



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ
С ПРИМЕНЕНИЕМ НАГЛЯДНО-СИТУАТИВНЫХ ОПОР**

**Выпускная квалификационная работа 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:
68,99_% авторского текста
Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована
«10» июня 2021 г.
зав. кафедрой немецкого языка и МОНЯ
Быстрой Елена Борисовна

Быстрая

Выполнила:
Студентка группы ОФ-503/090-5-1
Филатова Янина Игоревна

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

Челябинск
2021

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ НАГЛЯДНО-СИТУАТИВНЫХ ОПОР.....	7
1.1 Аудирование как вид речевой деятельности.....	7
1.2 Наглядно-ситуативные опоры	20
1.3 Методика использования наглядно-ситуативных опор при обучении аудированию.....	26
Выводы по 1 главе.....	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ НАГЛЯДНО-СИТУАТИВНЫХ ОПОР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ	36
2.1 Цель и задачи экспериментальной работы.....	36
2.2 Комплекс упражнений, с использованием наглядно-ситуативных опор в процессе формирования умений аудирования.....	42
2.3 Результаты и анализ экспериментальной работы.....	57
Выводы по 2 главе.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В настоящее время политические и социально-экономические реалии значительно повышают статус иностранного языка как учебного предмета, вызывают практический интерес к его изучению и способствуют созданию для этого благоприятных возможностей. Знание иностранного языка сейчас является не только показателем культуры человека, но и немаловажным условием для успешной деятельности практически во всех сферах. Кроме того, развитие технических источников информации обостряет проблему качественного обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух как средству межкультурной коммуникации.

В обычной общеобразовательной школе особенно заметно, насколько трудоемким является процесс аудирования. Во-первых, обучающиеся в классе собраны с разным уровнем зрительного, слухового восприятия и памяти. Во-вторых, слуховое восприятие и слуховая память зачастую развиты у школьников значительно хуже, что усугубляет проблему формирования умений аудирования. Поэтому преподавателю необходимо решать целый ряд проблем: от определения характера аудиотекстов, выбора методики выполнения заданий и до учета всех условий, обеспечивающих понимание звучащей речи. Аудирование требует сильной концентрации, которая способствует сильной утомляемости обучающихся. Именно поэтому важно помимо интересного и познавательного языкового материала применять наглядно-ситуативные опоры при прослушивании текстов. С одной стороны, они облегчают понимание, а с другой стороны повышают мотивацию школьников и эффективность их работы на уроке.

Многие ученые и методисты проводили исследования в этой области: С.П. Золотницкая, Н. Г. Гоцкин, И. И. Зимняя, Н. С.Харламов, И.И. Халеева, А. И. Кохановская, Н. С. Харламова, И. Ю. Борозинец, М. П. Базина, В. Е. Горбачёв, И. А. Дехерт, Ж.А. Короткевич, Г. Ш. Кадырова, Е. П. Москалёв, М. Ю.Новиков.

Несмотря на актуальность обозначаемой проблемы, процесс формирования умений аудирования школьников характеризуется как недостаточно эффективный. Наши наблюдения за учебным процессом в среднеобразовательной школе, а также опрос обучающихся и диагностический срез их аудиальных умений показали, что дети испытывают определённые сложности при восприятии и понимании аудиотекстов.

Таким образом, актуальность и выявленное противоречие обусловили выбор **темы исследования: «Формирование умений аудирования с применением наглядно-ситуативных опор».**

Объект нашего исследования – это процесс обучения восприятию иноязычной речи на слух.

Предметом является использование наглядно-ситуативных опор в процессе формирования аудитивных умений на уроке иностранного языка.

Гипотеза исследования: обучение аудированию на уроке иностранного языка станет наиболее эффективным, если оно будет осуществляться на основе систематического и целенаправленного использования комплекса упражнений на основе наглядно-ситуативных опор.

Цель исследования: анализ проблемы обучения аудированию с помощью наглядно-ситуативных опор на уроке иностранного языка в теории, а также разработка и апробация комплекса упражнений, основанного на данных опорах.

В соответствии с целью были определены следующие **задачи:**

1. На основе анализа теоретической литературы раскрыть сущность понятия «аудирование», привести его психолого-лингвистическую характеристику;
2. Изучить наглядно-ситуативные опоры, их виды и особенности использования на этапе формирования аудитивных умений на уроке иностранного языка;

3. Провести исследование по определению уровня сформированности аудитивных умений среди обучающихся на доэкспериментальном этапе работы;
4. В соответствии с психолого-педагогическими особенностями обучающихся разработать и апробировать учебный комплекс на основе наглядно-ситуативных опор;
5. Провести исследование по определению уровня сформированности аудитивных умений среди обучающихся в изучении иностранного языка на постэкспериментальном этапе работы, проанализировать полученные результаты и оценить эффективность внедренной методики.

Для решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и практических **методов исследования**. Теоретические: анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение. Практические: анкетирование, интервьюирование, метод сплошной выборки, эксперимент, педагогическое моделирование, изучение и обобщение опыта.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении теоретической литературы по проблеме исследования.

Практическая значимость – в разработке учебного комплекса на основе наглядно-ситуативных опор для формирования аудитивных умений обучающихся на уроке иностранного языка, а также в оценке его эффективности, что может быть в дальнейшем использовано для подготовки и проведения занятий в отношении указанной аудитории исследования.

База проведения: МАОУ Гимназия № 96 города Челябинск.

Структура работы: Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 52 наименований, и 3 приложений.

Во введении обоснована актуальность исследования, представлены данные анализа научно-теоретических предпосылок по теме курсовой работы, определены цель, объект, предмет, сформулированы задачи,

методы исследования, представлена теоретическая и практическая значимость работы.

В 1 главе «Теоретическое обоснование формирования умений аудирования с применением наглядно-ситуативных опор» приведен теоретический анализ проблемы исследования, раскрыты связанные с ней научные понятия.

Во 2 главе «Экспериментальная работа по выявлению эффективности формирования умений аудирования с применением наглядно-ситуативных опор» описаны цели и задачи опытно-экспериментальной работы, ее содержание на каждом из этапов эксперимента, а также проанализированные результаты данной работы.

В заключении изложены основные выводы и подведены общие итоги исследовательской работы.

В приложениях представлено анкетирование и диагностический срез обучающихся на до- и постэкспериментальном этапах работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ НАГЛЯДНО-СИТУАТИВНЫХ ОПОР

1.1 Аудирование как вид речевой деятельности

Аудирование как вид речевой деятельности, который обеспечивает адекватность речевого общения в разнообразных ситуациях иноязычного межкультурного взаимодействия, как на бытовом, так и на профессиональном уровнях, является неотъемлемой частью устной коммуникации на иностранном языке.

Такие ученые-лингвисты, как З.А. Кочкина, М.Л. Вайсбурд, И.А. Зимняя, Н.В. Елухина, Н.И. Гез, Л.Ю. Кулиш, Е.А. Маслыко и П.К. Бабинская, Н.Ю. Абрамовская, Я.М. Колкер и Е.С. Устинова, С.В. Тимина, Н.Ф. Мещанова, утверждали, что степень сформированности умений аудирования зачастую уступала уровню овладения другими видами речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка [1; 18; 21]. Именно поэтому вопросами развития навыков и умений аудирования активно занимались многие отечественные и зарубежные ученые (М. Arendt, U. Klagge, J. Lohergang, S. Maruniak, I.S. Schwetrdtfefer, H.J. Stummhofer, A. Vilau).

Несмотря на это, в методологии термин «аудирование» начали использовать сравнительно недавно и противопоставлять его термину «слушание». По словам Н.И. Гез, «слушание» обозначает лишь акустическое восприятие звуков, в то время как «аудирование» включает в себя как слушание, так и слышание, то есть понимание и интерпретацию воспринимаемой информации [13, с. 31].

Впервые термин «аудирование» был введен в литературу американским психологом Доном Брауном в 1930 году в работе «Teaching Aural English». Он определил следующую логическую цепочку: слышим – слушаем – аудлируем, а также описал процесс аудирования как взаимосвязь

слышания, слушания, распознавания устной речи и интерпретирования произносимых символов [7, с. 122].

В настоящее время существует множество различных подходов к определению понятия «аудирования».

Например, согласно В.В. Сафроновой, аудирование представляет собой сложный процесс восприятия и понимания речи на слух [45, с. 55].

Более расширенным определением методиста является следующее:

«аудирование это инструмент межкультурного общения, способ ознакомления с многообразной иноязычной культурной средой устного общения с целью ориентировки в ней, и инструмент получения необходимой информации для выполнения других видов деятельности речевого и неречевого характера (в том числе образовательного и самообразовательного характера), и средство оценки/самооценки своей готовности к речевому общению» [45, с. 64].

В свою очередь Е.Я. Григорьева предлагает понимать под аудированием «активный творческий процесс, сопровождающийся сложной мыслительной деятельностью, выраженной работой памяти» [16, с. 135].

Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и С.Ф. Шатилов в своих работах определяют аудирование как особый вид речевой деятельности, где в методических целях обращается внимание на:

- взаимосвязь и одновременность процессов восприятия и понимания звучащей речи;
- рецептивный характер аудирования;
- аналитико-синтетический и мыслительно-мнемический характер как аудирования, так и осмысленно звучащей речи с целью получения информации и полноценной коммуникации с другими людьми;
- систему упражнений и заданий, которые способствуют отработке технических навыков и умений аудирования;

- формы контроля сформированности полученных умений и навыков [12; 14; 50].

Р. К. Миньяр-Белоручев описывал аудирование как один из четырех основных видов речевой деятельности (наряду с говорением, письмом и чтением). Однако он акцентировал внимание на том, что аудирование предполагает не просто слуховое восприятие речи, а восприятие речи с её пониманием. Сущность аудирования, по его словам, заключается в том, чтобы с помощью слуховых анализаторов выделить воспринимаемый объект, а затем узнать его, сопоставив с хранящимся в долговременной памяти эталоном [32, с. 60]. Первое действие Р. К. Миньяр-Белоручев называл различением, а второе – узнаванием. Речевой слух, вероятностное прогнозирование и проговаривание – это, по мнению ученого, основные механизмы аудирования [32, с. 68].

И.А. Зимняя дала следующие характеристики аудирования как вида речевой деятельности:

1. Аудирование реализует устное и непосредственное общение.
2. Аудирование является одновременно реактивным и рецептивным видом речевой деятельности в процессе общения.
3. Основная форма протекания аудирования – внутренняя, неравномерная [22, с. 138].

Аудирование, согласно И.А. Зимней, составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения разграничивать воспринимаемые звуки, включать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, при этом осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую цепочку звуков.

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, включающий в себя восприятие и понимание речи на слух. Цель обучения аудированию, согласно ФГОС ООО, – развитие у обучающихся понимания на слух иноязычной речи, аутентичных текстов разной степени глубины и

содержания (глобальное, селективное, основное понимание), основанных на учебной программе согласно психолого-педагогическим особенностям школьников [5, с. 121].

В.А. Артемов выделяет следующие основные умения аудирования [2, с. 259]:

- отделять главную информацию от второстепенной,
- определять тему звучащего сообщения;
- делить текст на смысловые комплексы;
- устанавливать логические связи между данными комплексами;
- выделять главную мысль;
- воспринимать речь в разном темпе и разной длительности.

Овладение аудированием, как утверждал Я.М. Колкер, дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели обучения. Данный вид речевой деятельности позволяет научить обучающихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение вероятностного прогнозирования и как итог: воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке. Развивающее воздействие на ребенка заключается в развитии памяти обучающихся. Образовательная цель обеспечивается возможностью понимать высказывания и выражать свои мысли на языке другого народа [25, с. 217].

Аудирование является эффективным средством обучения иностранному языку. Оно позволяет обучающимся овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом, интонацией (ритмом, ударением, мелодикой). Через него происходит усвоение лексического состава и грамматикой иностранного языка. При этом аудирование облегчает овладения другими видами речевой деятельности (говорением, письмом, чтением).

Согласно З.А. Кочкиной, аудирование, с одной стороны, может выступать как самостоятельный вид речевой деятельности, а с другой –

быть «рецептивным компонентом» во время диалогического общения, другими словами: являться частью говорения [29; 45].

Так же как и говорение, аудирование дает нам возможность общаться на иностранном языке. Но в то же время оно отличается от говорения тем, что является рецептивным видом речевой деятельности. Однако аудирование – это не только восприятие звучащей речи, но и подготовка ответной реакции на услышанное во внутренней речи. Как отмечал М.В. Ляховицкий: «Чтобы сказать, надо услышать» [30, с. 146]. Другими словами, аудирование подготавливает говорение, а говорение, в свою очередь, помогает формированию восприятия речи на слух.

Аудирование связано и с чтением: данные виды речевой деятельности являются рецептивными. При аудировании, однако, восприятие, понимание и активная переработка информации, которая поступает из речевых сообщений, происходит по слуховым каналам. При чтении – по зрительным. Правильное чтение, по мнению Е.Ф. Ивановой, невозможно без овладения аудированием [23, с. 189]. По ее словам, во время чтения (как в слух, так и «про себя») человек использует речь, так же внутреннюю речь, которая позволяет ему контролировать не только себя, но и правильность своих высказываний.

Во время графического оформления информации человек может проговаривать (голосом или во внутренней речи) то, что пишет, а значит и слышать. То есть, аудирование и письмо также связаны друг с другом.

Именно поэтому аудирование играет важную роль в обучении иностранному языку, в частности, при коммуникативно-направленном обучении.

Аудирование является реактивным видом деятельности, поскольку оказывает мгновенное влияние на речь человека. При этом, несмотря на то, что данный процесс протекает неявно, скрыто, он требует активных интеллектуальных усилий. Во время аудирования происходит сложная перцептивно-мнемоническая деятельность, а также мыслительные

операции: анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, конкретизация, противопоставление и так далее [35, с. 214].

Е.И. Пассов обращает внимание на то, что при восприятии звучащей речи человек распознает, прежде всего, коммуникативный план высказывания [36, с. 191]. При этом интонация становится одним из основных структурных признаков, по которым можно различить коммуникативные типы предложений: повествовательный, вопросительный, восклицательный, побудительный. С помощью логического ударения выделяются логический и синтаксический планы, а также происходит членение фразы на синтагмы. Кроме того, пониманию подтекста воспринимаемого текста способствуют эмоциональная оценка и стремление слушающего соотнести чувства и волю, выражаемые в речи, с объективной действительностью, которые мы можем определить по интонации.

Процесс восприятия речи на слух, по мнению Ф.М. Рабиновича, отличается активным целенаправленным характером, который связан с выполнением сложной мыслительно-мнемической деятельности. Успешность протекания данной деятельности в свою очередь зависит от степени концентрации внимания. Но при этом важно понимать, что в то время, как внимание возникает с помощью эмоций и развивается за их счет, эмоции человека всегда проявляются вместе с волевым процессом [41, с. 24].

О.В. Рыбина выделяет в структуре аудирования следующие уровни, с помощью которых определяются лингвометодические задачи по обучению восприятию и декодированию речевой информации на слух: побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный [44, с. 43].

Побудительно-мотивационный уровень включает в себя разработку приемов обучения, которые будут способствовать повышению мотивации обучающихся к аудированию.

Аналитико-синтетический уровень предполагает разработку приемов и методов развития у обучающихся механизмов осмысления, памяти и вероятностного прогнозирования.

Исполнительный уровень подразумевает не только понимание звучащей речи обучающимся, но и совершение им определенных речевых действий. Например, воспроизведения прослушанной информации вместе с выражением собственного мнения по поводу услышанного, перевод сообщения или выражения противоположной точки зрения [44; 56].

Качество смыслового восприятия информации на слух зависит, с одной стороны, от того, насколько понятно, четко и ясно говорит диктор на записи или преподаватель, от их интонации, темпа и громкости речи, внешнего шума. А с другой стороны – от подготовленности самих обучающихся к восприятию речевого материала, также от того, на каком уровне сформирован их речевой опыт и умения аудирования. Важным фактором является то, какими опорными знаниями обладают слушатели, чтобы эффективно воспринимать звучащий текст (например, пассивный словарь или вероятностное прогнозирование).

В.М. Филатов утверждал, что «артикуляционные органы проявляют минимальную активность еще до начала восприятия, как только появляется установка на слушание» [32, с. 159]. Вследствие чего в познании человека возбуждаются определенные модели. Именно это является основой для механизма прогнозирования, который дает возможность предугадать последующие слова или фразы.

В содержании аудированию различают следующие компоненты: лингвистический, психологический и методологический [51, с. 78].

Лингвистический компонент включает в себя:

- методически организованный лексико-грамматический и фонетический минимум;
- трудности, которые связаны с восприятием языковой формы;

- требования к текстам для аудирования, например, познавательная направленность, фабульность содержания, доступность текстов для восприятия, их аутентичность.

Психологический компонент состоит из:

- учета мотивов и интересов, обучающихся при подготовке к аудированию;
- аудитивных навыков и умений: подсознательно различать формы слов, словосочетаний, грамматических структур на слух; предвосхищать синтаксические модели; развивать объем слуховой памяти; понимать речь в механической записи; схватывать смысл сказанного при первом прослушивании; понимать речь в нормальном темпе, а также общее содержание и смысл услышанного при наличии неизвестной лексики; понимать разные типы текстов;
- специальных способностей: фонематического и интонационного слуха, вероятностного прогнозирования;
- психологических механизмов: долговременной и оперативной памяти, узнавания и сличения, осмысления;
- трудностей, связанных с восприятием языковой формы;
- характера связи аудирования с другими видами речевой деятельности (говорением, письмом, чтением).

В структуру методологического компонента входят:

- навыки самостоятельной работы;
- применение различных опор, которые облегчают понимание звучащего текста.

Методисты выделяют несколько групп текстов для аудирования, различающихся между собой степенью сложности [48, с. 183].

Описание данных групп приведено ниже в Таблице 1.

Таблица 1 – Типы текстов для аудирования по степени их сложности

Название	Описание	Жанр	Основная идея	Сфера общения
1. Легкие тексты	учебные и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного и художественного стилей	сообщение или фабульное повествование с простым последовательным изложением	выражена ярко в начале текста	неофициальная, в форме несложного монолога или диалога: сообщение/запрос информации
2. Тексты средней трудности и	аутентичные и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного или художественного стиля	беседа, сообщение, описание с простым последовательным изложением	выражена в начале или в середине текста	официальная и неофициальная в форме монолога (описание/повествование), диалога (распрос/объяснение), полилога с ограниченным количеством сюжетных линий

Продолжение таблицы 1

3. Трудные тексты	аутентичные тексты публицистическ ого, научно- популярного и художественног о стилей	беседа, интервью, репортаж, описание	выражена в конце текста, не явно	неофициальная : полилог с разнообразным и сюжетными линиями или монолог в диалоге
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------	-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

Говоря о трудностях аудирования, нельзя не упомянуть классификации И.Д. Морозовой и Н.В. Елухиной.

И.Д. Морозова предлагает 3 группы трудностей, связанных с аудированием: тяжелые условия коммуникации, сложности лексического материала, непонимание смысловой стороны звучащей речи [31, с. 122].

Н.В. Елухина, в свою очередь, предлагает следующее деление трудностей: связанные с особенностями слушания и речевой деятельностью слушающего; связанные с особенностями речи носителя; связанные с овладением социолингвистическими и социокультурными компонентами коммуникативной компетенции [17, с. 99].

На основе данных классификаций, а также работ А.А. Смирнова, мы выделили 5 групп трудностей аудирования, представленных в Таблице 2.

Таблица 2 – Трудности аудирования

Трудности	Описание
1) Трудности, связанные с особенностями аудирования как вида речевой деятельности и условиями коммуникации	однократность предъявления информации; необходимость адаптации к голосовым характеристикам; отсутствие зрительного контакта с говорящим, помехи;

Продолжение таблицы 2

	<p>необходимость одновременного осуществления обработки информации и распознавания новой.</p>
<p>2) Трудности, обусловленные лингвистическими особенностями материала (фонетические, лексические, грамматические)</p>	<p>Фонетические: разный фонетический строй родного и изучаемого языков; отсутствие четких границ между звуками и словами в потоке речи; расхождение в написании и произношении слов.</p> <p>Лексические: распознавание омофонов, омонимов, паронимов; семантизация незнакомых слов на основе контекста; наличие числительных, терминов, неологизмов, окказионализмов.</p> <p>Грамматические: разный грамматический строй родного и изучаемого языков; полифункциональность и многозначность грамматических явлений.</p>
<p>3) Трудности, связанные со смысловой обработкой информации.</p>	<p>несоответствие содержание текста психолого-педагогическим особенностям обучающихся;</p>

Продолжение таблицы 2

	недостаточно развитое критическое мышление; основной смысл текста выражен не явно.
4) Трудности, обусловленные социокультурными особенностями страны изучаемого языка	незнание культуры народа, говорящего на изучаемом языке; наличие лингвокультурем.
5) Трудности, обусловленные стилистическими особенностями текста	особенности стилевой и жанровой принадлежности аудиотекста.

Таким образом, на сегодняшний день нет одного точного определения понятию «аудирование». Проблемы, связанные с данным видом речевой деятельности, изучали многие отечественные и зарубежные ученые. Проанализировав вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что в своей работе будем придерживаться понятия, данного В.В. Сафроновой: аудирование – это сложный процесс восприятия и понимания речи на слух. Это рецептивный, реактивный вид речевой деятельности. Целью аудирования является развитие у обучающихся понимания на слух иноязычной речи, аутентичных текстов разной степени глубины и содержания. Данный вид речевой деятельности является эффективным средством обучения иностранного языка, поскольку позволяет реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели обучения. Оно тесно связано с говорением, письмом и чтением и облегчает их овладение. В структуре аудирования выделяются побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный уровни, а также лингвистический, психологический и методологический компоненты.

Процесс восприятия иноязычной речи на слух предполагает множество трудностей, связанных с условиями коммуникации, особенностями речи говорящего, его культуры, а также аудиальными умениями самого слушающего.

В этой связи актуальным представляется изучение применения наглядно-ситуативных опор в процессе аудирования как фактор снижения представленных трудностей.

1.2 Наглядно-ситуативные опоры

Наглядность играет важную роль в методике преподавания. Именно поэтому, изучая проблему формирования умений аудирования, мы обратились к методам применения наглядно-ситуативных опор. Человек запоминает 12% услышанного и 25% увиденного, а при аудиовизуальном восприятии он способен усвоить до 65% информации [46, с. 100].

Еще в XVII веке Ян Амос Коменский представил теоретической обоснование в пользу принципа наглядности в процессе обучения. В «золотом правиле» он четко формулирует: «Наглядность - все, что возможно представить для восприятия чувствами: видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусу, допустимое осязанию - путем осязания. Если же какие-либо предметы или явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами - предоставить нескольким чувствами» [32, с. 56].

Также И.Г. Песталоцци считает наглядность уникальной основой развития. По его мнению, познание сводится к наглядности, а наглядность становится самоцелью [20, с. 37].

Ж.Ж. Руссо, в свою очередь, связывал обучение с природой. Для него наглядность в учебном процессе не имела самостоятельного значения, поскольку, «находясь в природе, дети видят непосредственно то, что они должны узнать и воспринять» [19, с. 146].

Руководствуясь основами психологии, К.Д. Ушинский дал четкое обоснование наглядности: визуальные опоры – это средство для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. И именно чувственный образ, созданный благодаря наглядности, по его словам, является фундаментальным в обучении, а не сама наглядность [32, с. 167]. К.Д. Ушинский утверждал, что для достижения самостоятельности детей в процессе развития дара слова, необходимо применять наглядно-ситуативные опоры. Поскольку это важно, чтобы

обучающийся сам воспринимал предмет, а с помощью учителя «ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль, и мысль облекалась в слово» [32, с. 168].

Зарубежные методисты (например, А. Лейсен, Дж. Вулор, Д. Анджел, Т. Кимэл) называют наглядно-ситуативные опоры подсказками («пропор»). Они убеждены, что с ними учебный процесс становится экономичнее и качественнее [9, с. 80].

Современная отечественная методика рассматривает применение наглядно-ситуативных опор как средство обучения иностранному языку. Е.И. Пассов считает такие опоры одним из самых важных средств формирования речевого умения, которое способствует развитию навыка самостоятельного высказывания [36, с. 379]. Визуальные опоры помогают обучающему управлять своим высказыванием, постепенно испаряясь в процессе развития этого навыка и полностью исчезая, когда навык становится сформированным. Другими словами, Е.И. Пассов сравнивал человека, осваивающего иностранный язык, с тем, кто выздоравливает после перелома: прежде чем наша конечность начнет нормально функционировать после травмы, нам нужны костыли. Так и в процессе овладения иностранным языком обучающемуся необходимы опоры. Из этого можно сделать вывод, что опора является временным помощником для выражения мыслей, понимания аудиотекстов, от которых человек в процессе совершенствования своих языковых навыков и умений должен постепенно отходить. При этом, такие опоры переходят из внешних во внутренние, способствуя формированию новых умений уровня неподготовленных высказываний [36, с. 390].

Наглядно-ситуативные опоры обогащают обучающихся предметным содержанием речи и полными, глубинными и точными средствами выражения мыслей. Они помогают в полной мере понимать информацию, воспринимаемую на слух, определить направление мысли говорящего и предугадывать последующие его фразы. Такие опоры, как утверждал А.В.

Петров, способствуют тому, что слушающий фокусируется только на самом главном и важном в звучащем тексте, ограничивая зону поиска в процессе речевой деятельности [39, с. 80].

По мнению Г.Г. Сабуровой, наглядные пособия при овладении иностранным языком дают обучающимся зрительную информацию, которая в процессе изучения языка выполняет следующие функции [45, с. 123]:

- зрительная информация является опорой во время восприятия речевой структуры;
- она связывает смысловую и звуковую стороны слова, способствуя облегчению запоминания.

В современной методике выделяют два типа опор при обучении аудированию: визуальные и вербальные [45, с. 274].

Визуальные опоры включают в себя разнообразные карты, картинки, фотографии, схемы, а также множество способов выделения текста: подчеркивания, курсив, цвет, заголовки. При этом, каждая из представленных опор имеет свое назначение.

Например, А.А. Смирнов утверждал, что заголовки как «наиболее распространенный вид опорных пунктов» знакомят с темой текста, который предстоит прослушать, и дают направление мысли, способствуя вероятностному прогнозированию.

Рисунки или иллюстрации, по его мнению, используются как подсказывающие опоры. Так, при установке на слушание и последующее воспроизведение информации картинки-подсказки возбуждают интерес обучающихся, способствуют речевой догадке, а также помогают запомнить последовательность фактов или событий в тексте [47, с. 145].

Наглядно-ситуативные опоры занимают важное место не только в процессе восприятия информации, но и во время её последующего воспроизведения. Они помогают разгрузить память, членя речевой поток на смысловые комплексы, улучшают точность и полноту понимания,

поскольку «пропускная способность» зрительного анализатора человека в несколько раз выше, чем слухового. Исследования Г.Г. Сабуровой доказывают, что разница в понимании одного и того же текста, воспринятого в разных условиях коммуникации (контактной/зрительной и дистантной/слуховой) составляет от 20 до 40% [45, с. 296].

В.Б. Царькова различает следующие виды визуальных опор [49, с. 68]:

- изображения предметов и явлений действительности;
- описания предметов и явлений действительности определенными знаками, словами или фразами естественных и искусственных языков.

Помимо этого, в процессе обучения аудированию можно использовать введённые в современную методику подстановочные таблицы Г. Пальмера, 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, а также денотатные карты высказываний Г.Д. Чистяковой [39, с. 92].

В настоящее время существует множество разнообразных классификаций опор (например, М.В. Ляховицкого, В.Б. Царьковой, В.И. Скалкина, Е.И. Пассова, Ф.М. Рабиновича), в основе которых лежат следующие критерии:

1. По каналу поступления. М.В. Ляховицкий делит опоры на слуховые, зрительные, зрительно-слуховые. Е. Полат, в свою очередь, по этому же признаку делит опоры на визуальные, аудитивные, аудиовизуальные.
2. По коду передачи. Е.И. Пассов выделяет здесь словесные (вербальные) и изобразительные опоры.
3. По характеру управления. По данному критерию Е.И. Пассов предлагает делить опоры на содержательные и смысловые.
4. По степени участия обучающихся в процессе составления опор. Ф.М. Рабинович разбивает их на две группы: объективные и субъективные [41, с. 235].

В своих работах Л.Б. Болдырева предлагает градацию опор, которые можно активно применять в процессе обучения восприятию иноязычной речи на слух, представленную ниже [6, с. 286]:

- содержательные вербальные, аудитивные, аудиовизуальные или визуальные опоры (например, микротекст, развернутый текст);
- смысловые вербальные, визуальные или аудиовизуальные опоры (включают в себя: слова как смысловые вехи, лозунги, афоризмы, подписи);
- содержательные изобразительные, визуальные опоры (например, фотографии из газет, картинки, серии рисунков);
- смысловые изобразительные, визуальные опоры (включают в себя: карикатуры, плакаты, даты, цифры).

Таким образом, наглядно-ситуативные опоры играют важную роль в обучении аудированию. Во время учебного процесса необходимо опираться на те факторы, которые будут активизировать чувственное познание. Поскольку именно чувственный образ, возникающий на основе наглядности, является основополагающим в обучении. Наглядность не имеет самостоятельного значения, она должна превращаться в самоцель.

Аудирование обладает конкретной целью. Его успешность станет легче контролировать, когда внутренняя мыслительная деятельность обучающихся будет выходить на внешний план. Поэтому важно привить школьникам навык ориентации в аудиотексте. Ориентиры могут быть выражены словами, интонацией, заголовками, словами-носителями, логическими ударениями, риторическими вопросами, повторами.

Важно обращать внимание при подготовке наглядно-ситуативных опор для обучения аудированию на этап урока, его тему, а также уровень сформированности речевых умения и навыков обучающихся. Однако, учитывая задачи, которые ставит перед собой обучение восприятию иноязычной речи на слух, педагог необходимо применять активные опоры, которые способствуют созданию общего представления о предмете речи, границах между смысловыми комплексами в тексте, а также отношениями

между ними. Способы использования данных опор представлены в следующем параграфе.

1.3 Методика использования наглядно-ситуативных опор при обучении аудированию

Обучение аудированию происходит постепенно по определенным этапам, целью которых является формирование определенных механизмов аудирования речевых единиц на разных уровнях: словоформы, свободного словосочетания, фразы; сверхфразового единства; целого текста [6, с. 172].

На уровне фразы обучение аудированию включает в себя действия, направленные на:

- понимание речи со знакомым языковым материалом, предполагающее невербальную реакцию (действия, символы);
- понимание речи с незнакомым языковым материалом, предполагающее вербальную реакцию (на основе усвоенных речевых образцов, соответствующих ситуации общения);
- распознавание начала звучащего сообщения и его конца.

На сверхфразовом уровне восприятие речи на слух предполагает действия, которые обеспечивают:

- понимание монологов на основе полностью знакомого языкового материала построено на абсолютно знакомом материале, предполагающем невербальную или короткую вербальную реакцию;
- понимание небольших диалогов с последующим определением характера коммуникации говорящих (диалог – обмен мыслями, диалог – волеизъявление и так далее).

На уровне целого текста предусматриваются действия, которые помогают достигнуть:

- понимание связной речи на основе знакомого материала путем членения ее на смысловые комплексы, предполагающее невербальную реакцию и выполнение упражнений «заголовок-содержание»;

- понимание диалогической речи на основе знакомого языкового материала, предполагающее вербальную реакцию и выполнение упражнений на анализ участников диалога;
- понимание связной речи с незнакомыми элементами, значение которых можно определить на основе созвучия с родным языком, с помощью ассоциативных или смысловых связей, по контексту, предполагающее выполнение заданий с множественным выбором, ответами на вопросы;
- понимание связной речи на основе преимущественно незнакомого языкового материала, предполагающее вербальную и невербальную реакцию, а также преодоление «непонимания» с помощью переспроса, уточнения.

Е.Н. Соловова и Г.В. Рогова также предлагают следующие этапы работы над аудиотекстом [42, с. 346]:

- дотекстовый,
- текстовый,
- послетекстовый.

Целью дотекстового этапа является снятие трудностей предстоящего аудирования и установка на прослушивание текста. Здесь происходит мобилизация обучающихся на активную работу путем мотивационной и организационной установок. Они включают в себя формулировку задания, определение путей его выполнения, выделение трудностей, организацию контроля. Педагог на данном этапе может прибегнуть к работе с доской или раздаточными материалами, фрагментами аудиотекста, а также к живому общению. Задания на дотекстовом этапе предполагают: обсуждение вопросов и утверждений до прослушивания; языковую догадку по заголовку, новым словам или изображениям; краткое изложение основной темы и погружение в проблематику аудиотекста [42, с. 369].

Текстовый этап включает в себя прослушивание текста и выполнение определенных упражнений, установку на которые преподаватель делает до включения аудиоматериала. Прослушивание текста может быть

многократным, но каждое из них должно предполагать определенную задачу для обучающихся: вставить пропущенные слова, заполнить таблицу, ответить на вопросы, найти определения, закончить предложения, подбор абзаца к заголовку, постановка частей текста в правильном порядке, найти эквиваленты предложенных слов и так далее.

На послетекстовом этапе полученная информация должна быть переработана. Согласно Г.В. Роговой, существует несколько типов заданий на данном этапе: на понимание содержания текста, на творческую переработку воспринятой информации, на использование данной информации в общении и других сферах [42, с. 401].

Здесь же происходит и контроль аудирования. Обучающиеся должны понимать заранее (на дотекстовом этапе), каким образом будет происходить данный контроль. Выбор контрольных упражнений зависит от цели работы с аудиоматериалом и вида аудирования. Это может быть, например, подбор иллюстраций к тексту, создание плана маршрута на карте, выполнение теста, подбор заголовка и так далее.

На каждом из представленных этапов использование наглядно-ситуативных опор будет иметь свою функцию.

На дотекстовом этапе они способствуют формированию умения вероятностного прогнозирования, повышают интерес обучающихся к предстоящему прослушиванию, концентрируют их внимание на активном прослушивании и снимают трудности. Сюда можно отнести опоры с заголовками, иллюстрациями к тексту, а также схемы или таблицы с пропущенными элементами, части текста, план в виде тезиса, наводящие вопросы.

Следует отметить, что данные опоры не используются изолированно только на дотекстовом этапе, а являются подсказкой для более эффективного понимания аудиотекста на текстовом этапе. Так, совершенствуя навыки языковой догадки, обучающиеся могут по предложенным заголовкам определить тематику текста, его основную

проблему, а во время прослушивания уже соотносить данные заголовки со смысловыми комплексами/ абзацами. Или, например, предположить основную мысль текста, события, которые в нем описываются по иллюстрациям на опоре, а на текстовом этапе расположить данные изображения в правильном порядке, и, таким образом, проверить свою догадку. Во время прослушивания аудиотекста визуальной опорой будет и видеоряд, который позволяет воспринимать речь разными органами чувств, а значит, повышает качество усвоения информации.

Послетекстовый этап, как этап переработки информации, предполагает такую работу с наглядно-ситуативными опорами, которые помогают творчески переработать полученную информацию для закрепления воспринятой лексики, для дальнейшего ее использования в других видах деятельности. Сюда мы можем отнести создание ментальной карты, логико-коммуникативной схемы, коллажирование.

Однако, здесь также мы не можем работать с данными опорами изолированно только на послетекстовом этапе. Знакомство с ними должно происходить еще до прослушивания, чтобы обучающиеся понимали, с чем они имеют дело, видели перед глазами алгоритм построения схемы и образец. На следующем этапе, когда происходит сбор информации, важно предоставить школьникам такую опору (например, в виде таблицы), которая позволит разложить полученную информацию на смысловые блоки, чтобы в дальнейшем на послетекстовом этапе эффективно ее обработать и преобразовать в ментальную карту или коллаж. Но даже тогда, когда схема готова, работа над ней не заканчивается. Чтобы представленная информация закрепилась и перешла в активный словарь обучающихся, необходима творческая деятельность. Это может быть составление собственного комикса на основе готового коллажа и услышанного текста или пересказ истории по логико-коммуникативной схеме.

Таким образом, можно сделать вывод, что наглядно-ситуативные опоры должны использоваться комплексно на всех этапах работы с аудиотекстом. Рассмотрим некоторые из них.

Ментальная карта. Ментальная карта – это способ графического отображения определенной информации с помощью языковых и экстралингвистических средств [27, с. 15]. Она включает в себя ядро, которое отображает ключевое понятие или главную мысль, и периферии, куда входит вся информация в сжатом виде, связанная с центральным понятием и выраженная с помощью отдельных слов, словосочетаний, тезисов, знаков, иллюстрации и так далее. Связь между ядром и периферией обозначается стрелками, цветом, цифрами.

Образец ментальной карты можно увидеть ниже на Рисунке 1.

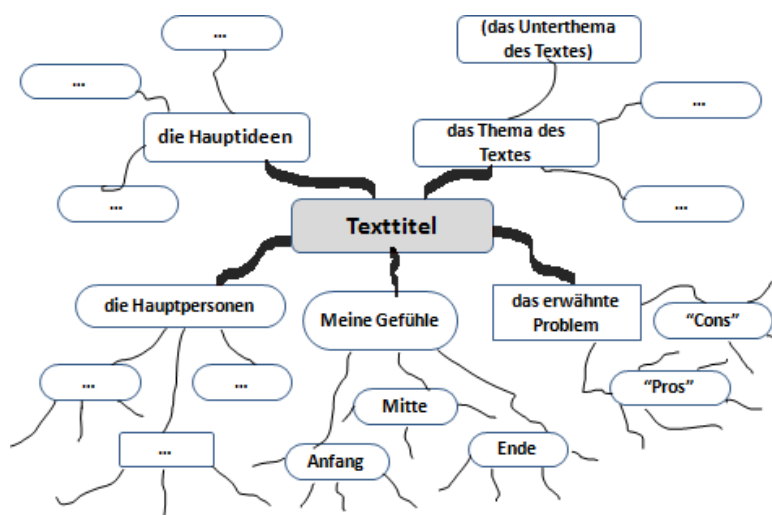


Рисунок 1 – Образец ментальной карты

Логико-коммуникативная схема (ЛКС). ЛКС представляет собой определенную схему компоновки информации на основе визуальных и вербальных компонентов, с помощью которых обучающиеся могут построить связанное монологическое высказывание. Вербальные средства включают в себя тезисы, отдельные слова и словосочетания. Изобразительные средства представлены рисунками, аппликациями, геометрическими фигурами, цифрами, другими знаками. Использование в

ЛКС компактных, ярких символов способствует активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, повышает их мотивацию и способствует лучшему запоминанию информации. Кроме того, структурированность организации ЛКС позволяет объединить отдельные блоки информации, установить смысловые связи между ними.

Пример ЛКС представлен ниже на Рисунке 2.

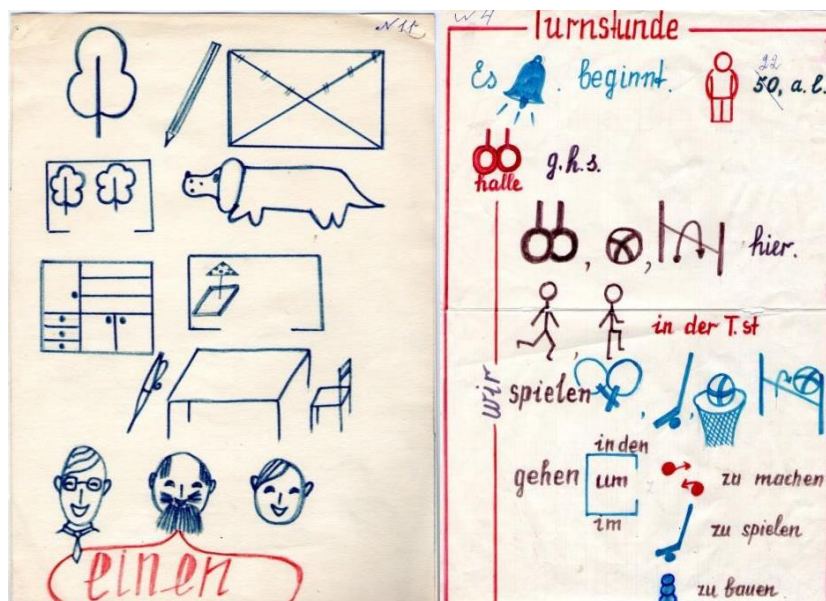


Рисунок 2 – Пример логико-коммуникативной схемы

Памятки. Памятки являются вербальной моделью приема учебной деятельности, другими словами: словесным описанием, как, зачем и почему необходимо выполнять то или иное учебное действие [11, с. 192]. В.П. Кузовлев и В.П. Бойко выделили следующие виды памяток:

1. Памятка-алгоритм: предполагаемые действия строго фиксированы, их последовательность обязательна.
2. Памятка-инструкция: представлены конкретные действия/шаги, но с возможностью их перестановки или пропуска.
3. Памятка-совет: рекомендация о том, при каких условиях то или иной действие будет успешным.
4. Памятка стимул: информация, стимулирующая к выполнению заданий.

Коллажирование. Коллажирование – это методический прием, предполагающий построение образно-смыслового коллажа путем

ассоциативного наращения лексико-семантического фона ключевого понятия-реалии. Нефедова М.А. утверждает, что коллаж – это, прежде всего, «средство зрительной наглядности, представляющее собой образное, схематически фиксированное с помощью языковых и экстралингвистических средств отображение некоторой части предметного содержания, объединенного ключевым, ядерным, понятием-реалией. Вокруг ключевого понятия, ядра коллажа группируется разноплановая, разноуровневая и разнофактурная сателлитная информация, составляющая лексико-семантический фон основного понятия. Сюда относятся названия текстов, рисунки и фотоматериалы, отдельные слова-реалии, фразы и предложения, грамматические категории, музыкальные отрывки» [15, с. 163].

В процессе коллажирования М.А. Нефедова выделяет три этапа [33, с. 57]:

- предварительная ориентация обучающихся в будущей деятельности или составление опорной схемы-коллажа (знакомство с образцом, правилами составления, целью работы);
- аналитическое изучение предметного и лингвистического содержания текстов блока-коллажа (работа с информацией, анализ ядра коллажа, смысловых комплексов, установление связей между ними);
- синтезирование, или заключительное обобщение изученного материала (создание коллажа, построение речевой деятельности на его основе).

Существует несколько видов коллажей: классический, репродуктивный, коллаж-«сюрприз» [33, с. 74].

При работе над аудиотекстом используется техника создания репродуктивного коллажа, когда исходный текст служит источником информации и побуждает к созданию собственной интерпретации вербального текста. Обучающиеся трансформируют и комбинируют различные материалы (учебные и художественные), гармонично

дополняющие друг друга, образующие композиционное единство, выражающие эмоционально-образную идею текста.

Образец репродуктивного коллажа представлен ниже на Рисунке 3.



Рисунок 3 – Репродуктивный коллаж

Таким образом, обучение аудированию происходит на нескольких уровнях (словоформы, свободного словосочетания, фразы, сверхфразового единства, целого текста), которые включают в себя дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. На каждом из этапов наглядно-ситуативные опоры играют важную роль и выполняют определенные функции, позволяющие снизить трудности восприятия информации, повысить мотивацию к прослушиванию, сконцентрировать на аудиальной работе, качественнее понять речь, закрепить полученную информацию для использования в других видах деятельности.

Выводы по 1 главе

На основе анализа теоретического материала по проблеме исследования правомерно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время нет одного точного определения понятия «аудирование». Проблемы, связанные с данным видом речевой деятельности, изучали многие отечественные и зарубежные ученые, и каждый из них дает различную характеристику процесса восприятия иноязычной речи на слух.

В нашей работе мы будем придерживаться понятия, данного В.В. Сафроновой: аудирование – это сложный процесс восприятия и понимания речи на слух.

2. Аудирование – это рецептивный, реактивный вид речевой деятельности, целью которого является развитие у обучающихся понимания на слух иноязычной речи, аутентичных текстов разной степени глубины и содержания. Данный вид речевой деятельности позволяет реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели обучения. Оно облегчает овладение говорением, письмом и чтением, поскольку тесно с ними связано. В структуре аудирования выделяются побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный уровни, а также лингвистический, психологический и методологический компоненты.

3. Процесс восприятия иноязычной речи на слух предполагает множество трудностей, связанных с условиями коммуникации, особенностями речи говорящего, его культуры, а также аудиальными умениями самого слушающего. Именно поэтому важно использовать в процессе обучения аудированием наглядно-ситуативные опоры (таблицы, иллюстрации, схемы, заголовки, коллажи и так далее), которые способствуют более эффективному восприятию и пониманию речи, а также формированию навыка ориентации в аудиотексте. Ориентиры могут быть

выражены словами, интонацией, заголовками, словами-носителями, логическими ударениями, риторическими вопросами, повторами.

4. Обучение аудированию происходит на нескольких уровнях (словоформы, свободного словосочетания, фразы, сверхфразового единства, целого текста), которые включают в себя дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. На каждом из этапов наглядно-ситуативные опоры играют важную роль и выполняют определенные функции, позволяющие снизить трудности восприятия информации, повысить мотивацию к прослушиванию, сконцентрировать на аудиальной работе, качественнее понять речь, закрепить полученную информацию для использования в других видах деятельности.

В следующей главе описана экспериментальная работа, с помощью которой опытным путем была доказана эффективность и актуальность использования наглядно-ситуативных опор в школе в процессе формирования умений аудирования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ НАГЛЯДНО-СИТУАТИВНЫХ ОПОР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ

2.1 Цель и задачи экспериментальной работы

Первая глава нашего исследования была посвящена теоретическому анализу проблемы исследования, а именно: изучению понятия «аудирование» в работах отечественных и зарубежных методистов, описанию его психолого-лингвистических характеристик, анализу классификаций наглядно-ситуативных опор, их эффективности во время восприятия иноязычной речи на слух, а также исследованию и обобщению их особенностей применения на уроке иностранного языка в процессе формирования умений аудирования.

В практической части работы мы поставили перед собой цель выявить эффективность и актуальность использования наглядно-ситуативных опор на уроке иностранного языка в процессе обучения аудированию.

Данный этап исследования включал в себя оценку истинности гипотезы о том, что формирование умений аудирования на уроке иностранного языка будет наиболее эффективным, если оно будет осуществляться на основе систематического и целенаправленного использования комплекса упражнений на основе наглядно-ситуативных опор.

Оценка истинности нашей гипотезы предполагала решение следующих задач:

- отбор контрольной и экспериментальной групп;
- диагностика успеваемости в обеих группах: анализ школьной документации об успеваемости обучающихся за четверть/год, беседа с учителем иностранного языка;
- изучение УМК, по которому осуществляется обучение иностранному языку в обеих группах;

- анализ исходного уровня сформированности умений аудирования обучающихся в обеих группах: анкетирование на степень их заинтересованности в прослушивании иноязычных текстов, диагностический срез на уровень сформированности умений аудирования;
- разработка комплекса упражнений для обучения аудированию на уроке иностранного языка, основанного на использовании наглядно-ситуативных опор, в соответствии с программой обучения и возрастными особенностями обучающихся;
- проведение эксперимента в экспериментальной группе, применение наглядно-ситуативных опор в процессе формирования умений аудирования на уроке иностранного языка;
- подведение итогов: анализ уровня сформированности аудиальных умений, обучающихся после систематического использования наглядно-ситуативных опор в процессе обучения восприятию иноязычной речи на слух.

Для реализации вышеперечисленных задач экспериментальная работа была разбита на три этапа: констатирующий, экспериментальный и контрольный.

Констатирующий этап включал в себя отбор экспериментальной и контрольной групп, первичную диагностику уровня сформированности аудиальных умений обучающихся и степени их мотивации в прослушивании иноязычных текстов. Анализ внутренней мотивации школьников предполагал беседу, разработку и проведение доэкспериментального анкетирования в обеих группах. Оценка сформированности умений аудирования осуществлялась по результатам составленного нами диагностического среза. На этом этапе была изучена методическая литература, которую преподаватель иностранного языка использует в практической деятельности, а также разработанная им рабочая программа обучения. Мы посетили и проанализировали его уроки, изучили документацию с успеваемостью обучающихся.

На экспериментальном этапе была проведена разработка и апробация комплекса упражнений, предполагающего систематическое использование наглядно-ситуативных опор при формировании умений аудирования на каждом этапе работы с аудиотекстом (дотекстовом, текстовом и послетекстовом). Данный комплекс был создан на основе исследованных нами теоретических аспектов использования наглядно-ситуативных опор в процессе обучения аудированию, а также проанализированной методической литературы, возрастных особенностей обучающихся, их интересов, выявленных с помощью анкетирования.

Последний этап состоял из повторного постэкспериментального анкетирования, диагностического среза, беседы с обучающимися и анализа сформированности аудиальных умений среди школьников контрольной и экспериментальной групп. На данном этапе была проведена проверка эффективности и актуальности применения наглядно-ситуативных опор при обучении аудированию и подведены итоги экспериментальной работы.

Основным методом нашей исследовательской работы был эксперимент – специально организованная проверка для определения эффективности того или иного метода, проходящая в искусственно созданных условиях. С точки зрения цели эксперимента и его условий, мы можем сказать, что он отличался короткими сроками проведения и условиями, наиболее приближенными к естественным.

Дополнительными методами исследования мы выбрали следующие:

- анкетирование;
- беседа;
- интервьюирование;
- наблюдение;
- изучение опыта;
- педагогическое моделирование;
- тестирование;

- сравнение;
- синтез;
- анализ;
- обобщение.

Задачи и методы, которые включает в себя каждый этап эксперимента, мы объединили в общую Таблицу 3, представленную ниже.

Таблица 3 – Задачи и методы экспериментальной работы

Этап экспериментальной работы	Задачи	Методы
Констатирующий	определение участников эксперимента (контрольной и экспериментальной групп); оценка степени заинтересованности обучающихся в процессе аудирования, а также уровня сформированности их аудиальных умений в обеих группах; сравнение и анализ полученных результатов.	беседа; интервьюирование; анкетирование; сравнение; анализ.

Продолжение таблицы 3

<p>Экспериментальный</p>	<p>разработка комплекса упражнений для обучения аудированию, включающего в себя наглядно-ситуативные опоры, базирующегося на программе обучения и методической литературе, соответствующего психолого-педагогическим особенностям обучающихся; апробация разработанного комплекса с наглядно-ситуативными опорами в экспериментальной группе.</p>	<p>изучение опыта; педагогическое моделирование; эксперимент; наблюдение; тестирование; сравнение; анализ.</p>
<p>Контрольный</p>	<p>проведение постэкспериментального анкетирования и диагностического среза в экспериментальной и контрольной группах;</p>	<p>анкетирование; сравнение; анализ; синтез; обобщение.</p>

Продолжение таблицы 3

	сравнение полученных результатов в обеих группах; анализ и обобщение полученных данных; подведение итогов.	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Таким образом, наша экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, экспериментального и контрольного. Основным методом исследования мы выбрали эксперимент. Дополнительными методами исследования являлись: беседа, интервьюирование, анкетирование, изучение опыта, педагогическое моделирование, наблюдение, тестирование, сравнение, синтез, обобщение и анализ. На основе данных методов, различных по своей направленности, мы смогли в полной мере изучить аспекты и параметры поставленной проблемы исследования, разработать учебный комплекс, основанный на систематичном применении наглядно-ситуативных опор, а также определить эффективность их использования при формировании умений аудирования на уроке изучении иностранного языка.

2.2 Комплекс упражнений, с использованием наглядно-ситуативных опор в процессе формирования умений аудирования

Опираясь на проанализированный нами теоретический материал по проблеме исследования, а также учебную программу 7 класса МАОУ Гимназии 96 города Челябинска, мы разработали комплекс упражнений для формирования умений аудирования, включающий в себя использование наглядно-ситуативных опор на каждом этапе работы с аудиотекстом.

Эффективность разработанного комплекса была проверена в ходе эксперимента, проведенного среди обучающихся седьмых классов в МАОУ Гимназии 96 города Челябинска в период с 14.09.2020 по 17.10.2020. В данном эксперименте принимали участие две группы: экспериментальная – 7а класс (15 человек), контрольная – 7б класс (12 человек).

Перед началом экспериментальной работы мы провели беседу в классе, чтобы выявить отношение обучающихся к аудированию на уроке немецкого языка, а также к внедрению наглядно-ситуативных опор в процесс восприятия аудиотекстов. Около половины семиклассников находят аудирование достаточно сложным, поскольку им тяжело дается понимание иноязычной речи. При этом, значительная часть ребят в классе положительно отнеслась к использованию наглядно-ситуативных опор на уроке иностранного языка. По их мнению, это может разнообразить процесс аудирования, облегчить восприятие текста на слух.

На констатирующем этапе нами было проведено анкетирование с целью выяснения уровня мотивации обучающихся экспериментальной и контрольной групп на начало эксперимента. Опрос включал в себя 8 вопросов, помогающих определить общее настроение обучающегося на уроке иностранного языка, а также его отношение к аудированию, в том числе: 7 вопросов с выбором варианта ответа и 1 вопрос с самостоятельным написанием ответа. Каждый ответ, который предлагался обучающимся на выбор, соответствовал определенному количеству баллов:

- «да», «нет» (во 2 вопросе) – 2 балла;
- «затрудняюсь ответить» – 1 балл;
- «нет», «да» (во 2 вопросе) – 0 баллов.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое мог получить обучающийся, равнялось 14, минимальное – 0. Опираясь на это, мы установили следующие уровни заинтересованности обучающихся в восприятии иноязычной речи на слух:

- 14-10 баллов (В – высокий уровень заинтересованности): обучающийся активно принимает участие в процессе аудирования;
- 9-5 баллов (С – средний уровень заинтересованности): в целом обучающемуся нравится воспринимать иноязычные тексты на слух, но зачастую он находит их неинтересными;
- 4-0 балла (Н – низкий уровень заинтересованности): обучающийся не замотивирован, ему не нравится аудирование/у него возникают значительные трудности в восприятии аудиотекста.

Вопросы, содержащиеся в анкете, приведены в ПРИЛОЖЕНИИ 1.

Затем мы проинтервьюировали учителей иностранного языка, посетили их уроки, изучили школьную документацию и провели диагностический срез с целью определения уровня сформированности умений аудирования в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента. Данный срез включал в себя прослушивание текста и выполнение заданий к нему. Каждое задание соответствовало определенному типу аудирования (с полным пониманием текста, с пониманием основного смысла и селективному аудированию), что позволило нам в полной мере оценить аудиальные умения семиклассников.

В первом задании необходимо было соотнести высказывание и говорящего, к которому данное высказывание относилось. Данное задание оценивалось в 6 баллов.

Второе задание включало в себя определение истинности предложенных высказываний и соответствие их теме текста, и оценивалось в 7 баллов.

Последнее задание состояло либо из 5 вопросов на полное понимание текста с вариантами ответов, либо из текста, где необходимо было исправить ошибки. За него можно было получить максимум 10 баллов.

Задания к диагностическому срезу на констатирующем этапе приведены в ПРИЛОЖЕНИИ 2.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое мог получить обучающийся, равнялось 23, минимальное – 0. Опираясь на это, мы установили следующие уровни сформированности умений аудирования:

- 23-19 баллов (В – высокий уровень сформированности умений аудирования): обучающийся полностью понимает на слух тексты на иностранном языке, соответствующие его языковому уровню;
- 18-12 баллов (С – средний уровень сформированности умений аудирования): обучающийся адекватно воспринимает иноязычную речь на слух, понимает общий смысл, слышит необходимую для него информацию, но часто не может различить детали;
- 11-0 балла (Н – низкий уровень сформированности умений аудирования): обучающийся может понимать общий смысл аудиотекста, но в селективном аудировании и распознавании деталей у него возникают значительные трудности.

Результаты доэкспериментального анкетирования и диагностического среза в экспериментальной группе приведены ниже в Таблице 4.

Таблица 4 – Степень заинтересованности в восприятии иноязычной речи на слух и уровень сформированности умений аудирования на момент начала эксперимента в 7а классе МАОУ Гимназии 96 города Челябинска (экспериментальная группа)

ФИО обучающегося	Степень мотивации	Уровень сформированности умений аудирования
Настя Г.	В	С
Леонид Б.	С	С
Андрей К.	С	С
Полина О.	С	С
Полина Б.	В	С
Влада Р.	С	В
Роман Л.	В	С
Маша В.	В	В
Катя Н.	С	С
Настя Н.	Н	Н
Эвелина А.	В	С
Дима Т.	С	В
Таня В.	С	Н
Марина Г.	С	С
Настя Д.	С	С

Так, для 33% всех обучающихся экспериментальной группы аудирование представляет большой интерес на уроке иностранного языка. У 60% семиклассников мотивация средняя, а у 7% – практически отсутствует. При этом, в Таблице 4 можно увидеть закономерность уровня сформированности умений аудирования от степени заинтересованности в данном виде речевой деятельности. Школьники, у которых наблюдается

достаточная мотивация к овладению аудированием, показывают также хорошие результаты в диагностическом срезе: высоким уровнем сформированности аудиальных умений обладают 20% обучающихся, средним уровнем сформированности аудиальных умений – 67%. Соответственно 13% семиклассников в экспериментальной группе сталкиваются со значительными трудностями в понимании иноязычной речи на слух.

Изучив самостоятельные ответы обучающихся, мы также выделили следующие темы аудиотекстов, представляющие для них особый интерес: социальные сети, межличностные отношения в разнообразных ситуациях общения и музыка.

Данные, обобщенные в Таблице 4, представлены также в процентах ниже в виде Рисунка 4 и Рисунка 5.

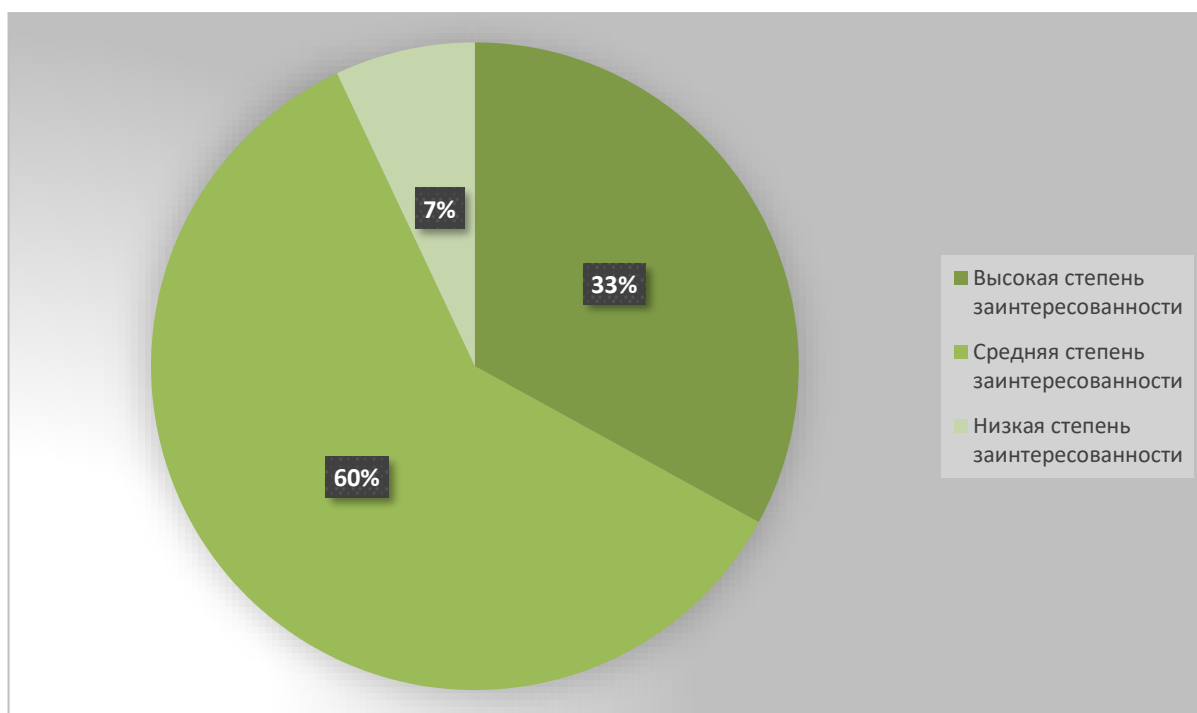


Рисунок 4 – Степень заинтересованности обучающихся экспериментальной группы в восприятии иноязычных аудиотекстов на момент начала эксперимента

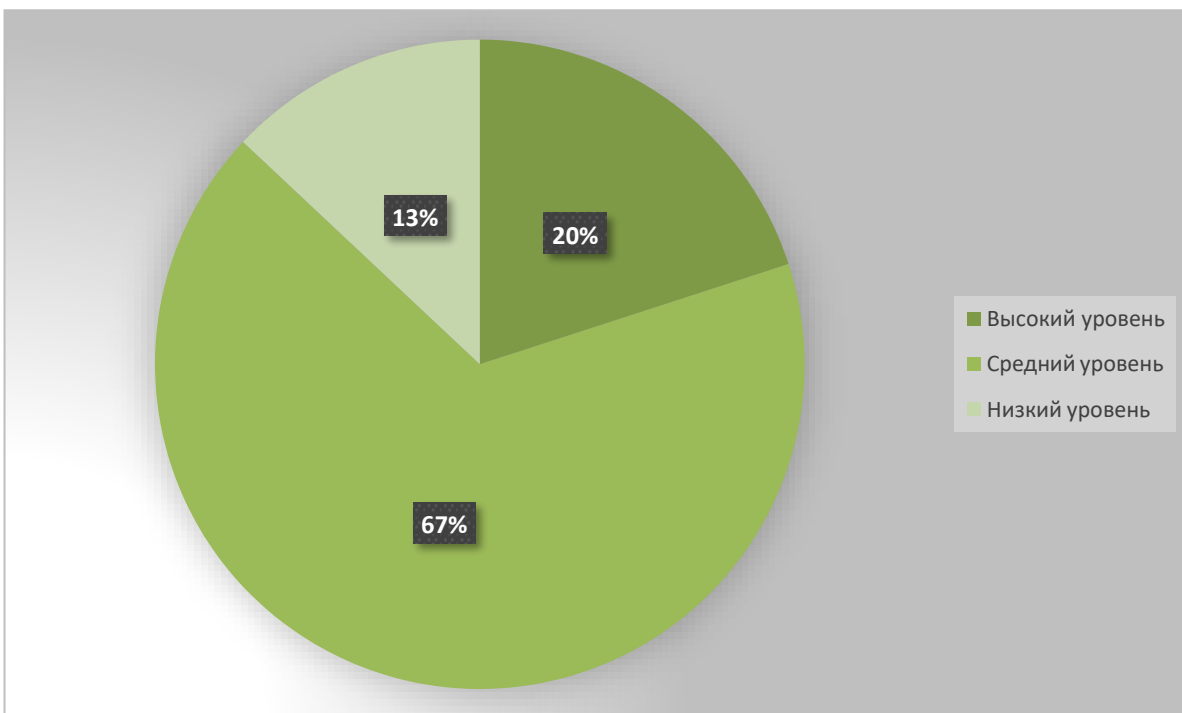


Рисунок 5 – Уровень сформированности умений аудирования обучающихся экспериментальной группы на момент начала эксперимента

Результаты доэкспериментального анкетирования и диагностического среза в контрольной группе приведены ниже в Таблице 5.

Таблица 5 – Степень заинтересованности в восприятии иноязычной речи на слух и уровень сформированности умений аудирования на момент начала эксперимента в 7б классе МАОУ «Гимназии 96 города Челябинска» (контрольная группа)

ФИО обучающегося	Степень мотивации	Уровень сформированности умений аудирования
Маша О.	С	С
Никита П.	С	С
Арсений М.	В	В
Ира Л.	С	С
Таня Г.	В	С
Катя С.	С	В
Катя К.	С	С

Продолжение таблицы 5

Артем Ш.	В	В
Егор Ч.	С	С
Катя Г.	С	Н
Кирилл Н.	В	С
Оля З.	В	С

Так, в контрольной группе обучающиеся обладают высокой и средней степенью заинтересованности в овладении аудированием на уроке иностранного языка: 42% и 58% соответственно. При этом, высокие результаты по диагностическому срезу показали 25% всех семиклассников, средние – 67% и низкие – 8%.

Опираясь на самостоятельные ответы обучающихся, можно выделить следующие темы, вызывающие наибольший их интерес: межличностные отношения (дружба), компьютерные игры, музыка, хобби.

Данные, обобщенные в Таблице 5 представлены также в процентах ниже в виде Рисунка 6 и Рисунка 7.

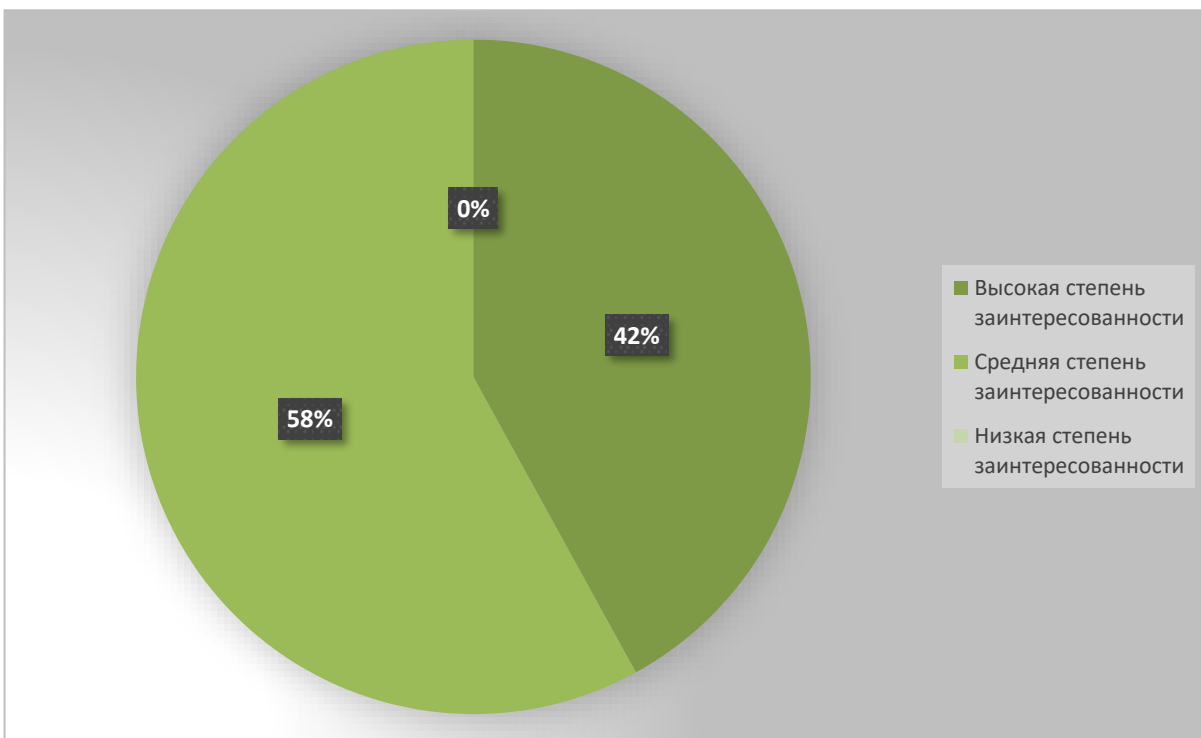


Рисунок 6 – Степень заинтересованности обучающихся контрольной группы в восприятии иноязычных аудиотекстов на момент начала эксперимента

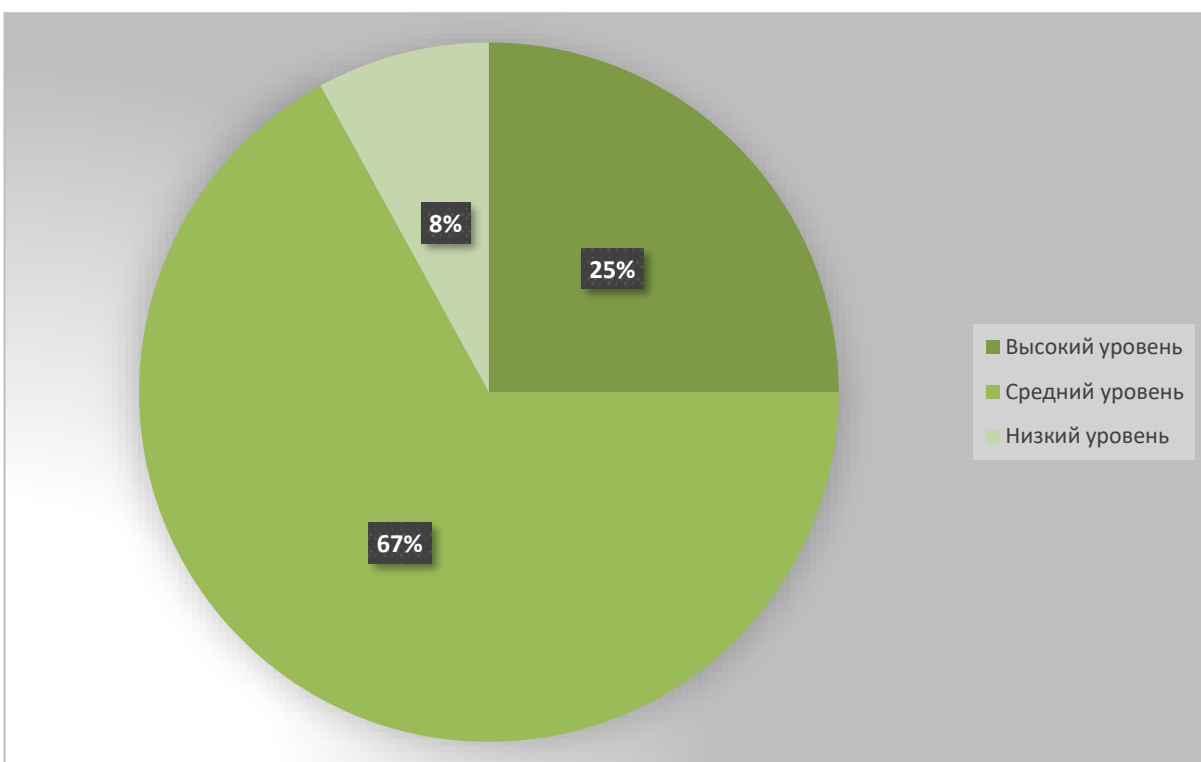


Рисунок 7 – Уровень сформированности умений аудирования обучающихся контрольной группы на момент начала эксперимента

Таким образом, сравнив полученную информацию в экспериментальной и контрольной группах, можно сказать, что уровень сформированности умений аудирования в обоих классах примерно одинаковый, несмотря на то, что в контрольной группе обучающиеся больше заинтересованы в восприятии иноязычной речи на слух.

На экспериментальном этапе работы нами был разработан и апробирован комплекс упражнений, способствующий формированию навыков аудирования, на основе применения наглядно-ситуативных опор. Данный комплекс опирался на учебную программу седьмого класса, а также учитывал психолого-педагогические особенности обучающихся и их интересы, которые были определены в ходе беседы на констатирующем этапе.

За период прохождения практики в 7а классе нами были пройдены следующие темы: *Meine Heimat, Europa*. Основными учебными пособиями, с помощью которых проходила выборка иноязычных аудиотекстов по теме урока, являлись И.Л. Бим «Немецкий язык 7 класс» и «*Schritte international 3*» Hueber.

Представим подробнее апробированные нами упражнения по данным темам на каждом из этапов работы над аудиотекстом (дотекстовым, текстовым и послетекстовым).

По теме *Meine Heimat* обучающимся было предложено прослушать несколько высказываний их немецких сверстников, где каждый рассказывал, что для него означает слово «родина». Перед воспроизведением аудиотекста семиклассники получили схему-ассоциограмму с пропусками (см. Рисунок 8).

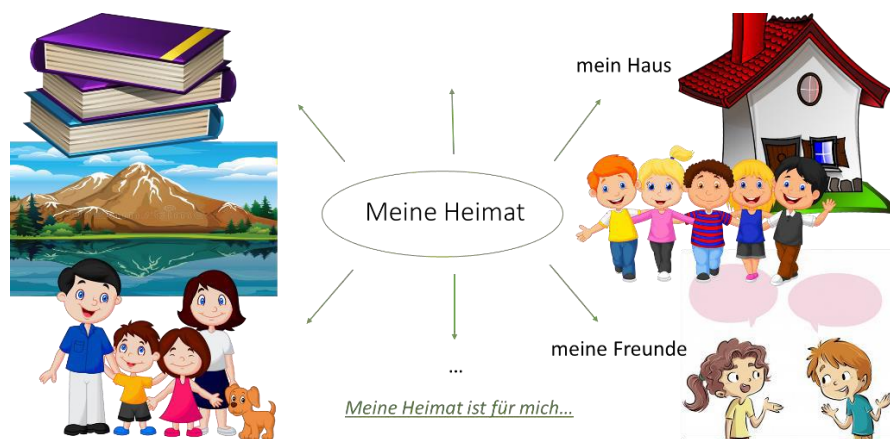


Рисунок 8 – Схема-ассоциограмма «Meine Heimat»

По заголовку, заполненным полям и картинкам, совершенствуя навык языковой догадки, ученики предполагали, о чем будет идти речь в тексте.

Во время первого прослушивания обучающимся необходимо было выделить в тексте незнакомые слова и словосочетания, которые затем обсуждались в коллективе.

Во время второго прослушивания задачей семиклассников было заполнение недостающих элементов в схеме-ассоциограмме согласно прослушанному материалу.

На послетекстовом этапе обучающиеся осуществляли самоконтроль под руководством преподавателя. Затем дополняли схему собственными ассоциациями и выражали свое мнение на данную тему, используя выражение: «Meine Heimat ist für mich...»

Во время следующего аудирования по данной теме обучающимся уже необходимо было прослушать высказывания о конкретных странах (Deutschland, Österreich, die Schweiz) от людей, для которых эти страны являются родиной.

На дотекстовом этапе обучающиеся должны были предположить, о чем пойдет речь в тексте, опираясь на наглядно-ситуативный материал, представленный на Рисунке 9 и 10.

Name	Land, Stadt	Was gibt es dort?
Franz		
Andreas		
Michael		

Рисунок 9 – Таблица для структурирования информации



Рисунок 10 – Наглядный материал для работы с таблицей

Целью первого прослушивания было заполнение таблицы, представленной на Рисунке 9. Обучающиеся заполняли таблицу с помощью наглядного материала, представленного на Рисунке 10.

Во время второго прослушивания обучающиеся работали наглядным материалом, представленным на Рисунках 11 и 12.



Deutschland

Österreich

Die Schweiz

Рисунок 11 – Наглядный материал для работы с коллажем



Рисунок 12 – Наглядный материал для работы с коллажем

Обучающимся необходимо было, слушая текст и опираясь на заполненную таблицу, распределить картинки в соответствии с высказываниями говорящих, получая, таким образом, материал для коллажа.

Послетекстовый этап предполагал обсуждение прослушанного текста с преподавателем, проверку правильности выполненных заданий и создание собственного коллажа о России с помощью заранее подготовленного наглядного материала (журналы, распечатки) и представление его классу.

В рамках работы над темой Heimat обучающиеся познакомились с творчеством и биографией братьев Гримм. Перед началом аудирования они получили отрывок из письма, представленный на Рисунке 13[4, с. 37].

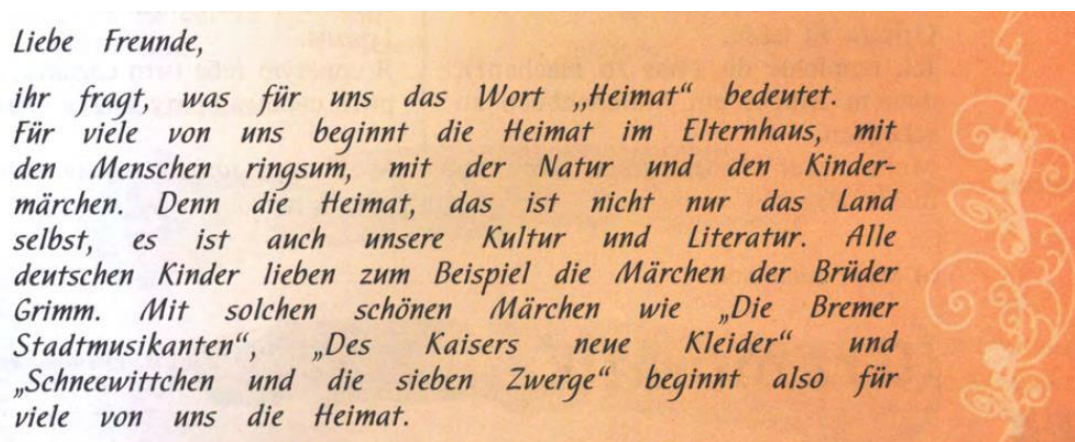


Рисунок 13 –отрывок из письма

Основываясь на информацию в данном отрывке, обучающимся было необходимо предположить тематику аудиотекста.

Затем обучающиеся получили карточку с заданием, представленную на Рисунке 14.

1. Jacob und Wilhelm Grimm lebten in ... 

2. Über alles liebten die Brüder Grimm ihre Heimat, ihr ...  , die Freiheit.

3. 40 Jahre lang besuchten sie die Menschen in Dorf und Stadt und schrieben ihre ...  auf.

4. Aber die Menschen konnten sie auch ...  und nicht weitererzählen.

5. Deshalb schrieben sie die schönsten Märchen in ein Buch. Es hieß „...  - und Hausmärchen“.

Рисунок 14 – Карточка с заданием

Перед прослушиванием обучающиеся читают карточку, выписывают незнакомые слова, которые затем обсуждаются в классе. При прослушивании обучающиеся должны заполнить пропуски в предложениях.

После двух прослушиваний обучающиеся осуществляли самоконтроль, работая в парах, готовили пересказ о братьях Гримм с помощью наглядной опоры и презентовали его друг другу.

Так, семиклассники не только совершенствовали умения аудирования, но и закрепляли и активизировали новый лексический материал, учились свободно высказываться, опираясь на наглядный материал, а также расширяли свой кругозор о культуре других стран.

Тема Еурога включала в себя аудиотексты про Европейский Союз. Для снятия трудностей перед прослушиванием, обучающимся был предложен список слов (gegeneinander kämpfen, verrückt, der Glaube, die Einheit, die Gleichheit, der Frieden, die Europäische Union, die Selbstständigkeit, verlieren), значение которых им необходимо было найти в словаре. Также на

дотекстовом этапе преподаватель обсудил с семиклассниками, что они знают о Европейском Союзе, кратко описал основные положения.

Во время прослушивания обучающимся необходимо было определить настроение говорящих, заполнив следующую таблицу (см. Рисунок 15)




	positiv 	negativ 	zweifelhaft 
Sprecher 1			
Sprecher 2			
Sprecher 3			
Sprecher 4			
Sprecher 5			

Рисунок 15 – Таблица для аудирования

После прослушивания обучающиеся обсуждали услышанную информацию с преподавателем, проверяли правильность выполнения задания.

Одним из заданий на аудирование по данной теме было прослушивание обращения одной девушки в газету.

При первом прослушивании обучающимся необходимо было определить тему ее обращения и дискуссии. При втором – заполнение таблицы, представленной на Рисунке 16.

Wann war das Spielfest?	Aus welchen Ländern kamen die Kinder zum Spielfest?	Welche Sprachen haben sie gesprochen?

Рисунок 16 – Таблица для аудирования

На послетекстовом этапе происходила проверка правильности выполнения задания. Обучающиеся должны были пересказать текст, опираясь на данную таблицу.

При прослушивании следующего письма, написанного Моникой Крюгер, семиклассникам необходимо было сначала ответить на вопрос

(понимание общей темы): Warum nennt das Mädchen die Alexander-Puschkin-Gesamtschule multikulturell? А затем определить, какое из предложенных высказываний соответствует тексту, а какое – нет, с помощью таблицы, представленной на Рисунке 17.



	richtig 	falsch 
Monika Krüger lernt in einem Gymnasium.		
Sie kam in diese Schule, denn dort gab es einen Schülerklub.		
Ihr gefällt es, dass dort die Schüler verschiedener Nationen lernen.		
Alle Lehrer und Sozialpädagoge in der Schule sind Deutsche.		
Die Schüler verschiedener Nationen lernen dort voneinander.		

Рисунок 17 – Таблица для аудирования

На послетекстовом этапе обучающиеся выполняли самоконтроль, а также высказывали свое мнение по поводу подобных школ.

Таким образом, мы осуществили констатирующий и экспериментальный этапы исследовательской работы. Мы изучили успеваемость семиклассников, определили их мотивацию к аудированию и уровень сформированности аудиальных умений. Затем на основе полученной информации разработали комплекс упражнений, включающий в себя работу с наглядно-ситуативными опорами, и апробировали его в экспериментальной группе.

2.3 Результаты и анализ экспериментальной работ

Контрольный этап экспериментальной работы включал в себя беседу с обучающимися с целью выяснения их отношения к проведенному формату аудирования, а также постэкспериментальное анкетирование и диагностический срез, который позволил проанализировать и сравнить уровень сформированности умений аудирования в 7а классе до внедрения наглядно-ситуативных опор в процесс восприятия иноязычных текстов на слух и после него.

Так, по словам обучающихся, с визуальными опорами им стало легче воспринимать иноязычную речь, они стали быстрее и качественнее выполнять упражнения к аудиотекстам. Более того, некоторые семиклассники отметили, что благодаря иллюстрациям к текстам, таблицам и другим опорам они лучше запоминали лексику, употребляемую в звучащей речи, и могли воспроизвести ее в другой ситуации общения. Также практически все обучающиеся были уверены в том, что аудирование с наглядно-ситуативными опорами увлекательнее и интереснее, чем простое прослушивание аудиотекстов и выполнение заданий.

Подтвердим высказывания обучающихся наглядными результатами постэкспериментального анкетирования и диагностического среза (см. Приложение 3).

Результаты контрольного анкетирования и диагностического среза в экспериментальной группе приведены ниже в Таблице 6.

Таблица 6 – Степень заинтересованности в восприятии иноязычной речи на слух и уровень сформированности умений аудирования на момент окончания эксперимента в 7а классе МАОУ «Гимназии 96 города Челябинска» (экспериментальная группа)

ФИО обучающегося	Степень мотивации	Уровень сформированности умений аудирования
Дима Т.	С	В
Таня В.	С	<u>С</u>
Марина Г.	<u>В</u>	С
Настя Д.	<u>В</u>	С
Настя Г.	В	<u>В</u>
Леонид Б.	С	С
Андрей К.	С	С
Полина О.	<u>В</u>	С
Полина Б.	В	С
Влада Р.	С	В
Роман Л.	В	С
Маша В.	В	В
Катя Н.	С	С
Настя Н.	<u>С</u>	<u>С</u>
Эвелина А.	В	С

Сравнив полученные показатели с данными констатирующего анкетирования, можно сделать следующие выводы: количество обучающихся, проявляющих сильный интерес к аудированию, выросло на 20%. На 13% снизилось число семиклассников, чей интерес к данному виду речевой деятельности был небольшим, но при этом исчез показатель низкой

заинтересованности. Таким образом, внутренняя мотивация к аудированию в экспериментальной группе увеличилась.

Также изменились показатели у трех семиклассников по уровню сформированности умений аудирования. Так, на 7% выросло количество обучающихся с высоким уровнем сформированности аудиальных умений, на 6% – количество обучающихся со средним уровнем сформированности аудиальных умений. Показатели с низким уровнем сформированности умений аудирования исчезли.

Данные, обобщенные в Таблице 6 представлены также в процентах ниже в виде Рисунка 18 и Рисунка 19.

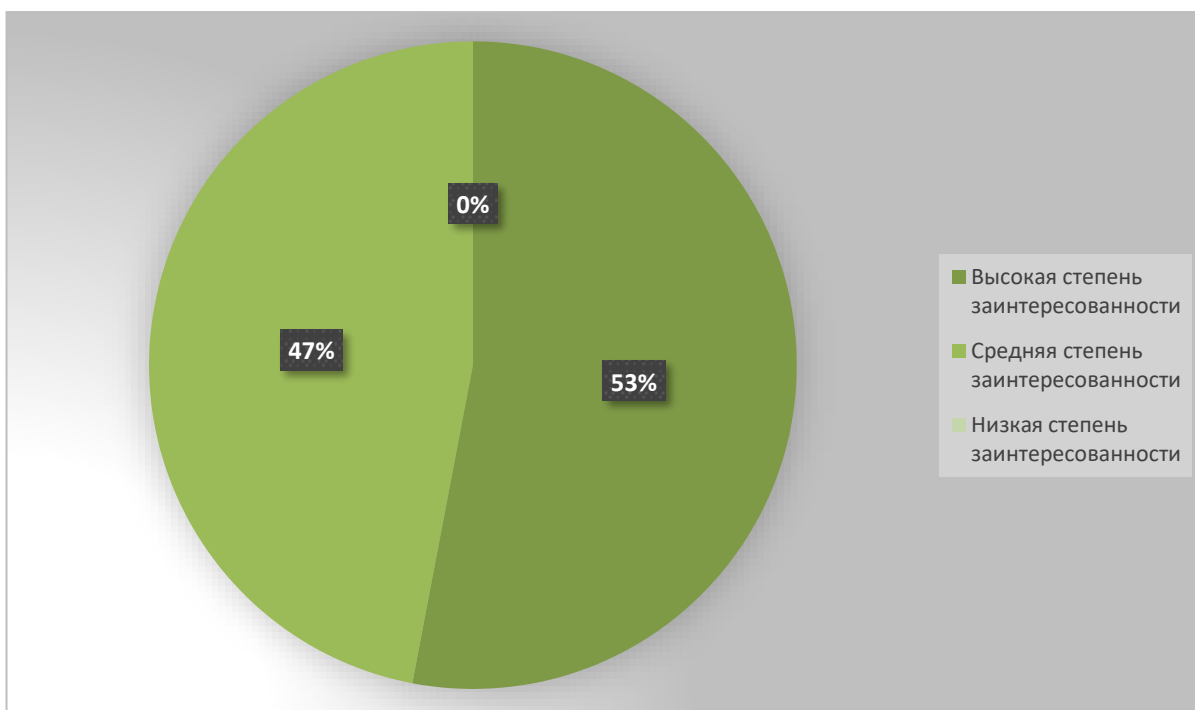


Рисунок 18 – Степень заинтересованности обучающихся экспериментальной группы в восприятии иноязычных аудиотекстов на момент окончания эксперимента

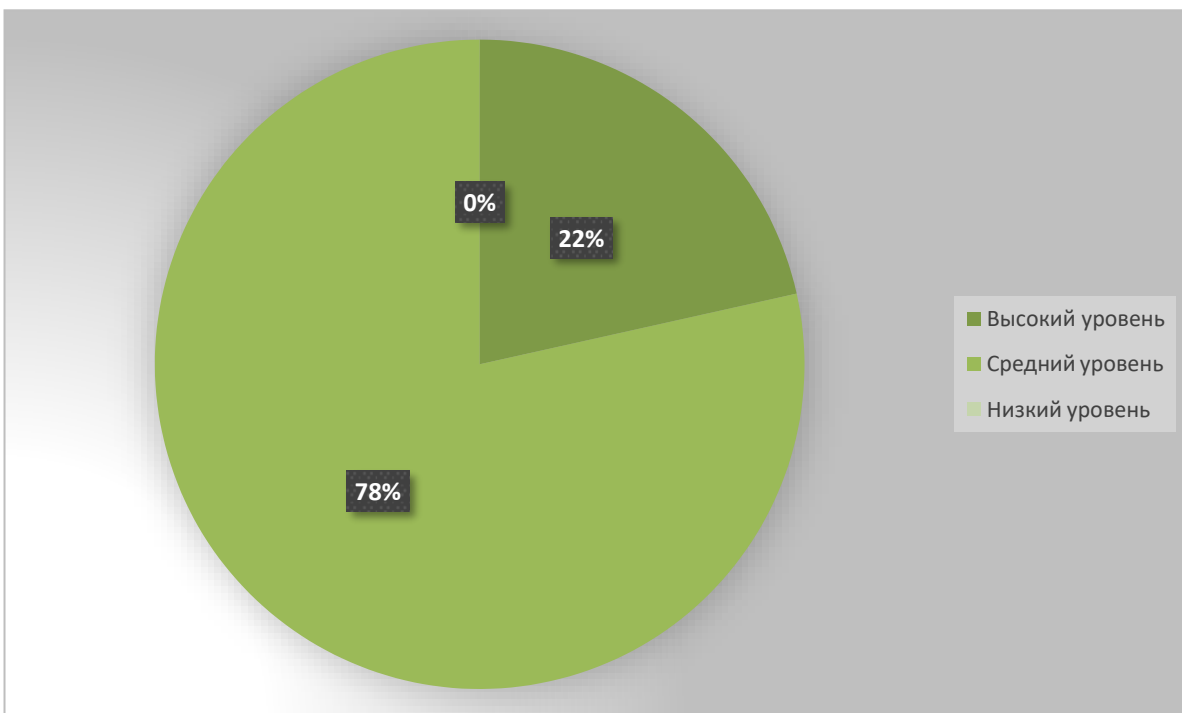


Рисунок 19 – Уровень сформированности умений аудирования обучающихся экспериментальной группы на момент окончания эксперимента

Результаты контрольного анкетирования и диагностического среза в контрольной группе приведены ниже в Таблице 7.

Таблица 7 – Степень заинтересованности в восприятии иноязычной речи на слух и уровень сформированности умений аудирования на момент окончания эксперимента в 7б классе МАОУ «Гимназии 96 города Челябинска» (контрольная группа)

ФИО обучающегося	Степень мотивации	Уровень сформированности умений аудирования
Маша О.	С	С
Никита П.	С	С
Арсений М.	В	В
Ира Л.	С	С
Таня Г.	В	<u>В</u>
Катя С.	<u>В</u>	В

Продолжение таблицы 7

Катя К.	С	С
Артем Ш.	В	<u>С</u>
Егор Ч.	С	С
Катя Г.	С	Н
Кирилл Н.	В	С
Оля З.	<u>С</u>	С

Изучив полученную информацию с показателями на констатирующем этапе, можно увидеть, что, несмотря на то, что часть данных по степени заинтересованности обучающихся контрольной группы изменилась, общий уровень внутренней мотивации к процессу аудирования остался прежним. При этом число семиклассников с низким уровнем сформированности аудиальных умений осталось на том же уровне, со средним снизилось на 2%, с высоким, соответственно, выросло на 2%.

Данные, обобщенные в Таблице 7 представлены также в процентах ниже в виде Рисунка 20 и Рисунка 21.

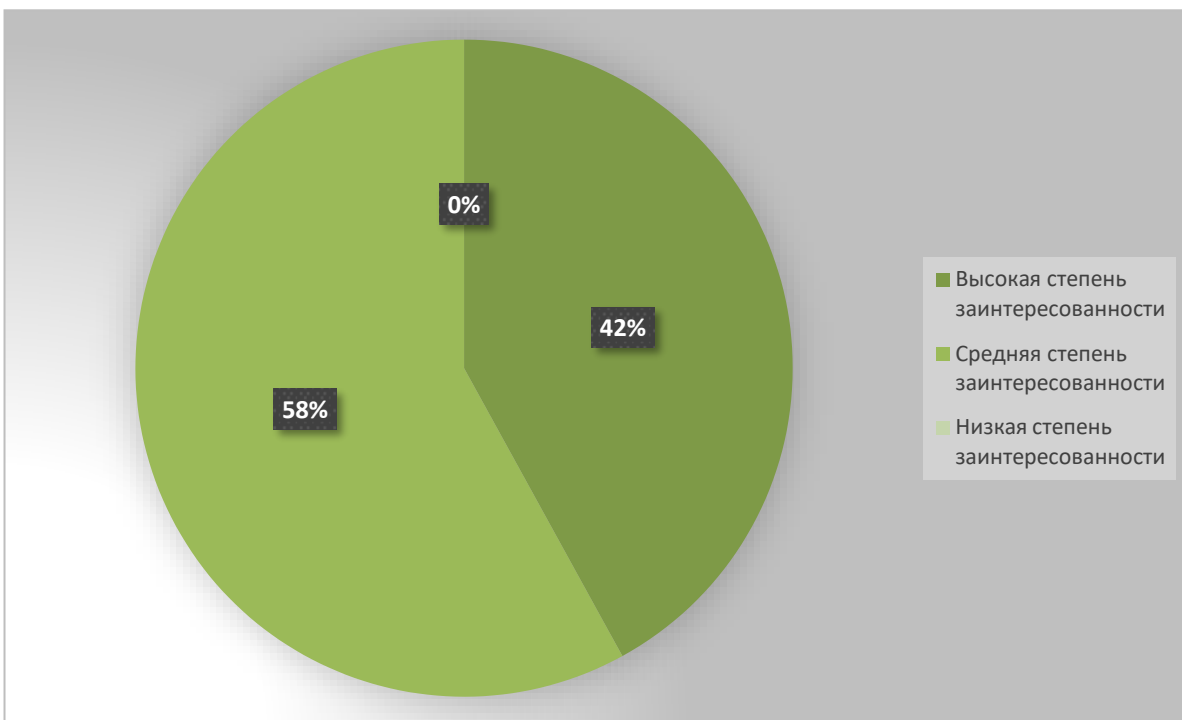


Рисунок 20 – Степень заинтересованности обучающихся контрольной группы в восприятии иноязычных аудиотекстов на момент окончания эксперимента

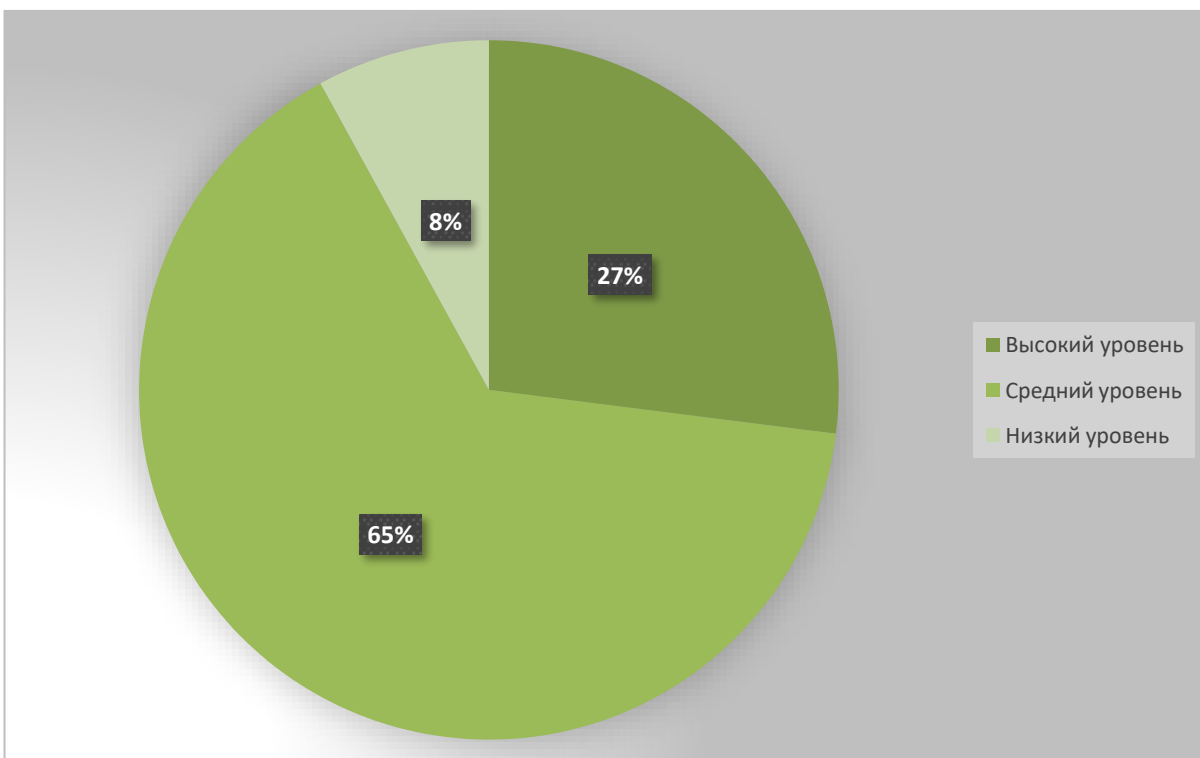


Рисунок 21 – Уровень сформированности умений аудирования обучающихся контрольной группы на момент окончания эксперимента

Сравнив полученные результаты в обеих группах с данными на констатирующем этапе, мы можем сказать, что после систематического использования наглядно-ситуативных опор в процессе аудирования в экспериментальной группе значительно вырос интерес к данному виду речевой деятельности. На контрольном этапе показатели заинтересованности в 7а классе стали превышать те же данные в 7б. При этом, вслед за мотивацией выросли показатели сформированности аудиальных умений в экспериментальной группе, тогда как в контрольной они практически не изменились.

Таким образом, мы доказали эффективность применения наглядно-ситуативных опор в процессе формирования умений аудирования. Они способствуют более качественной и эффективной работе с иноязычным аудиоматериалом, а также повышают внутреннюю мотивацию обучающихся к овладению иностранным языком, что наглядно подтверждают результаты постэкспериментального исследования.

Выводы по 2 главе

На основе изученного теоретического материала нами была проведена экспериментальная работа по разработке и апробации комплекса аудиальных упражнений с применением наглядно-ситуативных опор на уроке иностранного языка, которая включала в себя 3 этапа: констатирующий, экспериментальный и контрольный.

Целью данной работы являлось выявление эффективности и актуальности использования наглядно-ситуативных опор на уроке иностранного языка в процессе обучения аудированию. Основным методом нами был выбран эксперимент. Дополнительными – беседа, интервьюирование, анкетирование, изучение опыта, педагогическое моделирование, наблюдение, тестирование, сравнение, синтез, обобщение и анализ.

Констатирующий этап включал в себя отбор контрольной и экспериментальной групп, оценку степени мотивации и уровня сформированности аудиальных умений обучающихся в каждой группе.

Экспериментальный этап предполагал разработку и апробацию комплекса упражнений по аудированию, основанный на внедрении наглядно-ситуативных опор на каждом этапе работы с аудиотекстом.

На контрольном этапе проводилась оценка степени мотивации и уровня сформированности аудиальных умений обучающихся после использования разработанных упражнений с наглядно-ситуативными опорами.

Опираясь на проведенное исследование правомерно сделать следующие выводы:

1. До систематической работы с наглядно-ситуативными опорами в процессе аудирования уровень сформированности умений аудирования в контрольной и экспериментальной группах был примерно одинаковый. В экспериментальной группе высокие результаты показали 20%

обучающихся, средние – 67% и низкие – 13%. В контрольной группе оказалось 25% семиклассников с высоким уровнем сформированности аудиальных умений, 67% – со средним и 8% – с низким. При этом более заинтересованными в прослушивании иноязычных текстов были обучающиеся контрольной группы: 42% обладали высокой мотивацией, 58% – средней. В то время как в экспериментальной группе лишь у 33% констатировалась высокая заинтересованность, у 60% – средняя и у 7% – низкая.

2. После апробации разработанного нами комплекса упражнений в экспериментальной группе показатели постэкспериментального анкетирования и диагностического среза улучшились. Степень общей удовлетворенности от процесса аудирования выросла на 20%, при этом исчезли низкие показатели заинтересованности. Также исчезли показатели низкой сформированности аудиальных умений обучающихся. Высокий уровень показали согласно контрольному диагностическому срезу на 7% больше, чем согласно констатирующему. Средний уровень – на 6% больше. Данные же, полученные в контрольной группе остались практически без изменений.

Таким образом, сравнив полученные результаты в обеих группах с данными на констатирующем этапе, мы можем сказать, что после систематического использования наглядно-ситуативных опор в процессе аудирования в экспериментальной группе значительно вырос интерес к данному виду речевой деятельности. При этом, вслед за мотивацией выросли показатели сформированности аудиальных умений. То есть разработанный нами комплекс является эффективным и актуальным для работы на уроке иностранного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе анализа теоретической литературы по проблеме исследования мы раскрыли понятие «аудирование» и описали его психолого-лингвистическую характеристику.

В настоящее время нет одного точного определения данному понятию. Каждый ученый и методист трактует его с различной точки зрения. Но в нашей работе мы будем придерживаться понятия, данного В.В.Сафроновой, которая определяет аудирование как сложный процесс восприятия и понимания речи на слух.

Аудирование – это рецептивный, реактивный вид речевой деятельности, целью которого является развитие у обучающихся понимания на слух иноязычной речи, аутентичных текстов разной степени глубины и содержания. Данный вид речевой деятельности позволяет реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели обучения. Оно облегчает овладение говорением, письмом и чтением, поскольку тесно с ними связано. В структуре аудирования выделяются побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный уровни, а также лингвистический, психологический и методологический компоненты.

Процесс восприятия иноязычной речи на слух предполагает множество трудностей, связанных с условиями коммуникации, особенностями речи говорящего, его культуры, а также аудиальными умениями самого слушающего. Именно поэтому важно использовать в процессе обучения аудированием наглядно-ситуативные опоры, которые способствуют более эффективному восприятию и пониманию речи, а также формированию навыка ориентации в аудиотексте.

Изучив научные работы методистов, мы выделили следующие виды наглядно-ситуативных опор: таблицы, схемы, ментальные карты, заголовки,

ассоциограммы, коллажи, иллюстрации, логико-коммуникативные схемы, памятки.

Обучение аудированию происходит на нескольких уровнях (словоформы, свободного словосочетания, фразы, сверхфразового единства, целого текста), которые включают в себя дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. На каждом из этапов наглядно-ситуативные опоры играют важную роль и выполняют определенные функции, позволяющие снизить трудности восприятия информации, повысить мотивацию к прослушиванию, сконцентрировать на аудиальной работе, качественнее понять речь, закрепить полученную информацию для использования в других видах деятельности.

Основываясь на изученной теоретической информации, нами был разработан и апробирован комплекс аудиальных упражнений с применением наглядно-ситуативных опор в экспериментальной работе, состоящей из констатирующего, экспериментального и контрольного этапов.

Целью данной работы являлось выявление эффективности и актуальности использования наглядно-ситуативных опор на уроке иностранного языка в процессе обучения аудированию.

Констатирующий этап включал в себя отбор контрольной и экспериментальной групп, оценку степени мотивации и уровня сформированности аудиальных умений обучающихся в каждой группе.

Экспериментальный этап предполагал разработку и апробацию комплекса упражнений по аудированию, основанный на внедрении наглядно-ситуативных опор на каждом этапе работы с аудиотекстом и соответствующий учебной программе и психолого-педагогическим особенностям обучающихся.

На контрольном этапе проводилась оценка степени мотивации и уровня сформированности аудиальных умений, обучающихся после

использования разработанных упражнений с наглядно-ситуативными опорами.

Результаты данного исследования показали улучшение показателей мотивации и сформированности умений аудирования после внедрения наглядно-ситуативных опор в процесс аудирования. В экспериментальной группе степень общей заинтересованности в аудировании выросла на 20% (с 33% до 53%), при этом исчезли низкие показатели. Также исчезли показатели низкой сформированности аудиальных умений обучающихся. Высокий уровень согласно контрольному диагностическому срезу вырос с 20 % до 27% . Средний уровень – с 67% до 73%. Данные же, полученные в контрольной группе остались практически без изменений (колебания показателей уровня сформированности умений аудирования составляли 2%).

Сравнив показатели обеих групп на констатирующем и контрольном этапе, можно увидеть, что внедрение наглядно-ситуативных опор в процесс аудирования способствовало более качественной и эффективной работе с иноязычным аудиоматериалом, а также повысил внутреннюю мотивацию обучающихся к овладению иностранным языком. Таким образом, мы доказали эффективность применения наглядно-ситуативных опор в процессе формирования аудиальных умений.

Цель исследовательской работы была достигнута.

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. 16 с.
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: 15.05.2017).
4. Бим, И.Л. Немецкий язык 7 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: Психологопедагогические аспекты языкового преобразования/ Е.Д. Божович // учебнометодическое 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. Грачева Н.П. О комплексном использовании средств наглядности во владение грамматической стороной устной речи//Иностранные языки в школе. -1991. -№1.
16. 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.
17. Елухина, Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления Общая методика обучению иностранным языкам / Н. В. Елухина. - М. Хрестоматия, 1991. 238 с.
18. 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.
19. Жан Жак Руссо: Педагогические идеи. – 2010 [Электронный ресурс]. - URL: <http://uchitel76.ru/zhan-zhak-russo-pedagogicheskie-idei/> (дата обращения: 7.04.17).
20. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды/ Л. В. Занков// 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999. 608 с.
21. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. 148 с.
22. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., Просвещение, 1989. 222 с.
23. Иванова, Е. Ф. Опоры в обучении иностранным языкам / Е. Ф. Иванова – Улан-Удэ, 2008. 139 с.

24. 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.
25. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку/ Я. М. Колкер, Е.С. Устинова - М., 2002. 264 с.
26. 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.
27. Колосовская, И. Г. Комплекс упражнений для обучения восприятию английской речи на слух / И. Г. Колосовская. – Минск. – 2008. - № 1. С. 8 – 15.
28. Коростелев, В. С. Обучение иноязычному общению на начальном этапе / В. С. Коростелёв // Иностранные языки в школе. – 2009 - №1. С. 14-16.
29. Кочкина, З. А. Аудирование: что это такое? /З. А. Кочкина // Методическая мозаика: Приложение к журналу «Иностранные языки в школе». - 2007. - № 8. С. 12 – 18.
30. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранного языка / И.М. Кошман М.В. Ляховицкий. - М.: Просвещение, 1981. 146 с.
31. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе – 2000 - №5. С. 17.
32. 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.
33. Нефедова М.А. Иностранные языки в школе. –М.- 1993.
34. Пассов, Е. И. Программа — концепция коммуникативного иноязычного образования. / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 2010. 172 с.
35. Пасов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов - М.: Просвещение, 1988. 221 с.

36. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов — М.: Просвещение, 1977. 216 с.
37. 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.
38. 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: 14.12.20).
39. 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.
40. Протасова, Е. Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку/ Е. Ю. Протасова, Родина Н. М. - М., 2010. 201 с.
41. Рабинович, Ф. М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи/ Ф. М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – 1986 - №5. С. 20-24.
42. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе/ Г. В. Рогова, Верещагина И. Н.// Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1988. 224 с.
43. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович. - М., 1991. 287 с.
44. Рыбина, О. В. Обучение аудированию на уроках иностранного языка/ О. В. Рыбина // Образование в современной школе. — 2001. — № 5-6. С. 35-43.
45. 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.
46. Синельников, А.П. Психология обучения иностранным языкам/ А. П. Синельников - Харьков, 2009. 128 с.

47. Смирнов, А. А. Проблемы координации в области памяти / Возрастные и индивидуальные различия памяти: Сб. статей под ред. А. А. Смирнова. - Минск, 1992. 145 с.
48. 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. С. 47.
49. Царькова, В. Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В. Б. Царьковская // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. С. 179.
50. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе.
51. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика/ А. Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2004. 416 с.
52. Hueber «Schritte international 3»

ПРИОЖЕНИЕ 1

Анкетирование, направленное на определение степени заинтересованности среди обучающихся в аудировании и их отношения к использованию наглядно-ситуативных опор

1. Нравятся ли тебе уроки иностранного языка?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

2. Тебе часто бывает скучно/неинтересно во время аудирования?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

3. Если бы тебе предложили выбрать 3 вещи, которые тебе нравятся на уроке иностранного языка, аудирование вошло бы в этот список?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

4. Про что тебе было бы интересно слушать тексты на иностранном языке?

- Свой вариант ответа: _____

5. Как ты думаешь, различные картинки/схемы/таблицы сделали бы аудирование интереснее/легче?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

6. Ты знаешь, что такое мыслительная карта?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

7. А знаешь ли ты, что такое коллаж?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

8. Хотел(а) бы попробовать составить такую карту или коллаж по прослушанному тексту на иностранном языке?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

ПРЛОЖЕНИЕ 2

Диагностический срез на констатирующем этапе

Übung 1.

Послушай 6 высказываний. Установи соответствие между высказываниями говорящего (1 –6) и утверждениями, данными в списке А–G. Используй букву, обозначающую утверждение, только один раз. В задании есть одно лишнее утверждение. Ты услышишь запись дважды. Занеси свои ответы в таблицу.

A Eine Woche lang haben wir die Sehenswürdigkeiten von London bewundert.

B Mein Urlaub dauerte sechs Wochen.

C Wir machen zum ersten Mal Ferien in Deutschland.

D Ich möchte an die Ostsee fahren.

E Ich verbringe meine Sommerferien bei meiner Großmutter.

F Unsere Eltern haben Urlaub gemacht und wir haben die Zeit ohne sie sehr lustig zu Hause verbracht.

G Vielleicht fahren wir nach Österreich oder in die Schweiz

1	2	3	4	5	6

Übung 2.

Послушай текст. Определи, какие из приведённых утверждений (1 – 11) верны (A – richtig), неверны (B – falsch) и о чём в тексте не сказано, т.е. на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (C – steht nicht im Text). Обведи выбранный вариант ответа. Ты услышишь запись дважды.

Was stimmt?

1. Die Umwelt verändert sich.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

2. Die Ökologie ist das zweite Problem in der Welt.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

3. Alle Jungen und Mädchen in der Klasse sind Naturfreunde.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

4. Im Winter pflanzen sie Bäume und Blumen.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

5. Jungen und Mädchen machen in der Stadt alles sauber.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

6. Sie helfen den alten Menschen.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

7. Die Kinder füttern die Tiere im Winter.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

Übung 3.

Послушай текст и исправь ошибки в тексте. Ты услышишь запись дважды.

Die Busse, die in der Schweiz kleinere Orte miteinander und mit den größeren Städten verbinden, nennt man Postautos. Man nennt sie so, weil sie heute tatsächlich zur Post gehören. 1904 begann die Post, Lastwagen zum Transportieren der Post zu benutzen. 1960 fuhren zum ersten Mal Postautos durch die Quartiere von Bern und brachten Fahrgäste vom Zentrum bis in die Vororte. Heute kommt man mit dem Auto fast überall dahin, wohin man nicht dem Velo fahren kann.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Диагностический срез на контрольном этапе

Übung 1.

Послушай 6 высказываний. Установи соответствие между высказываниями говорящего (1 –6) и утверждениями, данными в списке А–G. Используй букву, обозначающую утверждение, только один раз. В задании есть одно лишнее утверждение. Ты услышишь запись дважды. Занеси свои ответы в таблицу.

A Für mich bedeutet die Heimat meine Familie, meine Verwandten, meine Kultur.

B Meine Heimat ist dort, wo man meine Sprache spricht.

C Heimat ist für mich der Ort, wo ich mit Menschen ruhig sprechen kann.

D Wo ich wohne, dort ist meine Heimat.

E Heimat ist mit der Kindheit verbunden.

F Heimat bedeutet für mich, dass ich mich gut und glücklich fühle.

G Heimat ist für mich ein Ort, wo ich geboren bin.

1	2	3	4	5	6

Übung 2.

Послушай текст. Определи, какие из приведённых утверждений (1 – 11) верны (A – richtig), неверны (B – falsch) и о чём в тексте не сказано, т.е. на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (C – steht nicht im Text). Обведи выбранный вариант ответа. Ты услышишь запись дважды.

1. Die Natur auf unserem Planeten ist jetzt in Gefahr.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

2. Die Wälder sind kaum verschmutzt.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

3. Der Wald, die Parks, die Gärten und andere Grünanlagen werden durch Abgase zerstört.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

4. Vögel, Pflanzen und Tiere sterben teilweise aus.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

5. Viele Tiere und Vögel, alle Lebewesen brauchen unsere Hilfe.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

6. Wir müssen unsere Umwelt sauber halten.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

7. Die Wälder in vielen Regionen unseres Landes sind gerettet.

A – richtig B – falsch C – steht nicht im Text

Übung 3.

Послушай текст и ответь на вопросы, выбрав один из четырех предложенных ответов. Обведи выбранный вариант ответа. Ты услышишь запись дважды.

1. Wer war Alan Marschall?

1. Ein Musiker

2. Ein Schriftsteller

3. Ein Dichter

4. Ein Wissenschaftler

2. Nach seiner Krankheit konnte er ...

1. sehr schnell laufen.

2. überhaupt nicht gehen.

3. nur auf Krücken gehen.

4. auch hoch springen.

3. Was wollte er selbst machen?

1. Er wollte über Pfützen springen.

2. Er wollte Klavier spielen.

3. Er wollte viel schlafen.

4. Er wollte sehr gut essen.
4. Wie nannte er sein Buch?
 1. "Ich und meine Krankheit"
 2. "Meine Kindheit"
 3. "Ich kann wieder gehen"
 4. "Ich kann über Pfützen springen"
5. Wie war Alan Marschall?
 1. stark, zielbewusst und mutig
 2. schwach und böse
 3. faul und müde
 4. geschickt und traurig

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Тексты для аудирования

Диагностический срез на констатирующем этапе:

1. Die große Ferien-Flughafen-Umfrage



Рисунок 22 – Аудиотекст «Die große Ferien-Flughafen-Umfrage»

2. Umweltschutz

In den letzten Jahrzehnten begann sich die Umwelt auf unserer Erde zu verändern. Immer mehr Tiere und Pflanzen kommen ins Rote Buch. Die Luft, das Wasser, der Boden, die Städte und Dörfer sind verschmutzt. Unser Planet ist in Gefahr und braucht Hilfe. Ich meine, dass das Problem des Naturschutzes das wichtigste Problem in der Welt ist. Jeder Mensch muss die Natur sauber halten. Meiner Meinung nach ist der Naturschutz eine edle Sache. In unserer Klasse sind alle Jungen und Mädchen Naturfreunde. Wir sorgen nicht nur für Tiere und Vögel, sondern auch für Bäume und Flüsse. Im Frühling und im Herbst pflanzen wir Bäume und Blumen. Im Sommer gießen wir alle Grünanlagen, sorgen für Sauberkeit. Im Winter machen wir Raufen und füttern die Vögel und die Tiere. So sorgen wir für unseren Planeten Erde.

3. Postautos

Die Busse, die in der Schweiz kleinere Ortschaften miteinander und mit den größeren Städten verbinden, nennt man Postautos. Sie heißen so, weil sie früher tatsächlich zur Post gehörten. 1904 begann die Post, Lastwagen zum Posttransport zu benutzen. 1906 fuhren zum ersten Mal Postautos durch die Straßen von Bern und brachten Passgiere vom Zentrum bis in die Vororte. Heute kommt man mit dem Postauto fast überall dahin, wohin man nicht dem Zug fahren kann.

Тексты для заданий на экспериментальном этапе:

1. Высказывания детей по теме «Heimat»

Anna: Meine Heimat ist also meine Familie, meine Freunde, die Menschen ringsum, unser ganzes Volk.

Thomas: Heimat ist dort, wo dir niemand sagt: „Geh heim!“

Mascha: Heimat ist ein Ort, wo man sich wohl fühlt.

Donat: Der Ort, an den du dich gewöhnst, wird zur Heimat. Das sind die Berge, die Seen, die ganze Umgebung, die ich gut kenne.

Peter: Unsere Heimat ß das ist auch unsere Geschichte, unsere Sprache, Literatur und Kunst.

2. Высказывания о странах по теме «Heimat»

Franz aus Deutschland:

Franz Streibl heiÙe ich. Ich wohne in einem Dorf, Gräfelting, bei München. München ist die Hauptstadt des Landes Bayern, und ich bin stolz, dass ich Bayer bin. Wir wohnen in einem typisch bayerischen Haus. Um das Haus gibt es viele Bäume und herrliche, frische Luft. Und in der Ferne sieht man immer die Alpen. Hier will ich immer wohnen. Hier ist meine Heimat.

Andreas aus Österreich:

Mein Heimatland ist ein ideales Land für Touristen. Warum? Na, darum: Ihr könnt hier in den malerischen österreichischen Alpen Schi laufen, durch wunderschöne Landschaften Wanderungen machen, die Natur bewundern! Und dabei könnt ihr die kulturellen Traditionen der Österreicher erleben, schöne

Volkslieder oder auch berühmte klassische Musik hören. Das alles ist wirklich wunderschön! Kommt zu uns nach Österreich und erlebt alles selbst!

Michael aus der Schweiz:

Meine Heimatstadt ist Bern, die Hauptstadt der Schweiz. Die Schweiz ist ein richtiges Mosaikland. Es zählt 26 Kantone und Halbkantone. Jeder Kanton ist wie ein kleiner Staat. Die Menschen in der Schweiz sprechen vier Sprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Die Natur ist hier wunderschön! Berge und Täler, Wälder und Wiesen und viele kleine Seen! Das alles ist sehr schön!

3. Аудиоматериал о братьях Гримм

Jacob und Wilhelm Grimm lebten in Deutschland, aber ihre Namen sind in der ganzen Welt bekannt. Der Schriftsteller Walter Pollatschek hat ein Märchen über die Brüder Grimm geschrieben. Hört es euch an. Es waren einmal zwei Brüder. Sie liebten einander sehr und wollten immer zusammen sein. Der eine hieß Jacob, der andere – Wilhelm. Das waren gute und freundliche Männer. Sie liebten die Blumen und die Bücher, den Wald und den Wind. Sie liebten die Menschen. Und über alles liebten sie ihre Heimat, ihr Volk, die Freiheit. 40 Jahre lang besuchten sie die Menschen in Dorf und Stadt und schrieben ihre Märchen auf. Bis dahin gab es noch kein Buch mit Volksmärchen. Sie gingen von Mund zu Mund. Viele Märchen waren schon sehr alt, manche 100, manche schon 1000 Jahre alt. Ein Mensch erzählte sie immer wieder dem anderen, und der andere wieder dem anderen. Aber die Menschen konnten sie auch vergessen und nicht weitererzählen. Das wollten die Brüder Grimm nicht. Deshalb schrieben sie die schönsten Märchen in ein Buch. Es hieß „Kinder- und Hausmärchen“. Zu jener Zeit gab es keine Fabriken, keine Autos, keine Flugzeuge, kein Radio und keine Zeitungen. Es gab nur fleißige Menschenhände. Wie die Menschen lebten, was sie dachten — das erzählten die Brüder Grimm in ihren Märchen. Sie sind wirklich sehr schön und lehrreich.

4. Аудиоматериал про Европейский Союз

Lydia Golianova, 15, Tschechische Republik

«Ich sehe Europa als Mutter mit vielen Kindern. Sie weint jetzt. Ihre Kinder kämpfen gegeneinander. Ist es nicht verrückt? Sie ist aber auch glücklich: Die europäischen Länder wollen in einer Union zusammen sein. Aber Achtung! Nicht nur Grenzen trennen die Völker, sondern auch Sprachen und Glaube. Muttersprache, Kultur und Traditionen jedes Landes sollen bestehen bleiben. Das sollen wir in der Union nicht verlieren! »

Dominik Jaworski, 12, Polen

«Grenzen müssen weg! »

Lyda Tzaghani, 12, Griechenland

«Geld ohne Grenzen in der Europäischen Gemeinschaft! »

Jana Martinsons, 15, Deutschland

«Gemeinsame wirtschaftliche und soziale Union! Hilft das Probleme zu lösen? - Die Ausländerfeindlichkeit, die Umweltverschmutzung? Bedeutet die Union Einheit und Gleichheit, Frieden und Demokratie? »

Eva Christensen, 17, Dänemark

«Es gibt aber auch viele Fragen: Wird die Union wirklich Gemeinschaft? Eine Hilfe? Oder wird die Union etwas, wo die kleinen Länder ihre Selbstständigkeit verlieren? »

3. ПИСЬМО ДЕВУШКИ В РЕДАКЦИЮ

Berlin, 19.07.2009

Sehr geehrte Damen und Herren,

am 7. und 8. Juni habe ich an einem multikulturellen Spielfest im Jugendzentrum Wuhlheide teilgenommen. Nicht nur Berliner Kinder und

Jugendliche waren eingeladen, sondern auch Kinder aus allen Teilen Deutschlands und aus Österreich, Ungarn, Serbien und Tschechien. Wir haben zusammen gespielt, musiziert, gebastelt. Was mich am meisten begeistert hat, war aber eine Diskussionsrunde zum Thema „Unsere Zukunft in unseren Händen“. Es ist einfach toll, wie Menschen aus verschiedenen Ländern, die verschiedene Sprachen sprechen, sich so gut verständigen können! Wir haben Deutsch und Englisch gesprochen, aber meistens ein Gemisch von verschiedenen Sprachen,

Mimik und Gestik. Das funktioniert! Wir haben uns nicht nur verstanden, wir haben voneinander gelernt und neue Freunde gewonnen.

Ich wünschte, wir hätten mehr solche Begegnungen!

Mit freundlichen Grüßen Anita Kroll, 14 Jahre

4. Письмо Моники Крюгер

Berlin, 07.09.2009

Sehr geehrter Herr Redaktor,

ich und meine Freundin Tanja lernen an der Alexander-Puschkin-Gesamtschule in Berlin-Lichtenberg. Ich bin in diese Schule gekommen, weil ich von dem Klub gehört habe, dem Schülerklub der Alexander-Puschkin-Gesamtschule. Der Klub — das ist mehr als ein Treffpunkt. Hier können die Schüler ihre freien Nachmittage verbringen, zusammen sein, Diskos machen, Feten feiern, über Filme reden usw. Das Besondere dabei ist, dass die Schule eine multikulturelle Gesamtschule ist. Schüler aus 27 Nationen lernen hier unter einem Dach. Auch Lehrer und Sozialpädagogen kommen aus den verschiedensten Ländern. Und das ist das Schönste an dem Klub und der Schule: Man lernt voneinander und geht tolerant miteinander um.

Langeweile kommt hier nicht auf und Frust auch nicht!

Mit schönen Grüßen Monika Krüger, 15 Jahre

Диагностический срез на контрольном этапе:

1. Задание 1.

Sprecher 1: Heimat ist für mich, wenn ich mit Menschen an langen Abenden gute Gespräche führen kann. Mit Menschen, denen es egal ist, ob man lange oder kurze Haare, dunkle oder helle Haut hat. Menschen, die andere einfach als Menschen sehen. Meine Heimat finde ich in ihren Herzen und sie ihre in meinem.

Sprecherin 2: Heimat ist für mich, wenn ich aus dem Fenster sehe und mein Herz freudig zu schlagen anfängt. Wenn ich morgens aufwache und mich auf den Tag an diesem Ort freue.

Sprecher 3: Heimat ist eigentlich eine Idee für mich. Damit meine ich Sitten und Bräuche, Religion, Freunde, Verwandte, Literatur, Musik, das heißt alles, was ich mit anderen gemeinsam habe. Ich denke, dass man nur eine einzige Heimat hat, auch wenn man nicht dort wohnt.

Sprecherin 4: Ich bin in Deutschland geboren, aber meine Familie und ich sind ins Ausland gezogen. Also für mich ist Heimat dort, wo ich mich wohl fühle, wo meine Freunde und meine Familie sind. Für mich ist es auch ein Stück Heimat, wenn ich in einem anderen Land meine Sprache höre.

Sprecher 5: Ich finde, dass Heimat ein Ort ist, der mich an Kindheit und Jugend erinnert. Dann fühle ich mich wohl.

Sprecherin 6: Heimat? Das ist die Stadt, in der ich gerade wohne. Nicht eine Stadt, mit der ich groß verbunden bin. Sondern wenn ich jetzt nach Paris ziehen würde, dann wäre Paris meine Heimat.

2. Umweltschutz

Wälder sind lebenswichtig für unseren Planeten, doch viele halten sie für nicht wichtig genug! In den letzten 100 Jahren wurden weltweit 60% unserer Wälder durch Abholzung und Baumkrankheiten vernichtet. Die Natur ist jetzt leider in Gefahr. Die Wälder, Straßen und Höfe sind voller Müll. Man kann Müllhaufen in Höfen und auf den Straßen sehen. Die Trennung des Mülls ist sehr wichtig, damit die Müllberge nicht überall ganz groß werden und die Müllverbrennung nicht unsere Luft schadet. Wir müssen auch unsere Flüsse, Seen und Meere schützen. Wir wissen, dass man das Wasser durch Öl vergiften kann. Leider lassen viele Schiffe altes Öl einfach ins Meer fließen. Ein kleiner Ölfleck im Meer kann tödlich für die Vögel sein. Wir haben um die Erde die Atmosphäre, die einen Teil des Sonnenlichts filtert und aus mehreren Schichten besteht. Eine davon enthält Ozon. Die Ozonschicht wird mit der Zeit dünner und verliert ihre Schutzfähigkeit. Wir wissen, dass man die Ozonschicht durch Abgase zerstören kann. Die Luft der meisten Städte ist verschmutzt. Die Natur auf unserem Planeten ist jetzt in Gefahr. Die Luft ist verschmutzt. Der Wald, die Parks, die Gärten und andere Grünanlagen werden durch Abgase zerstört. Viele Vögel,

Pflanzen und Tiere sterben aus. Sie brauchen unsere Hilfe. Wir müssen unsere Umwelt sauber halten.

3. Alan Marschall erzählt über seine Kindheit.

Alan Marschall ist ein berühmter australischer Schriftsteller. Als Kind wurde er schwer krank. Nach dieser Krankheit konnte er nur auf Krücken gehen. Aber er besuchte die Schule und war ein guter Schüler. Er war auch ein guter Freund. Die Schüler liebten ihn und halfen ihm gern. Aber Alan wollte so wie die anderen Kinder sein. Er wollte alles selbst machen, er wollte spielen und laufen wie seine Freunde. Er wollte wie sie über Pfützen springen. Und könnt ihr glauben? Er lernte über Pfützen springen! Er übte viele Tage, Monate und lernte es. Er wollte reiten, und er lernte reiten. Er wollte schwimmen, und er lernte schwimmen. Er lernte später sogar Auto fahren und machte viele Reisen. Er besuchte viele Länder, bewunderte ihre Natur, lernte neue Menschen kennen. Aber am meisten liebte er seine Heimat, ihre Natur, ihre Menschen. Und in seinen Büchern beschrieb er sie. Ein Buch nannte er "Ich kann über Pfützen springen". In diesem Buch erzählte er über seine Kindheit.