



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

### **Выпускная квалификационная работа**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ**

по направлению 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

**Направленность программы бакалавриата**

**«Немецкий язык. Английский язык»**

**Форма обучения: очная**

Проверка на объем заимствований:  
74,72% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«09» июня 2022 г.  
заведующий кафедрой  
немецкого языка и МОНЯ  
Быстрой Елена Борисовна

*Быстрой*

Выполнила:  
студентка группы  
ОФ-503-090-5-1  
Ушакова Анастасия Анатольевна

Научный руководитель:  
Быстрой Елена Борисовна  
д.п.н., профессор, заведующий  
кафедрой немецкого языка и МОНЯ

Челябинск  
2022

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР .....	7
1.1 Понятие «Аудирование» и его психологические особенности как вида речевой деятельности .....	7
1.2 Трудности, возникающие при восприятии иноязычной речи на слух ..	17
1.3 Стратегии в обучении аудированию .....	25
1.4 Характеристика опор при обучении восприятию иноязычной речи на слух .....	30
Выводы по первой главе .....	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР .....	36
2.1. Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по обучению восприятию иноязычной речи на слух на основе использования визуальных опор у обучающихся восьмых классов .....	36
Выводы по второй главе .....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 .....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 .....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 7 .....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 8 .....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 9 .....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 10 .....	87

ПРИЛОЖЕНИЕ 11 .....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 12 .....	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 13 .....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 14 .....	96

## ВВЕДЕНИЕ

Социально-политические и экономические изменения в жизни российского общества привели к изменениям в образовании. В связи с этим полностью поменялся статус иностранного языка как учебного предмета. Он занимает важное место в развитии умственных способностей обучающихся и их образовательного потенциала. Целью изучения иностранного языка сегодня является умение коммуницировать с носителями изучаемого языка в повседневной жизни. Однако, не только беседа на иностранном языке является общением, но и восприятие речи собеседника на слух. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (далее – ФГОС) выпускник школы должен воспринимать на слух и понимать звучащие до 1,5 минут несложные аутентичные тексты, содержащие отдельные незнакомые слова, не препятствующие решению коммуникативной задачи, с разной глубиной проникновения в их содержание: пониманием основного содержания текстов, пониманием нужной/интересующей/запрашиваемой информации. Кроме того, во ФГОС в предметных результатах акцентируется значимость использования при аудировании языковой, в том числе контекстуальной, догадки [53]. В соответствии с этим, мы считаем проблему обучения аудированию на различных этапах изучения иностранного языка релевантной, и этот вид речевой деятельности требует детального изучения. Ведь недооценка умений аудирования может оказать крайне негативное влияние на языковую подготовку обучающихся. Нами были изучены процессы восприятия, понимания и переработки иностранной речи: развитие фонетических навыков восприятия речи на слух (И.Я. Борозинец), рецептивных лексических навыков (М.П. Базина, В.Е. Горбачев) и образование общих функциональных и речевых механизмов (А.И. Кохановская, Н.С. Харламова).

Хоть и тенденция к изучению иностранного языка с годами не снижается, а лишь только возрастает, обучение аудированию

характеризуется как недостаточно эффективное. Мы наблюдали за процессом ведения урока иностранного языка, проводили опрос и диагностический срез умений аудирования у обучающихся восьмого класса. Целый комплекс мероприятий продемонстрировал нам не самые лучшие результаты – обучающиеся определенно испытывают трудности в восприятии иноязычной речи на слух. От педагога требуется детальное решение таких проблем, как определение типа аудитивного материала и методика выполнения упражнений, с учетом всех условий, обеспечивающих понимание информации.

Отсутствие визуальной информации и одновременная концентрация на прослушивании аудиотекста являются основными проблемами, с которыми сталкиваются обучающиеся на уроках иностранного языка. Они склонны воспринимать процесс аудирования как наиболее сложный вид речевой деятельности и оценивают свои способности в этой области как сравнительно слабые. Особенно на начальном этапе, когда обучающиеся еще не привыкли к фонетике языка, они могут испытать разочарование из-за отсутствия понимания прослушиваемого текста. По этой причине необходимо поддерживать обучающихся с помощью визуальных опор при прослушивании аудиотекста. Чем ярче и привлекательнее выглядят визуальные опоры, чем эффективнее взаимодействуют слуховая и визуальная памяти, тем проще и продуктивнее произойдет формирование умения аудирования. Вышеизложенным определяется **актуальность** темы исследования.

В настоящее время существует потребность в разрешении проявляющихся в процессе обучения **противоречий**:

– между необходимостью обучения аудированию с использованием визуальных опор и не полностью разработанной системой обучения в данном направлении,

– между необходимостью использования визуальных опор на уроках иностранного языка и недостаточной разработанностью их содержательного компонента.

На основе анализа научной литературы, существующих исследований, выявленных противоречий и тенденций современного образования была сформулирована **проблема исследования**: выявление эффективности внедрения визуальных опор при прослушивании аудиотекста в учебный процесс на уроке иностранного языка.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, существующие противоречия обусловили выбор **темы исследования**: «Использование визуальных опор в процессе обучения аудированию».

**Цель исследования**: анализ проблемы обучения аудированию в теории и практике и экспериментальная апробация использования опор при обучении аудированию.

**Объект исследования** – процесс обучения аудированию на уроке иностранного языка в восьмом классе.

**Предмет исследования** – применение визуальных опор в процессе обучения восприятию иностранной речи на слух.

**Гипотезой исследования** является предположение о том, что обучение аудированию в восьмых классах будет наиболее эффективным, если оно будет осуществляться с использованием визуальных опор при прослушивании аудиотекста.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в ходе исследования решались следующие **задачи**:

- 1) Дать характеристику понятию «аудирование», используя методическую, психологическую и лингвистическую литературу.
- 2) Выявить основные трудности при обучении аудированию.
- 3) Рассмотреть стратегии, облегчающие понимание аудиотекста.

4) Рассмотреть визуальные опоры, служащие для эффективного понимания аудиотекста.

5) Апробировать визуальные опоры в ходе опытно-экспериментального обучения обучающихся восьмых классов.

Для успешной реализации поставленных задач и проверки выдвинутых положений гипотезы использовались различные **методы исследования**: Теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической, методической и специальной литературы; обобщение передового педагогического опыта. Эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование, опрос, тестирование, анализ продуктов мыслительной деятельности; анализ учебного материала, педагогический эксперимент.

**База исследования:** Муниципальное автономное образовательное учреждение «Гимназия № 96» города Челябинска. В исследовании приняли участие обучающиеся 8 класса в количестве 24 человек, а также 2 педагога.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (63 источника) и 14 приложений. Во введении обосновывается актуальность исследуемой проблемы, сформулированы предмет, объект, гипотеза, определены цель и задачи исследования, описывается структура данной работы.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР**

1.1 Понятие «Аудирование» и его психологические особенности как вида речевой деятельности

Аудирование – это рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной

переработкой звучащей речи. Процесс восприятия состоит из анализа и синтеза языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений), таким образом, аудиосигналы преобразуются в смысловую запись. Этот процесс называется «смысловое понимание». Термин «аудирование» был введен в методику преподавания американским психологом Д. Брауном в 1930 г. В отечественной терминологии его активное употребление началось лишь в 1964 г. после его первичного упоминания З.А. Кочкиной в статье «Что такое аудирование?» [30].

Аудирование представляет собой процесс прямого (диалогического) общения и понимания на слух текстов в условиях опосредованного общения. В последние годы многие авторы проводили различные исследования, связанные с обучением аудированию, например, такие как Б.Л. Следникова (1993), Е.В. Блохина (1998); важными являются работы авторов Н.И. Гез (1981), М.Л. Вайсбурд (1985); рассматривал проблемы лингвокоммуникативных аспектов речевого общения Г.В. Колшанский (1985); выдвинули основы устной речи при изучении иностранного языка И.И. Халеева (1989), А.П. Старков (1988); В.А. Артемов (1969), И.А. Зимняя (1991) обобщили и систематизировали информацию, добытую советской психологией при обучении иностранным языкам; анализировали методы преподавания иностранных языков Н.И. Гез и соавт. и И.Л. Колесникова (1982), Н.Д. Гальскова (2004), О.А. Долгина (2008); обосновали возможность обучения аудированию в коммуникативно-ориентированной области Н.В. Елухина (1989) и Ю.М. Колкер (2000); к тому же, М.В. Ляховицкий (1991), А.А. Миролубова и А.В. Парахина (1980) проводили исследования по общим методам обучения иностранному языку; А.В. Конышева (2005), О.Л. Федорова (1987) исследовали процессы организации самостоятельной работы во время изучения иностранного языка; Л.Я. Кулиш (1984) изучал психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи. В этих работах аудирование представляется как основа общения между людьми, которая позволяет слышать и понимать



информацию, которую хочет передать собеседник и адекватно среагировать на нее. Г.В. Рогова и И.Н. Верещагин рассматривают «аудирование» как понимание воспринимаемой на слух речи, которое представляет собой перцептивную, мыслительно-мнемическую деятельность, что реализуется в процессе выполнения целого строя непростых логических операций [45].

Мнемическая деятельность осуществляется за счет формирования образа, выявления и усвоения информативных признаков, узнавания и опознавания с помощью сравнения с образцом, уже имеющимся в памяти. Такие операции как: анализ, синтез, сравнение, дедукция, индукция, конкретизация и абстрагирование создают мыслительную деятельность. Перцептивная деятельность производится через восприятие, рецепцию и перцепцию [11].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез предполагают, что аудирование трактуется как перцептивная мыслительно-мнемическая деятельность, находящаяся во взаимосвязи с пониманием, восприятием и интенсивной переработкой информации, находящейся в сообщении устной речи [12].

И.А. Зимняя, исследуя отличительные особенности аудирования как вида речевой деятельности, предполагала, что аудирование осуществляет как устное, так и прямое общение, а также является реактивным и рецептивным типом вербальной деятельности в процессе общения [20].

Таким образом, если обобщить точки зрения ученых, что изложены выше, то можно прийти к мнению, что аудирование – это фундамент общения, который формирует освоение устной коммуникации. Эта основа предполагает такие возможности, как распознавание аудиозвуков, преобразование их в комбинации, без потери смысла, сохранение их в памяти во время прослушивания, предвосхищение большого значения дальнейшей информации и усвоение слышимых звуков.

Стоит отметить то, что процесс распознавания информации проходит специфично и имеет речевые и неречевые трудности, которые характерны для данного языка и тем самым отличают его от иностранного. При

освоении умения аудирования обучающийся способен внимательно слышать устную речь, предвосхищать дальнейшую цель коммуникации и уже основываясь на этом слышать как на иностранном, так и на родном языке.

Восприятие иноязычной речи на слух делает возможным усвоение звуковых сторон изучаемого языка и его такие признаки, как ударение, мелодика и ритм. В процессе формирования умений аудирования усваиваются не только лексические единицы изучаемого языка, но и грамматический порядок. Понимание смысла речи в процессе коммуникации происходит при помощи реализации целого ряда сложных логических операций, включающих в себя: анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др [11].

Слух является основой восприятия речи, а восприятие речи, в свою очередь, является основой для понимания информации на слух. Прежде чем говорить о фактическом аудировании, необходимо выяснить, как физически работает восприятие речи на слух и как обрабатывается информация в памяти, нужно понять, как работает слуховой аппарат человека, потому что, в действительности операции одновременны и параллельны соответственно. Во-первых, языковые звуки воспринимаются, идентифицируются и связываются со значением в виде звуковых волн. Например, слушатель определяет речевые сигналы на фоне других звуков, сегментирует непрерывный поток звуков, поступающих в его уши, и распознает языковые единицы (например, фонемы и слова), а также элементы предложения. Эти звуки фиксируются в сенсорном регистре. Затем мозг проверяет, является ли это речью. Если это так, то начинается фонологическое декодирование в кратковременной памяти на мельчайшие смысловые единицы [33].

Наша память не хранит ни звуковую, ни графическую, ни грамматическую или лексическую информацию об услышанном тексте. Она хранит исключительно семантическую информацию. Хранение

семантической информации происходит за счет абстрагирования от значения. Следовательно, поступающая информация сравнивается с информацией, хранящейся в долговременной памяти, и сопоставляется с уже активированными схемами. После этого в кратковременной памяти начинаются поиски и запросы, чтобы, наконец, представить объект мысленно. Процесс прослушивания сам по себе является очень сложным процессом и включает в себя разнообразие навыков. Отдельные речевые сигналы (звуки речи) необходимо отличать и идентифицировать от соседних речевых сигналов. Затем они должны быть сегментированы на значимые единицы. Наконец, синтаксис распознается, а намерение говорящего понимается. Иногда между сообщением и его интерпретацией возникают интервалы, особенно у изучающих иностранный язык. Это связано с ограниченным объемом памяти и тем, как работает кратковременная память. Чем более распространенным становится язык, тем быстрее идентифицируются звуки и буквы, а звукобуквенные сочетания приобретают значение [56].

Когнитивная психология вызвала сдвиг парадигмы в модели понимания. С конца прошлого столетия аудирование рассматривается уже не как пассивный, а как активный процесс, в котором происходит взаимодействие между текстом и слушателем. Различают «нижний» и «верхний» уровни понимания: к первым относятся акустическое восприятие речи, распознавание слов и синтаксический анализ. Вторые включают в себя тип текста и намерение говорящего, вплоть до оценки сказанного. Эти этапы не выполняются один за другим, а протекают параллельно, то есть взаимодействуют и частично компенсируют друг друга. Таким образом, понимание возможно благодаря взаимодействию между слушателем и текстом, а также благодаря процессам обработки на различных уровнях. Тексты могут содержать с одной стороны меньше, с другой стороны больше, чем необходимо для их понимания. Слушатель может предвидеть и делать выводы из текстовых данных. Благодаря намерению слушателя, он

слышит только то, что он хочет услышать, и понимает только ту информацию, которую он сможет акустически реализовать, придавая смысл.

Психолингвистика занимается вопросом направления анализа предложений. Как правило, информация усваивается линейно и аддитивно. Обработка информации происходит в обратном направлении: с одной стороны, она восходящая (снизу-вверх), основанная на данных или тексте, а с другой стороны, нисходящая (сверху-вниз), основанная на знаниях и опыте. Разделы языкознания, такие как фонология, лексика, синтаксис и семантика запускают и контролируют восходящий процесс. При этом расшифровка информации ведется от акустической составляющей вверх к содержательной составляющей. Однако одного этого анализа недостаточно, чтобы идентифицировать слова или распознать значение, поэтому нисходящий процесс, в свою очередь, является необходимым [60].

Нисходящие процессы запускаются и контролируются неязыковыми особенностями, такими как общие и мировые знания. Они гарантируют, что информация семантически интегрирована в существующие структуры знаний. Информация течет от слушателя к тексту и поэтому приобретает индивидуальную форму. Они переходят от содержательного компонента к акустическому компоненту. Восприятие речи возникает только благодаря взаимодействию обоих процессов и получению информации на всех уровнях.

Процессы «сверху-вниз» проверяют результаты процессов «снизу-вверх» на соответствие целям, при этом два процесса обработки параллельны и взаимодействуют друг с другом. Значение слова вполне может быть понято до того, как оно будет фонологически декодировано, поскольку слушатель может прибегнуть к своим мировым или общим знаниям. Нет уверенности в том, что восходящий процесс будет завершен, так как он может быть прерван, как только будет обнаружена смысловая связь. Другим примером является так называемый «эффект восстановления

фонемы». Звуки, отсутствующие в речевом сигнале при определенных условиях, могут быть восстановлены нашим мозгом и казаться слышимыми. Аудирование – это, прежде всего, процесс «сверху-вниз». Тот факт, что восходящая обработка ограничена, объясняется на следующем примере: иноязычные фамилии, например, вызывают затруднения для понимания на слух, так как они не входят в ментальный лексикон, а также труднодоступны тематически. Таким образом, становится очевидно, какое значение имеет процесс понимания «сверху-вниз». Начинающие или неподготовленные слушатели чаще используют восходящие процессы.

В процессе аудирования интонация является одним из главных информативных признаков, так как она способствует делению речи на части, связыванию этих частей между собой и раскрытию содержания информации, которая была изначально передана. Как полагает В.А. Артемов, интонация выполняет такие речевые функции, как логическая, синтаксическая, коммуникативная, модальная [2].

При восприятии речевых сообщений интонация играет роль в понимании, с каким из типов предложений работает слушатель. Существуют повествовательные, вопросительные, восклицательные и побудительные типы предложений. В общем и целом, понятие интонационный слух означает умение связать интонационное устройство фразы с ее интонационным вариантом, а фонетический слух определяет умение сопоставлять звуки речи с их соответствующими фонемами.

Прослушивая сообщение на неродном языке, аудитор использует не только активный словарь (объем которого у обучающихся средней общеобразовательной школы не является большим), но и пассивный, полученный, в основном, в процессе чтения [28].

Кроме этого, имеется потенциальный словарь, в который входит лексика, которая не была употреблена обучающимися в речи. Такой словарь включает в себя иностранную лексику, сложные слова и дериваты, которые образуются при помощи аффиксов.

Обучающиеся персонально обновляют потенциальный и пассивный словари, опираясь на тему урока, условия прослушивания аудиосообщения, соответствия между ранее известными и новыми лексическими единицами и умения предвосхищать последующую информацию.

Вероятностное прогнозирование осуществляется от слога до текста, то есть на всех уровнях языка, причем вероятность оценки всего сообщения влияет на ширину контекста и сложность структуры всего прослушанного сообщения [29].

Ощущения, восприятие, воображение, память относятся к чувственному познанию окружающего мира человеком, а мышление и речь к рациональному или умственному познанию мира. Мышление и речь – это познание того, что не было представлено человеческими ощущениями и восприятием. Кроме того, к процессам познания относятся воображение и память [14].

Воображение – это способность человека представлять в образной форме те чувства и ощущения, которые он испытывал в прошлом. С помощью воображения можно также создавать будущее, не опираясь на прошлый опыт, ведь выдуманные образы могут не соответствовать реальности. Тем не менее, образы памяти сочетаются с реальностью, которую они представляют, так как имеют связь с прошлым. В отличие от воображения, которое всегда имеет форму образа, память является не только образной, но и логической (память на мысли), эмоциональной (память на ощущения и чувства) [23].

Однако память и воображение взаимодействуют между собой, причем их связь осуществляется параллельно по нескольким линиям [32]:

- 1) Обмен образов по содержанию: память участвует в процессе воображения, так как выдвигает прообразы из прошлого.
- 2) Взаимное стимулирование: воображение улучшает память, а память, в свою очередь, делает воображение более эффективным.

3) Взаимное воздействие на другие психологические процессы: память и воображение являются фундаментом образного мышления.

На психологическом уровне различные типы памяти можно классифицировать в соответствии с двумя аспектами: продолжительностью хранения или содержимым памяти.

Память можно разделить на различные подсистемы в зависимости от длительности хранения информации. Обычно различают три системы:

- сенсорная память, которая сохраняет информацию от миллисекунд до секунд (например, зрительная или слуховая),
- кратковременная память, которая хранит информацию в течение отрезка времени равного 20-45 секундам,
- долговременная память хранит информацию годами.

В рамках долговременной памяти дополнительно проводится различие между декларативной и процедурной памятью. Декларативная память хранит сознательно доступную информацию: она включает факты и события, которые либо принадлежат к собственной биографии (эпизодическая память), либо составляют так называемое знание человека о мире (семантическая память, например, профессиональные знания или знания из таких областей, как история, политика, кулинария и т. д.). Процедурная память, с другой стороны, включает в себя навыки, которые, как правило, обычно используются автоматически и без раздумий. В первую очередь это двигательные процессы (занятия спортом, езда на роликах, плавание, занятия танцами, лыжи). Процедурное содержание памяти приобретается преимущественно путем неявного обучения, а декларативное содержание, напротив, присваивается путем явного обучения [54].

Стоит упомянуть такие виды памяти, как зрительная, слуховая и эмоциональная. Все вышеперечисленное играет особую роль в процессе обучения аудированию. При недостаточном развитии памяти совершенствовать язык и речь становится трудной задачей.

Развивать память нужно начинать еще в раннем возрасте. Советский педагог и психолог П.П. Блонский считает, что все виды памяти, которыми обладает взрослый человек, также являются историческими ступенями ее развития. Данные ступени можно считать филогенетическими ступенями развития памяти. Основываясь на вышеизложенное, можно прийти к мысли, что имеется последовательность видов памяти. Это двигательная, аффективная, образная и логическая виды памяти. П.П. Блонский высказал и развил мысль о том, что в истории развития человечества эти виды памяти последовательно появились один за другим [7].

Это нужно учитывать в процессе обучения аудированию. Далее рассмотрим взаимосвязь памяти как психического процесса и аудирования как вида речевой деятельности. Кратковременная, долговременная и оперативная виды памяти используются в процессе восприятия иноязычной речи на слух [35].

Кратковременная память обеспечивает прослушивание информации на всех этапах восприятия, подразумевает ее обработку и хранение в долговременной памяти. Последняя предназначена для сохранения слуховых образов слов, фраз и синтаксических конструкций, правил и схем их соединения. Благодаря такому типу памяти создается четкое восприятие фразовых структур и коммуникативных предположений. Кроме того, существует необходимость в кратковременной памяти для сравнения восприятий, идущих друг за другом с некоторым интервалом. Чтобы информация воспринималась верно, аудитор должен уметь запоминать слова и фразы, связывать услышанное сообщение с тем, что было услышано и переведено ранее [43].

Многие психологи предполагают, что информация, находившаяся до этого в кратковременной памяти, забывается по причине интерференции, где из-за получения новой информации стирается уже имеющаяся информация [3].



Это и есть отличительная особенность кратковременной памяти от долговременной. Опираясь на вышеизложенное, можно прийти к выводу, что главными психическими процессами, которые связаны с процессом аудирования, являются: память, мышление, воображение и восприятие. По этой причине одной из задач преподавателя является учет психических особенностей обучающегося.

Поскольку чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, оно легко устанавливает связь с процессом аудирования. В данной связи двух видов речевой деятельности протекают следующие психические процессы: восприятие, понимание и активная переработка информации. Только в процессе аудирования они проходят через слуховой канал, а при чтении – через зрительный.

К тому же аудирование находится в тесной связи с письмом, ведь в процессе написания знаков и символов человек устно проговаривает написанную информацию.

Таким образом, педагогу следует обращать внимание на важную роль аудирования в изучении иностранного языка, так как этот вид речевой деятельности тесно связан с другими видами. Без развития памяти, восприятия или воображения процесс понимания речи на слух становится невозможным. В современной методике обучения иностранным языкам отмечается необходимость формирования аудирования, без овладения этим умением коммуникация на иностранном языке элементарно не состоится. Педагогу не стоит забывать о трудностях, которые возникают у обучающихся в процессе аудирования, ведь он способен исключить их еще на начальном этапе.

## 1.2 Трудности, возникающие при восприятии иноязычной речи на слух

Аудирование составляет основу владения языком наряду с говорением, чтением и письмом. Эти виды речевой деятельности тесно

переплетаются между собой: из аудирования и говорения строится устная речь; аудирование и чтение ориентированы на понимание, восприятие и смысловую переработку информации. Аудирование вследствие взаимосвязи с говорением подготавливает ответ на услышанную информацию [58].

Умение слушать предполагает нечто большее, чем просто умение слышать звуки или высказывания на каком-либо языке. Можно вступить с кем-то в коммуникацию и слушать, не предполагая ответную реплику. Мы можем слышать звуковые волны, не будучи в состоянии реагировать на то, что говорит другой человек. Если говорящий использует язык, который слушатель не понимает, слушатель может не уловить никакого смысла в речи. Поэтому жизненно важно в ситуациях говорения и слушания обеспечение того, чтобы язык, используемый в процессе общения, был взаимно понятен как говорящему, так и слушающему. С другой стороны, слушание – это один из аспектов аудирования, который не требует больших усилий. Вот почему мы слышим, как люди говорят: «Я вас слышу, но не могу понять, что вы говорите». Это может означать, что звук слышен, но определенные факторы препятствуют способности слышать.

В соответствии с общими соображениями о восприятии языка, ниже приведены некоторые замечания о специфике аудирования на родном языке и на иностранном языке. Здесь рассматривается вопрос о том, отличаются ли процессы восприятия на слух от процессов понимания на родном языке. Способность слышать на родном языке не воспринимается сознательно. Совершенно бессознательно и без особых затруднений разные высказывания на родном языке могут быть восприняты, идентифицированы, интерпретированы окружающими нас людьми. Человек совершенно не готовится к ситуации общения, но когнитивные процессы протекают полностью автоматически. Например, нет необходимости полностью воспринимать и интерпретировать акустический сигнал, чтобы понять его, поскольку требуемое знание может быть

компенсировано нисходящими процессами понимания. Однако если изучающий иностранный язык вдруг оказывается в незнакомой ему ситуации, т.е. он вступает в разговор, при этом имея ограниченные знания, он больше не сможет легко следовать курсу. Слушателю трудно интерпретировать значение, даже идентифицировать слова или звуки речи. Обучающийся иностранному языку должен сначала хотя бы частично декодировать входящие акустические сигналы, чтобы запустить процесс слушания [1].

У изучающих иностранный язык менее развиты модели восприятия на слух, по этой причине они извлекают меньше информации, чем носители языка. Следует предположить, что слушатели изначально не имеют каких-либо фонологических шаблонов, которые обеспечивают процесс распознавания слов. Языковые знания обучающегося ограничены на других уровнях. Из-за отсутствия языковых навыков он может только аналитически обрабатывать прослушанный текст. С другой стороны, носитель языка всегда сравнивает входящий сигнал со своими предыдущими знаниями.

В отличие от изучающих иностранный язык, носители языка «активируют процессы обработки знаний» до и во время прослушивания, наряду с этим понимают схематически, а первые понимают только линейно.

Носитель языка может компенсировать фонологическую неопределенность или расплывчатость своим богатым знанием собственной языковой системы, но изучающий иностранный язык имеет лишь приблизительное представление о языке, который необходимо выучить, и поэтому в большей степени нуждается в «немаркированных» акустико-фонетических входных сигналах [24].

Проблемы возникают с изучающими иностранный язык, когда количество обрабатываемых сигналов сопровождается повышенной скоростью речи. Тогда рабочая память перенапрягается, даже перегружается.

Изначально процесс звукового декодирования является сознательным процессом, который занимает много времени. Это может привести к тому, что звуковые последовательности не будут обработаны, и поэтому слова не будут поняты. Из-за того, что синтаксические знания менее выражены, изучающий иностранный язык не может придавать значение многим словоформам. В этом отношении трудно применять те стратегии, которые уже выработаны изначально на родном языке для понимания на иностранном языке.

Кроме того, при восприятии носитель языка ориентируется на супraseгментные явления, например, акцент предложения, тональность, голос, ритм, пауза и т.д. Изучающий иностранный язык сначала должен привыкнуть к иностранной просодии. Такой слушатель не может слышать глобально, выборочно и детально, как носитель языка. Тем более обработка информации требует так много времени, что то, что следует за высказыванием, может быть уже не понятно, потому что кратковременная память и ее объем перегружены [44].

С трудностями в понимании обучающиеся сталкиваются по-разному: либо они исчерпывают себя на уровне расшифровки сигналов к более высоким уровням понимания, либо преждевременно отказываются прилагать усилия на самом низком уровне и пытаются использовать свои предварительные знания для достижения результата. В обоих случаях результатом будет непонимание или недопонимание. Однако в целом следует понимать, что и там, и там процессы восприятия речи протекают аналогично.

Определенно существуют языковые и неязыковые знания, необходимые в процессе аудирования, именно поэтому новичок сталкивается с рядом препятствий в процессе аудирования, начиная с самого низкого уровня (фонетика, фонология) и заканчивая более высоким (лексика, синтаксис) [36].

Обучение фонетическим основам является не только базисом для свободной речи, чтения и письма, но и для понимания на слух. Фонемы иностранного языка должны быть сначала изучены в классе. Фонемы в любых двух языках никогда не бывают совершенно одинаковыми, поэтому при изучении нового языка обучающиеся должны усвоить новый набор фонем. Таким образом, основным требованием является приобретение знаний о форме фонетических или письменных знаков, их значении и правилах их состава. Поэтому особое внимание следует уделить тренировке произношения [40].

Не было никаких указаний на то, что обучающиеся когда-либо путались в словах со слегка отличающимися фонемами. Помимо фонем, для успешного распознавания слов необходимо знать фонотактические, просодические и коартикуляционные явления. Важнейшим учебным методом для тренировки произношения является фонетическая транскрипция. Однако, она должна вводиться выборочно, поскольку немалое количество фонем представляет собой большую проблему для обучающегося. Вместе с тем, способность различать на слух с возрастом снижается. После полового созревания обучающийся, изучающий второй язык, никогда не овладеет фонологической системой языка до уровня носителя. Кроме того, обучающийся может идентифицировать звуки и звуковые комбинации только в том случае, если они также присутствуют в его родном языке. Обучающийся сравнивает и заменяет иностранные звуки звуками, известными ему из звуковой системы родного языка и сохраняет их в соответствии с этим шаблоном [47].

С другой стороны, различаются три компонента восприятия речи, которые обеспечивают успешное понимание. Это – акустический, лингвистический и содержательный компоненты. Однако не все три компонента необходимы для понимания. Восприятие речи возможно, несмотря на отсутствие компонента, потому что он заменяем. Отвлечение, вызванное шумом (акустический компонент), может быть компенсировано

очень хорошими языковыми навыками (лингвистический компонент) и точным ожиданием содержания (содержательный компонент). Может случиться и так, что слушатель знаком с языком и акустически все воспринимает хорошо, но отвлекается или устает в момент речевой ситуации. Качество двух «запасных компонентов» не должно опускаться ниже определенного предела, иначе будет нарушено восприятие. Поэтому для того, чтобы слушатель мог понять, о чем идет речь, необходим минимум знаний об акустике, лингвистике и содержании [48].

Просодия играет важную роль в восприятии, например, интонация, ритм, акцент. Просодические элементы берут на себя своего рода «переключающую функцию» между частями процесса восприятия на слух. Отмечено, что изменения ударения в предложении приводят к искажению восприятия, по этой причине утверждают, что просодия важнее, чем словесное распознавание отдельных звуков. Распознавание слова окончательно завершается присвоением значения.

Несомненно, распознавание слов при прослушивании представляет собой процесс семантической обработки, но без синтаксического анализа достоверное определение значения невозможно. Можно сделать вывод, что лингвистические навыки являются необходимым, но не достаточным условием для понимания. Чтобы понять высказывание, нужно выйти за рамки лингвистического декодирования и понять его прагматически. Слушатель может только выстраивать смысл в рамках своего кругозора знаний. Присвоение значения происходит при распознавании слова и осуществляется путем «поиска» в ментальном словаре. Например, схема «ресторан» включает в себя выбор блюд и напитков, их цены и способы оформления заказа. Схемы играют важную роль в предвосхищении содержания и выводах, без них мало что можно понимать, даже если фонетика, лексика и синтаксис известны [33].

Во время процесса распознавания слов сложность распознавания определенного слова уменьшается с увеличением длины высказывания

говорящего. Пример: «Покрась забор и... (ворота)». Последнее слово, должно быть, еще не было сказано, но слушатель уже предвосхищает его, т. е. определяет из того, что было сказано ранее, потому что он опирается на свое знание мира и делает логические выводы.

К экстралингвистическим знаниям в процессе понимания относятся и знания о самом тексте. Знания о текстах оказывают существенное влияние на успешный процесс понимания, при этом включают знания о различных типах текста (описательный, повествовательный, аргументативный), а также об отдельных типах текста (телефонный разговор, сводка погоды и т.д.). Например, если мы слышим голос диктора из громкоговорителя в аэропорту, мы невольно активируем текстовую схему «Объявление в аэропорту» и ожидаем не только определенной текстовой структуры (монолога), но и четко определенного содержания (прибытие, отъезд, выход на посадку, задержка) [16].

Под антиципацией, или предвосхищением, понимается построение ожиданий от процесса восприятия информации. Предвосхищение происходит на основе знаний о мире (предварительных знаний) и языковых навыков. Антиципация имеет четыре уровня: контекстуальный, синтаксический, лексический и интонационный.

На контекстуальном уровне активируется предварительное знание диаграмм, уточнение терминов или формирование гипотез. При таких заголовках как «В кафе» или «Вы сейчас слушаете сводку погоды», то, что следует понимать, конкретизируется, а внимание слушателя фокусируется. Антиципация является необходимым условием успешного процесса понимания. Какими бы хорошими ни были языковые знания слушателя, если он не выстраивает ожиданий от процесса восприятия информации, он блуждает в потемках. Процессы предвосхищения не всегда в достаточной мере учитываются при обучении аудированию. Из-за отсутствия предвосхищения может возникнуть нарушение слухового восприятия.

Инференция, или вывод, обозначает получение выводных данных в процессе обработки информации и/или языка и само выводное знание, умозаключение. Процессы инференции возможны, потому что мы привносим наши знания о мире в процесс понимания. Это также объясняет, почему можно услышать и понять больше, чем предлагает фактический аудиотекст.

Однако эта способность почти не используется в классах для начинающих из-за низкого уровня владения языком. Проблема этих классов заключается в том, что они пытаются запомнить каждое слово вместо того, чтобы слушать целиком. Опытный слушатель всегда сочетает новое с существующим, тем самым добиваясь сокращения объема информации, а также запоминает содержание, а не точную формулировку.

Третьим термином, связанным с процессом понимания в аудировании, является избыточность, которая относится к информации, выраженной более одного раза. Избыточность направлена на описание самого текста, ее можно найти на всех уровнях, например, на грамматическом, лексическом, просодическом уровнях. Слушатель понимает избыточность не как повторение, а как нечто новое, что для него является скорее дополнительным, что замедляет обработку текстов, а не упрощает и ускоряет ее. На самом низком уровне мастерства некоторые виды избыточности увеличивают нагрузку на слушателя, поскольку они требуют больше речевой обработки [48].

Таким образом, ученые понимают, что процесс аудирования сопряжен со следующими трудностями:

- отсутствие фонетических, грамматических и лексических навыков,
- иностранная просодия,
- акустический компонент,
- избыточность информации,
- недостаточный жизненный опыт.



К сожалению, трудностей в восприятии иноязычного текста на слух не избежать, однако их можно преодолеть. Для того, чтобы облегчить процесс овладения умением аудирования и добиться нужных результатов, педагогу нужно попытаться устранить трудности в процессе аудирования еще на начальном этапе. Для этого необходим стратегический подход, который направлен на достижение вышеизложенной цели.

### 1.3 Стратегии в обучении аудированию

Поскольку аудирование, как изложено выше, в значительной степени является автоматическим и бессознательным процессом, на который обучающийся не может повлиять, постольку необходим стратегический подход, чтобы соответствовать целевым требованиям в процессе обучения. Слово «стратегия» представляет собой концепцию действий в долгосрочной перспективе, направленной на достижение основных целей системы. Стратегия играет важную роль в нашей повседневной жизни, потому что она контролирует наши действия, в основном бессознательно, будь то общение с другими людьми, планирование нашей повседневной жизни или решение проблем [50].

С точки зрения изучения иностранного языка, ученые исследуют потенциал стратегий с 1970-х годов. Возможно, самый важный вклад был сделан в публикации Оксфорда 1990 года «Language learning strategies: What every teacher should know». Благодаря этой работе в дидактике иностранного языка утвердилось понятие «стратегии обучения». Таким образом, классификация включала в себя прямые стратегии (когнитивные стратегии, компенсаторные стратегии и стратегии памяти) и косвенные стратегии (аффективные, метакогнитивные и социальные стратегии) [62].

В исследовательской литературе существуют разногласия, как и по поводу самой концепции стратегии, так и по поводу того, что следует понимать под стратегией. Некоторые списки стратегий создают впечатление, что каждое действие, предпринятое обучающимся, является

стратегией, что некоторые авторы критикуют. На самом деле многие авторы понимают под стратегиями различные концепции. Большинство из них отличают когнитивные процессы от стратегий, придавая стратегиям следующие характерные черты, такие как «запланированность», «целенаправленность», «решение проблем» или «сознательность», кроме того, стратегии трактуются как когнитивные операции, которые целенаправленно и намеренно используются обучающимися. В качестве оперативных «программ» или «когнитивных структур действия» они могут служить запланированному достижению цели действия или, иначе говоря, оперативной реализации планов по достижению цели действия. Основываясь на концепции «стратегий обучения» в обучении иностранному языку, эта цель может быть связана с овладением языком, общением или обработкой языковой информации.

Кроме того, многие авторы считают необходимым проводить различие между стратегиями и методами. Таким образом, последовательность такова: обучающийся выбирает план действий или стратегию, которые будут формировать его или ее дальнейшие действия в соответствии с задачей, которую необходимо освоить, и связанной с ней целью действия. Реализация плана осуществляется с помощью методики обучения. Наконец, для реализации плана можно использовать несколько методов [26].

При работе над аудированием стратегии имеют большое значение для обучающихся. Предполагается, что они контролируют мыслительные операции при обработке информации. Стратегии обучения, используемые при аудировании, можно разделить на когнитивные, метакогнитивные и аффективные стратегии обучения.

Когнитивные стратегии контролируют когнитивные процессы, которые уже происходят во время вербальных действий, с целью поглощения, обработки и хранения информации. Метакогнитивные стратегии используются для планирования, контроля и мониторинга

собственного процесса обучения. Аффективные стратегии служат для сознательного использования эмоций в процессе обучения, усиливают положительные чувства, такие как мотивация и релаксация, и уменьшают отрицательные, такие как стресс и тревога.

Исследование O'Malley/Chamot/Kupper дает важные ответы на вопрос о том, какие когнитивные, метакогнитивные и аффективные стратегии обучения используются обучающимися при восприятии речи на слух [63]. Оказалось, что успешные обучающиеся используют стратегии чаще, чем обучающиеся с рисками учебной неуспешности, когда прослушивают тексты на иностранном языке. Последовательная модель когнитивной обработки языка предусматривает этапы восприятия, анализа и использования, они определили несколько стратегий обучения для каждого этапа, которые помогли успешным обучающимся.

В «фазе восприятия» обучающиеся неоднократно направляют свое внимание на прослушиваемый текст на сознательном уровне, не отвлекаясь на отрывки, которые они не понимают, что соответствует стратегии аффективного обучения. На этапе анализа ввода обучающиеся подходят к прослушиваемому тексту глобально, то есть не расшифровывают его дословно и не останавливаются на отдельных деталях, а вместо этого выводят значение отдельных текстовых элементов через общий контекст. Этим самым они компенсируют проблемы с пониманием, используя стратегии когнитивного обучения.

В «фазе использования» они устанавливают связь между услышанным и своим знанием мира или своим личным опытом, чтобы заполнить пробелы в понимании. Кроме того, стратегии метакогнитивного обучения помогают им проверить понимание, которое необходимо развить. Исследование O'Malley/Chamot/Kupper дает важную информацию о продвижении обучающимися стратегий понимания на слух на уроках иностранного языка.

Прежде всего, как упомянуто выше, есть подготовительная фаза перед прослушиванием, которая называется «предвосхищение», что помогает обучающемуся изначально формировать ожидание от текста и активировать в памяти соответствующие ассоциативные поля. Стратегии обучения, которые помогают облегчить процесс аудирования, включают, например, использование знаний о мире, сосредоточение внимания на мимике и жестах, извлечение пропущенных слов из контекста или обоснованное предположение.

За этой фазой следует фаза обработки информации, в которой информация упорядочивается, например, в виде таблицы. Затем следуют стратегии обучающегося, направленные на запоминание услышанного, например, с помощью мнемонических приемов или повторения вполголоса. Упомянутые этапы основаны на методе разделения на предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы, которые предпочтительно используются в обучении иностранному языку [63].

Таблица 1 – Стратегии и приемы, используемые в процессе обучения аудированию

Стратегии и приемы, используемые в процессе обучения аудированию	
Стратегии	Приемы
<i>1</i>	<i>2</i>
– активизация предварительных знаний о содержании, языке, ситуации или людях.	– делать заметки об интересах и предварительных знаниях обучающихся; – подготовить словарный запас и речевые средства;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– фиксировать собственные знания и мысли;</li> <li>– использовать диаграммы, изображения, схемы.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– выявление возможных трудностей при восприятии текста.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– подумать, какие трудности могут возникнуть;</li> <li>– проинформироваться о темпе речи, плотности текста;</li> <li>– выбрать важную лексику.</li> </ul>
Выполнение – контроль – исправление	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– опора на существующие знания.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– поиск знакомых слов и фраз;</li> <li>– сравнение с собственными знаниями и собственным опытом.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– структурирование содержания/текста.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обратить внимание на тематические ключевые слова, идиомы и фразеологических обороты;</li> <li>– соблюдать паузы в речи.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– компенсация и предотвращение.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обратить внимание на подчеркнутые и незнакомые слова.</li> </ul>

*Продолжение Таблицы 1*

<i>1</i>	<i>2</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– раскрытие подсказок.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обратить внимание на подсказки из контекста;</li> <li>– раскрыть незнакомые слова с помощью других языков, раскрыть незнакомые слова с помощью словообразования.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– заключительные выводы.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– делать выводы на основе контекста и предвидеть, что последует дальше;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выдвигать гипотезы о содержании на основе интонации и скорости речи;</li> <li>– догадываться о неизвестном на основе знаний о мире.</li> </ul>
– контроль.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– перепроверить гипотезы;</li> <li>– прослушать текст еще раз.</li> </ul>
– исправление.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– попросить воспроизвести;</li> <li>– изменить гипотезы;</li> <li>– прослушать текст еще раз.</li> </ul>

Можно твердо предположить, что обучающийся уже владеет многими стратегиями и методами обучения, упомянутыми в таблице 1, на момент изучения иностранного языка. На своем родном языке они могут использовать их автоматически, что не замечают этого [63].

Таким образом, стратегии обучающегося разнообразны и всегда зависят от конкретных требований задач, собственных целей обучающегося и контекста. Задача стратегий обучения, используемых обучающимися при восприятии иноязычной речи на слух, представляет собой облегчение процесса понимания, что является важным в процессе обучения. Ведь как упомянуто выше, успешные обучающиеся чаще используют стратегии в обучении, чем обучающиеся с рисками учебной неуспешности, что помогает им не только облегчить понимание материала, но и изучить данный материал качественнее и быстрее. В рамках стратегий большую роль играют опоры, которым посвящен следующий параграф.

#### 1.4 Характеристика опор при обучении восприятию иноязычной речи на слух

Опора – это средство обучения иностранному языку. Е.И. Пассов определяет опору как важное средство формирования речевого умения,

столь важного для развития у говорящего навыка самостоятельно высказываться [38].

Опора помогает обучающемуся строить высказывание на начальном этапе, но со временем рассеивается в процессе развития этого навыка и полностью пропадает на последней стадии его развития.

Е.И. Пассов полагал, что человек, который осваивает иностранный язык, схож с человеком, который встает на ноги после перелома: ведь до того, как он научится снова ходить самостоятельно, он будет пользоваться костылями. В процессе изучения иностранного языка под костылями подразумеваются опоры. Как и костыли, опора лишь временно присутствует в обучении. С помощью опор обучающийся восходит на «новую ступень» – неподготовленный уровень высказывания приходит на смену подготовленному. Визуальные опоры способствуют пониманию воспринимаемой информации на слух, расширяют направление мысли, а также ограничивают зону поиска в процессе речевой деятельности и фокусируют внимание на самом важном [27].

Кроме этого, благодаря индивидуальным знаниям о мире обучающегося заполняются пробелы [55].

Вследствие этого, наглядные пособия обеспечивают обучающимся зрительную информацию в процессе изучения иностранных языков, которая выполняет следующие функции:

- является опорой во время восприятия речевой структуры,
- связывает смысловую и звуковую стороны слова, как следствие, облегчая запоминание.

Немецкий дидакт Б. Дальгаус при изучении различных форм представления аудиотекста (аудиотекст с иллюстрацией, аудирование с опорой на текст и без опоры) пришел к выводу, что процесс восприятия иноязычной речи на слух зависит от таких факторов, как:

- 1) Сложность текста (чем сложнее текст, тем больше опор требуется для облегчения процесса понимания).

2) Длительность изучения иностранного языка (чем компетентнее студенты, тем быстрее они смогут отказаться от опор в виде печатного текста и других иллюстраций).

3) Цели и задачи обучения (если имеется цель подготовить студентов к реальной ситуации и действительно создать реальную аудитивную ситуацию, следует отказаться от печатной основы).

В реальной ситуации общения невербальная информация помогает учащимся понимать звуковые тексты, такие как мимику и жесты, в учебной ситуации также могут помочь иллюстрации и фотографии [61]. Однако учитель должен с самого начала помнить, что он готовит учеников к реальной ситуации общения, поэтому опоры должны быть минимизированы.

При обучении аудированию используют два типа опор: визуальные (изобразительные) и вербальные. Визуальные опоры это – заголовки, картинки, схемы, карты, фотографии, подчеркивания, особый шрифт, цвет и т.д.

Советский психолог А.А. Смирнов называет заголовки «наиболее распространенным видом опорных пунктов» [50]. Все, потому что заголовки сразу же знакомят с темой информации, которая впоследствии будет прослушана. Картинки используются как подсказка, так как они возбуждают интерес, способствуют речевой догадке и помогают запомнить последовательность прослушанных фактов.

Визуальные опоры играют большую роль, как для восприятия информации, так и для последующей ее передачи. По мнению В.Б. Царьковой опоры разгружают память, то есть сегментируют речевой поток и улучшают точность и полноту понимания, потому что воспринимать информацию зрительно легче, чем на слух [57].

Визуальные опоры делятся на две группы:

– изображения и отображения предметов и явлений действительности,



– описания предметов и явлений мира знаками, словами и фразами естественных и искусственных языков.

В процессе обучения аудированию используются следующие опоры: подстановочные таблицы, введенные в методический арсенал Г. Пальмером, ключевые слова И.А. Грузинской, логико-синтаксические схемы В.М. Кунина, структурно-речевые схемы высказываний Т.Л. Сирык, функционально-смысловые таблицы речевых высказываний В.П. Коростелева, денотатные карты высказываний Г.Д. Чистяковой [8].

В основе классификации опор лежат различные критерии:

1) По каналу поступления информации. Здесь опоры можно разделить на такие категории, как слуховые, зрительные, зрительно-слуховые (классификация М.В. Ляховицкого) или на визуальные, аудитивные, аудио-визуальные (классификация Е. Полат, 1988).

2) По коду передачи информации. В этом случае выделяют словесные (вербальные) и изобразительные опоры (классификация Е.И. Пассова, 1989).

3) По характеру управления речевыми высказываниями. В этом месте опоры делят на содержательные и смысловые (классификация Е.И. Пассова, 1985).

4) По степени участия обучаемого в процессе составления опор. В этом критерии выделяют опоры объективные и субъективные (классификация Ф.М. Рабинович) [34].

Л.Б. Болдырева называет следующие виды опор:

– содержательные вербальные, аудитивные, аудиовизуальные или визуальные опоры (микротекст, развернутый текст),

– смысловые вербальные, визуальные или аудиовизуальные опоры (слова как смысловые вехи, лозунги, афоризмы, подписи),

– содержательные изобразительные, визуальные опоры (фотографии из газет, картинки, серии рисунков),

– смысловые изобразительные, визуальные опоры (карикатуры, плакаты, даты, цифры) [22].

Стоит отметить, что при выборе визуальных опор для обучения аудированию нужно учитывать не только тему урока, этап обучения, но и уровень сформированности речевых компетенций и навыков обучающихся. В соответствии с задачами аудирования предпочтительным является использование активных опор, так как они создают представление о предмете речи, границах между компонентами текста и смысловыми отношениями между ними. В связи с этим слова представляют наибольший интерес в качестве опор.

Таким образом, учитель может оказывать косвенное влияние при прослушивании соответствующей информации, например, давать ситуационные знания, картинки или заголовки, которые могут в конечном итоге направить когнитивные процессы в определенном направлении. Обучающиеся должны обладать навыком самостоятельного нахождения ориентиров в аудиотексте. Они могут быть выражены словами, выделенными интонационно, заголовками, словами-носителями, логическими ударениями, риторическими вопросами, повторами. Из этого следует, что визуальные опоры позитивным образом сказываются на формировании речевых навыков, так как выступают в роли помощника при изучении иностранного языка.

#### Выводы по первой главе

1. Аудирование – это рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, которая представляет собой такие одновременные когнитивные процессы, как восприятие, понимание и переработка звучащей речи.

2. Содержание обучения аудированию изображает зависимость от целей, этапов и конкретных условий обучения. При изучении содержания обучения аудированию, стоит отметить, что изначальной целью являются

коммуникативные потребности обучающихся. Благодаря этому, имеется возможность выбора методически верной стратегии обучения аудированию.

3. Обучение аудированию включает в себя процессы не монологического характера, так как оно связано со стратегией обучения диалогической форме общения.

4. Потребности, которые складываются у обучающихся в процессе реального общения, содействуют педагогу при отборе содержания обучения, выборе учебных материалов, которые рассчитаны на развитие аудитивных умений.

5. Процесс аудирования вызывает множество трудностей у обучающихся, таких как отсутствие фонетических, грамматических и лексических навыков, иностранная просодия, акустический компонент, избыточность информации и недостаточный жизненный опыт.

6. Путем контроля успеваемости обучающегося можно определить следующее:

- уровень сформированности речевых умений,
- точное восприятие обучающимися аудиотекста,
- работу всех типов памяти,
- способность к прогнозированию своих аудитивных умений.

7. Требования к аудиотекстам и заданиям по тексту:

- насыщенные и содержательные тексты,
- выбор аудиотекста с элементами юмора и каламбура,
- динамика и сюжетность аудиотекста,
- знакомство с героями вначале прослушивания аудиотекста,
- наличие заголовка,
- объем текста подобран соответствующе с психологическими и

умственными возможностями обучающихся.

8. Визуальные опоры делятся на две группы:

– изображения и отображения предметов и явлений действительности,

– описания предметов и явлений мира знаками, словами и фразами естественных и искусственных языков.

9. Знания о мире и опыт обучающихся играют главную роль в процессе обучения аудированию. Опоры, в свою очередь, способствуют возникновению образов у обучающихся, которые согласуются с другими когнитивными процессами.

10. Визуальные опоры служат обучающимся как опорой, так и являются промежуточным звеном для понимания аудиотекста.

11. Контроль эффективности аудирования при использовании опор проходит легко, так как наружу выводится внутренняя мыслительная деятельность обучающихся.

12. Опора не только позволяет воспринимать информацию на слух, но и содействует раскрытию мысленных процессов и концентрации внимания.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР**

2.1. Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по обучению восприятию иноязычной речи на слух на основе использования визуальных опор у обучающихся восьмых классов

В первой главе выпускной квалификационной работы нами были рассмотрены психологические особенности процесса аудирования, трудности, возникающие при восприятии иноязычной речи на слух, стратегии в обучении аудированию и визуальные опоры, как средство

формирования речевого умения. Для подтверждения научной обоснованности представленных нами теоретических положений мы провели экспериментальную работу, которая представлена в форме педагогического эксперимента. Данная работа нацелена на проверку эффективности и реализации педагогических условий. Одной из фундаментальных общетеоретических проблем является проблема организации и планирования педагогического эксперимента, так как от этого зависит истинность научного познания. В научной литературе понятие эксперимент трактуется как метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности [59]. Метод педагогического эксперимента представлен в работах С.И. Архангельского, В.И. Михеева, Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, А.И. Пискунова.

В современной педагогике под педагогическим экспериментом понимается: «Метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания» [51]. Педагогический эксперимент включает в себя программу эксперимента и ее ход, вовлечение исследователя в эксперимент для проверки гипотезы в реальных условиях и взаимодействие экспериментатора и испытуемых. Согласно П.И. Образцову, от каждого педагогического эксперимента следует требовать: точного установления цели и задач эксперимента; точного описания условий эксперимента; определения в связи с целью исследования контингента учащихся; точного описания гипотезы исследования [41]. В процессе педагогического эксперимента используются различные методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование, опрос и др. Данные методы помогают дать общую характеристику предмету исследования, провести диагностику педагогического явления, подвергнуть анализу типичное состояние педагогической практики на начальном этапе. В ходе экспериментальной работы на основе количественных данных

выявляется возможность определить и проверить истинность гипотезы, которая выдвинута исследователем. Обобщение результатов исследования и формулирование рекомендаций происходит на завершающем этапе.

В методической литературе различают следующие виды педагогического эксперимента: в контексте целей различают формирующие и констатирующие эксперименты; в контексте условий организации эксперимента – естественные, лабораторные и комплексные эксперименты; по степени гласности – открытые и закрытые; по функции – разведочные, основные и контрольные эксперименты; по логической структуре доказательства гипотезы – линейные и параллельные; по длительности проведения – краткосрочные и долгосрочные [31]. Формой традиционного педагогического эксперимента является сравнение экспериментальной и контрольной групп. Результат эксперимента – это само изменение, произошедшее в экспериментальной группе по сравнению с контрольной и оцениваемое исходя из начальных условий. **Целью** нашего эксперимента является экспериментальная апробация обучения обучающихся восприятию иноязычной речи на слух на основе использования визуальных опор. Исходя из цели, были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) Изучение изначальных условий для проведения эксперимента.
- 2) Проведение опроса обучающихся с целью установления проблем, которые возникают у них при восприятии информации на слух.
- 3) Выделение критериев уровня сформированности умений аудирования у обучающихся.
- 4) Подбор подходящего материала для пробного исследования.
- 5) Исследование влияния визуальных опор в процессе обучения аудированию.
- 6) Подведение итогов экспериментальной работы и обобщение полученных результатов.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы нами были использованы следующие **методы** педагогического исследования: анализ

отечественной и зарубежной литературы, построение гипотез, прогнозирование, наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, статистические методы обработки данных. Комплекс методов научно-педагогических исследований позволил определить уровень сформированности у обучающихся способности к пониманию иноязычной речи на слух на всех этапах экспериментальной работы.

На констатирующем этапе были сформулированы следующие задачи:

1) Проведение опроса обучающихся с целью установления проблем, которые возникают у них при восприятии информации на слух.

2) Выделение критериев уровня сформированности умений аудирования у обучающихся.

3) Подбор подходящего материала для пробного исследования.

Мы провели опрос среди обучающихся 8 класса для установления факторов, которые в той или иной степени осложняют процесс аудирования. Количество испытуемых составило 24 человека, из которых 12 человек относятся к контрольной группе и 12 к экспериментальной. Им предлагалось выбрать затрудняющие понимание текста на иностранном языке факторы:

- быстрый темп речи,
- сниженная концентрация внимания,
- невнятная речь говорящего,
- большое количество незнакомых слов,
- отсутствие возможности видеть говорящего,
- незнакомый голос (привыкли к голосу и дикции учителя),
- отсутствие зрительных опор,
- непривычный порядок слов в предложении,
- отсутствие заголовка,
- высокая длительность текста.

Мы представили определение факторов, затрудняющих восприятие иноязычной речи на слух в виде диаграмм (Рисунок 1, Рисунок 2).

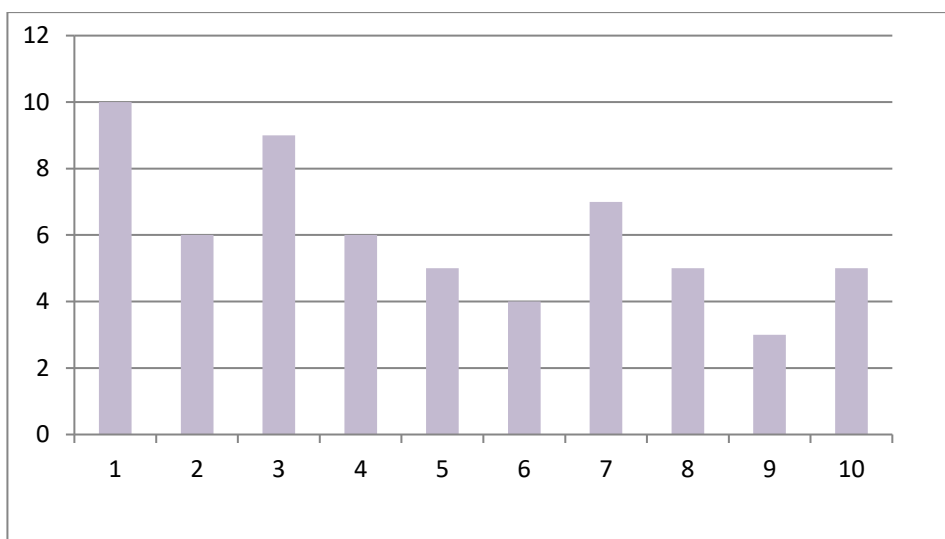


Рисунок 1 – Результаты опроса обучающихся экспериментальной группы

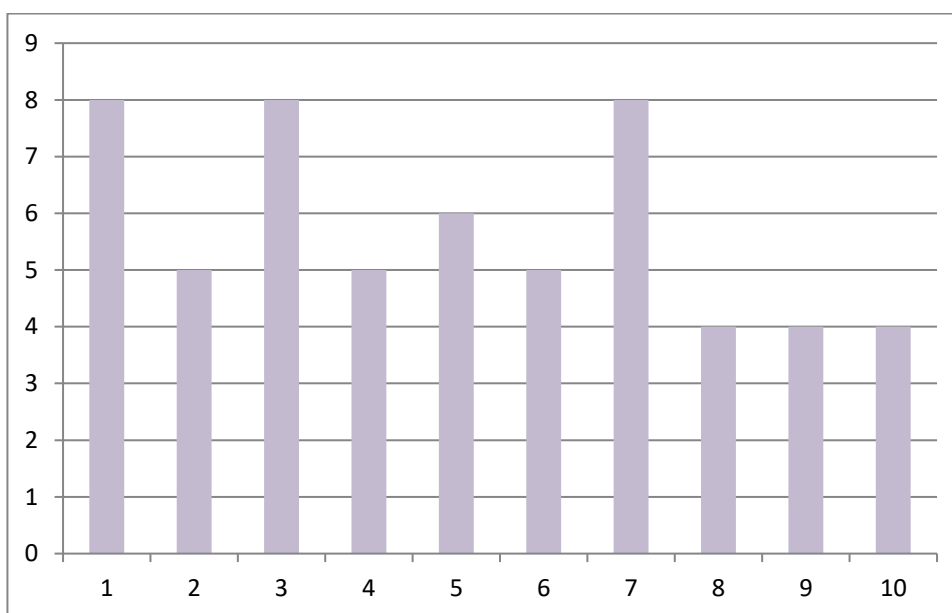


Рисунок 2 – Результаты опроса обучающихся контрольной группы

По итогам опроса, главной трудностью для испытуемых предстали такие факторы как отсутствие зрительных опор (ЭГ – 7 чел. из 12; КГ – 8 чел. из 12), быстрый темп речи (ЭГ – 10 чел. из 12; КГ – 8 чел. из 12), невнятная речь говорящего (ЭГ – 9 чел. из 12; КГ – 8 чел. из 12). Вышеизложенные факторы действительно представляют наибольшую трудность при аудировании с лингвистической точки зрения. И мы



полагаем, что применение визуальных опор благополучно скажется на эффективности прослушивания иноязычных текстов.

Для того чтобы установить уровень сформированности умений аудирования у обучающихся мы прослушали аудиотекст, после которого последовало задание с целью проверки прочности усвоения данного текста. Согласно И.А. Бердниковой, показатели прочности усвоения знаний можно представить следующим образом:

- высокая прочность  $> 90\%$ ,
- средняя прочность  $90\% \geq$  и  $\geq 70\%$ ,
- низкая прочность  $< 70\%$ .

С учетом данных показателей нами были выделены три уровня, характеризующие уровень сформированности умений аудирования у обучающихся по когнитивному критерию:

Высокий уровень – обучающийся владеет полным пониманием иноязычной речи на слух, что позволяет осуществлять коммуникацию на иностранном языке.

Средний уровень – обучающийся владеет достаточно полным, но не всегда согласованным между собой пониманием иноязычной речи на слух, что затрудняет процессы взаимодействия на иностранном языке.

Низкий уровень – обучающийся в недостаточной мере владеет пониманием иноязычной речи на слух, представления о коммуникации на иностранном языке разрознены.

Проанализировав УМК для обучающихся гимназии, был выбран УМК И.Н. Бим, Л.В Садовой «Deutsch» для обучающихся 8 класса. Отличительной особенностью данного учебно-методического комплекса является модульное построение учебника и наличие аутентичного материала о России и Германии.

В ходе прослушивания аудиотекста (Приложение 1) обучающимся было предложено выполнить задание без применения визуальных опор на контроль уровня сформированности умений аудирования (Таблица 2).

Таблица 2 – Контроль уровня сформированности умений аудирования без применения визуальных опор

Вопрос	Правильный ответ
1	2
1. Wohin kommt der Engländer?	Nach Berlin
2. Mit wem telefoniert der Engländer?	Mit seiner Frau
3. Wohin will er mit dem Taxi fahren?	Zu einem Hotel
4. Was besichtigt der Engländer?	Die Gebäude und Denkmäler
5. Wodurch geht er?	Durch Straßen, Plätze und Grünanlagen
6. Wie ist Engländers Deutsch?	Schlecht
7. Was hat er vergessen?	Wie heißt das Hotel und die Straße
8. Wohin hat der Taxifahrer ihn gebracht?	Ins Museum
9. Wer hat dem Engländer die Adresse gesagt?	Seine Frau

*Продолжение Таблицы 2*

1	2
10. Welches Wort hat der Engländer dem Taxifahrer gesagt?	Telefon

При оценивании ответов обучающихся мы использовали критерии показателя прочности усвоения знаний.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое мог получить обучающийся, равнялось 10, минимальное – 0.

Опираясь на это, мы установили следующие уровни сформированности умений аудирования:

– 10-9 баллов – высокий уровень сформированности умений аудирования,

– 8-7 баллов – средний уровень сформированности умений аудирования,

– 6-0 баллов – низкий уровень сформированности умений аудирования.

Количество баллов, которое набрали обучающиеся при выполнении задания после прослушивания аудиотекста, представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты уровня сформированности умений аудирования у обучающихся до начала эксперимента

№	ЭГ		КГ	
	ФИО обучающегося	Количество баллов	ФИО обучающегося	Количество баллов
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1.	Елизавета Д.	8	Анфиса Г.	7
2.	Константин З.	9	Дарья К.	8
3.	Ярослав К.	5	Анна К.	8
4.	Ксения К.	7	Климентий К.	5
5.	Василиса Л.	5	Никита К.	4
6.	Анастасия М.	9	Анастасия Н.	7
7.	Мария Н.	7	Сафия О.	7
8.	Артем П.	7	Михаил П.	8

*Продолжение Таблицы 3*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
9.	Никита П.	3	Полина С.	9
10.	Анастасия С.	8	Валерий С.	7
11.	Дарья У.	7	Арина С.	9
12.	Анна Ш.	9	Ксения Х.	9

Результаты наблюдения, проведенного на констатирующем этапе с целью установления уровня сформированности умений аудирования, представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Характеристика уровня сформированности умений аудирования у обучающихся до начала эксперимента

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	12	3	25	6	50	3	25
КГ	12	3	25	7	58	2	17

Для наглядной иллюстрации распределения обучающихся по показателям когнитивного критерия представим результаты тестирования в виде диаграммы (Рисунок 3).

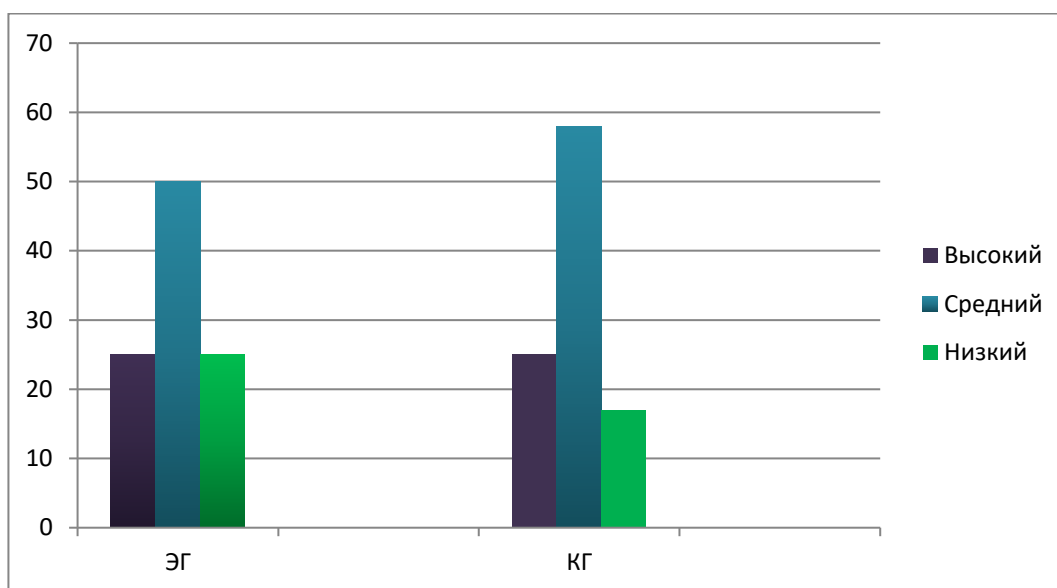


Рисунок 3 – Распределение обучающихся по показателям когнитивного критерия

Таким образом, анализ результатов контроля на констатирующем этапе эксперимента выявил, что уровень сформированности умений аудирования в экспериментальной и контрольной группах приблизительно равный: 25% обучающихся соответствует высокому уровню, 50-58% – среднему уровню, 17-25% – низкому уровню.

К тому же, по результатам контроля можно увидеть одинаковую степень понимания аудиотекста в экспериментальной и контрольной группах. Этот факт показывает в равной степени сформировавшиеся умения аудирования, что дает нам возможность реализовать эксперимент. Невысокая степень восприятия иноязычной речи говорит о том, что традиционные формы работы с аудиотекстом уже устарели и по этой причине они не могут позволить полностью раскрыть потенциал обучающихся. В связи с этим мы предлагаем свои виды работы над аудиотекстом, полагаясь на теоретическую часть работы, изложенную выше.

Следующим этапом работы по повышению эффективности понимания иноязычной речи на слух был формирующий этап. Цель формирующего этапа состояла в разработке визуальных опор к аудиотекстам по темам, которые соответствуют не только степени языковой подготовки обучающихся, но и уровню их заинтересованности и мотивации при работе над экспериментом. Мы предлагаем материалы по следующим темам: «Die Sommerferien», «Das Schulsystem in Deutschland» к учебнику И.Н. Бим, Л.В. Садовой «Deutsch» для восьмых классов.

В ходе работы над темой «Die Sommerferien» мы использовали следующие визуальные опоры: таблицы, цветные карточки, карта метеопрогноза и цветные обозначения.

Первым заданием для обучающихся было прослушивание аудиотекста (Приложение 2), который даёт информацию о туристских базах мира, опираясь на таблицу с вопросами (Таблица 5). Эта визуальная опора была сосредоточена на конкретизации основного представления о содержании аудиотекста, чтобы дополнительно структурировать временные, причинно-следственные и логические связи текста.

*Hört euch die Information über die Jugendherbergen an. Füllt die Tabelle aus.*

Таблица 5 – Визуальная опора к тексту «Die Jugendherbergen»

Wo?	Wann?	Wieviel?	Wie heißen die Seminare?	Was steht in ihrem Programm?

После повторного прослушивания обучающимся было предложено заполнить таблицу и пересказать текст.

*Hört euch den Text noch einmal an. Beendet eure erste Aufgabe und bereitet euch auf eine kurze Nacherzählung vor.*

Это не вызвало у обучающихся особых трудностей, так как таблица с опорными изображениями способствовала беспрепятственному запоминанию главной текстовой информации.

Следующий текст, представленный обучающимся, был о преимуществах проведения каникул на Родине (Приложение 3). У обучающихся лежали на парте картинки, представляющие виды отдыха с их названиями (Рисунок 4).

*Andrej Sarjanov aus Russland hat einen Brief an die Zeitschrift „Vitaminde“ zum Thema „Urlaub zu Hause“ geschrieben. Hört euch, bitte, den Text des Briefes an und markiert, über welche drei Arten des Urlaubs Andrej in seinem Brief schreibt?*



Рисунок 4 – Визуальная опора, представляющая виды отдыха

После повторного прослушивания с опорой на изображения для обучающихся был поставлен вопрос, как бы они провели каникулы на Родине.

*Hört euch den Artikel noch einmal an. Wie würdet ihr eure Ferien zuhause verbringen? Benutzt die Information des Artikels und die Bilder für die Antwort.*

Здесь опора на текст имела важное значение в логической последовательности текста, ведь обучающиеся смогли познакомиться с видами каникул, которые расположены в соответствии с текстом, это не только облегчило понимание текста, но и помогло верно ответить на вопрос.

Далее обучающиеся прослушали три диалога о путешествиях (Приложение 4). В качестве опор использовались карточки с именами говорящих и картинки с местом отдыха (Рисунок 5). Такие опоры облегчают понимание текста и развивают речевую догадку.

*Hört euch, bitte, die kurzen Dialoge an. Stellt, bitte, die Namen und die Bilder der Orte zusammen.*



Рисунок 5 – Визуальная опора, представляющая места отдыха

После повторного прослушивания диалогов нужно ответить на вопрос «Какое место из данных трёх вы бы выбрали для путешествия? Почему?»

*Welchen Ort (aus diesen drei) würdet ihr für eure Reise wählen?*

При прослушивании данного аудиотекста опоры в качестве фотографий поспособствовали усваиванию информации и навели на поиск информации для ответа на вопрос «Почему?»

Следующий этап – это прослушивание прогноза погоды (Приложение 5). Опорами здесь послужили карта Германии и отмеченные на ней обозначения температуры (Рисунок 6). Такие опоры помогли объединить всю информацию воедино, за счет чего обучающимся было проще сделать заключение по прослушанному тексту.

*Seht euch an die Wetterkarte unten an und merkt die Bedeutung der Symbole. Hört euch den Wetterbericht an und bezeichnet die Tagestemperatur im Norden, Westen, Osten und Süden Deutschlands mit den folgenden Farben.*

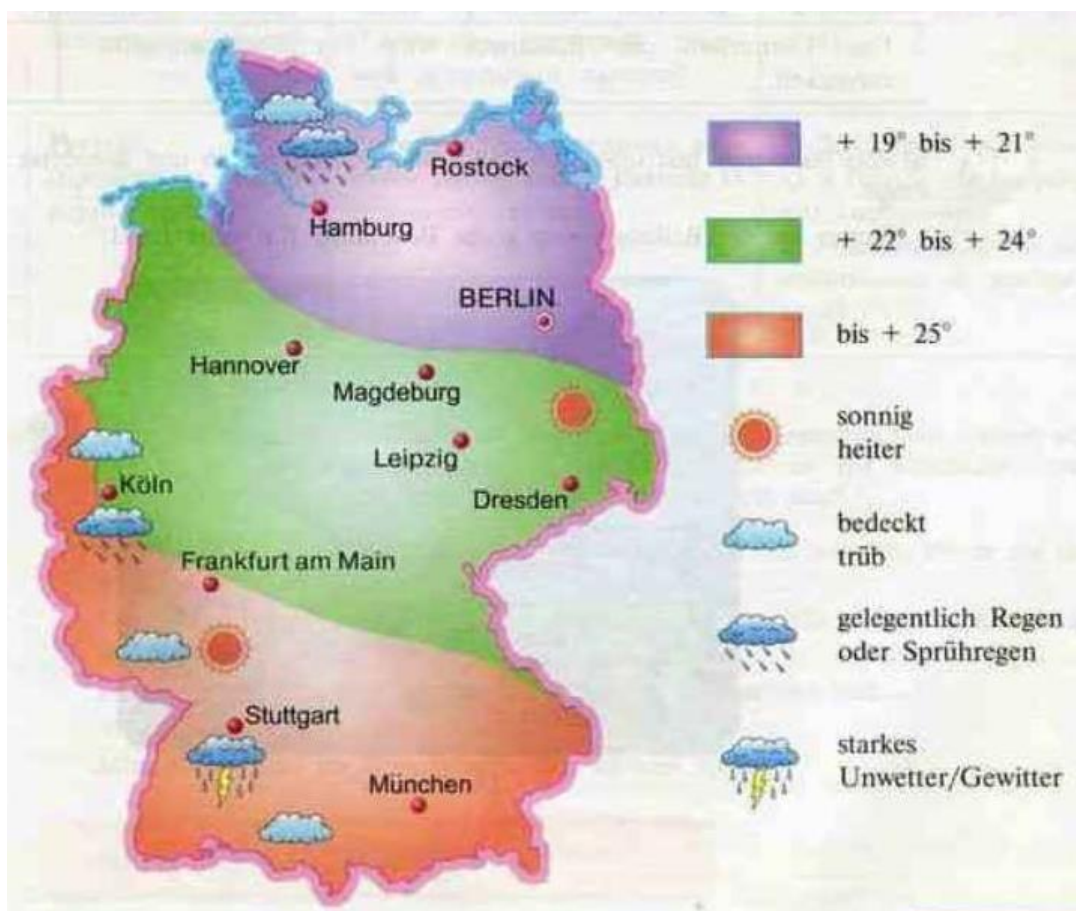


Рисунок 6 – Визуальная опора, представляющая прогноз погоды

После повторного прослушивания обучающимся было предложено построить маршрут поездки по Германии с учетом изменений погоды.

*Hört euch, bitte, den Wetterbericht noch einmal an und macht einen Marschweg. Welche Städte würdet ihr entsprechend dem Wetter besuchen?*

При выполнении первого задания обучающиеся сделали выводы по тексту благодаря зрительным опорам, а выполняя второе задание,



обучающиеся предлагали свои маршруты поездки, то есть самостоятельно работали с новой информацией.

Затем обучающимся была предложена топографическая карта острова с дорогами и сооружениями (Рисунок 7). Задачей является нахождение клада. Для начала учитель должен ознакомить класс с иллюстрацией, задать несколько вопросов и активизировать новую лексику. Затем обучающиеся слушают текст с указанием местоположения и направления определенного предмета, название этого предмета и есть ключевое слово (Приложение 6). Каждый обучающийся записывает свое ключевое слово на листке бумаги, которые в дальнейшем бросают в пакет и тянут по очереди. Таким образом, при верном ключевом слове получается порядок цен.

*Hört euch, bitte, die Hörszene. Wo ist der Schatz? Um was für einen Schatz handelt es sich?*

*Auf der Insel ist ein Schatz versteckt. Das haben Hans, Inge und Peter durch einen Zufall in einem alten Buch entdeckt. Der Leuchtturmwärter weiß, wo der Schatz zu finden ist. Aber verrät er den Kindern das Geheimnis?*



Рисунок 7 – Визуальная опора, представляющая собой топографическую карту

К тому же нами была рассмотрена методика работы с текстами с использованием визуальных опор по теме «Школьная система Германии».

Вначале обучающимся было предложено прослушать аудиотекст о Вальдорфской школе (Приложение 7).

В качестве опоры обучающимся было выдано задание с выбором правильного ответа (Таблица 6). Такая опора заставляет концентрироваться на конкретном материале и способствует мыслительной деятельности.

*Hört euch einen Bericht über die Entstehung der Waldorfschule an und versucht das Wichtigste zu verstehen. Lest folgende Sätze und markiert, welcher Satz in jedem Punkt richtig ist.*

Таблица 6 – Визуальная опора к тексту «Die Waldorfschule»

Es gibt nur eine Schule dieser Art in der Welt.	Es gibt viele Schule dieser Art in der Welt.
Die erste Waldorfschule wurde 1819	Die erste Waldorfschule wurde 1919

gegründet.	gegründet.
Vieles ist hier anders als an staatlichen Schulen.	Vieles ist hier ähnlich wie an Staatlichen Schulen.
Jeden Monat gibt es hier Zeugnisse.	Jedes Jahr gibt es hier Zeugnisse.
Die Schüler haben 4 Wochen das gleiche Fach und dann einen normalen Stundenplan.	Die Schüler haben 1 Wochen das gleiche Fach und dann einen normalen Stundenplan.
Man lernt hier drei Fremdsprachen.	Man lernt hier keine Fremdsprachen.

После повторного прослушивания обучающиеся смогли ответить на вопросы по тексту, пользуясь при этом таблицей из первого задания.

*Hört euch den Text noch einmal an und beantwortet folgende Fragen:*

- *Für wen war diese Schule bestimmt?*
- *Wann haben Emil Molt und Rudolf Steiner ihre Schule gegründet?*
- *Wie ist der Stundenplan in Waldorfschulen?*
- *Wie lange lernen die Schüler in Waldorfschulen?*
- *Wie viel Sprachen lernen die Schüler schon in der ersten Klasse?*
- *Welche ungewöhnlichen Fächer lernt man in Waldorfschulen?*

Данные вопросы по тексту являются опорой для корректного понимания текста. Чтобы верно ответить на данные вопросы, использовалась таблица из первого задания, которая позволяла с легкостью ориентироваться в тексте. Опорная таблица представляла собой план текста, раскрывая его содержание и отражая последовательность, что способствовало ускоренной работе ним.

Следующим текстом, который был дан обучающимся на прослушивание, был диалог о школе (Приложение 8). В качестве визуальной опоры послужила таблица с вопросами (Таблица 7), которая помогает раскрыть содержание аудиотекста и его детали еще до начала прослушивания.

*Max ist später in die Schule gekommen und interessiert sich dafür, was es in der Schule Neues gibt. Er spricht mit seinen Freunden. Hört euch das Gespräch an und füllt die Tabelle aus.*

Таблица 7 – Визуальная опора к тексту «Vor dem Unterricht»

Was für ein neues Fach haben die Schüler?	
Was Neues ist in ihrer Klasse passiert?	
Wie oft werden die Schüler im Schwimmbad schwimmen?	
Wo treffen sie sich zum Gespräch?	
Wie finden sie die neue Schülerin?	

Затем диалог был воспроизведен во второй раз для заполнения второго столбика таблицы и построения схожего диалога.

*Hört euch den Text noch einmal an, beendet eure Arbeit mit der Tabelle und bildet zu zweit ähnliche Dialoge.*

В таком случае данная визуальная опора необходима не только для понимания аудиотекста, но и для его воспроизведения. Обучающимся, пользуясь таблицей, проще находить ключевые понятия для составления подобного диалога.

Следующий аудиотекст дает информацию о структуре школьной системы в Германии (Приложение 9). Чтобы помочь обучающимся разобраться в системе образования в немецких школах им была выдана наглядная схема (Рисунок 8). При этом данная визуальная опора способствовала пониманию содержания текста.

*Hört euch, bitte, den Text über die Schule in Deutschland an und markiert die Stufen der Schule auf dem Bild.*

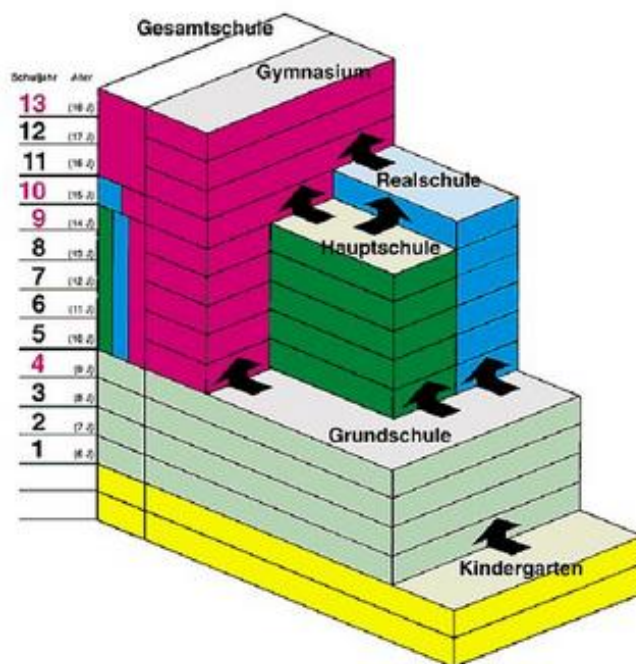


Рисунок 8 – Визуальная опора, представляющая структуру школьной системы в Германии

После повторного прослушивания обучающимся нужно было пересказать, что они узнали по теме «Школьная система Германии», опираясь на схему.

*Hört euch den Text noch einmal an, merkt das Wichtigste. Bereitet euch eine Erzählung über das Schulsystem in Deutschland vor.*

Такая схема служила опорой во время пересказа материала и определяла стратегию речевосприятия.

Следующий аудиотекст содержал два письма, один из них охватывал проблемную ситуацию, а второй предлагал пути её решения (Приложение 10). Для выполнения этого задания опорой служила таблица с вопросами, направленная на детальное понимание информации (Таблица 8).

*Wenn Schüler aus einem Schultyp in einen anderen übergehen, haben sie manchmal Probleme. Da können sie sich an eine Psychologin wenden. Ihr werdet zwei Texte hören. Das sind Briefe: ein Brief von einem Mädchen und ein Brief von der Psychologin. Hört euch, bitte, sie und füllt folgende Tabelle ein:*

Таблица 8 – Визуальная опора к тексту «Panik vor der Schule»

Warum fühlt sich das Mädchen so verzweifelt?	Was empfiehlt Psychologin?

Во время повторного прослушивания обучающимся нужно было занести в первую колонку таблицы информацию о чувствах девочки, а во вторую – советы психолога; кроме этого, написать личные рекомендации.

*Hört euch den Text noch einmal an, beendet die Tabelle. Stimmt ihr mit dem Empfehlen der Psychologin zu? Was würdet ihr empfehlen?*

Здесь опорная таблица послужила развитию коммуникативных умений, поспособствовала систематизации наблюдаемого материала и его запоминанию.

Затем мы перешли к прослушиванию информации о школьной системе в Германии (Приложение 11). Для начала нужно было записать ключевые слова. Материалами являются иллюстрация школьной системы Германии (Рисунок 9) и таблица для записей (Таблица 9). Первым делом при работе с визуальными опорами нужно познакомить обучающихся с иллюстрацией, затем прослушать интервью, во время которого нужно заполнить таблицу. Следующий шаг – работа с текстами, которые нужно прочитать, чтобы проверить правильность, записанных в таблице ответов.

*Hört euch, bitte, den Text über die Schule in Deutschland an und notiert die Information nach dem Thema “Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland”.*



Рисунок 9 – Визуальная опора, представляющая школьную систему Германии

Таблица 9 – Визуальная опора к тексту «Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland»

<i>Interview</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>
<b>Name</b>	<b>Hans</b>	<b>Inge</b>	<b>Petra</b>	<b>Peter</b>
Schultyp				
Klasse				
Lieblingsfächer				
Unbeliebte Fächer				
Abschluß				

После повторного прослушивания обучающимся нужно рассказать новую информацию по теме, опираясь на таблицу с ключевыми словами.

*Hört euch den Text noch einmal an, beendet die Tabelle und erzählt die neue Information.*

Следующим этапом в работе над повышением эффективности по восприятию иноязычной речи на основе использования визуальных опор был диалог матери и дочери (Приложение 12). Материалами являются иллюстрация, включающая в себя расположение картинок в правильном

порядке (Рисунок 10) и таблица на соотнесение реплики (Таблица 10). Это упражнение ориентировано на приобретение знаний о мире с точки зрения личной мотивации.

*Seht euch die fünf Illustrationen an. Was ist das Thema dieser Illustrationen? Wie konnte die richtige Reihenfolge sein? Was sagen Mutter und Tochter?*

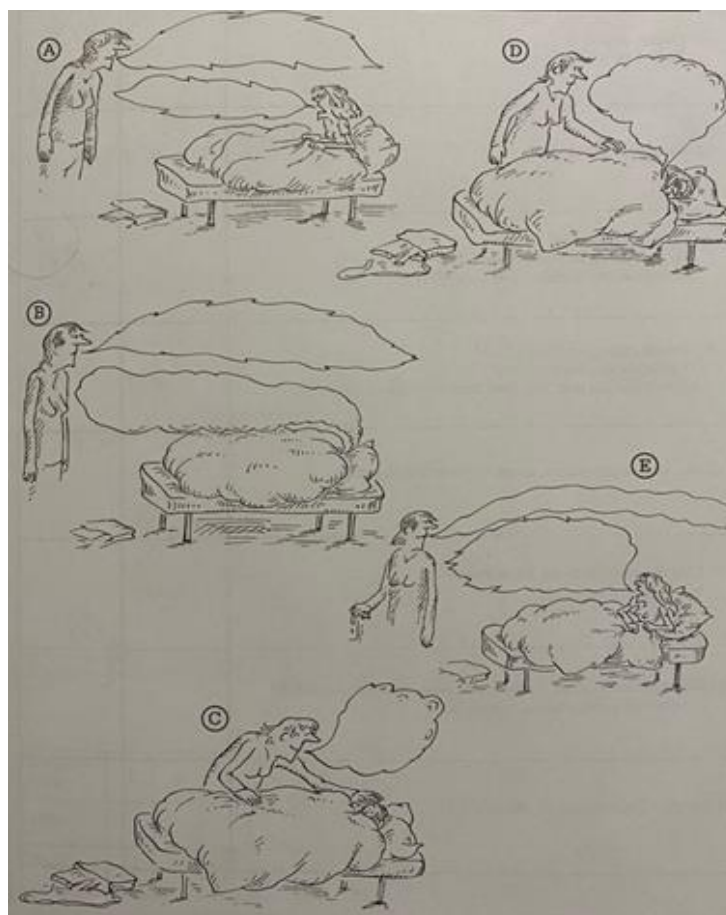


Рисунок 10 – Визуальная опора на соотнесение реплик

После прослушивания аудиотекста обучающимся предлагается занести реплики в нужную колонку. Что говорит мама и что говорит дочь?

*Hört euch, bitte, den Dialog zwischen Mutter und Tochter an. Habt ihr den Text richtig zugeordnet? War die Reihenfolge der Bilder richtig? Füllt die Tabelle aus.*



Таблица 10 – Визуальная опора к тексту «Dialog zwischen Mutter und Tochter»

Was sagt die Mutter? Was sagt die Tochter?	Mutter	Tochter
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
a) Komm, steh auf! Es ist halb sieben!		
b) Das ist Erpressung!		
c) Diese Scheißschule! Ich geh' da nicht mehr hin! Da kannst du machen, was du willst!		
d) Was ist denn das für ein Ton? Wie redest du denn mit mir? Mach', daß du aus dem Bett kommst, aber schnell!		
e) Na, nun mach schon, sonst kommst du zu spät!		
f) Und du glaubst wohl, ich schreibe dir 'ne Entschuldigung?		
g) Wenn du keine Argumente mehr hast, wirst du autoritär! Du glaubst wohl, darauf reagier' ich?		
h) Ich geh' heute nicht in die Schule!		

Следующий аудиотекст был направлен на ориентацию в городе с помощью карты (Приложение 13). Материалами являются карта Германии (Рисунок 11), по которой обучающиеся определяют, например «Как далеко находится Бохум от Бонна или Кельна?» и карта города Бохум (Рисунок 12), на которой обучающиеся рисуют маршруты при прослушивании аудиотекста.

*Seht euch die Karte an und beantwortet die Fragen. Wie weit es von Bochum nach Bonn/Köln/Holland usw.?*



Рисунок 11 – Визуальная опора, представляющая собой карту Германии

Затем во время прослушивания аудиотекста обучающимся нужно было нарисовать пути на карте города Бохум.

*Hört euch die vier Wegbeschreibungen an, und verfolgt die Wege auf dem Stadtplan. Der Ausgangspunkt für jede Wegbeschreibung ist der Hauptbahnhof.*



Рисунок 12 – Визуальная опора, представляющая карту города Бохум

По завершении эксперимента мы перешли к обобщающему этапу, который заключался в анализе показателей экспериментальной группы и контрольном срезе умений аудирования у обучающихся обеих групп.

Обучающимся был снова прослушан аудиотекст для установления степени его понимания (Приложение 14) и было предложено ответить на вопросы по тексту с применением визуальных опор (Таблица 11).

Таблица 11 – Контроль уровня сформированности умений аудирования на основе применения визуальных опор

<b>Вопрос</b>	<b>Правильные ответы</b>
1. Was ist Veras Lieblingsort?	Der Hauptbahnhof
2. Wo befindet sich der Hauptbahnhof?	In Berlin
3. Wovor hat der Hauptbahnhof Vera geritten?	Vor dem Hungertod
4. Wann hat der Hauptbahnhof Vera geritten?	Am Sonntag
5. Was hat den Mädchen geholfen?	Er war geöffnet
6. Wonach haben die Freundinnen gesucht?	Nach einer Imbissbude
7. Wovon haben Vera und ihre Freundin geträumt?	von Würstchen und Pommes
8. Wofür ist der Hauptbahnhof da geworden?	Um Fahrkarten zu kaufen
9. Wie heißt Vera den Hauptbahnhof?	Das Warenhaus
10. Was kann man im Hauptbahnhof außer Fahrkarten kaufen?	Bücher, Kleidung, Schmuck

Таким образом, максимальное количество баллов, которое мог получить обучающийся, снова равнялось 10, минимальное – 0.

Количество баллов, которое набрали обучающиеся при выполнении задания после прослушивания аудиотекста с применением визуальных опор, представлены в Таблице 12.

Таблица 12 – Результаты уровня сформированности умений аудирования у обучающихся по завершении эксперимента

№	ЭГ		КГ	
	ФИО обучающегося	Количество баллов	ФИО обучающегося	Количество баллов
1.	Елизавета Д.	9	Анфиса Г.	7
2.	Константин З.	10	Дарья К.	8
3.	Ярослав К.	7	Анна К.	9
4.	Ксения К.	8	Климентий К.	6
5.	Василиса Л.	7	Никита К.	5
6.	Анастасия М.	9	Анастасия Н.	8
7.	Мария Н.	7	Сафия О.	6
8.	Артем П.	8	Михаил П.	8
9.	Никита П.	5	Полина С.	9
10.	Анастасия С.	9	Валерий С.	8
11.	Дарья У.	8	Арина С.	8
12.	Анна Ш.	8	Ксения Х.	9

Результаты наблюдения, проведенного на обобщающем этапе с целью установления повышения эффективности понимания иноязычной речи на основе использования визуальных опор представлены в Таблице 13.

Таблица 13 – Характеристика уровня сформированности умений аудирования у обучающихся по завершении эксперимента

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
ЭГ	12	4	33	7	58	1	9
КГ	12	3	25	6	50	3	25

Представим результаты контроля в виде диаграммы для наглядной иллюстрации распределения обучающихся по показателям понимания иноязычного текста на основе использования визуальных опор (Рисунок 13).

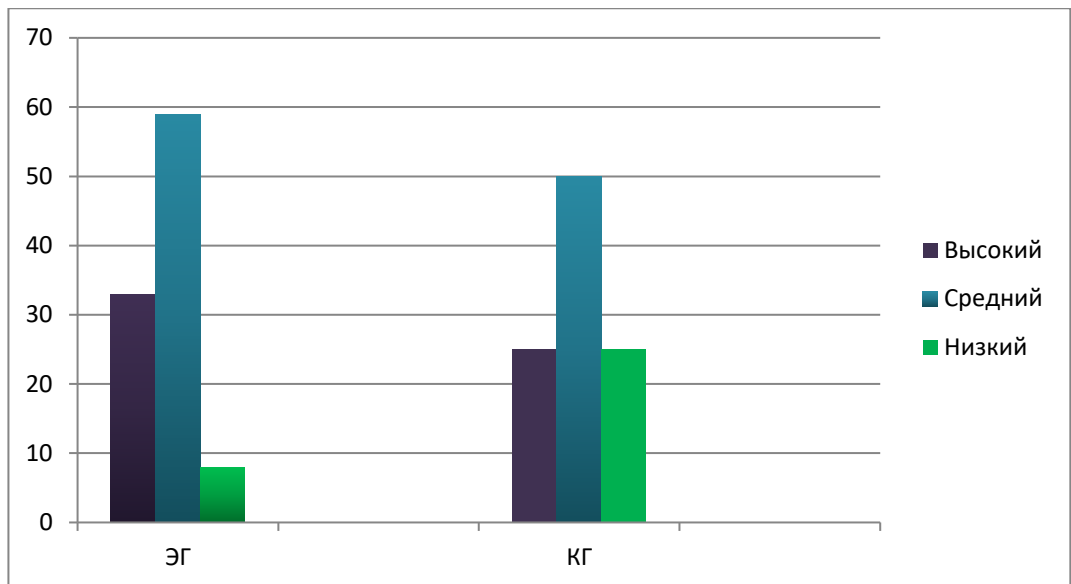


Рисунок 13 – Распределение обучающихся по показателям понимания иноязычного текста на основе использования визуальных опор

Таким образом, показатели таблицы свидетельствуют о разнородности степени понимания аудиотекста в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе мы применили визуальные опоры при прослушивании аудиотекстов и количество обучающихся, давших верные ответы на вопросы по сравнению с контрольной группой, возросло: 33% обучающихся экспериментальной группы обладают высоким уровнем сформированности умений аудирования, что на 8% больше, чем в контрольной группе; 58% соответствуют среднему уровню, что на 8% больше в отличие от контрольной группы; процент обучающихся экспериментальной группы низкого уровня, составляет лишь 9%, что на 16% ниже, чем у обучающихся контрольной группы.

Таким образом, нельзя не заметить, что наличие визуальных опор при восприятии текста на слух влияет на более эффективное восприятие иноязычного текста, так как слуховая и зрительная памяти функционируют одновременно. К тому же, возрастание числовых показателей в экспериментальной группе доказывает, что применение визуальных опор затрагивает все виды памяти обучающихся, активизирует их активный и

пассивный словаря, способствует развитию их языкового потенциала и благоприятствует эффективному обучению на уроках иностранного языка.

### Выводы по второй главе

Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях среди обучающихся гимназии. В зависимости от результатов нашей экспериментальной работы мы можем заключить следующие выводы:

1. Опора играет роль не только для семантического понимания, но и для смысловой передачи содержания. Она способствует сегментации речевого потока, разгружает память, повышает точность и полноту понимания, ведь «пропускная способность» анализатора слуха во много раз меньше визуального.

2. Опора – это важный аспект в процессе обучения аудированию. Опоры облегчают восприятие языкового материала и создают более интересную обстановку для обучающихся; использование опор помогает учителю расширить количество ситуаций общения, которые возникают в рамках рассматриваемой темы, что вызывает интерес у обучающихся и притягивает к разговору, тем самым осуществляя коммуникативные навыки в учебном процессе.

Две группы принимали участие в эксперименте – экспериментальная и контрольная. Целью исследования стояло повышение эффективности понимания иноязычной речи на слух на основе использования визуальных опор, которую мы выполнили.

Результат нашей экспериментальной работы выявляется в следующем:

В экспериментальной группе, в которой применялись визуальные опоры с целью повышения эффективности понимания иноязычной речи, показатели были выше в сравнении с контрольной группой (на 8% выше количество обучающихся, обладающих высоким уровнем сформированности умения аудирования, на 8% выше количество

обучающихся, обладающих средним уровнем сформированности умения аудирования, на 16% ниже количество обучающихся, обладающих низким уровнем сформированности умения аудирования).

Гипотеза, выдвинутая нами, была проверена и доказана на практике, т. е. визуальные опоры, применяющиеся во время прослушивания или после прослушивания аудиотекста, апробированные в ходе исследовательской работы, являются эффективными.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с вовлечением нашего государства в мировое сообщество возникла проблема, связанная с владением иностранными языками. Таким образом, появляется необходимость овладения иностранными языками среди населения.

Данная проблема может разрешиться созданием новых форм и методов в обучении. Новым методом для облегчения изучения иностранного языка являются визуальные опоры.

В нашей работе мы рассмотрели проблему, связанную с восприятием иноязычной речи на слух с использованием визуальных опор. Проанализировав данную проблему, можно прийти к выводу, что аудирование – это самый сложный вид речевой деятельности, поскольку оно связано с такими трудностями, как быстрый темп речи говорящего, низкая пропускная способность слухового канала, высокая длительность текста и т.д. Если аудирование останется непроработанным, то это отрицательно отразится на языковой подготовке обучающихся.

Для решения данной проблемы мы рассмотрели психологические особенности аудирования как вида речевой деятельности и трудности, возникающие при обучении восприятию иноязычной речи на слух. В этой работе мы акцентировали значимость визуальных опор в процессе обучения аудированию, ведь именно они являются главными помощниками во время овладения умениями аудирования.

В ходе исследования была рассмотрена методика работы с аудиотекстами на основе использования визуальных опор.

Нами были подробно описаны фрагменты уроков, на которых применялась данная методика в рамках следующих тем: «Die Sommerferien» и «Das Schulsystem in Deutschland». В ходе данной работы нами были разработаны визуальные опоры к текстам для аудирования для 8 класса, которые оказались эффективными, к тому же, были сделаны выводы о том, что комплексное применение визуальных опор в процессе обучения



аудированию позволяет снимать трудности восприятия речи на слух, значительно облегчает понимание речевого сообщения, воспитывает внимание, наблюдательность, развивает речь и мышление обучающихся, стимулирует их творческие способности, вызывает интерес к языку, желание владеть им, а также является одним из самых эффективных способов снятия трудностей при восприятии иноязычной речи на слух и облегчения понимания речевого сообщения на иностранном языке.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов / Н. Ю. Абрамовская // Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М.: 2007. – С. 16–24.
2. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артёмов. – М.: Просвещение, 2008. – 279 с.
3. Ачкасова Н. Н. Обучение аудированию на занятиях по английскому языку в вузе на современном этапе // Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн. 2017. № 2(32). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4220> (дата обращения: 15.05.2022).
4. Бим И. Л. Немецкий язык 8 класс / И. Л. Бим, Л. В. Садомова, Ж. Я. Крылова, Л. В. Садомова, Ж. Я. Крылова – М.: Просвещение, 2013. – 242 с.
5. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку / И. Л. Бим, – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
6. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника: Психолого-педагогические аспекты языкового преобразования / Е. Д. Божович // учебно-методическое пособие – Воронеж : МОДЭК, 2010. – 286 с.
7. Блонский Л. Л. Избранные психологические произведения / Л. Л. Блонский. – М., Просвещение, 1964. – 122 с.
8. Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух: На материале английского языка / М. Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1965. – 78 с.
9. Вайсбурд М. Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух / М. Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1965. – 80 с.
10. Венцов А. В. Проблемы восприятия речи / А. В. Венцов, В. Б. Касевич – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.

11. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова – М., 2003. – 192 с.
12. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика: Учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. вузов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2010. – 336 с.
13. Гез Н. И. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н. И. Гез // Иностранные языки. – 1981. – №5 – С.31.
14. Гез Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению / Н. И. Гез: Ж. 1981. – №5 – С.32.
15. Гришин В. А. Вопросы истории образования / В. А. Гришин, Л. А. Зятева, И. Л. Петрова, А. А. Прядехо, И. Я. Сосин – Б.: Издательство БГПУ, 1999. – 135 с.
16. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. Общая методика обучению иностранным языкам / Н. В. Елухина. – М.: Хрестоматия, 1991. – 238 с.
17. Елухина Н. В. Речевые упражнения для обучения аудирования / Н. В. Елухина// Методическая мозаика: Прилож. к журналу «Иностранные языки в школе». – 2009. - № 4. – С. 9–20.
18. Жан Жак Руссо: Педагогические идеи. – 2010 [Электронный ресурс]. – URL: <http://uchitel76.ru/zhan-zhak-russo-pedagogicheskie-idei/> (дата обращения: 07.04.22)
19. Занков Л. В. Избранные педагогические труды/ Л. В. Занков// 3-е изд., дополн. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
20. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 148 с.
21. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., Просвещение, 1989. – 222 с.
22. Иванова Е. Ф. Опоры в обучении иностранным языкам / Е. Ф. Иванова – Улан-Удэ, 2008. – 139 с.

23. Иванов О. В. Использование концепции поэтапного формирования умственных действий при обучении младших школьников пониманию речи. / О. В. Иванов // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета. 21-22 апреля 2009. В 5 ч. – Мн.: МГЛУ, 2009. – Ч. 1. – С. 68–70.

24. Иванов О. В. Проблемы восприятия младшими школьниками устноречевых связных сообщений / О. В. Иванов // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета. 18 – 19 апреля 2008 г. В 5 ч. – Мн. : МГЛУ, 2009. – Ч. 1. – С. 127–128.

25. Иванова О. И. Методика обучения экспрессивной устной речи на основе общественно-политического текста (немецкий язык, языковой вуз). / О. В. Иванов. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.

26. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова – М., 2002. – 264 с.

27. Колосовская И. Г. Обучение учащихся общеобразовательных учреждений восприятию и пониманию иноязычной речи на слух (Английский язык как второй иностранный): канд. пед. наук : 13.00.02 / И. Г. Колосовская. – Минск, 2009. – 214 с.

28. Колосовская И. Г. Комплекс упражнений для обучения восприятию английской речи на слух / И. Г. Колосовская. – Минск. – 2008. – № 1. – С. 8–15.

29. Коростелев В. С. Обучение иноязычному общению на начальном этапе / В. С. Коростелёв // Иностранные языки в школе. – 2009. – №1 – С. 14–16.

30. Кочкина З. А. Аудирование: что это такое? / З. А. Кочкина // Методическая мозаика: Приложение к журналу « Иностранные языки в школе». – 2007. – №8. – С. 12–18.

31. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учеб. пособие / Ю. З. Кушнер ; МГУ им. А. А. Кулешова. – Могилев : Изд-во МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с.

32. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранного языка / И. М. Кошман, М. В. Ляховицкий. – М.: Просвещение, 1981. – 146 с.

33. Луценко В. Е. Обучение аудированию на занятиях английского языка / В. Е. Луценко // Образование и наука в современных условиях : материалы X Междунар. науч.– практ. конф. (Чебоксары, 12 март 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017 [Электронный ресурс]. URL:

[https://interactiveplus.ru/ru/article/115822/discussion\\_platform](https://interactiveplus.ru/ru/article/115822/discussion_platform) (дата обращения: 21.03.22).

34. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе – 2000. – №5. – С. 17.

35. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Сост. Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск: Высшая школа, 2007. – С. 58–70.

36. Пассов Е. И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования. / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2010. – 172 с.

37. Пасов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов – М.: Просвещение, 1988. – 221 с.

38. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов – М.: Просвещение, 1977. – 216 с.

39. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

40. Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped103.html> (дата обращения: 14.04.22).

41. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел : Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.

42. Петров А. В. Классификация средств наглядности в современной системе обучения/ А. В. Петров, Н. Б. Попова // Мир науки, культуры, образования. 2007. – № 2. – С. 88–92.

43. Протасова Е. Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина – М., 2010. – 201 с.

44. Рабинович Ф.М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи / Ф. М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – 1986. – №5. – С. 20–24.

45. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина // Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

46. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович. – М., 1991. – 287 с.

47. Рыбина О. В. Обучение аудированию на уроках иностранного языка / О. В. Рыбина // Образование в современной школе. – 2001. – № 5-6. – С. 35–43.

48. Сабурова Г. Г. О влиянии зрительного и слухового восприятия учебного материала на иностранном языке на процесс его усвоения / Г. Г. Сабурова // Новые исследования в педагогических науках. – 1993. – № 6. – С. 55–64.

49. Синельников А. П. Психология обучения иностранным языкам / А. П. Синельников – Харьков, 2009. – 128 с.

50. Смирнов А. А. Проблемы координации в области памяти / Возрастные и индивидуальные различия памяти: Сб. статей под ред. А. А. Смирнова. – Минск, 1992. – 145 с.

51. Теория и практика педагогического эксперимента / под. ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – 208 с.

52. Турчин Г. Д. Золотое правило дидактики Я. А. Коменского / Г. Д. Турчин Саратов: «Известия саратовского университета», 2010 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/journals/izvestiya/pdf> (дата обращения: 14.04.22).

53. ФГОС 45.4 Предметные результаты по учебному предмету «Второй иностранный язык» предметной области «Иностранные языки» // ФГОС: [сайт]. – 2016. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 29.05.22)

54. Фурманова С. Л. Диагностические и тренировочные материалы для формирования навыков аудирования. Иностранные языки в школе. – 2020. – №6. – 96 с.

55. Хабибуллина Ф. Г., Куренова Н. А., Зиганшина Г. Г. Использование наглядности на начальном этапе обучения в условиях реализации нового стандарта / Ф. Г. Хабибуллина, Н. А. Куренова, Г. Г. Зиганшина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – 47 с.

56. Харченко Н. В. В сборнике: Язык и актуальные проблемы образования. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2018. – 421 с.

57. Царькова В. Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В. Б. Царьковская // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – 179 с.

58. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

59. Электронная библиотека Института философии РАН : официальный сайт. – Москва, 2018. – URL: <https://iphlib.ru> (дата обращения 29.05.22)

60. Язклычев Г. Б. Новые информационные технологии в науке нового времени. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. – 2017 – С. 94–95.

61. Dahlhaus, S. 66.

62. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Rebecca L. Oxford. – p. 211.

63. O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), – p. 418–437.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Ein Engländer in Berlin

Ein Engländer kommt nach Berlin, nimmt ein Taxi und sagt in schlechtem Deutsch „Zu einem Hotel, bitte!“ Das Taxi fährt durch die Straßen der Stadt und hält bald vor einem komfortablen Hotel. Am Eingang zum Hotel sitzen zwei Löwen aus Marmor. Der Engländer bekommt ein schönes Zimmer mit einem Balkon, isst im Restaurant zu Mittag und telefoniert dann mit seiner Frau. Er erzählt ihr über seine Reise und gibt ihr die Adresse des Hotels. Dann geht er spazieren. Er geht durch Straßen, Plätze und Grünanlagen, besichtigt die Gebäude und Denkmäler. Bald wird es dunkel, und er will zu seinem Hotel zurück. Aber wie heißt denn das Hotel? Wie heißt die Straße? Er hat das vergessen. Und die Hotelkarte hat er nicht mitgenommen. Was tun? Er erzählt einem Fußgänger in schlechtem Deutsch über sein Hotel und über die zwei Löwen. Der Fußgänger nennt ihm den Namen einer Straße. Der Engländer nimmt wieder ein Taxi und nennt die Straße. Das Taxi bringt ihn zu einem Haus mit zwei großen Löwen. Aber der Engländer sieht: Das ist nicht sein Hotel. Das ist ein Museum. Das Taxi fährt von einer Straße in die andere, aber der Engländer kann sein Hotel nicht finden. Da hat er eine Idee. Er sagt zum Taxifahrer: „Telefon.“ Und bald hält das Taxi vor einem Postamt. Der Engländer telefoniert dort mit seiner Frau und fragt sie nach der Adresse seines Hotels. So kommt er spät am Abend müde in sein Hotel zurück!

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Jugendherberge

Jugendherberge Hamburg: Jeden Nachmittag um 16.00 Uhr strömen junge Leute aus der ganzen Welt herein. Sie wollen für eine Nacht bleiben.

Die Übernachtung in einer Jugendherberge kostet etwa 15 Euro. Für die jugendlichen Gäste ist es eine billige Möglichkeit, die Welt zu sehen. Wer allein reist, bekommt hier ohne Probleme Kontakt. Schnell findet man Freunde. Man erzählt von seiner Reise und gibt Tipps.

Die Jugendherberge in Hamburg liegt an der Elbe. Große und kleine Schiffe fahren täglich vorbei.

Die jungen Leute können an einem Tag von einer Herberge zur nächsten wandern und unterwegs die Natur intensiv erleben, in vielen Jugendherbergen gibt es Umweltseminare. Die Idee der Jugendherbergen ist in die ganze Welt gegangen. Heute gibt es 5400 Häuser in 59 Ländern. Zur Grundidee gehört auch Toleranz in politischen und religiösen Fragen.

Die Jugendherbergen in der Bundesrepublik bieten viel ihren Gästen. Auf dem Programm stehen Fahrrad- und Kanutouren oder Segelkurse. Manchmal auch Drachenfliegen und Windsurfing\*. Segelfliegen, Tauchen oder Bauchtanz — für alles gibt es Kurse. Attraktiv sind die Jugendherbergen nicht nur für Deutsche. Sie sind ein internationaler Treffpunkt für Jugendliche.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Heimaturlaub: Erholung in Deutschland

Mir gefällt das Thema Heimaturlaub. Ich meine, dass man in Russland drei Arten des Urlaubs unterscheiden kann: Man kann ans Meer fahren, alte Städte besuchen oder einen Erholungsurlaub in einem Sanatorium machen. Was Deutschland anbetrifft, so gibt es dort viele Orte, an denen man seine Freizeit verbringen kann. Bayern ist das Urlaubsland Nummer eins in Deutschland. Damit bin ich einverstanden! Im Jahre 2008 war ich mit meinen Eltern in München. Das war eine sehr gute Reise. In München gibt es sehr viele Sehenswürdigkeiten: Marienplatz mit Rathaus, das Deutsche Museum, das BMW-Museum, die Alte Pinakothek<sup>1</sup> und vieles mehr. Wir haben auch einen Ausflug nach Neuschwanstein gemacht. Das war super.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4  
Die Dialoge über Reisen

**Dialog 1**

**Reporterin:** Hanna, was hast du in diesem Jahr in den Ferien gemacht?

**Hanna:** Ich bin in diesem Jahr in den Schwarzwald gefahren.

**Reporterin:** Allein?

**Hanna:** Nein, ich bin mit einer Jugendgruppe gereist.

**Reporterin:** Seid ihr mit dem Auto oder mit dem Zug gefahren?

**Hanna:** Nein, wir haben eine Bustour dorthin gemacht.

**Reporterin:** Wie lange seid ihr dort geblieben?

**Hanna:** Drei Wochen.

**Reporterin:** Nun, und wie war es dort?

**Hanna:** Fantastisch! Wir sind viel gewandert, auf die Berge gestiegen und haben zusammen viel Interessantes erlebt.

**Dialog 2**

**Reporterin:** Christa, und wo warst du in diesem Sommer?

**Christa:** Ich bin in den Ferien in die Türkei, nach Istanbul gefahren.

**Reporterin:** Bist du dorthin geflogen?

**Christa:** Ja, genau.

**Reporterin:** Wie lange bist du in Istanbul geblieben?

**Christa:** Zwei Wochen.

**Reporterin:** Hast du die Zeit gut verbracht?

**Christa:** Gut und sinnvoll. Ich habe nicht nur am Strand im Strandkorb gegessen, sondern habe auch mein Türkisch verbessert.

**Dialog 3**

**Reporterin:** Sophie, und wie waren deine Ferien?

**Sophie:** Prima. Ich war mit meiner Freundin im Süden, in Italien.

**Reporterin:** Wie habt ihr die Zeit verbracht?

**Sophie:** Das Wetter war schön warm. Viel Sonne, das Meer und neue Freunde. Toll! Wir haben gebadet, getaucht und uns gesonnt. Am Abend waren Diskos und

Gespräche mit anderen Jugendlichen. Am Nachmittag hatten wir oft einen Einkaufsbummel. Schöne Klamotten habe ich mir gekauft.

**Reporterin:** Danke fürs Interview.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Wetterbericht

In Deutschland hält warmes Wetter an. Im Norden überwiegend bedeckt, vereinzelt Regen oder Sprühregen. Tagestemperatur zwischen 19 und 21 Grad (nachts bis 17 Grad). Im Osten heiter, Tagestemperatur zwischen 22 bis 24 Grad. Im Westen teils bedeckt, teils Regen oder Sprühregen. Tagestemperatur um 20 Grad (nachts um 17 Grad). Im Südwesten teils bedeckt, teils heiter. Am Tag um 22 Grad. Im Süden bedeckt, zeitweise Regen, Gewitter. Das Thermometer zeigt 25 Grad (nachts um 15).

ПРИЛОЖЕНИЕ 6  
Die Schatzinsel - ein Suchspiel

LW= Leuchtturmwächter

I = Inge

H = Hans

P = Peter

LW: Na, hallo, ihr drei, was wollt ihr denn heute?

I: Ha, alter Seebär, heute überfallen wir Sie direkt! Wir haben gehört, daß es hier auf der Insel einen Schatz gibt!

LW: Sooo, woher wißt ihr das denn?

I: Das steht auf diesem Papier, das wir gefunden haben.

LW: Sooo!

H: Warum sagen Sie immer „sooo“? Was wissen Sie denn über den Schatz?

LW: Ich weiß nichts davon.

P: Das stimmt nicht! Wir merken das genau!

LW: Was stimmt nicht?

P: Nein, Sie wissen es, aber Sie wollen es uns nicht sagen, das ist es!

LW: Tja, warum soll ich euch das denn sagen?

I: Ha, verraten, Sie wissen es also doch!

LW: Ach wißt ihr, ich hab auch davon gehört, aber ich seh' nicht mehr so gut, und laufen kann ich auch nicht mehr richtig und ich war einfach nie dort ...

I: Aber wir sind sportlich ...

LW: Das ist viel zu schwierig.

I: Wir sind groß genug und gut trainiert!

H: Wenn wir den Schatz holen, dann können wir ja alles teilen!

LW: Teilen?

P: Ja, warum denn nicht? Das ist eine tolle Idee!

LW: Hm ...

H: (flüstert) Ich glaube, es klappt. Er sagt's uns!

P: Nun, sagen Sie's schon!

LW: Versprecht, daß ihr wiederkommt und mir die Hälfte gebt!

P, H, I: Einverstanden! Versprochen! Abgemacht!

LW: Also, ...

H: Nicht so aufgeregt!

LW: Also, ihr geht hier vom Leuchtturm nach Westen ...

I: Ich schreib alles auf: „Nach Westen“.

P: Wie weit?

LW: Bis zur Mühle.

H: Bis zur alten Windmühle?

LW: Ja. I: „Alte Windmühle“.

P: Und dann?

LW: Und dann geht ihr nach Norden über den Bahnübergang ...

I: “Über den Bahnübergang”.

LW: Bis zu einem Verkehrsschild ...

I: “Verkehrsschild”.

P: Was ist das für eins?

LW: Oh, ich war lange nicht da, ich glaube „S-Kurve“, ja, es ist ein Schild von einer gefährlichen Kurve.

I: „S-Kurve“.

P: Hast du es aufgeschrieben, Inge?

I: Na klar!

P: Man kann ja wohl mal fragen!

H: Komm, sei nicht so nervös! Und dann, wie geht's weiter?

LW: Am Verkehrsschild geht ihr von der Straße runter, quer durch die Wiesen nach Osten. Das ganze Jahr über weiden da Kühe ... Ja, und da ist auch ein Wassergraben ...

H: Wassergraben?

LW: Ja.

H: Ist der breit?

LW: Nein, da könnt ihr drüberspringen.



H: Kein Problem, ich hab im Sport 'ne Eins! Aber du?

P: Sei nicht so blöd!

I: "Wassergraben".

LW: Ja, und dann kommt ihr zu einem Bauernhof. Der Bauer züchtet Schafe ...

I: „Bauernhof, „Schafe“.

LW: Ja, dann geht ihr nach Norden, die Küstenstraße entlang bis zur alten Kirche.

I: „Alte Kirche“.

H: Gut, und weiter?

LW: Ja, und dann nach Westen bis zur Robbeninsel.

P: Ach ja, kenn' ich, da war ich mal baden, da ist ein Hotel.

LW: Ja, das Hotel, „Robbeninsel“, da ist auch ein hoher Mast mit einer Fahne.

I: „Robbeninsel“, „Fahne“.

P: Na, das ist ja wohl nicht der direkte Weg.

H: Der schickt uns über die ganze Insel!

LW: Ja, ihr müßt auch was tun für den Schatz.

H: Also, nun aber ein bißchen schneller.

LW: Ja, schneller? Dann nehmt die Inselbahn! Dann kommt ihr ganz schnell nach Wittsand.

I: "Wittsand".

P: Wittsand?

LW: Ja, das ist der Bahnhof, da ist das Strandbad. Wittsand heißt „Weißer Sand“.

I: Aha, „Wittsand“, „Strandbad“.

H: Und was machen wir da?

LW: Da steigt ihr aus. Da könnt ihr auch Eis essen.

P: Der Schatz, Seebär, der Schatz! Wir wollen kein Eis essen!

H: Der Schatz ist im Strandbad?

LW: Nun wartet doch mal! Ihr seid schon ganz nah dran. Dann geht ihr den Strand entlang nach Süden.

I: „Strand“, „Süden“.

LW: Bis zu den Booten. Eins davon heißt „Jan“. Das ist alt und kaputt. Das liegt schon immer da.

I: „Boot Jan“.

LW: Die Spitze des Bootes zeigt in die Richtung, die ihr nun gehen müßt.

P: Aha, und dann?

LW: Dann kommt ihr zu einem Baum. Um den Baum herum sind viele Büsche. Das sind Brombeeren und Heckenrosen! Alles voller Dornen!

H: Und wie kommen wir da durch?

LW: Nehmt ein Messer mit und eine große Schere, eine Heckenschere!

P: Ja, und wo bleibt nun der Schatz?

LW: In den Büschen sind riesige Steine, ein altes Grab ist das, und da muß der Schatz liegen.

I: „Baum“, „Büsch“, „Steine“.

LW: Ja, der Schatz, das sind lauter Goldmünzen, alles Goldmünzen ...

P: Alles klar, dann geht's los!

LW: Vergeßt nicht meine Hälfte!

H: Klar, abgemacht!

I: Alles klar!

P: Tschüß, bis später!

LW: Tschüß, viel Spaß und viel Glück ...

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### Die Waldorfschule

1919 gründete Emil Molt, Besitzer einer Fabrik in Waldorf, zusammen mit dem Pädagogen Rudolf Steiner eine Schule. Das war eine ganz neue Schule. Sie war für die Kinder der Fabrikarbeiter bestimmt und sollte eine besonders günstige Atmosphäre für die Persönlichkeitsbildung der Schüler schaffen. Heute gibt es über 400 Schulen in der Welt, die nach diesem Modell arbeiten. Man nennt sie Waldorfschulen.

Vieles ist hier anders als an staatlichen Schulen. Die Schüler lernen hier 12 Jahre. Sie haben drei oder vier Wochen lang täglich 2 Stunden das gleiche Fach, z.B. Deutsch, Chemie, Mathematik. Danach haben sie einen normalen Stundenplan. Und diese Reihenfolge wiederholt sich. So kann man sich gut auf eine Sache konzentrieren. Es gibt hier keine Zensuren und kein Sitzenbleiben. Auf dem Stundenplan stehen auch solche Fächer wie Religion, Werken, Gartenbau, Chor, Orchester oder Malen. Schon in der ersten Klasse lernt man zwei Fremdsprachen — Englisch und Französisch. Am Ende der zwölften Klasse können die Schüler das Abitur machen und weiter studieren.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

### Vor dem Unterricht

**Max:** Na, Leute, was gibt es Neues in der Schule?

**Felix:** In der Schule? Vielleicht Stühle.

**Max:** Witze, immer Witze! Aber im Ernst?

**Roland:** Neue Fächer.

**Anna:** In diesem Jahr beginnen wir eine dritte Fremdsprache zu lernen. Ich habe Französisch gewählt.

**Roland:** Und ich habe Lust, Russisch zu lernen.

**Anna:** Weißt du, dass unser neues Schwimmbad schon geöffnet ist? Jetzt schwimmen wir dort zweimal wöchentlich. Und bald haben wir einen Wettkampf im Schwimmen.

**Max:** Klasse! Das nenne ich eine Neuigkeit!

**Felix:** Das ist noch nicht alles. Wir haben eine Neue in der Klasse, Silvia Frisch.

**Max:** Interessant. Na und?

**Roland:** Ich finde sie hübsch und außerdem, was selten vorkommt, nicht dumm.

**Felix:** Sogar klug und nett.

**Anna:** Sie ist einfach gut erzogen.

**Max:** Ach so. Interessant. Mal sehen.

**Anna:** Wie du weißt, erwarten wir Freunde aus Russland und bereiten uns darauf vor.

**Felix:** Ja, wir haben uns schon Gedanken darüber gemacht, wie wir sie empfangen werden, wohin wir mit ihnen zusammen fahren, welche Souvenirs wir für sie vorbereiten. Heute Nachmittag sprechen wir noch mal darüber. Komm doch auch.

**Max:** Abgemacht. Wann und wo treffen wir uns?

**Felix:** Um drei in der Aula.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

### Die Schule in Deutschland

Das Schulsystem in Deutschland ist Sache der Bundesländer. Die Bundesländer bestimmen die Ferientermine und auch die Lehrpläne der Schulen.

Das Schulsystem hat drei Stufen: die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Jungen und Mädchen, die am 30. Juni sechs Jahre alt sind, gehen im Herbst in die Schule. Zuerst kommen sie in die Grundschule. Die Kinder lernen hier lesen, schreiben, rechnen. Musik, Naturkunde, Turnen, Kunst, Religion und Handarbeit stehen auch auf dem Stundenplan. In vielen Grundschulen lernt man auch eine Fremdsprache. Nach der 4. Klasse ist die Grundschule zu Ende. Tschüss, Frau Klassenlehrerin! Tschüss, alte Schule! Wie geht es jetzt weiter?

Nun beginnt die Sekundarstufe. Hier gibt es verschiedene Wege: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium.

Die Hauptschule umfasst gewöhnlich die Klassen 5 bis 10 und bereitet ihre Schüler auf die Berufswahl vor. Von besonderer Bedeutung ist hier deshalb das Fach „Arbeitslehre“. Nach dieser Schule können die Jugendlichen in einer Berufsschule lernen.

Die Realschule umfasst die Klassen 5 bis 10 und beginnt mit einem Probehalbjahr. Wenn die Schüler in diesem Halbjahr gute Leistungen haben, können sie in der Realschule weiterlernen. Wem das Lernen hier schwer fällt, der kann in die Hauptschule gehen. Nach der Realschule kann man einen Beruf erlernen oder eine Berufsfachschule besuchen. Neben dem Pflichtunterricht gibt es hier für die Schüler verschiedene Wahlpflichtkurse. Diese Kurse wählen die Schüler selbst. Wenn ein Schüler nach der Grundschule ins Gymnasium kommt, so lernt er hier 9 Jahre. Am Ende der Klasse 13 macht er das Abitur. Erst nach dem Abitur kann man auf eine Hochschule gehen. Das Gymnasium hat auch eine Orientierungsstufe. Die Fremdsprachen spielen im Gymnasium eine wichtige Rolle. Zuerst sind das zwei Fremdsprachen: Englisch und z. B. Französisch,

später auch Latein, Griechisch oder Russisch, wenn man auf den sprachlichen Zweig geht.

Das Gymnasium hat aber auch einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig, wo man nur eine Fremdsprache lernt. Ein anderer Weg ist die Gesamtschule, wo die oben genannten Schultypen zusammengefasst sind. Die Schüler verlassen die Schule je nach Begabung früher oder später.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10  
Panik vor der Schule

Liebe Inge,

ich bin total verzweifelt und unentschlossen! Seit den Sommerferien gehe ich in die 8. Klasse Gymnasium. Mein Zeugnis ist gut genug. Doch ich halt's auf dieser Schule nicht aus. Auf die Realschule zurückgehen? Das ist ziemlich kompliziert, aber auf dem Gymnasium bleiben, das macht mich kaputt. Meine Noten sind in den Hauptfächern schlecht. Alle lachen mich aus. Ich habe totale Panik vor der Schule, kann nicht mehr schlafen, essen, so aufgewühlt bin ich. Ich fühle mich hin- und hergerissen. Was kann ich bloß tun? Bitte hilf mir!

Deine verzweifelte Tanja

Liebe Tanja,

das ist wirklich schlimm für dich! Als ehemalige Lehrerin und aus vielen Gesprächen weiß ich, dass der Übergang zum Gymnasium oft nicht so leicht ist! Das Lerntempo ist anders, die Lehrer fordern mehr. In ein paar Monaten, in ein paar Jahren kann alles schon ganz anders aussehen! Deshalb, liebe Tanja, rate ich dir vor allem eins: Sei ruhig! Gelassenheit, Ruhe, Humor, ein gewisses Selbstbewusstsein und manchmal auch ein dickes Fell – das ist mindestens ebenso notwendig wie großer Fleiß! Denn nur, wer nicht unter Druck steht, kann sich gut konzentrieren, versteht, worum es geht! Wer sich dagegen verrückt machen lässt, versteht am Ende gar nichts mehr. Also, liebe Tanja, warte erst mal ab. Versuche vor allen Dingen alles, um dich in der Klasse etwas wohler zu fühlen! Bestimmt lachen dich nicht alle aus, andere haben doch auch Schwierigkeiten! Also, schau mal, ob du dich nicht mit ein paar Leuten befreunden kannst, dann fühlst du dich automatisch stärker! Triff dich vielleicht auch nachmittags mit diesen oder jenen. Sprich mit ihnen über das, was dich ärgert. Was deine Leistungen anbelangt, frag die einzelnen Lehrer mal in der Pause, was sie dir raten! Vielleicht habt ihr auch einen Vertrauens- oder Beratungslehrer, der dir mal aufmerksam zuhört und gemeinsam mit dir Lösungen entwickelt? Und vor allem: Nicht nur rackern, auch

Schönes erleben! Tu Dinge, die dich entspannen, die dir Spaß machen. Dann bist du gegen den Schulstress besser gewappnet! Solltest du den Übergang ins Gymnasium nicht schaffen? Nun, dann ist immer noch Zeit, über einen Schulwechsel nachzudenken.

Alles Liebe!

Deine Inge



## ПРИЛОЖЕНИЕ 11

### Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

#### **Interview mit Hans**

**Int:** Du bist also Hans. Sagst du mir bitte, wie alt du bist?

**Hans:** Zehn, hm.

**Int:** Bitte?

**Hans:** Hm 11. Ich bin jetzt 11 Jahre alt.

**Int:** Und auf welche Schule gehst du?

**Hans:** Ja, also, ich bin auf einer Hauptschule, in der 6. Klasse.

**Int:** Wollten deine Eltern, daß du auf die Hauptschule gehst?

**Hans:** Nein, eigentlich nicht. Aber, meine Mutter wollte, daß ich Szur Realschule gehe, aber die Noten waren nicht so gut ...

**Int:** Hm, ja, und dann habt ihr ...

**Hans:** Ja, ich wollte auch nicht so viele Sprachen lernen. Sprachen find' ich schwer.

**Int:** Was sind denn deine Lieblingsfächer?

**Hans:** Ja, am liebsten hab' ich Erdkunde, ja und Rechnen oder Mathe. Rechnen macht mir viel Spaß.

**Int:** Erzähl mal, was macht dir Spaß im Erdkundeunterricht?

**Hans:** Unsere Lehrerin hat schon viele Reisen gemacht. Die war schon in Afrika und so, und dann erzählt sie uns von den Ländern und zeigt uns Fotos. Das ist überhaupt nichtlangweilig ...

**Int:** Und welche Fächer findest du denn langweilig?

**Hans:** Hm, also, den Deutschunterricht, den finde ich nicht gut. Wir müssen da immer Diktate schreiben ... und auch immer so viel lesen.

**Int:** Und was gefällt dir auch nicht?

**Hans:** Och, die anderen Fächer mache ich eigentlich ganz gern...

**Int:** Und wie lange dauert deine Schulzeit?

**Hans:** Ich kann nach der 10. Klasse meinen Hauptschulabschluß machen, da muß ich noch fast 5 Jahre zur Schule gehen.

**Int:** Und was willst du dann werden?

**Hans:** Ich weiß noch nicht genau, vielleicht Bäcker wie mein Großvater, aber das weiß ich noch nicht.

**Int:** Danke, Hans, und viel Spaß weiterhin bei deinen Lieblingsfächern!

**Hans:** Ja, danke.

### **Interview mit Inge**

**Int:** Inge, kannst du mir mal erzählen, auf welche Schule du gehst?

**Inge:** Ja, ich gehe seit dem letzten Schuljahr auf die Realschule, in die 6. Klasse.

**Int:** Und wie gefällt es dir dort?

**Inge:** Also, hm, ja es ist nicht so schlecht da, aber es ist nicht so leicht wie auf der Grundschule.

**Int:** Wie sind denn deine Noten?

**Inge:** Ja, in Mathe geht es ganz gut, das hat mir schon immer Spaß gemacht. Und Geschichte und Sport, das mache ich auch gern.

**Int:** Und in welchen Fächern ist es nicht so gut?

**Inge:** Ja, ich lerne ja jetzt die erste Fremdsprache, das ist Englisch, und das finde ich sehr schwer. Da habe ich jetzt eine 5 geschrieben und das macht mir überhaupt keinen Spaß ... ja ... (Stöhnen)

**Int:** Hattest du dir das anders vorgestellt?

**Inge:** Ich hab nicht gedacht, daß man da so viel zu Hause lernen muß, Vokabeln und so ... und dann beim Schreiben, man spricht das ganz anders als man schreibt ...

**Int:** Und womit hast du noch Probleme?

**Inge:** Am schlimmsten finde ich Deutsch. Das ist furchtbar langweilig. Wir machen da jetzt dauernd Gedichte und das gefällt mir überhaupt nicht.

**Int:** Ja, und wie denkst du, daß es weitergeht?

**Inge:** Im Moment weiß iches noch nicht. Vielleicht ist die Realschule doch zu schwer für mich. Aber eigentlich möchte ich schon den Realschulabschluß machen, weil ich dann mehr Chancen habe.

*Int:* Na, dann drücken wir dir mal die Daumen. Das wäre doch schade, wenn das nicht klappen würde!

### **Interview mit Petra**

*Int:* Hallo, Petra, kannst du mir mal sagen, wie alt du bist und auf welche Schule du gehst?

*Petra:* Ja, ich bin jetzt 14 und gehe in die 9. Klasse hier im Schillegymnasium.

*Int:* Und macht dir die Schule Spaß?

*Petra:* Ja, es macht mir unheimlich viel Spaß. Eigentlich hat mir die Schule schon immer viel Spaß gemacht.

*Int:* Du bist schon immer eine gute Schülerin gewesen?

*Petra:* Ja, ich hatte noch nie Probleme mit der Schule.

*Int:* Und welche Lieblingsfächer hast du?

*Petra:* Am liebsten mache ich Physik und Chemie. Wir haben da ganz tolle Lehrer, das ist richtig spannend. Ja, und Fremdsprachen lerne ich auch gerne, vor allem Französisch, weil mir Frankreich so gut gefällt.

*Int:* Na, das klingtjasehrzufrieden. Gibt es den etwas, das du nicht so gerne machst?

*Petra:* Doch (lacht), Musik und Kunst mache ich nicht so gerne. Also, ich hab nie ein Instrument gelernt und für Kunst bin ich zu ungeduldig. Aber ein bißchen interessiert mich das schon.

*Int:* (lacht) ... , jetzt bin ich aber erleichtert. Ich dachte schon, du bist eine Streberin ...

*Petra:* (lacht), nein, aufkeinen Fall. Es macht mir bloß Spaß, so viele Sachen auszuprobieren.

*Int:* Weißt du schon, was du einmal werden willst?

*Petra:* Also, im Moment nicht. Früher wollte ich unbedingt Tierärztin werden. Vielleicht kommt auch noch etwas anderes in Frage, aber studieren möchte ich auf jeden Fall.

*Int:* Na, Petra, ich bin sicher, du wirstes schaffen. Ich danke dir für das

Gespräch.

*Petra:* Ja, o. k.

### **Interview mit Peter**

*Int:* Peter, du gehst auf die Gesamtschule. Seit wann?

*Peter:* Seit wann? Seit fast 3 Jahren, ich bin jetzt in der 7. Klasse.

*Int:* Erzähl doch mal, wie gefällt es dir an der Gesamtschule?

*Peter:* Ich finde es gut, daßeshiernichtsoschlimmist, wenn man in einigen Fächern nicht so gut ist.

*Int:* Welche Fächer sind das bei dir zum Beispiel?

*Peter:* Was mir überhaupt keinen Spaß macht, ist Englisch. Das finde ich fürchterlich, aber ich besuche da einen C-Kurs und deshalb brauche ich nicht so viel Angst haben, wenn ich nicht so gut bin.

*Int:* Hast du noch ein Fach, das dir nicht liegt?

*Peter:* Ja, Latein, da hab ich auch solche Schwierigkeiten. Vielleicht wähle ich das wieder ab.

*Int:* So, nun sag aber mal, wo deine Interessen größer sind?

*Peter:* Am liebsten mache ich Mathe und dann gibt's hier einen Informatikkurs.

*Int:* Informatik? Bist du ein Computerfan?

*Peter:* Ja, im Kurs lernt man, mit Computern umzugehen. Wir haben in der Schule auch Computer, da können wir sofort alles ausprobieren.

*Int:* Hast du Lust, später mal was mit Computern zu machen?

*Peter:* Ich glaube, das würde ich sehr gerne machen. Aber ich weiß noch nicht, ob ich das Abitur schaffe.

*Int:* Warum denn nicht? Du hast doch gesagt, daß die Gesamtschule für dich richtig ist.

*Peter:* Ja, klar, aber für das Abitur muß man trotzdem gut sein. Na, mal sehen.

*Int:* Also, viel Glück dabei! Danke, Peter!

## ПРИЛОЖЕНИЕ 12

### Dialog zwischen Mutter und Tochter

**M= Mutter / T= Tochter**

M: Komm', steh auf! Es ist halb sieben!

T: Ich geh' heute nicht in die Schule!

M: Halsweh? Montagskrankheit?

T: Nein.

M: Na, dann mal schnell raus aus dem Bett! Schließlich geht es Hunderttausenden, Millionen Kindern so. Wenn alleschwänzen wollten, was dann?

T: Ja, genau das müßte eben mal passieren, dann könnten die ihren Laden nämlich dicht machen.

M: Na, nun mach' schon, sonst kommst du zu spät!

T: Diese Scheißschule! Ich geh' da nicht mehr hin! Da kannst du machen, was du willst!

M: Na und dann? Was soll dann aus dir werden? Hausfrau, ja? Für den Rest deines Lebens kochen, putzen, Mann bedienen?

T: Na, und wenn schon? Du gehst mir mit deinem patorischen Geschwätz schon lange auf den Hammer!

M: Was ist denn das für ein Ton? Wie redest du denn mit mir? Mach', daß du aus dem Bett kommst, aber schnell!

T: Wenn du keine Argumente mehr hast, wirst du autoritär! Du glaubst wohl, darauf reagier' ich?

M: Und du glaubst wohl, ich schreib' dir 'ne Entschuldigung?

T: Das ist Erpressung!

ПРИЛОЖЕНИЕ 13  
Wegbeschreibungen in Bochum

**Hörszene 1**

-Entschuldigung, können Sie mir bitte sagen, wie ich zum Planetarium komme?

-Ja, du gehst da aus dem Bahnhofraus und dann über den Platz. Der heißt Kurt-Schumacher-Platz. Von da gehst du nach rechts über eine große Kreuzung und dann geradeaus. Die Straße heißt Ostring. Der Ostring macht dann am Bahnhof Bochum-Nord eine Kurve nach links. Du läufst dann immer weiter, bis du an einen großen Platz kommst, der Schwanenmarkt heißt. Da biegst du in die Castroper Straße nach rechts ab. Diese Straße, die Castroper Straße, mußt du immer weiter entlanggehen, bis du auf der linken Seite das Planetarium siehst. Das ist ein großes Gebäude mit einer runden Kuppel, wie ein komisches Ei.

-Ach so, vielen Dank, auf Wiedersehen. Ja, also, du rechts.

-Bitte, bitte!

**Hörszene 2**

-Entschuldigung, können Sie mir bitte sagen, wie ich zum Rathaus komme?

-Ja, das ist ganz einfach! Du gehst hier aus dem Bahnhofraus und dann geradeaus über den Platz. Der heißt Kurt-Schumacher-Platz. Dann gehst du nach links eine breite Straße entlang, die heißt Südring. Die gehst du entlang – bis zur Kreuzung Viktoriastraße. Da gehst du nach rechts, und an der nächsten Kreuzung ist schon der Rathausplatz. Links am Rathausplatz siehst du dann das Rathaus mit der Friedens- glocke.

-Aha, gut, danke, auf Wiedersehen!

-Ja, auf Wiedersehen!

**Hörszene 3**

-Entschuldigung, wie komme ich zum Eistreff?

-Eistreff? Einen Moment! Ja, du gehst hier aus dem Bahnhof raus. Vor dem Bahnhof ist ein großer Platz, der heißt Buddenbergplatz. Rechts siehst du dann die Universitätsstraße, die gehst du bis zur Alsenstraße. Die Alsenstraße gehst du

dann nach links bis zur Düppelstraße. Die Düppelstraße gehst du nach rechts und dann kommst du an die Kreuzung Steinring/Hoffmannstraße. Du gehst über die Kreuzung, und dann siehst du schon ein großes Schild „Eistreff“. Der „Eistreff“ ist genau gegenüber am Steinring. Das ist ganz leicht zu finden.

-Ja, danke sehr. Nichts zu danken ... und sonst kannst du ja noch mal fragen!

-Ja, o. k. Wiedersehn!

#### **Hörszene 4**

-Entschuldigung, können Sie mir sagen, wo die Starlight-Halle ist?

-Na, klar, du willst da zu Fuß hin? ne

-Ja, warum nicht?

-Das ist aber ganz schön weit!

-Ach, das macht nichts.

-Ja, also, du gehst hier raus, aus dem Bahnhof und dann nach rechts. Du gehst über eine große Kreuzung und dann geradeaus. Die Straße heißt Ostring. Die macht plötzlich einen Bogen nach links ... dann kommst du an einen Platz, der heißt Schwanenmarkt. Hier gehst du dann rechts rum unter der Eisenbahn durch und dann immer geradeaus am Planetarium vorbei und bis zum Ruhrstadion. Da gehst du nach links, die Stadionstraße entlang, und dann rechts hinter der Ruhrlandhalle ist die Starlight-Halle ... Aber am besten, du fragst dann noch mal...

-Ja, o. k., vielen Dank. Auf Wiedersehen.

-Auf Wiedersehen.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 14

### Hauptbahnhof

Mein Lieblingsort ist der Berliner Hauptbahnhof. Das nicht nur deshalb, weil ich von dort aus nach Hause oder irgendwohin fahren kann. Einmal am Sonntag, als alle Lebensmittelgeschäfte wie immer geschlossen waren, rettete mich der Hauptbahnhof vor dem Hungertod. So ist der Bahnhof für mich mein Lieblingslebensmittelgeschäft geworden. An einem anderen Tag haben meine Freundin und ich sehr lange nach einer Imbissbude gesucht. Wieder half uns der Hauptbahnhof unsere Träume von Würstchen und Pommes zu realisieren. So ist der Bahnhof auch mein Lieblingsrestaurant geworden. Außerdem habe ich am Hauptbahnhof Bücher, Kleidung, Schmuck und natürlich auch Fahrkarten gekauft. Letztlich ist der Bahnhof zu meinem Lieblingswarenhaus geworden.