

АУДИРОВАНИЕ И ЧТЕНИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

М.А. Викулина

Аннотация. Рассмотрены аудирование и чтение как объекты перцептивно-смысловой деятельности обучающихся при формировании иноязычной межкультурной компетенции. Анализ содержания иноязычной межкультурной компетенции показывает, что такая способность обучающихся предполагает не только их общую готовность к иноязычной коммуникации, характеризующуюся как иноязычная коммуникативная компетенция, но и способность адекватно воспринимать, понимать, интерпретировать феномены другой культуры, умение сравнивать, находить различия и общность с ценностными ориентациями родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира, адекватно понимать речевое поведение инофона как представителя иной культуры. В этой связи процесс формирования иноязычной межкультурной компетенции в первую очередь зависит от успешности перцептивной деятельности обучающихся, связанной с сенсорно-смысловой переработкой иноязычной информации. Выделение перцептивного компонента в составе иноязычной межкультурной компетенции согласуется с психологической теорией общения, в соответствии с которой общение реализуется на трех уровнях: перцептивном, информационном и интерактивном. Развивая перцептивный компонент целевой компетенции, мы совершенствуем общую способность обучающихся к иноязычному общению с представителями иного лингвосоциума. Анализируется восприятие иноязычной речи как многоуровневой иерархической структуры мыследеятельности, которая располагает сложными аналитико-синтетическими механизмами обработки поступающего речевого сигнала по разным уровням (акустическому, семантико-языковому, смысловому) и разным модусам восприятия (визуальному, слуховому). Выявлены особенности рецептивной деятельности обучающихся в момент восприятия аутентичного контекста в условиях межкультурной коммуникации. Важным фактором успешности обучения служит углубление понимания контекста восприятия, которое развивается через взаимодействие лингвистических, когнитивно-дискурсивных и психологических аспектов перцепции иноязычного аутентичного дискурса и формирование прагматического опыта обучающихся, опосредованного аутентичным иноязычным дискурсом. Проведенный анализ показал, что для актуализации и развития перцептивной стороны речевой деятельности обучающихся необходимо формирование комплекса релевантных знаний, навыков, умений и стратегий, рефлексии успешности собственной иноязычной и речемыслительной деятельности для достижения адекватности понимания воспринимаемого аутентичного дискурса, что в методике обучения иностранным языкам непосредственно связано с обучением рецептивным видам речевой деятельности с учетом их особенностей в условиях межкультурной коммуникации. Когнитивно-дискурсивный подход рассматривается в качестве основы образователь-

ной деятельности, которая способствует созданию условий для тренировки механизма переработки входящей информации, когда процессы восприятия, интерпретации и понимания опосредуются аутентичным иноязычным дискурсом и ситуативным контекстом речевого иноязычного высказывания.

Ключевые слова: перцептивно-смысловая деятельность; рецептивные виды речевой деятельности; модус восприятия; когнитивно-дискурсивный подход; иноязычная межкультурная компетенция; обучение аудированию и чтению.

Введение

Анализ содержания иноязычной межкультурной компетенции показывает, что такая способность обучающихся предполагает не только их общую готовность к иноязычной коммуникации, характеризующую как иноязычная коммуникативная компетенция, но и способность адекватно воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры, «умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира» [1. С. 44], преодолевать «противоречивость» [2], правильно понимать речевое поведение инофона как представителя иной культуры [3].

В этой связи процесс формирования иноязычной межкультурной компетенции в первую очередь зависит от успешности перцептивной деятельности обучающихся, связанной с сенсорно-смысловой переработкой иноязычной информации [4, 5]. Следует подчеркнуть, что выделение перцептивного компонента в составе иноязычной межкультурной компетенции также согласуется с психологической теорией общения [6], в соответствии с которой общение реализуется на трех уровнях: перцептивном, информационном и интерактивном. Развивая перцептивный компонент данной интегративной компетенции, мы развиваем общую способность обучающихся к иноязычному общению с представителями иного лингвосоциума.

Слуховое восприятие, как многоуровневая иерархическая структура мыследеятельности, располагает сложными аналитико-синтетическими механизмами обработки поступающего речевого сигнала по разным уровням: акустическому, семантико-языковому, смысловому. Формирование данного компонента интегративной компетенции влечет за собой активную целенаправленную работу преподавателя и студентов [7], направленную на актуализацию и развитие перцептивной стороны речевой деятельности, формирование комплекса релевантных знаний, навыков, умений и стратегий, включая метакогнитивные стратегии, рефлексии успешности собственной иноязычной и речемыслительной деятельности для достижения понимания воспринимаемого аутентичного дискурса [8–13], что в методике обучения иностранным языкам непосредственно связано с рецеп-

тивными видами речевой деятельности и их особенностями при обучении межкультурной коммуникации.

В рамках данной статьи представляется важным выявить особенности рецептивной деятельности обучающихся в момент восприятия аутентичного контекста в условиях межкультурной коммуникации. Важным фактором успешности обучения является углубление понимания контекста восприятия, которое развивается через взаимодействие лингвистических, когнитивно-дискурсивных и психологических аспектов перцепции иноязычного аутентичного дискурса и формирование прагматического опыта обучающихся, опосредованного аутентичным иноязычным дискурсом.

Характеристика модусов восприятия

Согласно критерию ведущей перцептивной системы восприятия существенное значение имеет модус восприятия. В методике обучения иностранным языкам различают зрительное восприятие, актуализирующееся при чтении текста иноязычного сообщения, и аудитивное (слуховое), имеющее место при восприятии иноязычной речи на слух.

Эти виды речевой деятельности являются ведущими в обучении иноязычной межкультурной коммуникации, способствуя формированию навыков перцептивно-смыслового восприятия. Зрительное и слуховое восприятие имеют много общего благодаря функциональной организации релевантных зон восприятия в коре головного мозга [14, 15]. Их объединяет также общность функционирования психологических механизмов: вероятностного прогнозирования, внимания, памяти, осмысления. Теоретический анализ работ [16–23] показывает, что и аудирование, и чтение являются сложными многоуровневыми процессами. Согласно теории восприятия речи А.А. Леонтьева [24, 25], человек, воспринимая зрительными и слуховыми рецепторами сигнал, поступающий из внешнего мира, по определенным признакам устанавливает значение, а затем во внутренней речи формирует и формулирует в целом собственное представление, которое и фигурирует в сознании как восприятие.

Аудирование и чтение объединяет целый ряд общих особенностей:

- направленность деятельности на рецепцию;
- внутренняя форма активности;
- единство перцептивного и смыслового компонентов в раскрытии смысла сообщения;
- общность структурной организации как трехфазной деятельности в единстве мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и исполнительской фаз (И.А. Зимняя);

– общность предметного (психологического) содержания;
– общность действия психологических механизмов (И.А. Зимняя, 1970, 1973; В.И. Ильина, 1970; З.И. Клычникова, 1973; Н.В. Елухина; С.Н. Степанова; З.И. Кочкина и др.).

Оба вида речевой деятельности характеризуются общим продуктом, которым выступают суждения и умозаключения аудитора информации. Оба направлены на единый результат, выражающийся в понимании перцепта [19]. Понимание трактуется в методике обучения иностранным языкам как положительный результат, который может достигаться не полностью или не достигаться. При определении результата следует учитывать параметры понимания – его адекватность и глубину, которые проявляются в количестве выявленных и раскрытых связей и отношений в смысловом содержании воспринимаемого речевого сообщения, что составляет общий предмет деятельности при чтении и аудировании.

Можно выделить общие для обоих видов речевой деятельности трудности перцепции аутентичного иноязычного дискурса. Различают следующие группы трудностей:

- 1) языковые;
- 2) лингвистические;
- 3) психологические.

Трудности, связанные с языковым материалом при перцептивно-смысловой переработке информации аутентичного иноязычного сообщения, охватывают лексические и грамматические аспекты речевого высказывания:

- 1) наличие незнакомых слов;
- 2) наличие сложных грамматических явлений;
- 3) наличие синтаксических сложностей;
- 4) недооценка многозначности слов;
- 5) неумение воспринимать устойчивые словосочетания;
- 6) неумение проводить словообразовательный анализ и многие другие.

К лингвистическим барьерам восприятия общего характера мы относим трудности:

- 1) вербального содержания;
- 2) смыслового содержания;
- 3) культурологической аутентичности;
- 4) аутентичности национальной ментальности.

К факторам психологического характера следует, прежде всего, отнести недостаток собственного перцептивного опыта реципиента, условия восприятия, объем перцепта (того, что воспринимается), не-владение эффективными стратегиями восприятия. Следует учитывать индивидуальные особенности работы всех механизмов психической

деятельности человека: слуховое внимание, долговременную и оперативную память и др. Кроме того, целый ряд умений и навыков (в зависимости от степени их сформированности) могут либо облегчать, либо затруднять аудирование: наличие мотивации (потребность и готовность слушать ведет к максимальной мобилизации психического потенциала: обостряет речевой слух, внимание становится целенаправленным, повышается интенсивность мыслительных процессов), жизненный опыт обучающегося, концентрация внимания на звучащем тексте, эмоциональное состояние аудитора во время слушания текста, его заинтересованность в приеме информации [26]. Совершенствование умений и навыков смыслового понимания на слух иностранной речи способствует перенесению сформированных умений и навыков с одного вида речевой деятельности на другие. С позиции психологии отсутствие трудностей и действий по их преодолению делает любую работу неинтересной и непривлекательной. Деятельность в таком случае не выступает развивающим фактором процесса обучения иностранному языку.

Наряду со сходными чертами важно учитывать и *отличительные особенности чтения и аудирования*, которые существенным образом влияют на процесс обучения иностранному языку в целом и процесс формирования иноязычной межкультурной компетенции в частности:

- 1) модальность;
- 2) характер рецепции и реализации;
- 3) заданность параметров перцепции;
- 4) характер связи между партнерами общения.

Являясь объектами перцептивно-смысловой деятельности реципиентов, чтение и аудирование характеризуются сложным взаимодействием зрительных, слуховых и кинестетических анализаторов (В.А. Артемов, 1958; В.И. Ильина, 1969; З.И. Клычникова, 1973). Причем в каждом из видов рецепции преобладает один из анализаторов: зрительный – при чтении, слуховой – при аудировании. Эти различия в модальности приводят к неравной «пропускной способности» при восприятии информации через слуховой или зрительный канал. Под «пропускной способностью канала» подразумевается количество переданной и воспринятой информации посредством речевой коммуникации. По данным физиологических исследований, «пропускная способность» зрительного нерва в 16 раз больше слухового [27. С. 11]. Таким образом, в условиях аудирования понимание усложняется из-за меньшей «пропускной способности» слухового анализатора.

Чтение и аудирование отличаются по характеру рецепции и реализации. Объектом рецепции при аудировании является последовательность звуковых сигналов, реализующаяся в режиме онлайн (симультанно). При чтении буквенно-графические сигналы реализуются как последовательно поступающий ряд буквенно-зрительных символов (И.А. Зимняя, 1970;

Н.В. Елухина, 1970). При этом в условиях аудирования достижение понимания усложнено тем, что человеку необходимо удерживать в оперативной памяти поступающие сигналы, в то время как при чтении поступающие сигналы служат опорой достижению понимания, находясь в поле визуального контакта с органами зрения реципиента [28].

В процессе зрительного восприятия при *чтении* обучающийся имеет возможность более длительного контакта с воспринимаемой информацией, его глаза могут совершать многократные пробеги по тексту, смысловая переработка информации носит кумулятивный характер (с каждым просмотром объем восприятия и глубина понимания увеличиваются).

При *аудировании* же имеет место кратковременность звучания воспринимаемого сообщения. Это требует от реципиента быстроты реакции при приеме, опознавании и отборе поступающих по слуховому каналу речевых сигналов, наличия их эталонов в долговременной памяти. Слушающий не может сделать паузу в процессе собственного восприятия звучащей речи, так как она поступает к нему непрерывным потоком. Аудитор также не в силах изменить темп речи говорящего. Темп предъявления аудируемого материала и темп аудирования сообщения слушающим, особенно на начальном этапе обучения, не совпадают. К тому же темп разговорной аутентичной речи может значительно превосходить темп внутреннего проговаривания реципиента, характеризующий скорость восприятия иноязычной речи на слух. При восприятии и понимании иноязычной речи на слух скорость внутреннего проговаривания значительно ниже, чем при аудировании родной речи, поэтому восприятие и понимание иноязычной речи на слух затруднены. Установлено, что чем значительнее расхождение между темпом аудирования сообщения слушающим и темпом речи говорящего, тем труднее слушающему понять предъявляемое сообщение.

Трудности восприятия речи на слух также в большей степени обусловлены языковыми аспектами речевой коммуникации [29]. Аудирование предполагает наличие у слушающего достаточно высокого уровня развития лексических, грамматических и фонетических навыков. Если они на низком уровне, то внимание слушающего концентрируется главным образом лишь на языковой стороне речи, смысловое содержание при этом не поддается расшифровке.

Поскольку звуковые сигналы реализуются в режиме реального времени, перцепция характеризуется неповторимостью и необратимостью. Следует также иметь в виду, что объем оперативной памяти при аудировании иноязычного сообщения меньше, чем при аудировании на родном языке [30, 31]. Ограниченный объем оперативной памяти не позволяет аудитору удерживать в памяти весь поток информации, а лишь небольшой объем предъявляемого речевого сообщения. В отличие от звуковых сигналов буквы реализуются в визуальном простран-

стве, и этот тип перцепции характеризуется повторимостью, обратимостью, и чтец в состоянии регулировать их последовательность и повторение [21, 32, 33]. Вследствие этого достижение понимания при чтении облегчается для реципиента.

В реальном общении между людьми ведущей модальностью является слуховая. Несмотря на то что и аудирование и чтение – рецептивные виды речевой деятельности, восприятие речи на слух при формировании иноязычной межкультурной компетенции является гораздо более сложной задачей, чем зрительное восприятие иноязычного сообщения, при всей сложности каждого из речевых умений в контексте межкультурной коммуникации [34]. Сложность аудирования в процессе формирования целевой компетенции возрастает при включении в предмет перцептивно-смысловой деятельности аутентичной разговорной речи.

Это объясняется рядом причин и, прежде всего, природой самого вида речевой деятельности. В представлении ученых, занимающихся изучением психологической природы аудирования (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, И.А. Зимняя и др.), аудирование являет собой «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность» [21; 35. С. 161; 36]. Перцептивная природа аудирования проявляется в актуализации процессов рецепции и перцепции; мыслительная связана с опорой на мыслительные операции (анализ, синтез, индукцию, дедукцию, сравнение, абстрагирование, конкретизацию и др.); мнемическая – когда аудитор проявляет повышенную активность с тем, чтобы запомнить и воспроизвести в мозгу воспринятые сигналы [37].

Процессы смыслового восприятия речевого сигнала имеют сложное взаимодействие между собой и могут осуществляться как параллельно, так и последовательно. При этом речевой материал подвергается смысловой группировке – расчленению, анализу, объединению, в результате которых происходит выделение смысловых опорных вех. Этот процесс осуществляется с помощью механизмов накапливания и укрупнения [35].

С методической точки зрения, для того чтобы усовершенствовать восприятие обучающихся, необходимо увеличить «оперативную единицу восприятия» [38. С. 208]. Ученые установили линейную зависимость успешности аудирования от величины данной единицы, заключающуюся в том, что чем более крупными звуко-смысловыми комплексами будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в ней информации. Это связано с функционированием механизма оперативной памяти.

В соответствии с методологическими основами когнитивно-дискурсивного подхода мы выделили единицу восприятия дискурса, определенную нами как «когнитивно-дискурсивный фрагмент». Эта единица соответствует фрагменту дискурса, соотносимому с минимально достаточным контекстом коммуникации, раскрывающим имплицит-

ный смысл высказывания. Согласно теориям восприятия речи (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Г. Моль, Л.С. Цветкова, Р.М. Фрумкина, Л.А. Чистович, Р.О. Якобсон и др.), свойства перцептивных процессов позволяют сознанию слушающего лучше улавливать смысл воспринятого, если перцепт представляет собой дискурсивную единицу, в которой репрезентированы не только языковые средства означивания мысли, но и экстралингвистические факторы, такие как этноспецифические проявления говорящего, социокультурный фон коммуникации и факторы актуального ситуативного контекста.

Выстраивая процесс в перцептивной деятельности по слуховой модальности, мы руководствуемся когнитивным подходом и идеями У. Чейфа [39] о том, что устный диалог представляет собой не континуум или плавный поток речи, а прерывный или квантовый процесс. Автор на основе фундаментальных эмпирических наблюдений сформулировал ограничение при восприятии речи на слух, выделил минимальную и максимальную единицы восприятия, назвав их интонационными единицами. Минимальной единицей, по его утверждению, является объем информации, заложенный в одном интонационном единстве, заключенном в рамки просодических границ паузами в речи говорящих. Максимальной единицей является «суперфокус сознания», т.е. информация, превосходящая по объему обычный фокус внимания, равный одной интонационной единице, что соответствует уровню предложения, в котором содержится одна новая идея. Когнитивной причиной такого ограничения, по мнению ученого, является невозможность сознания удерживать фокус внимания более чем на одном таком элементе информации одновременно. Важной отличительной особенностью такого подхода является переход с уровня предложения, характерного для письменной формы речи и выступающего единицей анализа, на уровень интонационно связанных фрагментов речи, характеризующихся просодическими факторами, такими как паузация, фразовое и синтагматическое ударение. В соответствии с концепцией Чейфа, известной как «информационный поток и сознание», ключевым феноменом, контролирующим использование языка, является сознание, а не его элементы в виде различных видов памяти, как указывает А.А. Кибрик [40. С. 27]. Каждая интонационная единица отражает текущий фокус сознания. Паузы в речи свидетельствуют о переходе сознания говорящего с одного фокуса на другой. Ученый определил среднюю продолжительность интонационной единицы для английского языка в четыре слова и ее содержательную составляющую, соотносимую с одной предикацией.

Это согласуется с мнением отечественных методистов, которые придают интонации большое значение как одному из ориентиров при понимании речи на слух. За интонацией, как полагает В.А. Артемов [16. С. 78], закреплены речевые функции (коммуникативная, синтаксическая,

логическая, модальная), способствуя реализации признаков коммуникативной интенции говорящего. Для английского языка интонирование имеет большое значение. При восприятии речевых сообщений при помощи интонации распознаются коммуникативный тип высказывания (повествование, вопрос, восклицание, побуждение), просодические средства выражения модальности. Интонация сегментирует речь на смысловые блоки, способствуя донесению смысла и раскрытию содержания.

Рамки когнитивно-дискурсивного фрагмента для перцептивно-смыслового восприятия аутентичного иноязычного разговорного дискурса мы определяем, отталкиваясь от минимально достаточного лингвистического и экстралингвистического контекста для проявления смысла данной коммуникативной ситуации. В нашей концепции дискурс предстает естественной единицей коммуникации как компонент речевого общения, передающий специфику аутентичной речи. Когнитивно-дискурсивный фрагмент – это искусственно выделяемая единица с целью исследования дискурсивных особенностей речи носителей данной лингвосоциокультуры и для реализации обучающей цели – формирования иноязычной межкультурной компетенции.

Отталкиваясь от когнитивного подхода Чейфа и следуя установкам когнитивно-дискурсивного подхода, разрабатываемого нами в контексте методики обучения иностранному языку, мы постулируем необходимость расширения границ единицы восприятия в перцептивной деятельности до когнитивно-дискурсивного фрагмента, определяя его минимальный объем в зависимости от модуса восприятия. При слуховой рецепции его минимальный объем составляет несколько интонационных единиц, объединенных двумя-тремя репликами диалога, имеющего одну общую тему высказывания. Для актуализации визуальной модальности мы рекомендуем предъявлять устную разговорную ситуативно и контекстно обусловленную речь в виде когнитивно-дискурсивного фрагмента, состоящего из одного или более высказываний (на уровне предложения), представляющих речевой акт как завершенный контекст коммуникации, обладающий жанровой оформленностью, целостностью и связью с другими высказываниями в рамках одного диалога. Главное условие для обоих видов восприятия – наличие минимально достаточного контекста для перцептивно-смысловой переработки всей совокупности обусловленности речи контекстом и специфики речевой репрезентативности для выражения смысла конкретной коммуникативной ситуации.

При формировании рецептивного компонента целевой компетенции необходимо также иметь в виду, что навыки и коммуникативное умение аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух. Многие отечественные и зарубежные методисты единогласно заявляют, что обучение слуховой перцепции иноязычной речи должно строиться как целенаправленный, тщательно продуманный, методиче-

ски и научно обоснованный процесс, поскольку аудитивные навыки, навыки перцептивно-смысловой переработки речевых сигналов и в целом коммуникативное умение аудирования формируются только непосредственно в процессе восприятия и распознавания звучащей речи [41, 42]. Благодаря формируемым в учебной аудитории условиям в процессе своей перцептивной деятельности у обучающихся появляется возможность «добывать» собственный когнитивно-перцептивный опыт, актуализирующий их понимание аудиоматериала, представляющего различные формы и жанры речи.

Особенности обучения аудированию и чтению

Овладение аудированием на иностранном языке предполагает сформированность ряда операций, основополагающих для данного вида речевой деятельности, составляющих совокупность навыков аудитивного восприятия и перцептивно-смысловой интерпретации аутентичного иноязычного дискурса:

- 1) опознание звукового потока;
- 2) восприятие значения аудируемых единиц;
- 3) выявление значимой информации в аудируемом тексте (И.А. Зимняя);
- 4) инференция смысла с учетом контекста иноязычной коммуникации.

Психологические трудности аудирования обуславливаются также видом аудируемой речи: живая речь или в записи на цифровом носителе; ситуативная диалогическая или монологическая речь; речь знакомого или незнакомого человека; устно-разговорная или письменная; аутентичная или неаутентичная. Успешность аудирования будет во многом зависеть от характера речи. Речь при непосредственном общении понимается лучше, чем речь, записанная с помощью технических средств. Однако понимание живой разговорной речи носителей изучаемого языка будет представлять наибольшую трудность при восприятии на слух для неподготовленного или плохо подготовленного реципиента. При прямом контакте перцепция облегчается экстралингвистическими факторами, такими как типичность ситуации общения, жесты, мимика, артикуляция. Ситуативная диалогическая речь в формате устного разговорного дискурса более трудна для понимания при аудировании, чем при чтении. Трудности аудирования могут быть вызваны не только его особенностями, которые обуславливаются его спецификой как вида речевой деятельности, но и трудностями, вытекающими из особенностей источника сигнала: особенностей голоса говорящего (тембр, высота, гендерные особенности), его дикция, темп речи, диалектные проявления в речи (американский или британский варианты, североамериканский или южноамериканский и т.п.).

При подаче иноязычной информации через зрительную модальность реципиент информации опирается на механизм зрительной сенсорной переработки, позволяющей удерживать зрительный образ в поле внимания реципиента более продолжительное время и в большем объеме, чем при слуховом восприятии. В психологии принято считать, что оперативная единица при аудировании составляет 7 ± 2 структурных единиц информации. Изменение задачи восприятия при чтении увеличивает единицу восприятия, позволяя за каждую фиксацию глаз перерабатывать больше информации, чем при восприятии на слух. Выполнение задания через чтение способствует вовлечению в зону перцепции и осмыслению целевых объектов (лексических единиц) в совокупности вербальных и визуальных составляющих. Оно создает удобную форму восприятия, поскольку реципиент информации имеет возможность удерживать свое внимание на буквенных символах, сколько ему требуется для успешности понимания; у него есть возможность возврата и повторения зрительных операций; темп восприятия регулируется самим читающим. Значение слова не сводится к одному понятию. При идентификации слова в мозгу реципиента происходит постоянное осознанное и неосознанное сопоставление информации с продуктами его предшествующего опыта, а также с чувствами и переживаниями, связанными с определенным словом.

Однако следует отметить, что при восприятии дискурса на чужом языке сенсорные механизмы работают в другом режиме, нежели при их опосредовании словами родного языка. Поскольку иностранный язык не является родным, в долговременной памяти обучающегося, которая служит хранилищем всех эталонов перцептивно-смыслового и языкового опыта человека, может не оказаться нужного образца, подлежащего идентификации и пониманию. Незнание каких-то слов, структур, отсутствие звуковых образов фонем или слов приводит к задержке процесса смыслоизвлечения при восприятии или сбою в его функционировании. В нашем эксперименте мы убедились, что категоризация на предваряющем аудирование этапе способствует развитию перцептивной деятельности, улучшает восприятие ситуативно обусловленных выражений, формирует знаниевую основу речемыслительной деятельности с иноязычным дискурсом.

В разработанной нами техноориентированной модели обучения одним из основных требований к учебному процессу на начальном этапе является аутентичность речевых образцов, служащих материалом, на котором строится погружение обучающихся в аутентичный иноязычный дискурс.

Другой особенностью учебного материала в разработанной модели обучения на основе когнитивно-дискурсивного подхода является использование его устно-разговорной диалогической формы. Мы строим процесс

формирования иноязычной межкультурной компетенции на основе аутентичного англоязычного разговорного дискурса. Мы отбираем когнитивно-дискурсивные фрагменты из аутентичных диалогов, взятых из аутентичной речи носителей языка, и представляем их для восприятия студентам на основе разработанной технологии обучения с опорой сначала на визуальную рецепцию как более легкий вид восприятия, а затем – на слуховое восприятие как более сложный тип. Требование аутентичности используемых когнитивно-дискурсивных фрагментов разговорного дискурса является обязательным, поскольку в таком дискурсе репродуцирована «картина мира», свойственная носителям изучаемого лингвосоциума. Правомерность данного положения подтверждается программными документами и стандартами по иноязычному образованию, где подчеркивается направленность в обучении иностранному языку как средству межкультурного и межличностного общения, предполагающего способность принимать участие в межкультурном и межличностном взаимодействии с представителями иного лингвосоциума на английском языке.

Для успешности актуализирующихся при восприятии процессов сложной коммуникативной рецептивной и речемыслительной иноязычной деятельности преподавателю как организатору педагогических условий обучения требуется определить ключевые характеристики и условия для предъявления иноязычного высказывания к восприятию и оценивания результата этой деятельности, исходя из вышеописанной специфики формируемой лингводидактической среды. Под *успешностью* мы понимаем способность понять смысл референтной коммуникативной ситуации, обусловленной поведением коммуникантов, семантикой словесного выражения их коммуникативных интенций, а также ее социокультурным фоном и экстралингвистическими характеристиками.

Успешность иноязычной речемыслительной деятельности реципиентов в ситуации *межкультурной коммуникации, опосредованной аутентичным дискурсом*, связана с протеканием процессов *когнитивной деятельности* (когниции) по восприятию, переработке поступающей иноязычной информации и извлечению смысла с опорой на характеристики, способствующие инференции (умозаключению) [30, 41, 43].

Организационно-методические условия при предъявлении аудиативного материала также важны для процесса формирования иноязычной межкультурной компетенции. Характеристикой реально происходящей коммуникации при устно-речевом общении является, как мы отметили, коммуникация в режиме онлайн, т.е. в момент произнесения сообщения говорящим другой коммуникант аудировает, и перцептивный контакт происходит «здесь и сейчас».

Согласно полученным данным [44], понимание иноязычной информации усложнено в 16 раз также тем, что погружение обучающихся в аутентичную речь через слуховое восприятие требует от реципиента

способности удерживать в оперативной памяти звуки, которые реализуются в режиме реального времени и характеризуются неповторимостью и необратимостью. Дополнительной сложностью являются аутентичность речи и ее реализация носителями языка. Облегчение процесса восприятия обеспечивается подачей иноязычного дискурса в записи при двукратном предъявлении.

В идеале формирование иноязычной межкультурной компетенции должно привести к развитию способности у владельцев этой компетенции общаться с представителями иного лингвосоциума на английском языке в профессиональной сфере. При обучении с целью формирования иноязычной межкультурной компетенции преподавателю требуется создавать специальные условия для погружения в ситуацию общения на основе аутентичного дискурса с участием носителей иноязычного лингвосоциума в соответствии с целями иноязычной речевой деятельности. По мнению отечественных и зарубежных методистов (Сатинова, 1970; Гез, Ляховицкий, Миролюбов, 1982; Колкер, Устинова, 2002; Anderson and Lynch, 1988; Ur, 1992), перцептивный материал может предъявляться учащимся более двух раз, если обучение направлено на формирование и развитие перцептивно-смыслового восприятия речи на слух. Благодаря техническим средствам, когнитивно-дискурсивный фрагмент может предъявляться несколько раз с целью углубления рецепции и осмысления для охвата как можно большего объема его лингвистических и экстралингвистических характеристик, а также для того, чтобы обучающийся формировал собственный эмпирический опыт аудирования аутентичной речи и осуществления способов (стратегий) восприятия и переработки информации. Следует, однако, иметь в виду, что, по данным некоторых эмпирических исследований, повторное прослушивание сообщения улучшает понимание на 16,5%, а третье – лишь на 12,7% (по сравнению со вторым), причем последующие прослушивания не дают существенного улучшения в понимании речи [45]. Мы рекомендуем прибегать к двукратному прослушиванию со студентами продвинутого уровня иноязычной подготовки и трехкратному предъявлению со студентами на начальном этапе обучения на основе авторской модели.

Когнитивно-дискурсивный подход способствует организации процесса обучения с учетом выявленной специфики видов речевой деятельности и работы когнитивного механизма переработки входящей иноязычной информации в соответствии с модусом восприятия. При непосредственном восприятии сначала расшифровывается языковая информация, когда слушающий декодирует признаки речевых звуков, выраженных материально в конкретных языковых средствах данного языка, проявленных в актуальном ситуативном контексте. В процессе понимания, представляющего собой положительный результат инте-

гративной по своей природе перцептивно-мыслительно-мнемической деятельности, задействуются процессы восприятия, мышления и памяти в их взаимодействии [21. С. 5; 46. С. 247].

В результате актуализируются анализ и синтез элементов мысли, выраженных средствами языка, которые отражают предметные отношения действительности, репрезентированной в данном фрагменте дискурса. Оба процесса, как известно, взаимообусловлены. Дисбаланс этих процессов приводит к сбоям в иноязычном общении между коммуникантами. Это объясняет, почему речь на малознакомом языке (в ситуации владения языком как иностранным, например) представляет большие трудности для человека: он может не только не понимать (конечный результат переработки информации), но и плохо воспринимать речь (начальный процесс перцепции). Это вызвано тем, что носителю языка не хватает полноты анализа и синтеза всех признаков воспринимаемых речевых звуков [47. С. 462]. В силу этого в процессе межкультурной коммуникации с участием носителя языка человек, для которого язык общения является иностранным, воспринимает его как чужой языковой код, который играет роль деструктивного элемента коммуникации и усложняет функционирование речевого механизма, сформировавшегося при овладении родным языком. Поэтому при обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации необходимо создавать условия для тренировки механизма переработки входящей информации, когда процессы восприятия, интерпретации и понимания опосредуются аутентичным иноязычным дискурсом и актуальным ситуационным контекстом.

Заключение

Обобщая сказанное, можно резюмировать, что при обучении студентов восприятию, осмыслению и интерпретации иноязычного высказывания необходимо формировать целостную стратегию восприятия и понимания аутентичного иноязычного дискурса. Когнитивно-дискурсивный подход способствует организации процесса обучения с учетом специфики видов речевой деятельности и работы когнитивного механизма переработки входящей иноязычной информации в соответствии с модусом восприятия. Создание условий, в которых коммуникативная и речемыслительная деятельность обучающихся опосредована иноязычным кодом, связано с предъявлением перцепта на уровне дискурса, что способствует развитию тех составляющих иноязычной межкультурной компетенции, которые помогут их владельцу в реальной ситуации межкультурного общения понять партнера, являющегося носителем иной культуры.

Литература

1. **Кафтайлова Н.А.** Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. 2009. № 3. С. 43–46.
2. **Губина Н.М.** Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика») : дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 226 с.
3. **Мосалова А.И.** Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному профессиональному общению в условиях международной академической мобильности (английский язык, экономический профиль) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2014. 308 с.
4. **Парыгин Б.Д.** Социальная психология. Истоки и перспективы. СПб. : СПбГУП, 2010. 533 с.
5. **Obdalova O.** Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 64–71.
6. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 44 с.
7. **Викулина М.А., Безукладников К.Э.** Педагогическая квалиметрия и ее роль в определении качества образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 2-2. С. 28–38.
8. **Vandergrift L.** The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study // Foreign Language Annals. 1997. Vol. 30, № 3. P. 387–409.
9. **Field J.** Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // Metacognition Learning. 2000. Vol. 9, № 1. P. 29–34.
10. **Goh C.** Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications // RELC Journal. 2008. Vol. 39, № 2. P. 188–213.
11. **Cross J.** Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners // ELT Journal. 2011. Vol. 65, № 4. P. 408–416.
12. **Соболева А.В., Обдалова О.А.** Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (31). С. 146–155.
13. **Соболева А.В.** Перцептивная готовность к взаимодействию с представителями других культур как условие эффективности иноязычного межкультурного общения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5 (47) : в 2 ч. Ч. II. С. 185–187.
14. **Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р.** Психология восприятия : учеб. пособие. М. : Изд-во МГУ, 1973. 245 с.
15. **Величковский Б.М.** Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. Т. 1. 448 с.
16. **Артемов В.А.** Психология обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1969. 279 с.
17. **Лурия А.Р.** Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М. : Изд-во МГУ, 1962. 431 с.
18. **Лурия А.Р.** Ощущения и восприятие : материалы к курсу лекций по общей психологии. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. Вып. 2. 112 с.
19. **Зимняя И.А.** Психология слушания и говорения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973. 32 с.
20. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов. 3-е изд., пересмотр. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 447 с.
21. **Зимняя Н.А.** Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. С. 5–33.

22. **Зимняя И.А.** Психологическая характеристика понимания речевого сообщения // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 161–169.
23. **Клычникова З.И.** Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения) : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1975. 387 с.
24. **Леонтьев А.А.** Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
25. **Леонтьев А.А.** Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 285 с.
26. **Сорокоумова Г.В.** Новые возможности анализа и психокоррекции эмоциональных состояний студентов // Современный научный потенциал и перспективные направления теоретических и практических аспектов : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. СПб. : Редакционно-издательский центр «КУЛЬТ-ИНФОРМ-ПРЕСС», 2017. С. 65–68.
27. **Шукин А.Н.** Методика использования аудиовизуальных средств. М. : Рус. яз., 1981. 128 с.
28. **Rickards J.P., Fajen B.R., Sullivan J.F., Gillespie G.** Signaling, notetaking, and field independence–dependence in text comprehension and recall // *Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 89 (3). P. 508–517.
29. **Miller L.** Engineering lectures in a second language: What factors facilitate students' listening comprehension? // *Asian EFL Journal*. 2009. № 11 (2). P. 8–30.
30. **Vandergrift L.** Teaching. Listening // *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London, 2012.
31. **Goh C.C.M., Aryadoust V.** Learner listening: New insights and directions from empirical studies // *International Journal of Listening*. 2016. № 30 (1-2). P. 1–7. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2016.1138689> (дата обращения: 14.04.2017).
32. **Mattingly I.G.** Reading, the linguistic process, and linguistic awareness // *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Oxford, England: Massachusetts Inst. of Technology, 1972.
33. **Tarone E.** Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage // *Language Learning*. 1980. № 30. P. 417–429.
34. **Обдолова О.А.** Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2001. 209 с.
35. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Сер. Высшее профессиональное образование. 6-е изд., стереотип. М. : Академия, 2009. 336 с.
36. **Рогова Г.В., Верещагина И.Н.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе // Пособие для учителя. М. : Просвещение, 1988. 224 с.
37. **Жинкин Н.И.** Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 159 с.
38. **Зинченко П.И.** Непроизвольное запоминание и деятельность : хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М., 1979. С. 207–216.
39. **Chafe W.** The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production. Norwood, NJ : Ablex, 1980. 327 p.
40. **Кибрик А.А.** Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.
41. **Field J.** Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // *Metacognition Learning*. 2000. Vol. 9, № 1. P. 29–34.
42. **Ableeva R.** Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania : Pennsylvania State University, 2010. URL: http://etda.libraries.psu.edu/theses/approval/WorldWideFiles/ETD5520/Ableeva_PS_Thesis_FINAL.pdf
43. **Hu G.** Cognitive Mechanisms Underlying Second Language Listening Comprehension : Dissertation Doctor of Philosophy. Georgia, 2009. URL: http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/11 (дата обращения: 07.02.2015).

44. **Степанова С.Н.** Психологическая характеристика понимания студентами речевого сообщения в условиях зрительной и слуховой рецепции (на материале иностранного языка). М., 2007
45. **Елухина Н.В.** Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. № 5. С. 20–22
46. **Залевская А.А.** Введение в психолингвистику. М. : Изд-во Рос. гос. ун-та, 2000. 271 с.
47. **Рудик П.А.** Психология. М. : Физкультура и спорт, 1964. 462 с.

Сведения об авторе:

Викулина Мария Анатольевна – член-корреспондент академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: prof_viculina@lunn.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

LISTENING AND READING COMPREHENSION AS OBJECTS OF PERCEPTIVE-SEMANTIC ACTIVITY WHEN FORMING STUDENTS' FOREIGN-LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE

Vikulina M.A., Corresponding Member of the Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: prof_viculina@lunn.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/2

Abstract. This article is devoted to the consideration of listening and reading as objects of perceptive and semantic activity of students when forming a foreign-language intercultural competence. Analysis of the content of foreign-language intercultural competence shows that this ability of learners implies not only their general readiness for foreign language communication, characterized as a foreign communicative competence, but also the ability to adequately perceive, understand, interpret the phenomena of another culture, the ability to compare, find differences and commonality with value orientations of native mentality and national traditions, to critically comprehend and integrate them into their own picture of the world, to adequately understand the verbal behavior of an inophone as a representative of a different culture. In this regard, the process of formation of foreign-language intercultural competence primarily depends on the success of the perceptual activity of students which is related to sensory-semantic processing of foreign language information. The allocation of the perceptual component in the foreign-language intercultural competence is consistent with the psychological theory of communication, according to which communication is realized on three levels: perceptual, information and interactive levels. Developing the perceptual component of the target competence, we improve the general ability of students to communicate in a foreign language with representatives of another linguistic society. The article analyzes the perception of foreign speech as a multi-level hierarchical structure of thought activity, which has complex analytic-synthetic mechanisms for processing incoming speech signals at different levels (acoustic, semantic-linguistic, semantic) and different modes of perception (visual, auditory). Within the framework of this article, features of the receptive activity of students of an authentic context in conditions of intercultural communication are revealed. An important factor in the success of training is granted to the deepening of the understanding of the context of perception, which develops through the interaction of linguistic, cognitive-discursive and psychological aspects of the perception of a foreign-language authentic discourse and the formation of pragmatic experience of students mediated by authentic foreign language discourse. The analysis shows that for the actualization and development of the perceptual side of the speech activity of the students, it is necessary to form a set of relevant knowledge, abili-

ties, skills, and strategies to reflect the success of one's own foreign language speech activity in order to achieve an adequate understanding of the perceived authentic discourse, which in the teaching methodology of foreign languages is directly related to receptive types of speech activity, taking into account their characteristics and the context of intercultural communication. The cognitive-discursive approach is considered as the basis of educational activity, which contributes to the creation of conditions for training the mechanism for processing incoming information, when the processes of perception, interpretation and understanding are mediated by authentic foreign language discourse and the situational context of a foreign language utterance.

Keywords: perceptive-semantic activity; speech activity receptive types; perception mode; cognitive-discursive approach; foreign language intercultural competence; listening and reading comprehension teaching.

Referensis

1. Kaftaylova N.A. (2009) Mezhhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak tsel' obucheniya v yazykovom vuze [Intercultural communicative competence as the aim to study at a language university]// Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo univeriteta. Series Pedagogics. 3. pp. 43-46.
2. Gubina N.M. (2004) Formirovaniye mezhhkul'turnoy kompetentsii studentov pri obuchenii delovomu angliyskomu yazyku v elektivnom spetskurse (prodvinutyy uroven', spetsial'nost' "Mirovaya ekonomika") [Formation of intercultural competence of students when teaching Business English in an elective special course (advanced level, major – World Economics)]. Pedagogics cand. diss. Moscow. 226 p.
3. Mosalova A.I. (2014) Lingvopragmaticheskaya organizatsiya obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyakh mezhdunarodnoy akademicheskoy mobil'nosti (angliyskiy yazyk, ekonomicheskiy profil') [Linguopragmatic organization of teaching foreign-language professional communication in the conditions of international academic mobility (English, major – economics)]. Pedagogics cand. diss. Tambov. 308 p.
4. Parygin B.D. (2010) Sotsial'naya psikhologiya. Istoki i perspektivy [Social psychology. Origins and prospects]. SPb. : SPbGUP. 533 p.
5. Obdalova O. (2014) Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp. 64-71.
6. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazychnoy mezhhkul'turnoy kommunikatsii studentov bakalavriata yestestvennonauchnykh napravleniy [Cognitive-discursive system of teaching foreign-language intercultural communication for undergraduate students majoring at the natural sciences]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N. Novgorod. 44 p.
7. Vikulina M.A., Bezukladnikov K.E. (2014) Pedagogicheskaya kvalimetriya i yeye rol' v opredelenii kachestva obrazovaniya [Pedagogical qualimetry and its role in determining the quality of education]// Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Series 1. Psikhologicheskiye i pedagogicheskiye nauki. 2-2. pp. 28-38.
8. Vandergrift L. (1997) The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study // Foreign Language Annals. Vol. 30 (3). pp. 387-409.
9. Field J. (2000) Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // Metacognition Learning. Vol. 9 (1). p. 29-34.
10. Goh C. (2008) Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications // RELC Journal. Vol. 39 (2). pp. 188-213.
11. Cross J. (2011) Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners // ELT Journal. Vol. 65 (4). pp. 408-416.

12. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaya gotovnost' k mezhkul'turnomu obshcheniyu kak neobkhodimyy komponent mezhkul'turnoy kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as a necessary component of intercultural competence]// *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (31). pp. 146-155.
13. Soboleva A.V. (2015) Pertseptivnaya gotovnost' k vzaimodeystviyu s predstavatelyami drugikh kul'tur kak usloviye effektivnosti inoyazychnogo mezhkul'turnogo obshcheniya [Perceptual willingness to interact with representatives of other cultures as a condition for the effectiveness of foreign-language intercultural communication] // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 5 (47) in v 2 parts. P. II. pp. 185-187.
14. Velichkovskiy B.M., Zinchenko V.P., Luriya A.R. (1973) *Psikhologiya vospriyatiya : ucheb. posobiye* [The Psychology of Perception: Textbook]. Moscow : Izd-vo MGU. 245 p.
15. Velichkovskiy B.M. (2006) *Kognitivnaya nauka : Osnovy psikhologii poznaniya : v 2 t* [Cognitive science: the basics of the psychology of cognition: in 2 vol.]. Moscow : Smysl : Izdatel'skiy centr Akademiiya. Vol. 1. 448 p.
16. Artemov V.A. (1969) *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam* [Psychology of teaching foreign languages]. Moscow : Prosveshcheniye. 279 p.
17. Luriya A.R. (1962) *Vysshiey korkovyye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga* [Higher cortical functions of a person and their disturbances in case of local lesions of the brain]. Moscow : Izd-vo MGU. 431 p.
18. Luriya A.R. (1975) *Oshchushcheniya i vospriyatiye : materialy k kursu lektsiy po obshchey psikhologii* [Sensations and perceptions: materials for the course of lectures on general psychology]. Moscow : Izd-vo Mosk. un-ta. 2. 112 p.
19. Zimnyaya I.A. (1973) *Psikhologiya slushaniya i govoreniya* [Psychology of listening and speaking]. Abstract of Psychology doc. diss. Moscow. 32 p.
20. Zimnyaya I.A. (2010) *Pedagogicheskaya psikhologiya : ucheb. dlya vuzov. 3-ye izd., peresmotr* [Pedagogical psychology: Textbook for universities. 3rd ed., revised]. Moscow : MPSI ; Voronezh : MODEK. 447 p.
21. Zimnyaya I.A. (1976) *Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobshcheniya kak slozhnaya pertseptivno-myslitel'no-mnemicheskaya deyatel'nost'* [The semantic perception of speech communication as a complex perceptive-thought-mnemic activity]// *Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobshcheniya*. Moscow. pp. 5-33.
22. Zimnyaya I.A. (1990) *Psikhologicheskaya kharakteristika ponimaniya rechevogo soobshcheniya* [Psychological characteristics of understanding of speech communication]// *Optimizatsiya rechevogo vozdeystviya*. Moscow. pp. 161-169.
23. Klychnikova Z.I. (1975) *Psikhologicheskiye osobennosti vospriyatiya i ponimaniya pis'mennoy rechi (psikhologiya chteniya)* [Psychological features of perception and understanding of written speech (reading psychology)]. Psychology doc. diss. Moscow. 387 p.
24. Leont'yev A.A. (1969) *Jazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* [Language, speech, speech activity]. Moscow : Prosveshcheniye. 214 p.
25. Leont'yev A.A. (1997) *Osnovy psikholingvistiki* [Foundations of psycholinguistics]. Moscow : Smysl. 285 p.
26. Sorokoumova G.V. (2017) *Novyye vozmozhnosti analiza i psikhokorreksii emotsional'nykh sostoyaniy studentov* [New possibilities of analysis and psychocorrection of emotional states of students]// *Sovremennyy nauchnyy potentsial i perspektivnyye napravleniya teoreticheskikh i prakticheskikh aspektov : sb. nauch. st. po itogam mezhdunar. nauch-prakt. konf. SPb. : Redaktsionno-izdatel'skiy centr KUL'T-INFORM-PRESS*. pp. 65-68.
27. Shchukin A.N. (1981) *Metodika ispol'zovaniya audiovisual'nykh sredstv* [Methodology of using audiovisual means]. Moscow : Rus. yaz. 128 p.
28. Rickards J.P., Fajen B.R., Sullivan J.F., Gillespie G. (1997) Signaling, notetaking, and field independence–dependence in text comprehension and recall // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 89 (3). pp. 508-517.

29. Miller L. (2009) Engineering lectures in a second language: What factors facilitate students' listening comprehension? // *Asian EFL Journal*. 11 (2). pp. 8-30.
30. Vandergrift L. (2012) Teaching. Listening // *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London.
31. Goh C.C.M., Aryadoust V. (2016) Learner listening: New insights and directions from empirical studies // *International Journal of Listening*. 30 (1-2). pp. 1-7. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2016.1138689> (Accessed: 14.04.2017).
32. Mattingly I.G. (1972) Reading, the linguistic process, and linguistic awareness // *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Oxford, England: Massachusetts Inst. of Technology.
33. Tarone E. (1980) Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage // *Language Learning*. 30. pp. 417-429.
34. Obdalova O.A. (2001) *Audirovaniye kak sredstvo obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu studentov yestestvennonauchnykh fakul'tetov na nachal'nom etape* [Listening as a means of teaching foreign students of natural science faculties at the initial stage]. Pedagogics cand. diss. Tomsk. 209 p.
35. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2009) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Seriya: Vysshye professional'noye obrazovaniye. 6-ye izd., stereotip. Moscow : Akademiya. 336 p.
36. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. (1988) *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku na nachal'nom etape v sredney shkole* [Methods of teaching English at the initial stage in secondary school]// *Posobiye dlya uchitelya*. Moscow : Prosveshcheniye. 224 p.
37. Zhinkin N.I. (1982) *Rech' kak provodnik informatsii* [Speech as a guide of information]. Moscow : Nauka. 159 p.
38. Zinchenko P.I. (1979) *Neproizvol'noye zapominaniye i deyatel'nost' : khrestomatiya po obshchey psikhologii* [Involuntary memorization and activity: reader of general psychology]. *Psikhologiya pamyati*. Moscow. pp. 207-216.
39. Chafe W. (1980) *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ : Ablex. 327 p.
40. Kibrik A.A. (2003) *Analiz diskursa v kognitivnoy perspektive* [Analysis of discourse in the cognitive prospect]. Philology doc. diss. Moscow. 90 p.
41. Field J. (2000) Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // *Metacognition Learning*. Vol. 9 (1). pp. 29-34.
42. Ableeva R. (2010) *Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania : Pennsylvania State University. URL: http://etda.libraries.psu.edu/theses/approval/WorldWideFiles/ETD5520/Ableeva_PS_Thesis_FINAL.pdf
43. Hu G. (2009) *Cognitive Mechanisms Underlying Second Language Listening Comprehension : Dissertation Doctor of Philosophy*. Georgia. URL: http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/11(Accessed: 07.02.2015).
44. Stepanova S.N. (2007) *Psikhologicheskaya kharakteristika ponimaniya studentami rechevogo soobshcheniya v usloviyakh zritel'noy i slukhovoy retseptsii (na materiale inostrannogo yazyka)* [Psychological characteristic of students' comprehension of verbal communication in conditions of visual and auditory reception (on the basis of a foreign language)]. Moscow.
45. Yelukhina N.V. (1996) *Obucheniye slushaniyu inoyazychnoy rechi* [Learning to listen to foreign speech] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 5. pp. 20-22.
46. Zalevskaya A.A. (2000) *Vvedeniye v psikholingvistiku* [Introduction into psycholinguistics]. Moscow : Izd-vo Ros. gos. un-ta. 271 p.
47. Rudik P.A. (1964) *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow : Fizkul'tura i sport. 462 p.