

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Теория и методика преподавания иностранных
языков и культур»

(наименование кафедры)

45.03.02 «Лингвистика»

(код и наименование направления подготовки, специальности)

«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

(направленность (профиль)/специализации)

Бакалаврская работа

на тему «Развитие аудитивной компетенции у студентов технических
специальностей вуза с опорой на ведущий тип интеллекта»

Студент

У.Д. Соколова

(И.О.Фамилия)

_____ (личная подпись)

Руководитель

Ю.А. Никитина

(И.О.Фамилия)

_____ (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой

ТМПИЯиК к.п.н., доцент, С.Н. Татарничева

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

« ____ » _____ 2018 г.

Тольятти 2018

Аннотация

В настоящее время владение английским языком становится обязательным для представителей многих профессий. Зачастую при переговорах с иностранными партнерами требуется детальное понимание звучащей информации на слух, быстрая реакция и незамедлительное принятие решения. И, как известно, важным компонентом устного речевого общения является аудирование. Таким образом, **актуальность** данной работы заключается в недооценке аудирования, что может негативно сказаться на языковой подготовке студентов как будущих специалистов. **Объект исследования** – процесс обучения иностранному языку студентов технических специальностей вуза. **Предмет исследования** – развитие аудитивной компетенции у студентов технических специальностей. **Целью исследования** является повышение уровня аудитивной компетенции у студентов технических специальностей с опорой на ведущий тип интеллекта. Цель определила следующие **задачи**: 1) изучить и проанализировать теоретические источники по проблеме исследования для выявления трудностей, возникающих в процессе аудирования; 2) описать психолого-педагогические характеристики учащихся данного возраста, учет которых необходим при формировании аудитивной компетенции; 3) описать особенности интеллекта студентов экспериментальной группы исследования; 4) определить имеющийся уровень аудитивной компетенции у студентов; 5) описать критерии учебных материалов и разработать систему упражнений на развитие аудитивной компетенции у студентов технических специальностей. **Практическое значение**: разработка системы упражнений, направленной на развитие аудитивной компетенции у студентов технических специальностей, изучающих английский язык, с опорой на ведущий тип интеллекта.

Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. В первой главе раскрыты понятия «компетенция», «компетентность» и «компетентностный подход»; представлены основные компетенции, которыми должен обладать каждый человек, а также компетенции, которые должен освоить выпускник Тольяттинского государственного университета по направлению «Машиностроение»; раскрыто понятие «аудирование» и представлены основные виды аудирования, выделенные такими методистами, как Дехерт И.А. и Бим И.Л.; представлен ряд трудностей, с которыми сталкиваются студенты во время прослушивания аудиозаписей; описана теория множественного интеллекта и ее возможное применение на практике. Во второй главе дана психолого-педагогическая характеристика всех студентов первого курса неязыковых специальностей на основании проведенного тестирования; выявлены преобладающие типы интеллекта у студентов экспериментальной группы, обучающихся на первом курсе по специальности «Машиностроение»; отобран языковой материал для проведения экспериментальной части исследования; разработана система упражнений по развитию аудитивной компетенции с учетом ведущих типов интеллекта,

имеющихся у студентов; представлены результаты проведения констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента; сформулированы методические рекомендации по развитию аудитивной компетенции. **Результатом работы** является повышение уровня аудитивной компетенции у студентов экспериментальной группы. В заключении подведены общие итоги выпускной квалификационной работы, изложены выводы по поставленным задачам. В приложениях представлены разработки материалов, примененных в ходе выполнения данной работы.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ..	9
1.1 КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	9
1.2 АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИВАЕМАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ТРУДНОСТИ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	14
1.3 ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ВОЗМОЖНОЕ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	19
ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	255
2.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА И ОСОБЕННОСТИ ИХ ИНТЕЛЛЕКТА	255
2.2 АНАЛИЗ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА И РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	311
2.3 ОТБОР ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА, АНАЛИЗ ФОРМИРУЮЩЕГО И КОНТРОЛЬНОГО ЭТАПОВ ЭКСПЕРИМЕНТА	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	45
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	49

Введение

Английский язык является важной составляющей в жизни современного человека, и значение его возрастает с каждым годом в нашей стране, поскольку именно английский язык считается общепринятым в дипломатическом мире. Владение английским языком становится обязательным для представителей многих профессий ввиду того, что мировые компании испытывают нехватку высококвалифицированных специалистов, умеющих писать, читать и особенно говорить на английском языке. Например, при переговорах с иностранными партнерами требуется понимание звучащей информации на слух, быстрая реакция и незамедлительное принятие решения. И, как известно, важным компонентом устного речевого общения является аудирование. Способность воспринимать, понимать и обрабатывать звучащую информацию означает, что человек обладает аудитивной компетенцией.

Как правило, в школах и университетах аудированию уделяется меньше времени, нежели чтению и выполнению грамматических заданий. Зачастую ученики и студенты знают лексику, грамматические правила, имеют навыки чтения, но не могут понять своего собеседника, что нарушает процесс общения. Поэтому одной из главных задач на сегодняшний день является развитие навыков и умений аудирования, без которых полноценное международное общение невозможно.

Тема нашего исследования «Развитие аудитивной компетенции у студентов технических специальностей вуза с опорой на ведущий тип интеллекта» является одной из самых актуальных, поскольку без аудирования невозможно речевое общение. Недооценка аудирования может негативно сказаться на языковой подготовке студентов.

Объектом нашего исследования является процесс обучения иностранному языку студентов технических специальностей вуза. **Предметом** – развитие аудитивной компетенции у студентов технических специальностей.

Цель данной работы – повысить уровень аудитивной компетенции у студентов технических специальностей с опорой на ведущий тип интеллекта.

Задачи исследования:

- 1) изучить и проанализировать теоретические источники по проблеме исследования для выявления трудностей, возникающих в процессе аудирования;
- 2) описать психолого-педагогические характеристики учащихся данного возраста, учет которых необходим при формировании аудитивной компетенции;
- 3) описать особенности интеллекта студентов экспериментальной группы исследования;
- 4) определить имеющийся уровень аудитивной компетенции у студентов;
- 5) описать критерии учебных материалов и разработать систему упражнений на развитие аудитивной компетенции у студентов технических специальностей.

Теоретической и методологической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых: отечественных психологов И.А. Зимней, Н.И. Жинкина, выявивших психические процессы, составляющие основу аудирования; американского психолога Г. Гарднера, описавшего понятие и выявившего типы множественного интеллекта; отечественных методистов Н.И. Гез, Н.В. Елухиной, И.Л. Бим, определивших аудирование как вид речевой деятельности и выявивших трудности, возникающие в процессе аудирования, а также выделивших и описавших основные виды аудирования; отечественных методистов Г.В. Роговой, И.Н. Верещагиной, Н.Д. Гальсковой, М.В. Ляховицкого, представивших собственные методики обучения иностранному языку в общении и формирования умений и навыков в аудировании в частности.

Методами исследования являются анализ психолого-педагогической литературы, методической литературы по проблеме исследования,

диагностические методы, экспериментальный, количественный и математическая обработка данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в подробном рассмотрении понятий «аудирование», «аудитивная компетенция», «компетентностный подход», «интеллект». В работе представлена классификация видов аудирования в зависимости от коммуникативных целей.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы упражнений, направленной на развитие аудитивной компетенции у студентов технических специальностей, изучающих английский язык, с опорой на ведущий тип интеллекта.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, использованного списка литературы и приложений.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены цель, объект, предмет, сформулированы задачи, показана теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе «Теоретические основы развития аудитивной компетенции» раскрыты понятия «компетенция», «компетентность» и «компетентностный подход»; представлены основные компетенции, которыми должен обладать каждый человек, а также компетенции, которые должен освоить выпускник Тольяттинского государственного университета по направлению «Машиностроение»; раскрыто понятие «аудирование» и представлены основные виды аудирования, выделенные такими методистами, как Дехерт И.А. и Бим И.Л.; представлен ряд трудностей, с которыми сталкиваются студенты во время прослушивания аудиозаписей; описана теория множественного интеллекта и ее возможное применение на практике.

Во второй главе «Развитие аудитивной компетенции у студентов технических специальностей» дана психолого-педагогическая характеристика всех студентов первого курса неязыковых специальностей на основании проведенного тестирования; выявлен тип интеллекта у экспериментальной группы студентов; отобран языковой материал для

проведения экспериментальной части исследования; разработана система упражнений по развитию аудитивной компетенции; представлены результаты проведения констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента; сформулированы методические рекомендации по развитию аудитивной компетенции.

В заключении подведены общие итоги выпускной квалификационной работы, изложены выводы по поставленным задачам.

В приложениях представлены разработки материалов, примененных в ходе выполнения данной работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1 Ключевые компетенции и компетентностный подход в преподавании иностранных языков

С каждым годом отечественное образование проходит процесс модернизации, вследствие чего перед учебными заведениями ставится важнейшая задача - формирование ключевых компетенций. Также вопрос об использовании компетентностного подхода в преподавании остается актуальным.

Владея иностранным языком, студент, как будущий дипломированный специалист, получает доступ к зарубежным источникам информации, без которой деятельность любого профессионала невозможна. Получение информации из оригинальной литературы по специальности, ее осмысление и анализ – иноязычная компетентность, которая обеспечивает подготовленность студента использовать запас знаний в реальных условиях профессиональной среды.

Понятие «компетенция» произошло от латинского слова *competo*, что означает подходить, соответствовать [6, С. 557].

Также существует понятие «компетентность», которое зачастую путают с понятием «компетенция». Стоит различать их между собой. Если компетенция – совокупность требований, в рамках которых человек должен знать и уметь то, что с него спрашивают, то компетентность – совокупность знаний, навыков, умений и способностей человека, помогающих принимать правильное решение. Таким образом, мы видим, что компетентность является более широким понятием, чем компетенция, так как первое подразумевает под собой достижение определенных компетенций.

Советом Европы было выделено 6 основных компетенций, которыми должен обладать каждый человек [24, С. 109].

1. Изучать, т.е. уметь решать проблемы и извлекать пользу из опыта; формировать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приемы изучения; самостоятельно заниматься своим обучением.

2. Думать, т.е. выстраивать взаимосвязь событий; уметь оценивать произведения искусства и литературы; уметь противостоять неуверенности и сложности; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, а также с окружающей средой; видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа; занимать позицию в дискуссиях и формировать свое собственное мнение.

3. Искать, т.е. уметь работать с документами и классифицировать их; получать информацию; опрашивать окружение; запрашивать различные базы данных; консультироваться у эксперта.

4. Приниматься за дело, т.е. нести ответственность; включаться в проект; входить в группу или коллектив и вносить свой вклад; уметь организовывать свою работу; доказывать солидарность; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами.

5. Сотрудничать, т.е. уметь договариваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты; уметь сотрудничать и работать в группе; улаживать разногласия и конфликты.

6. Адаптироваться, т.е. уметь находить новые решения; показывать стойкость перед трудностями; уметь использовать новые технологии информации и коммуникации.

В свою очередь доктор педагогических наук А.В. Хуторской выделяет 7 классификаций ключевых компетенций [28, С. 58–64]:

- 1) ценностно-смысловая;
- 2) общекультурная;
- 3) учебно-познавательная;
- 4) информационная;
- 5) коммуникативная;

- б) социально-трудовая;
- 7) личностного самосовершенствования.

Обладая ценностно-смысловой компетенцией, ученики могут понимать окружающий их мир, осознавать свою роль и предназначение в этом мире, принимать правильное решение. Благоприятной почвой для формирования данной компетенции могут послужить нравственные беседы и ситуации морального выбора поступков.

Общекультурная компетенция связана с основами жизни человечества, познанием в области национальной культуры, ролью науки и религии в жизни человека. Особенно студенты живо реагируют на темы, которые связаны с их досугом и интересами. В момент обсуждения такой темы, студенты учатся грамотно отстаивать свою точку зрения и выражать мысли.

Учебно-познавательная компетенция является совокупностью компетенций ученика в самостоятельной познавательной деятельности: формирование целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. Например, можно предложить ученикам самостоятельно выявить допущенные ошибки в сочинении, которое учитель уже проверил, но не исправил. Возможные ошибки, выявленные самими учащимися и при помощи учителя, обговариваются устно и затем ученики проделывают ту же работу, но уже в письменном виде.

Информационная компетенция предполагает способность учащихся находить и отбирать информацию в электронных или бумажных источниках, определять достоверность информации, использовать информацию эффективно и сохранять ее от нежелательных пользователей.

Коммуникативная компетенция подразумевает знание языков, способы общения с окружающими, навыки работы в группе, владение разнообразными социальными ролями в коллективе. Обладая данной компетенцией, ученик должен уметь рассказать о себе, написать анкету или заявление, вести дискуссию, задать вопросы и т.п.

Социально-трудовая компетенция связана с выполнением любой социальной роли (покупатель, клиент, избиратель и т.д.). Основной способ развития данной компетенции – ролевая игра. Когда учащиеся участвуют в разнообразных ситуациях, они не просто тренируются в использовании лексики или грамматики, они также готовятся к настоящим социальным ролям в обществе.

И заключительная компетенция – компетенция личностного совершенствования, которая проявляется в стремлении к самопознанию и саморазвитию. Для учителя важно продумывать ситуации, которые могли бы дать возможность развить внутреннюю культуру ребенка. Так, например, изучая тему «Еда», возникает обсуждение проблемы здорового питания в ситуации «Правильное питание: за или против».

На основе формируемых или развиваемых компетенций разрабатывается компетентностный подход, который представляет собой метод обучения, направленный на: развитие у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах, используя собственный опыт; развитие способности поиска, анализа, обработки, передачи полученной информации; умение взаимодействовать с окружающими людьми и работать в группе [17, С. 3–12].

Внедрение компетентностного подхода в практику обучения иностранным языкам является ключевым принципом по овладению языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для студентов [23, С. 36–42]. Поскольку компетентностный подход выдвигает определенные требования к учащимся и спрашивает с них определенный уровень владения иностранным языком, следует различать базовые и продвинутые компетенции.

Базовый уровень предполагает владение языком как средством общения, т.е. студенту необходимо иметь конкретный словарный запас, уметь пользоваться основными грамматическими структурами, быть знакомым с культурной средой и т.д. На продвинутом же уровне предполагается

использование иностранного языка студентами для решения практических задач, например, поиск нужной информации в рамках своей специальности. На данном уровне студенты оцениваются не только по использованию правильных грамматических конструкций и лексики, но и по достигаемому результату.

Так, например, закончив бакалавриат, выпускник Тольяттинского государственного университета по направлению «Машиностроение» должен обладать определенными компетенциями [34].

1. Общекультурными (например, способность использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности; способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия).

2. Общепрофессиональными (например, умение использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности; применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования).

3. Профессиональными (например, умение учитывать технические и эксплуатационные параметры деталей и узлов изделий машиностроения при их проектировании; способность обеспечивать технологичность изделий и процессов их изготовления; умением контролировать соблюдение технологической дисциплины при изготовлении изделий; умение проводить анализ и оценку производственных и непроизводственных затрат на обеспечение требуемого качества продукции, анализировать результаты деятельности производственных подразделений).

Таким образом, ключевые компетенции и компетентностный подход помогают учащимся овладевать социальным опытом, получать жизненные навыки и развивать личность. Формирование у студентов ключевых компетенций, которые являются неотъемлемым критерием модернизации российского образования, происходит во время использования современных технологий и компетентностного подхода в учебном процессе.

1.2 Аудирование как вид речевой деятельности и развиваемая компетенция, трудности развития аудитивной компетенции

Впервые термин «аудирование» появился в методике преподавания иностранных языков в 1930 году благодаря американскому психологу Д. Брауну, который использовал его в работе «Teaching Aural English». В России термин «аудирование» стал использоваться с 1964 года З.А. Кочкиной, которая определила аудирование как «процесс восприятия и понимания слышимой речи» [15, С. 14]. Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина дали термину «аудирование» более широкую трактовку – понимание воспринимаемой на слух речи, представляющей собой перцептивную (осуществляется восприятие, рецепция, перцепция), мыслительную (выполнение мыслительных операций: анализом, синтезом и др.) и мнемическую (формирование образа, узнавание и др.) деятельность [22, С. 117].

В определении термина «аудирование» Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, которые сформулировали его как «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [8, С. 161], можно заметить те же компоненты деятельности, которые были подмечены Г.В. Роговой и И.Н. Верещагиной.

Из выше приведенных определений, можно сделать вывод о том, что термин «аудирование» нельзя свести попросту к слушанию. Аудирование – это сложный процесс, который требует внимания, вероятностного прогнозирования и смысловой догадки, а также знаний фонологии, семантики и синтаксиса.

Овладение устной коммуникацией начинается с аудирования, которое в свою очередь складывается из умения разделять воспринимаемые звуки, звучащие в потоке речи, соединять их в смысловые сочетания, удерживать в памяти во время слушания и понимать звуковую цепочку в целом.

З.А. Кочкина привела следующие статистические данные: около 70% времени, когда человек бодрствует, тратится на речевое общение; из 70% на аудирование приходится 45% времени, остальное на говорение (30%), на чтение (16%) и на письмо (9%) [16, С. 161–167]. Итак, пока человек находится не в спящем состоянии, он отводит большую часть времени на прослушивание своей или чужой речи. Становится очевидным факт, что невозможно овладеть иностранным языком, без умения слушать, воспринимать и понимать звучащую речь. А значит, роль аудирования в учебном процессе только повышается.

Отметим, что аудирование тесно связано с говорением, поскольку последнее представляет собой средство для выражений мыслей изучаемого языка. Фазы аудирования и говорения чередуются друг с другом. Аудирование определяется как подготовка к ответной реакции на услышанное, а не только как прием сообщения. Советский лингвист и психолог Н.И. Жинкин писал: «Для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение - в процессе понимания.»[12, С. 45]

И.А. Дехерт [9, С. 241] и И.Л. Бим [7, С. 40] выделяют несколько видов аудирования:

1) аудирование с полным пониманием текста (*listening for detail*) – данный вид аудирования является самым сложным, поскольку важны и детали, и основное содержание текста;

2) аудирование с пониманием основного смысла (*listening for gist*) – необходимо понять общий смысл услышанного, игнорируя какие-либо детали;

3) аудирование с целью извлечь необходимую информацию (*selective listening*) – выделение интересующей информации, например, той, которая указана в задании, будет являться главной целью;

Как именно студент воспринимает иноязычную речь на слух, определяется степенью сформированности аудитивной компетенции, ведь именно владение достаточным уровнем аудитивной компетенции отражает такие критерии, как успешность, эффективность и адекватность. Успешность характеризуется достижением цели прослушивания и поставленной задачи, а также реализации своего коммуникативного намерения. Эффективность подразумевает процесс восприятия, понимания и интерпретации без нарушений и сбоев. Адекватность рассматривается как умение управлять процессами аудирования и умение приходить к умозаключению в результате аудирования. Таким образом, аудитивная компетенция может быть определена как сложная интегральная характеристика слушающего, которая определяет его готовность и способность совершать аудитивную деятельность на иностранном языке [27, С. 21].

Из-за того, что развитие аудитивной компетенции является сложным процессом, у студентов возникает множество трудностей, препятствующие пониманию речи носителей языка или же речи любого человека, например, учителя. Наличие трудностей порождает неуверенность или даже страх, оказывают психическое давление на студентов, вызывают быстрое утомление и отключение внимания.

Многие отечественные методисты и педагоги (Барановская Т.А., Мосолова Е.М.), а также современные зарубежные исследователи (Renukadevi D., Walker N.) писали и продолжают писать о трудностях, возникающих у студентов во время развития аудитивной компетенции. Разберем ряд таких трудностей [19, С. 78–87]:

- 1) трудности, связанные с условиями аудирования;
- 2) трудности, обусловленные языковой формой сообщения;
- 3) трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения;
- 4) трудности, связанные с источниками информации.

Наиболее часто встречающаяся трудность при формировании и развитии аудитивной компетенции – понимание сообщения при однократном

прослушивании. Возникает такая трудность вследствие использования преподавателями повторного прослушивания текста вплоть до трех раз, что является полезным в случае облегчения понимания в учебных условиях, но никак в случае предстоящего реального общения. Ученик, который привык к многократному повторению, не сможет функционировать в естественных условиях, где информация звучит единожды. У такого ученика придется формировать другие навыки и умения, которые он будет способен применять в более сложных условиях. Решением данной проблемы может стать предъявление текстов только один раз в самом начале обучения, приучая тем самым ученика к естественным условиям.

К трудностям, которые связаны с условиями аудирования, можно также отнести быстрый темп речи говорящего, внешние шумы, плохую акустику и помехи. Преодоление этой весьма серьезной трудности может быть осуществлено благодаря замедлению темпа речи, т.е. пауз между фразами говорящего.

Вторая группа трудностей связана с тем, что при ознакомлении с новым языковым материалом (идиоматические выражения, термины, аббревиатуры, грамматические конструкции) не отрабатывается его узнавание на слух. Например, такие языковые явления, как лексическая и грамматическая омонимия, омофония или полисемия, препятствуют пониманию смыслового речевого сообщения. Чтобы преодолеть данную трудность, необходимо формировать умение догадываться о значении незнакомых слов, например, с помощью таких упражнений: прослушайте текст, в котором содержатся незнакомые слова, и постарайтесь догадаться о значении этих слов по контексту.

Говоря о трудностях языковой формы, не стоит забывать и о длине предложений и глубине фразы. Общеизвестно, что объем кратковременной памяти невелик, поэтому зачастую слушатель забывает начало фразы, если ее длина преобладает над объемом памяти человека. Сложные предложения запоминаются хуже, простые – лучше. Поэтому оптимальным решением

проблемы является прослушивание фраз с 5-6 словами и простыми предложениями на начальном этапе обучения и увеличение слов до 10-12 единиц и введение сложных предложений в последующем обучении [11, С. 227].

Третья группа трудностей возникает из-за того, что человек порой не может заставить себя слушать внимательно по ряду разных причин. Следовательно, эффективность формирования навыков и умений аудирования будет напрямую зависеть от увлеченности ученика понять содержание речи. Успешность развития аудитивной компетенции определяется занимательностью и содержательностью текстов, поэтому учителя должны тщательно отбирать аудиоматериалы, включающие новую и полезную информацию и соответствующие интересам и нуждам учащихся.

И наконец, особую группу трудностей составляют таковые, связанные с источниками информации. В процессе формирования навыков и умений аудирования используются аудиовизуальные и аудитивные информационные источники. К аудиовизуальным источникам можно отнести картинки, слайды, графики, диаграммы и др., сопровождающиеся рассказом учителя, или же кинофильмы с субтитрами, телевизионные передачи и непосредственно сама речь учителя, с применением мимики и жестов. К аудитивным источникам относятся фонозаписи и радиопередачи. Аудиовизуальные и аудитивные источники отличаются между собой тем, что у первых присутствует зрительная опора в качестве облегчения восприятия речи на слух. Таким образом, слушание речи без наглядности происходит несколько сложнее. Однако аудитивные источники тоже имеют немаловажное значение. Такие источники предоставляют возможность слушать образцовую речь носителей языка. Все вышеперечисленное указывает на то, что источники информации должны применяться в соответствии с уровнем знаний учащихся: для новичков следует применять аудиовизуальные источники, для более продвинутых учащихся – аудитивные.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что с помощью правильного подбора текстов и корректной организации деятельности студентов и преподавателя, могут быть преодолены все рассмотренные трудности по развитию аудитивной компетенции.

1.3 Теория множественного интеллекта и возможное ее применение в системе образования

Для того чтобы достичь цели нашего исследования и решить его задачи, необходимо ответить на вопрос, существует ли связь между интеллектом и иностранными языками. Многие ученые, лингвисты и психологи утверждают, что существует, поскольку, чем больше человек знает иностранных языков, тем выше его интеллектуальный уровень, и наоборот, чем выше интеллект, тем сильнее развита способность к совершенствованию языков. И вообще, само по себе изучение чего-либо развивает интеллект так же, как и физические упражнения развивают мускулатуру и укрепляют наше здоровье.

В психологии интеллект – это «общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения; способность к решению проблем без проб и ошибок в уме»[4, С. 181], т.е. интеллект рассматривается как способность человека приспосабливаться к окружающей его среде. В разное время существовало немало взглядов на понятие «интеллект». Например,

Линда Готтфредсон, американский профессор педагогической психологии в университете Делавэр в США, определяет интеллект, как умственную способность, которая подразумевает заключение, планирование, решение проблем, абстрактное мышление, понимание сложных идей, быструю обучаемость на основании опыта [31, С. 331]. Для Ф.Н. Ильясова, советского социолога, интеллектом является «способность системы создавать в ходе самообучения программы для решения задач определенного класса сложности и решать эти задачи» [13, С. 46]. Таким образом, мы видим, что ученые определяют интеллект по-разному, каждый раз привнося что-то новое.

Существует интересная теория множественного интеллекта, сформулированная американским психологом, специалистом в области клинической психологии и нейропсихологии Говардом Гарднером, на которую мы бы хотели обратить особое внимание. Длительное время Г. Гарднер изучал характеристики мозга, поврежденного в результате несчастного случая или инсульта, мозга умственно-отсталых, одаренных людей и представителей разных этнических культур. В результате эта теория позволила оспорить существовавшее ранее понятие о моноинтеллекте и ввести новое понятие множественного интеллекта. Согласно Г. Гарднеру интеллект – это «отличительная черта всех человеческих существ»; «качество, на основе которого люди отличаются друг от друга»; «способ выполнения человеком определенной задачи с учетом своих интересов» [30, С. 43–54].

Г. Гарднер сделал выводы о том, что у человека существует несколько интеллектов, а не один. Эти интеллекты находятся в разных частях головного мозга, и их развитие зависит от условий, созданные для этого. Г. Гарднер доказал, что с рождения у каждого человека имеется семь интеллектов: вербально-лингвистический, логико-математический, музыкально-ритмический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный. Рассмотрим каждый из них подробнее.

1. Вербально-лингвистический интеллект отвечает за многообразие устной и письменной речи, способности к грамматике, чтению, письму, рассказу, поэзии, способность точно употреблять язык для выражения своих мыслей. Люди с развитым вербально-лингвистическим интеллектом также обладают хорошей словесной памятью, т.е. они хорошо запоминают имена, даты, названия и прочее. Этот тип интеллекта свойственен для писателей, педагогов, секретарей, актеров, поэтов.

2. Логико-математический интеллект выражен в способности мыслить логически, решать умственные задачи, анализировать, устанавливать следственно-причинные связи, выдвигать гипотезы, выявлять закономерности, работать с цепью доказательств. Этот тип интеллекта доминирует у бухгалтеров, математиков, программистов, юристов, банкиров, ученых.

3. Музыкально-ритмический интеллект подразумевает эмоциональную восприимчивость к музыке, к тембру и ритму звуков, также подразумевает способность писать и исполнять музыкальные произведения. Этот тип интеллекта преобладает у музыкантов, певцов, композиторов, танцовщиков, учителей музыки.

4. Визуально-пространственный интеллект относится к таким областям способностей человека как рисование, архитектура, дизайн и даже шахматы. Люди с данным типом интеллекта особо нуждаются в зрительных образах, они хорошо работают с картами, схемами, диаграммами. Этот тип интеллекта присущ таким профессионалам, как художники, архитекторы, скульпторы, картографы.

5. Телесно-кинестетический интеллект решает поставленные задачи посредством использования отдельных групп мышц и тела в целом. Люди с развитым телесно-кинестетическим интеллектом очень подвижны, обладают хорошей координацией и владением своим телом. Этот тип интеллекта используется актерами, танцовщиками, фигуристами, акробатами.

6. Внутриличностный интеллект отражает такие способности человека, как управление своими чувствами и эмоциями, управление своим поведением, знание своих границ. У людей с этим типом интеллекта особо развито чувство собственного достоинства, они уверены в себе и предпочитают работать в одиночестве. Этот тип интеллекта можно обнаружить у людей таких профессий, как психиатры, философы, духовные учителя (гуру).

7. Межличностный интеллект ассоциируется со способностью видеть различия в окружающих, особенно в их настроениях, темпераментах, мотивах и намерениях. Люди с данным типом интеллекта умеют эффективно взаимодействовать с другими людьми. Этим типом интеллекта зачастую обладают учителя, врачи, политики, бизнесмены, люди, занимающиеся торговлей.

Г. Гарднер говорил о том, что интеллект может быть развит, а также изменен в процессе обучения. Он утверждал, что любой тип интеллекта может быть развит большинством людей до адекватного уровня компетентности. Другими словами, нельзя говорить, что определенный человек не имеет способности к музыке, литературы или же математике, просто они не развиты надлежащим образом. Природа человека многомерна, и таким образом, ученик, например, обладающий потенциалом к иностранному языку, также может иметь потенциал к математике, если создать для этого необходимые условия.

Как было упомянуто выше, Г. Гарднер отмечал, что человек обладает сразу семью интеллектами, которые могут тесно взаимодействовать и влиять друг на друга. Если учитель знает о доминирующих типах интеллектов у своих учеников, это может помочь ему сделать процесс обучения индивидуальным для каждого ученика и повысить их мотивацию к обучению. Для того, чтобы применить данную теорию на практике, можно выделить разные виды деятельности, соответствующие определенным типам интеллекта [10, С. 5–11]:

- вербально-лингвистический – подготовка устной презентации; подготовка интервью; придумывание лозунгов; написание истории, стихотворения; участие в дебатах;
- логико-математический – проведение эксперимента; решение логической проблемы; проведение анализа данных; создание компьютерной программы; проведение вычислений;
- музыкально-ритмический – создание музыкальной коллекции; сочинение песен, мелодий; подбор музыки к словам или наоборот; придумывание музыкальной игры;
- визуально-пространственный – создание фотоальбомов; построение графиков; создание рисунков; придумывание мультиков или историй с использованием визуальных образов; подготовка стендов;
- телесно-кинестетический – создание настольной игры; придумывание образец через движения; создание модели; разыгрывание сценки;
- внутриличностный – ведение журнала количества событий; постановка цели для себя; оценивание своей работы; подготовка автобиографии; выражение своего взгляда на событие, проблему;
- межличностный – проведение интервью; работа в группе; руководство какой-либо деятельностью;

Таким образом, теорию множественного интеллекта можно применить на разных уровнях обучения (от дошкольников до взрослых). Данная теория учитывает индивидуальные особенности учащихся и позволяет изучать что-либо тем способом, какой им наиболее близок и комфортен.

Отметим, что теория Г. Гарднера будет использоваться в экспериментальной части данной научной работы в целях развития аудитивной компетенции у студентов технических специальностей вузов.

Выводы по первой главе

На основании рассмотренного теоретического материала по развитию аудитивной компетенции у студентов технических специальностей было установлено следующее: аудирование является сложным процессом, который требует внимания, смысловой догадки и вероятностного прогнозирования; аудирование тесно связано с другими навыками такими, как говорение, чтение и письмо, поэтому невозможно формировать и развивать лишь один навык у студентов во время занятий; во время аудирования иноязычной речи зачастую возникает множество трудностей, которые препятствуют пониманию слушающего; аудитивная компетенция характеризуется готовностью и способностью совершать аудитивную деятельность на иностранном языке; компетенция определяется как опыт использования студентами полученных умений, знаний и навыков в своей профессиональной деятельности. Нами также была рассмотрена теория множественного интеллекта, которая будет учитываться при проведении экспериментальной части исследования.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

2.1 Психолого-педагогическая характеристика студентов первого курса и особенности их интеллекта

Второй период юности или первый период зрелости человека совпадает со временем обучения в высшем учебном заведении. В данный период развитие личностных качеств протекает особенно сложно. В этом возрасте основной чертой нравственного развития является укрепление сознательного поведения. Качества, которых не хватало нынешнему первокурснику в старших классах, таких как самостоятельность, решительность, настойчивость, инициатива, умение владеть собой, начинают заметно укрепляться. У студентов возрастает интерес к моральным проблемам: образ жизни, любовь, верность и т.д. [25, С. 47-48].

Современные студенты первых курсов неязыковых специальностей – это молодые люди, которые отображают умственный потенциал и которые имеют перспективы последующего интеллектуального развития.

Ранняя взрослость и студенческий возраст – два понятия, которые отражают друг друга. Выдающийся отечественный психолог Б.Г. Ананьев отмечал, что во время первого курса возникает студенческий коллектив, осмысливается выбранная профессия, развиваются навыки и умения умственной деятельности, укрепляется работа по саморазвитию и самовоспитанию профессиональных качеств личности [2, С. 196–198].

Студенческая молодежь является значимой социальной группой, силой, будущим, которое влияет на развитие современного общества. Возраст студенчества – центральный период становления личности, как со стороны системы ценностных устремлений, так и со стороны интенсивного формирования способностей во время перехода в разряд профессионалов.

Сконцентрированность на будущем – одна из особенностей студентов. Построение и осуществление дальнейших жизненных планов являются главным мотивом развития личности студента. Всё это подразумевает ключевое психологическое образование студенческого периода. В свою очередь, социальное становление личности характеризуется показателями отношения к учебе и ее успешности, а также мотивами учебной деятельности.

Сегодня студент-первокурсник в корне отличается от своих предшественников. Современные студенты выросли в период процесса перехода от индустриального общества к информационному, поэтому они обладают высоким уровнем адаптации к изменяющимся условиям, но наряду с этим подвержены чувствительности к негативным компонентам. Таким образом, среди современных студентов интернет, использующийся не только для развлечения, но и для учебы, имеет большую популярность. По мнению первокурсников неязыковых специальностей, студент должен испытывать влечение к новым знаниям, помогать одногруппникам, обладать коммуникативными навыками и целеустремленностью, стараться вести активный и здоровый образ жизни, и не пренебрегать участием в жизни своего университета.

Для более подробной оценки психолого-педагогических характеристик студентов первого курса неязыковых специальностей мы провели несколько тестов. Исследование проводилось с участием 30 студентов-первокурсников в возрасте от 17 до 19 лет, из них 19 девушек и 11 юношей. При исследовании использовались следующие методики: тест «Определение типа характера» (по К. Юнгу) [21, С. 53] (см. прил. 1), тест «Психометрический» [5, С. 416] (см. прил. 2), тест «Определение типа интеллекта» [35] (см. прил. 3).

Итак, студентам был предложен тест, характеризующий психологическую направленность на внешний мир и на склонность к самоанализу, либо на то и на другое в одинаковой степени. Тест условно разделяет студентов на «экстравертов», «интровертов» и «амбивертов».

Результаты тестирования представлены в табл. 1: «Тип характера студентов первого курса».

Таблица 1

Тип характера студентов первого курса

Показатель	Сущность показателя	Количество баллов	Количество человек	Проценты %
Интроверт	Социальная пассивность, склонность к самоанализу и критике	0-35 бал.	2 чел.	6,7%
Амбиверт	Черты, присущие экстравертам и интровертам	36-65 бал.	16 чел.	53,3%
Экстраверт	Направленность на окружающий мир	66-100 бал.	12 чел.	40%

Тестирование показало, что большинство студентов относят себя к амбивертам (53,3%) или к экстравертам (40%). Только 6,7% участников тестирования относят себя к интровертам. Экстраверты имеют тенденцию к лидерству, поэтому они любят быть в центре внимания; такие люди легки в общении и открыты, быстро завязывают новые знакомства. Интроверты же с трудом заводят новые знакомства, они молчаливы и малоконтактны. Амброверты сочетают в себе слабовыраженные черты обоих типов.

Еще один тест, который был предложен студентам, отображает качества личности человека. Результаты теста «Психометрический» представлены в табл. 2: «Качества личности студентов первого курса».

Таблица 2

Качества личности студентов первого курса

Название фигуры	Основные качества личности по тесту «Психометрический»	Количество человек	Проценты %
Зигзаг	Человек – генератор; символизирует творчество	10 чел.	33,4%
Прямоугольник	Человек переходного типа; символизирует любознательность, живой интерес ко всему происходящему	7 чел.	23,3%

Название фигуры	Основные качества личности по тесту «Психометрический»	Количество человек	Проценты %
Квадрат	Человек – труженик; символизирует трудолюбие, упорство	6 чел.	20%
Треугольник	Человек – руководитель; символизирует лидерство	4 чел.	13,3%
Круг	Человек – коммуникатор; ему свойственно сопереживание, уступчивость, не конфликтность	3 чел.	10%

По результатам данного теста можно установить, что основными фигурами, которые выбрали студенты, являются зигзаг (33,4%) и прямоугольник (23,3%). Для студентов-первокурсников, которые выбрали зигзаг, основной целью в жизни является самовыражение; для них не приемлемы шаблоны, правила и инструкции. Студенты, выбравшие прямоугольник, характеризуются как непредсказуемые личности, находящиеся в постоянном стрессе; они отличаются непунктуальностью, язвительностью и раздражительностью, склонностью к избеганию прямых конфликтов. 20% (квадрат) студентов характеризуются выносливостью и терпением; они всегда сохраняют рациональность. Часть студентов (13,3%, треугольник) способны концентрироваться на главной цели; они энергичны и неуступчивы, всегда идут напролом. Еще 10% опрошенных студентов (круг) обладают высокой чувствительностью и способностью сопереживать; такие люди пытаются угодить всем и каждому, сохранить дружеские отношения.

Таким образом, можно представить следующий психолого-педагогический портрет современного студента первого курса неязыковой специальности Тольяттинского государственного университета:

- это личность, которой присуще самовыражение и непредсказуемость, иногда бунтарство;
- это человек, который любит быть в центре внимания и имеет завышенную самооценку, что является нормальным для молодежи;

- это профессионал, способный справляться со многими проблемами.

Выявив общую психолого-педагогическую характеристику студентов первых курсов всех неязыковых специальностей, перейдем к конкретной экспериментальной группе. Студенты экспериментальной группы являются первокурсниками, обучающиеся по специальности «Машиностроение» в Тольяттинском государственном университете. Студенты данной группы в составе 7 человек прошли еще одно тестирование (см. прил. 3), основывающееся на ранее рассмотренной теории множественного интеллекта. Основная задача тестирования состояла в том, чтобы выявить процентное соотношение имеющихся семи типов интеллектов у каждого из студентов, а именно вербально-лингвистического, логико-математического, музыкально-ритмического, визуально-пространственного, телесно-кинестетического, внутриличностного и межличностного интеллектов. Наиболее значимыми для нашего исследования оказались тип превалирующего и последующего (т.е. который оказался на втором месте) интеллектов у студентов. Результаты тестирования представлены в табл. 3 и табл. 4.

Таблица 3

Превалирующий тип интеллекта у студентов, обучающихся по специальности «Машиностроение»

	Студент 1	Студент 2	Студент 3	Студент 4	Студент 5	Студент 6	Студент 7
Логико-математический		+	+				
Вербально-лингвистический						+	
Музыкальный				+	+		+
Межличностный	+						

Итак, у 3 студентов самым развитым интеллектом является музыкальный; у 2 студентов – логико-математический интеллект; у 1 студента – вербально-лингвистический интеллект; и еще у 1 студента – межличностный интеллект.

Также во время тестирования 2 из 7 студентов с уверенностью сказали, что хотели бы учиться по данной специальности «Машиностроение»; еще 2 студентов были не уверены в своем выборе, поэтому мы не можем отнести их ответ к «да» или «нет»; оставшиеся 3 студента с уверенностью сказали, что не хотели бы учиться по данной специальности «Машиностроение».

Таблица 4

Второй по значимости тип интеллекта у студентов, обучающихся по специальности «Машиностроение»

	Студент 1	Студент 2	Студент 3	Студент 4	Студент 5	Студент 6	Студент 7
Логико-математический							+
Вербально-лингвистический	+				+		
Музыкальный		+				+	
Внутриличностный			+	+			

На втором месте оказались следующие типы интеллектов: 2 студента – вербально-лингвистический интеллект, 2 студентов – музыкальный интеллект, 2 студентов – внутриличностный интеллект, 1 студент – логико-математический интеллект.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что в данной экспериментальной группе преобладают 5 из 7 существующих типов интеллекта, а именно логико-математический, вербально-лингвистический, музыкальный, внутриличностный и межличностный. Выявленные типы интеллектов и психолого-педагогическая характеристика будут учитываться в отборе экспериментального языкового материала и при разработке системы упражнений по развитию аудитивной компетенции таким образом, чтобы студентам не показались скучными упражнения и языковой материал, чтобы они были заинтересованы в аудируемом тексте и замотивированы на выполнение упражнений по тексту и, чтобы предоставленный языковой материал и упражнения не оказались слишком легкими или, наоборот, слишком сложными для понимания.

2.2 Анализ констатирующего этапа эксперимента и разработка системы упражнений по развитию аудитивной компетенции

Эксперимент проводился со студентами, обучающихся по направлению «Машиностроение» и имеющих уровень английского языка «Intermediate». Уровень «Intermediate» подразумевает «среднее» владение языком, позволяющее достаточно свободно разговаривать на бытовые темы и понимать на слух практически все сказанное в обычном темпе. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Во время проведения констатирующего этапа эксперимента студенты-первокурсники изучали тему «Food», предусмотренную учебной программой. Отобранный языковой материал для проведения данного этапа эксперимента включал в себя два типа аудиоролика: монолог и диалог.

Первой задачей констатирующего этапа эксперимента было определение имеющегося уровня сформированности аудитивной компетенции у студентов первого курса технической специальности.

Студентам было предложено прослушать монолог «My grandfather's shop» (см. прил. 4) два раза, сняв возможные языковые трудности перед непосредственным выполнением задания. Аудиозапись длилась 1 минуту 10 секунд. Голос диктора записан в обычном темпе. Для того чтобы выяснить как студенты восприняли иноязычную речь на слух, они получили карточки с семью контрольными вопросами. Вопросы были открытого типа, т.е. требовался конкретный ответ, исходя из содержания прослушанного сообщения.

1. How long did the grandfather live?
2. Where did he live?
3. What kind of shop did he have?
4. How many children did he have?
5. Why did everybody love him?
6. When did he stop work?
7. What was his secret to a long life?

Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты первой части констатирующего этапа эксперимента

№ вопроса	Такой же ответ, как и в аудиотексте	Ответ, содержащий не полную информацию	Неправильный ответ
1	60%	20%	20%
2	20%	60%	20%
3	100%	0%	0%
4	100%	0%	0%
5	60%	20%	20%
6	40%	0%	60%
7	40%	40%	20%

На основании данных результатов можно сделать выводы о том, что:

- снятие языковых трудностей перед прослушиванием монолога значительно облегчило понимание, поскольку не все контрольные вопросы имели прямые ответы непосредственно в аудиотексте;
- с вопросами, не требующие объемного ответа, справились все студенты (вопросы №3, №4), следовательно, такие вопросы не вызывают затруднения при ответе;
- не было ни одного вопроса, на который не ответил ни один из студентов, поэтому можно сделать вывод о том, что аудиотекст был подобран правильно, в соответствии с уровнем английского языка студентов;
- вопросы открытого типа зачастую вызывают большую сложность для контроля аудирования, т.к. студенты могут ответить на такие вопросы неоднозначно, например, ответ слишком узок и не включает все основные моменты, ответ неточен и слишком обобщен, ответ является противоположным вариантом к правильному ответу, ответ ссылается на неправильный фрагмент аудиотекста.

Тем же студентам было предложено прослушать диалог между мужчиной и женщиной, обсуждающие новый ресторан «Burger Fest», который открылся в их городе (см. прил. 5). Студенты прослушивали диалог

два раза, предварительно были сняты языковые трудности. Аудиозапись длилась 1 минуту 46 секунд. Голос дикторов записан в обычном темпе. Для проверки восприятия иноязычной речи на слух, студенты получили карточки с шестью контрольными вопросами. Вопросы были закрытого типа, на которые можно ответить только «да» или «нет».

1. Mike ate a chicken burger with bacon and fries at Burger Fest.
2. Lucy only eats at fast food restaurants on special occasions.
3. Mike doesn't think that a vegetarian restaurant would be popular in Mayfield.
4. Lucy thinks there's nothing wrong with eating fast food occasionally.
5. Burger Fest does nothing to educate people about healthy eating.
6. Lucy thinks that only healthy food should be available in restaurants.

Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты второй части констатирующего этапа эксперимента

№ вопроса	Правильный ответ	Неправильный ответ
1	80%	20%
2	100%	0%
3	100%	0%
4	100%	0%
5	60%	40%
6	100%	0%

На основании данных результатов можно сделать выводы о том, что:

- снятие языковых трудностей перед прослушиванием диалога помогло снять эмоциональный барьер и чувство страха;
- вопросы закрытого типа для контроля аудирования даются студентам проще, чем вопросы открытого типа, поскольку такие вопросы предполагают только один правильный ответ «да» или «нет»;
- вопросы №1 и №5 оказались более затруднительными для студентов, т.к. в аудиотексте представлены не прямые ответы;

- иногда студенты могут выбрать правильный ответ для вопросов закрытого типа путем догадки, что не получится сделать с вопросами открытого типа.

Проведенный эксперимент показал, что уровень аудитивной компетенции студентов-машиностроителей соответствует уровню “Intermediate”, который был заявлен изначально. Студенты понимают основные моменты и общий смысл из контекста при условии того, что диктор имеет простую и отчетливую речь и что слова и выражения, присутствующие в аудиотексте, знакомы студентам.

На основании проведенного исследования нами была разработана система упражнений по развитию аудитивной компетенции, что являлось второй задачей эксперимента. (За основу были взяты и определенным образом трансформированы работы Алисеновой Н.С., Казаковой О.П., Фалилеева А.Е., Яковлевой В.А., Richards J.C. по соответствующей тематике.) Цель данных упражнений заключается в формировании речевого слуха и запоминании отличительных слов и грамматических структур. Нужно отметить, что система упражнений, развивающая аудитивную компетенцию у студентов, должна обеспечить:

- успешное достижение конечной цели;
- возможность взаимосвязи аудирования с другими видами речевой деятельности;
- соответствие упражнений лингвистическим и психологическим сложностям, воспринимаемых на слух.

Принято различать три группы упражнений: подготовительные (дотекстовые) упражнения; упражнения, выполняемые во время аудирования; речевые (послетекстовые) упражнения. Подготовительные упражнения обеспечивают предварительное снятие лингвистических и психологических трудностей до непосредственного прослушивания текста, тем самым аудитор сосредотачивает свое внимание на восприятии содержания. Речевые же упражнения и упражнения, выполняемые во время прослушивания

аудиотекста, помогают выработать и развить умение восприятия речевых сообщений в условиях близких к естественному речевому общению.

Были разработаны следующие подготовительные (дотекстовые) упражнения:

- преподаватель произносит начало слова, а студенты заканчивают его, например, crun...(crunchy), deli...(delicious), mush...(mushroom) (важно давать слова в соответствии с текущей темой);
- студенты прослушивают несколько предложений и вставляют пропущенное слово, например: Lemons have yellow colour and...(sour) taste;
- студенты прослушивают ряд отдельных слов, запоминают их и воспроизводят из них те, которые относятся к одной группе, (например, учитель произносит lobster, salmon, tuna, prawn, mussel, hake, а затем спрашивает, какие из этих слов относятся к рыбам);
- студенты прослушивают две или три короткие фразы и соединяют их в одно предложение (John likes coffee. He is allergic to dairy products. He would like to try all kinds of coffee. > John likes coffee and he would like to try all kinds of it, but has an allergy to dairy products, that's why he can buy only black coffee.);
- студенты прослушивают одну фразу и добавляют свою для логического завершения предложения (People often eat fast food because...);
- преподаватель называют тему, а студенты должны назвать ассоциации, которые у них возникают при упоминании данной темы;
- студенты разделяют слова на группы (слова взяты из аудиотекста).

Следующая группа упражнений – выполняемая во время непосредственного прослушивания текста:

- студенты заполняют таблицу с информацией из аудиотекста;
- студенты отмечают предложения, которые соответствуют аудиотексту;

студенты соотносят людей, изображенных на картинках, с фразами, которые они произносили в аудиотексте;

Для развития аудитивной компетенции мы разработали такие речевые (послетекстовые) упражнения, как:

- студенты соотносят картинки с местами и людьми, о которых они слышали в процессе аудирования;
- преподаватель дает список имен (профессий, названий предметов и т.п.), задача студентов отметить галочкой то, о ком или, о чем упоминалось в аудиотексте;
- студенты нумеруют картинки в том порядке, как разворачивались события во время аудирования;
- студенты прослушивают диалог, затем пересказывают его в форме монолога, при этом комментируя поведение и характеристики одного из действующих лиц;
- студенты готовятся к интервью по теме, совпадающей с аудируемым тестом;
- студенты прослушивают текст и составляют краткий план: тема сообщения, действующие лица, основная идея, краткое содержание, оценка прослушанного.

Все разработанные упражнения направлены на эффективную работу с прослушанным текстом, а также на развитие навыков понимания аудируемого текста в деталях и в целом. Несомненно, подбор интересных и в то же время полезных упражнений по развитию аудитивной компетенции преподавателем вызывает желание у студентов дальше изучать английский язык и добиваться новых успехов.

2.3 Отбор языкового материала, анализ формирующего и контрольного этапов эксперимента

Перед началом проведения формирующего этапа эксперимента нами был отобран языковой материал, соответствующий будущей специальности студентов Тольяттинского государственного университета первого курса группы «Машиностроителей».

Для отбора языкового материала были учтены следующие критерии (принципы формулирования критериев представлены в работе Малушко Е.Ю.):

- насколько материал необходим и достаточен для достижения поставленной цели, а именно развития аудитивной компетенции;
- насколько уровень сложности материала является посильным для студентов;
- насколько часто лексико-грамматический материал, используемый в аудиозаписи, встречается в повседневной жизни;
- насколько материал соответствует будущей специальности студентов;
- насколько материал соответствует типу интеллекта студентов.

Выявив, что у студентов экспериментальной группы в основном преобладают такие типы интеллекта как логико-математический, вербально-лингвистический и музыкальный, мы выбрали лишь часть разработанных нами упражнений по развитию аудитивной компетенции, дабы получить максимально положительный результат. Оговоримся заранее, что все последующие упражнения напрямую связаны с аудируемым текстом.

Отобранный языковой материал представлен в виде одной аудиозаписи, включающей в себя 4 мини-диалога (см. прил. 6). Аудиозапись длилась 2 минуты 30 секунд. Голос дикторов записан в обычном темпе.

На дотекстовом этапе были использованы следующие упражнения:

- для развития логико-математического интеллекта студенты прослушали три-четыре коротких предложения, которые связаны между собой; задача студентов состояла в том, чтобы соединить предложения в одно большое предложение таким образом, чтобы оно имело логическую связь. Мы использовали два примера: 1) John does not like his job. He works as an engineer. He has a big salary. He wants to find a new job. Студенты дали примерный ответ: John works as an engineer and he has a big salary, but he does not like his job that is why he wants to find a new one. 2) The company produces motor vehicles. Sam works for a large company. The motor vehicles export to the Far East. Студенты дали примерный ответ: Sam works for a large company which produces motor vehicles for the Far East.
- для развития вербально-лингвистического и логико-математического интеллектов студенты прослушали ряд отдельных слов, запомнили их и воспроизвели из них те, которые относятся к одной группе. Мы использовали следующий ряд слов: 1) plant, office, industry, production – какие слова относятся к слову factory? 2) lorry, taxi, boat, sports car – какие слова относятся к слову automobile?
- для развития музыкального и логико-математического интеллектов преподаватель произносил начало слов, а студенты говорили окончание слова, затем произносили слово еще раз: multina...(multinational), constru...(construction), indus...(industry), compo...(component), produ...(production), opera...(operation), fac...(factory), genera...(generator), techno...(technology), manufa...(manufacture).

На текстовом этапе для развития музыкального интеллекта студентам было предложено отмечать на заранее выданном распечатанном материале те фразы, которые они услышат во время аудирования. После выполнения данного задания, студенты по очереди читали правильный вариант, который прозвучал в тексте, и переводили эти фразы на родной язык. Приведем в качестве примера одну из фраз: The original company – Davies Engineering – was founded in 1960 / The original company – Davies Engineering – was founded in 1916. Первая фраза являлась правильным ответом.

Выполнив текстовый этап, студентам было предложено прослушать аудиозапись еще раз для того, чтобы они могли выполнить следующее задание. После прослушивания студенты получили карточки, и задача студентов состояла в том, чтобы разложить фразы в такой же последовательности в какой они прозвучали в аудируемом тексте. Затем студенты ещё раз прослушали аудиотекст и убедились в правильности выполнения данного задания.

Далее студентам были заданы вопросы открытого типа в соответствии с аудируемым текстом. Как мы уже выясняли ранее, вопросы открытого типа являются для студентов более затруднительными, нежели вопросы закрытого типа. На следующие вопросы студенты давали ответы без промедления: 1) How many areas of business are there in the multinational company called DAK group? What are they? 2) For what places does the company design a wide range of electric generators? 3) Who are the rest people working in the company besides factory workers and technical people? 4) What does IABS stand for?

По завершению данного этапа эксперимента на вопрос, столкнулись ли студенты с трудностями при выполнении предложенных упражнений, и поняли ли они аудируемый текст, студенты однозначно ответили, что упражнения, проведенные до непосредственного аудирования, помогли им «размяться» и, что аудиотекст оказался весьма понятным и не таким трудным благодаря последующим выполненным упражнениям. Мы сделали предварительные выводы об эффективности разработки системы упражнений

с опорой на ведущий тип интеллекта студентов. Для подтверждения данного предположения был проведен контрольный этап эксперимента.

Для данного этапа мы отобрали языковой материал, который был представлен в виде одной аудиозаписи, состоявшей из двух монологов (см. прил. 7). Аудиозапись длилась 1 минуту 35 секунд. Голос дикторов записан в обычном темпе. Студенты, которые участвовали в контрольном и формирующем этапах эксперимента, получили раздаточный материал с четырьмя вопросами открытого типа. Первые два вопроса (Who is she like? In what ways?) относились к первому монологу, оставшиеся два (Who is he like? In what ways?) – ко второму.

Ранее уже обговаривалось, что вопросы открытого типа являются сложнее, нежели вопросы закрытого типа, поэтому для контрольного этапа эксперимента мы выбрали именно вопросы открытого типа, которые позволили нам проверить наверняка, смогли ли мы повысить уровень аудитивной компетенции у студентов.

Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты контрольного этапа эксперимента

№ вопроса	Ответ, содержащий полную информацию	Ответ, содержащий не полную информацию
1	100%	0%
2	100%	0%
3	100%	0%
4	75%	25%

Итак, данный этап эксперимента дал нам положительные результаты. Все студенты справились с заданием, не было ни одного вопроса, оставшегося без ответа.

В качестве заключения мы сформулировали методические рекомендации для развития аудитивной компетенции:

- 1) аудирование должно быть постоянным элементом занятия, и по возможности элементом домашней работы;

- 2) следует включать в работу только аутентичные аудиотексты;
- 3) необходимо ставить цель до непосредственного прослушивания аудиотекстов;
- 4) использование аудиотекстов должно быть уместным к теме урока для лучшего запоминания;
- 5) отбор аудиоматериала должен соответствовать не только программным требованиям и имеющемуся уровню сформированности аудитивной компетенции, но и психолого-педагогической характеристике студентов и ведущему типу интеллекта;
- б) система упражнений по формированию и развитию аудитивной компетенции должна быть логической и последовательной с большим количеством вопросов открытого типа и должна опираться на ведущий тип интеллекта.

Сравнивая имеющийся уровень аудитивной компетенции у студентов-машиностроителей на начальном и заключительном этапах эксперимента, можно отметить, что студенты показали значительный прогресс благодаря разработанной и примененной на практике системе упражнений, учитывающей психолого-педагогическую характеристику и тип интеллекта каждого из студентов. Это означает, что мы можем сделать вывод о том, что главная цель нашей работы достигнута.

Выводы по второй главе

Во второй главе мы описали психолого-педагогическую характеристику студентов первого курса неязыковых специальностей, основными особенностями которых являются самовыражение, непредсказуемость и завышенная самооценка, а также особенности интеллекта экспериментальной группы, в частности ведущий тип интеллекта, посредством проведения тестирования. Полученные результаты легли в основу критериев отбора аудиоматериала и разработанной системы упражнений по развитию аудитивной компетенции у студентов первого курса специальности «Машиностроение».

Разработанная система упражнений направлена на эффективную работу с прослушанным текстом, а также на развитие навыков понимания аудируемого текста в деталях и в целом. Представлены также результаты по проведению констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента. Сформулированы методические рекомендации для развития аудитивной компетенции.

Заключение

Аудирование составляет основу общения, поскольку именно с этого вида речевой деятельности начинается процесс овладения устной коммуникацией. Человек может понимать сказанное и адекватно на это реагировать, владея аудированием, и более того может правильно подобрать ответ для своего оппонента.

На сегодняшний день формирование и развитие аудитивной компетенции являются очень актуальными вопросами. В нашей работе был исследован процесс развития аудирования, как одного из сложнейших и важнейших видов речевой деятельности, а также изучены и проанализированы теоретические источники по проблеме исследования.

Были рассмотрены трудности, с которыми зачастую сталкиваются студенты в процессе аудирования, а именно: трудности, связанные с условиями аудирования; трудности, обусловленные языковой формой сообщения; трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения; трудности, связанные с источниками информации. Мы сделали вывод о том, что с помощью правильного подбора текстов и корректной организации деятельности учащихся, могут быть преодолены все выявленные трудности развития аудитивной компетенции.

Опираясь на поставленные задачи, нами были определены психолого-педагогические характеристики студентов первого курса неязыковых специальностей Тольяттинского государственного университета посредством проведения тестирования. Мы считаем, что такие характеристики, как непредсказуемость и самовыражение, присущие современным студентам, особенно стоит учитывать при развитии аудитивной компетенции, поскольку у молодых людей зачастую возникают отрицательные эмоции при выполнении скучных и однообразных заданий и упражнений.

Мы рассмотрели теорию множественного интеллекта и выявили преобладающие типы интеллектов у экспериментальной группы машиностроителей, что в дальнейшем было взято за основу при разработке комплекса упражнений по развитию аудитивной компетенции.

На констатирующем этапе нам удалось определить имеющийся уровень аудитивной компетенции у студентов; он соответствует «среднему» уровню, или другими словами уровню “Intermediate”. Это означает, что студенты довольно легко могут понимать на слух бытовые темы и общий смысл сказанного, они также могут узнавать и различать произношение человека, для которого английский язык является родным или, наоборот, не родным языком.

На формирующем этапе нами была разработана и применена на практике система упражнений, которая способствовала развитию аудитивной компетенции у студентов специальности «Машиностроение».

На контрольном этапе мы убедились в том, что смогли повысить уровень аудитивной компетенции у студентов, сделали выводы об эффективности разработанной системы упражнений и в заключении сформулировали методические рекомендации для развития аудитивной компетенции.

Итак, главная цель была достигнута, и все поставленные задачи выполнены.

Список используемой литературы

1. Алисенова, Н.С. Развитие навыков аудирования у студентов неязыковых факультетов [Текст] / Н.С. Алисенова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 4 (5). – С. 138–141.
2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев; ред. А.А. Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – С. 196–198.
3. Барановская, Т.А. Технологии развития аудитивных навыков и умений в неязыковом вузе [Текст] / Т.А. Барановская, В.М. Шафоростова // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – № 3. – С. 73–85.
4. Большой психологический словарь [Текст] / ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 181 с.
5. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст]. – М.: Эксмо, 2007. – С. 416.
6. Большой энциклопедический словарь: [А – Я] [Текст] / ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 1997. – С. 557.
7. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.) [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Вентана-Граф, 1997. – 40 с.
8. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2009. – 161 с.
9. Дехерт, И.А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 4-7 классах средней школы (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / И.А. Дехерт. – М.: 1984. – 241 с.
10. Евстифеева, О.В. Школа, где можно учиться своим способом [Текст] / О.В. Евстифеева // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 3. – С. 5–11.

11. Елухина, Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления [Текст] / Н.В. Елухина. – Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьева А.А. – М.: 1991. – 227 с.
12. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: «Наука», 1982. – 45 с.
13. Ильясов Ф.Н. Разум искусственный и естественный [Текст] / Ф.Н. Ильясов // Известия АН Туркменской ССР, серия общественных наук. – 1986. – №6. – С. 46–54.
14. Казакова, О.П. Модели построения упражнений и тестовых заданий по аудированию [Текст] / О.П. Казакова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 5–2. – С. 84–87.
15. Кочкина, З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи [Текст] // Иностранные языки в высшей школе / Под ред. З.А. Кочкиной. – М.: Высшая школа, 1964. – 14 с.
16. Кочкина, З.А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) [Текст] / З.А. Кочкина // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 161–167.
17. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
18. Малушко, Е.Ю. Критерии отбора подкастов для формирования аудитивной компетенции у студентов вуза [Текст] / Е.Ю. Малушко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 6. – С. 146–152.
19. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие [Текст] / Т. П. Леонтьева [и др.]; под общ. ред. Т.П. Леонтьевой. – Минск: Вышэйшая школа, 2015. – 78–87 с.
20. Мосолова, Е.М. Проблема аудирования на уроках иностранного языка как вида речевой деятельности [Текст] / Е.М. Мосолова // Психология

- и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. – 2015. – № 9. – С. 70–79.
21. Психология и педагогика. Тесты и практические задания по организации работ студентов всех форм обучения [Текст] / Е. Н. Заборова [и др.]. – Екатеринбург: УрГЭУ, 2006. – 53 с.
22. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе обучения в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998. – 117 с.
23. Скуридина, И.В. Формирование умений и навыков аудирования у студентов технического вуза в свете компетентного подхода [Текст] / И.В. Скуридина // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентный подход. – 2013. – Т. 1. – С. 36–42.
24. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы» [Текст]: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996. – С. 109.
25. Таловская Н.А. Психологический портрет современного студента [Текст] / Н.А. Таловская, Г.Ю. Самигуллина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 3 – С. 47–48.
26. Фалилеев, А.Е. Система и анализ упражнений по обучению аудированию на уроках иностранного языка на старшем этапе обучения [Текст] / А.Е. Фалилеев // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 10–2. – С. 97–100.
27. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 21 с.
28. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

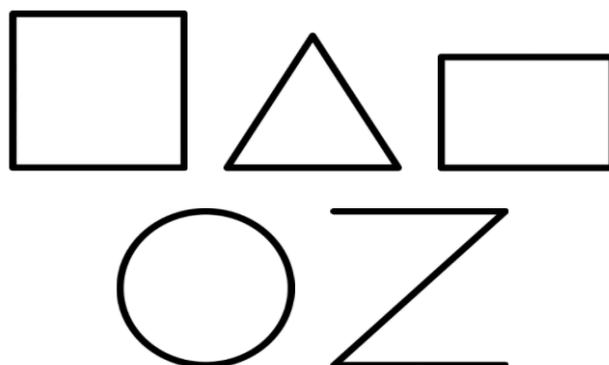
29. Яковлева, В.А. Комплекс упражнений для обучения профессионально ориентированному аудированию: современное решение проблемы [Текст] / В.А. Яковлева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 151–153.
30. Gardner, H. Three Distinct Meanings of Intelligence: Models for Intelligence for the New Millennium [Текст] / H. Gardner, R. J. Sternberg, J. Lautrey, T. Lubart. – Washington DC: American Psychological Association. – 2003. – P. 43–54.
31. Gottfredson, L.S. G: Highly General and Highly Practical: The General Factor of Intelligence: How General Is It? [Текст] / Linda S. Gottfredson, Robert J. Sternberg, Elena L. Grigorenko. Mahwah. – NJ: Lawrence Erlbaum. – 2002. – P. 331–380.
32. Renukadevi D. The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening [Текст] / D. Renukadevi // International Journal of Education and Information Studies. – 2014. – Vol. 4. – № 1. – P. 59–63.
33. Walker N. Listening: the most difficult skill to teach [Текст] / N. Walker // Encuentro. – 2014. – P. 167–175.
34. Характеристика основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению Машиностроение [Электронный ресурс]. URL: https://www.tltsu.ru/sveden/education/educational-programs/2017-set/OOP_STPIDvM_31.8.17.pdf (дата обращения: 2.11.2017)
35. Multiple Intelligences Test [Электронный ресурс]. URL: https://www.businessballs.com/freepdfmaterials/free_multiple_intelligences_test_manual_version.pdf (дата обращения: 15.02. 2018)
36. Richards, J.C. Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice [Электронный ресурс]. URL: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf> (дата обращения: 22.11.2017)

Тест «Определение типа характера» (по К. Юнгу)

1. Что Вы предпочитаете?
 - а) немного близких друзей;
 - б) большую товарищескую компанию.
2. Какие книги Вы предпочитаете читать?
 - а) с занимательным сюжетом;
 - б) с раскрытием переживаний другого.
3. Что Вы скорее можете допустить в работе?
 - а) опоздание;
 - б) ошибки.
4. Если Вы совершаете дурной поступок, то:
 - а) остро переживаете;
 - б) острых переживаний нет.
5. Как Вы сходитесь с людьми?
 - а) быстро, легко;
 - б) медленно, осторожно.
6. Считаете ли Вы себя обидчивым?
 - а) да;
 - б) нет.
7. Склонны ли Вы смеяться от души?
 - а) да;
 - б) нет.
8. Считаете ли Вы себя:
 - а) молчаливым;
 - б) разговорчивым.
9. Откровенны ли Вы или скрытны?
 - а) откровенен;
 - б) скрытен.
10. Любите ли Вы заниматься анализом своих переживаний?
 - а) да;
 - б) нет.
11. Находясь в обществе, Вы предпочитаете:
 - а) говорить;
 - б) слушать.
12. Часто ли Вы переживаете недовольство собой?
 - а) да;
 - б) нет.
13. Любите ли Вы что-нибудь организовывать?
 - а) да;
 - б) нет.
14. Быстро ли Вы переходите от решения к выполнению?
 - а) да;
 - б) нет.
15. Легко ли меняется Ваше настроение?
 - а) да;
 - б) нет.
16. Любите ли Вы убеждать других, навязывать свои взгляды?
 - а) да;
 - б) нет.
17. Ваши движения:
 - а) быстры;
 - б) медленны.
18. Вы беспокоитесь о возможных неприятностях?
 - а) часто;
 - б) редко.
19. В затруднительных случаях Вы:
 - а) спешите обратиться за помощью;
 - б) не обращаетесь.

Тест «Психогеометрический»

Взгляните на следующие фигуры:



Выберите из них ту, которая вам больше всего понравится.

Multiple Intelligences Test - based on Howard Gardner's MI Model

(manual version - see businessballs.com for self-calculating version)

[more info at
businessballs.com](http://businessballs.com)

Score the statements: 1 = Mostly Disagree, 2 = Slightly Disagree, 3 = Slightly Agree, 4 = Mostly Agree
Alternatively for speed, and if easier for young people - tick the box if the statement is more true for you than not.
Adults over 16 complete all questions. Young people between 8-16 answer red questions only. This is page 1 of 4.
A short version featuring the young people's questions only is available free from the businessballs website.

Score or tick the statements in the white-out boxes only	Score
I like to learn more about myself	<input type="checkbox"/> 1
I can play a musical instrument	<input type="checkbox"/> 2
I find it easiest to solve problems when I am doing something physical	<input type="checkbox"/> 3
I often have a song or piece of music in my head	<input type="checkbox"/> 4
I find budgeting and managing my money easy	<input type="checkbox"/> 5
I find it easy to make up stories	<input type="checkbox"/> 6
I have always been physically well co-ordinated	<input type="checkbox"/> 7
When talking to someone, I tend to listen to the words they use not just what they mean	<input type="checkbox"/> 8
I enjoy crosswords, word searches or other word puzzles	<input type="checkbox"/> 9
I don't like ambiguity, I like things to be clear	<input type="checkbox"/> 10
I enjoy logic puzzles such as 'sudoku'	<input type="checkbox"/> 11
I like to meditate	<input type="checkbox"/> 12
Music is very important to me	<input type="checkbox"/> 13
I am a convincing liar (if I want to be)	<input type="checkbox"/> 14

I play a sport or dance	<input type="checkbox"/> 15
I am very interested in psychometrics (personality testing) and IQ tests	<input type="checkbox"/> 16
People behaving irrationally annoy me	<input type="checkbox"/> 17
I find that the music that appeals to me is often based on how I feel emotionally	<input type="checkbox"/> 18
I am a very social person and like being with other people	<input type="checkbox"/> 19
I like to be systematic and thorough	<input type="checkbox"/> 20
I find graphs and charts easy to understand	<input type="checkbox"/> 21
I can throw things well - darts, skimming pebbles, frisbees, etc	<input type="checkbox"/> 22
I find it easy to remember quotes or phrases	<input type="checkbox"/> 23
I can always recognise places that I have been before, even when I was very young	<input type="checkbox"/> 24
I enjoy a wide variety of musical styles	<input type="checkbox"/> 25
When I am concentrating I tend to doodle	<input type="checkbox"/> 26
I could manipulate people if I choose to	<input type="checkbox"/> 27
I can predict my feelings and behaviours in certain situations fairly accurately	<input type="checkbox"/> 28
I find mental arithmetic easy	<input type="checkbox"/> 29
I can identify most sounds without seeing what causes them	<input type="checkbox"/> 30
At school one of my favourite subjects is / was English	<input type="checkbox"/> 31
I like to think through a problem carefully, considering all the consequences	<input type="checkbox"/> 32
I enjoy debates and discussions	<input type="checkbox"/> 33
I love adrenaline sports and scary rides	<input type="checkbox"/> 34
I enjoy individual sports best	<input type="checkbox"/> 35
I care about how those around me feel	<input type="checkbox"/> 36
My house is full of pictures and photographs	<input type="checkbox"/> 37
I enjoy and am good at making things - I'm good with my hands	<input type="checkbox"/> 38
I like having music on in the background	<input type="checkbox"/> 39
I find it easy to remember telephone numbers	<input type="checkbox"/> 40

My grandfather's shop

My grandfather lived until he was 101 years old. He was a shopkeeper. He had a fish and chip shop in old village near a big, industrial town in the north of England. He had a son and a daughter. The daughter is my mother. The family lived above the shop.

In those days, «fish and chips» was the most popular dish in the whole country. My grandfather made the best fish and chips in the area. People came to the village by bus especially to get them.

Everybody loved my grandfather because he was such a happy and contented man. He worked hard, but once a week he closed the shop and went to have a lunch, not fish and chips, with friends in the local pub. He didn't retire until he was 78 years old. He said that the secret to a long life was a glass of whisky before going to bed and lots of fish and chips.

Burger Fest Restaurant

Mike: Have you been to that new burger restaurant in town, *Burger Fest*?

Lucy: No, I haven't.

Mike: Well, it's brilliant. I went there for my cousin's birthday last week. It was great. They've got a huge menu.

Lucy: Have they? What sort of thing do they have?

Mike: Anything you can imagine really. It's not just burgers. You can get fried chicken too, and pizza. I was going to get a chicken burger, but then I saw a double beef burger with bacon, so I had that. Delicious! And I got a huge mountain of fries. You should go!

Lucy: No, I don't eat fast food.

Mike: What, never? Not even on special occasions?

Lucy: No. In our family, we go to a proper restaurant to celebrate. Like, last month it was my parents' wedding anniversary, so we went to Rolando's in Manchester. Do you know it?

Mike: No. Where's that?

Lucy: It's opposite the station.

Mike: What kind of food do you get there?

Lucy: It's a vegetarian restaurant, so when we went, I had carrot and orange soup, then cauliflower and cheese pie. It was really nice. I think they should open more restaurants like that here in Mayfield.

Mike: I hate to tell you this, but I can't think of anyone who would go to a restaurant like that. No-one except you that is!

Lucy: Well, they should. It's much better for you.

Mike: But I don't think it matters if you eat unhealthily every now and then, as long as you don't do it too often.

Lucy: I agree with you, but there are people in this town who think pizzas and burgers are everyday food. Restaurants have a responsibility to teach people about what they're eating.

Mike: They did that at Burger Fest. They told you how much fat and sugar there is in each dish, and they sold salads too.

Lucy: That's not enough. No-one pays attention to the fat and sugar content of their food. And no-one buys salad when there are burgers available. The only way to solve the problem is to stop selling unhealthy food altogether. It sounds like a big step, but that's what I think.

A manufacturing company

- A: So, who do you work for?
- B: **I work for a large multinational company** called DAK Group. We have five main areas of business – construction, heavy industry, shipbuilding, motor vehicles and telecommunications.
- A: And which side of the business do you work in?
- B: The motor vehicles division. I work in our Belgian factory. **We manufacture components for our car production plants in Europe.**
- A: Where are DAK headquarters?
- B: In Seoul. But **the company has operations in over fifty countries** and thirty factories over the world.

Products and markets

- A: What does your company do exactly?
- B: We design and assemble a wide range of electric generators for hospitals, hotels and small factories. **We specialise in medium-sized generators** but we're hoping to diversify into larger models next year.
- A: And who do you sell to?
- B: **We export to Eastern Europe and the Far East. The domestic market accounts for about 40 per cent of our total sales.**

Company size

- A: How many people does your company employ?
- B: **We have over sixty employees. We have about forty factory workers and technical people and the rest are admin and sales staff.** We started off with only ten people so **our workforce has grown a lot.**
- A: **What's your annual turnover?**
- B: It was just over two million euros last year.

Company background

- A: How long has the company been in business?
- B: For over forty years. **The original company** – Davies Engineering – **was founded in 1950** by the Davies brothers in a small workshop near Manchester. They closed down the workshop in 1980 and opened up a new factory in Leeds.
- A: When did it become IABS?
- B: In 1997 – when it was bought by a German company. They set up two more businesses in the UK.
- A: **What does IABS stand for?**
- B: International Air Braking Systems.

What are you like?

Sally

Well, I'm very like my mum. We're interested in the same kind of things, and we can talk forever. We like the same films and the same books. I look like my mum, too. We have the same hair, the same eyes. And she's the same size as me, so I can wear her clothes! My sister's a bit older than me. Her name's Lena. We're quite different. She's very tidy, and I'm messy. She's much tidier than me. And she's very ambitious. She wants to be a doctor. I'm a lot lazier. I don't know what I want to do.

Jamie

I'm not really like my mum or my dad, but I'm a twin. I've got a twin brother called Rob, and we look a lot like each other. He's just a bit darker than me. I've got blonder hair. He is more kind of fair. But people are always mixing us up. People come to me and say hello and start a conversation, and I have no idea who they are. It's quite funny. I just say "Yeah?" or "Really?" We're very similar in character. We both love art and theatre and books, but he's bit moody and quiet. I'm a lot noisier. I guess he's quite shy. And I'm definitely cleverer than him!