» (Харьков 2013), 43-й и 44-й Международных филологических научных конференциях (Санкт-Петербург 2014, 2015), III Международной научной конференции «Взаимодействие языков и культур» (Череповец 2014), Шестой Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: человек, сознание, коммуникация, интернет» (Левен (Бельгия) 2014), VI Международной научно-методической конференции «Информационно-коммуникативные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации» (Москва 2014).

На защиту выносятся следующие **положения:**

1. Повышение эффективности обучения аудированию в языковом вузе связано с актуализацией принципа автономной деятельности студентов, обладающего двойственной квалификацией как дидактического, так и методического принципа. Дидактическое значение принципа в современной системе высшего профессионального образования основано на активной автономной позиции студента, ориентированной на обеспечение непрерывного образования / самообразования в течение всей жизни. Методическая ценность данного принципа проявляется в формулировке обучающимся собственных целей овладения иноязычным общением, выработке им самим индивидуального стиля учебной деятельности, достижении высокой степени самостоятельности при анализе результатов собственного труда и рефлексии над возможными способами повышения его эффективности.
2. Автономное аудирование предполагает самостоятельные действия обучающегося по отбору и прослушиванию аутентичных звучащих текстов на ИЯ с целью их понимания, интерпретации и использования по собственному усмотрению в процессе иноязычной коммуникации. Выбор тематики, установление продолжительности звучания и степени трудности материала для автономного аудирования, поиск путей преодоления данных трудностей определяются самим обучающимся в зависимости от его личностных, деятельностных и психофизиологических особенностей с подключением консультирующих действий преподавателя. Способность к автономному аудированию как деятельности обусловлена положительным отношением и высоким уровнем мотивации студентов, она базируется на совокупности знаний и комплексе умений, служащих содержательным ядром процесса обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов. В комплекс входят умения, определяемые, с одной стороны, личностными и психофизиологическими особенностями студентов, с другой, спецификой автономного аудирования как деятельности.
3. В ходе актуализации принципа автономной деятельности студента в процессе обучения аудированию целесообразно применение аудиовизуальных ресурсов Интернет, отбор которых согласуется с содержанием автономной аудитивной деятельности студента. Сам студент, осознавая специфику процедуры и при необходимости обращаясь к помощи преподавателя, осуществляет личностно мотивированный отбор аудиотекстов согласно принципам: тематического детерминизма, аутентичности, профессиональной направленности, коммуникативной ценности / ситуативности / функциональности, информативности / тематической направленности, доступности, количественной достаточности и жанрово-стилевого разнообразия.
4. Формирование способности к автономному аудированию необходимо предусматривать для студентов, чей уровень владения иностранным языком не ниже В1. Такие студенты ментально, психически, эмоционально готовы к проявлению способности к автономному аудированию, предполагающей систематически осознаваемую потребность самостоятельного обращения (выбора, восприятия, понимания, переработки) к иноязычным аудиотекстам с визуальной поддержкой с целью самосовершенствования своих личностных качеств и развития профессиональной компетентности. Согласно критерию зависимости / независимости от рекомендаций преподавателя проявляются низкий, средний и высокий уровни сформированности способности к автономному аудированию.
5. Технология формирования способности к автономному аудированию, основанная на принципах обучения, которые необходимы для формирования и развития данной способности (личностного целеполагания, выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ образовательного процесса, продуктивности обучения, первичности образовательной продукции учащегося и вторичности изучения готовых известных результатов, ситуативности обучения, образовательной рефлексии), вбирает в себя ряд этапов данного процесса (диагностика и мотивирование, информирование и ориентирование, формирование и развитие индивидуальных аудитивных стратегий), в процессе которых реализуются стратегии, побуждающие студентов к прослушиванию аудиотекстов с целью понимания, переработки и применения полученной информации. Актуализации данных стратегий способствуют специально спроектированные приемы, ведущим из которых является взаимообмен студентами полученной в ходе автономного аудирования информацией, а также опытом автономного прослушивания. Степень сформированности способности к автономномуаудированию определяется согласно таким показателям, как аффективность, личностность, инициативность, инструментальность, когнитивность, рефлексивность, продуктивность, целеполагание.

Цель и задачи исследования определили **структуру** и **содержание** диссертации, состоящей из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложений.

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, раскрыта цель, определены объект, предмет, задачи, методологические основы и методы исследования, формы апробации результатов исследования, сформулированы научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, обозначены положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** выявлена направленность нормативных документов по направлениям «Педагогическое образование» (профиль Иностранный язык) и «Лингвистика» на усиление доли самостоятельной работы обучающегося, определено место принципа автономной деятельности студентов в системе принципов обучения иностранному языку; проанализировано соотношение понятий «учебная автономия», «учебная компетенция» и «автономность личности».

Во **второй главе** проведено обобщение данных об обучении аудированию, накопленных в методической науке; установлена сущность автономного аудирования, определены виды трудностей автономного аудирования; даны критериальные характеристики способности к автономному аудированию; обоснована важность использования аудиовизуальных материалов как основных для формирования данной способности.

В **третьей главе** представлена технология обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов начального этапа обучения, включающая принципы, этапы, общие стратегии, формы контроля и само- и взаимоконтроля студентов в период обучения с целью формирования и развития способности к автономному аудированию; представлена технология практического применения данной методики; проведено исследование эффективности практического применения данной технологии.

В **заключении** подведены итоги настоящего исследования: установлено, что достигнуты цель и решены поставленные задачи, гипотеза подтверждена, опытно-экспериментальная работа отвечает всем необходимым требованиям.

В **приложениях** размещены обобщенный список трудностей аудирования текстов на французском языке, определенных исследователями-лингвистами; ситография отобранных студентами аудиовизуальных материалов по тематике базового учебника по практическому курсу французского языка ЭКО В1 (2010) для самостоятельного прослушивания «AUDIOTHĖQUE (fiche sitographique socle commun)»; материалы дискуссии о важности и месте аудирования в овладении видами речевой деятельности; анкеты-опросы студентов; результаты 4-х срезов, статистические таблицы.

**Глава 1.**

**ПРИНЦИП АВТОНОМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ   
В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

* 1. **Автономия в системе высшего иноязычного образования**

Коренные изменения в нашей стране, произошедшие в 90-х годах XX века, основными из которых во внешней политике было открытие «железного занавеса», а во внутренней – отход от социалистического планового хозяйства, повлекли за собой перестройку всей экономической и политической системы нашего государства. Именно в этот период в системе образования происходят серьезные изменения, положившие начало процессу сегодняшних преобразований в этой области. Законодательно эти изменения были закреплены в Законе Российской Федерации «Об образовании» (2012). При новом государственном понимании высшее образование должно в первую очередь осуществлять гуманистическую и культурно-творческую миссию, должно служить удовлетворению духовных интересов личности, на реализацию самоопределения которой, должна быть направлена его основная цель.

На смену эпохе строгого подчинения вузов унифицированным учебным планам, когда существовали общие жесткие требования к учебным программам по предметам, учебным планам, учебникам и учебным пособиям, а также ко всем аспектам деятельности высшей школы, определяя некий шаблон, под который приходилось подгонять все многообразие науки и образования, наступает время, когда вузы приобретают реальную самостоятельность, получая возможность реализации таких свобод, как свобода преподавания, свобода исследования, свобода обучения.

Продолжая новаторство государственных образовательных стандартов 90-х годов, которыми были определены два компонента содержания основной профессиональной образовательной программы – федерального и регионального, последующие нормативно-правовые документы 2000-х гг. укрепляют самостоятельность вузов в разработке и утверждении основных образовательных программ для подготовки специалистов. Они регламентируют объем такой автономии – по 10% учебных часов национально-региональному (вузовскому) компоненту и дисциплинам по выбору студента. Вуз получает право самостоятельно (автономно) разрабатывать и принимать основные образовательные программы, а также создавать технологию их реализации на основе положений стандарта, что требует перестройки организаторской, педагогической, методической, исследовательской сторон его деятельности. Таким образом, открывается новый этап в отношениях между государством и вузами, что дает последним возможность «автономной эволюции».

Процесс «автономизации» вузов вступает в новую фазу в связи с переходом в 2011/2012 учебном году большинства вузов России на систему двухуровневого профессионального образования. Теперь перед вузами, вступающими в жесткую конкуренцию рыночной системы не только между собой, но и с европейскими университетами, ставится задача подготовки самодостаточного профессионала, обладающего высоким социальным потенциалом.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) 2009-2011 гг. обозначают новый виток в отношениях не только между вузом и государством, но и в отношениях внутри самого вуза между кафедрами, отвечающими за целостную интегрированную подготовку специалиста определенного профиля, а также в отношениях между студентом, профилирующими кафедрами и ученым советом вуза.

Определенной корректировке стратегия автономизации высших образовательных учреждений подверглась в новых ФГОС ВО (2014). Универсальной для данных нормативных актов современной формации является акцентуация самостоятельности образовательной организации в отношении:

* срока и содержания получения образования при обучении по индивидуальному учебному плану;
* требований к результатам обучения по отдельным дисциплинам (модулям) и практикам;
* набора дисциплин (модулей), относящихся к базовой[[1]](#footnote-1)1, вариативной частям программ, а также объема, содержания и порядка реализации данных дисциплин;
* конкретных форм и процедур контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по каждой дисциплине (модулю) и практике;
* требований к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы, а также требований к государственному экзамену[[2]](#footnote-2)2.

Процесс последовательного и неуклонного усиления автономии коснулся и вузов, реализующих программы иноязычного профессионального образования. Показательным в этом смысле является тот факт, что по направлению подготовки «Лингвистика» определение конкретного вида профессиональной деятельности, к которому в основном готовится обучающийся, осуществляется из предложенного стандартом спектра самим вузом совместно с обучающимися, научно-педагогическими кадрами и работодателями. Определение профилирующего вида профессиональной деятельности требует от вуза обеспечения обучающегося необходимыми учебными курсами, и даже, при необходимости, формирования для него индивидуальной траектории обучения, подкрепленной соответствующим учебным планом.

Анализируя ФГОС по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование», можно сделать вывод, что сама структура образовательной программы (ОП) бакалавриата направлена на постепенное введение нелинейной организации учебного процесса. Сокращение обязательных дисциплин и предоставление возможности их комплектации самим вузом, увеличение количества дисциплин по выбору как вуза, так и студента доказывает усиление автономных тенденций в высшей школе. Соотношение трудоемкостей базовой и вариативной частей, приведенных в нижеследующей таблице, наглядно демонстрирует воплощение данных тенденций в формате структуры программы бакалавриата (таблица 1).

Таблица 1.

**Структура программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование** (ФГОС ВО, 2014)

| **Структура программы бакалавриата** | | **Объем программы бакалавриата  в зачетных единицах** | |
| --- | --- | --- | --- |
| **Программа бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр»** | **Программа бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр»** |
| **Блок 1** | **Дисциплины (модули)** | 204-210 | 189 – 198 |
|  | Базовая часть | 51-75 | 36-63 |
| Вариативная часть | 153-135 | 153-135 |
| **Блок 2** | **Практики** | 21-30 | 33-45 |
| **Блок 3** | **Государственная итоговая аттестация** | 6-9 | 6-9 |
| **Объем программы бакалавриата** | | 240 | |

Как видно из таблицы, вариативная часть, предполагающая активное автономное участие как вуза, так и самих студентов, в ее комплектации превосходит базовую часть в 2-3 раза (153-135 ЗЕ и 51-75 ЗЕ соответственно). Такая структура ОП предоставляет широкое поле деятельности для проявления вузом своих возможностей по обеспечению качественной подготовки обучающихся, а значит для реализации его академической и впоследствии профессиональной автономии.

Об усилении акцента в пользу увеличения доли автономии вуза говорит и внедрение модульной системы обучения, которая в течение нескольких последних лет лишь экспериментально была введена в некоторых вузах (в число которых входил и МГПУ). Модульное обучение позволяет не только гибко строить образовательные междисциплинарные структуры или структуры внутри одной учебной дисциплины, но и коренным образом менять систему контроля и самоконтроля. Это объясняется тем, что модуль – это логически завершенная автономная единица учебного материала с определенной дидактической целью, работа над достижением которой находится под регулярным вниманием преподавателя и студента, т.к. без усвоения материала одного из модулей нарушается преемственность между всей цепочкой модулей. По мнению Т.Ю. Тамбовкиной, «применение модульной модели значительно повышает эффективность процесса обучения за счет четкой структурированности, вариативности и возможности постоянного обновления содержания обучения путем добавления или исключения модулей или отдельных их блоков, а также сочетания теоретической и практической составляющих, организации систематического контроля» [Тамбовкина 2007: 33].

Реализация обозначенных выше стратегий ФГОС ВО, свидетельствующих об увеличении степени автономии вуза в организации образовательного процесса, предопределяется увеличением доли самостоятельности студентов в овладении содержанием, планируемым в образовательной программе. Как показал наш анализ, самостоятельная работа находится в постоянно реализующей себя динамической прогрессии. В учебном плане института иностранных языков МГПУ на 2014/2015 учебный год по направлению «Педагогическое образование» практически все теоретические дисциплины базовой части профессионального цикла содержат равнозначное количество учебных часов для аудиторной и самостоятельной работы, для некоторых трудоемкость самостоятельной работы даже превышает ее. Например, «История методики как науки» имеет всего 72 ч. (2 з.е.), из них 50 ч. отводится на самостоятельную работу. Наиболее показательным является факт возрастания доли самостоятельности студентов при овладении дисциплинами практического курса иностранного языка, где, например, «Практика речи» уже на I и II курсах требует большой доли самостоятельности обучающихся: 1 семестр – 190 ч., что составляет 53 % от общего количества (360 ч.); 2 семестр – 144 ч. – 66%   
(216 ч.); 3 семестр – 152 ч. – 53 % (288 ч.); 4 семестр – 112 ч. – 62 % (180 ч.).

К самостоятельной работе следует также отнести научно-исследовательскую деятельность студентов, предусматривающую написание 2 курсовых работ и выпускной квалификационной (бакалаврской) работы в течение 4 курсов обучения, тогда как прежде на специалитете то же количество предполагало 5 лет учебы в вузе (2 курсовые работы плюс диплом). По направлению подготовки «Педагогическое образование» все 216 часов (6 з.е.) на выполнение этого пункта учебного плана отведены для самостоятельной работы. Важно заметить, что по направлению подготовки «Лингвистика» студенты уже с первого курса согласно акценту обучения на научную деятельность оказываются вовлеченными в подготовку научно-исследовательских работ.

Все приведенные выше данные очевидно демонстрируют, что результат обучения напрямую зависит от успешности организации самостоятельной работы обучающихся. Таким образом, акцент на углубление самостоятельности обучающихся является основной отличительной чертой ФГОС ВПО и ФГОС ВО от их предшественников. Данный акцент проявляется также в компетентностном формате требований данного документа к результатам освоения ООП / ОП, которые представлены в списках общекультурных компетенций (ОК), общепрофессиональных компетенций (ОПК), профессиональных компетенций в области педагогической деятельности (ПК) и специальных компетенций (СК).

На сегодня общеизвестно, что само понятие компетенции включает в себя не только «совокупность знаний, умений и навыков», но также и «способность к выполнению какой-либо деятельности» на их основе [Щукин 2008: 118]. Формирование и развитие компетенций происходит в процессе обучения, когда в уже имеющуюся систему знаний и опыта обучающийся интегрирует новую информацию, трансформируя и адаптируя ее согласно индивидуальным особенностям. Компетенция, направленная на проявление индивидуальности студента, требует от него самостоятельного преодоления трудностей, возникающих в процессе обучения, опоры на собственные возможности и способы их разрешения. Абсолютно очевидно, что ориентация нового ФГОС на формирование в результате обучения компетенций, с одной стороны, и усиление самостоятельной работы, с другой, неразрывно связаны между собой.

Проанализировав состав каждого из четырех разделов компетенций, которыми должен обладать выпускник бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование»по профилю «Иностранный язык»**,** мы пришли к выводу, что в каждом из них содержится значительное количество компетенций, требующих от студента самостоятельности. При отборе таких компетенций в разделе ОК принимается во внимание содержание квалификационных характеристик, где указаны требования к владению такими способностями, как обобщение, анализ, оценка и переработка информации, а также владение одним из иностранных языков, позволяющим получать информацию извне и самому доводить ее до окружающих. Ровно половина (8 из 16) общекультурных компетенций согласно данным критериям требует самостоятельности обучающегося. В разделе ОПК из 6 компетенций выделяются 4, формирование которых происходит с опорой на самостоятельную работу студента, а именно те, которые направлены на владение иностранным языком и речевой культурой для профессиональных целей. Больше половины компетенций (4 из 7) в разделе ПК в области педагогической деятельности подразумевают большую долю самостоятельности обучающегося, т.к. требуют развития его творческих способностей. Содержащиеся в том же разделе компетенции в области культурно-просветительской деятельности практически все (3 из 4) основаны на развитии самостоятельности.

Более подробно следует остановиться на характеристике раздела СК как основе профессионального потенциала выпускника. Данный раздел включает в себя три подгруппы: методические, исследовательские компетенции, а также компетенции в области иноязычной коммуникативной компетенции. Последняя, как известно, составляет основу профессии преподавателя иностранного языка. Насколько студент преуспеет в овладении иностранным языком, напрямую зависит от того, какой процент самостоятельности он готов посвятить этому трудоемкому процессу. Компетенции, направленные на владение языковыми и речевыми явлениями и закономерностями, а их в разделе СК насчитывается 4 из 8, непременно требуют самостоятельной деятельности студента. Исследовательские компетенции занимают важное место в подготовке педагога сегодняшнего дня, в каждой из них в той или иной степени находит отражение самостоятельная деятельность обучающихся. Методические компетенции охватывают четыре основных уровня подготовки преподавателя иностранного языка: общетеоретический, проектировочный, организационный и рефлексивный. Овладение всеми уровнями, что означает достижение необходимой степени профессионального мастерства выпускника вуза, напрямую зависит от доли включения самостоятельности студентов в процесс обучения. Уже с первых шагов обучающиеся должны понимать, что учитель сегодня – это автономная творческая личность, являющаяся специалистом не только в области обучения иностранным языкам, но и во многих смежных областях. Подтверждением этому может служить президентская программа «Наша новая школа», где основными чертами современного учителя названы мастерство, способность к инновационной деятельности, адаптивность [http://nasha-novaya-shkola.ru/]. Педагог сегодня – это не только учитель, но и исследователь, организатор, тьютор. Иначе говоря, это специалист, умеющий самостоятельно управлять своим профессиональным образованием согласно запросам рынка труда.

Таким образом, в самой стратегии формирования из 52 компетенций, рассматриваемых как результат освоения ОП по данному направлению подготовки, для 34 компетенций заложена значительная доля самостоятельности студента. В остальных 18 компетенциях самостоятельность, не играя такой значительной роли, проявляется либо как вспомогательный компонент той или иной способности, либо средство для ее формирования.

Подобную картину можно наблюдать по направлению подготовки «Лингвистика»**,** где результат обучения выпускников бакалавриата представлен разделами общекультурных компетенций (ОК) и профессиональных компетенций (ПК). Раздел ОК содержит двенадцать компетенций, развитие пяти из которых требует обязательного подключения самостоятельных стратегий студента. Как пример можно привести ОК-11, где говорится о необходимости стремления «к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства», критической оценки «своих достоинств и недостатков», формирования умения «наметить пути и выбрать средства саморазвития» [ФГОС 2010]. Профессиональные компетенции в области производственно-практической деятельности, развитие которых предполагает участие самостоятельной деятельности студентов, составляют практически половину (13 из 28) от всех компетенций, представленных в этой подгруппе и больше половины (4 из 7) в подгруппе компетенций в области научно-исследовательской деятельности. Область организационно-управленческой деятельности представлена двумя компетенциями, которые также предполагают самостоятельность обучающихся.

Подводя итог по направлению подготовки «Лингвистика», мы отмечаем, что развитие 27 из 56 компетенций предполагает значительный вклад самостоятельности со стороны студентов. Выдвигая такие данные, нужно подчеркнуть, что мы выделили только те квалификационные характеристики, в которых явно просматривается необходимость самостоятельности.

Итоги анализа ФГОС профессионального иноязычного образования свидетельствуют о решающей роли самостоятельности в деле успешного формирования и развития компетенций будущих выпускников вуза. Сделав этот вывод, мы не можем не исследовать **качество** той самостоятельности, которая требуется в свете новых стандартов. В приведенной ниже (стр. 25) таблице 2 мы сравнили формулировки профессиональных задач двух стандартов в соответствии с видами профессиональной деятельности выпускника бакалавриата, чья сфера интересов связана с иностранным языком. Наиболее важные для сопоставления фрагменты формулировок мы выделили жирным шрифтом.

Таблица 2.

**Требования ГОС и ФГОС к выпускнику бакалавриата**

**(профессиональные задачи)**

|  |  |
| --- | --- |
| ГОС ВПО,  уровень бакалавриата (2005) | ФГОС ВПО,  уровень бакалавриата (2010) |
| **Осуществление** процесса обучения иностранному языку в соответствии с образовательной программой | **Организация** обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику областей знаний (в соответствии с реализуемыми профилями) |
| **Планирование** и **проведение** учебных занятий по иностранному языку с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом | **Изучение** возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и **проектирование** на основе полученных результатов образовательных программ дисциплин и индивидуальных маршрутов обучения, воспитания, развития |
| Использование современных научно обоснованных приемов, методов и средств обучения иностранному языку, в том числе технических средств обучения, информационных и компьютерных технологий | Использование возможностей образовательной среды для обеспечения **качества** образования, в том числе с применением информационных технологий |
| **Самоанализ** и **самооценка** с целью повышение своей педагогической квалификации | Осуществление профессионального **самообразования** и **личностного роста**, **проектирование** дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры |
| **Выполнение** научно-методической работы, **участие** в работе научно-методических объединений | *В области научно-исследовательской деятельности:*  **сбор, анализ, систематизация и использование** информации по актуальным проблемам науки и образования;  **разработка** современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания, обучения и развития личности;  **проведение экспериментов** по использованию новых форм учебной и воспитательной деятельности, **анализ** результатов |

Несмотря на то, что ни в том, ни в другом стандарте качества и ценностные ориентации, которыми должен обладать выпускник вуза для успешного решения профессиональных задач, не перечислены эксплицитно, их можно определить, опираясь на приведенные в таблице данные. Риторика ФГОС ВПО (2010), где речь идет об изучении, анализе, систематизации различных видов информации и результатов обучения, а также организации и проектировании видов деятельности и учебных программ, выводит понимание самостоятельности на новый уровень – уровень автономии как способности к независимости, свободе, ответственности,возможности действовать без помощи извне. Это доказывает тот факт, что умения применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, а также владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения многие исследователи включают в содержательный состав автономии / автономности обучающегося (об этом мы подробно будем говорить ниже).

Итак, именно на развитие **автономии** студента делают ставку новые стандарты иноязычного профессионального образования, выдвигая высокие требования, прежде всего, к личности обучающегося, который должен быть готов разделить ответственность за результат обучения, искать и находить собственные пути познания, самоанализа и самоконтроля. В данной связи можно рассматривать автономию как черту выпускника языкового вуза, обязательное наличие которой закреплено в базовых документах, направленных на модернизацию и внедрение инновационных технологий в сфере высшего профессионального образования. Этот вывод позволяет характеризовать автономию студента как **инновационный аспект** в области современного высшего профессионального иноязычного образования.

Автономия студента как характерная черта стратегии модернизации высшего лингвистического образования обусловлена не только требованиями общества к качественному наполнению личности выпускника, но и спецификой предметной области «Иностранный язык» во всем многообразии вузовских дисциплин (аспектов / курсов), ее реализующих. Общеизвестно, что знание иностранного языка (ИЯ) может удовлетворить любые потребности в познании, т.к. является «средством выражения мысли об объективной действительности, изучение свойств, закономерностей которой является предметом других дисциплин» [Зимняя 1985: 20]. Каждый изучающий ИЯ, преследуя определенные им самим цели, реализующие его специфические потребности, сталкивается с таким явлением как «беспредельность» в изучении языка. Область постижения ИЯ и особенно его использования как инструмента межкультурного общения невозможно ограничить подборками лексико-грамматических явлений, социокультурных фактов, тематических сфер и ситуаций коммуникации, предлагаемых программами и учебниками. Отсюда весьма ощутимая сложность освоения всего пространства иностранного языка и культуры, фиксируемой данным языком и транслируемой при его непосредственном участии. Сложность эта становится непреодолимой в случае ограничения обучающих воздействий только а) аудиторным пространством деятельности обучающихся и б) управляемой самостоятельной работой студентов (выполнением домашних заданий). В большинстве случаев такая образовательная стратегия заведомо обречена на неудачу. Для профессионального овладения ИЯ необходимо подключить автономные (самостоятельные) рычаги познания и присвоения фактов и явлений как самого изучаемого языка, так и культуры соответствующего лингвосоциума. В этой связи автономия в изучении ИЯ обусловлена неразрывной связью между языком и мышлением, которая является самостоятельным процессом для каждого индивида. По мнению И.А. Зимней, овладение ИЯ – это «потребность самосознания и тем самым потребность более точного самовыражения» [Зимняя 1985: 20].

Признавая безоговорочно существенные различия между процессами усвоения родного языка и изучения языка иностранного (Л.В. Выготский,   
Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), мы не можем согласиться с мнением Д. Литтла. Он утверждает, что именно способность к автономному поведению, проявляющаяся в детском возрасте как естественная потребность (biological imperative) к общению и овладению родным языком, социализации и приобщения к культуре, в дальнейшем перерастает в необходимую способность, развивающуюся вместе с сознательным отношением к учению (цит. по [Трофимовой 2003: 27-28]).

Мысль о самостоятельности ребенка при овладении родным языком высказана и Н.И. Жинкиным при рассмотрении им механизмов кодирования и декодирования речевого сообщения. Речь идет о первых годах жизни ребенка, когда он «настолько овладевает языком, что способен понять, что от него требуют, и передать, чего он хочет сам», лишь основываясь на ответной реакции на «выдаваемый звуковой код», нормализуя и совершенствуя его, добиваясь адекватной реакции другого человека [Жинкин 1965: 4-5]. И.А. Зимняя, называя этот период развития ребенка сензитивным (чувствительным к языку), подчеркивает, что его (периода) эффективность основана на чувствах и эмоциях, а не на осознанном подходе к его изучению [Зимняя 1991: 28].

Соглашаясь с этим, трудно признать, что впоследствии данные механизмы речи «перерастают в необходимую способность» (по Д. Литтлу): от природы заданная чувствительность к языковым фактам и явлениям, осваиваемым ребенком самостоятельно (даже автономно), теряет свою жизнеспособность. Эта мысль подтверждается психологами, доказавшими неравномерность развития психических функций человека в зависимости от возраста. Л.С. Выготский подчеркивает, что при переходе от возраста к возрасту изменяются не только мышление, восприятие, внимание, память и т.д., но и их соотношение и структура [Выготский 56: 449]. Таким образом, существует оптимальное развитие психических функций для каждого периода жизни человека. Применительно к возрасту, когда человек включается в систему целенаправленного, управляемого обучения (школа, вуз), способность к автономии, свойственная детскому возрасту, не проявляет себя в прежней степени, обучающийся приучается к жесткой регламентации процесса обучения, «жертвуя» (к сожалению) данной способностью. Поэтому автономные стратегии учебно-познавательной деятельности не формируются сами по себе (не «перерастают»), им нужно обучать целенаправленно. Автономия как качественная черта сознательного человека формируется во время процесса обучения, при этом от обучающегося требуется «принимать на себя ответственность за эффективность своей учебной работы в вузе, приобретать умения и навыки, позволяющие осуществлять поствузовское самообразование и самосовершенствование» [Трофимова 2003:9].

Наиболее благоприятным для этого является студенческий возраст. В этот период, по мнению А.С. Маркосян, которая ссылается на анализ психологических исследований и точку зрения известных психологов (в частности   
Б.Г. Ананьева), характерен расцвет многих из перечисленных выше психических функций [Маркосян 2004: 140]. Именно в этом возрасте обучающиеся проявляют большое стремление к сознательной деятельности, к осмыслению целей обучения, методических приемов, используемых преподавателем, наиболее рациональных способов овладения ИЯ, к принятию ответственных решений.

За целенаправленное формирование способности к автономии в процессе обучения высказываются многие методисты, которые подчеркиваютее не врожденный, а приобретенный характер (B. Аndre`, M. Grémmo, R. Dyuda, F. Karton, А. Оlek, R. Porké). С ними солидарны отечественные ученые   
(Е.В. Апанович 2003, Н.Б.Козлова 2003, Н.Ф. Коряковцева 2002, Г.И. Резницкая 2001, К.В. Симонян 2008, Т.Ю. Терновых 2007, И.Д. Трофимова 2003,   
В.Л. Трофимова 2002, Т.К. Цветкова 2001, Е.А. Цывкунова 2002). В их работах доказывается, что для иноязычного образования необходима автономия, подразумевающая ответственность за результаты обучения, требующая от обучающегося самостоятельной постановки целей, достижения их, а также анализа и оценки полученного результата, подвигающая его на поиск путей и возможностей активного взаимодействия с изучаемым ИЯ, использование всех возможных средств для пополнения и совершенствования знаний.

Столь значимая роль автономии в обучении ИЯ объясняется тем, что она дает возможность обучающемуся выйти за тесные рамки того нереального мира общения (псевдокоммуникации), который преобладает на занятиях. Даже самому опытному преподавателю не удастся заменить процесс живого общения с носителем языка (за исключением, пожалуй, чтения и аудирования). Автономные действия студентов, таким образом, способны раздвинуть рамки псевдокоммуникациии даже сменить ее характер на подлинно коммуникативный. Одновременно с этим автономия позволяет выйти за пределы единообразия в обученииИЯ: преподаватель должен уметь вызвать интерес и мотивировать студента к самостоятельному решению той или иной проблемы, не ограничивая его определенными рамками для поиска и оставаясь помощником, консультантом в этом процессе.

Анализируя работы последних лет, нельзя не отметить явно выраженную тенденцию связывать успешность развития автономии с использованием ресурсов и возможностей Интернета (Т.А. Болдова 2004, Е.М. Дубовикова 2006, А.С. Елизаров 2005, Ю.В. Юрова 2011). Цифровые ресурсы«позволяют обеспечить изучение иностранного языка в индивидуальном темпе, выстроить обучение в соответствии с интересами и целями каждого студента» [Елизаров 2005: 4]. Действительно, в современную эпоху сеть Интернет представляет обучающимся реальную возможность самостоятельно (автономно) открыть для себя процессы живого общения на языке, а также окунуться в исторические и культурные реалии страны изучаемого языка. Но при этом, признавая весомую роль Интернет-ресурсов для успешного самостоятельного (автономного) изучения ИЯ, не следует забывать, что «невозможно **создать условия для самосозидания, самореализации личности**, оставаясь в рамках господствующего ныне информационного подхода к образованию» (выделено автором) [Гершунский 2003: 320].

Итак, в результате исследования современных проблем высшего профессионального образования, связанных с внедрением новых образовательных концепций и стратегий, ориентированных на автономизацию деятельности студентов, можно прийти к следующим выводам. Судя по нормативным установкам, сегодня личность обучающегося находится в центре инновационного процесса, происходящего в сфере образования и, в частности, в области образования иноязычного. Автономия, психологические основы которой заложены природой в каждом человеке, требует систематического и целенаправленного формирования всем процессом обучения, что является необходимым условием социальной и профессиональной успешности современного выпускника. В основе такого обучения, как можно предположить, находится принцип автономной деятельности студентов при обучении иностранному языку. Доказательству данного предположения посвящен следующий параграф нашего исследования.

**1.2. Сущность и роль принципа автономной деятельности студентов   
при обучении иностранному языку**

Определив автономию как характерную черту современного развития высшего иноязычного образования, в данной части работы мы ставим перед собой задачу уточнить особенности понятия «учебная автономия», что потребует от нас принятия решения по поводу неоднозначной трактовки в литературе термина «автономия», определить соотношение и взаимосвязь понятий «учебная компетенция» и «учебная автономия» для установления сущности и роли принципа автономной деятельности студентов при обучении ИЯ.

Актуальность термина «автономия» для современного обучения ИЯ связана с принятием в образовании антропоцентрической парадигмы, в рамках которой осуществляется личностно-ориентированный подход, обращенный к личности обучающегося, «а точнее ее способности, готовности и желанию не только общаться в пределах программных требований на изучаемом языке, но и что особенно важно, самостоятельно совершенствоваться в иноязычной деятельности» [Гальскова 2013: 32]. В соответствии с духом времени автономия / автономность выдвигается рядом ученых (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова) как один из **дидактических принципов** в системе обучения ИЯ.

Понимая принцип вообще как «исходное начало, положение, на котором построена какая-нибудь теория, концепция или система» [Ляховицкий 1981: 29], важно принять во внимание, что именно представляет собой автономия обучающегося в процессе обучения ИЯ, осознать сущность этого явления, чтобы впоследствии установить особенности данного принципа, значимые для нашей работы.

Трактовка понятия «автономия» варьируется в зависимости от той сферы, в которой оно рассматривается. Экономические, политические и бизнес-словари, а также словари русского языка определяют автономию как самоуправление, независимость, право самостоятельного управления какой-либо части государства. В данной связи различают автономию территориальную (политическую, законодательную) или экстратерриториальную (культурную). Территориальная автономия делится на административно-территориальную (региональную), национально-территориальную и национально-государ-ственную.

Автономия как термин прочно вошла в систему наук о государственном устройстве, об управлении государственными учреждениями. Здесь данный термин используется для определения тех полномочий, которые предоставляются отдельным государственным органам и учреждениям в силу специфики их деятельности, требующей принятия оперативных и компетентных решений. Такая автономия может быть административной, финансовой и экономической. В последнее десятилетие именно в таком смысле понятия «автономный», «автономия» прочно утвердились в тезаурусе такого направления педагогической науки, которое занимается вопросами управления образовательными учреждениями (Л. Вербицкая, Л.М. Волосникова, В. Гретченко, В. Никольский,   
М.Г. Певзнер, А.Г. Ширин, L. Kronthaler, J. Timm).

В научной литературе автономия вуза рассматривается как институциональная форма академической свободы. При этом утверждается особая миссия университета как источника, хранителя и транслятора знаний, подчеркивается его роль в условиях постиндустриального общества. Под автономией вуза понимается его «самостоятельность в выборе стратегии развития, организационной структуры, в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научно-исследовательской, финансово-экономической, международной и иных видов деятельности в соответствии с уставами вузов и действующим национальным законодательством» [Певзнер 2012:33].

Автономный вуз требует автономных субъектов образовательной, управленческой, хозяйственной деятельности. Усиление внимания к автономии в образовательной сфере привело к тому, что данное понятие начало активно использоваться в приложении к характеристике участвующего в образовательной деятельности человека, прежде всего преподавателя, студента.

Возможность «личностной» интерпретации автономии обусловлена рядом факторов. Первым из них является исконное этимологически обусловленное толкование автономии / автономности. Автономность (от греч. autos – сам и nomos – закон) трактуется в философии как собственная закономерность, самоуправление высокоорганизованных, прежде всего живых и социальных систем, что значит, что функционирование и поведение таких систем определяется их внутренними основаниями и не зависит от воздействия окружающего мира [Философский энциклопедический словарь 2001: 10]. Из определения видно, что автономность является одним из важнейших параметров человека, определяющих его внутренние силы, не зависящие от внешних обстоятельств.

Именно в таком ракурсе рассмотрения автономия / автономность исследуется в философской науке, где рассуждают об этической автономии, этическом самоопределении на основе собственного разума и собственной силы в соответствии с собственной природой. И. Кант считал это самоопределение единственно самообразующимся с достоинством морально зрелого человека [Кант 1994: 412]. Понятие «автономная личность» в философии определяет человека как индивидуума способного самостоятельно управлять своими поступками, что является, по Канту, необходимым условием для разумных действий. При этом речь идет об относительной автономии: по К. Марксу, относительная самостоятельность есть «внешнее обособление при внутренней зависимости» (цит. по [Похилько 2003: 3]). Интересно в этом смысле упомянуть о феномене «духовная автономия», который трактуется философами как относительная независимость от материальной жизни, общественного бытия [там же].

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что явление автономии может иметь как внеличностное так и личностное существование. Различные виды автономии мы представили ввиде схемы 1.

Схема 1.

В рамках данного исследования, одним из центральных направлений которого является формирование автономии обучающегося, целесообразно рассмотреть феномен **автономии отдельного индивидуума**, который может проявляться как черта личности, как базовая потребность – движущая сила на всех стадиях развития, как своезаконие (собственные жизненные принципы, система ценностей), а также как отделение человека от окружающего контекста [Леонтьев 2005: 11).

В работах современных исследователей понятие «автономия» рассмотрено под разными углами исследования жизнедеятельности человека:

* как социальная способность или компетентность   
  (Г. Андерсон, С. Кристинсон, Дж. Фридман);
* как профессиональная необходимость (О.А. Гаврилюк, Т.Ю. Тамбовкина);
* как аспект учебной деятельности (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова, Л.В. Трофимова).

Каждый из приведенных выше ракурсов рассмотрения автономии человека базируется на понятии «личностной автономии», которому (без номинального введения данного термина) посвящено немало трудов (А.Г. Асмолов,   
Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.В. Иванников, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев,   
С.Л. Рубинштейн). Несомненной ценностью для исследования «автономии» в контексте учебной деятельности является татрактовка современными психологами понятия «личностная автономия», трактовка, которая связана с гуманистическим и когнитивным направлениями теории личности. Это объясняется, во-первых, исторически сложившейся тесной связью между методикой обучения ИЯ и психологией, во-вторых, необходимостью определения сущности понятия учебная автономия сквозь призму психологических особенностей данного явления.

В современной психологии понятие «личностной автономии» включает описание механизмов саморегуляции и самодетерминации личности, реализующихся в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека. Личностная автономия связана с высоким уровнем интегрированности «Я» в окружающее пространство, с открытостью опыту, с дифференцированным отношением к событиям и к собственному поведению (Е.Н. Воронова, О.Е. Дергачева). Автономная личность обладает такими характеристиками как самостоятельное целеполагание, осознанность поведения, развитая рефлексия, гибкость и креативность мышления. Современная психологическая мысль рассматривает «автономию личности» как «механизм адаптации личности к постоянно меняющимся новым условиям, определяя успешность личностного и профессионального развития» [Сергеева 2007: 24].

Мысль о том, что автономия обучающихся является величиной относительной, зависящей от учебной ситуации, высказана многими зарубежными учеными (G. Kan, S. Ljeto, S. Muaran, А. Оlek, L. Porshe). В соответствии с этим в отечественной методике выделяются различные уровни автономии обучающихся, их существование обосновывается различными моделями педагогического взаимодействия между преподавателем и студентом как основными участниками учебного процесса. Так, по мнению О.А. Сергеевой, наблюдаются три уровня, характеризующие автономную личность студента:

* высокий – преобладание неподдельного интереса, инициативности, гибкости мышления, творческой активности, ориентации на получение удовольствия от самой выполняемой деятельности;
* средний – попытки принимать ответственные решения исходя из своих подлинных интересов, боязнь социального неодобрения;
* низкий – преобладание ориентации на избегание неудач и чувства вины, получение похвалы и социального одобрения [там же: 23].

Е.Г. Тарева также выделяет три уровня (низкий, средний, высокий) сформированности учебно-познавательной самостоятельности студентов, одной из составляющих которой автор называет автономию личности обучающегося. Уровневая иерархия выстраивается ученым в зависимости от трех основных параметров: внешнее руководство, личная независимость и личный прогресс. При высоком уровне сформированности учебно-познавательной самостоятельности студент сам определяет цели, способы и приемы учебной деятельности, осуществляет ее контроль и координацию, самостоятельно отслеживает положительную динамику результатов [Тарева 2003: 7].

Настоящее исследование ставит задачу рассмотрения не просто автономии личности современного студента, а автономии, определяющей успешность его учебной деятельности. Следовательно, ставится вопрос о роли и сущности учебной автономии обучающегося для современной личностно-ориентированной модели обучения, где отношения между преподавателем и обучающимся рассматриваются как идеально субъект-субъектные. В этой связи мы склонны разделить точку зрения о возможной трехуровневой организации автономии в зависимости от личностных качеств и специфических компетенций обучающихся. Определение автономии, которая свойственна студентам, в лингвопедагогических целях овладевающих иноязычным общением (в условиях языкового педагогического вуза / факультета), будет представлено ниже после анализа работ отечественных и зарубежных ученых, исследующих область иноязычного образования.

Анализируя работы отечественных и зарубежных ученых по автономии обучающегося в иноязычном образовании, можно отметить различие в аспектах, принимаемых исследователями за основу данного явления. В нижеследующей таблице приведены основные характеристики, с которыми отождествляется в научных работах понятие автономии при овладении иноязычным общением (таблица 3).

Таблица 3.

**Базовые характеристики автономии (обзор точек зрения)**

|  |  |
| --- | --- |
| Степень свободы обучающегося в выборе содержания, стратегий, средств обучения | М.А. Ариян, О.А. Гаврилюк,  Г.И. Резницкая, Е.Н. Соловова, Л.В. Трофимова, Е.А. Цывкунова, A. Littlejohn |
| Внутренняя личная независимость обучающегося | Е.В. Апанович, А.А. Козлова, Т.Ю. Тамбовкина, Г.И. Резницкая, Т.К. Цветкова |
| Способность осуществлять осознанно продуктивную образовательную деятельность, способность к критической рефлексии | H.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова |
| Умение учиться | Е.Н. Соловова, И.Д. Трофимова,  M.-J. Barbot, W. Littlewood |
| Умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность (равная/ разделенная ответственность) | Е.В. Апанович, Н.Д. Гальскова, Г.И. Резницкая, А.А. Козлова, Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова, И.Д. Трофимова, Л.В. Трофимова, Т.К. Цветкова, Е.А. Цывкунова, H. Holec, J. Trim |
| Наличие высокого уровня мотивации, определенное психологическое отношение к учебному процессу | Н.Ф. Коряковцева, К.В. Симонян, Л.В. Трофимова, Е.А. Цывкунова, M.-J. Barbot, D. Little |
| Обладание индивидуальным стилем учебной деятельности | Е.Г. Тарева, M.-J. Barbot |
| Осознание себя как учащегося, трудностей овладения ИЯ, путей успешного овладения ИЯ | M.-J. Barbot, С. Walters |

Как можно заключить из анализа имеющихся точек зрения, характеристики автономии обучающегося, приведенные в таблице, можно разделить на две подгруппы:

* характеристики, которые относятся к личностным особенностям обучающегося,
* характеристики, которые соотносятся с учебными умениями, с учебной деятельностью, обеспечивающей возможность преуспеть в обучении.

Подтверждением такой диверсификации точек зрения послужат суждения ряда авторов, которые выделяют в составе автономии деятельностный и личностный компоненты (Н.Ф. Коряковцева, 2002, Л.В. Трофимова, 2002). Личностный компонент подразумевает «способность к самостоятельным действиям, принятию ответственных решений на всех этапах учебной деятельности, переносу опыта учебной деятельности в новые учебные ситуации» [Трофимова 2002: 26]. Деятельностный компонент рассматривается авторами как учебная компетенция обучающихся. Сказанное свидетельствует о сложном комплексном характере автономии как явлении, о его тесной соотнесенности с тем, что в сегодняшней образовательной парадигме принято называть компетенцией. На сегодня общепризнанным считается то толкование компетенции, которое фиксирует ее сложную организацию как «интегральные динамические характеристики выпускника, которые выражают ожидаемые и измеряемые результаты обучения (знания, умения, навыки, личностные качества), то есть достижения выпускника, его готовность и способность осуществлять определенные виды деятельности после освоения всего курса или его отдельной части» [Соловова 2010: 21].

Сделанные выводы предопределили необходимость исследования степени соответствия явлений «учебная автономия» и «учебная / учебно-познавательная компетенция»[[3]](#footnote-3)1. Как показывает анализ литературы по рассматриваемому вопросу, данные понятия часто трактуются учеными как взаимосвязанные и даже взаимозаменяемые. Анализируя взаимозависимость данных явлений, мы установили, что возможность для их совмещения связана с единой для них сферой действия, которой является самостоятельная познавательная деятельность обучающегося, а именно процесс «добывания знаний непосредственно из окружающей действительности», который обучающийся организует согласно собственным способам целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки на основе креативного подхода к обучению [Хуторской 2003: 137].

Несмотря на единую сферу действия учебной автономии и учебной компетенции, имеются основания для их дифференциации. Остановимся на анализе точек зрения ученых по данному вопросу. Согласно первой точке зрения (Н.Ф. Коряковцева, Л.В. Трофимова), учебная компетенция является ключевым компонентом автономии обучающегося в учебной деятельности. Схематично определим данные зависимости следующим образом (схема 2, стр. 40):

Схема 2.

В этом случае автономию следует определить как «способность учащегося к самостоятельному управлению учебной деятельностью, обеспечивающую позицию «Я-учитель»» [Коряковцева 2002: 42]. Согласно данной точке зрения выделяются следующие компоненты автономии обучающегося:

1. Учебная компетенция, определяющая осознанное и эффективное управление учебной деятельностью, самооценку и самокоррекцию;
2. Позиция деловой активности, характеризующаяся способностью к инициации учебной деятельности, стратегии целеполагания и принятия самостоятельных независимых решений относительно всех аспектов данной деятельности и принятие ответственности за результат этой деятельности;
3. Позиция конструктивной и креативной деятельности, ориентированной на личностный образовательный продукт, свобода к творческому преобразованию своей деятельности, взаимодействие и сотрудничество в процессе обучения;
4. Позиция рефлексивной самооценки целей, процесса и результата учебной деятельности, коррекцию и накопление опыта, формирование индивидуального стиля деятельности [там же: 42].

Анализируя работы Н.Ф. Коряковцевой, мы не можем не отметить определенного рода противоречивость суждений автора. В другом своем исследовании ученый делает следующее заключение: учебно-познавательная компетенция является ключевым компонентом продуктивной учебной деятельности, обеспечивающим становление личностно значимых субъектных качеств ученика, его самостоятельность (автономию), самореализацию и саморазвитие в образовательной среде [Коряковцева 2003: 71]. В последней ссылке заметен прямой отход от директивной линии рассуждений, где учебная автономия подчиняет себе учебную компетенцию. В последней цитате видна противоположная линия взаимоотношений исследуемых понятий: учебная компетенция провоцирует развитие автономии, и, согласно причинно-следственным отношениям, компетенция довлеет над автономией. Невзирая на некоторую противоречивость взглядов, мы склонны отнести позицию данного автора к первой группе суждений. Неоднозначность суждений в тот период времени (начало 2000-х гг.) являлась скорее правилом, чем исключением (слишком фрагментарными в тот момент были исследования в области компетентностного подхода).

Относимое к тому же времени исследование Л.В. Трофимовой более точно распределяет зависимости между сопоставляемыми понятиями. Автор, разделяя мнение Н.Ф. Коряковцевой, связывает учебную компетенцию только с процессом управления и выбором способов и приемов учебной деятельности, ограничивая, тем самым, сферу ее действия. Вслед за А. Олеком автор считает, что «развитие учебной автономии может происходить лишь с опорой на учебную компетенцию, являющуюся ее основой» [Трофимова 2002: 37].

Другой взгляд на соотношение понятий «учебная компетенция» и «автономия/самостоятельность» обучающихся, возникший в более позднее время, является прямо противоположным первому. И его появление, как нам представляется, напрямую связано с интенсивным развитием теории учебной компетенции. Согласно данному подходу автономия / самостоятельность обучающегося является одним из признаков (компонентов, элементов) учебной компетенции. Обозначим суть данного подхода в следующем схематическом виде (схема 3, стр.42):

Схема 3.

Проиллюстрируем данную позицию ссылками на работы ученых.   
Е.К. Мишнева рассматривает учебно-познавательную компетенцию как «ядро культуры учения», один из компонентов общей «социальной культуры» обучающегося [Мишнева 2006: 51]. Автор цитирует А.А. Леонтьева, считающего, что владение «социальной культурой» предполагает способность личности к самостоятельному выбору индивидуальной стратегии и тактики деятельности, в индивидуальном стиле деятельности и способе поведения [там же: 40]. В работах И.Д. Трофимовой и Е.В. Апанович автономия рассматривается наряду с «высоким уровнем самосознания, рефлексивности, личной ответственностью студента за собственную учебную деятельность» [Апанович 2003: 50] как один из компонентов процесса овладения иноязычным общением. Н.В. Елашкина также трактует самостоятельность лишь как одну из «характерологических черт учебной компетенции» [Елашкина 2006: 44]. Таким образом, согласно второй точке зрения, учебная автономия рассматривается как значимый, но лишь один из признаков учебной компетенции.

В нашем исследовании, признавая правомерность рассмотренных выше точек зрения, мы видим несколько иное соотношение данных понятий в ракурсе парадигмы личностно-ориентированного подхода, точнее принципа лично-ориентированной направленности обучения. Данный принцип, рассматривающий обучающегося как активного и во многом самостоятельного субъекта учебного процесса, одной из целей предусматривает формирование автономной творческой личности. В этом случае учебная автономия должна квалифицироваться не как составная часть учебной компетенции, а как результат последней. Именно она впоследствии ведет к реализации автономности как непременного свойства личности, проявляемого за пределами целенаправленного управляемого учебного процесса. Схематически отразим линейно такой тип взаимоотношений (схема 4):

Схема 4.

Находясь в такой линейной зависимости, данные явления приобретают особое содержательное звучание. Под учебной компетенцией понимается владение совокупностью учебных умений, необходимых для успешности обучения. Учебная автономия, являясь следующим этапом в данной парадигме, определяется нами как готовность и способность к самостоятельной учебной деятельности на базе необходимых знаний, умений и навыков. Что касается автономности личности, то она трактуется как самый высокий уровень данной градации, как ее результат, при котором обучающийся сам является творцом собственного развития и совершенствования как профессионала.

Таким образом, мы стоим на позиции, согласно которой невозможно установить отношения подчинения (субординации) между двумя смежными понятиями: учебной компетенцией и учебной автономией, скорее следует вести речь о **координации**, которая обозначает согласование, упорядочение частей управляемой системы [Словарь иностранных слов 1989: 314]. Основываясь на данных умозаключениях, мы готовы утверждать, что учебная автономия является **показателем сформированности учебной компетенции**, планируемым **результатом** формирования последней, являющимся непременным атрибутом студента, действующего в русле парадигмы непрерывного образования (образования через всю жизнь – life long learning, apprentissage | formation tout au long de la vie), в которой развивается сегодня высшая школа в общемировом пространстве.

Очевидность значения учебной автономии, ее осмысление, как видится, привело к тому, что в современной системе образования предлагается новый принцип обучения – **принцип автономной деятельности обучающегося**. Рассмотрим его подробно, руководствуясь необходимостью раскрытьего особое дидактическое содержание, определить его специфику для процесса овладения иноязычным общением, а также установления его места в существующей системе принципов: как дидактических, так и методических. При выполнении этой задачи мы будем руководствоваться одним из принципов историко-педагогического исследования, предложенных ученым-педагогом с мировым именем П.Ф. Каптеревым. Данный принцип, требующий изучения развития педагогических теорий и практики в их диалектическом единстве и взаимосвязи, движении, сопоставлении прошлого с настоящим, в единстве объективного и субъективного (цит. по [Федотова 2008: 287]), позволит нам рассмотреть процесс зарождения и эволюции принципа автономии обучающегося.

Проблема принципов занимает важное место в общей науке об обучении и воспитании (Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, В.В. Краевский, А.В. Хуторской), а также в теории обучения иностранным языкам   
(Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, С.А. Ламзин, М.В. Ляховицкий,   
Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, И.В.Рахманов,   
Г.В. Рогова, И.Д. Салистра, А.П. Старков, С.К. Фоломкина, З.М. Цветкова). На сегодня практически определено, что под принципами обучения понимаются «исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности» [Сластенин 2008: 169].

Дидактические принципы обучения, берущие истоки в трудах Я.А. Коменского и А. Дистервега и наиболее полно сформулированные К.Д. Ушинским более столетия тому назад в эпоху зарождения методики как науки, уже тогда включали идеи самодеятельности, активности и инициативы обучающихся. На заре XX века в работах П.П. Блонского, продолжателя педагогических традиций Я.А. Коменского и К.Д. Ушинского, важное место занимает формирование новой (советской) школой «автономной личности». Трактовка ученым морально ценной автономной личности как «человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению» [Блонский 1917: 104] в целом совпадает с современным определением этого понятия. Представляется ценным понимание ученым процесса обучения как «рациональной организации самовоспитания», в процессе которого происходит самоопределение человека [там же]. Признавая роль сотрудничества ученика и учителя, П.П. Блонский отводит ученику место не «пассивного существа», а готового к «**собственной работе**» индивидуума (здесь и ниже выделено нами. – С.Д.).

Согласуясь с данной установкой, П.Ф. Каптерев в качестве цели предусматривает не только пробуждение умственных интересов и пытливости, но предоставление обучающемуся средств и орудий для удовлетворения пробудившейся **самостоятельности**. С ним созвучна концепция В.П. Вахтерова, педагогическая теория которого также ставит во главу угла связь между результативностью обучения и развитием познавательного интереса учащихся, составляющего основу для самообучения, самообразования [Морозова 2007].

Помимо исторического теоретического наследия истоки принципа автономии проявляются в появлении и действии школ нового для конца XIX – начала XX веков типа. Реализация на практике прогрессивной педагогической мысли осуществлялась в школах, организованных Н.Ф. Бунаковым, С.А. Рачинским, Н.Н. Неплюевым, А.Н. Поповым и др. Прогрессивность концепции этих школ описана в трудах П.Ф. Каптерева как переход от знаниевой системы образования к системе развития познавательного интереса обучающегося, развития его личности.

Потенциал трудов ученых прошлого, а также осмысление практического опыта общеобразовательных учреждений для рассмотрения принципов современной дидактики трудно переоценить. По-видимому, как следствие данных теоретических и практических результатов еще на заре XX века в системе принципов развития познавательных интересов обучающихся основным обозначен принцип развития личности ребенка, рассматриваемого как развивающаяся система, определяющая весь ход педагогического процесса. В работах ученых ученик представлен как центр обучения, учитель – как человек, направляющий его развитие.

Несмотря на определение рядом прогрессивных ученых начала XX века принципа развития личности обучающегося как доминанты процесса обучения и воспитания в целом, данный принцип не нашел своего отражения в период развития советской школы, функционирующей по принципам марксистско-ленинской идеологии. Но и в этот период идея повышения степени ответственности обучающегося, развития его самостоятельности не забывается, напротив, она укрепляет свои позиции. Положительным моментом периода развития советской школы является дальнейшая разработка идеи самообразовательной деятельности учащегося в процессе обучения. Свое логическое продолжение она обретает в **принципе сознательности**, признанным важнейшим принципом в советской педагогике, при помощи которого обеспечивается не только глубокое смысловое понимание и осмысление учащимися учебной информации, но и «переход знаний в убеждения, формирование мировоззрения и воспитание у учащихся отношения к знаниям» [Ганелин 1961: 27].

Начиная с 50-х годов, в педагогической литературе появляется много специальных работ, посвященных проблеме развития сознательности учащегося. Трактовка сущности понятия «сознательность обучения», ее основных составляющих представляет несомненный интерес в ракурсе понимания основных направлений современного понимания «автономии». Сводный анализ данных работ представлен в таблице 4 (стр.47), где жирным шрифтом мы обозначили значимые идеи для понимания и интерпретации принципа автономии, осмысляемого нами.

Таблица 4.

**Ключевые подходы к интерпретации принципа сознательности   
в обучении**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Сознательность | | Авторы |
| стороны | Признаки |
| Интеллектуальная | Умения осуществлять умственные операции анализа и синтеза, индукции и дедукции,  сравнения, сопоставления, классификации,  систематизации, обобщения  Понимание, а не «механическое заучивание» учебного материала  Знание фактов учебного материала | А.Н.Леонтьев  Ш.И.Ганелин  П.Н.Груздев  И.А.Каиров  Б.П.Есипов  Н.К.Гончаров  Ш.И.Ганелин |
| Активная  и **самостоятельная** | Активно сознаваемое содержание учебного  материала (сознание как отношение, как направленность)  Важность сознания для формирования мировоззрения, переход знаний в убеждения  (воспитательный характер сознания)  **Самостоятельно** анализировать  и обобщать материал | А.Н.Леонтьев  М.А.Данилов  Б.П.Есипов  Н.К.Гончаров  Д.О.Лордкипа-нидзе  П.Н.Шимбирев  И.Т.Огородни-ков |
| Ответственная | Необходимость выработки **ответственного**  **отношения** к учению, понимания учебной цели и важности ее достижения  Осознание результатов своей работы  и применение их на практике | Б.П.Есипов  Н.К.Каиров Н.К.Гончаров Л.В.Занков  С.А.Данилов С.В.Иванов |

В таблице основные признаки сознательности распределены по основным сторонам их направленности – интеллектуальной, активной, самостоятельной, а также ответственной. Таким образом, наглядно отражается ценность и созвучность каждого из этих направлений для сегодняшнего понимания сущности «автономии обучающегося», которая невозможна без основательного знания учебных фактов, определений, законов, без активно-творческой самостоятельности и ответственного отношения к процессу обучения.

В 80-е годы изменения в социальной политике нашей страны и мировое развитие в области образования диктуют изменения на уровне целеполагания: основной целью обучения становится всестороннее развитие личности в условиях непрерывного самообразования, что не представлялось возможным вне развития учебной самостоятельности / самодеятельности. Таким образом, становится очевидной необходимость включения в систему дидактических принципов нового принципа, «отражающего тенденцию перерастания обучения в самообразование» [Скаткин 1983: 15]. Содержание **принципа самообразования** школьников, обоснованного М.Н. Скаткиным, безусловно, является значимым для трактовки принципа автономии обучающегося сегодняшнего дня. Самообразовательная деятельность старшеклассника (условия для жизнеобеспечения этого принципа заявляются автором именно для данной образовательной ступени) подразумевает умение самостоятельно ставить задачу, находить способ ее решения, контролировать и оценивать результат своей познавательной деятельности. Потребность в самообразовании ученый связывает с профессиональным самоопределением, без которого невозможно понимание своей общественно полезной, социальной значимости. М.Н. Скаткин связывает самообразовательную деятельность с процессами профессионализации и социализации, что сближает его подход с современной трактовкой понятия «автономия» [там же].

Несмотря на очевидную значимость принципа самообразования, общепринятая классификация дидактических принципов обучения того времени, признанных универсальными, т.е. применимыми в обучении любому предмету, не содержит данного принципа в своей системе. В 80-е годы наиболее важными дидактическими принципами, определяющими педагогическую основу обучения ИЯ, признаются принципы воспитывающего обучения, сознательного обучения, творческой активности обучающихся, научности, наглядности, систематичности, прочности усвоения знаний, доступности в усвоении знаний, учета индивидуальных способностей обучающихся и связи обучения с жизнью.

Вместе с констатацией приведенных фактов, нам удалось выявить динамику, согласно которой принцип автономии зарождается и активно развивается в содержательных основаниях других принципов обучения. Принцип сознательности обучения расширяется Ю.К. Бабанским до принципа сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении при руководящей роли преподавателя. Ученый добавляет также принцип всемерного стимулирования и мотивации положительного отношения школьников к учению, а также принцип единства и оптимальной взаимосвязи репродуктивной и поисковой учебно-познавательной деятельности. Важным является включение в группу дидактических принципов принципа направленности процесса обучения на всестороннее, гармоническое развитие личности [Бабанский 1977: 27].

Данный принцип приобрел новый стимул для своего развития в последние десятилетия развития педагогики и методики. Сегодня он звучит как принцип лично-ориентированной направленности обучения, рассматривающий обучающегося как субъект учебного процесса независимо от предмета изучения. По мнению А.А. Миролюбова, «применительно к иностранному языку смысл этого принципа заключается в том, что учащийся должен стремиться к самостоятельному и творческому участию в общении», а автономия, являющаяся одним из основных моментов данного принципа, позволит ему «реализовать свою субъективную позицию в учении» [Миролюбов 2010: 51]. Смежным с указанным является принцип деятельностной основы обучения иностранному языку. Согласно этому принципу происходит усиление внешней и внутренней активности обучающегося, что свидетельствует об актуальном пересмотре принципа активности. В центре оказывается внутренняя активность личности, стремящейся самостоятельно найти решение задач для творческого «усвоения рецептивного или продуктивного языкового материала» [там же: 52]. Обучающийся представлен в данной системе принципов как сознательно активный, нацеленный на эффективный, творческий процесс познания субъект.

Проблема поиска исчерпывающе полного подхода к составлению классификации принципов для современного этапа развития методики обучения ИЯ остается актуальной и на сегодняшний день. В этой связи невозможно обойти вниманием высказывание А.В. Хуторского по поводу соотношения дидактических и методических принципов в методике обучения ИЯ. По мнению ученого, данное соотношение «выступает в качестве проблемы, являющейся причиной двух недостатков: отсутствие должного учета специфики иностранного языка как учебного предмета при применении общих положений дидактики и игнорирования некоторых положений общей дидактики при разработке методики обучения иностранному языку» [Хуторской 2008: 87].

По-видимому, как результат поиска решений данной проблемы в методике обучения ИЯ ведется поиск оснований, эксплицирующих исходные положения, фиксирующие протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения иностранному языку и развития на этой основе языковой / вторичной языковой личности обучающегося. На сегодня общеизвестными и аксиоматичными в методике являются принципы коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанного обучения устной речи, чтению и письму, ориентации на родной язык и родную лингвокультуру учащегося, дифференцированного обучения языковому материалу в зависимости от цели его усвоения и учета отрицательного языкового опыта (А.А. Миролюбов, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова, В.Л. Скалкин, С.К. Фоломкина и др.).

Одновременно с классическим взглядом на проблемы выделения принципов обучения ИЯ в науке существует нестандартная точка зрения, анализ которой весьма важен для нашего исследования. Необходимо проанализировать позицию С.А. Ламзина, поставившего перед собой задачу на высоком уровне методологического описания решить проблему соотношения дидактических и методических принципов. В качестве итога такой работы ученый представил собственную систему методических принципов, и сделал он это на основе синергетического подхода, который, по мнению А.С. Маркосян, напрямую связан с «автономией учащегося» [Маркосян 2004: 153].

Заявив несомненный приоритет методических принципов для обучения ИЯ (что является априори бесспорным), С.А. Ламзин обосновал собственную систему, базируясь на таких основаниях синергетики, как «саморазвитие», «самоорганизация», «саморегулирование», «самодетерминация», «самоуправление», «самообучение». Благодаря этому ученый определяет группы принципов, направленных непосредственно на развитие личности обучающегося.

Одна из трех групп обозначена ученым как «принципы механизма взаимодействия субъекта процесса обучения иностранному языку с информационной средой» [Ламзин 2002: 20][[4]](#footnote-4)1. Исследователь представляет процесс обучения ИЯ как системно-структурное образование, включенное в единый процесс самоорганизации, и выделяет в нем два компонента – «обучающегося и информационную среду, через взаимодействие с которой и происходит процесс изучения и усвоения ИЯ» [там же: 28]. Обучающийся представляет собой живой организм, он по объективным законам развития является как все биологические организмы информационной или, иначе говоря, самоорганизующейся, самоуправляемой системой. Данные системы характеризуются способностью оптимально изменять свою внутреннюю структуру и поведение в ответ на информацию извне, а, следовательно, они являются самообучающимися. Автор рассматривает «весь процесс обучения ИЯ в целом как самообучение учащегося» [там же: 29].

Нельзя не увидеть, что подобная трактовка обучающегося как самореализующейся личности (системы) непосредственно связана с такими важными для понятия «автономии» условиями как целеполагание и целеосуществление, когда обучающийся способен не только «решать интеллектуальные (речемыслительные) задачи различного уровня сложности, но и порождать собственные разнообразные замыслы и адекватно реагировать на всевозможные внешние воздействия» [там же: 33]. Не менее важное значение для автономного обучающегося имеет саморегуляция, которая также находит отражение в образе обучающегося, представленном С.А. Ламзиным как самоорганизующаяся система, способная изменять свое внутреннее состояние, обеспечивая свое саморазвитие.

Таким образом, не включая принцип автономии в предложенную систему принципов обучения ИЯ, С.А. Ламзин тем не менее определяет позицию обучающегося как самореализующующейся системы, обладающей такими значимыми признаками автономии как целеполагание, целеосуществление, саморегуляция, а весь процесс обучения ИЯ становится процессом, направленным на ее (автономии) развитие. В целом, такой взгляд может коррелировать с представлениями ряда исследователей об автономном обучающемся, как ответственном на всех этапах учебной деятельности, способном самостоятельно ставить для себя цели, определять методы и приемы их достижения, обладающего умениями самоанализа, самооценки и самоконтроля.

Приведенные выше данные, точки зрения, доводы ученых в области педагогики и методики обучения ИЯ позволяют нам сделать важные выводы, касающиеся статуса принципа автономии в парадигме принципов: а) дидактических и б) методических. Наши умозаключения позволяют констатировать, что квалификация данного принципа может быть двойственной.

С одной стороны, его необходимо отнести к **дидактическим принципам**. Основанием для данного заключения является то, что он не соответствует двум основным требованиям, предъявляемым к методическим принципам (по М.В. Ляховицкому), а именно принцип автономии обучающегося не обладает:

1. специфичностью, т.е. данный принцип может быть приложим к методике обучения другим предметам;
2. методической сущностью, т.е. он не соотносится непосредственно и исключительно с методической наукой.

С другой стороны, принцип автономии должен рассматриваться как методический принцип, поскольку субъект, желающий преуспеть в овладении ИЯ, должен представлять высокомотивированную к коммуникации личность. В этой связи следует обратиться к точке зрения А.А. Леонтьева, предлагающего рассматривать в качестве ядра процесса усвоения языка «три основных принципа, в своей взаимосвязи образующих психологическую и дидактическую основу для преподавания иностранного языка. Это: **коммуникативный принцип, когнитивный принцип и личностный принцип**» (выделено автором) [Леонтьев 2004: 373]. Комментируя каждый принцип данного «треугольника», автор подчеркивает прежде всего коммуникативную направленность преподавания иностранного языка, нацеленную на общение. При этом «интериндивидуальное» общение ученый ставит на второй план, отдавая приоритет социальной сущности языка, процессу общения как «внутренней саморегуляции общества и входящих в его состав социальных групп» [там же: 374]. Когнитивный принцип, по мнению ученого, определяет важность сознательного овладения иностранным языком не просто как средством общения, но как «строительным материалом» картины мира, образа новой культуры, что в совокупности со знаниями об изучаемом языке «поднимает порождение речи на более высокий уровень управления» [там же: 376]. Личностный принцип важен не только для реализации личности обучающегося в речи на иностранном языке, но для определения его «готовности к дальнейшему развитию, включая готовность к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка» [там же: 376].

Из этих положений вытекает важный вывод о том, что все принципы из указанных А.А. Леонтьевым как основания для успешного овладения иностранным языком личностно обусловлены. Более того, их реализация напрямую зависит от автономности личности изучающего ИЯ. Это означает, что принцип автономии приобретает особую важность в контексте обучения ИЯ, развития языковой / вторичной языковой личности обучающегося.

В подтверждение сказанного сошлемся на мнение У. Литлвуда, точка зрения которого на феномен автономности напрямую коррелирует с позицией А.А. Леонтьева. Автономная личность, по У. Литлвуду, есть единство трех составляющих («треугольника»): субъекта познания, субъекта коммуникации и личности. При этом все стороны «треугольника» обусловлены а) высокой мотивацией и б) способностью, основанной на знании и умении, действовать независимо [Littlewood 1999]. Покажем соотношение «треугольников» А.А. Леонтьева и У. Литлвуда схематично (схема 5), где пунктирными стрелками мы отражаем корреляционные зависимости.

Схема 5.

**Соотношение «треугольника» А.А. Леонтьева**

**и «треугольника» У. Литлвуда**

|  |  |
| --- | --- |
| Коммуникативный принцип  *Принципы*  Когнитивный принцип  *усвоения*  Субъект познания  *языка*  *(А.А. Леонтьев)*  Личностный принцип | Субъект коммуникации  *Автономная*  *личность*  *(У. Литлвуд)*  Личность |

Очевидная взаимозависимость, показанная на схеме, означает, что принцип автономии может и должен входить в систему методических принципов обучения ИЯ как принцип, максимально маркирующий личностно автономную позицию обучающегося в процессе присвоения иного языка и иной культуры, как принцип, согласующийся с доминантами синергетического подхода, диктующего направленность на саморазвитие, самоорганизацию, саморегулирование, самодетерминацию, самоуправление, самообучение личности, присваивающей иной язык и иную культуру.

Именно этими причинами, как представляется, продиктовано желание ученых-методистов дополнить перечень методических принципов **принципом автономии обучающегося** (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова). Н.Д. Гальскова понимает под ним направленность процесса обучения ИЯ на формирование автономии учащегося как «готовности и привычки самостоятельно работать над языком и с языком, принимать собственные независимые решения и брать на себя ответственность за них, в том числе и в ходе обучения» [Гальскова 2009: 150]. Согласно Н.Ф. Коряковцевой, принцип автономии предполагает формирование автономии как субъективной характеристики обучающегося как способности самостоятельно инициировать и организовывать учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлексию и коррекцию своих действий и накапливая индивидуальный опыт, ответственно инезависимо принимать квалифицированные решения относительно собственно учения в различных учебных ситуациях» [Коряковцева 2009: 25]. Е.Н. Соловова соотносит принцип автономии с понятием «равноразделенная ответственность», предполагающим наличие у обучающихся способности концентрации внимания на целях и задачах образования и конкретного этапа в частности, управления, контроля и оценки динамики развития процесса собственного образования, уверенность в собственных силах даже в стрессовых ситуациях [Соловова 2008: 58].

Итак, на основе сказанного мы можем заключить, что принцип автономии / автономной деятельности обучающегося может быть включен как в систему дидактических принципов, так и в систему методических принципов обучения ИЯ. Его принадлежность к группе методических принципов, определяющих основные закономерности обучения ИЯ и формирования вторичной языковой личности, обусловлена его особой значимостью для данного процесса. Будучи в таком статусе, принцип автономной деятельности обучающегося квалифицируется на основании следующих доминант содержания феномена «автономия» / «автономность», представленных нами выше: свобода выбора, независимость, ответственность, высокая мотивация, обладание индивидуальным стилем, способность к критической рефлексии, способность осуществлять продуктивную учебную деятельность. Таким образом, **принцип автономии обучающегося** квалифицируется нами **какисходное положение, которое определяет закономерность обучения иностранному языку и развития языковой личности на основе актуализации высокой степени самостоятельности и независимости обучающегося от внешних факторов**. **Самостоятельность и независимость проявляются в мотивированном установлении студентом целей обучения ИЯ, в поиске путей достижения этих целей согласно индивидуальному стилю учебной деятельности, в анализе и оценке полученного результата соответственно уровню развития критической рефлексии**. При этом, говоря о свободе выбора, сопряженной с личной ответственностью, с высокой степенью сознания и мотивации, мы подчеркиваем суть данного принципа – равнозначность соотношения внешней независимости обучающегося и внутренней его зависимости от личностных факторов и способностей.

Специфика принципа автономии в процессе обучения аудированию, а также основные критериальные характеристики способности к автономному аудированию будут рассмотрены в следующей главе.

**ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В результате анализа существующих нормативных образовательных актов установлено, что в нормативных документах разного уровня, появившихся в последнее время в период модернизации российского образования, нашла отражение направленность современного высшего образования, в том числе и иноязычного, на развитие личности обучающегося. При наличии различных направлений (внеличностного и личностного) исследования самостоятельности и автономии как значимых образовательных феноменов на передний план сегодня выступает автономная деятельность студентов как личностная категория, измеряемая в количественных и качественных параметрах и формулируемая в целом наборе результатов обучения, которые выражены в формате набора компетенций.

Установлено, что соотношение понятий «учебная компетенция», «учебная автономия» и «автономия личности» не следует рассматривать в виде иерархически и / или таксономически соподчиненных явлений, что традиционно предпринимается в науке об образовании (в том числе иноязычном). В исследовании доказана необходимость их расположения в следующей линейной последовательности (зависимости): учебная компетенция, отвечающая за оперирование совокупностью учебных умений, ведет к следующему этапу развития студента – учебной автономии, определяющей его готовность и способность к самостоятельной учебной деятельности на базе необходимых знаний, умений и навыков. Следующий – результирующий – этап данной последовательности, репрезентирующий вектор развития личности студента, предусматривает проявление его автономии; этом случае обучающийся сам является творцом собственного развития и совершенствования.

Доказана значимость вконтексте высшего иноязычного образования принципа автономии / автономной деятельности, рассматривающего студента как равноправного участника образовательного процесса, разделяющего ответственность за его результат, способного искать и находить собственные пути познания, самоконтроля и самоанализа.

Установлено, что по силе и широте своего воздействия данный принцип имеет двойственный статус. С одной стороны, общедидактическое содержание данного принципа берет свое начало в наследии отечественных ученых, утверждавших, что познавательная самостоятельность, активность и творчество учеников являются основой эффективного обучения. С другой стороны, методическое значение принципа автономной деятельности студента в системе обучения ИЯ обусловлено а) содержательными доминантами феномена «автономия» / «автономность» (свобода выбора, независимость, ответственность, высокая мотивация, обладание индивидуальным стилем, способность к критической рефлексии, способность осуществлять продуктивную учебную деятельность); б) особенностями предметной области «иностранный язык», безграничность и беспредметность которой обусловливают необходимость актуализации потенциала автономной личности обучающегося.

По результатам анализа имеющейся информации, представления доказательной базы исследования нами сформулировано толкование принципа автономной деятельности студента в процессе обучения ИЯ. Он квалифицируется как исходное положение, определяющее закономерность обучения иностранному языку и развития языковой личности на основе актуализации высокой степени самостоятельности обучающегося и его независимости от внешних факторов. Самостоятельность и независимость проявляются в мотивированном установлении студентом целей обучения ИЯ, в поиске путей достижения этих целей согласно индивидуальному стилю учебной деятельности, в анализе и оценке полученного результата соответственно уровню развития критической рефлексии. Сущность данного принципа предполагает равнозначное соотношение между внешней независимостью студента, дающей ему свободу выбора, сопряженную с личной ответственностью, с высокой степенью осознания и мотивации, с одной стороны, и внутренней его зависимости от личностных факторов и способностей, с другой.

**Глава 2.**

**РОЛЬ ПРИНЦИПА АВТОНОМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ   
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

**2.1. Сущность автономного аудирования в контексте**

**компетентностного подхода в обучении иностранным языкам**

В данной части исследования мы ставим перед собой задачу определить способы реализации принципа автономной деятельности студентов при обучении аудированию на начальном этапе профессионального иноязычного образования. Основными проблемами при рассмотрении данного вопроса являются:

* обобщенное представление данных об обучении аудированию, которые накоплены в методической науке к современному периоду ее развития;
* изучение с позиций актуальных лингводидактических доминант трудностей обучения аудированию как виду речевой деятельности, в частности трудностей обучения аудированию текстов на французском языке;
* толкование понятия «автономное аудирование» с позиций компетентностного подхода.

Методическая наука располагает достаточным количеством исследований, посвященных обучению аудированию (Л.И. Апатова 1971, М.Л. Вайсбурд 1965, Н.И. Гез 1982, И.А. Дехерт 1984, Н.В. Елухина 1970, 1996, С.П. Золотницкая 1960, Е.И. Исенина 1975, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова 2002,   
И.И. Халеева 1989, А. Ayderson 1997, T.Lintch 1994, M.Najkos 1993, R. Oxford 1990 и др.). Интерес к этому вопросу подтверждается достаточным количеством современных исследований в этой области. С начала XXI века в научных работах аудирование рассмотрено как вид перцептивной деятельности   
(С.М. Зенкевич 2003), как перцептивная компетенция (Д.В. Агапова 2004), как вид речевой и учебной деятельности (Е.К. Ибакаева 2010), как необходимый компонент для формирования социолингвистической (В.Е. Лапина 2010,   
В.А. Потемкина 2010; К.М. Синькевич 2012), коммуникативной (Н.Ю. Крылова 2004) компетенций, как средство повышения профессиональной компетенции (Ю.А. Никитина 2002) и обучения иноязычному (О.А. Обдалова 2001), профессиональному (Н.Н. Конева 2001) общению. Есть работы, посвященные преодолению при обучении аудированию психологических трудностей   
(Н.В. Агеева 2004), а также трудностей, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (Н.Ю. Абрамовская 2000). Имеются исследования, посвященные речеведческим основам аудирования (К.М. Бржозовская 2003, М.С. Киронова 2002), формированию лексических (М.П. Коваленко 2003) и речевых информационно-направленных (Е.А. Руцкая 2012) навыков и стратегий аудирования (А.Э. Михина 2009), обучению аудированию с письменной фиксацией существенной информации (Е.А. Колесникова 2008), методике построения многоуровневой модели обучения аудированию в профессиональной подготовке учителя ИЯ (И.В. Щукина 2009), развитию умений аудирования посредством учебных подкастов (А.Г. Соломатина 2011), а также самостоятельному совершенствованию аудитивных умений (Д.В. Позняк 2007).

Несмотря на весомый список теоретических изысканий в этой области, само понятие «аудирование» до сих пор трактуется неоднозначно. В методике наряду с общепризнанным определением данного явления как устного рецептивного вида речевой деятельности аудирование может быть представлено и как активная мыслительная деятельность, и как умение (Е.И. Пассов 1977), и как внутренний вид речевой деятельности (И.А. Зимняя 1989), и как обратная связь (сторона) говорения (С.А. Ламзин 2007), и как сложная мыслительно-мнемическая деятельность (Н.И. Гез 2009). Отдельно необходимо представить определение, предложенное в классическом труде «Общая методика обучения иностранным языкам», где аудирование квалифицируется как «особый вид речевой деятельности, отличный от другого вида деятельности, который называется говорением» [Общая методика ... 1967: 174].

Комментируя последнее определение, следует отметить, что справедливо обоснованная психологами и методистами органичная связь аудирования и говорения многие годы оставляла развитие обучения аудирования в тени обучения говорению. В подразделах учебников по методике обучения иностранным языкам 50-60-х годов аудирование и говорение рассматривалось под общим подзаголовком «обучение устной речи», где теория обучения аудированию занимала лишь несколько страниц. Даже в наше время, спустя десятилетия, по мнению Н.И. Гез, с точки зрения практики обучения ИЯ эта взаимосвязь является одной из двух причин недостаточного развития аудирования на уроках ИЯ. Наряду со слабой осведомленностью учителей в психологических и лингвистических сложностях аудирования, уровнях восприятия и способах их определения, недооценка важности аудирования как самостоятельного вида речевой деятельности, понимание его как побочного продукта говорения, приводит к эпизодическому представлению данного вида речевой деятельности на занятиях [Гез 2009: 161].

Интересна точка зрения, согласно которой аудирование (как и чтение) не относится к категории деятельности. Этот вывод обусловлен тем, что при аудировании и чтении происходит не формулирование своей собственной мысли, а воссоздание чужого смыслового высказывания, т.е. «решение мыслительной задачи вербальными средствами для себя» [Ламзин 2007: 189]. А это, как указывает С.А. Ламзин, противоречит главному критерию речевой деятельности, связываемому А.Н. Леонтьевым с развитием замысла речевого высказывания. С.А. Ламзин пишет: «Аудирование и чтение являются обратной связью соответственно при говорении и чтении» [там же: 191]. Взяв за основу идею Гегеля о том, что всякое движение состоит из притяжения и отталкивания, ученый утверждает, что «выдача сообщений (говорение) есть ведущий, активный процесс (действие), а прием (аудирование) – вторичный, пассивный, причем говорение не может существовать без аудирования, а аудирование без говорения, одно существует и функционирует благодаря другому» [там же: 191].

В нашей работе мы придерживаемся определения Н.И. Гез, трактующей аудирование как «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [Гез 2009: 161]. Обучение аудированию, по мнению Н.В. Елухиной, «включает подготовку к деятельности и собственно деятельность слушающего в актах устного общения» [Елухина 1996б: 20]. Подготовка к деятельности включает в себя формирование речевого слуха и навыков узнавания лексико-грамматического материала, необходимых для преодоления языковых трудностей, а также совершенствование психологических механизмов восприятия (памяти, внутренней речи, вероятностного прогнозирования). Обучение аудированию происходит в актах устного общения, где обучающийся является либо только слушателем, либо слушателем и говорящим [там же].

О стремлении исследовать сущность аудирования и аудитивной способности обучающегося иностранному языку свидетельствует долгий и разветвленный путь развития подходов к обучению данному виду речевой деятельности. Историю данного вопроса можно проследить в ходе анализа трех основных направлений развития методики обучения ИЯ в XX веке, предложенных французским методистом К. Жермэном:

* комплексного, предусматривающего равнозначную важность и языка, и концепции обучения,
* лингвистического, при котором основное внимание сконцентрировано на языке,
* психологического, основу которого составляют психологические теории обучения [Germain1993: 46].

Мы суммировали имеющуюся информацию и свели ее в формат таблицы, где демонстрируется место аудирования в процессе обучения иностранным языкам (необходимое выделено жирным шрифтом) согласно этим трем направлениям, т.е. в разные периоды развития науки об обучении иностранным языкам (таблица 5, стр. 63-64).

Таблица 5.

**Место аудирования в системе обучения ИЯ: краткий исторический обзор**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Направления | **Методы и подходы** | **Место аудирования в обучении ИЯ** |
| Комплексное  направление  Courantintegré | Аулиолингвальныйметод  (The Audio-Lingual Method / La méthode audio-orale)  L.Bloomfield, 1933, 1939  R.Lado, Ch.Fries, 30-60 гг. | * Приоритет обучения отдавался **устной речи**, но практические занятия в большей степени были ориентированы на структуру языка, автоматизацию, имитацию. * «Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи…Владение языком – это не вопрос знания… Владение языком – это вопрос практики» (Блумфилд, 1942). |
| Аудиовизуальный метод  (The Audio-Visual Method / La méthode audio-visuelle structuro-globale)  G. Gougenheim, R.Michea  P.Rivenc, P.Guberina, 50-60гг. |
| Лингвистическое направление  Courant linguistique | Устныйметод  (The Oral Method or Situational teaching Method / La méthode orale ou situationnelle)  H.Palmer, A.S.Hornby, 20-30 гг. | * Приоритет обучения отдается формированию **устных** навыков и умений. **Слуховые ассоциации** рассматриваются как первичные по отношению к моторным. Заучивание и имитация составляют основу обучения ИЯ. Упражнения направлены на развитие внимания, памяти, наблюдательности обучающихся. * Язык представляет собой инструмент социальной интерактивности; практические занятия направлены на реальное общение, получение смысловой информации. Важнейшее значение уделяется **пониманию**. |
| Коммуникативныйподход (The Communicative Language Teaching/ L`approche communicative)  Van Ek, 1975;  D.Coste, J.Courtillon, V.Ferenczi, Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1976 |
| Психологическое  направление  Courant psychologique | Натуральныйподход  (The Natural Approch / L`approche naturelle)  S.Krashen, T.Terell, 1983 | * Приоритет **понимания** (**устного** и письменного) на начальном этапе обучения. * Доминирование * формирования **рецептивных способностей**; использование для понимания невербальных средств, «эмоционального фильтра». * Особое внимание **аудированию**, хотя конечной целью является продуктивное владение ИЯ. Вектор обучения: от **понимания** к говорению. * **Слуховые навыки** формируются на диалогических текстах с учетом принципа ситуативности; предусматривается использование резервов памяти и интеллектуальной активности обучающихся. * Основу программы обучения на начальном этапе составляет формирование   **рецептивных способностей**, осуществляемое в совокупности трех задач: языковой, стратегической и культурной.   * Основное значение придается не формированию автоматизмов, а подготовке обучающегося к **смысловому пониманию / развитию рецептивных способностей звучащих** и письменных текстов, где важная роль отводится контексту. |
| Метод физического реагирования  (The Total Physical Response Method/ La méthode par le mouvement)  J.Asher 1982 |
| Суггестопедический метод  (Suggestopedia/  La suggestopédie)  J.Bancroft 1978, R.Galisson 1983,  G. Lozanov 1978 |
| Метод «молчаливойдороги» («Немой метод») (The Silent Way/ La méthode par le silence) C.Gattegno 1963, 1976 |
| «Общинный метод» (методконсультирования)  (The Community language learning methode / La méthode communautaire)  Ch.Curran 1972, 1982 |
| Подход, основанныйнапонимании  The Comprehension Approach / L`approche axée sur la compréhension  H.Winitz, S.Krashen, T. Terrell, J. Asher.  University of Ottawa, 1986 |

Как видно из таблицы, слуховой стороне / обучению звучащей речи с целью достижения ее понимания в истории развития методики обучения ИЯ уделялось немалое внимание. На сегодня очевиден факт, что слуховая способность является непременной основой, базой для овладения ИЯ, становясь при этом условно первичной по сравнению с другими иноязычными способностями. Овладение способностью к смысловому восприятию на слух обеспечивает формирование коммуникативной компетенции и ее составляющих: лингвистической, социокультурной, социолингвистической и др. Таким образом, значение способности к восприятию на слух и пониманию иноязычной информации во все времена являлась чрезвычайно значимой в контексте обучения иноязычному общению. Тем самым, вопрос о повышении эффективности обучения аудированию всегда находился в зоне повышенного внимания ученых, он не теряет своей значимости и актуальности и поныне.

Применительно к проблеме нашего исследования вопрос обучения аудированию и повышения эффективности и качества этого процесса рассматривается с позиций реализации принципа автономной деятельности студента, о котором шел разговор в п. 1.2. При этом мы стремимся доказать, что внедрение данного принципа обеспечит ускорение формирования способности к восприятию на слух и пониманию иноязычной речи.

Традиционно процесс повышения эффективности обучения аудированию связывают с путями преодоления соответствующих **трудностей**. В литературе известно немало классификаций трудностей аудирования, которые в общем представлении приводятся нами в нижеследующем перечислении:

* трудности, связанные с содержанием речи, характером языкового материала, со способом изложения, с условиями восприятия (М.Л. Вайсбурд,   
  В.С. Цетлин 1965, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов 1981);
* неспецифические трудности (своеобразие смысловых операций, лингвистические трудности, специфические трудности (неповторимость рецеепции, отсутствие зрительной опоры, индивидуальные особенности говорящего и пр.) (Б.А. Лапидус 1980);
* наличие в тексте незнакомого или непонятного языкового материала: фонетического, лексического и грамматического (И.А. Дехерт 1984);
* недостаток или потеря контроля над скоростью говорящего, невозможность повторного воспроизведения, ограниченный лексический словарь слушающего, понимание «поверхностного» значения слова из-за незнания или непонимания контекста, неспособность улавливать переходы говорящего от одной мысли к другой, отсутствие концентрации внимания слушающего, ранее сформировавшиеся учебные навыки слушающего (М. Андервуд 1989);
* наличие сегментов неполного типа произнесения, индивидуальные особенности говорения «автора» текста, темп речи, наличие шумовых помех (Е.Г. Скосоренко 1993);
* объективные (однократность предъявления информации), объективно-субъективные (связаны с языковой формой и средствами выражения сообщения, со смысловым содержанием сообщения, с восприятием форм общения), субъективные (связаны с индивидуальными особенностями обучающихся)   
  (Г.Д. Ушакова 1993);
* трудности, связанные с условиями коммуникации, с лингвистическими сложностями материала, с пониманием смысловой стороны воспринимаемой информации (И.Д. Морозова 1993);
* особенности акта слушания и речевой деятельности слушающего, особенности речи носителей языка, особенности цивилизации страны изучаемого языка (Н.В. Елухина 1996);
* отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении, наличие в ИЯ таких фонем, которых нет в родном языке, расхождение между написанием и произношением слов (С.М. Зенкевич 2003)
* языковые трудности, контекстуальные трудности, психологические трудности (П.В. Сысоев 2007);
* трудности, вызванные а) особенностями аудирования как вида речевой деятельности, б) лингвистическими особенностями аудиоматериала, в) необходимостью смысловой обработки аудиоматериала, в) социокультурными особенностями страны изучаемого языка, г) стилистическими особенностями текста (Е.А. Колесникова 2008).

Суммируя данные, можно сделать вывод, что трудности аудирования большинством исследователей подразделяется на две основные группы: специфические и неспецифические (Б.А. Лапидус); лингвистические и экстралингвистические (Е.В. Елухина, Е.Г. Скосоренко, Н.В. Агеева, О.В. Тунина и др.); лингвистические и психологические (М.Л. Вайсбурд, А.А. Миролюбов,   
Е.И. Пассов, В.С. Цетлин и др.).

Принимая за основу научные выводы ученых, а также учитывая предмет нашего исследования, в данной работе мы ставим перед собой задачу изучения трудностей, связанных:

1. с лингвистическими особенностями устных текстов на французском языке;
2. со спецификой франкоязычной картины мира, со способами вербализации французских культурных концептов,
3. с социально-культурными особенностями автора текста – носителя языка,
4. индивидуальными особенностями аудитора – студента как автономного субъекта учебной деятельности.

В нашем исследовании мы не ставим перед собой специальную задачу выявления **трудностей лингвистического характера**, присущих звучащим текстам на французском языке. Мы основываемся на уже имеющихся данных в этой области, исследованных как в области лингвистики, так и в области методики (Н.В. Елухина, С.П. Золотницкая, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.В. Рябцев). (Обобщенно данные трудности приводятся нами в Приложении 1). Данные трудности делятся исследователями согласно двум факторам:

1) факторы, связанные с узнаванием фонетических (М.Л. Вайсбурд,   
Б.И. Лихобабин), грамматических Л.И. Апатова, М.Л. Вайсбурд) и лексических (Л.И. Апатова, Н.Г. Гоцкин, Б.И. Лихобабин) характеристик знакомого языкового материала в новом контексте;

2) факторы, связанные с наличием в аудиотекстах незнакомого языкового материала (главным образом лексического) (Н.В. Елухина).

Несмотря на то, что формирование способности к автономному аудированию предполагает владение обучающимися иностранным языком не ниже уровня В1, мы считаем невозможным исключить из приведенного выше списка категорию **лингвистических трудностей**; их учет для формирования данной способности оказывается значимым по ряду причин. Во-первых, формирование способности к автономному аудированию строится на аутентичных текстах, содержащих большой объем лексических единиц с абстрактным значением, многозначных слов, слов, употребляемых в переносном значении, омонимов, омофонов, синонимов, антонимов, паронимов, фразеологизмов, прецизионных слов. Кроме того, выделяются трудности, связанные с расширением сочетаемости слов и усложнением контекста. Во-вторых, аутентичный текст характеризуется высоким темпом звучащей речи, насыщенной к тому же элементами неполного типа произнесения. В-третьих, акцент на сложных для идентификации и понимания грамматических явлениях служит необходимости установления функциональных сигналов, облегчающих понимание речевого сообщения (формируются, например, умения выявления и понимания логических, временных, причинно-следственных, сочинительных, подчинительных отношений в предложении и между предложениями, определяемых служебными словами). Наконец, в-четвертых, имеет место неизбежная на начальном этапе (1 курс) вариативность и асимметрия уровней владения ИЯ, в том числе в области умений аудирования, в одной учебной группе, в составе которой могут быть студенты с недостаточным с точки зрения полноты и прочности составом языковых и речевых навыков.

Одновременно необходимо отметить, что формирование способности к автономному аудированию предусматривает наличие у обучающегося уже сформированной перцептивно-сенсорной базы аудирования, которая характеризуется «а) созданными в долговременной памяти реципиента соотвествующими эталонами, которые актуализируются в процессе слухового восприятия; б) умениями различных операций с воспринимаемым на слух материалом» [Смирнова 1982: 59]. Обучающийся должен, таким образом, обладать всеми компонентами данной базы, названными Н.В. Елухиной «автоматизированными компонентами аудирования» [Елухина 1970: 203]. К таковым относятся навыки перекодирования физических звуков в фонемы (фонематический слух), мгновенного вычленения из речевого потока осмысленных звуковых комплексов, их сличения, дифференциации и идентификации, образования акустико-артикуляционных образов предъявленных сигналов с опорой только на слуховые ощущения, идентификации речевых сигналов вне зависимости от индивидуальных особенностей произношения говорящего и от стиля речи, удержания предъявленных речевых сигналов в кратковременной памяти, свернутого внутреннего проговаривания предъявленных звуковых комплексов, соотнесения выделенных единиц восприятия с определенным смысловым значением [Там же].

Заметим, что «автоматизированные компоненты аудирования» у студентов, как правило, сформированы после обучения в общеобразовательной школе. Этому способствует действующий формат Единого государственного экзамена, в структуре которого предусмотрены специальные элементы, нацеленные на контроль сформированности аудитивных умений. Выпускники школ, не сдававшие ЕГЭ и изучавшие ИЯ (например, французский) либо как второй иностранный язык, либо факультативно, либо на курсах, в большинстве случаев имеют уровень владения ИЯ А1-А2. В данном случае готовность к автономному аудированию зависит от степени внутренней мотивации, а также от уровня развития информационно-познавательной и общей коммуникативной культуры изучающего язык, проявляющейся в структуре потребностей и мотивов, сфере интересов, в ценностных ориентациях [Коряковцева 2010: 59].

Тем самым, применительно к оценке степени трудоемкости задачи преодоления лингвистических трудностей в ходе формирования способности к автономному аудированию следует заключить, что наибольшую сложность составляют языковые явления, которыми характеризуется аутентичный текст как основное средство применения принципа автономии студентов в ходе развития их способности к аудированию.

Вторая категория обозначенных нами трудностей включает **трудности**, **обусловленные специфичностью франкоязычной картины мира и способами вербализации французских культурных концептов**. Трудности такого характера относятся к разряду экстралингвистических. Существует мнение, что восприятие как стадия аудирования связано с декодированием **языкового** речевого сигнала, требующего от человека лишь знания языкового кода. Что касается следующей стадии – **понимания**, то в этом случае определяющую роль играет экстралингвистический компонент, предполагающий знание слушателем явлений объективной действительности, особенностей цивилизации страны изучаемого языка, составляющих предмет высказывания (Елухина 1996, Зенкевич 2003, Зиндер 1979).

Экстралингвистический компонент сегодня неразрывно связан с эффектами и свойствами **диалога культур** – понятия, которое прочно заняло лидирующее место в категориальном аппарате лингводидактики (Г.В. Елизарова 2001, В.В. Сафонова 2001, Е.Г. Тарева 2014, В.П. Фурманова 1993,   
И.И. Халеева 1989) и, как следствие, в построении моделей обучения иноязычному общению. Доминантой в таком моделировании является рассмотрение культуры как системы присущих ей значений, каждое из которых может быть исследовано в ходе взаимодействия личности обучаемого, его родной культуры и изучаемой культуры. Данное взаимодействие, по словам Г.В. Елизаровой, укладывается в схему семиотического подхода – наиболее продуктивного для целей обучения иностранным языкам [Елизарова 2005: 33].

Данный ракурс рассмотрения трудностей экстралингвистического свойства применительно к аудированию как виду речевой деятельности означает следующее. С позиций понимания семиотики как комплекса наук, занимающихся знаковыми системами, культурные проявления могут быть рассмотрены как параметры (компоненты), нашедшие свое отражение в речевой деятельности. Язык, отражая и интерпретируя реальность, представляет уникальную возможность «проникнуть в современную ментальность нации» [Власова 2012: 62]. Неразделимая связь языка и национального мировидения делает невозможным проникновение в смысл того или иного языкового явления в звучащей речи без определения его национально-культурного значения для иноязычного лингвосоциума.

Формирование картины мира, в том числе франкоязычной, связывается учеными (А.А. Залевская, Р.М. Фрумкина) с процессом концептуализации, предполагающим преломление в голове человека окружающего его мира, существующих в последнем объектов, действий, состояний, связей и отношений между ними. Очевидно, что проблема постижения франкоязычной картины мира как «результата переработки информации об отражении реальности в сознании человека» [Залевская1998: 5] составляет существенную трудность.

Вербализация картины мира, опредмеченной в аудиотексте, характеризуется весьма обширными возможностями. Установлено, что тексты для аудирования изобилуют фоновой лексикой, включающей «подавляющее большинство лингвокультурем» [Мамонтов 2000: 130], что составляет существенную трудность для их понимания на слух. По мнению А.С. Мамонтова, за фоновой лексикой следует коннотативная по содержанию культурем, а затем – частично безэквивалентная и безэкивалентная лексика. Для понимания таких текстов недостаточно общих представлений о свойствах французской культуры, которой присуща «ясность, отчетливая систематичность, уравновешенность, тщательность в выборе средств и хороший вкус» [Сепир 2002: 470]. Необходимо четкое знание составляющих иноязычной культуры, нашедших свое отражение в языке: форм (ритуальных формы поведения, институциональных форм общества) и убеждений, составляющих с эмоциональными факторами желания и нужды ценности данного сообщества. В свою очередь сумма форм, убеждений и ценностей представляют собой основу моделей (рецептов) поведения, соответствующих данной национальной культуре. По мнению Г.В. Елизаровой, все содержательное целое ценностных ориентаций конкретной культуры может быть определено как отношение личности к природе, времени, пространству, деятельности, характеру общения, характеру аргументации в ходе общения, личной свободе и автономности личности, соперничеству, власти, природе человека [Елизарова 2005: 22].

Сложность выявления и понимания таких ценностных ориентаций, зафиксированных в аудиотексте, определяется тем фактом, что на фоне достаточно многочисленной группы исторически сложившихся национально-культурных концептов, многие культурные значения «обладают динамической природой, связаны с действительностью и существуют во взаимодействии с нею» [Елизарова 2005: 22]. Безусловно, факт, что «автономное аудирование»[[5]](#footnote-5)1 предполагает базироваться на современном «живом» языке представителей франкоязычной культуры, представляет существенную трудность для обучающихся, т.к. именно в таком динамичном контексте могут «рождаться» и исчезать те или иные национально-культурные концепты.

Следующую группу **трудностей** представляют **социолингвистические особенности автора текста – носителя языка.** Если предыдущую группу трудностей мы связываем со спецификой природы социокультурной компетенции, то данный вид трудностей следует отнести к области компетенции социолингвистической. «Для человека, воспринимающего речь, имеет значение и несет информацию не только то, что сказано, но и как, каким тоном и в какой обстановке это сказано» (подчеркнуто автором) [Жуков 1974: 95]. При оценке трудностей данного свойства мы руководствуемся мнением социолингвистов, считающих, что речевые особенности мотивированы не только личностными характеристиками коммуникантов, но и их социокультурным статусом. Так А.Д. Швейцер трактует условия общения в двух плоскостях вертикальной (принадлежность к социальному классу) и горизонтальной (параметры данной ситуации общения) [Швейцер 1969: 27], что свидетельствует о вариативности языка в зависимости от роли личности в общественном устройстве.

В своей монографии И.И. Халеева связывает социальный статус и коммуникативные потребности говорящего с «мотивационным уровнем», занимающим высшую ступень в иерархии уровней вторичной языковой личности. Этот уровень представляет прагматический аспект личности, ориентированный на коммуникативные потребности согласно своим целям и мотивам [Халеева 1989: 171].

Безграничность потребностей личности, реализуемых в общении, и невозможность их систематизации в учебных целях при автономном аудировании может составить абсолютно непреодолимую трудность, т.к. требует от аудитора сразу несколько взаимосвязанных и разнонаправленных умений. По мнению В.Е. Лапиной, рецептивный план социолингвистической компетенции требует от аудитора не только определения лингвистических маркеров социальных отношений и регистров общения, но и узнавания отклонений от норм вежливости и идентификации национальной, этнической, региональной и социальной принадлежности говорящего [Лапина 2010: 57].

Невзирая на такие объективные сложности, проблемы данного свойства могут квалифицироваться как дидактически преодолимые. Присущая каждой языковой личности собственная «картина мира», играющая основную роль в формировании ее потребностей и определяющаяся «национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией», может позволить / помочь реципиенту «распознать коммуникативные намерения инокультурных коммуникантов» [Халеева 1989: 172], определить социальный статус или социальную роль говорящего, сделать правильный прагматический вывод, а именно распознать цели и мотивы коммуникативной потребности инофона, «пробиться внутрь сознания» [Сергеев 1987:54]. И.И. Халеева определяет такое умение как умение вычленения прагматических пресуппозиций, требующих информации об «актуальной социализации», связанной с определенной ситуацией и вносящей «искажения» в относительно устойчивую картину мира [Халеева 1989: 172].

Таким образом, студент, автономно реализующий аудирование, должен решить триединую задачу, а именно определить а) социальные характеристики коммуникантов, б) цели и мотивы общения, в) условия (параметры ситуации). В.Е. Лапина связывает каждый из данных компонентов коммуникативной ситуации с соответствующими языковыми средствами: 1) регистром общения (функциональным стилем, типом произнесения), 2) языком (в случае билингвизма) или его подсистемой (литературным языком или диалектом),   
3) формой общения (устной, письменной) [Лапина 2010: 44]. Несформированность умений оперирования данными средствами и недостаточность знаний в этой области несут в себе дополнительные трудности для реализации принципа автономии.

Обобщая вышесказанное, важно подчеркнуть взаимосвязь и интегративность групп трудностей автономного аудирования, что демонстрируется нами на схеме 6 (стр. 74), на которой мы одновременно показываем обусловленность выделенных трудностей а) положениями теории вторичной языковой личности и б) постулатами компетентностного подхода.

Схема 6.

**Взаимосвязь категорий трудностей с формированием компетенций**

**и уровнями языковой личности**

Основой для преодоления данного комплекса трудностей является формирование у студентов способности к «автономному аудированию», которая тесным образом связана с **индивидуальными особенностями аудитора**. В нашем исследовании это студент начального этапа обучения французскому языку в языковом вузе. Индивидуальные качества личности во многом определяют само отношение человека к учебной деятельности, направленной на овладение ИЯ. Остановимся на выделении таких качеств, которые свойственны позитивному типу (Г. Клаус) или идеальной модели (К. Фогель) обучающегося.

Первым качеством, на выделении которого сходятся во мнении многие ученые (В.И. Моросанова 1998, Е.Г. Тарева 2003, М.Р. Щукин 1984,   
Г. Клаус 1984), является регуляция действия или саморегуляция, «отражающая взаимодействие внутренних условий деятельности и обеспечивает активизацию, программирование, контроль, оценку и коррекцию деятельности» [Тарева 2001: 42]. Учебная работа индивидуума, обладающего способностью к саморегуляции всегда самостоятельна, независима, планомерна, целенаправленна, настойчива, постоянна. В то время как для негативного типа она характеризуется элементами подражания, бессистемности, бесцельности, периодичности, неустойчивости [Зимняя 1989: 78]. И.А. Зимняя выводит строгую зависимость характера выполнения учебной деятельности обучающихся от их индивидуально-психологических особенностей.

Ученые называют разные причины плохих результатов в изучении ИЯ. Это могут быть слабая познавательная мотивация, недостаток знаний, умений, способностей, самообладания, дефицит воображения, несовершенство процессов восприятия и мышления, наличие определенных черт характера, эмоциональная неустойчивость и т.д. (И.А. Зимняя 2001, Г.А. Китайгородская,   
О.А. Леонтович, А.А. Леонтьев 1969, С.Г. Тер-Минасова и др.). Нельзя не принимать во внимание различия в темпераменте (М.В. Вайсбурд, Е.В. Кузьмина) и в индивидуальном стиле деятельности (Г.Н. Неустроев 1998,   
Е.Г. Тарева 2001), определяющие подвижность или инертность обучающегося (В.С. Почекаенков 1979).

Помимо тех особенностей личности, которые определяют общую успешность / неуспешность обучения студентов, следует обратить внимание на те параметры индивидуальности, которые связаны с овладением собственно способностью к восприятию на слух. Здесь важную роль играют:

* уровень развития восприятия (объем, точность, скорость, легкость, правильность),
* устойчивость распределения внимания,
* сформированность мыслительных процессов (сопоставление, сравнение, абстрагирование, нахождение и применение закона и т.д.),
* двигательные и моторные способности [Зимняя 2001: 163].

С этой позиции важно учитывать барьеры, препятствующие пониманию иноязычной речи. К таким барьерам относятся:

* операциональные (обработка информации, распознавание произнесенного слова, скорость обработки данных, удержание информации, перевод);
* когнитивные (дефекты восприятия, неразвитость памяти, мышления, низкий уровень знания ИЯ и осмысления текста);
* коммуникативные (скудность словаря, предпочтение невербальным видам общения и др.) [Агеева 2009: 11].

Существование этой группы психологических барьеров напрямую связано с развитостью речевого слуха, механизмов аудирования, к которым относятся память (долговременная и оперативная) и антиципация, а также с уровнем знания ИЯ обучающегося. Следует отметить такую категорию как «опыт слушающего», обязательно учитывающийся современными теориями восприятия и аудирования, «согласно которым в процессе восприятия и аудирования оцениваются и интегрируются все источники информации» [Зенкевич 2003: 21]. Речь идет о рассмотрении опыта обучающегося как многогранной составляющей, основанной на владении не только системой изучаемого языка, необходимого для декодирования звучащей речи при восприятии и понимании, но и системой «фактических знаний как суммой всего опыта об объективной реальности»   
(Л. Поль) – это то, что В.А. Артемов называл «жизненным опытом», а Е.В. Елухина – «аудитивным опытом» обучающегося.

С учетом сказанного психическая сущность автономного аудирования должна базироваться на синергетической природе «сущности процессов восприятия звучащей речи, которая в естественных условиях, как правило, происходит на фоне различных помех – объективных (шумы, дальность приема, акцент и т.п.) или субъективных (тугоухость, уровень владения языком и т.п.)» [Чугаева 2009: 15]. Происходит «синергетический эффект», проявляющийся в суммарном действии всех компонентов перцептивной структуры, возможности перестройки несовершенной структуры в совершенную, более согласованную и уравновешенную. Пояснением к сказанному может послужить цитата из наследия А.А. Леонтьева, где однозначно определена позиция по отношению к психической индивидуальности обучающегося: «Психика человека при включении в деятельность орудий и знаков приобретает новое качество, а не просто претерпевает количественное изменение… Язык в сущности до основания перестраивает психику человека, а не добавляет к ней что-то дополнительное» [Леонтьев1969:139-140].

Таким образом, принимая основной целью современного иноязычного образования формирование межкультурной коммуникативной компетенции, как подцель мы одновременно принимаем и формирование аудитивной способности, составляющей важное и необходимое звено данной компетенции. Являясь «сложной интегративной характеристикой слушающего <…>, отвечающей таким качественным и количественным параметрам, как успешность и эффективность, адекватность и гибкость, скорость и непринужденность (естественность) восприятия» [Каптурова 2010: 78-79], аудитивная способность требует не только преодоления трудностей, обусловленных объективными особенностями самого процесса восприятия на слух, но и спецификой восприятия и понимания иноязычной речи, а также преодоления «каждым студентом психологических барьеров, основанием которых служат индивидуально-личностные особенности студентов» [Агеева 2009: 4].

На основании сделанных заключений мы можем сформулировать определение автономного аудирования, содержание которого определяется лингвистическим, экстралингвистическим и психологическим аспектами. **Автономное аудирование** предполагает **самостоятельные действия обучающегося по отбору и прослушиванию аутентичных звучащих текстов на ИЯ с целью их понимания, интерпретации и использования полученной информации по собственному усмотрению в процессе иноязычной коммуникации**. Выбор тематики, установление продолжительности звучания и степени трудности материала для автономного аудирования, поиск путей преодоления данных трудностей определяются **самим обучающимся в зависимости от его личностных, деятельностных и психофизиологических особенностей**. Необходимую основу данного процесса составляет высокий уровень мотивации, осознания важности развития аудитивных способностей для профессионального развития, стремление удовлетворить личные интересы в области иностранного (французского) языка и культуры соответствующей страны / стран, а также в других областях познания. Подробному рассмотрению критериальных характеристик способности к автономному аудированию посвящен следующий параграф работы.

**2.2. Характеристики способности к автономному**

**аудированию студентов начального этапа обучения в языковом вузе**

В настоящем параграфе для выявления основных и дополнительных критериальных характеристик способности к автономному аудированию мы ставим перед собой задачи:

* уточнить психофизиологические и личностные особенности современных студентов 1-2 курсов (начального этапа) обучения на уровне бакалавриата с концентрацией внимания на их аудитивных способностях, а также на потребностях в области аудитивной деятельности, связанной с приобретаемой профессией и осваиваемыми компетенциями;
* исходя из особенностей современных студентов, обосновать виды аутентичных аудиоматериалов для автономного аудирования;
* на основе анализа имеющихся в методической науке данных по обучению аудированию, а также базируясь на основных выводах, сделанных нами ранее, определить свод умений, необходимых для реализации способности к автономному аудированию;
* выявить трудности методического характера, препятствующие формированию / совершенствованию умений автономного аудирования у студентов бакалавриата, изучающих французский язык на начальном этапе обучения.

С опорой на исследования современных психологов и педагогов имеется возможность обрисовать общие черты современного студента языкового вуза, тем более что важность точного понимания **образа студента**, его индивидуальных характеристик подчеркнута еще Г. Пальмером в 4 основных факторах, определяющих эффективность учебной программы:1) сам студент, его возраст, характерологические особенности; 2) его предыдущий опыт в области иностранного языка; 3) накопленные знания и приобретенные навыки; 4) мотивация обучения [Пальмер 1961].

Студенты начального этапа обучения в вузе в своем большинстве могутбыть отнесены к юношескому периоду развития, ракурсы которого рассмотрены в рамках различных научных подходов: биологического (А. Гезелл,   
Э. Кречмер, С. Холл), когнитивного (Л. Колберг, Ж. Пиаже), психосексуального (Ш. Бюлер, З. Фрейд, Э. Шпрангер, Э. Эриксон) и социального   
(Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин). Ученые характеризуют юношество как этап качественной модификации индивидуума, сопровождающийся переменами в интеллектуальной обработке информации, в становлении эмоциональной и личностной сфер самосознания, самоуважения, в формировании моральных устоев, характера, ценностей и убеждений. Главная особенность юношеского возраста – в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости в становлении самосознания и формировании «образа Я» (Зимняя 1997, Лисовский 1990).

Очевидная сложность данного периода развития личности совпадает с трудным периодом адаптации к требованиям обучения в вузе студентов начальных курсов. Согласно мнению преподавателей, причинами трудностей являются не только другая система обучения и иная форма взаимодействия с преподавателями, но и неумение работать самостоятельно, а также отсутствие или неразвитость необходимых для этого личностных качеств.

К перечисленным проблемам следует отнести и проблему, напрямую связанную с предметом нашего исследования, – проблему слабого уровня аудитивной способности студентов-первокурсников, характеризующегося отсутствием навыков и приемов смысловой памяти, небольшим объемом оперативной памяти, неразвитостью основных компонентов внимания (объем, переключение, распределение) и т.д. [Колесникова 2008: 74].

Несмотря на наличие субъектных и личностных параметров, затрудняющих процесс обучения студентов аудированию и осложняющих, как следствие, реализацию в данном процессе принципа автономной деятельности обучающихся, нельзя не констатировать существование положительных факторов, способных повысить эффективность обучения автономному аудированию. К их числу относятся:

* **максимальная слуховая чувствительность**, характерная для студенческого возраста [Рейнвальд 1990][[6]](#footnote-6)1. Здесь интересно заметить, что студенческий возраст (двадцать лет) признан эталоном для разных видов чувствительности – «…оптимальная чувствительность к внешним воздействиям на глаз при периферическом зрении наблюдается около 20 лет. В этом же возрасте имеется максимальная слуховая чувствительность (Лазарев, Беликов)» [Ананьев 2002: 64];
* сформировавшаяся привычка к **восприятию на слух большего** (по сравнению с прошлыми периодами) **объема и формата информации**, полученной по каналам СМИ, видеопорталов, социальных сетей с аудиоподдержкой и пр. [Фельдштейн 2004: 170];
* положительное отношение школьников и студентов как ярких представителей «сетевого поколения» (термин А.Г. Асмолова) к **инновациям** в сфере телекоммуникаций [Тарева 2013: 3];
* высокий уровень развития волевых качеств, в частности осознанной **самостоятельности, инициативности, настойчивости, выдержки** [Фельдштейн 2004: 172]; значение данного фактора трудно переоценить, т.к. залогом эффективности аудирования является активный характер деятельности, предполагающей настоящий труд по отбору, интегрированию необходимой информации, контролируемый личными намерениями, которые, по мнению ученых, являются решающими для слушания (Зенкевич 2003, Caroll 1993, Fisher 2001, Imhof 2000).

Одновременно с общими особенностями студенческого возраста, влияющими либо положительно, либо отрицательно на овладение способностью к автономному аудированию, нельзя не обратить внимание на необходимость учета индивидуальных особенностей, качеств и свойств студентов, способных либо затруднить, либо облегчить данный процесс. Рассмотрим данные факторы в их соотнесении с выделенными нами выше (п. 2.1) тремя группами особенностей индивидуума, определяющих способность к автономному аудированию: личностных, психофизиологических и деятельностных.

**Группу личностных особенностей автономного аудирования студентов** формируют различия в социальном воспитании и чертах характера. Помимо этого, В.П. Кузовлев в разряд личностной индивидуализации включает мотивационный компонент как ядро личности [Кузовлев 1979: 24]. В основе тяготения к тому или иному виду деятельности лежит интравертность или экстравертность обучающегося, что в исследовании В.С. Почекаенкова обозначается как инертность или подвижность. Инертные студенты предпочитают чтение в качестве самостоятельной деятельности, подвижные – аудирование [Почекаенков 1979: 118]. Решить проблему доминирования темперамента может лишь наличие воли и настойчивости, устойчивой внутренней мотивации, когда при понимании важности и необходимости действия человек проводит над собой определенную работу. В данном случае важность слушания и понимания аутентичной иноязычной речи должна быть определена самими студентами в ходе организованной в начале обучения дискуссии и обмена опытом в области возможных источников и тем индивидуального автономного аудирования.

Необходимость такой целенаправленной работы объясняется вскрытыми нами в ходе опроса (см. Приложение 2) фактами, свидетельствующими, что лишь единицы вчерашних выпускников (среди них немало выпускников школ с углубленным изучением ИЯ) считают аудирование действительно значимым видом речевой деятельности для достижения прогресса в овладении ИЯ. Предпочитая обозначить первостепенность говорения, они не осознают нерасторжимую взаимосвязь говорения и аудирования, невозможность практического использования одного вида речевой деятельности без участия другого.

Среди личностных особенностей небезынтересно для нашего исследования установить доминантные мотивы, влияющие на актуализацию аудитивной деятельности у студентов, овладевающих иностранным языком и проявляющих при этом самостоятельную активность. С этой целью мы провели разведывательный эксперимент, в ходе которого был проведен опрос-презентация, где студенты I курса представили наиболее интересные самостоятельно прослушанные в последнее время аудиоматериалы (2-5). Все представленные материалы носили музыкальный характер, это были песни Джо Дассена, Мирей Матье, Патрисии Каас, Милен Фармер и др. популярных исполнителей, а также отрывки из не менее популярных мюзиклов, рок опер, песенки из мультфильмов. При этом не всегда студент знал смысловое содержание песни, прослушанной им десятки раз и обозначенной как любимой. Совмещение привлекательной мелодии и мелодичности французского языка притягивают молодежь, заставляют слушать произведение по многу раз, но в редких случаях студент ставит перед собой задачу самостоятельно понять слова песни, скорее он предпочтет обратиться к уже готовому тексту песни или просто посмотреть русский перевод, если действительно заинтересуется смысловым содержанием. Помимо музыкальных произведений молодые люди склонны к просмотру фильмов, где ставится задача понимания не детального и глубокого, а лишь общего смысла того или иного эпизода.

В связи с такой доминирующей мотивационной направленностью необходимо ставить вопрос о приложении студентами силы воли, настойчивости в постановке и выполнении собственных задач в области понимания и обработки аудиоинформации с целью ее запечатления в памяти или для других прагматических функций. В области автономного овладения иноязычным общением самовоспитание и самодисциплина в целом имеют большое значение, а для формирования и развития аудитивной способности данные качества становятся вовсе абсолютно необходимыми.

**Группу психофизиологических индивидуальных особенностей автономного аудирования студентов** представляют природные или по   
Б.П. Ананьеву индивидные свойства обучающегося [Ананьев 1971]. Для аудирования важны тип и объем памяти, фонематический слух, развитость внимания, уровень мыслительных способностей. Немаловажную роль играет и разделение всех представителей человечества на левополушарных и правополушарных, что позволило ученым (C.А. Изюмова, М.К. Кабардов, А.А. Леонтьев) разграничить два взаимопротивоположных типа овладения ИЯ, а, следовательно, и два различных учебных стиля, нашедших отражение в аудитивных способностях обучающихся. В таблице 5 определены основные черты, свойственные обучающимся с разным типом когнитивной и коммуникативной деятельности (таблица 6).

Таблица 6.

**Зависимость аудитивных способностей от коммуникативного и**

**некоммуникативного типа изучения иностранного языка**

|  |  |
| --- | --- |
| **Доминирование**  **правого полушария** | **Доминирование**  **левого полушария** |
| *Коммуникативный* или  *рационально-логический*  тип изучения ИЯ | *Некоммуникативный*  или *аналитический*  тип изучения ИЯ |
| Лабильная нервная система | Инертная нервная система |
| Развитость непроизольной и аудитивной памяти | Развитость произвольной и  визуальной памяти |
| Хорошее восприятие материала  на слух | Предпочтение письменным  Текстам |

Интересно заметить, что в научной литературе коммуникативный тип владения ИЯ противопоставляется лингвистическому, с выделением промежуточного между ними коммуникативно-лингвистического типа (М.К. Кабардов, Г.А. Мактамкулова, Э.Н. Савельева). Индивидуальный тип овладения ИЯ составляет основу индивидуального стиля учебной деятельности, стратегий по овладению ИЯ.

**Группу деятельностных особенностей автономного аудирования студентов** составляют **умения**, определяющие способность к данной аудитивной деятельности. Прежде чем перечислить основные умения аудирования иноязычной звучащей речи следует обобщить в кратком обзоре подходы к выделению **уровней понимания** аудиотекста, выделяемых исследователями. Данный вопрос значим для нашего исследования с той точки зрения, что планируемые к выделению умения автономного аудирования могут и должны быть классифицированы, исходя из специфики объема информации, воспринятой, понятой и переработанной в ходе данной деятельности.

Анализ имеющихся исследований показывает, что подходы к выявлению уровней / этапов / ступеней понимания при аудировании отличаются разнообразием. В основе каждой из нижеперечисленных классификаций лежит деление процесса понимания устной речи на части или стадии, предполагающие определенную степень развития аудитивной способности. Само понятие уровня или ступени подразумевает этап деятельности, ознаменованный качественными изменениями, а также изменениями величины или значимости результата [Толковый словарь русского языка: 776, 837-838, 913].

А.А. Смирнов берет за основу отчетливость понимания и выделяет пять ступеней отчетливости: предварение понимания (смутные намеки на понимание), смутное понимание (смутное сознание области воспринятого, чувство знакомости), субъективное переживание понимания (невозможность выражения словами), понимание сообщения (использование готовой формулировки), освоение воспринятого (освобождение от скованности словесной формулировки) [Смирнов1966: 169]. А.Р. Лурия обозначает уровни слов, предложений, сложного синтаксического целого (смыслового) куска и уровень текста [Лурия 1975: 74]. Н.В. Елухина выделяет следующие ступени понимания звучащей речи: осмысление языковой формы высказывания, понимание смыслового содержания, осознание эмоционально-оценочной информации и побудительно-волевой направленности смысла [Елухина1970: 34]. И.А. Зимняя рассматривает понимание с точки зрения глубины проникновения в смысловое содержание текста и выделяет уровни понимания основной мысли высказывания (о чем), основной и дополнительной линий раскрытия мысли (что), средств выражения мысли (почему так), подтекста высказывания (что имел в виду говорящий) [Зимняя 1978: 7-8]. Н.И. Гез предлагает следующее деление: уровень фрагментарного понимания, уровень общего / глобального понимания, уровень полного / детального понимания и уровень критического понимания [Гез 2009: 189].

В нижеследующей таблице (таблица 7) мы объединили классификации умений восприятия иноязычной речи на слух по уровням понимания аудиотекста. При этом классифицированию подверглись умения, выявленные нами у разных авторов (Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.П. Смирнова), занимающихся вопросами обучения аудированию. Заметим, что наивысшим среди уровней принято считать уровень понимания не только смысла аудиотекста, но и интенции говорящего, его эмоционального настроя. Такой уровень позволяет проникнуть внутрь эксплицитно невыраженной информации, он «характеризуется формированием личного отношения к речевому сообщению и критической оценкой содержания» аудитором [Гез 2009: 189].

Таблица 7.

**Распределение умений аудирования по уровням понимания аудиотекста**

**на иностранном языке**

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровень**  **понимания**  **аудиотекста** | **Умения восприятия и понимания**  **звучащей иноязычной речи** |
| **Общее/**  **глобальное**  **понимание**  **аудиотекста** | * выделять ключевые слова в аудиотексте; * понять основную тему аудиотекста (на основе ключевых слов, путем расшифровки заголовка аудиотекста, благодаря известным реалиям или терминам, в результате опоры на схемы, рисунки и другие визуальные средства, благодаря пониманию ситуации общения); * понимать паралингвистический компонент высказывания; * игнорировать незнакомые, нерасслышанные или забытые слова. |
| **Полное /**  **детальное**  **понимание**  **аудиотекста** | * совмещать слушание с несложной мнемической и логико-смысловой деятельностью (выписывать ключевые слова, цифровой материал, составлять план содержания аудиотекста); * выявлять формальную структуру всего аудиотекста; * понимать и выявлять детали фактического содержания аудиотекста; * отделять основной фактический материал от второстепенного; * выделять новую информацию от уже известного содержания аудиотекста; * классифицировать детали содержания по заданному признаку; * организовывать детали фактического содержания в хронологической и логической последовательности; * обобщать детали и факты, изложенные в аудиотексте; * отделять фактический материал от предположений говорящего; * восстанавливать пробелы в содержании прослушанного; * понимать эксплицитно выраженную главную мысль речевого сообщения. |
| **Критическое**  **понимание**  **аудиотекста** | * понять цель аудиосообщения; * понять и прокомментировать главную мысль, выраженную имплицитно; * истолковать (обосновать) факты, изложенные в речевом сообщении на основе имеющихся знаний и практического опыта; * делать самостоятельные выводы из прослушанного; * оценить содержание речевого сообщения с точки зрения правомерности, объективности, существенности, ценности и перспективности предложенной информации для определенной проблемы; * понять отношение говорящего к содержанию речевого сообщения; * раскрыть мотивы, определяющие содержание аудиотекста; * проникнуть в подтекст прослушанного сообщения. |

Выделенные и классифицированные по уровням понимания умения служат для нашего исследования основой для выявления совокупности тех из них, которые необходимы для автономного аудирования и которые входят в его структуру как интегральные и базисные компоненты.С целью выявления и добавления к списку (таблица 7) умений, необходимых для самостоятельного (неуправляемого со стороны преподавателя) процесса понимания иноязычной устной речи, мы классифицируем их по двум основаниям. Во-первых, в соответствии с тремя группами особенностей индивидуума (п. 2.1), определяющих способность к автономному аудированию: личностных, психофизиологических и деятельностных, во-вторых, в соответствии со ступенями / стадиями, уровнями / этапами понимания. Здесь мы, отдавая должное методической традиции, вносим авторский компонент в теорию обучения аудированию.

**Классификация умений, определяющих способность**

**к автономному аудированию**

**1 группа умений –умения, обусловленные личностными особенностями студента**. Они базируются на систематической осознанной потребности самостоятельного обращения к аудиотекстам. К данной группе относятся:

* 1. Умение определить для себя мотив к выполнению данной деятельности (познавательный, социальный, коммуникативный, соревновательный, мотив престижа, долга, самосовершенствования и др.);
  2. Умение проявлять настойчивость в решении поставленных перед собой задач в области восприятия и понимания аудиотекста, доводя начатое дело до конца;
  3. Умение повышать трудность задачи по поиску, восприятию, пониманию и переработке аудиоинформации, адекватно оценивая свой личностный потенциал для ее выполнения;
  4. Умение преодолевать неудачи в ходе автономного аудирования, не теряя чувства веры в собственные силы и возможности;
  5. Умение использовать для понимания аудиоинформации свой языковой и жизненный опыт, а также знания родного и других иностранных языков.

**2 группа умений – умения, связанные с психофизиологическими особенностями студента**. Данные умения должны способствовать управляемому самосовершенствованию обучающимся своих качеств в области восприятия на слух и понимания аудиотекстов. К данной группе умений относятся:

2.1. Умение диагностировать, адекватно оценить свои психофизиологические особенности, связанные со слуховым восприятием (психотип, объем памяти, внимания, волевые проявления, эмоциональный фон, речевой слух, антиципация и пр.).

2.2. Умение пользоваться сильными сторонами своей слуховой способности для компенсации пробелов в понимании.

2.3. Умение развивать слабые стороны своей слуховой способности, подбирая соответствующие приемы и способы.

**3 группа – умения, определяемые спецификой деятельности, осуществляемой в процессе автономного аудирования.** К данной группе умений относятся:

3.1. Умение поставить перед собой цель, связанную с поиском необходимой для прослушивания информации;

3.2. Умение самостоятельно найти источник аудиоинформации по интересующей теме;

3.3. Умение определить стратегию слушания соответственно продолжительности звучания, сложности текста и поставленным целям (количество прослушиваний материала целиком, с остановками, с возвращениями к непонятным местам текста),

3.4. Умение спланировать свои действия во время слушания (слушание без фиксации ключевых слов с целью понимания общей сути, слушание с письменной фиксацией опорных слов, ключевых моментов и т.д.);

3.5. Умение, исходя из первичной информации до слушания, сделать прогноз по возможному для освещения этой проблемы или события использованию автором текста словаря и грамматических явлений;

3.6. Умение извлечь всю полноту информации из материалов, сопутствующих аудиотексту до начала слушания (заголовок, краткий анонс темы, комментарии, фотография или картинка и т.д.);

3.7. Умение добиваться самостоятельного понимания незнакомых слов, препятствующих пониманию аудиотекста (языковая догадка, опора на контекст, обращение к словарю);

3.8. Умение самоконтроля и самооценки;

3.9. Умение скорректировать стратегии слушания в случае их неэффективности или иррациональности, пользуясь различными приемами (инструкции учебника, выполнение заданий по аудированию в группе на уроке, беседа с преподавателем, обмен мнениями по используемым приемам слушания с одногруппниками и пр.);

3.10. Умение использовать информацию, полученную при автономном аудировании, для обсуждения той или иной темы, для приведения фактических или цифровых примеров, для возможности организовать дискуссию, опираясь на оценочные суждения других людей в целях подтверждения своего мнения или опровержения чужого и т.д.

Формирование перечисленных умений напрямую зависит от усвоения обучающимся **знаний** об особенностях аудирования как вида речевой деятельности, основных механизмах аудирования, возможностях их совершенствования. Понимание сложности и многогранности процесса аудирования как процесса, зависящего от множества психологических факторов (развитости речевого слуха и памяти, умения пользоваться вероятностным прогнозированием, определенного уровня внимания), обучающийся должен неразрывно связывать с глубоко личностным характером слушания. Связанное с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении, аудирование предполагает не только развитые психологические механизмы обучающегося, но и личный опыт, включающий уровень знания родного языка, иностранного языка, жизненный опыт.

Выявленные особенности – психофизиологические, личностные и деятельностные – предопределяют **требования** к характеру, объему и содержанию **аудиоматериала**, использование которого повлияет на развитие способности к автономному аудированию студентов на начальном этапе овладения иностранным (французским) языком.

Число обучающихся, которые могут использовать непосредственное общение с франкофонами, достаточно невелико, и для большинства студентов автономное аудирование будет строиться на аудио- и видеозаписях. Такими материалами, сохраняющими экстралингвистические факторы живой речи (мимику, жесты, артикуляцию), по нашему мнению, должны являться **аутентичные аудиовизуальные материалы**, для понимания которых обучающийся может опираться не только на слуховое, но и на визуальное восприятие. Данный выбор обоснован выводами современных исследователей (Л.А. Бердичевский, Е.М. Верещагин, О.С. Дворжец, В.Г. Костомаров, Н.Н. Сергеева, В.А. Яковлева и др.). Неактуальность только слухового восприятия при обучении аудированию ученые объясняют особенностями восприятия информации современными молодыми людьми, у которых преобладает зрительный тип памяти, требующий «ярких запоминающихся зрительных образов, сопровождаемых четким, лаконичным пояснением, что невозможно реализовать в настоящее время без применения мультимедийных технологий» [http://www.econf.rae.ru/pdf/2010/ 03/07e1cd7dca.pdf]. О роли аудиовизуализации говорит В.В. Сафонова, которая подчеркивает жанровое разнообразие таких материалов, а также акцентирует возможность сочетания аудиотекста с различными видами зрительной информации – визуальной, образно-схематической, визуально-текстовой [Сафонова 2011: 4]. Такое множественное наложение модальностей (слуховой, аудитивной, зрительной) обеспечивает иллюстрацию социокультурных понятий и предоставляет студентам наилучшую возможность для их декодирования в условиях межкультурного взаимодействия.

Преимущества обучения аудированию с применением аудиовизуальных материалов общеизвестны. К таким преимуществам относятся:

* сокращение усилий на понимание, а значит и на выполнение поставленных задач;
* увеличение процентного количества понимаемой информации, т.к. при слуховом и визуальном восприятии он составляет 65% против 15% − только при слуховом;
* увеличение плотности подачи информации, т.к. задействованы два анализатора восприятия – слуховой и визуальный с добавлением ассоциативного восприятия органов чувств;
* установление связи между вербальным (словесным) и наглядно-чувственным образом действительности, обеспечивающим продуктивное распознавание и воспроизведение формы слова и его более прочное запоминание;
* усиление активности всех психических функций, которое обеспечивается одновременным воздействием визуальной и звуковой информацией;
* повышение мотивации обучающихся, т.к. рассматриваются большей частью Интернет ресурсы, содержащие актуальную информацию.

Отбор аудиовизуальных материалов из ресурсов Интернет для обучения автономному аудированию характеризуется рядом особенностей по сравнению с общепризнанной процедурой отбора и организации текстов для обучения восприятию на слух и пониманию иноязычной информации. Данная процедура подробно описана в исследовании В.Е. Лапиной. Обобщенно процедура отбора текстов для аудирования укладывается в следующую лаконичную последовательность: определение источников отбора → анализ имеющихся текстов с позиций их соответствия критериям отбора → принятие решения о включении текстов в материал для обучения студентов [Лапина 2010: 114]. Применительно к обучению автономному аудированию, в ходе реализации которого действия осуществляет сам субъект обучения – студент, данная процедура в целом сохраняется, но при этом она приобретает личностно обусловленный характер (схема 7, стр. 92).

Схема 7

**Процедура личностно обусловленного отбора текстов   
для автономного аудирования**

Процесс отбора текстов базируется на **принципах отбора текстов** для автономного аудирования. Анализ работ авторов (Н.В. Барышников 2003; Н.Ф. Воропаева 1981; С.О. Китаева 1989; Н.Н. Мирошникова 2003;   
Е.В. Мусницкая 1991; С.К. Фоломкина 1985; Т.А. Циммерман 2007; Т.Д. Шевченко 2002 и др.) показал, что в методике признанными принципами и критериями[[7]](#footnote-7)1 отбора текстов для аудирования и чтения являются принципы аутентичности, профессиональной направленности, коммуникативной ценности (ситуативности, функциональности), информативности, тематической направленности, доступности (эффективности), жанрово-стилевого разнообразия, количественной достаточности.

Анализ принципов, их содержательного наполнения показывает, что все они действенны в условиях, когда функцию отбора текстового материала осуществляет преподаватель или автор учебника / учебного пособия: именно они как обладатели дидактически значимой информации несут ответственность за комплектацию учебного корпуса текстов для обучения аудированию или чтению. В нашем случае ответственность возлагается на студента, он оказывается активным деятелем – автором собственной сайтотеки (где могут находиться источники отбора текстов для автономного аудирования) и текстотеки. Следует в этой связи заметить, что значимость принципов и их функциональная нагрузка в этих условиях не уменьшаются; меняется характер их действия. Студент должен осознавать, что, отбирая текст для аудирования, он должен руководствоваться следующими регламентациями (принципами):

* текст должен быть оригинальным, созданным для реальных условий, а не для учебной ситуации (текст носителя для носителя) (**принцип аутентичности**);
* текст должен соотноситься с особенностями будущей профессиональной деятельности, и студенту должно быть понятно, где и как информация из текста может быть использована в профессиональной сфере (**принцип профессиональной направленности**);
* текст должен быть интегральной составляющей коммуникативной ситуации со всеми ее компонентами (адресантом, адресатом, условиями общения, интенциями участников и пр.) (**принцип коммуникативной ценности / ситуативности / функциональности**);
* информация, содержащаяся в тексте, должна соотноситься с тематикой / проблематикой, изучаемой на аудиторных занятиях (**принцип информативности / тематической направленности**);
* текст должен быть эффективным для конкретного студента с точки зрения посильности его понимания (**принцип доступности**);
* текст не может быть одной жанровой принадлежности; необходимо предусматривать количественное и качественное (стилевое и жанровое) разнообразие текстов для аудирования (**принцип количественной достаточности и жанрово-стилевого разнообразия**).

В контексте нашего исследования описанная процедура отбора имеет безусловный позитивный смысл, т.к. она ориентирована на активизацию принципа автономной деятельности студента (предназначена для студента и исполняется им). Одновременно с этим приходится констатировать, что формализация источников отбора и самого корпуса аудиотекстов с дидактической точки зрения (для преподавателя) является затруднительной, поскольку автономные аудитивные потребности студентов не могут быть строго объективированы и подчинены жесткой регламентации, они определяются непосредственно и исключительно в соответствии с желаниями и интенциями самого субъекта деятельности.

Отбор текстов, тем самым, будет определяться студентами, но исходными и, отчасти, управляемыми основаниями для такого самоопределения может послужить **тематический детерминизм**, т.е. необходимая и неизбежная соотнесенность отбираемых текстов с изучаемой тематикой. Автономно осуществляемый отбор регламентируется тематикой, которая:

1. определена в рабочей программе, соотнесенной с требованиями ФГОС ВО, т.е. с комплексом компетенций, требуемых к освоению к концу обучения в вузе;
2. обозначена в зарубежных учебно-методических комплексах для студенческого возраста (французские УМК для grands adolescents); здесь представлены национальные традиции и обычаи народов франкоязычных стран, проблемы молодежи, защита окружающей среды, проблемы улучшения комфорта жизни в городах и в сельской местности, проблемы адаптации в период работы или учебы в другой стране, проблема дружеских и любовных взаимоотношений между людьми и др.);
3. соответствует личному интересу и уровню любознательности обучающегося, связана с различными областями познания – история, живопись, музыка, литература, религия, архитектура, фотография и др.;
4. продиктована актуальностью информации – музыкальные и кино-новинки, стихийные бедствия, интересные события в политической, экономической, культурной и спортивной жизни, происшествия и преступления; загадочные явления и др.
5. соответствует уровню языковой подготовки, развитию слуховой способности и механизмов аудирования, жизненному опыту обучающегося.

В связи с характеристикой автономной деятельности студентов, связанной с отбором материала для аудирования, немаловажно остановиться на вопросе объема текстов. Аспектами оптимального объема аудиотекста занимались многие исследователи (Н.И. Елухина, П. Костер, В.Е. Лапина, Е.Г. Скосоренко и др.). Для аудиторной работы длительность звучащего текста дифференцируется в зависимости от тех задач, которые ставятся перед студентом. Ограничения по длительности предусматриваются на начальном этапе обучения и колеблются от 15 секунд для формирования «умений интерпретации социофонетических явлений» [Лапина 2010: 109] до 15 минут для смыслового понимания аутентичного текста [Скосоренко 1993: 84]. Н.В. Елухина говорит об оптимальном объеме аудиотекста до 3 минут, т.к. на четвертой минуте начинаются ослабление внимания, пропуски и домысливания, «не успевание» за темпом речи [Елухина 1970: 99]. «Объем текста до трех минут звучания принято считать оптимальным, так как он не превышает возможности учащихся в удержании информации, способствует развитию прогнозирования и является достаточным для определения точности и глубины понимания» [Гез 2009: 169].

При автономном аудировании обучающийся встает перед выбором того или иного материала для прослушивания, и в данном случае для определения объема данного материала существенны следующие факторы: характеристики самого текста, особенности речи говорящего, возможности слушающего (подробнее об этом см. таблица 8, стр. 96).

Таблица 8.

**Характеристики, влияющие на объем аудиоматериала**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Характеристики  текста** | **Характеристики**  **звучащей речи** | **Характеристики**  **слушающего** |
| содержание (развлекательное, научное, публицистическое и др.) | темп речи (скорость, ритм) | развитость  слухового  внимания |
| вид речи (диалог, монолог, полилог) | интонация  высказываний | умение  распределения  внимания |
| насыщенность произносимым текстом (непрерывно звучащий текст или текст, перемежаемый действиями, событиями и т.д.). | характер и количество отклонений от произносительного стандарта | применение  волевого усилия, умение длительного удержания внимания |

Представленные в таблице характеристики будут естественным образом определять объем аудиотекста, оптимального для каждого обучающегося. Таким образом, продолжительность аудиоматериала может быть абсолютно разной – от нескольких секунд до 1,5 – 2 часов, соответствующих продолжительности фрагмента телепередачи или фильма.

Рассматривая Интернет ресурсы как основной источник текстов для автономного аудирования, мы выделяем следующие виды аудиовизуальных материалов:

1. Новостные телевизионные программы.
2. Интервью с известными людьми.
3. Видеорепортажи (природа, научные факты, социальные проблемы и др.).
4. Видеоблоги (проблемы учебы, отношений между людьми и др.).
5. Телевизионные ток-шоу, игры, викторины.
6. Видеоролики с известными людьми.
7. Художественные кинофильмы.
8. Документальные и научно-популярные кинофильмы.
9. Мультфильмы.
10. Мюзиклы.
11. Видеоклипы песен.

Примером видеоблогов может послужить видеоблог Флоранс Серван-Шребер, которая рассуждает, предлагая свои идеи для позитивного отношения к жизни. Ниже приведен скрипт одного из ее текстов (длительность звучания 2 минуты), темой которого является проблема недооценки настоящего момента жизни, его прелести и важности для жизни человека. Автор произносит текст в хорошем ритме, с интонацией, типичной для французской речи, текст содержит моменты неполного произнесения. Используются различные грамматические формы, характерные для разговорной речи. Тема сообщения легко может быть использована для дискуссии.

[*Aimer son maintenant c'est jusqu'au prendre que la vie c'est tout de suite. C'est pas quand j'aurai fini mes études, c'est pas quand j'aurai rencontré l'amour de ma vie, c'est pas quand j'aurai  perdu quelques kilos, c'est maintenant, c'est ce qui est en train de se passer tout de suite et déjà d'une richesse totale. Et parvenir à s'émerveiller, à regarder sa journée, à regarder sa vie telle qu'elle est avec ses défauts bien sûr, parce que c'est pas facile, la vie n'est pas facile, elle est bourrée des défauts. Mais dans ces défauts il y a toujours une succession, on a toute cette succession de petits instants de qualité d'une conversation avec quelqu'un, d'un moment où on a ressenti quelque chose d'un goût qu'on a eu dans la bouche qui permettent de se dire mais maintenant c'est très bien en fait, maintenant c'est super. Et quand on se fixe un objectif parfois on se dit "quand" je prends un exemple, quand j'aurai mon bac, si là ou je serai heureuse, je l'ai eu mon bac et je me suis renduе compte que peut-être des années les plus heureuses de ma vie avaient été ma terminale? Où c'est pendant qu'on se dirige vers quelque chose que l'on attend pendant que l'on rassemble ces forces pendant qu'on a peur, pendant que l'on se trompe, qu'on est en fait en train de vivre, c'est tout de suite, quelle que sois-je que l'on l'ait?, c'est pas lorsque on sera arrivé, ce sera bien c'est dans le chemin entre ici et là-bas, que c'est déjà bien, qu'on sait tout de suite].*

Аутентичныйаудио- и видеоматериал, предназначенный для автономного аудирования, характеризуется наличием ряда существенных трудностей, преодоление которых – залог успешности деятельности по восприятию и пониманию услышанного. Преодоление **лингвистических трудностей** мы связываем с правильным определением студентом формы, значения и грамматического оформления языковой единицы в звучащем тексте. Опираясь на опыт работы со студентами, мы считаем, что при самостоятельном прослушивании основной задачей является фонетически точное различение формы слова, т.к. звуковые характеристики речи имеют определяющее значение для понимания [Кулиш 1982]. Фонетически точно определить языковую единицу поможет внутреннее проговаривание речи, которое происходит при затруднении восприятия [Соколов 1960]. Помимо подключения механизма внутреннего проговаривания аудитор может выполнить следующие действия: попытаться произнести непонятную языковую единицу или фрагмент высказывания, попробовать зафиксировать их письменно (даже затранскрибировать), воспользоваться словарем, подключить лексико-грамматический анализ оформления сложного для понимания момента иноязычной речи, чтобы с помощью аналитико-синтетической деятельности выявить языковую форму слова.

Отдельно следует подчеркнуть особенность функционирования механизма подбора адекватных слов из долговременной памяти (Н.И. Жинкин), который при автономном аудировании приобретает возможность использования вспомогательных средств, а именно словарей, справочников, помощи друзей, т.к. сам процесс аудирования в этом случае регулируется слушателем и протекает в спокойной, может быть, даже растянутой во времени обстановке.

Здесь следует отметить, что использование справочных материалов мы рассматриваем как основное средство снятия трудностей как **лингвистического,** так и **социокультурного** и **социолингвистическогохарактера**. Условия автономного прослушивания с целью понимания развивают аудитивные способности обучающегося более успешным образом, чем аудиторное аудирование, т.к. «развитие аудитивных способностей для преодоления «непосильных» индивидуальных трудностей, притом еще не совпадающих для различных учащихся, целесообразнее перенести на самостоятельную работу во внеаудиторных условиях» [Тунина 2004: 104].

Нельзя забывать и о трудностях методического характера, препятствующих формированию / совершенствованию умений автономного аудирования у студентов бакалавриата, изучающих французский язык на начальном этапе обучения. Исходя из личного педагогического опыта, хочется обратить внимание на тот факт, что автономная деятельность студента зависит от его собственного желания, степени внутренней мотивации, а, следовательно, является добровольной. Принуждение в данном процессе лишь нарушает взаимосвязь и взаимопонимание между преподавателем и обучающимся, а значит нужно продумать и деликатно соблюсти границу побуждения к автономной деятельности, долю которой в процессе овладения ИЯ, в нашем случае – формирования и развития аудитивной способности, определяет сам студент. Подробнее о преодолении методических трудностей мы поведем разговор в следующей главе исследования.

**ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

В главе доказано, что приоритет коммуникативного и культуроориентированных подходов в современной системе обучения ИЯ обусловливает роль и значимость формирования и совершенствования аудитивной способности студента при освоении коммуникативной и / или межкультурной коммуникативной компетенции и их составляющих: лингвистической, социокультурной, социолингвистической и др.

Установлено, что проблема повышения эффективности обучения аудированию неразрывно связана с автономной учебной деятельностью студента, рамки которой расширены безграничными возможностями Интернет ресурсов. Деятельность, названная в исследовании «автономным аудированием» включает самостоятельные действия студента по отбору и прослушиванию аутентичных звучащих текстов на ИЯ с целью их понимания, интерпретации и использования по собственному усмотрению в процессе иноязычной коммуникации. Выбор тематики, установление продолжительности звучания и степени трудности материала для автономного аудирования, поиск путей преодоления данных трудностей определяются самим обучающимся в зависимости от его личностных, деятельностных и психофизиологических особенностей.

В результате анализа возможных трудностей, с которыми сопрягается процесс восприятия и понимания иноязычных аудиотекстов, отобраны трудности формирования способности к автономному аудированию, связанные с лингвистическими особенностями устных текстов на ФЯ, со спецификой франкоязычной картины мира (со способами вербализации французских культурных концептов), с социокультурными особенностями автора текста – носителя языка. Данные категории трудностей обозначены в главе на основе взаимосвязи теории вторичной языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный, мотивационный уровни) и постулатов компетентностного подхода (лингвистическая, социокультурная, социолингвистическая компетенции).

В главе доказано, что автономное аудирование как деятльность базируется на совокупности знаний и комплекса умений, в который входят умения, обусловленные личностными и психофизиологическими особенностями студентов, а также умения, определяемые спецификой автономного аудирования как деятельности (перечень умений представлен на стр. 89-91 исследования).

В ходе актуализации принципа автономной деятельности студента в процессе обучения аудированию целесообразно применение аудиовизуальных ресурсов Интернет, отбор которых согласуется содержанием автономной аудитивной деятельности студента. В работе определено, что в ходе автономно осуществляемой процедуры отбора аудиоматериалов студент производит личностно мотивированный отбор аудиотекстов, основываясь на принципах: аутентичности, профессиональной направленности, коммуникативной ценности / ситуативности / функциональности, информативности / тематической направленности, доступности, количественной достаточности и жанрово-стилевого разнообразия. Минимальная внешняя (со стороны преподавателя) регламентация данной автономной деятельности студентов осуществляется благодаря действию фактора тематического детерминизма. Список возможных материалов для автономного аудирования могут составить новостные телевизионные программы, интервью с известными людьми, видеорепортажи, видеоблоги, телевизионные ток-шоу, игры, викторины, видеоролики с известными людьми, художественные кинофильмы, документальные и научно-популярные кинофильмы, мультфильмы, мюзиклы, видеоклипы песен.

**Глава 3.**

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АВТОНОМНОМУ АУДИРОВАНИЮ**

**3.1. Технология обучения аудированию на основе принципа   
автономной деятельности студентов (начальный этап языкового вуза)**

В настоящем параграфе для описания технологии формирования способности к автономному аудированию студентов начального этапа обучения в языковом вузе мы ставим перед собой следующие задачи:

* выделить принципы обучения, необходимые для формирования и развития способности к автономному аудированию;
* определить этапы формирования и развития способности к автономному аудированию;
* описать общие стратегии, побуждающие обучающихся к автономному прослушиванию аудиоматериалов с целью их (текстов) самостоятельного понимания и переработки прослушанной информации;
* установить возможные формы контроля, само- и взаимоконтроля студентов на разных этапах опытно-экспериментального обучения, позволяющие наиболее полно определить качественный уровень использования в учебной деятельности умений автономного аудирования;
* предусмотреть возможные способы обмена опытом между студентами с целью повышения эффективности индивидуальных стратегий автономного аудирования.

Разрабатываемая технология базируется на системе взаимно скоординированных **принципов**, являющихся для данной технологии концептуальным основанием. Система принципов, необходимых для формирования способности к автономному аудированию, опирается на позиции личностно ориентированного обучения, в основе которых лежит продуктивная образовательная деятельность и личностная позиция обучающегося. В данном вопросе мы считаем необходимым использовать свод дидактических принципов, сформулированных А.В. Хуторским [Хуторской 2007: 97-105]. Автором предлагается следующий набор принципов:

1. принцип личностного целеполагания, определяющий первичность индивидуальных целей обучающегося в образовательном процессе, важность самоопределения для соотнесения характера и содержания обучения со своими желаниями и реальными возможностями;
2. принцип выбора индивидуальной образовательной траектории, направленный на конструирование обучающимся собственного образования, выражающегося в постановке целей и задач, выборе форм и методов обучения на основе личностного содержания образования, контроля и оценки результатов;
3. принцип метапредметных основ образовательного процесса, составляющий основу личностного познания обучающегося, реализующего субъективные и творческие подходы в изучении единых фундаментальных объектов;
4. принцип продуктивности обучения, ориентирующий обучающегося на создание собственного не только внешнего, но и внутреннего образовательного продукта, отвечающего за развитие личностных качеств и включающего самостоятельную постановку цели, составление плана, алгоритма и способов деятельности, рефлексивных выводов и самооценки;
5. принцип первичности образовательной продукции учащегося и вторичности изучения готовых известных результатов, предоставляющий возможность обучающемуся на основе личностных знаний и опыта проявить свои потенциальные возможности в изучении вопроса или проблемы прежде, чем получить уже готовое знание;
6. принцип ситуативности обучения, выстраивающий процесс обучения на основе эффективного и творческого решения обучающимися образовательных поливариантных затруднений, требующих самоопределения в процессе изучения многообразного культурного или научного пространства;
7. принцип образовательной рефлексии, проявляющийся в развитии самоанализа обучающегося, осознании способов деятельности, выявлении собственных образовательных приращений.

В таблице 9 мы отражаем содержание принципов личностно ориентированного обучения в их соотнесении с целью формирования и развития способности к автономному аудированию.

Таблица 9.

**Принципы обучения, необходимые для**

**формирования способности к автономному аудированию**

|  |  |
| --- | --- |
| **Принципы** | **Сущность принципов в контексте формирования способности к автономному аудированию** |
| Принцип личностного целеполагания  обучающегося | Учет самим студентом (на основе осознания и самооценки) своих личных интересов и мотивов и на этой основе постановка (формулировка) им самим учебно-коммуникативных целей в области аудирования |
| Принцип выбора  индивидуальной  образовательной  траектории | На основе поставленных целей определение самим обучающимся организационно-технологических мероприятий по их (целей) достижению в процессе саморазвития способности к автономному аудированию, обеспечение самоконтроля и оценки полученных результатов |
| Принцип  метапредметных  основ образовательного процесса | Привлечение и развитие студентом собственного жизненного, учебного, лингвокультурного опыта, необходимого для развития способности к автономному аудированию информации, связанной с иной языковой и концептуальной картинами мира |
| Принцип  продуктивности  обучения | В ходе развития способности к автономному аудированию осознание и оценка студентом собственного прогресса (значимой позитивной динамики) в области овладения способностью к межкультурному общению как искомого продукта лингвистического образования |
| Принцип первичности образовательной продукции обучающегося и вторичности изучения готовых известных результатов | Приоритет способности к автономному аудированию при оценке студентом и преподавателем уровня сформированности умений восприятия и понимания аудиотекстов |
| Принцип  ситуативности  обучения | Создание и использование системы проблемных вариативных ситуаций иноязычного общения, в условиях которых требуется применение студентами стратегий автономного аудирования для принятия решений с позиций разнообразных точек зрения |
| Принцип  образовательной  рефлексии | Обеспечение осознания студентом результатов деятельности, предполагающего оценку положительного и анализ отрицательного опыта с выявлением причин неудачи и определением способов ее устранения |

Система вышеизложенных принципов составляет основу технологии формирования способности к автономному аудированию у студентов начального этапа языкового вуза. При разработке технологии мы руководствуемся таким ее пониманием, которое предполагает «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [Щукин 2008: 345]. Каждый из этапов технологии представляется нами посредством совокупности методов и приемов обучения, которые мы рассматриваем как «способы организации труда», т.е. как способы организации деятельности студентов и преподавателя сообразно заданной целевой установки – формированию способности студентов к автономному аудированию.

Основные методы обучения в предлагаемой технологии соотносятся с реестром продуктивных методов обучения, сформулированных И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Выбор данных методов обусловлен активным характером учебно-познавательной и коммуникативной деятельности обучающихся. При этом концепция авторов нами адаптирована к разрабатываемой технологии развития способности к автономному аудированию с учетом:

а) образовательного контекста – языкового вуза, требующего повышенного уровня самостоятельности, активности обучающихся (что зафиксировано требованиями ФГОС ВО, см. подробно п. 1.1);

б) принципа автономии, характеристика которого представлена в п. 1.2;

в) особенностей автономного аудирования как деятельности и способности к данной деятельности (что описано в п. 2.1. и 2.2).

Исходя из данных концептуальных оснований, мы заключаем, что в центр технологии формирования способности к автономному аудированию не могут быть положены информационно-рецептивный и репродуктивный методы, где нужная информация сообщается преподавателем, а студенты лишь воспринимают ее, осмысливают и воспроизводят в виде заданного алгоритма. Определяющими положительный результат технологии станут следующие методы:

* **метод проблемного изложения**, реализуя который преподаватель лишь обозначает проблему, а изучение материала, его анализ, оценка, переработка и воспроизведение в том или ином виде осуществляется самими обучающимися. Особенности данного метода обусловлены тем, что понимание места и роли обучения автономному аудированию в овладении иноязычным общением должно исходить не от преподавателя, а от самих студентов, самостоятельно определяющих аудирование как вид сложной мыслительно-мнемической деятельности. Задача обучающего направить деятельность студентов в нужном направлении для последующего обсуждения всем коллективом и формулировки выводов, соответствующих задачам формирования способности к автономному аудированию;
* **исследовательский метод** обучения, для которого познавательной задачей выдвигается познание студентом собственных психических и личностных характеристик, а также определение таких базовых характеристик аудитивной способности как уровень кратковременной памяти, внимания, способности к распределению внимания, умение вероятностного прогнозирования. Студенты самостоятельно находят приемы для самоанализа, оценки собственной аудитивной способности. Одновременно с этим исследовательский метод задает параметры для исследовательски-поисковой деятельности, направленной на самостоятельное выявление студентами источников аудиотекстов, анализ их достоверности и степени полезности для решения коммуникативных и иных задач учебно-познавательной деятельности;
* **эвристический метод**, который предполагает формирование и формулирование самим студентом стратегий (шагов) для успешности осуществления аудирования на основе принципа автономии.

Каждый из методов в разрабатываемой технологии соответствует последовательному (согласно этапам) процессу формирования способности к автономному аудированию. В свою очередь метод представлен в единстве серии приемов. Взаимодействие этапов, методов и приемов мы демонстрируем в таблице 10.

Таблица 10.

**Этапы, методы и приемы формирования   
способности студентов к автономному аудированию**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Этапы** | | **Методы** | **Приемы** |
| **САМОКОНТРОЛЬ И  ВЗАИМОКОНТРОЛЬ** | **Диагностика**  **и мотивирование** | **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ** | * дискуссия о важности аудирования и о его роли для успешности процесса овладения иноязычным общением; * беседа о роли самостоятельности / автономии в учебной деятельности/ в аудировании * анкетирование на определение интереса / мотивов изучения ИЯ; * прохождение теста Айзенка на экстравертность / интровертность, теста Кеттелла на профиль личности; самостоятельное тестирование на определение уровня развития слухового, визуального, ассоциативного видов памяти; на уровень развития внимания; * хронометрирование при прохождении теста на распределение внимания и определение длительности текста до момента потери внимания; * инструментальный анализ полученных результатов с итоговым обсуждением в группе. |
| **Информирование**  **и ориентирование** | **ПРОБЛЕМНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ** | * анализ обучающимися научной литературы по психофизиологическим процессам, обеспечивающим понимание иноязычной речи, механизмам аудирования, подготовка выступлений для коллективного обсуждения; * теоретический и практический анализ трудностей аудирования текстов на французском языке в целях совместного обсуждения; * предъявление регламентаций для организации процедуры отбора аудиотекстов; * организация дискуссии по определению тематики аудиовизуальных материалов; * обсуждение итогов отбора материалов для аудирования – источников аудиотекстов; * обобщение коллективного опыта по нахождению аудиовизуальных источников информации; |
| **Формирование и развитие индивидуальных аудитивных стратегий** | **ЭВРИСТИЧЕСКИЙ** | * обсуждение с целью выявления и описания аудитивных стратегий, предлагаемых аутентичными учебными пособиями по обучению французскому языку и учебниками по методике обучения ИЯ в целом, а также обобщение предыдущего опыта обучения аудированию обучающихся; * анализ студентами данных стратегий и определение среди них тех, которые соответствуют их аудитивным способностям; * систематическое и частотное выполнение заданий, требующих автономного прослушивания одного или нескольких аудиоматериалов для успешной работы на занятии; * регулярная беседа в группе для обмена опытом работы с тем или иным аудиоматериалом с целью понимания содержащейся информации с последующим самоанализом и самокоррекцией; * совместное подведение итогов обучения. |

В таблице 11 предлагается описание характера деятельности студента и преподавателя на каждом из этапов технологии.

Таблица 11.

**Технологическая карта деятельности преподавателя и студента**

**при обучении автономному аудированию**

|  |  |
| --- | --- |
| **Этап I. Диагностика и мотивирование** | |
| **Цель:** Формирование у обучающихся убеждения в важной роли аудирования для овладения ФЯ и необходимости самостоятельной (автономной) работынад совершенствованием собственной аудитивной способности, приобретением собственного аудитивного опыта | |
| **Метод:** преимущественно исследовательский | |
| **Преподаватель** | **Студенты** |
| Проводит дискуссию об особенностях видов речевой деятельности на ФЯ, подчеркивая особую важность аудирования | Принимают активное участие в дискуссии, высказывая собственные мнения об овладении видами речевой деятельности на ФЯ; определяют взаимосвязь говорения и аудирования, приходят к выводу о важной роли формирования аудитивной способности для успешного владения ФЯ |
| Проводит беседу о необходимости автономной учебной деятельности студента уже с 1 курса для успешного овладения ФЯ, связывая автономию и аудирование, выводя студентов на понимание и принятие идеи автономного аудирования | Активно обсуждают понятие автономии в общем, отличие его от самостоятельности; высказываются о проявлении собственной автономии в учебном процессе, констатируют недостаточность автономии или ее отсутствие; признают актуальность идеи автономии при современном обучении и овладении ИЯ: приходят к пониманию важности автономного аудирования |
| Проводит анкетирование с целью определения степени мотивации студентов как ключевого компонента в актуализации принципа автономной деятельности при обучении ФЯ | Отвечают на вопросы анкеты |
| Предлагает студентам самостоятельное прохождение тестов Айзенка, Кеттелла, тестов для определения степени развития собственных механизмов восприятия и понимания, свойств личности и характера | Проходят тесты Айзенка и Кеттелла, определяя интровертные/экстравертные особенности; проводят поиск в ресурсах Интернет; обмениваются информацией и проходят различные тесты на объем слуховой/визуальной памяти, на выявление степени развития внимания, умения распределения внимания, на определение продолжительности поддержания внимания при слушании на ФЯ и т.п. |
| Анализирует данные анкетирования и предлагает студентам обобщить и проанализировать результаты тестов, оценив работу своих механизмов аудирования с точки зрения успешности аудитивной способности  Проводит коллективное обсуждение по результатам анализа, направляя его в русло понимания необходимости развития аудитивной способности путем активизации автономной деятельности | Суммируют результаты пройденных тестов, выстраивая картину своих индивидуальных особенностей и степени развития механизмов аудирования, проводят коллективный анализ и обсуждение, приходят к выводу о недостаточной степени развития собственных механизмов, обеспечивающих успешное аудирование; говорят о возможности их эффективного совершенствования при автономном аудировании, базирующемся на индивидуальных особенностях личности. |
| **Итоговый контроль и самоконтроль:**  беседа, анкета опрос об изменении отношения к автономной учебной деятельности, автономии в области аудирования | |
| **Этап II. Информирование и ориентирование** | |
| **Цель:** Ознакомление обучающихся с психофизиологическими механизмами аудирования, теоретический анализ трудностей понимания текстов на ФЯ, определение стратегийпо отборуаудиотекстов | |
| **Метод:** преимущественно проблемного изложения | |
| Предлагает перед практическим этапом развития собственной аудитивной способности обратиться к теоретическому материалу по обучению аудированию, механизмам, обеспечивающим его эффективность. | Осознают необходимость теоретической основы для понимания функционирования сложного процесса аудирования. Представляют в группе краткие сообщения-презентации. Говорят о необходимости развития речевого слуха и памяти, внимания. Подчеркивают роль умения вероятностного прогнозирования как важного компонента успешного понимания, степень развития которого определяется рядом параметров, в том числе и наличием богатого аудитивного опыта. Теоретические выкладки подкрепляются коллективным обсуждением примеров. |
| Предлагает выявить список собственных трудностей аудирования на ФЯ, взяв за основу определенный учеными ряд трудностей восприятия и понимания на ФЯ.Подбирает в ресурсах Интернет аудиовизуальные материалы по теме и предлагает их для практической выявления трудностей понимания. Организует проведение итоговой беседы силами студентов. | Обращаются к первоисточникам (Н.В. Елухина), анализируя выделенные трудности применительно к себе самим. Прослушивают 3-5 аудиовизуальных материалов, подобранных преподавателем, формируют в иерархическом порядке (от наиболее существенного к наименеее) собственный список трудностей, выносят его на коллективное обсуждение, находя точки соприкосновения или различия. |
| Предлагает определить критерии для отбора текстов для автономного аудирования, начав с определения критериев, которыми, по их мнению, руководствовался преподаватель. Проводит беседу-обсуждение. | Анализируют возможные критерии для подборки аудиотекстов: наличие визуальной поддержки, привлекательность материала (определяется по названию), его продолжительность, качество звука, отсутствие ненормативности, валидность (официальность) Интернет-источника отбора. Анализируют важность данных критериев и добавляют собственные значимые критерии[[8]](#footnote-8)1 |
| Предлагает обсудить возможные темы для автономного аудирования. Не оспаривает пользу слушания песен на ФЯ, но деликатно настаивает на необходимости понимания их слов. | В результате коллективного обсуждения решают обозначить первым пунктом в тематическом списке собственные интересы и увлечения, затем актуальные и сенсационные события современной жизни, тематику учебника. |
| Предлагает каждому из студентов сделать свою собственную подборку текстов для автономного аудирования и продемонстрировать ее в группе, объяснив свое обращение именно к этой тематике и критерии отбора материалов. | Самостоятельно готовят подборку материалов (3-5) представляют в группе, объясняя выбор тематики и использованные критерии для отбора аудиовизуальных аутентичных документов. Обсуждают успешность подборки. |
| **Итоговый контроль и самоконтроль:** беседа, опрос анкетирование, обсуждение стендового доклада преподавателя по видам материалов для автономного аудирования | |
| **Этап III.Формирование и развитие  индивидуальных аудитивных стратегий** | |
| **Цель:**обеспечение для обучающихся регулярного обращения  к самостоятельному (автономному) аудированию, сопровождающемуся выявлениемстратегий успешного понимания текстовна ФЯ, предлагаемых учебником, с целью их возможного индивидуального использования, а также формирования и развития собственных стратегий аудирования. | |
| **Метод**: преимущественно эвристический | |
| Предлагает, основываясь на заданиях по аудированию базового учебника ЭКО, а также учебника, пройденного в школе или других учебных пособий, выявить основные стратегии, предлагаемые авторами для успешного восприятия и понимания на ФЯ. Предлагает проанализировать свой аудитивный опыт, определить собственные стратегии понимания и рассказать о них в группе. | Беседа-обсуждение с демонстрацией заданий учебных пособий эффективности предлагаемых стратегий аудирования, возможности их использования каждым из студентов при автономном аудировании. Обсуждение большинства из них и принятие решений[[9]](#footnote-9)1.  Итог обсуждения: учебники являются базой для формирования и развития собственных аудитивных стратегий. |
| Знакомит с группами умений, обеспечивающих способность к автономному аудированию. Проводит обсуждение каждого конкретного умения. | Высказывают свое мнение о роли каждого умения в структуре способности к автономному аудированию. |
| Используя стратегии постоянного и разового действия (примеры даны ниже), побуждает к систематическому прослушиванию и работе с аутентичными аудиовизуальными материалами. | В рамках автономного аудирования слушают с целью понимания и участия в коллективных работах группы (создание аудио-ситографии по темам учебника ЭКО В1, постоянный взаимообмен и обсуждение актуальных аудио-новостей), а также в обсуждениях просмотренных фильмов, материалов по отдельным темам и проблемам. |
| Проводит регулярные беседы-обмены мнениями по использованию тех или иных стратегий для более эффективного понимания конкретного материала. | Принимают активное участие в таких беседах, рассказывают в группе, как им удалось добиться полного понимания интересующего материала. |
| **Итоговый контроль и самоконтроль:**  беседа, опрос, анкетирование по формированию умений САА | |

Формирование способности к автономному аудированию и ее развитие происходит по нескольким уровням, скорость прохождения которых будет разной для каждого обучающегося. Для обозначения показателей данных уровней мы взяли за основу классификацию уровней сформированности учебно-познавательной самостоятельности (УПС), предложенную Е.Г. Таревой [Тарева 2003], и показатели учебно-познавательной компетенции опытного изучающего ИЯ, рассмотренные Н.Ф. Коряковцевой [Коряковцева 2010]. Помимо этого, мы опирались на базовые характеристики автономии обучающихся, представленные в параграфе 1.2. нашего исследования.

Е.Г. Таревой определены 3 уровня развития УПС – низкий, средний, высокий, в зависимости от «степени внешнего руководства студентом в процессе обучения; личной ответственности студента за процесс и результат учебной деятельности; личный прогресс студента в области обученности» [Тарева 2003: 6]. В зависимости от достигнутого уровня УПС может быть полной или частичной, что напрямую связано с участием преподавателя в самостоятельной учебной деятельности обучающегося. Лишь при полной самостоятельности студент задает сам цели учебной деятельности «по собственной познавательной инициативе», обеспечивая ее планирование, выполнение и контроль.

Основной задачей преподавателя в нашей технологии является создание активной творческой среды, поддерживающей развитие внутренних познавательных и активизацию внешних мотивов самостоятельной деятельности обучающихся. Участие преподавателя в формировании способности к автономному аудированию предусматривается нами на всех этапах как организующее и направляющее. Основной акцент делается на самостоятельном выявлении студентом основных моментов теории и практики обучения аудированию, нахождении им самим источников аутентичной аудиоинформации и подсказке преподавателем возможных стратегий автономной работы с ней с последующим взаимным обсуждением. Решающее значение здесь имеет наличие интереса, желания и понимания важности данной деятельности для достижения личного прогресса. Роль преподавателя – регулировать направление работы обучающихся, гарантирующее возможность для каждого из студентов сделать выводы, соответствующие своему профилю личности и уровню знаний.

Определяя мотивацию студента как основной компонент способности к автономному аудированию, мы посчитали необходимым обратиться к работе Н.Ф. Коряковцевой, включившей мотивационно-потребностный компонент (наряду с процессуально-стратегическим и контрольно-оценочным) в определение способности обучающегося к продуктивной (самостоятельной) автономной учебной деятельности. Автор представляет мотивационную сферу как многогранный комплекс, каждый компонент которого отвечает за определенный уровень развития опытного изучающего ИЯ, а, следовательно, и за качественный и количественный «продукт освоения языка» [Коряковцева 2010: 63].

В нижеследующей таблице представлены выявленные нами три уровня сформированности (проявления) способности к автономному аудированию, в основу выделения которых лег ключевой критерий – степень мотивированности студентов (таблица 12, стр. 114-115).

Таблица 12.

**Уровни способности студентов к автономному аудированию**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни  Компонен-  ты мотивации | НИЗКИЙ | СРЕДНИЙ | ВЫСОКИЙ |
| **Аффективный** | Слабый  интерес  к аудированию | Проявление интереса при изучении определенных тем | Устойчивый интерес к аудированию текстов на ИЯ и его (аудирования) использованию в целях развития личного уровня владения ИЯ |
| **Личностный** | Полная зависимость от внешнего руководства | Частичная зависимость от внешнего руководства | Осознание себя как субъекта учебной деятельности |
| **Инициирующий** | Выполнение заданий преподавателя | Следование рекомендациям преподавателя | Наличие собственной инициативы по развитию аудитивной способности |
| **Инструментальный** | Довольствованиерезультатом решения учебной задачи, данной преподавателем | Ориентация на развитие аудитивной способности для решения конкретных прагматических задач | Ориентация на процесс овладения ИЯ, получение удовлетворения от самого процесса аудирования, направленного на постоянное самосовершенствование |
| **Когнитивный** | Ориентация учебной деятельности в процессе аудирования на получение положительной оценки преподавателя | Частичное использование своих творческих возможностей в целях самореализации в области аудирования | Направленность на потребности в самоутверждении и самореализации в процессе конструктивного, творческого овладения общими и индивидуальными стратегиями аудирования |
| **Продуктивный** | Необходимость  Внешней (со стороны преподавателя) подпитки мотивации | Устойчивость мотивации сохраняется для определенных тем и областей овладения иноязычной культурой | Рост и устойчивость мотивации, ведущие к самостоятельному целеполаганию для развития аудитивной способности |
| **Рефлексивный** | Неспособность к рефлексивной самооценке, принятие оценки, замечаний и выводов преподавателя | Способность оценить свои проблемы, зоны трудности в понимании иноязычной звучащей речи с помощью преподавателя | Самостоятельное осознание положительных и отрицательных результатов учебной деятельности в области аудирования с целью анализа и самостоятельных выводов для выдвижения следующих целей и задач по совершенствованию аудитивной способности |
| **Целеполагающий** | Неспособность самостоятельно  анализировать свои коммуникативные потребности, потребности в развитии аудитивной способности и выдвигать цели в изучении ИЯ | Способность анализа собственных перспектив развития аудитивной способности с помощью преподавателя | Способность анализировать свои коммуникативные способности в области понимания на слух иноязычной речи и потребности в овладении ИЯ для формулирования целей и задач саморазвития в данной области |

Низкий уровень мотивации свидетельствует о высоком уровне зависимости студента от внешнего руководства, его практической неспособности к автономной учебной деятельности, ориентации на цели и задачи, диктуемые преподавателем. Средний уровень может характеризоваться как «частичная» автономия (самостоятельность); в этом случае «определение цели, содержания деятельности, сроков выполнения задания, форм отчетности выполняются совместно студентом и преподавателем (последний может участвовать в этом процессе прямо или косвенно)» [Тарева 2003: 7]. Высокий уровень развития способности к автономному аудированию определен «полной» самостоятельностью студента в области аудирования, осознанным развитием и совершенствованием индивидуальных стратегий понимания иноязычной звучащей речи как ключевого компонента овладения иноязычным общением.

Достижение высокого уровня сформированности способности к автономному аудированию необходимо рассматривать во взаимосвязи со стратегиями аудирования, применяемыми обучающимся в процессе автономной учебной деятельности. В основе данных стратегий лежат умения, перечисленные в параграфе 2.2.

Сам процесс формирования и развития способности к автономному аудированию строится на обучающих стратегиях преподавателя, побуждающих студентов к прослушиванию аудиоматериалов с целью их (текстов) самостоятельного понимания и обработки. Канадский ученый Р. Вьенно считает, что реализация одной и той же стратегии может зависеть от педагогического стиля преподавателя. В своей классификации, основанной на изучении работ современных исследователей, он приводит три основных типа стилей обучения:

* стили, центром которых является преподаватель – хранитель и транслятор знаний, направляющий и организующий обучение;
* стили, центром которых является процесс обучения, интеллектуальное развитие обучающихся, где преподаватель передает знания, но не напрямую, а лишь организуя и поэтапно организовывая процесс их добывания, вызывая инициативу обучающихся;
* стили, центром которых является обучающийся, где преподаватель играет роль гида-аккомпаниатора, приветствующего его действия по самообучению [Vienneau 2011: 47].

Применительно к особенностям проблемы нашего исследования мы полагаем, что стратегии формирования способности к автономному аудированию базируются на смешении двух последних стилей данной классификации. Это объясняется тем фактом, что, определяя три уровня сформированности данной способности, для низкого и среднего уровня мы считаем приоритетным стиль, при котором преподаватель стремится побудить студентов к процессу самостоятельного аудирования, к определению ими трудностей данного вида учебной деятельности и поискам путей их преодоления. Для высокого уровня способности к автономному аудированию характерна исключительно сопровождающая роль преподавателя, поддерживающего инициативные действия самого обучающегося.

Важной составляющей формирования и развития способности к автономному аудированию является атмосфера взаимного сотрудничества, где ценятся мнение и вклад каждого участника. Центром такого сотрудничества является учебная задача, связанная с необходимостью актуализации умений автономного аудирования. В выполнении данной задачи задействованы все студенты, а преподаватель лишь констатирует успешность или неуспешность ее выполнения в совместном обсуждении с обучающимися, которые осуществляют самооценку и самоконтроль. При этом следует отметить, что постановка задачи осуществляется преподавателем единолично лишь на самом начальном этапе, в дальнейшем она производится или самими студентами, или в результате совместного обсуждения.

Стратегии, используемые преподавателем для побуждения студентов к самостоятельному слушанию текстов на ИЯ, мы условно разделили на две подгруппы:

* стратегии постоянного действия, определяющие регулярные действия обучающихся в области аудитивной деятельности;
* стратегии разового действия, обеспечивающие выполнение определенного задания в аудитивной деятельности обучающихся.

**Стратегии постоянного действия** направлены на реализацию регулярного (раз в три недели) обсуждения художественного, документального или мультипликационного фильма. Такая задача ставится перед студентами в начале обучения, и первые 2-3 фильма предлагаются самим преподавателем (см. таблица 13). Затем фильмы для просмотра предлагаются студентами, которые, посмотрев тот или иной фильм на французском языке, предлагают его обсуждение в группе, чтобы узнать мнение своих товарищей. Необходимым условием является просмотр фильма на французском языке **вне** аудиторного занятия. Условие применения субтитров на французском или даже на русском языке не оговариваются, т.к. каждый обучающийся, ставя перед собой задачу максимально точного понимания для активного участия в дискуссии, сам решает для себя эту проблему. Наиболее интересные для обсуждения отрывки могут демонстрироваться на уроке во время дискуссии, где обсуждаются и языковые средства, и сюжетные линии, и проблемы повседневной жизни, и философские моменты.

В качестве примера здесь можно привести обсуждение полнометражного фильма «Класс» («Entre les murs»). Следует отметить, что сама дискуссия по выбору фильма для просмотра и коллективного обсуждения в группе является одним из этапов работы со студентами с целью формирования способности к автономному аудированию. Практически каждый из них имеет свои предпочтения и хотел бы, чтобы все посмотрели и обсудили именно его любимый фильм. С другой стороны, по общепринятому мнению группы, предпочтение отдается фильмам, которые не видели до этого большинство студентов. Разворачивается определенного рода спор с демонстрацией фрагментов фильмов, с характеристиками актеров, с обсуждением трудностей понимания диалогов в их исполнении и т.д. После выбора фильма определяются ведущие (как правило, двое студентов), которые готовят вопросы, организуют и проводят дискуссию (продолжительность 1-1,5 часа). При условии внимательного и неоднократного просмотра фильма всеми студентами, ведущие просматривают фильм несколько раз с целью хорошего ориентирования в нем и возможности при необходимости в любой момент дискуссии продемонстрировать соответствующий фрагмент. Ведущие начинают дискуссию небольшим вступлением, задают вопросы, комментируют ответы, заостряют внимание на ключевых моментах, направляют беседу, следят за активностью участников, подводят итоги обсуждения. Скрипт (транскрипция) фрагмента занятия, нацеленного на формирование у студентов способности к автономному аудированию при помощи описанной выше стратегии постоянного действия, размещен в Приложении 3.

Таблица 13.

**Пример распределения функций преподавателя и студентов**

**в стратегии постоянного действия**

|  |  |
| --- | --- |
| **Преподаватель** | **Студенты** |
| Предлагает выбрать фильм для коллективного обсуждения | Обсуждают предложенные каждым из студентов фильмы и делают свой выбор |
| Предлагает определить ведущих для беседы по фильму | Выдвигают кандидатуры, определяют ведущих |
| Предлагает дату обсуждения | а) соглашаются подготовиться к этой дате;  б) предлагают более позднюю дату с целью лучшей подготовки |
| После ознакомления с вопросами, подготовленными ведущими, предлагает изменить, добавить, расширить или сузить некоторые позиции | Ведущие (не) соглашаются внести соответствующие изменения |
| Принимает участие в дискуссии, высказывая свое мнение наряду со студентами | Ведущие проводят обсуждение согласно плану, иногда отступая от него в зависимости от направления беседы.  Студенты активно высказываются, демонстрируя понимание сюжета в целом, ключевых диалогов, ситуаций, отношений между персонажами и т.д.  При выявлении непонимания некоторых моментов происходит коллективный просмотр с целью достижения полного понимания |
| Совместное подведение итогов, оценивание степени участия каждого студента в обсуждении, степени понимания текста, поощрение наиболее активных участников, высказывание (не)удовлетворения итогами беседы | |

Следующей стратегией регулярного действия является постоянный обмен аудиовизуальной информацией, обнаруженной студентами в сети Интернет, исходя из своих личных интересов и предпочтений. Такой регулярный обмен инициирует преподаватель, побуждая тем самым обучающихся принять участие и поделиться своими находками с одногруппниками. Наиболее интересные материалы обсуждаются на занятии или во время переписки по электронной почте или в социальных сетях, они могут быть также использованы для выполнения заданий, подготовленных как преподавателем, так и студентами на занятиях не только по практике речи, но и по практической грамматике. Необходимым условием успешности применения данной стратегии следует обозначить доброжелательный микроклимат в группе, т.к. вынесение на всеобщее обозрение личных интересов всегда было и остается достаточно деликатным моментом.

Можно привести конкретный пример стратегии, позволяющей направить обучающихся на самостоятельное прослушивание. Преподаватель инициирует обучающихся использовать опыт продвинутых в области самостоятельного аудирования студентов. Например, большим событием для нашей страны стало проведение Олимпийских игр в Сочи (событие, вызвавшее бурный интерес всех россиян в феврале 2014 г.). Студенту, регулярно обращающемуся к аутентичным источникам звучащей информации на ФЯ, предлагается подготовить презентацию (на 10 минут) по церемонии открытия Олимпийских игр, содержащую фрагменты комментариев иностранных журналистов на ФЯ, отличающиеся от комментариев российских источников информации. Неполные фрагменты, содержащие достаточно интересные и неоднозначные высказывания иностранцев, вызвали живой интерес у студентов и желание найти и прослушать материал целиком. На последующих занятиях в процессе обмена мнениями выяснилось, что практически все студенты группы обратились к поиску и самостоятельному аудированию этой информации. Скрипт фрагмента занятия с описанием процесса применения данной стратегии постоянного действия представлен в Приложении 4.

Отдельно следует остановиться на формулировке обращения к студентам в данного рода деятельности, которое может быть оформлено преподавателем не в виде задания или поручения, а в виде вежливой просьбы, характерной для общения между коллегами. Такая форма необходима не потому, что преподаватель перепоручает свои обязанности студентам, а потому что последние мотивированно и заинтересованно по собственному желанию делятся своими личными находками в области аудиоресурсов со всей группой. Здесь важными являются добровольное согласие и искреннее желание. В таких случаях рекомендуется использовать широкие возможности условного наклонения: *Voudriez-vous… Auriez-vous envie … Pour quelle date pourriez-vous*…. Такое обращение импонирует студентам, наполняет их чувством собственного достоинства и ответственности.

Стратегией регулярного характера является также подготовка коллективного приложения «AUDIOTHĖQUE (fiche sitographique socle commun)» к базовому учебнику по практическому курсу французского языка[[10]](#footnote-10)1. Данное приложение представляет собой список ссылок на аудио- и аудиовизуальные материалы Интернет-ресурсов (Приложение 5). Работа осуществляется всеми обучающимися, а, следовательно, отобранные материалы просматриваются, изучаются и обсуждаются коллегиально. В ходе такого обсуждения принимается решение относительно включения или не включения того или иного материала в ситографию к учебнику. Следует отметить, что данная работа вызывает у студентов активный интерес, вызванный возможностью «оживить» темы учебника современной, порой неординарной и всегда личностно обусловленной информацией.

**Разовые стратегии преподавателя** для побуждения обучающихся к самостоятельному аудированию в большинстве случаев основываются на сенсационных событиях и явлениях, вызывающих споры и неоднозначные толкования. Примером разовой стратегии может быть стратегия, связанная с достаточно часто встречающимися в аутентичных материалах именами французских современников, незнакомых студентам, но имеющими во Франции огромную популярность. Так, при чтении сенсационной статьи в газете Фигаро (Le Figaro – dimanche 13 octobre 2013) «Первый официально разрешенный гомосексуальный франко-марокканский брак» («Premier mariage homosexuеl franco-marocain autorisé» −Stéphane Kovacs) студенты впервые встречаются с именем мадам Тобира (Mme Taubira, la garde des Sceaux, la ministre de la Justice) и понятием закон Тобира. После прочтения статьи они делают вывод, что понимание всей глубины ее смысла (а желание понять есть, потому что тема весьма дискуссионная) невозможно без знаний об этой личности. Преподаватель предлагает студентам найти в аудиопространстве информацию о данном человеке, подчеркивая, что понять и прочувствовать образ этой женщины-политика можно, лишь послушав и поняв ее пламенные речи в парламенте, увидев эмоциональное участие в дебатах на французском телевидении, что невозможно передать в печатном тексте. У студентов возникает подлинное желание самостоятельно найти соответствующие аудио- и видеоматериалы, ознакомиться с ними и поделиться на занятии полученными впечатлениями. Скрипт серии фрагментов занятий, в ходе которых потребовалось актуализировать стратегию разового действия, приводится в Приложениях 4 и 6. Тем самым, стратегия разового (нерегулярного) действия возникает по мере необходимости, при возникновении дискуссионных моментов, несовпадения между картинами мира россиян и французов, т.е. в тех ситуациях, когда обсуждемые вопросы требуют подключения личного участия студентов в поиске аудиоинформации, ее прослушивании, понимании и переработке с целью последующего использования.

Представленная выше работа с аудиовизуальными материалами сопровождается не только обменом возможными источниками информации, но и выявлением трудностей понимания того или иного материала и определением стратегий, которые были использованы студентами для их преодоления. Регулярный обмен опытом в плане рационализации индивидуальных стратегий аудирования отвечает исследовательскому и эвристическому методам настоящей технологии.

К используемым приемам относятся:

* подборка аудиовизуальных материалов по темам уроков учебника. Для каждой из 3-4 тем урока обучающимися в процессе обмена и обсуждения отбирались по 2-3 материала, наиболее интересные из которых были использованы для работы на занятиях;
* просмотр художественных и документальных фильмов по тематике учебника, а также по предложению студентов для совместного обсуждения на занятиях (обсуждение готовилось и проводилось самими обучающимися). К концу опытно-экспериментального обучения было просмотрено и обсуждено 15 фильмов;
* просмотр материалов на актуальные темы с целью коллективного обсуждения на занятии (подготовка и проведение Олимпийских игр в Сочи, успехи и неудачи наших спортсменов, Каннский кинофестиваль и др.).

Положительный результат данной работы может быть обеспечен лишь систематическим и сознательным обращением студента к аудитивной деятельности с целью повышения личного аудитивного опыта, совершенствования собственных стратегий понимания, умений правильно интерпретировать и уместно использовать понятую информацию. Особое значение приобретает умение прислушиваться к своим товарищам, стараться перенять их положительный опыт в аудировании, а также поделиться своим.

В вышеприведенном описании представлена технология обучения студентов аудированию при активном использовании принципа автономной деятельности студентов. Технология, чей теоретический «образ» представлен в данном параграфе, требует подтверждения с точки зрения ее эффективности, посильности реализации, полноценности ее компонентов. Описанию апробации технологии и представлению полученных результатов посвящен следующий параграф исследования.

**3.2. Исследованиев ходе опытного обучения**

**эффективности методики обучения автономному аудированию**

В настоящем параграфе мы ставим перед собой следующие задачи для исследования эффективности методики формирования и развития способности к автономному аудированию (далее – САА):

* описание хода опытного обучения, в ходе которого реализована авторская технология обучения аудированию на основе принципа автономии;
* подведение итогов опытного обучения на основании анализа результатов наблюдения за деятельностью студентов и учебным процессом, применения психодиагностических методов (тестирование, анкетирование, опросы), анализа полученных данных и их графической интерпретации;
* определение уровня эффективности стратегий преподавателя, побуждающих студентов к автономному аудированию;
* выявление положительного / отрицательного эффекта, влияющего на процесс овладения иноязычным общением в целом, наблюдаемого при смещении акцента обучения на формирование способности к автономному аудированию.

Опытно-экспериментальное обучение с применением методики обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов проводилось на базе Института иностранных языков Московского городского педагогического университета (ИИЯ МГПУ) в течение 2012-2013 и 2013-2014 учебных лет.

Опытно-экспериментальное обучение содержало несколько этапов: диагностика и мотивирование, информирование и ориентирование, формирование и развитие индивидуальных аудитивных стратегий. Процесс обучения включал также подготовку и подведение итогов. Все пункты опытно-экспериментального обучения представлены в таблице 14.

Таблица 14.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Сроки**  **проведения** | **Название**  **этапа** | **Порядок и содержание действий** |
| август-апрель  2012/2013 | подготовительный | Определение цели и задач опытно-экспериментального обучения, общей гипотезы, а также методов, приемов и условий для его успешного осуществления; прохождение стажировки по курсу «Инновации на уроке иностранного языка» (г. Виши, Франция); проведение анкетного опроса преподавателей ИИЯ МГПУ о необходимости формирования автономии студентов; подготовка анкет, опросников. материалов для практической апробации обучения; апробация фрагментов обучения в группе студентов 1 курса. |
| сентябрь-апрель  2013/2014 | Диагностика и  мотивирование  Информирование  и ориентирование  Формирование  и развитие  индивидуальных  аудитивных  стратегий | Анкетирование, проведение оценки и самооценки студентами собственного уровня аудитивной способности.  Проведение серии бесед о необходимости автономии студента в современном иноязычном образовании и роли аудирования в овладении иноязычным общением.  Организация теоретического и практического исследования студентами трудностей аудирования как вида речевой деятельности и трудностей аудирования на ФЯ; определение тематики и источников аудио- и аудиовизуальных материалов.  Выявление стратегий аудирования, предлагаемых учебными пособиями и выработанных студентами в течение предыдущего аудитивного опыта с целью определения степени соответствия индивидуальным стратегиям обучающегося; побуждение к систематическому слушанию с целью понимания материалов на ФЯ; регулярный обмен опытом успешной работы с аудиоматериалами. |
| май 2014 | Подведение итогов | Обобщение полученных результатов, их обработка с помощью методов математической статистики, проверка гипотезы опытно-экспериментального обучения, составление таблиц, графиков, текста заключения. |

В соответствии с планом подготовительный этап был начат с постановки общей цели, задач и гипотезы опытно-экспериментального обучения. **Целью** опытного обучения является проверка эффективности методики формирования и развития САА студентов начального этапа языкового вуза. В соответствии с целью необходимо решение следующих **задач** опытно-экспериментального обучения:

1. проверить эффективность разработанной методики обучения аудированию, основанной на принципе автономии студентов начального этапа обучения в языковом вузе;
2. определить сформированность САА студентов на занятиях по практике речи;
3. выявить зависимость успешности овладения иноязычным общением от уровня сформированности САА;
4. выявить качественные изменения в отношении студентов к аудированию как виду речевой деятельности.

**Гипотеза** опытно-экспериментального обучения заключается в том, что обучение аудированию студентов на основе принципа автономии согласно авторской технологии обеспечит повышение эффективности процесса восприятия и понимания иноязычной речи на слух и положительно повлияет на общий уровень владения иноязычным общением. Одновременно высокий уровень САА существенно повысит мотивацию к самосовершенствованию в области осваиваемых компетенций.

Выполнение задач с целью подтверждения гипотезы данного обучения может быть осуществлено при соблюдении следующих условий:

* участие в опытно-экспериментальном обучении необходимого и достаточного числа студентов;
* наличие у студентов определенного уровня аудитивной способности после общеобразовательной школы;
* воссоздание в ходе опытного обучения полноценного формата технологии обучения аудированию с применением принципа автономии (см. п. 3.1.);
* регулярный мониторинг индивидуальных результатов студентов в области автономного аудирования;
* выбор корректной методики статистической обработки данных.

В опытно-экспериментальном обучении на разных этапах приняло участие 53 студента 1-2 курсов Института иностранных языков МГПУ, обучающихся по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (французский)» (квалификация (степень) бакалавр) и 035700 «Лингвистика» (квалификация (степень) бакалавр), профиль «Теория и практика межкультурной коммуникации»; из них 15 студентов 1 курса 2012-2013 учебного года (ЭГ1) и 15 студентов 2013-2014 учебного года (ЭГ2). В группе ЭГ1 было проведено общее ознакомление студентов с данной технологией и апробирован ряд заданий, что позволяет говорить о фрагментарном обучении автономному аудированию. Показатели данной группы содержат данные на начало и конец учебного года, т.к. здесь нами не ставилась задача полноценного обучения, предусматривалось выявление возможности его осуществления, а также определение уровня владения французским языком, достаточного для актуализации принципа автономной деятельности студентов. Для группы ЭГ2 проведение опытно-экспериментальной работы (далее − ОЭР) в «линейном» режиме, а именно в формате «до начала ОЭР – после ОЭР» (без участия контрольной группы) предполагало измерение величин перед введением экспериментального фактора (технологии формирования САА), во время (дважды) и после его воздействия. Итого, искомые показатели выявлялись четыре раза в ходе каждого учебного года: в начале и конце каждого семестра. Первое измерение названо «исходным», два последующих (конец декабря и конец февраля) – «промежуточными 1 и 2» (соответственно) и последнее (конец апреля 2014 г.) – «итоговым». В случае проведения такого рода экспериментального исследования анализу подвергается одна и та же группа, которая является одновременно и контрольной (в ее первоначальном состоянии) и экспериментальной (в динамике предполагаемых изменений искомых величин).

На этапе подготовки опытно-экспериментального обучения были определены содержание и последовательность проведения диагностических мероприятий и мотивационных бесед со студентами, организация их исследовательской деятельности в области аудирования, осуществление контролирующей и направляющей деятельности как со стороны преподавателя, так и самих студентов по отношению друг к другу, обмен опытом между ними с целью формирования или корректировки индивидуальных аудитивных стратегий.

Этапы опытно-экспериментального обучения совпадают с этапами технологии формирования способности к автономному аудированию (п. 3.1): диагностика и мотивирование, информирование и ориентирование, формирование и развитие индивидуальных аудитивных стратегий.

Первый этап **Диагностика и мотивирование** включает в себя ряд взаимозависимых позиций, представленных в таблице 15 (стр. 128). Проведение бесед-опросов, а также анкетирования «Определение мнения студентов о готовности к автономной учебной деятельности» предусматривалось среди 53 студентов, изучающих немецкий язык и французский язык на 1-2 курсах по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Лингвистика» (таблица 15).

Таблица 15.

**Соотношение показателей и методов диагностики**

|  |  |
| --- | --- |
| **Показатели диагностики** | **Методы диагностики** |
| 1. Выявление цели изучения ИЯ,  мотива поступления в языковой вуз | Беседа-опрос о предыдущем опыте изучения ИЯ, целях поступления в вуз, планах в отношении изучаемого ИЯ |
| 1. Выявление отношения к автономной учебной деятельности | Анкетирование для определения отношения к автономии обучающегося в современном образовании, собственного отношения к автономной учебной деятельности в изучении ИЯ |
| 1. Выявление понимания места и роли аудирования в процессе овладения ИЯ | Беседа-опрос о важности аудирования для полноценного и успешного овладения ИЯ |
| 1. Выявление понимания необходимости автономной аудитивной деятельности для успешности процесса овладения ИЯ | Анкетирование на предмет определения отношения к возможности и необходимости автономии обучающегося в области аудировании |

Проведение бесед-опросов, а также анкетирования «Определение мнения студентов о готовности к автономной учебной деятельности» предусматривалось среди 53 студентов, изучающих немецкий язык и французский язык на 1-2 курсах по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Лингвистика» (текст анкеты представлен в приложении 2). Наиболее важные для нашей проблемы полученные показатели представлены в таблице 16.

Таблица 16.

**Показатели отношения обучающихся к автономной деятельности**

**в области овладения ИЯ и в области аудирования**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Поступление в вуз с целью изучения в совершенстве ИЯ  (%) | Возможность  автономной учебной деятельности студента в  овладении ИЯ  (%) | Возможность  автономной деятельности студента в овладении ИЯ на 1-2 курсах  (%) | Возможность автономной учебной деятельности в области  аудирования  (%) |
| **70** | **25** | **16** | **42** |

Приведенные цифры отчетливо демонстрируют слабую связь, устанавливаемую студентами между успешным овладением ИЯ и собственной автономной деятельностью, а также недоверие к эффективности автономной деятельности студента в изучении ИЯ как профилирующего предмета на начальной ступени обучения в вузе. При этом автономию в области аудирования признают возможной более трети опрошенных, связывая ее с эффективностью ресурсов сети Интернет. Отсутствие навыков практического использования студентами аудио и аудиовизуальных ресурсов сети Интернет было признан самими студентами, а также оно было диагностировано в процессе подготовки ими практических заданий.

Для диагностирования САА в начале, в процессе, в конце опытного обучения нами были использованы три группы показателей. **Первая группа объективных (цифровых)** показателей фиксировалась в системе бально-рейтингового оценивания работы студента. Баллы, которые студент набирает по предмету «Практика речи» включают и оценку его деятельности в области автономного аудирования. Группа ЭГ1 была ограничена лишь данной группой показателей. Для группы ЭГ2 была предусмотрена также группа **субъективных** показателей, представленная двумя оценками – оценка преподавателя и самооценка студента. Для данной группы нами были выработаны показатели-характеристики, относящиеся непосредственно к САА и отражающие ее компоненты (п. 3.1.) (таблица 17).

Таблица 17.

**Характеристики показателей САА   
для группы субъективных оценок преподавателя и студента**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Характеристика показателя** | | |
| **низкий уровень**  **САА**  **(1 балл)** | **средний уровень**  **САА**  **(2 балла)** | **высокий уровень**  **САА**  **(3 балла)** |
| **Аффектность** | Отсутствие или проявление слабого интереса к аудированию | Проявление интереса к аудированию для определенных тем или областей знания | Проявление устойчивого интереса к аудированию, основанное на осознании его важности для овладения ИЯ |
| **Личностность** | Полная зависимость от внешнего руководства, перенос ответственности за собственные успехи в аудитивной деятельности на преподавателя | Частичная зависимость от внешнего руководства, нерегулярное проявление воли и ответственности за развитие аудитивной способности | Принятие на себя отвественности за развитие аудитивной способности с целью накопления аудитивного опыта и повышения уровня владения ИЯ |
| **Инициативность** | Отсутствие собственной инициативы, выполнение исключительно заданий преподавателя | Спорадическое проявление инициативы, следование советам и рекомендациям преподавателя | Систематическое проявление инициативы по развитию аудитивной способности |
| **Инструментальность** | Полная ориентация процесса развития аудитивной способности на выполнение заданий преподавателя, удовлетворенность данным ходом обучения | Ориентация автономной деятельности в области аудирования на решение конкретных прагматических задач | Ориентация на сам процесс овладения ИЯ, удовлетворение от процесса аудирования наИЯ, постоянный поиск путей самосовершенствования |
| **Когнитивность** | Полная ориентация учебной аудитивной деятельности на получение положительной оценки преподавателя | Частичная ориентация учебной деятельности на использование своих творческих возможностей с целью самореализации в области аудирования | Полная ориентация учебной деятельности на процесс конструктивного и творческого овладения общими и индивидуальными стратегиями САА |
| **Продуктивность** | Отсутствие внутренней мотивации в аудитивной деятельности, необходимость ее постоянной внешней подпитки | Наличие мотивации для аудитивной деятельности по определенным темам и областям иноязычной культуры или определенным областям знания | Рост и устойчивость мотивации, ведущие к развитию САА и самосовершенствованию в области иноязычного общения |
| **Рефлексивность** | Неспособность к самооценке собственной аудитивной способности, следование за замечаниями и выводами преподавателя | Способность с частичной помощью преподавателя оценить свои проблемы и трудности в области понимания иноязычной звучащей речи | Способность самостоятельно без внешней помощи оценить положительные / отрицательные результаты своей аудитив-ной деятельности, проанализировать их, сделать выводы с целью выдвижения задач по совершенствованию аудитивной способности |
| **Целеполагание** | Неспособность самостоятельно анализировать и определять свои коммуникативные потребности, ставить задачи по развитию аудитивной способности | Способность с помощью преподавателя проанализировать перспективы развития своей аудитивной способности | Способность анализировать свои коммуникативные потребности и уровень развития аудитивной способности с целью постановки целей и задач саморазвития в области аудирования |

В целях установления исходного уровня САА нами было проведено анкетирование (Приложение 7), результаты которого показали следующие среднестатистические показатели (Хср) (таблица 18):

Таблица 18.

**Итоги выявления исходных показателей сформированности САА**

**студентов (Хср)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Уровень**  **Показатель** | **Низкий**  **(%)** | **Средний**  **(%)** | **Высокий**  **(%)** |
| Аффективность | 40 | 26 | - |
| Личностность | 60 | 0 | - |
| Инициативность | 60 | 0 | - |
| Инструментальность | 26 | 26 | - |
| Когнитивность | 40 | 26 | - |
| Продуктивность | 33 | 20 | - |
| Рефлексивность | 60 | 0 | - |
| Целеполагание | 53 | 0 | - |

При математической обработке данных был выявлен преимущественно низкий уровень развития САА у 46,5 % студентов, средний уровень обнаружен у 12,5 %. Следует отметить не только отсутствие высокого уровня САА, но и то, что 41% студентов показали отсутствие интереса к данному виду учебно-познавательной деятельности.

В рамках данного этапа была проведена оценка уровня аудитивной способности студентов ЭГ1 и ЭГ2. Для этой цели были использованы аудиовизуальные тексты по теме учебника ECHO В1 урок 2 «Происшествия». Материалы Интернет ресурсов были подобраны самими студентами: каждый обучающийся отбирал три аудиовизуальных текста продолжительностью от 1,5 до 3 мин. Обменявшись текстами, студенты должны были прослушать и заполнить таблицу, где нужно было понять тип события (дорожно-транспортное происшествие, ограбление, пропажа, стычка полиции и демонстрантов и т.д.), дату события, место и последствия происшествия (таблица 19).

Таблица 19.

**Результаты понимания аудиоинформации на начальном этапе   
опытно-экспериментального обучения**

|  |  |
| --- | --- |
| Категории событий | Оценка понимания (%) |
| Тип происшествия | **60** |
| Дата происшествия | **75** |
| Место происшествия | **60** |
| Последствия происшествия | **30** |

Наибольшую трудность, как видно из таблицы, вызвало понимание последствий происшествия, данная информация насыщена большим количеством сложного лексического и грамматического материала. Правильное понимание места и даты происшествия мы связываем больше с преодолением фонетических трудностей. Понимание и определение типа происшествия для 40% студентов было затруднительным, несмотря на визуальную поддержку материала. Этот показатель мы объясняем эксталингвистическими трудностями аудирования. Следует отметить, что при понимании письменных источников по данной теме студенты продемонстрировали практически 90% понимание.

Собственная субъективная оценка студентами ЭГ2 своего понимания звучащей речи на французском языке, обозначенная ими в Портфолио для первых уроков ECHO В1, колеблется от 12 до 20 баллов. Поясняем, что данная шкала самооценки включает в себя пять пунктов (при максимуме за каждый в 20 баллов): понимание при аудировании и чтении, говорение, письмо и правильность речи. 72% студентов оценили свое понимание звучащей речи на французском языке на 12-15 баллов, 28% − на 17-18 баллов. В то же время их оценка собственного понимания письменной речи составляет 16-20%, что говорит о большем опыте в данном виде речевой деятельности. Таким образом, коэффициент объективной оценки понимания составил 50%, а субъективной (студенты)− 60-70%. С точки зрения субъективной оценки преподавателя, основанной на ответах студентов на дополнительные наводящие вопросы, он составил 50%.

Результаты анкетирования, оценки и самооценки аудитивной способности студентов, а также предпочтение ими письменных источников Интернет ресурсов доказали необходимость целенаправленного формирования способности к автономному аудированию согласно разработанной нами технологии (см. п. 3.1). Согласно сделанному выводу с целью мотивации студентов к данному виду деятельности были предусмотрены беседы о значении аудирования и роли автономии для успешного овладения иноязычным общением, проведенные в самом начале учебного года. Беседы проводились в ходе занятий по практике речи (10-20 мин.) согласно принципу постепенного нарастания сложности материала и увеличения доли самостоятельной активности студентов. Условием этих бесед являлось их обязательное проведение на ФЯ. Каждая беседа имела определенную задачу, подчиненную цели убеждения студентов в необходимости самостоятельного систематического слушания текстов на ФЯ, понимание которых будет способствовать развитию аудитивной способности. В целях дифференцифции понятий «аудитивная способность» и «способность к автономному аудированию», мы уточняем, что основу аудитивной способности составляют психофизиологические особенности обучающегося, а способность к автономному аудированию базируется на личностных его качествах.

По окончании данного курса бесед было проведено анкетирование студентов (Приложение 8) по пятибалльной шкале, в результате которого выявлены прогрессивные изменения в отношении:

* понимания важности автономии в учебной деятельности студента (58% обучающихся поставили 4 балла, 28% − 5 баллов и 14% − 3 балла);
* понимания важности автономии в области формирования аудитивной способности (58% студентов поставили 5 баллов, 28 % − 4 балла и 14% − 3 балла);
* повышения мотивации в овладении ФЯ (72% обучающихся поставили 5 баллов и 28% − 4 балла).

Этап **информирования и ориентирования** (ноябрь) проходил в параллельной связке с заданиями, побуждающими студентов к поиску и прослушиванию материалов с целью использования понятой информации на занятиях по ФЯ.В начале данного этапа была проведена **дискуссия** о месте и роли аудирования для успешного овладения ИЯ, соотношении аудирования с другими видами речевой деятельности (вопросы дискуссии см. в приложении 9). Дискуссия предусматривала «противоборство» между двумя группами студентов (одной группы, настаивающей на первостепенной важности говорения, другой – аудирования). Задачей преподавателя являлось вывести спор на обозначение связи между аудированием и говорением, а значит важности и того, и другого вида речевой деятельности, их неразрывной взаимосвязи. При этом необходимо было подвести студентов к мысли о роли аудирования в акте устного общения.

На основе результатов самообследования по тестам Интернета в режиме on-line (<http://eidosmemory.com/>, <http://www.rb.ru/test/42/10.html>,http://www. youtube.com/watch?v=EC1Fmz5SguI,[http://psychology11.narod.ru/test1.html](http://psychology-11.narod.ru/test1.html),[http://www.youtube. com/watch?v=mUVoDM0Phfs](http://www.youtube.com/watch?v=mUVoDM0Phfs), [http://www.autoinstructor.ru/ testirovanie/141-test-4.html](http://www.autoinstructor.ru/%20testirovanie/141-test-4.html),[http://www.youtube.com/watch?v=yZlZ5wbD5TU](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=ye36a7cc19dc644b1a7e5df8cae8d9e7e&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DyZlZ5wbD5TU), [http://www .sly2m.com/sly2m/IQ/](http://www.sly2m.com/sly2m/IQ/), <http://www.test-kettella.ru/> и др.) каждым студентом были выявлены особенности понимания типа и черт своего характера, а также своеобразие функционирования механизмов аудирования. Тесты были призваны обеспечить осознание необходимости развития памяти, внимания, умения перераспределять внимание, сохранять внимание во время звучания текста и т.д. Данные самообследования обучающихся представлены в сводной таблице 20.

Таблица 20.

**Результаты самообследования обучающихся экспериментальной группы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни  Механизм | Хороший-  очень хороший | Норма | Плохой –  очень плохой |
| Память слуховая | 43% | 14% | 43% |
| Память зрительная | 43% | - | 57% |
| Внимание | 28,5% | 43% | 28,5% |
| Распределение внимания | 43% | 57% | - |

Данные таблицы показательно демонстрируют общий уровень группы, где более половины студентов имеют хороший уровень слуховой и зрительной памяти, владеют умением распределения внимания. К положительным чертам данной группы студентов следует отнести подавляющее число экстравертов (86% по тестам Айзенка и Кеттелла), т.е. людей с высокой степенью потребности в продуктивном общении, нацеленных на общение, важной частью которого является слушание и понимание. Следует отметить также достаточно высокий уровень владения ФЯ студентов-выпускников школ с углубленным изучением ИЯ (53%), половина которых успешно сдала не только ЕГЭ по ФЯ, но и экзамен DELF уровень В1 до поступления в вуз. Длительность изучения ФЯ в школе для каждого обучающегося колеблется в периоде от 6 до 11 лет. Для 47% студентов ФЯ изучался как второй иностранный язык после первого английского. Показательным является наличие золотых медалей за успешное окончание школы у 28% обучающихся в группе. Данный факт свидетельствует о высоком уровне развития умения учиться, высокой степени ответственности за результат учебной деятельности, что дает возможность даже при невысоком уровне владения ФЯ при поступлении в вуз значительно повысить его за годы обучения.

По результатам самообследования была проведена беседа, в ходе которой каждым студентом были представлены свои показатели в области функционирования механизмов аудирования и возможные пути для развития аудитивной способности. При этом всеми обучающимися был признан факт необходимости приложения собственных усилий для успешности ее развития.

Этап **формирования и развития индивидуальных аудитивных стратегий** был запланирован на период с декабря 2013 г. по апрель 2014 г. в группе ЭГ2. В этот период времени были проведены следующие диагностирующие мероприятия:

* фиксация факта отбора студентами аудиовизуальных материалов по темам урока учебника ЭКО В1. Для каждой из 3-4 тем урока обучающимися в процессе обмена и обсуждения отбирались по 2-3 материала, наиболее интересные из которых были использованы для работы на занятиях;
* оценка эффективности деятельности по просмотру художественных и документальных фильмов по тематике учебника, а также по предложению студентов для совместного обсуждения на занятиях (обсуждение готовилось и проводилось самими обучающимися). К концу опытно-экспериментального обучения было просмотрено и обсуждено 15 фильмов;
* результаты обсуждения итогов просмотра материалов на актуальные темы с целью коллективного обсуждения на занятии (подготовка и проведение Олимпийских игр в Сочи, успехи и неудачи наших спортсменов, Каннский кинофестиваль и др.).

На данном этапе была проведена беседа-обмен мнениями о необходимости автономной учебной деятельности в овладении ИЯ в современных условиях профессионального образования уже с первых курсов университета. Главной идеей беседы являлось применение автономных стратегий аудирования. Задача преподавателя состояла в организации разговора с минимальным собственным участием, предусматривающего обсуждение функционирования аудирования как сложного мыслительного-мнемического процесса, требующего осознанного саморазвития основных механизмов аудирования в процессе приобретения аудитивного опыта, основная часть накопления которого приходится на автономную учебную деятельность. Была подчеркнута важность автономного режима организации данной деятельности для формирования и развития индивидуальных стратегий аудирования как наиболее эффективных в преодолении трудностей аудирования для каждого обучающегося. Итогом беседы являлось выведение самими обучающимися существования нерасторжимой связи автономного аудирования и эффективности овладения ФЯ. Этот вывод является важным для обучающихся, т.к. практически 70% студентов указали в анкете в качестве основной цели поступления в вуз – знание в совершенстве ИЯ.

Основными трудностями при автономном аудировании студентами были признаны следующие:

* выбор темы для организации автономного аудирования (28%);
* выбор аудиовизуального материала, соответствующего уровню аудитивной способности (43%);
* выделение главной (-ых) идеи (-й) из всего потока информации, представленной в материале (43%);
* преодоление трудностей восприятия и понимания звучащей речи на ФЯ (86%).

По итогам данного опроса было проведено обсуждение со студентами стендового доклада с материалами по п. 2.2 настоящего исследования, в котором обозначены предполагаемые для автономного аудирования виды аудиовизуальных материалов, их объем. В ходе обсуждения студенты признали, что основу тематики для автономного аудирования составляют темы учебника и их личные интересы. По вопросу объема аудиовизуального материала и его сложности студенты подчеркнули зависимость качества понимания от наличия шумовых помех, от качества звука, от организации сюжета, от особенностей произношения говорящих, а также гендерного фактора.

Была проведена отдельная беседа по возможным стратегиям преодоления трудностей, связанных с пониманием на ФЯ. Обучающиеся определили стратегии аудирования, предлагаемые учебником, а также обозначили индивидуальные стратегии аудирования. Студенты также высказались по проблеме отказа от прослушивания материала, интересного, но сложного по первому впечатлению. 28% студентов предложили собственные стратегии по пониманию сложного материала. Приведем две из них в качестве примера:

* *не отказываться совсем от сложного аудиотекста, а отказаться от его прослушивания в данный момент времени, чтобы вернуться к данному материалу через какое-то время или на следующий день, т.к. процесс восприятия и понимания во многом зависит от эмоционального настроя слушателя;*
* *не отказываться совсем, а вернуться к прослушиванию данного материала после работы с другими аудиовизуальными материалами по данной теме или сюжету, «подковавшись» лексически, ситуативно и т.п.*

В результате проведенного опытно-экспериментального обучения студенты и преподаватель определили сформированность САА согласно показателям. Результаты представлены в диаграммах по каждому показателю САА (рис. 1-8).

Рис. 1.

Рис. 2.

Рис. 3.

Рис. 4.

Рис. 5.

Рис. 6.

Рис. 7.

Рис. 8.

Анализируя итоги анкетирования (Приложение 10), можно констатировать достаточно высокую оценку студентами собственных умений способности к автономному аудированию. Однако в каждой группе имеются умения, не достигшие показателя в 50%. К таким умениям относятся **умение** усложнять для себя задачу по поиску, восприятию, пониманию и переработке аудиоинформации (21%), а также **умение** развивать слабые стороны своей слуховой способности, подбирая соответствующие приемы и способы (35%). Несомненно, эти два умения связаны между собой, и неразвитость одно вызывает проблемы с другим. Вызывает удивление несформированность у обучающихся **умения** извлечь полноту информации из материалов, сопутствующих аудиотексту до начала слушания (14%). Налицо недостаточная работа над формированием этого умения на занятиях, слабый акцент на эту часть работы над аудиотекстом. В целом можно говорить о достаточно высоком уровне сформированности умений САА, обозначенных самими обучающимися. В нижеследующей таблице представлены итоговые показатели по трем уровням сформированности САА к концу опытно-экспериментального обучения (таблица 21, стр. 143).

Таблица 21.

**Итоговые показатели сформированности САА студентов (Хср)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Уровень**  **Показатель** | **Низкий**  **(%)** | **Средний**  **(%)** | **Высокий**  **(%)** |
| Аффективность | 47 | 53 | − |
| Личностность | 47 | 53 | − |
| Инициативность | 26 | 40 | 20 |
| Инструментальность | 47 | − | 53 |
| Когнитивность | 20 | 66 | − |
| Продуктивность | 60 | 26 | 14 |
| Рефлексивность | 46 | 40 | 14 |
| Целеполагание | 14 | 66 | − |

Анализ данных таблицы показывает сформированность высокого уровня САА у **12,5 %** обучающихся, среднего – у **44%**, низкого – у **38,5%**. При этом 6% студентов по таким показателям как инициативность, когнитивность и целеполагание вовсе не показали низкий уровень САА. Проводя сравнение с исходными данными, можно констатировать наличие высокого уровня сформированности САА у 12,5% при полном его отсутствии в начале опытно-экспериментального обучения. Количество студентов, имеющих средний уровень сформированности САА, возросло с 12,5% до 44%. Количество студентов с низким уровнем сформированности уменьшилось с 46,5% до 38,5%. Данные выводы сделаны на основе оценки преподавателя, соотношение которой с оценкой студента представлено в таблице 22.

Таблица 22.

**Коэффициент соотношения субъективной оценки преподавателя**

**и субъективной оценки студента по 4 срезам**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Correlation Coefficient** | П1-С1 | П2-С2 | П3- С3 | П4-С4 |
| Аффективность | 0,8 | 0.8 | 0,9 | 1,0 |
| Личностность | 0,6 | 0,6 | 0,6 | 0,6 |
| Инициативность | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Инструментальность | 0,8 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Когнитивность | 0,9 | 0,8 | 1,0 | 1,0 |
| Продуктивность | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,6 |
| Рефлексивность | 0,7 | 0,9 | 0,8 | 0,7 |
| Целеполагание | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |

Оценка развития аудитивной способности в ЭГ1 (Хср) проводилась в начале, конце и в середине опытно-экспериментального обучения путем тестирования на основе аутентичных текстов. В ЭГ2 (Хср) оценка была проведена только в начале и конце обучения (таблица 23).

Таблица 23.

**Диагностика развития аудитивной способности**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Этапы  Группа | 1 срез | 2 срез | 3 срез | 4 срез | Прирост |
| ЭГ1 | 3,8 | 4,3 | 6,2 | 5,8 | 2,0 (0,5 по каждому срезу) |
| ЭГ2 | 5,1 | − | − | 5, 5 | 0,4 |

Анализируя полученные данные, можно констатировать в ЭГ значительный скачок в развитии аудитивной способности обучающихсямежду 2 и 3 срезами, в результате чего оценка по 3 срезу дала максимально высокий результат. В то же время результат 4 среза оказался несколько ниже предыдущего. Мы объясняем это снижением активности студентов, характерным для конца учебного года. Сравнение 1 и 4 срезов по ЭГ1 и по ЭГ2 наглядно демонстрирует прирост в 0,5 в среднем по 4 срезам в ЭГ2 в отличие от ЭГ1, где прирост только между первым и последним срезами составил 0,4.

Принимая во внимание достаточно вариативный уровень владения ФЯ в начале ОЭО, мы разделили ЭГ2 на две подгруппы (В1 и А2) по уровню владения ФЯ на период начала ОЭО. В таблице 24 приведены общие суммарные значения по подгруппе В1 (8 студентов) и А2 (7 студентов) в областях формирования аудитивной способности (АС) и формирования САА.

Таблица 24.

**Сравнительный анализ сформированности АС и САА**

**по 4 срезам в подгруппах В1 и А2**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| подгруппы | 1 срез  АС/ САА | 2 срез  АС/ САА | 3 срез  АС/ САА | 4 срез  АС/ САА | Прирост |
| В1 | 41/71 | 44/ 111 | 52/ 127 | 57/ 134 | 1,3/ 1,8 |
| А2 | 17/ 15 | 21/ 30 | 31/ 52 | 31/ 55 | 1,8/ 3,6 |

Полученные цифры наглядно показывают положительный эффект, который оказывает развитие САА на формирование аудитивной способности студентов. В сравнении двух подгрупп данный эффект наиболее очевиден для студентов подгруппы А2, которые смогли развить уровень слуховой способности за счет высокого уровня развития мотивационно-личностной составляющей САА. Полученный результат доказан с помощьюкритерия Манна-Уитни, выявляющего различия по уровню выраженности. Статистическая обработка данных по данному критерию выявила зависимость уровня развития аудитивной способности от показателя **личностность** САА. Итоговые данные по оценке аудитивной способности каждого обучающегося ЭГ1 и ЭГ2 приведены на рисунке 9 (стр. 146). На рисунке 10 мы демонстрируем общие результаты по группам умений, диагностированных в ходе трех срезов по обеим группам испытуемых.

Рис. 9.

Итак, мы можем с достоверностью заключить, что в ходе опытно-экспериментального обучения применение технологии обучения автономному аудированию было признано эффективным. Принцип автономной деятельности студентов, приложимый к условиям обучения аудированию, придал мощный образовательный стимул для развития способности к автономному аудированию, проявленный на всех уровнях данной способности и выраженный в проявлении студентами умений, составляющих основное содержательное ядро данной способности.

Рис. 10.

**ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

В третьей главе представлена технология формирования и развития способности к автономному аудированию, предназначенная для обучающихся, владеющих иностранным языком не ниже уровня В1. В основе технологии лежит система дидактических принципов, опирающаяся на позиции личностно-ориентированного обучения. В их основе лежит продуктивная образовательная деятельность и личностная роль обучающегося. В группу принципов, необходимых для формирования способности к автономному аудированию, входят принципы личностного целеполагания обучающегося, выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ образовательного процесса, продуктивности обучения, первичности образовательной продукции обучающегося и вторичности изучения готовых известных результатов, ситуативности обучения, образовательной рефлексии.

Методы и приемы технологии увязаны с тремя этапами формирования способности к автономному аудированию. Первый этап «Диагностика и мотивирование» соотносится с исследовательским методом, реализуемым благодаря использованию таких приемов, как дискуссия, беседа, анкетирование, прохождение тестов, хронометрированиеи анализ (самоанализ). Второй этап «Информирование и ориентирование» мы увязали с методом проблемного изложения и приемами теоретического и практического обобщения, анализа, обобщения коллективного и индивидуального опыта. Третий этап «Формирование и развитие индивидуальных аудитивных стратегий» базируется на эвристическом методе, воплощенном на практике при помощи таких приемов, как обсуждение-беседа, анализ (самоанализ), коррекция (самокоррекция).

Формирование способности к автономному аудированию и ее развитие происходит по трем уровням, скорость прохождения которых будет разной для каждого обучающегося. Ключевым критерием для детализации уровней данной способности (низкого, среднего и высокого) выступила степень мотивации обучающегося. Способность к автономному аудированию представлена аффективным, личностным, инициирующим, инструментальным, когнитивным, продуктивным, рефлексивным, целеполагающим компонентами. Высокий уровень способности к автономному аудированию определяется количеством освоенных умений, а также успешностью их применения на практике.

Процесс формирования и развития способности к автономному аудированию строится на стратегиях преподавателя, которые условно мы разделили на две подгруппы: стратегии постоянного действия, предполагающие регулярное выполнение самостоятельной аудитивной деятельности, и стратегии однократного действия, включающейспорадические побуждения к аудированию (актуальные события).

Опытно-экспериментальное обучение было проведено в экспериментальной группе с оценкой сформированности способности к автономному аудированию по трем уровням 8 показателей (субъективные оценки преподавателя и студента): аффективность, личностность, инициативность, инструментальность, продуктивность, когнитивность, рефлексивность, целеполагание. Оценка аудитивной способности (объективная бально-рейтинговая оценка) была проведена по 4 срезам в начале, в конце и 2 раза в середине опытно-экспериментального обучения.

В результате статистической и математической обработки была определена состоятельность данной технологии формирования и развития способности к автономному аудированию, подтверждена гипотеза о положительном влиянии автономного аудирования на аудитивную способность обучающегося.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В настоящее время в эпоху торжества антропоцентрической образовательной парадигмы все большее внимание уделяется личности обучающегося на всех этапах его целенаправленной подготовки. Особую значимость при этом приобретает реализация автономии студента вуза: именно автономная личность наиболее востребована сегодня в различных сферах развития государства и общества. Во многом именно автономные действия человека определяют успешность межкультурных контактов, к участию в которых должен быть готов выпускник любого вуза (иноязычная подготовка является обязательной для всех направлений подготовки высшего образования). Максимальная степень автономии при этом должна проявляться в деятельности выпускника языкового вуза (лингвиста, учителя, преподавателя), содержательная и организационная программа подготовки которого нацелена на освоение широких сфер коммуникативной деятельности, разнообразных видов коммуникативный действий, многочисленных компетенций, необходимых при реализации межкультурного диалога. Одной из важных среди них должна стать автономная аудитивная способность, рассмотрению которой в аспектах теоретической и технологической экспликации посвящена данная работа.

Под установленным в исследовании личностно-ориентированным углом зрения формирование аудитивной способности обучающихся является необходимой предпосылкой и одновременно фактором освоения студентом межкультурной коммуникативной компетенции. Рассмотрение обучающегося как сознательного субъекта учебного процесса позволяет утверждать важность и во многом приоритетность (в общей парадигме как общедидактических, так и методических принципов) принципа автономной деятельности студента как основы для овладения ИЯ и развития вторичной языковой личности.

Принцип автономной деятельности обучающегося, базирующийся на философских, психолого-педагогических постулатах личностной автономии, имеет двунаправленный вектор действия. С одной стороны, он направлен на решение общих задач образования, провозглашающих необходимость формирования и развития автономной позиции обучающегося, определяющейся свободой выбора, ответственностью за результаты своего труда, наличием индивидуального стиля учебной деятельности, сопряженного с высокой мотивацией и умением критической рефлексии. С другой стороны, принцип автономной деятельности имеет особый функционал в процессе обучения иностранным языкам, особенности которого (обучения) требуют необходимости максимальной актуализации автономных стратегий деятельности обучающегося, во многом самостоятельно (автономно) осваивающего безбрежное пространство языка и транслируемой им культуры.

Обучение аудированию на основе данного принципа предполагает формирование способности к автономному аудированию, основу которой составляют самостоятельные действия студента по отбору и прослушиванию аутентичных звучащих текстов на ИЯ с целью их понимания, интерпретации и использования по собственному усмотрению в процессе иноязычной коммуникации. Формирование данной способности необходимо начинать уже на начальном этапе обучения в вузе при условии наличия у студентов уровня владения ИЯ не ниже В1 по общеевропейской шкале уровней владения ИЯ.

Степень сформированности способности к автономному аудированию по-разному проявляется согласно трем возможным уровням – низкому, среднему и высокому, каждый из которых характеризуется различными признаками мотивационной готовности – ключевой для автономного аудирования. Речь идет об аффективном, личностном, инициативном, инструментальном, продуктивном, когнитивном, рефлексивном и целеполагающем компонентах, определяющих уровень (а) зависимости / независимости студента от внешнего руководства (со стороны преподавателя), (б) проявления умений саморегуляции и самокоррекции.

Особые параметры способности к автономному аудированию определяются тремя группами индивидуальных особенностей обучающихся: личностными, психофизиологическими и деятельностными, именно эти особенности студентов отвечают за весь процесс автономного аудирования от возникновения желания найти, прослушать и понять иноязычный аудиоматериал до появления потребности его интерпретации и использования в актах иноязычного / межкультурного общения. Соответственно этим особенностям в исследовании установлены и классифицированы умения автономного аудирования, а также выявлена совокупность знаний, которыми должен обладать студент для успешности и эффективности его автономной аудитивной программы действий.

При автономном аудировании на ИЯ (в исследовании материалом для анализа послужил французский язык и франкоязычная картина мира) обучающийся сталкивается с трудностями, связанными с лингвистическими особенностями франкоязычных устных текстов, со спецификой франкоязычной концептосферы (со способами вербализации французских культурных концептов), с национально-культурными особенностями автора текста – носителя языка. При актуализации принципа автономной деятельности преодоление данных трудностей регулируется обучающимся самостоятельно путем подключения автономных стратегий.

Принимая во внимание сложность автономного аудирования, в исследовании доказано преимущество аудиовизуальных Интернет-материалов, эффективность и доступность понимания которых обеспечивается не только визуальной поддержкой, но и ассоциативной включенностью других органов чувств. Изобилие аутентичных материалов в ресурсах сети Интернет предоставляет для студента возможность широкого (безграничного) выбора того аудиоматериала, который соотносится с потребностно-мотивационной сферой его личности. Одновременно такая широта сопровождается известными трудностями, сложностью отбора. Принцип автономной деятельности в этом случае обеспечивает основанную на научной целесообразности корректность процедуры отбора самим обучающимся тех аудиотекстов, которые соответствуют тематике учебника, личным интересам и актуальным событиям реальности, а также уровню владения ИЯ студента.

Разработанная методика формирования способности к автономному аудированию основана на принципах личностно-ориентированного обучения: личностного целеполагания обучающегося, выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ образовательного процесса, продуктивности обучения, первичности образовательной продукции обучающегося и вторичности изучения готовых известных результатов, ситуативности обучения, образовательной рефлексии. Данные принципы последовательно реализуются в ходе трех этапов технологии формирования способности к автономному аудированию: этапа диагностики и мотивирования, этапа информирования и ориентирования, этапа формирования и развития индивидуальных аудитивных стратегий. На каждом из перечисленных этапов действует определенный метод обучения: соответственно, исследовательский, проблемного изложения и эвристический. Каждый из методов представлен серией приемов, подробно изложенных в технологии.

Специфика дидактического поведения преподавателя может быть квалифицирована как побуждающая студентов к автономному аудированию; она представлена двумя основными типами стратегий: стратегиями постоянного и разового действия. Первые предполагают побуждение студентов к регулярному прослушиванию (просмотр фильмов, составление ситографии аудиоприложения к базовому учебнику), вторые − инициацию к прослушиванию материалов на темы, актуальные или сенсационные для данного момента времени.

Апробация с целью проверки эффективности методики обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов проводилась на базе ИИЯ МГПУ в течение 2012-2013 и 2013-2014 учебных лет. Измерения (субъективные оценки преподавателя и студента и объективная бально-рейтинговая оценка) проводились в начале, конце и два раза в середине эксперимента по ряду показателей, характеризующих достижение того или иного уровня сформированности способности к автономному аудированию. Результаты опытно-экспериментального обучения подтвердили гипотезу о зависимости степени развития аудитивной способности от степени сформированности способности к автономному аудированию, а также влияние высокого уровня данной способности на формирование положительного отношения к аудитивной деятельности (личностный компонент) и мотивации в целом. Итоговые статистические данные выявили эффективность обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности обучающегося, весомую положительную динамику в развитии аудитивной способности студентов.

Результаты апробации данной методики позволили выявить направления для последующего углубления проблематики данного исследования. К ним, в частности, относятся:

1. Выявление возможности, факторов, условий и дидактических стратегий обучения автономному аудированию студентов, начинающих изучение иностранного языка «с нуля».
2. Изучение взаимной связи между автономными стратегиями овладения аудированием и чтением, доказательство гипотезы наличия интегративной взаимообусловленной связи между данными видами речевой деятельности, актуализируемыми в структуре автономной деятельности студента.
3. Исследование динамики способности к автономному аудированию на последующих этапах обучения в языковом вузе, вплоть до его (вуза) окончания, разработка системы константного мониторинга аудитивной деятельности студентов, выявление сопутствующих данному процессу факторов и условий эффективности.
4. Определение направлений реализации способности к автономному аудированию в структуре профессиональной деятельности выпускника, на примере учителя ИЯ, выявления путей и направлений дальнейшего (само)развития данной способности.

**Список использованной литературы**

1. Абрамовская, Н.Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов: на материале английского языка для младших курсов языкового вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 20.11.2000 / Н.Ю. Абрамовская. – М., 2000. – 166 с.
2. Агапова, Д.В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-III курсов языкового факультета (на примере английского языка) [Текст]: дис. … канд.пед.наук: 13.00.02; защищена 16.11.2004 / Д.В. Агапова. – СПб., 2004. – 212 с.
3. Агеева, Н.В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи [Текст]: автореф. дис. …канд. псх. наук: 19.00.07; защищена 3.12.2009 / Н.В. Агеева. – Курск, 2009. – 21 с.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 412 с.
5. Апанович, Е.В. Методика формирования учебного умения самостоятельно активизировать языковой материал: Начальный этап, языковой вуз [Текст]: дис. …канд.пед.наук: 13.00.02; защищена 10.04.2003 / Е.В. Апанович. – Иркутск, 2003. – 189 с.
6. Апатова, Л.И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / защищена / Л.И. Апатова. – М., 1971. – 24 с.
7. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам. Курс лекций [Текст] / В.А. Артемов. – М.: 1-ый Московский Государственный Педагогический Институт иностранных языков им. Мориса Тореза, 1966. – 432 с.
8. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (Дидактический аспект) [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика. – 1982. – 192 с.
9. Баранова, Е.В. Теория и практика объективно-ориентированного проектирования содержания обучения средствам информационных технологий [Текст]: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02; защищена 20.04.2000 / Е.В. Баранова. – СПб, 2000. – 334 с.
10. Беляева, С.В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка) [Текст]: дис…канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 29.05.2007 / С.В. Беляева. – Барнаул, 2007. – 228 с.
11. Бердичевский, А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе [Текст] / А.Л. Бердичевский. – М.: Высшая школа, 1989. – 103 с.
12. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные методы обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Ин-та проф. образования М-ва образования России. – 1995. – 336 с.
13. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
14. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / Л.И. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. − № 2. – С. 11-15.
15. Бим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.
16. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения [Текст] / П.П. Блонский. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1961. – 695 с.
17. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 320 с.
18. Бржозовская, К.М. Методика обучения аудированию полемических текстов студентов старших курсов языкового педагогического вуза [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 15.12.2003 / К.М. Бржозовская. – М., 2003. – 133 с.
19. Вайсбурд, М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иноязычной речи на слух [Текст] / М.Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1965. –   
    79 с.
20. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык. – 1990. – 248 с.
21. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] /   
    Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
22. Гавриленко, Н.Н. Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02; защищена / Н.Н. Гавриленко. – М., 1989. – 217 с.
23. Гаврилюк, О.А. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии [Текст]: дис. …канд. пед. наук: 13.00.01; защищена 24.03.2006 / О.А. Гаврилюк. – Иркутск, 2005. – 133 с.
24. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ – ГЛОССА, 2000. – 165 с.
25. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
26. Гальскова, Н.Д.Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ.лингв.ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
27. Ганелин, Ш.И. Дидактический принцип сознательности [Текст] / Ш.И. Ганелин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 223 с.
28. Горшкова, В.В. Активность как личностное качество школьника [Текст] / В.В. Горшкова // Пути и средства повышения познавательной активности учащихся: Межвузовский сборник трудов, Рязань, Гос. пед. ин-т им.   
    С.А. Есенина. – 1986. – С. 12-17.
29. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст] / А.К. Громцева. – М., 1983. – 144 с.
30. Гурвич, П.Б. О четырех общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам [Текст] / П.Б. Гурвич // Иностр. яз.в школе. – 2004. – № 1. – С. 24-28.
31. Дворжец, О.С. Методика работ с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе (продвинутый уровень) [Текст]: дис. …канд. пед. наук: 13.00.08; защищена 12.01.2007 / О.С. Дворжец. – Екатеринбург, 2006. – 193 с.
32. Дехерт, И.А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 4-7 классах средней школы (на материале немецкого языка) [Текст]: дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / защищена / И.А. Дехерт. – М., 1984. – 242 с.
33. Елашкина, Н.В. Формирование учебной компетенции в условиях дистанционного обучения студентов иноязычному общению (начальный этап языкового вуза) [Текст]: дис. …канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 26.09.2006 / Н.В. Елашкина. – Иркутск, 2006. – 199 с.
34. Елизаров, А.С. Информационно-технологическая поддержка деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку [Текст]: дис. … канд. пед .наук: 13.00.02; защищена 22.12.2005 / А.С.Елизаров. – СПб, 2005. – 172 с.
35. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] /  
    Г.В. Елизарова. – СПб: КАРО, 2005. – 352 с.
36. Елухина, Н.В. Обучение аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на французском языке [Текст]: дис. …канд. пед. наук / защищена / Н.В. Елухина. – М., 1970. – 349 с.
37. Елухина Н.В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования [Текст] / Н.В. Елухина, Е.В. Мусницкая // Иностр.яз.в школе. – 1978. – № 3. – С. 28-39.
38. Елухина, Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики [Текст] / Н.В. Елухина // Иностр. яз. в школе. – 1989. – № 2. – С. 28-36
39. Елухина, Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться [Текст] / Н.В. Елухина // Иностр. яз. в школе. – 1996. – № 4. – С.25-29.
40. Елухина, Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи [Текст] / Н.В. Елухина // Иностр. яз.в школе. – 1996. – № 5. – С. 20-22.
41. Жинкин, Н.И. Психологические особенности спонтанной речи [Текст]/ Н.И. Жинкин // Иностр. яз.в школе. – 1965. – № 4. – С. 2-11.
42. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 370 с.
43. Жуков, Н.И. Философский анализ понятия «информация» [Текст] /   
    Н.И. Жуков // Вопросы философии. – 1974. – №12. – С. 90-96.
44. Залевская, А.А. Методы исследования языкового сознания [Текст] /   
    А.А. Залевская //Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб.статей. – М.: 1998. – С. 35-54.
45. Зенкевич, С.М. Аудирование как вид перцептивной деятельности (экспериментально-фонетическое исследование на материале британского варианта английского языка) [Текст]: дис. … канд.филол.наук: 10.02.19; защищена 20.11.2003 / С.М. Зенкевич. – СПб, 2003. – 218 с.
46. Зимняя, И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности // Психология и методика обучения чтению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1978. – С. 3-12.
47. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя [Текст] / И.А.Зимняя – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
48. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
49. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
50. Золотницкая, С.П. Обучение пониманию устной речи на французском языке в V-VI – х классах восьмилетней школы [Текст]: дис. …канд. пед. наук / С.П. Золотницкая. – М, 1960. – 273 с.
51. Исенина, Е.И. Механизмы речевого слуха и восприятие иноязычной речи [Текст] / Е.И. Исенина // Иностр.яз.в школе. – 1975. – № 2. – С. 35-41.
52. Кабардов, М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07; защищена …/ М.К. Кабардов – М., 2001. – 52 с.
53. Кант, И. Собрание сочинений в 8-ми тт. [Текст] / И. Кант. – Т.2 – М.: ЧОРО, 1994. – 586 с.
54. Каптурова, Е.С. Аудитивная компетенция как цель обучения аудированию иноязычной речи в языковом вузе [Текст] / Е.С. Каптурова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2010. – № 5 – С. 77-82.
55. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
56. Карлов, Н.В. Ноосфера образования. Область удаленного доступа к знаниям [Текст] / Н.В. Карлов // Вестник Российской Академии Наук. – 2001. – том 71. − № 7. – С. 579-586.
57. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 176 с.
58. Колесникова, Е.А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык) [Текст]: дис. …канд.пед.наук: 13.00.02; защищена 12.02.2009 / Е.А. Колесникова. – М., 2009. – 240 с.
59. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие [Текст] / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова,Т.М. Еналиева — М.: Издательский центр Академия, 2002. − 264 с.
60. Коновалец, Л.С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения [Текст] / Л.С. Коновалец // Педагогика. – 1999. – № 2. – С.46-50.
61. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н.Ф.Коряковцева // Иностр. яз. в школе. – 2011. – № 2. – С. 9-14.
62. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Аркти, 2002. – 173 с.
63. Коряковцева, Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа) [Текст]: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.02; защищена ... / Н.Ф. Коряковцева. – М., 2003. – 426 с.
64. Костер, П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории [Текст] / П. Костер. – М.: Высшая школа, 1989. – 151 с.
65. Краевский, В.В. Основы обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
66. Кузовлев, В.П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности [Текст] /   
    В.П. Кузовлев // Иностр. яз. в школе. – 1979. – № 1. – С. 21–29.
67. Кулиш, Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи [Текст] / Л.Ю. Кулиш. – Киев: «Вища школа», 1982. – 208 с.
68. Ламзин, С.А. Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам: Синергетический аспект [Текст]: дис. …д-ра пед.наук: 13.00.02; защищена … / С.А. Ламзин, Рязань, 2002. – 363 с.
69. Ламзин, С.А. О видах речевой деятельности как цели обучения иностранным языкам [Текст] / С.А. Ламзин // Язык и коммуникация в контексте культуры = Language and Communication through Culture: материалы 2-й международной научно-практической конференции, 26-27 марта 2007 года = Second Annual International Conference Ryazan State University, Russia / отв. Ред. С.В. Лобанов; Ряз.гос.ун-т им. С.А.Есенина. – Рязань, 2007. –   
    С. 186-194.
70. Лапидус, Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности [Текст] / Б. А. Лапидус. – М.: Высшая школа, 1980. – 175 с.
71. Лапидус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: Учеб. пособие [Текст] / Б.А. Лапидус – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
72. Лапина, В.Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой вуз) [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 30.11.2010 / В.Е. Лапина. – М., 2010. – 197 с.
73. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
74. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 246 с.
75. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983, Т.2. – 320 с.
76. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.; Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
77. Лернер, И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин [Текст]: автореф. дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01; защищена …/ И.Я. Лернер. – М, 1971. – 38 с.
78. Лурия, А.Р. Речь и мышление [Текст] // Материалы по курсу лекций по общей психологии / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975., № 4. –   
    120 с.
79. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филол. фак. вузов [Текст] / М.В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
80. Мамонтов, А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения [Текст]: дис. …д-ра филол. наук: 10.02.19; защищена … /   
    А.С. Мамонтов. – М., 2000. – 326 с.
81. Маркосян, А.С. Очерк теории овладения вторым языком [Текст] /   
    А.С. Маркосян – М.: УМК «Психология», 2004. – 384 с.
82. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / Коллективная монография под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
83. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке [Текст] / Р.П. Мильруд //Иностр. яз. в школе. – 1996. – № 6. – С. 6-12.
84. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр.яз.» [Текст] /   
    Р.К. Миньяр- Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
85. Миньяр-Белоручев, Р.К. О принципах обучения иностранным языкам [Текст] // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Педагогика, 1991. – С.43-53.
86. Мишнева, Е.К. Формирование культуры учения в процессе овладения иностранным языком на ступени основного общего образования (на материале английского языка) [Текст]: дис. …канд.пед.наук: 13.00.02; защищена 21.05.2007 / Е.К. Мишнева. – М, 2006. – 232 с.
87. Морозова, Е.А. Проблема развития познавательных интересов обучаемых в педагогических теориях П.Ф. Каптерева и В.П. Вахтерова [Текст] // Монография. – Смоленск: Смоленский филиал Орловской региональной академии государственной службы, 2007. – 104 с.
88. Моросанова, В. И.Индивидуальный стиль саморегуляции: феноменология, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] /   
    В.И. Моросанова. – М.: Наука, 1998. − 191 с.
89. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлина. – М.: Просвещение. – 1967. – 504 с.
90. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] // С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник. – 944 с.
91. Основы методики преподавания иностранных языков [Текст] / Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штраусса. – Киев: «Вища школа», 1986. – 336 с.
92. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам [Текст] /   
    Г. Пальмер // Монография по устным методам обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгиз, 1961. – 165 с.
93. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов. – М., «Русский язык», 1977. – 216 с.
94. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка [Текст] / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
95. Певзнер, М.Н. Отечественные и зарубежные университеты на пути к автономии [Текст] / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин // Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – № 70. – С. 33-36.
96. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 532 с.
97. Потье, Б. Типология [Текст] / Б. Потье // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1989. – С. 187-191.
98. Похилько А.Д. Основания духовной автономии [Текст] / А.Д. Похилько// Известия вузов. Северо-Кавказский регион: Общественные науки. Приложение. – 2003. – № 11. – С. 3-11.
99. Почекаенков, В.С. Формирование индивидуального стиля учебной деятельности студентов педагогических институтов (на материале языковых специальностей) [Текст] / В.С. Почекаенков. – Кемерово: КГУ, 1983. – 91 с.
100. Президентская инициатива «Наша новая школа». Нормативные документы [Электронный ресурс] – Режим доступа:<http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4> - Дата обращения 6.11.2014.
101. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
102. Рябцев, О.В. Некоторые закономерности слухового восприятия французской речи (на материале научно-технических текстов) [Текст]: дис. … канд. фил. наук: 10.02.19 ; защищена 21.06.1993/ О.В. Рябцев. – М., 1993. – 194 с.
103. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. [Текст] / Э. Сепир // Общ.ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. – 2-е изд. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2002. – 656 с.
104. Сергеева, Н.Н. Иноязычное профессионально-ориентированое аудирование в системе профессионального образования: современные средства и методы: Монография [Текст] / Н.Н. Сергеева, В.А. Яковлева. – Екатеринбург: «Уральский государственный педагогический университет», 2012. – 184 с.
105. Сергеева О.А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности студентов-психологов [Текст]: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.13; защищена 9.11.2007 / О.А. Сергеева. – Астрахань, 2007. –   
     25 с.
106. Скалкин В.Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению [Текст] / В.Л. Скалкин // Иностр. яз. в школе. – 1979. – № 2. – С. 19-25.
107. Скаткин, М.Н. Руководство самообразованием школьников: Из опыта работы [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.
108. Скосоренко, Е.Г. Цели и задачи практической подготовки студентов языкового вуза на начальном этапе (первый курс) [Текст]: дис….канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 24.10.93 / Е.Н. Скосоренко – М., 1993. – 172 с.
109. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
110. Словарь иностранных слов и выражений [Текст] / Авт.-сост. Е.С. Зенович. – М.: ООО «Издательство АСТ»: Олимп, 2000. – 784 с.
111. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1989. – 624 с.
112. Смирнова, Л.П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы контроля их сформированности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена / Л.П. Смирнова. – М., 1982. – 255 с.
113. Соколов, А.Н. Внутренняя речь при изучении иностранных языков [Текст] / А.Н. Соколов // Вопросы психологии. – 1960. – № 5. – С. 24-33.
114. Соловова, Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности [Текст] / Е.Н. Соловова // Иностр. яз. в школе. – 2004. – № 3. – С. 41-44.
115. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
116. Соловова, Е.Н. Задачи вузов, факультетов и кафедр в условиях перехода на ФГОС ВПО – стандарты третьего поколения [Текст] / Е.Н. Соловова // Иностр. яз. в высшей школе. – 2010. – Вып. 2 (13). – С. 21–24.
117. Тамбовкина, Т.Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования [Текст]: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02; защищена 11.10.2007 / Т.Ю. Тамбовкина – М., 2007. – 375 с.
118. Тарева, Е.Г. Формирование рационального стиля учебной деятельности у студентов университетов: теория и технология [Текст] / Е.Г.Тарева. – Иркутск: ИГЛУ, 2001. – 200 с.
119. Тарева, Е.Г. Концепция развития учебно-познавательной самостоятельности студентов [Текст] / Е.Г. Тарева. – Иркутск: ИГЛУ, 2003. – 24 с.
120. Тарева, Е.Г. Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra [Текст] / Е.Г. Тарева, Н.Д. Гальскова // Иностр. яз. в школе. – 2013. – № 10. – С. 2-8.
121. Трофимова, И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения студентов языкового вуза (Немецкий язык, I курс) [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 18.12.2003 / И.Д.Трофимова. – Улан-Удэ, 2003. – 222 с.
122. Трофимова, Л.В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02; защищена / Л.В. Трофимова. – Тамбов, 2002. – 159 с.
123. Тунина, О.В. Методическая организация обучения аудированию в условиях индивидуализации (начальный уровень краткосрочного обучения английскому языку по методу активизации возможностей личности и коллектива) [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02; защищена / О.В. Тунина. – М., 2004. – 228 с.
124. Ушакова, Г.Д. Методика обучения студентов слушанию как профес-сиональному умению [Текст]: автореф. дис…канд.пед.наук: 13.00.02, защищена 27.12.1993 / Г.Д. Ушакова. – М., 1993. – 17 с.
125. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования 2010 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edu.ru/ - дата обращения 6.11.2014.
126. Федотова, И.Б. Принципы историко-педагогического исследования в трудах П.Ф. Каптерева [Текст] / И.Б. Федотова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 3. – С. 286-290.
127. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды [Текст] / Д.И. Фельдштейн – 2-ое изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 672 с.
128. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2001. – 576 с.
129. Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода [Текст] / отв.ред.Г.А. Баева. – СПб: Изд-во С.-Петерб.ун-та, 2012. – 270 с.
130. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика [Текст] / Р.М. Фрумкина – М.: Академия, 2001. – 320 с.
131. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) [Текст] / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 240 с.
132. Чистович, Л.А. Физиология речи. Восприятие речи человеком [Текст] / Л.А. Чистович и др. – Л.: Наука, 1976. – 388 с.
133. Чугаева, Т.Н. Звуковой строй языка в перцептивном аспекте (экспериментальное исследование на материале английского языка) [Текст]: автореф. дис. …фил. наук: 10.02.19, защищена 23.04.2009 / Т.Н. Чугаева – СПб, 2009. – 45 с.
134. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Высшая школа. – 1982. – 210 с.
135. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: теоретическиеосновы [Текст] / А.В. Щепилова. – М.: Шк. кн., 2003. – 486 с.
136. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.
137. Щукин, М.Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности [Текст] / Щукин М.Р. // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 26-32.
138. Щукина, И.В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 23.06.2009 /   
     И.В. Щукина. – М., 2009. – 261 с.
139. Юрова, Ю.В. Инновационные лингводидактические аспекты адаптационной самостоятельной работы [Текст]: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.02, защищена 26.12.2011 / Ю.В.Юрова. – М, 2011. – 27 с.
140. Agar, M. Language Shock: Understanding the culture of conversation [Text] / M. Agar. – New York: Wiliam Morrow and Company, Inc., 1994. – 184 p.
141. Barbot, M.J. Les auto-appretissages [Text] / M.J.Barbot. // Didactique des langues étrangères. – CLE International /HER, Liège, 2000. – 125 р.
142. Barféty, M. Compréhension orale. Niveau B1 [Text] / M. Barféty, P. Beaujouin. – CLE International, 2005. – 128 p.
143. Barrière, I. Les TIC, des outils pour la classe [Text] / I. Barrière, H. Emile, F. Gella. – Presses universitaire de Grenoble, 2011. – 110 p.
144. Cаrton, F.L'apprentissage différencié des quatre aptitudes [Electronic version] / F. Carton //Didactique du Français Langue Etrangère. Marie-José Gremmo (dir). VERBUM P.U.N. 1995. – Режимдоступа:[http://www.epc.univnancy 2.fr/EPCT\_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf](http://www.epc.univnancy2.fr/EPCT_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf) – дата обращения 6.11.2014.
145. Cembalo, M., Holec, H. Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l`autonomie [Electronic version] / M. Cembalo, H. Holec. – Mélange pédagogiques, 1973. – Режим доступа: [http://atilf.fr/IMG/pdf/ melanges/5cembalo-holec.pdf](http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5cembalo-holec.pdf) – дата обращения 6.11. 2014.
146. Cornaire, C. La compréhension orale [Text] / C. Cornaire. – CLE international, 1998. – 221 p.
147. Cyr, P. Les strategies d`apprentissage [Text] / P. Cyr. – Les Editions CEC inc. 8101, boul. Métropolitain Est Anjou (Québec) H1J 1J9. – 1996. – 181 p.
148. Développer les compétences clés [Text] / CAFOC de Nantes. – Chronique Sociale, 7, rue du Plat – 69002 Lyon France. – 2012. – 236 p.
149. Ducrot, T. L`autogestion pédagogique entre utopie et possible [Text] /   
     T. Ducrot. – Chronique Sociale, 7, rue du Plat – 69002 Lyon France. – 2012. – 203 p.
150. Gaté, J.-P. Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université [Text] / J.-P. Gaté. – Chronique Sociale, 7, rue du Plat – 69002 Lyon France. – 2009. – 104 p.
151. Gatt, F. DIVA: l`autonomie de l`apprenant pour les enseignants en activité [Text] / F. Gatt. – Malte, 1993. – 83 p.
152. Germain, C. Le point sur la grammaire [Text] / C. Germain, H. Séguin. – Paris : CLE International, 1998. – 215 p.
153. Girardet, J. ECHO B1 Volume 1 Méthode de français. Livre de l’élève + portfolio [Text] / J. Girardet, J. Pêcheur. – CLE International, 2010. – 150 p.
154. Girardet, J. ECHO B1 Volume 1 Méthode de français. Cahier personnel d’apprentissage [Text] / J. Girardet, J. Pêcheur. – CLE International, 2010. – 96 p.
155. Girardet, J. ECHO B1 Volume 2 Méthode de français. Livre de l’élève + portfolio [Text] / J. Girardet, J. Pêcheur. – CLE International, 2010. – 150 p.
156. Girardet, J. ECHO B1 Volume 2 Méthode de français. Cahier personnel d’apprentissage [Text] / J. Girardet, J. Pêcheur. – CLE International, 2010. – 96 p.
157. Goh, C.C.M. A cognitive perspective on language learners` listening comprehension problems [Text] / C.C.M. Goh. – System. – Vol.28. – 2000. – P. 32-39.
158. Grevisse, M. Le bon usage [Text] / M. Grevisse. – Editions. Duclot, Paris – Gembloux, 1980. – 1519 p.
159. Hoffmans-Gosset, M.-A. Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation [Text] / M.-A. Hoffmans-Gosset. – Chronique Sociale, 7, rue du Plat – 69002 Lyon France, 2012. – 168 p.
160. Léon, M. Exercices systématiques de la prononciation française [Text] /   
     M. Léon. – Paris : Hachette Livre, 2003. – 144 p.
161. Lessard, C. Introduction. Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales [Text] / C.Lessard, M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud. (Eds), Entre sens commun et sciences humaines. – Bruxelles : De Boeck Université. – 2004. – P. 2-60.
162. Littlewood, W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts /   
     W. Littlewood // Applied Linguistics. − 1999. − 20 (1). − P. 71–94.
163. Martinet, A. Syntaxe générale [Text] / A. Martinet. – P. : A.Collin, 1985. − 134 р.
164. Mezirow, J. Penser son expérience. Développer l'autoformation [Text] /   
     J. Mezirow. – Chronique Sociale, 7, rue du Plat – 69002 Lyon France, 2010. – 272 p.
165. Paquay, L. L`evaluation, levier du développement professionnel? [Text] /   
     L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, P. Wouters. – Bruxelles : De Boeck. – 2010.
166. Rey, B. Les Compétences à l`école Apprentissages et évaluation [Text] / B.Rey, V. Carette, A. Defrance, S.Kahn. – Groupe De Boeck s.a., Editions De Boeck Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles, 2006. – 159 p.
167. Roegiers, X. Quelles réformes pédagogiques pour l`enseignement supérieur ? [Text] / X. Roegiers. – Bruxelles: Groupe De Boeck s.a., 2012. –313 р.
168. Simonato, A. Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages [Text] /   
     A. Simonato. – Chronique Sociale, 7, rue du Plat – 69002 Lyon France, 2007. – 109 p.
169. Tardif, C. Pratiques pédagogiques facilitant l’autonomie de l’apprenant en français langue seconde [Electronic version] / C. Tardif. – CAHIERS FRANCO-CANADIENS DE L'OUEST VOL. 4, N° 1, PRINTEMPS 1992, P. 89-102 Режимдоступа: http://www2.ustboniface.ca/cusb/cahiersfco/v4n1textes/41 Tardif.pdf - дата обращения 6.11.2014.
170. Trim, J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century / J. Trim // AILA Review. – 1992. – № 9. – P. 76-83.
171. Underwood, M. Teaching listening [Text] / M. Underwood. – New York: Longman, 1989. – 778 p.
172. Vienneau R. Apprentissage et enseignement. Théorie et pratiques. 2ͤ édition [Text] / R. Vienneau. Chenelière Education inc, Montréal (Québec) Canada, 2011. – p
173. Wierzbicka, A. Semantics, culture and cognition [Text] / A. Wierzbicka. – New York, Oxford University Press, 1992. – 487 p.
174. Wittorski R. Professionaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés [Electronic version] / R. Wittorski. Formation emploi. – 2008. – № 101 janvier-mars. Режим доступа: <http://formationemploi.revues.org/> - дата обращения 6.11.2014.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

Приложение 1.

**Лингвистические трудности восприятия французской речи на слух**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Liaison   Слияние непроизносимой конечной согласной предыдущего слова с начальной гласной последующего слова, в результате чего оба слова сливаются в ритмическую группу | de(s) – z – autre(s) – z – armes  soi(t) – t – indispensable  lancée(s) – z – à la main |
| 1. Liaison vocalique   Слияние двух гласных звуков | une éfficacité exige  à vue et à la voix |
| 1. Enchaînement   Сцепление в соседних словах конeчных и начальных фонем в рамках одной ритмической группы | ils utilis(ent) une grande variété  ils comprenn(ent) un(e) enveloppe |
| 1. Регрессивная ассимиляция сог-   ласных, т.е. изменение звучания предшествующей фонемы в результате ее приспособления к звучанию последующей фонемы, что приводит к:  озвончению глухих согласных  оглушению звонких согласных  ослаблению звучания согласных при их удвоении | cap(e) brune, rout(e) droite  bagu(e)-cachet, med(e)cin  compt(e) tenu, le tir risque |
| 1. Синерезис   Дифтонгизация двух гласных в одном слоге, когда первая гласная играет роль полугласной, образуя восходящий дифтонг | mortier / j + é/  poursuit /w + i/  condition / j + on/ |
| 1. Проклитические слова   Слова, на которые никогда не падает ударение, а сами они всегда опираются на последующее слово | le tir, ce tir, des points de chute,  sur la terre |
| 1. Омонимы   Слова, совпадающие по звучанию, но разные по значению | ver, vers, verre, vert  grondé– gronder  elle est bâtie (la maison) – elle est partie  Je verrai – je verrais |
| 1. Паронимы   Слова разные по значению, но по звучанию отличающиеся только одной фонемой  В особенности односложные слова, где каждый звук несет информативную нагрузку | avénement – événement  allocation – allocution  l`effet – le fait  coeur – corps, pour – tour, rue – roue |
| 1. Конвертированные слова   Слова, переходящие из одной грамматической категории в другую без изменения формы | passant – le passant  bien – le bien  dîner – le dîner |
| 1. (Строевые) десемантизированные слова   Слова, утратившие свое первоначальное лексическое значение и употребляемые в служебной, грамматической функции | Avoir, être, aller, venir для образования сложных глагольных времен  Unsacpleindefarine – восполняют недостаток грамматических категорий |
| 1. Числительные | Soixante-dix, quatre-vingt-dix |
| 1. Многозначные слова   Слова, не имеющие конкретного значения и приобретающие его в контексте | prendre, faire, coup, pièce |
| 1. Изменяемые слова   Слова, имеющие несколько форм | oeil – yeux, sec – sèche, animal – animaux |
| 1. Фразеологические или идиоматические сочетания | tout à coup |
| 1. Интернационализмы   и заимствования  Слова, принадлежащие к общеэтимоло-гическому фонду ряда языков или заимствованные из других языков для обозначения неизвестных прежде предметов и понятий | Mètre  trajectoire  personnel  roquette |
| 1. Безэквивалентная лексика   Слова, обозначающие понятия на ИЯ, но не имеющие адекватной лексической единицы на родном языке | Понятия «кандидат наук» или доцент в русском языке  symblottage (параллельность ствола орудия линии прицеливания) во ФЯ |
| 1. Слова относительной трудности   Простые или сложные слова, имеющие две корневые системы  одну корневую систему, окруженную аффиксами | plate-forme  concentration, regroupement |
| 1. Слова абсолютной трудности   Слова, состоящие из одной корневой морфемы, имеющей только одно значение | la cluse, le péon, la lande, le laps |
| 1. Слова, дивергентные по значению при переводе   Слова, которые наИЯ имеют одно терминологическое значение, а на родном языке могут переводиться целым рядом синонимических терминов | projectile (m) – снаряд, ракета,  граната, бомба,  пуля, минометная  мина |
| 1. Слова, конвергентные по значению при переводе   Слова, которые наИЯ имеют несколько синонимических значений, а на родной язык переводятся только одним термином | fusée (f), missile (m), roquette (f) –ракета |
| 1. Слова, эквивалентные на уровне понятий, но с разными по качеству и количеству значениями наИЯ и родном языке | «точка» - 7 словарных значений  «point» - 13 словарных значений |
| 1. Простой или сложный синтаксис предложений   Синтаксис французской фразы усложняется по мере:  увеличения однородных членов простого предложения  появления в нем местоимений  выделительных оборотов  конструкций инфинитивов с составными предлогами  абсолютных причастных конструкций | Синтаксис  en, y, le, ceux-ci, celles-là  ce qui, c`est que  faute de, au point de, à moins de  une fois terminé |
| 1. Особенности неполного стиля произнесения | Деназализация носовых гласных; безударные гласные и целые слоги не произносятся voilà [vla], cette [st];  Конечные непроизносимые согласные начинают произноситься  but [byt] |
| 1. Просодические особенности звучания текста | темп речи, мелодический рисунок, паузация |

Приложение 2

**А Н К Е Т А** -  **О П Р О С**

**Определение мнения студентов о готовности к автономной учебной деятельности**

Уважаемый студент, пожалуйста, отвечая на предложенные вопросы, помните, что *автономная* и *самостоятельная* учебная деятельность не тождественны. Автономия предполагает полную самостоятельность обучающегося не только в выполнении самой деятельности, но и на этапах целеполагания, определения задач, отборе необходимого материала, анализа результатов и самоконтроля. Обведите в кружок соответствующий Вашему вариант ответа. В пунктах 4, 5, 6 возможны несколько вариантов ответа.

1. Почему для профессионального образования Вы выбрали направление иностранный язык?

А. Мне нравиться этот иностранный язык, хочу знать его в совер-

шенстве;

В. Со знанием иностранного языка легче найти престижную работу;

С. Не поступил в другой вуз (по другой специальности учиться

сложнее);

Д. Выбрал это направление профессионализации по настоянию ро-

дителей, совету друзей и т.д**.;**

Е. Затрудняюсь с ответом.

1. Считаете ли Вы возможной автономию студента при изучении иностранных языков как профилирующих предметов?
2. Да
3. Нет
4. Затрудняюсь с ответом
5. Как Вы думаете, может ли студент языкового вуза проявлять автономную учебную деятельность уже на первом-втором курсах обучения?
6. Да, лично для себя я считаю это возможным;
7. Нет, скорее это касается старших курсов;
8. Затрудняюсь с ответом.
9. Какую роль Вы отводите преподавателю в формировании автономии студентов?
10. Инициативная
11. Направляющая
12. Консультирующая
13. Затрудняюсь с ответом
14. При изучении каких аспектов иностранного языка возможна автономия студента?
15. Фонетика
16. Грамматика
17. Практика речи
18. Домашнее чтение
19. При обучении каким видам речевой деятельности возможна автономия студента?
20. Чтение
21. Письмо
22. Говорение
23. Аудирование
24. Считаете ли Вы, что автономная учебная деятельность студента обязательно должна быть связана с информационными технологиями, использованием сети Интернет?
25. Да, в настоящее время это неизбежно
26. Необязательно
27. Затрудняюсь с ответом
28. Считаете ли Вы возможной автономию студента при обучении аудированию с использованием сети Интернет?
29. Да, в настоящее время это самый эффективный образовательный ресурс
30. Нет, есть другие более адаптированные ресурсы для изучающих ИЯ
31. Затрудняюсь с ответом
32. Считаете ли Вы, что автономная учебная деятельность студента при обучении аудированию сделает процесс изучения иностранного языка более эффективным?
33. Нет, вряд ли эффективность зависит от этого
34. Да, это вполне реально
35. Сомневаюсь, но можно попробовать
36. Затрудняюсь с ответом
37. Если Вы будете определенно знать, что уровень знания иностранного языка существенно возрастет от той доли автономной учебной деятельности, которую Вы реализуете в процессе обучения, готовы ли Вы потратить на нее определенное количество времени и сил?
38. Да, при абсолютной уверенности, я готов
39. Нет, при существующей загрузке это не получится
40. Почему бы и нет
41. Затрудняюсь с ответом

Приложение 3.

**Пример проявления автономии студентов при стратегии регулярного   
действия (фрагмент-окончание обсуждения фильма «Класс»)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Ведущий** | **1 студент** | **2 студент** | **3 студент** |
| J`éprouve de la sympathy pour Souleymane. Maispourquoi il réagissait toujours agressivement à toutes les remarques de son instituteur? | Il y a des problèmes dans sa famille. Sa vie est très dure. Je ne comprends pas comment sa mère habite en France sans parler français. | Elle est en France pour l`avenir de son fils. Il doit faire preuve d`une bonne discipline pour rester dans ce collège, même en France. Il doit s`en rendre compte. Mais sa conduite en classe est désagréable. | Surtout dans ce conflit quand l`instituteur a été obligé de le chasser de la leçon. Par contre Souleymane est doué, sensible. Son instituteur essaye de le comprendre, de découvrire en lui les meilleures qualités, même des talents. De l`aider, en général. Son élève est-il capable d`apprécier ses efforts ? |
| Il ne le comprend pas. Ce qui est triste. Mais j`admire le talent de l`instituteur de se débrouiller dans les situations embarassantes au cours de ses leçons. Est-ce qu` il trouve toujours la meilleure solution d`un problème avec ses élèves? Il la trouve ou non? Si vous étiez à sa place que feriez-vous ? | A mon avis, pas toujours. | Parfois il ne sait lui-même quoi faire. Ses élèves sont si différents. Et lui tout seul il doit trouver une clé pour chacun. | C`est la langue française qui doit les unir. Ses élèves sont d`origine différente mais ils veulent vivre et travailler en France Ce que j`aime en son style c`est de lier même la grammaire avec une petite leçon d`éducation, de moral. Il a pas peur de discuter tous leurs problèmes. Je parle de la situation autour du plus-que-parfait du subjonctif. Ce moment a beaucoup d`importance. |
| **Преподаватель**  J`interviens dans votre discussion avec une question : Vous approuvez la manière de cet instituteur de faire les leçons, de construire les relations avec ses élèves. Trouvez-vous qch d`utile pour vous-mêmes comme futurs instituteurs ? | Je n`aime pas son style d`enseigner. Il est trop démocratique. C`est pas bien. La fin de ce film prouve mon attitude envers lui. | Tout à fait d`accord avec toi. Ce sont des ados. La question de discipline est la plus importante pour cet âge et dans cette situation avec des nationalités différentes de ses élèves. Il lui manque cette chose principale. Et voilà un échec. | De quel échec tu parles ? Il leur a beaucoup appris. Ils ont commencé à réfléchir, à le comprendre, à comrendre l`un l`autre. C`est un vrai instituteur qui sait le doute, l`hésitation. Je m`imagine à sa place. Je comrends que ses solutions des situations compliquées sont les meilleures. Cette Koumba, la fille qui provoque tant de problèmes. Il ne crie pas sur elle, il lui parle. Il veut qu`ils s`entendent. A sa place je ferais le même. L`ambiance des leçons, les relations entre l`instituteur et ses éléves font parti de l`apprentissage effectif. J`ai tiré beaucoup d`utile pour ma propre formation d`enseignant. |

Приложение 4

**Пример проявления автономии студентов**

**при стратегии разового действия**

**(фрагмент-начало обсуждения подготовки и открытия Олимпийских игр)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Преподаватель** | **1 студент** | **2 студент** | **3 студент** |
| Quels objectifs vous êtes-vous mis pour accomplir ce devoir ? | En classe j`ai été très intéressé par l`enregistrement proposé par Anton mais je l`ai mal compris.Je me suis mis le but de le comprendre en détails.Je suis prêt à discuter les nuances des commentaires des journalistes françaisdans cet enregistrement | J`ai bien compris l`enregistrement d`Anton, j`ai aimé le thème et je voudrais en savoir plus. Maintenant je suis prêt à partager mes connaissances avec le groupe. | J`ai aimé l`enregistrement d`Anton que j`ai bien compris en classe. J`ai décidé de trouver l`information pas seulement sur l`ouverture JO mais sur la prépa-raion de ces JO vue par les jour-nalistes. |
|  | De quelles sources (sites d`Internet) vous êtes-vous servi?  Moi j`ai écouté seulement l`enregistrement sur la référеnce d`Anton. | Sotchi cérémonie d`ouverture sur yotube.com | Mon ami français m`a conseillé les blogs des journa-listes francophones (j`ai mis leurs adresses sur le site de notre groupe). Plus JO à Sotchi sur youtube.com |
|  | Combien d`enregistrements avez-vous vus-écoutés sur ce thème ? | J`ai trouvé encore 3 enregistrements | J`ai pas compté. Environ 8-10 enregistrements ? |
|  | Combien de fois avez-vous écouté chaque enregistrement ?  Moi plusiers fois en faisant stopper dans les moments que je n`ai pas compris en classe. | Je les ai écoutés une fois sans faire stopper, l`autre en stoppant plusieurs fois pour saisir les détails. | La plupart des enregistrements j`ai compris tout de suite, 2-3 j`ai écouté 3 fois parce que j`ai besoin de cette information pour la discussion. |

Приложение 5.

**AUDIOTHĖQUE**

(fiche sitographique socle commun)

ECHO B1 volume1

***Leçon 1***

***Que s'est-il passé?***

*1. Les meilleurs et les pires moments de 2013*

64 MINUTES Le Monde En Français [http://www.youtube.com/watch?v=UUd\_HSDt\_Eo](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DUUd_HSDt_Eo) (Le grand rendez-vous de l'information qui donne à voir l'actualité internationale décryptée par le monde francophone)

*Cérémonie d'ouverture de la Coupe du Monde 9 8* [http://www.youtube.com/watch?v=6d5IKuuT9WY&list=PLFLLL97cch1IfNZjldTBwx\_fB8rbRqL78&hd=1](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D6d5IKuuT9WY%26list%3DPLFLLL97cch1IfNZjldTBwx_fB8rbRqL78%26hd%3D1) (10 juin 1998. Extraits de la cérémonie d'ouverture sur la pelouse du Stade de France avant le match d'ouverture de la coupe du monde de football à Saint Denis.)

*François Hollande élu président de la république*[http://www.youtube.com/watch?v=ig7Rwvwl1T8&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dig7Rwvwl1T8%26app%3Ddesktop)!

*Passage à l'an 2000 en Australie* [http://www.youtube.com/watch?v=ZVMDfMsFYLE](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DZVMDfMsFYLE) (Cérémonie du passage à l'an 2000 en Australie diffusée à LCN le matin du 31 décembre 1999 (heure du Québec)

*Harry Potter (fragment)*[http://www.youtube.com/watch?v=B31xFJtZbH0&list=PL9807C7B6664C2DC6](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DB31xFJtZbH0%26list%3DPL9807C7B6664C2DC6" \t "_blank)

*2. Faits divers.*

*Marseille : Jérémie, poignardé pour son portable*[http://www.youtube.com/watch?v=n7C3MCPt8Oc&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dn7C3MCPt8Oc%26app%3Ddesktop)

*Fait divers / Petite fille brûlée à Flers*[http://youtu.be/ztBmVZ0agkc](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fyoutu.be%2FztBmVZ0agkc)

*Epidemie de méningite*[http://www.youtube.com/watch?v=g8w3\_22\_a\_k&list=PL6iuIib\_bIdqllvbgth9cSK3CRwc9Glwo](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dg8w3_22_a_k%26list%3DPL6iuIib_bIdqllvbgth9cSK3CRwc9Glwo)

*Manifestation des travailleurs frontaliers*[http://www.youtube.com/watch?v=IvEwB7QaI1g&hd=1](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DIvEwB7QaI1g%26hd%3D1)*(*Les travailleurs frontaliers ont manifesté pendant le week-end à Annemasse pour dénoncer l'inflation galopante.*)*

*3. Sommes-nous bien informés?*

*Grève à France Télévisions: forte mobilisation des journalistes* [http://www.youtube.com/watch?v=6lTvTCgw9iM&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D6lTvTCgw9iM%26app%3Ddesktop)!*(*Le mouvement de grève jeudi 7 novembre à France Télévisions contre le plan de départs volontaires mobilisait surtout les journalistes, dont 37% étaient grévistes selon la direction et 50% à 90% selon le Syndicat national des journalistes (SNJ).*)*

*La nouvelle génération de Ne t*[http://www.youtube.com/watch?v=aDZ635SgIE4](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DaDZ635SgIE4) (4G, VDSL 2, Fibre... L'Internet français puissance dix)

*Le pouvoir par la peur - Une contre-histoire d'Internet*<http://www.youtube.com/watch?v=_ZhQpKapnfk&hd=1>

*Travailleurs frontaliers : la fin du droit d'option ?*[http://www.youtube.com/watch?v=bQ37L8bUngw](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DbQ37L8bUngw)*(*Les travailleurs frontaliers manifester devant l'assembler Nationale afin de préserver leur droit d'option, c'est-à-dire le libre de leur couverture maladie que le gouvernement actuel veut supprimer. *)*

***Leçon 2***

***Vous y croyez?***

*Les mystérieuses*

*Bruit Etrange le 5 juillet 2013 Ardeche France !*[http://www.youtube.com/watch?v=8jslMqsn\_Is](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D8jslMqsn_Is)

*France - La vague d'ovnis du 5 novembre 1990*[http://www.youtube.com/watch?v=4kOZ\_IWEgOQ&hd=1](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D4kOZ_IWEgOQ%26hd%3D1) (Que c'est'il produit sur notre pays le 05 11 1990 ? C'est ce que je vous propose de découvrir selon des archives d'époques, dans cet extrait de documentaire. Vous allez peut-être être surpris par ce que vous entendrez !)

*Les 30 histoires les plus mystérieuses - Le 666*[http://www.youtube.com/watch?v=sZGoxlV2WMc](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DsZGoxlV2WMc)

*Les 30 histoires les plus mystérieuses*[http://www.youtube.com/watch?v=7w87yKzXX2o&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D7w87yKzXX2o%26app%3Ddesktop)! (Joël Ury de l'Ifres est interviewer pour l'émission de TF1 les 30 histoires les plus mystérieuses. Il présente les travaux de son association et donne son avis sur le phénomène TCI en général)

*Crop-circles - reportage TV France*[http://www.youtube.com/watch?v=VTcEvLVpdB8](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DVTcEvLVpdB8)

*L'Art et ses mystères*

*Des chercheurs décryptent le sourire de la Joconde*[http://www.youtube.com/watch?v=7UGlPTGPGFw](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D7UGlPTGPGFw)

*Le cri de Munch : exposition Edvard Munch*[http://www.youtube.com/watch?v=2q7zcIJPNk4](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D2q7zcIJPNk4) (Le musée d'Art moderne de la ville de Paris expose "Le cri" d'Edvard MUNCH, sa toile la plus célèbre, aux côtés d'autres oeuvres, évoquant toute la souffrance et les angoisses de l'artiste. )

*La vie secrète de Mona Lisa*[http://www.youtube.com/watch?v=eNHlUFmTQz4](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DeNHlUFmTQz4) (En 1503, Léonard de Vinci entame le portrait d'une belle florentine. Il va travailler sur ce tableau pendant plus de 10 ans et le garder à ses côtés jusqu'à sa mort. Surnommée Mona Lisa, elle est devenue l'image la plus célèbre de toute l'histoire de l'art. Qui est cette femme ? Pourquoi ce tableau est-il entouré d'autant de mystères ?)

*Enquêtes Extraordinaire - Le mystère de la Joconde*[http://www.youtube.com/watch?v=b2dOCiW9ncs&hd=1](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Db2dOCiW9ncs%26hd%3D1) (Depuis 5 siècles, la Joconde, le tableau le plus célèbre du monde, ne cesse d'intriguer ces admirateurs. Quel est le visage qui se cache réellement derrière le sourire énigmatique de Mona Lisa. Une nouvelle théorie affirme que c'est Léonard De Vinci lui-même.)

*Un peu d`inventions de Léonard de Vinci:* [http://www.youtube.com/watch?v=S3qht5adEiw](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DS3qht5adEiw) (Ses touches noires et couleur de bois clair ont tout du piano, mais au toucher du pianiste, elles vibrent comme les cordes frottées d'un violoncelle. )

*Journal des invention de léonard de vinci*[http://www.youtube.com/watch?v=8ntFTbEZRzI](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D8ntFTbEZRzI)

*Les machines de l'ile de Nantes*[http://www.youtube.com/watch?v=xbujra6nJUU](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dxbujra6nJUU)

*Les secrets de Cène (mais c`est assez long)* [http://www.youtube.com/watch?v=87gWidr7A6U](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D87gWidr7A6U) ( Le mythique tableau murale de "la cène" serait-il un témoignage flagrant des savoirs cachés de Léonard de Vinci ? Est-ce Marie Madeleine ou bien Jean le Baptiste sur la droite de Jésus ...?)

*Decoder les Oeuvres de Leonard de Vinci*[http://www.youtube.com/watch?v=n\_\_V8nJR3ks&list=PLbQ765yGltDFR92SDOCOP2iz3Af2oM21C&feature=plpp&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dn__V8nJR3ks%26list%3DPLbQ765yGltDFR92SDOCOP2iz3Af2oM21C%26feature%3Dplpp%26app%3Ddesktop)! (Petite approche analytique des Peintures de Leoanrdo Da Vinci. Ils sembleraient que des codes ou des secrets seraient dissimulés dans la majorité de ses oeuvres artisitques. A vous de voir si cela est crédible et d'essayer en faisant vos propres observations)

***Leçon 3***

***C'est toute une histoire***

*Le Musée des Arts Buissonniers et la Construction Insolite*[http://www.youtube.com/watch?v=HXGSGKWl8ak](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DHXGSGKWl8ak) (Reportage de France 3 sud sur Le Musée des Arts Buissonniers et la Construction Insolite à Saint Sever du Moustier dans l'Aveyron. Août, 2011.)

*La Chambre des notaires : un bâtiment historique (Marseille)*[http://www.youtube.com/watch?v=pbwKbh2EcW8](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DpbwKbh2EcW8)

*Impérial Palace : 100 ans d'histoire (Annecy)*[http://www.youtube.com/watch?v=V1ekLZJ01g8](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DV1ekLZJ01g8)

*Monuments historiques*[http://www.youtube.com/watch?v=DrbvSu8SQ2E](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DDrbvSu8SQ2E) (Les dégâts causés par la tempête sur les monuments historiques en Ile de France : Panthéon, la Sainte Chapelle, Notre DameCommentaire sur des images factuelles de ces lieux qui ont été endommagés avec en alternance les interviews de Bernard JEANNOT, administrateur Panthéon, Monseigneur Claude RECHAIN, archiprêtre Notre Dame de Paris. )

*Marie-Antoinette ( bande annonce VF )*[http://www.youtube.com/watch?v=X1\_lrDZjphI](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DX1_lrDZjphI)

*Les Prédictions de Nostradamus*[http://www.youtube.com/watch?v=hKkoxJR1eXI](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DhKkoxJR1eXI)

*France2. Patrimoine en danger : démolition d'églises*[http://www.youtube.com/watch?v=W6kOLyw\_rHg&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DW6kOLyw_rHg%26app%3Ddesktop)!

*Reportage région : direction Saint Rémy de Provence*[http://www.youtube.com/watch?v=KRuPb2FmEb4&feature=youtu.be](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DKRuPb2FmEb4%26feature%3Dyoutu.be) (Si je vous demande quel est le point commun entre Nostradamus, Vincent Van Gogh et Caroline de Monaco...vous me répondez ?... Saint-Rémy de Provence ! Tous raffolent de sa lumière et du mistral qui y souffle ! Hélène Bossi nous fait découvrir cette cité provençale qui a reçu récemment, la visite inopinée de... la neige !   
Et l'hiver, c'est la saison parfaite pour vous promener dans les rues de Saint-Rémy, il y a peu de touristes et c'est vraiment charmant.)

***Leçon 4***

***Imaginez un peu***

*l'Homme et La Planète Terre* [www.youtube.com/watch?v=qVBBvG7rMjQ](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DqVBBvG7rMjQ)

*Ils on dit*

*Mon métier c'est: Instituteur primaire*[http://www.youtube.com/watch?v=ZfeB4ad20lI&list=PLOPuzSwEXDNpZG0X24rFQoQZ\_nZhA8v4U](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DZfeB4ad20lI%26list%3DPLOPuzSwEXDNpZG0X24rFQoQZ_nZhA8v4U) (Laurence est institutrice primaire, c'est un peu grâce à elle si nous têtes blondes deviendront un jour astronaute, éducateur, mathématicien, plombier ou infirmière, .... Car c'est elle qui leur donne les bases pour construire leur avenir ! Découvrez ce métier passionnant au travers du portrait d'une passionnée !)

*Musique...et paroles*

*Pleymo -Qu'est-ce qu'il nous restera*[http://www.youtube.com/watch?v=Hl3BbgdZCBw&hd=1](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DHl3BbgdZCBw%26hd%3D1)

*Greg Laffargue - Quotidien feat. Rémi Gaillard (Clip officiel)*[http://www.youtube.com/watch?v=ePYc1AWLEoM](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DePYc1AWLEoM)

***Leçon 5***

***Mais où va-t-on?***

*Scenarios pour le futur*

*Quelle est votre vision du futur ? ARTE*[http://www.youtube.com/watch?v=VFUomiQ8Qpc&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DVFUomiQ8Qpc%26app%3Ddesktop) (Philippe Starck part autour du monde pour recueillir la parole des chercheurs Visionnaires qui proposent des solutions aux grandes problématiques du futur.)

*On mangera quoi dans le futur ?* [http://www.youtube.com/watch?v=GysTYcpkrZ0](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DGysTYcpkrZ0) (Le mercredi, c'est Baby Food Stories !Le dessin animé décalé aborde cette semaine le sujet de notre nourriture dans le futur... A quelle sauce sera-t-on mangé ? La réponse en images !

*Réchauffement climatique*[http://www.youtube.com/watch?v=8L7vJ1YIz3E](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D8L7vJ1YIz3E) (Réchauffement climatique : les experts du GIEC durcissent leur diagnostic)

*Mer à boire*

*Veolia Environnement* [http://www.youtube.com/watch?v=MrM8ocGQFyc](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DMrM8ocGQFyc)

*L'usine Renault de Douai en quelques chiffres*[www.youtube.com/watch?v=qssUy580q9U](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DqssUy580q9U) (Implantée en 1970 dans le bassin industriel du Nord-Pas de Calais, deuxième région automobile de France, l'Usine Renault de Douai compte 4 600 salariés et fabrique actuellement Scénic, Grand Scenic et Mégane Coupé-Cabriolet. )

*"La Mer à boire"*[http://www.youtube.com/watch?v=HLj0nXEWUs0&hd=1](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DHLj0nXEWUs0%26hd%3D1) (Découvrez dans cette infographie animée comment SUEZ ENVIRONNEMENT dessale l'eau de mer pour la rendre potable)

*Dossier sur les énergies renouvelables*[http://www.youtube.com/watch?v=lKqQKm6I5eo&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DlKqQKm6I5eo%26app%3Ddesktop)! (Dossier sur les énergies renouvelables en France : énergie éolienne, solaire et hydraulique. Interview de Fabrice LE TUAL, superviseur du site éolien)

***Leçon 6***

**Expliquez-moi**

*QUID : le site des pourquoi*

*Cool ou pas cool : le questionnaire ultime*[www.youtube.com/watch?v=qcGemFbpX8Q](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DqcGemFbpX8Q) (Est-ce cool d'instagramer son burger ? Jacques Chirac est-il le roi de la coolitude ? Faut-il se laisser pousser la moustache ? Vincent Glad, Nicolas Ullmann, Tété et Malik Bentalha passent au coolomètre.)

*Eoliennes : pour ou contre*[http://www.youtube.com/watch?v=8seTtwXnouM&hd=1](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D8seTtwXnouM%26hd%3D1)

*Les questions (Aldebert - Album enfantillages)*[http://www.youtube.com/watch?v=ZyV-EJz8CQA](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DZyV-EJz8CQA)

*Pourquoi apprendre le français ?* [http://www.youtube.com/watch?v=iGMKL5ZNd7s](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DiGMKL5ZNd7s)

*Mythe bière congelée.*[http://youtu.be/qNRFepb7ws4](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fyoutu.be%2FqNRFepb7ws4) (Voir une bière se congeler en quelques secondes ? Un autre mythe testé et approuvé)

*Clés pour comprendre la France*

*Cliché ! version française*[www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DOCIAyHEFTrQ) (Liste des stéréotypes de la France et des Français vus de l'étranger.)

*Chazemais Environnement contre les éoliennes*[http://www.youtube.com/watch?v=GRC-2x2QdDI&hd=1](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DGRC-2x2QdDI%26hd%3D1)

***Leçon 7***

**À vous de juger**

*Réagissez !*

*Manifestation des agriculteurs contre le loi européenne sur les nitrates*[http://www.youtube.com/watch?v=x9vdFas\_DKE](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dx9vdFas_DKE)

*Le conseil régional contre les OGM*[http://www.youtube.com/watch?v=xMJZPsUuJi4](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DxMJZPsUuJi4) (Les Organismes Génétiquement Modifiés sont ils dangereux pour la santé ? la question scientifique n'est pas encore tranchée. Alors sur le terrain politique, tout le monde s'active. Avant hier, l'Assemblée nationale a inscrit dans la constitution le fameux principe de précaution... )

*L'Abbé Pierre, la voix des sans voix*[http://www.youtube.com/watch?v=QxS3CZyXKOo&hd=1tZMM](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DQxS3CZyXKOo%26hd%3D1tZMM)

*Exploitation durable des forêts*[http://www.youtube.com/watch?v=fe40VJ0joLM](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dfe40VJ0joLM) (Vu le changement climatique rapide sur Terre, un traitement responsable des ressources globales est indispensable. Pareillement, une gestion durable est essentielle pour mettre un terme à la destruction des forêts ainsi que pour satisfaire aux droits d'exploitation. Comment cela peut-il fonctionner? Voice la réponse avec ce filme.)

*Démission du Pape : vos réactions*[http://www.youtube.com/watch?v=dBppq98KlYY](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DdBppq98KlYY) (Le 28 février, la démission du Pape: une première de l'Histoire.)

*Eoliennes, un danger pour la santé ?*[http://www.youtube.com/watch?v=VT7Zpu7wFlk&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DVT7Zpu7wFlk%26app%3Ddesktop)! (JT de M6 du 21 juillet 2011 au sujet des infrasons émises par les éoliennes. Interview de Claude Reboul, président de l'association de riverains "le Vent qui souffle à travers la montagne", membre du Collectif Allier Citoyen. )

*Resultat Bac 2013 : vos reactions en live !*[http://www.youtube.com/watch?v=odHNJCMKV0E](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DodHNJCMKV0E) (C'est le Jour J ! Plus de 660 000 lycéens savent depuis ce matin s'ils ont obtenu le diplôme du baccalauréat. Les résultats du bac 2013 sont en effet été publiés ce matin, vendredi 5 juillet 2013 dans toutes les académies de France. Toujours au coeur des temps forts de l'actualité étudiante, digiSchool media était présent ce matin lors de l'affichage des résultats. Réactions recueillies par Pauline Raud, directrice des rédactions digiSchool.)

Manifestation Hôpital [http://www.youtube.com/watch?feature=plpp&v=TtjMw\_ouDeA&list=PLE9156ED28568BE88&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Ffeature%3Dplpp%26v%3DTtjMw_ouDeA%26list%3DPLE9156ED28568BE88%26app%3Ddesktop)! (Ce samedi 2 avril, dans le cadre d'une journée nationale, quelque 200 personnes se sont rassemblées en fin de matinée devant la sous-préfecture d'Alès à l'appel de nombreux syndicats, associations et partis politiques, afin de manifester contre la politique actuelle de santé. Ils dénoncent le traitement réservé à la sécurité sociale et aux hôpitaux publics.)

*Les fumeurs:*[http://youtu.be/7xC7qyGiqXM](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fyoutu.be%2F7xC7qyGiqXM) (Fumer c'est mal mais quand on en fait une vidéo c'est un peu mieux.)

*La loi sur le tabac de plus en plus contournée*[http://www.youtube.com/watch?v=jy0N114vVok&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Djy0N114vVok%26app%3Ddesktop) (Trois ans après sa mise en place en France, la loi sur le tabac n'est plus strictement appliquée. Les associations de défense des non fumeurs pointent du doigt l'absence de sanctions.)

*Vandalisme à Sèvres-Anxaumont et St Julien-l'Ars dans la Vienne*[http://www.youtube.com/watch?v=j5KVgHgNaCU&app=desktop#](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dj5KVgHgNaCU%26app%3Ddesktop) (Dans la nuit de samedi à dimanche, de nombreuses dégradations ont été commises dans les deux communes de Sèvres-Anxaumont et St Julien l'Ars (86). L'enquête a été confiée aux gendarmeries de Chauvigny et St Julien l'Ars.Un reportage de France 3 Poitou-Charentes)

*Retour en arrière sur l'interdiction de fumer dans les lieu*[http://www.youtube.com/watch?v=rv0kr0QPdYQ](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Drv0kr0QPdYQ) (Retour en arrière sur l'interdiction de fumer dans les lieux publics ? - Tours - Depuis janvier 2008 en France il est interdit de fumer dans les lieux publics. L'Allemagne avait appliqué elle aussi cette loi le même jour, mais vient de la modifier après des réclamations déposées par certains bistrots allemands. La France va-t-elle suivre le même chemin ?)

***Leçon 8***

**C'est l'idéal !**

*La boîte à idées*

*Nouveau mode de facturation de collecte des ordures ménagèr*[*http://www.youtube.com/watch?v=g3Fi6gmNu5I&list=PLh3Iym0\_o8SWVS2CGFvADJGtFc86RRsDm*](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dg3Fi6gmNu5I%26list%3DPLh3Iym0_o8SWVS2CGFvADJGtFc86RRsDm)*(Un reportage sur le nouveau mode de facturation de collecte des ordures ménagères appelé Redevance d'Enlèvement des Ordures Ménagères incitative (REOMi). Ce dernier vient remplacer depuis le début de l'année 2012 en Val d'Essonne, l'ancien système : la Taxe d'Enlèvement des Ordures Ménagères (TEOM). Mais alors quels sont les changements occasionnés par ce nouveau mode de facturation ? La réponse en images)*

*Film "Une grande idée pour la ville"*[http://www.youtube.com/watch?v=oYUrxWXXaB4](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DoYUrxWXXaB4) (Un fillm original et décalé qui nous rappelle à quel point la smart fortwo constitue une grande invention pour la ville)

*Une idée innovante pour recycler vos papiers usagés*[http://www.youtube.com/watch?v=mCDqaixym7A](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DmCDqaixym7A)(Cette vidéo présente le traitement des papiers de bureaux au travers de l'opération "des papiers usagés pour des cahiers aux écoliers", consistant à collecter, trier et recycler ce déchet en cahiers 100% recyclés offerts aux écoliers des Villes, permettant ainsi de participer à l'Education au Développement Durable)

*Puce Electronique*[*https://www.youtube.com/watch?v=uNCWT0Aq370*](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DuNCWT0Aq370) (Dites non à la puce électronique et au nouvel ordre mondial)

*Villes sans limite, un outil d'intelligence collective*[*http://www.youtube.com/watch?v=G9G2A96oIWw&hd=1*](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DG9G2A96oIWw%26hd%3D1) (Dans le cadre des rencontres du Café-Carto de l'IAU île-de-France, l’architecte urbaniste, a fait une démonstration d'une application mobile d'urbanisme collaboratif intitulée "Villes sans limite")

*Vie Pratique* [http://www.youtube.com/watch?v=yasFpaGryi8](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DyasFpaGryi8) (Comment trouver des idées innovantes ? Suivez bien la vidéo pour plus de conseils, des méthodes efficaces pour trouver de nouvelles idées, que ce soit dans le domaine professionnel ou personnel)

*Compteur vélo à Strasbourg*[https://www.youtube.com/watch?v=FT8wJittuo0](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DFT8wJittuo0) (France 3 présente les systèmes de comptage vélo à Strasbourg)

C’est tellement mieux ailleurs

*Garou sa vie au Québec*[*http://www.youtube.com/watch?v=WkCGduN5RUU*](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DWkCGduN5RUU) (Un chanteur célèbre raconte sa vie au Québec)

*Pays en périle*[*https://www.youtube.com/watch?v=cKt0FTtLu9A*](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DcKt0FTtLu9A) (Arte reportage sur le Brésil comme un petit paradis)

*Tiki Village Tour* [*http://www.youtube.com/watch?v=jnxs6J9ZeWo&list=PLh3Iym0\_o8SWVS2CGFvADJGtFc86RRsDm&index=24*](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Djnxs6J9ZeWo%26list%3DPLh3Iym0_o8SWVS2CGFvADJGtFc86RRsDm%26index%3D24) (Une Journée au Tiki Village)

*Petit déjeuner polonais*[*http://www.youtube.com/watch?v=8liU6xwypIA&list=PLh3Iym0\_o8SWVS2CGFvADJGtFc86RRsDm&index=21*](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D8liU6xwypIA%26list%3DPLh3Iym0_o8SWVS2CGFvADJGtFc86RRsDm%26index%3D21)

*Escapade à BUDAPEST – HONGRIE*[*http://www.youtube.com/watch?v=s6gjO0iRStY&list=PLh3Iym0\_o8SWVS2CGFvADJGtFc86RRsDm&index=22*](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Ds6gjO0iRStY%26list%3DPLh3Iym0_o8SWVS2CGFvADJGtFc86RRsDm%26index%3D22) (C'est le Danube qui relie Buda à Pest.L'unificateur Arpad en a fait la ville millénaire. Aujourd'hui, Franz Liszt et Vasarely vous invite à la découverte de cette ville ... thermale)

***Leçon 9***

**On s’adapte!**

*Savez-vous vous adepter?*

*L'immigration en France*[http://www.youtube.com/watch?v=uILOE9ofHe0](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DuILOE9ofHe0)(chiffres , données statistiques , programmes gouvernemantaux)

*Рeut-on être fidèle toute sa vie en couple?* [http://www.youtube.com/watch?v=Ip5A0JFYulA](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DIp5A0JFYulA)*(problèmes de la vie conjugale, adaptation des époux l`un à l`autre)*

*La France est contre les étrangers*[http://www.youtube.com/watch?v=ptKUnYQ2kJg](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DptKUnYQ2kJg)*Comment sauver son couple après une infidélité?*

[https://www.youtube.com/watch?v=jMRh1X5-eJk](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DjMRh1X5-eJk) (Comment sauver son couple après une infidélité ? Conseils et méthode par une psychologue, thérapeuthe)

***Leçon 10***

**Intéressez-les!**

Avez-vous rencontré une personne extraordinaire? [http://www.youtube.com/watch?v=\_NN\_42egK08](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D_NN_42egK08)

Dans la vie comme à la scène [http://www.youtube.com/watch?v=iEK4jOuXgYY](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DiEK4jOuXgYY)

Raconter des événements passés [http://www.youtube.com/watch?v=hqWrltuemCE](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DhqWrltuemCE)

Mon blog en français [http://www.youtube.com/watch?v=UKCRk5uacC4](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DUKCRk5uacC4)

Mes rêves…[http://www.youtube.com/watch?v=IEM00jSiAig](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DIEM00jSiAig)

Souriez, vous êtes surveillés [http://www.youtube.com/watch?v=E-NDj\_cT1qE](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DE-NDj_cT1qE)

Пожалуйста, подождите

***Leçon 11***

**Motivez-les !**

Questions d’écoles

Entre Les Murs - Bande Annonce

[http://www.youtube.com/watch?v=5ftLgbUXqNU](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D5ftLgbUXqNU)

Le système de notation

[http://www.youtube.com/watch?v=n0lpvvyKyeI](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dn0lpvvyKyeI)

Reportage sur la motivation à l'école, la parole aux élèves  
<http://www.youtube.com/watch?v=nSRGG-Yu1Qw>

(Les élèves de tous les niveaux d`enseignement discutent les problèmes de la motivation)

Redoubler ne sert à rien, c'est même contreproductif [http://www.youtube.com/watch?v=FoA11UIhBWw](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DFoA11UIhBWw)

Association d’intérets

Infr'Action [http://www.youtube.com/watch?v=TmKQYvqDEfg](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DTmKQYvqDEfg)

Performance [http://www.youtube.com/watch?v=4y\_bz2PA4EI](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D4y_bz2PA4EI)

(Une des performances au festival de Sète)

Projet

Les expressions préférées des ados <http://www.liberation.fr/video/2014/03/21/crari-staive-wesh-les-expressions-preferees-des-ados_988867>(A l’occasion de la semaine de la langue française et de la francophonie, *Libération* a demandé à des élèves de 5e du collège Françoise Dolto dans le XXe arrondissement de Paris, quels étaient leurs mots ou expression favoris)

Langues régionales

Langues régionales de France [http://www.youtube.com/watch?v=78sHOmZROKQ](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D78sHOmZROKQ)

Journée de mobilisation pour les langues régionales [http://www.youtube.com/watch?v=F5njBjQZfoo](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DF5njBjQZfoo)

L'enseignement des langues regionales en france.Question au gouvernement

[http://www.youtube.com/watch?v=uMheip-10ow](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=55bbd8d614f5fe54b2e08d8b00b16329&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DuMheip-10ow)

***Leçon 12***

***Restez en forme !***

*Forum santé*

Comment faire disparaître les boutons rapidement ? <http://www.youtube.com/watch?v=Rs2_IGdxyxY>

Soins pour le visage : recettes de grand-mère s<http://www.youtube.com/watch?v=0VVcqxmZ798>

Ma santé en question : êtes-vous heureux ? <http://www.youtube.com/watch?v=fTruOWqVP-w>

5 conseils pour lutter contre le stress lors d'un examen ou d'une présentation <http://www.youtube.com/watch?v=8JXKE-08avE>

Musclez votre cerveau en 6 jours <http://www.smartscube.com/>

(Conseils pour savoir se développer)

Accidents de route

La France souffre des cortèges de mariagehttp://www.youtube.com/watch?v=sWX7prGK6

Приложение 6

**Пример проявления автономии студентов при стратегии разового действия (фрагмент-продолжение обсуждения политического кредо мадам Тобира)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Преподаватель** | **1 студент** | **2 студент** | **3 студент** |
| Quelle est votreimpression générale de l`image de Mme Taubira? (coiffure, manière de s`habiller, couleur de ses tailleurs) ? | Je ne peux pas dire beaucoup sur sa manière de se coiffer et de s`habiller parce que j`n`ai vu que son discours dans l`Assemblée Nationale que vous avez conseillé | Les couleurs de ses tailleurs sont impessionnantes. Je l`ai vue dans 4 enregistrements. Le rose, le violet, le vert de sa tenue saute aux yeux. | En ce qui concerne sa coiffure elle ne change pas. Les couleurs criantes de ses costumes attirent l`attention des spectateurs. J`ai écouté 10-12 enrs environ. Je pense que son style fait partie de sa lutte |
|  | J`ai aimé son français clair. Elle prononce distinctement.  Quand même je ne peux pas comrendrepourquoi Mme Taubira est considérée par la plupart des Français comme une grande oratrice. | Je la comprenais aussi sans problèmes. Je t`explique : c`est une personne qui sait convaincre. J`ai apprécié son talent d`accentuer les moments principaux de ses idées surtout depuis la tribune. | J`ai été choqué par le rythme de ses phrases et la mélo-die de sa langue. Elle ne respecte pas la nazalisation des voyelles. D`un discours à l`autre c`est les mêmes défauts.Par contre ses arguments m`ont beaucoup aidé à la compren-dre. Je pourrais en citer les 3-5 meilleurs. Presque tous sont liés avec *le mariage pour tous.* |
|  | Oui, son nom est tellement lié avec *le mariage pour tous.* | Car elle défend cette loi avec passion. Sa position est catégorique.  Dans tous les enrs que j`ai écoutés elle aborde cette question. | Sa défense de cette loi est ardente. Elle parle des droits de l`homme,de l`histoire de la France, des traditions républicaines etc. Je vais vous exposer aussi les arguments de son oposition. |
|  | Quels sont d`autres problèmes de la société moderne abordés dans ses discours, interviews, débats? | Il y en a beaucoup. Christiane Taubira est l`une des plus grandes dames de la politique française de ces 20 dernières années. | J`ai écouté les débats entre Mme Taubira et le maire de Nice dont la durée est presque 1 heure. Maintenant je pourrais pas seulement citer ces problèmes mais je vais parler de ses points de vue sur ses problèmes.  En revenant à l`article dans le Figaro je voudrais expliquer le rôle de Mme Taubira dans cette affaire. |

Приложение 7.

**Уважаемый студент!**

***Перед Вами таблица, содержащая три группы умений, определяющих способность к автономному аудированию. Вам необходимо определить свой уровень владения каждым умением по трех-бальной шкале:***

***1 - низкий; 2 – средний; 3 – высокий.***

***Просьба отметить кружком или подчеркиванием выбранную цифру.***

***Большое спасибо за честный и сознательный подход к самооценке!***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Умения, обусловленные личностными особенностями студента** | | | |
| 1.Умение определить для себя мотив к выполнению данной деятельности (познавательный, социальный, коммуникативный, соревновательный, мотив престижа, долга, самосовершенствования и др.) | 1 | 2 | 3 |
| 2.Умение проявлять настойчивость в решении поставленных перед собой задач в области восприятия и понимания аудиотекста, доводя начатое дело до конца | 1 | 2 | 3 |
| 3.Умение повышать трудность задачи по поиску, восприятию, пониманию и переработке аудиоинформации, адекватно оценивая свой личностный потенциал для ее выполнения | 1 | 2 | 3 |
| 4.Умение преодолевать неудачи в ходе автономного аудирования, не теряя чувства веры в собственные силы и возможности | 1 | 2 | 3 |
| 5.Умение использовать для понимания аудиоинформации свой языковой и жизненный опыт, а также знания родного и других иностранных языков | 1 | 2 | 3 |
| **Умения, обусловленные психофизиологическими особенностями студента** | | | |
| 1.Умение диагностировать, адекватно оценить свои психофизиологические особенности, связанные со слуховым восприятием (психотип, объем памяти, внимания, волевые проявления, эмоциональный фон, речевой слух, антиципация и пр.) | 1 | 2 | 3 |
| 2.Умение пользоваться сильными сторонами своей слуховой способности для компенсации пробелов в понимании | 1 | 2 | 3 |
| 3.Умение развивать слабые стороны своей слуховой способности, подбирая соответствующие приемы и способы | 1 | 2 | 3 |
| **Умения, определяемые спецификой деятельности,**  **осуществляемой в процессе автономного аудирования.** | | | |
| 1.Умение поставить перед собой цель, связанную с поиском необходимой для прослушивания информации | 1 | 2 | 3 |
| 2.Умение самостоятельно найти источник аудиоинформации по интересующей теме | 1 | 2 | 3 |
| 3.Умение определить стратегию слушания соответственно продолжительности звучания, сложности текста и поставленным целям (количество прослушиваний материала целиком, с остановками, с возвращениями к непонятным местам текста). | 1 | 2 | 3 |
| 4.Умение спланировать свои действия во время слушания (слушание без фиксации ключевых слов с целью понимания общей сути, слушание с письменной фиксацией опорных слов, ключевых моментов и т.д.) | 1 | 2 | 3 |
| 5.Умение, исходя из первичной информации до слушания, сделать прогноз по возможному для освещения этой проблемы или события использованию автором текста словаря и грамматических явлений | 1 | 2 | 3 |
| 6.Умение извлечь всю полноту информации из материалов, сопутствующих аудиотексту до начала слушания (заголовок, краткий анонс темы, комментарии, фотография или картинка и т.д.) | 1 | 2 | 3 |
| 7.Умение добиваться самостоятельного понимания незнакомых слов, препятствующих пониманию аудиотекста (языковая догадка, опора на контекст, обращение к словарю) | 1 | 2 | 3 |
| 8.Умение самоконтроля и самооценки | 1 | 2 | 3 |
| 9.Умение скорректировать стратегии слушания в случае их неэффективности или иррациональности, пользуясь различными приемами (инструкции учебника, выполнение заданий по аудированию в группе на уроке, беседа с преподавателем, обмен мнениями по используемым приемам слушания с одногруппниками и пр.) | 1 | 2 | 3 |
| 10.Умение использовать информацию, полученную при автономном аудировании, для обсуждения той или иной темы, для приведения фактических или цифровых примеров, для возможности организовать дискуссию, опираясь на оценочные суждения других людей в целях подтверждения своего мнения или опровержения чужого и т.д. | 1 | 2 | 3 |

Приложение 8

**Анкета-оценка**

**Уважаемый студент!**

**Вы участвовали в обсуждениях важности аудирования в процессе овладения ФЯ, а также необходимости быть автономным в этом виде речевой деятельности. Оцените, пожалуйста, по пяти-бальной шкале значения для Вас данных бесед. Обведите или подчеркните нужную цифру.**

|  |  |
| --- | --- |
| 1.Чувствуете ли Вы общую удовлетворенность данной серией бесед-обсуждений? | 1 2 3 4 5 |
| 2.Считаете ли Вы важным включение формирования и развития способности к автономному аудированию (САА) в практический курс обучения ФЯ? | 1 2 3 4 5 |
| 3. Считаете ли Вы важным включение формирования и развития САА в практическое обучение ФЯ уже на первом курсе бакалавриата? | 1 2 3 4 5 |
| 4. Изменилось ли Ваше мнение по поводу важности автономии в учебной деятель-ности студента? | 1 2 3 4 5 |
| 5. Изменилось ли Ваше мнение по поводу важности и необходимости автономного аудирования? | 1 2 3 4 5 |
| 6. Повысил ли данный курс Ваш уровень мотивации в овладении ФЯ? | 1 2 3 4 5 |

Приложение 9

**Вопросы к дискуссии о роли аудирования для успешного овладения ИЯ**

Est-ce qu`il faut pocéder les qualités spéciales pour apprendre plus facilement une langue étrangère ? Lesquelles ?

Êtes-vous à l`aise avec les autres ? Si vous avez besoin d`un renseignement dans un pays francophone vous le demanderez à qn ***ou*** vous le chercherez dans votre guide ? En classe quelle activité préférez-vous : un jeu de rôles ***ou*** l`étude d`un texte ? Quand le professeur pose une question vous le regardez ***ou*** baissez la tête ?

Pour vous la meilleure façon d`apprendre : tout seul **ou** avec votre groupe ? lire un magazine (livre), site d`Internet, regarder une émission **ou** relire votre livre de classe ?

Préférez-vous apprendre en écoutant ***ou*** en lisant ? En classe vous préférez travailler avec ***ou*** sans livre ? En classe vous prenez des notes***ou*** vous écoutez en essayant de retenir ? (Conclusion – difference dans les types d`apprentissage)

Mettez en ordre d`hiérarchie (selon vous) les verbes qui correspondent à 4 activités en langue étrangère : lire, parler, écouter, écrire.

Les verbes parler et écouter occupent deux premières places. Vous êtes divisés en deux groupes : pour l`un c`est le verbe ***parler*** qui prend la première place, pour l`autre c`est le verbe ***écouter***. Organisons un débat. Chaque groupe avance des arguments pour défendre sa position. Si vous n`avez plus d`arguments vous perdez.

Quelle conclusion on peut en faire ? Je répète vos arguments.

Il est impossible de les séparer, ils vont presque toujours en couple : on parle pour être écouté et compris, on écoute pour savoir prononcer et parler mieux, pour apprendre plus de mots nouveaux et savoir les employer dans des situations différentes, pour se servir de phénomènes de grammaire en atteignant le but de la communication, pour se débrouiller facilement dans les particularités du mode de la vie des Franҁais, leurs traditions sociales et nationales.

Приложение 10

**Анкета**

**диагностика развития САА**

1. Испытываете ли Вы интерес к аудированию как виду речевой деятельности на ФЯ?

* Да.
* Да, т.к. меня интересует успешность овладения ФЯ, а развитость аудитивной способности играет в этом важную роль.
* Да, но только для интересующих меня тем.
* Нет.

1. Слушаете ли Вы самостоятельно (без задания преподавателя) тексты на ФЯ с целью их понимания, а также для использования полученной информации на занятиях?
   * Да.
   * Да, если от этого зависит моя оценка.
   * Да, при изучении определенных тем.
   * Нет.
2. Считаете ли Вы, что развитие аудитивной способности зависит от Ваших собственных усилий в этой области?

* Да, считаю.
* Да, если получу рекомендации преподавателя.
* Нет, не считаю. Я учусь по учебной программе вуза, выполнение заданий которой определяют мою успешность в этой области.

1. Испытываете ли Вы интерес к самостоятельному аудированию на ФЯ?

* Да, у меня устойчивая мотивация в аудитивной деятельности .
* Да, для определенных тем и областей знания.
* Нет, я нуждаюсь во внешних стимулах.

1. Можете ли Вы самостоятельно определить собственные трудности и проблемы в области аудирования?

* Да.
* Да, с помощью преподавателя.
* Нет.

1. Можете ли Вы самостоятельно, руководствуясь результатами самоанализа, выдвигать цели и задачи по развитию собственной аудитивной способности и определять возможные пути их достижения?

* Да.
* Да, с помощью преподавателя.
* Нет.

1. Можете ли Вы сказать, что систематически по собственной инициативе слушаете тексты на ФЯ?

* Да, т.к. от развития аудитивной способности зависит мой уровень владения ФЯ.
* Да, т.к. мне это нужно для решения некоторых проблем (конкретных прагматических задач).
* Нет, мне достаточно заданий учебника (преподавателя).
* Нет, только для определенных тем.

1. 1 В ФГОС ВПО (2009-2011) дисциплины базовой части были четко определены, нормативно определялась их трудоемкость (в зачетных единицах). [↑](#footnote-ref-1)
2. 2 Проанализированы стандарты (ФГОС ВО) по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (2014) и 45.03.02 Лингвистика (2014). [↑](#footnote-ref-2)
3. 1 Мы абстрагируемся от рассмотрения типа взаимоотношений, существующих между понятиями «учебная автономия» и «познавательная самостоятельность». Как и учебная автономия познавательная самостоятельность является характеристикой познавательной деятельности обучающегося, осуществляемой без непосредственного участия преподавателя   
   (В.С. Ильин, В.И. Орлов). Иначе говоря, познавательная самостоятельность интерпретируется как готовность и способность обучающегося к самостоятельным действиям (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Горшкова, А.К. Громцева, Б.П. Есипов, Н.В. Карлов,   
   Л.С. Коновалец, Н.Н. Кудрявцев, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова). В контексте данной проблематики обобщающим является определение Е.Г. Таревой. По ее мнению, «учебно-познавательная самостоятельность – свойство студента, проявляющее себя в умении определять перспективные цели учебно-познавательной деятельности, определять средства и способы их достижения, оценивать и корректировать процесс и результат учения и познания без непосредственного участия в этом процессе преподавателя [Тарева 2003: 5]. Легко увидеть, что содержание, вкладываемое в понятие «учебно-познавательная самостоятельность», напрямую соотносится с трактовкой автономии. [↑](#footnote-ref-3)
4. 1 В целом классификация принципов обучения ИЯ в работе С.А. Ламзина выглядит следующим образом:

   Принципы структурно-функциональной организации и развития учебного процесса и его компонентов;

   Принципы организации дидактического материала и последовательности его изучения при обучении иностранным языкам;

   Принципы механизма взаимодействия субъекта процесса обучения ИЯ с информационной средой [Ламзин 2002: 20]. [↑](#footnote-ref-4)
5. 1 Об этом подробнее ниже. [↑](#footnote-ref-5)
6. 1Максимальная слуховая чувствительность отмечается в возрасте 15 – 20 лет, затем она постепенно снижается. После 30 лет хуже воспринимаются высокие звуки, с возрастом это выражено в большей степени (до 40 лет наибольшая чувствительность отмечается в области звуков с частотой  3000 Гц, в возрасте от 40 до 60 лет – 2000 Гц,  после 60 лет – 1000  Гц). У пожилых людей нарушается восприятие прерывистой речи или речи, перекрываемой помехами. Чтобы разобрать такую речь в возрасте 25 – 30 лет сила  звука должна быть равна  40 – 45 дБ, а в 60 – 70 лет  ее нужно увеличить до 65 дБ [http://koi.tspu.ru/koi\_books /sedokova/6.3.11.htm]. [↑](#footnote-ref-6)
7. 1Термин «принципы отбора» по своему дидактическому потенциалу шире термина «критерии отбора», последний в ряде случаев не способен определить какими конкретными качествами должен обладать материал, подлежащий отбору. Именно это позволило Б.А. Лапидусу утверждать, что для обозначения основных положений отбора материала необходимо использовать именно термин «принцип» как семантически более весомый, чем другие, имеющиеся в научной литературе термины [Лапидус 1986]. [↑](#footnote-ref-7)
8. 1 Например, степень развития собственной аудитивной способности; наличие свободного времени; наличие комментариев или реферата к аудиовизуальному материалу; вид представления материала (репортаж, интервью и т.п.) (Приводятся данные, полученные в ходе проведения опытно-экспериментальной работы (см. п. 3.2)). [↑](#footnote-ref-8)
9. 1 Например, использовать первое прослушивание с целью определения общего содержания текста для принятия решения по необходимости или нет дальнейшего слушания с целью фрагментарного или детального понимания.Учебные пособия учат извлекать максимальную информацию из названия, уже на его основе прогнозировать тему, содержание и даже лексико-грамматическую начинку аудиотекста, что также признано важной стратегией при автономном аудировании (Приводятся данные, полученные в ходе проведения опытно-экспериментальной работы (см. п. 3.2)) [↑](#footnote-ref-9)
10. 1Girardet, J., Pêcheur, J. ECHO B1. Volume 1. Méthode de français. Livre de l’élève + portfolio / J. Girardet, J. Pêcheur. – CLE International, 2010. – 150 p. [↑](#footnote-ref-10)