



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

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ  
КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9  
КЛАССОВ**

**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:  
67,23 % авторского текста  
Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«10» июня 2021 г.

заведующий кафедрой немецкого языка и  
МОНЯ  
Быстрая Елена Борисовна

*Быстрая*

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-503-090-5-1  
Стародубова Ксения Сергеевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент  
Бароненко Елена Анатольевна

Челябинск  
2021

## Содержание

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ</b> .....	6
1.1 Особенности обучения аудированию .....	6
1.2 Психологические и возрастные особенности обучающихся 8-9 классов.....	13
1.3 Особенности организации обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов.....	17
Выводы по главе 1.....	24
<b>ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В 8-9 КЛАССАХ</b> .....	26
2.1 Цель и задачи опытно-экспериментальной работы по организации обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов .....	26
2.2 Ход опытно-экспериментальной работы по организации обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов.....	31
2.3 Анализ опытно-экспериментальной работы по организации обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов.....	52
Выводы по главе 2.....	58
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	61
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....	63
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1</b> .....	66
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2</b> .....	68
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 3</b> .....	71
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 4</b> .....	73

## ВВЕДЕНИЕ

Тема данного исследования является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения немецкому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение. Недостаточное внимание к аудированию может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке обучающихся 8-9 классов. Несмотря на глубокое исследование данной проблемы, учителя иностранного языка часто сталкиваются с проблемами при формировании умений аудирования. Понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи. Также известно, что аудирование – очень трудный вид речевой деятельности. Без овладения этим видом речевой деятельности невозможным является овладение иностранным языком на уровне, позволяющем организовать успешное общение.

В нашем многонациональном обществе знание иностранных языков и их использование на практике является основополагающим для организации общения с представителями иных культур. Успешная коммуникация предполагает умения понять собеседника, оказать им поддержку, сформулировать просьбу, высказать свое мнение по той или иной проблеме. Именно поэтому умение аудирования играет важную роль в любом акте коммуникации.

Это подчеркивает важность работы, направленной на эффективное формирование умений аудирования у обучающихся с целью их успешной интеграции в иноязычное пространство. Применение коммуникативного подхода позволит снять ряд сложностей при работе над данными видами умения и будет способствовать их формированию на более высоком уровне.

Коммуникативный подход направлен на все, что связано с общением. Он позволяет педагогу уделить внимание как восприятию речи на слух, так и развивает умения монологической и диалогической речи. Организация процесса обучения вообще и развитие аудитивных умений на основе коммуникативного подхода, в частности, позволит преодолеть языковой барьер, улучшить

коммуникативные умения, и повысить уровень владения иностранным языком в целом. Это определило актуальность выбранной темы исследования.

Объектом исследования является процесс обучения аудированию обучающихся 8-9 классов.

Предметом исследования выступает применение коммуникативного подхода для обучения аудированию у обучающихся 8-9 классов.

Гипотеза исследования: если обучение аудированию будет основано на применении коммуникативного подхода, то уровень сформированности умений аудирования у обучающихся 8-9 классов будет более успешным.

Цель исследования состоит в изучении эффективности использования коммуникативного подхода в процессе обучения аудированию обучающихся 8-9 классов.

Задачи исследования:

- 1) изучить психолого-педагогические основы формирования умений аудирования;
- 2) проанализировать возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся 8-9 классов;
- 3) разработать комплекс заданий на основе коммуникативного подхода, направленных на формирование умений аудирования;
- 4) организовать опытно-экспериментальную работу с целью проверки эффективности разработанного нами комплекса заданий на основе коммуникативного подхода, направленных на формирование умений аудирования.

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов исследования. Теоретические – анализ, синтез, классификация, обобщение. Практические – наблюдение, эксперимент.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса заданий на основе коммуникативного подхода, направленных на формирование умений аудирования, которые могут быть использованы в процессе работы в разных типах образовательных структур.

База исследования – МАОУ “Гимназия № 96”, в эксперименте участвовали обучающиеся 9Б и 9В классов.

Структура работы. Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 20 наименований, и 4 приложения.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены проблема, тема, объект, предмет, гипотеза исследования, цель исследования, сформулированы задачи и указаны методы исследования, представлена практическая значимость исследования, описана база исследования.

В первой главе «Психолого-педагогические основы обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов» представлен теоретический анализ проблемы исследования, выявлены сложности при обучении аудированию, проанализированы психолого-педагогические особенности обучающихся 8-9 классов, рассмотрены возможности коммуникативного подхода для формирования умений аудирования.

Во второй главе дана характеристика проведенного эксперимента, описан ход экспериментальной работы и проведен анализ результатов исследования.

В заключении подведены общие итоги исследовательской работы.

В список использованных источников включены 20 наименований, представлены 4 приложения.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ

## 1.1 Особенности обучения аудированию

Целью обучения иностранному языку является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способность и готовность общаться с носителями изучаемого иностранного языка в устной (говорение и аудирование) и письменной (чтение и письмо) формах общения с учётом речевых возможностей и потребностей обучающегося.

Так как аудирование является частью иноязычной речевой компетенции, то рассмотрим этот вид деятельности более подробно.

Сам термин «аудирование» означает «слушание с пониманием» или «понимание речи на слух» [14].

Обучая аудированию, как и другим видам речевой деятельности, мы преследуем цель развивать речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции. В рамках речевой компетенции развиваются коммуникативные умения в аудировании; языковой компетенции – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка; социокультурная компетенция подразумевает приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям обучающихся; компенсаторная компетенция – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении информации; учебно-познавательная компетенция – дальнейшее развитие общих и

специальных учебных умений, связанных с аудированием для самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий [20].

Также важно отметить, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, оно представляет собой трудный процесс. Оно характеризуется одноразовостью предъявлений, поэтому важно понимать текст или речь с первого предъявления, так как в реальной ситуации общения повторы зачастую невозможны. Аудирование – единственный вид речевой деятельности, при которой от лица ее выполняющего, почти ничего не зависит. Как указывают психологи, наиболее эффективной является такая тренировка, которая осуществляется в условиях высокого напряжения психики индивида, мобилизации его воли и внимания, четкого функционирования всех механизмов [2].

Говоря о трудностях аудирования, мы возьмем за основу классификации, предложенные учеными И.Д. Морозовой (1993) и Н.В. Елухиной (1996), так как они, на наш взгляд, обобщают опыт отечественной методики по изучению данной проблемы.

В классификации, предложенной И.Д. Морозовой, выделяются три группы трудностей: 1) связанные с условиями коммуникации; 2) обусловленные лингвистическими сложностями материала; 3) связанные с пониманием смысловой стороны воспринимаемой информации.

Лингвист Н.В. Елухина также выделяет три группы трудностей: 1) связанные с особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего; 2) связанные с особенностями речи носителей языка; 3) связанные с особенностями цивилизации страны изучаемого языка и овладением социолингвистическими и социокультурными компонентами коммуникативной компетенции.

Еще одна трудность аудирования – аудирование требует крайне напряженной психической деятельности, следовательно оно вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего. Неблагоприятные для

аудитора условия деятельности, естественно, затрудняют овладение ею. Таким образом, наличие значительных и многообразных трудностей аудирования является бесспорным фактом. Снятие трудностей, естественно, облегчает овладение аудированием и дает быстрые и ощутимые результаты. Поэтому нередко преподаватели стремятся максимально облегчить деятельность обучающихся. Однако такое искусственно облегченное аудирование не готовит к восприятию естественной речи, поскольку все устраненные трудности в ней присутствуют, а к их преодолению обучающийся не подготовлен. Следовательно, правильным будет не устранение, а постепенное и последовательное преодоление трудностей в процессе обучения аудированию.

Научить обучающихся понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения. На уроке практически невозможно формировать лишь один речевой или языковой навык. Работая с аудиотекстами, мы параллельно отработываем лексические, грамматические, фонетические навыки.

В качестве основных умений аудирования Н.В. Елухина выделяет следующие группы умений:

- воспринимать, сегментировать (разделять) поток речи и дифференцировать (различать) воспринимаемые звуки и комплексы;
- интегрировать (объединять) их в смысловые блоки;
- удерживать их в памяти во время слушания;
- осуществлять вероятностное прогнозирование (языковое и смысловое);
- исходя из ситуаций общения, понимать воспринимаемое [9].

Точки зрения Н.В. Елухиной мы и будем придерживаться в нашем исследовании.

Таким образом, будучи тесно связанным с другими видами речевой деятельности, аудирование играет важную роль в изучении иностранного языка и особенно при коммуникативно-направленном обучении [16].



В методике обучения иностранным языкам существует множество классификаций аудирования по видам. Различия между этими классификациями основаны на том, что в их основу положены различные критерии выделения видов аудирования.

Кандидат педагогических наук И. А. Дехерт предлагает следующие теоретические основания для выделения видов аудирования:

– Наличие разных функций аудирования в процессе обучения, которые фиксируются в установке на прослушивание и определяют стратегию работы с текстом: с какой целью слушать, как проявить свое понимание, как использовать полученную информацию и т.д.;

– наличие разных уровней понимания на слух: а) учащиеся могут полно и точно понять на слух текст, если он построен на знакомом языковом материале и содержит небольшое количество трудностей (в языковом или содержательном плане), с которыми учащийся в состоянии справиться; б) учащиеся могут понять только основное содержание текста, опуская детали. На этом уровне понимания аудитор осознает, о чем идет речь в тексте, не фиксируя внимания на подробностях его содержания. Данный уровень характеризует аудирование более сложных текстов как в языковом, так и в композиционном отношении [8];

– особенности текста для аудирования (языковые, содержательные, композиционные).

Большой заслугой И. А. Дехерт стало выделение на основе вышеизложенных оснований двух видов аудирования: с общим пониманием содержания, с полным пониманием содержания. Позже методисты стали выделять еще один вид аудирования — с выборочным пониманием содержания. Так, доктор педагогических наук И.Л. Бим пишет, что можно выделить три вида аудирования: с полным пониманием (речь не содержит незнакомые явления), с пониманием основного содержания (понять лишь смысл, о чем говорится в тексте), с выборочным пониманием (понять определенную информацию и вычленить ее из текста). Развитие именно этих

трех видов аудирования является целью обучения этому виду речевой деятельности в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта [12].

Помимо видов аудирования, раскроем также важные принципы аудирования.

Научные принципы представляют собой «обобщение существенного, закономерного выполняют директивные функции, отражают должное» [1], то есть в сфере образования определяют требования к организации процесса обучения, в том числе аудированию.

Обучение аудированию должно осуществляться на основе общедидактических принципов (например, принципов сознательности, доступности и посильности, систематичности и др.); общеметодических принципов, имеющих отношение к обучению иностранному языку в целом (например, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности); а также частнометодических принципов, специально разработанных применительно к обучению аудированию и учитывающих специфику этого вида речевой деятельности.

Принцип 1. Аудирование должно выступать в качестве одной из целей обучения иностранным языкам наряду с чтением, говорением, письмом.

Принцип 2. Обучение аудированию должно носить системный и регулярный характер. Системность обучения должна проявляться в том, что цели, содержание, принципы, методы (как система приемов), учебно-воспитательный процесс, материальные средства (программы, учебники, учебные пособия), технические средства, нацеленные на обучение аудированию, должны рассматриваться как имеющие связь друг с другом, как составляющие единой системы обучения аудированию.

Принцип 3. Выделение и развитие всех трех видов аудирования:

- 1) аудирование с пониманием основного содержания;
- 2) аудирование с выборочным пониманием содержания;
- 3) аудирование с полным пониманием содержания.

Необходимо учитывать то, что каждый вид аудирования имеет свои особенности и требует использования различных текстов, разных форм проверки понимания, создания определенных условий прослушивания (количество предъявлений).

Для того чтобы процесс аудирования был успешным, необходимо принимать во внимание и методику обучения аудированию в средней школе. Так, отечественные и зарубежные методисты предлагают разбить работу над прослушиванием аудиотекста на три этапа:

- 1) дотекстовый этап;
- 2) этап собственно слушания текста;
- 3) послетекстовый этап.

Прежде чем приступить к прослушиванию текста учитель должен дать целевую установку, создав мотивацию и мобилизуя обучающихся на активную работу. Инструкция включает в себя формулировку задания, разъясняет пути его выполнения, ориентирует в трудностях, иногда указывает формы проверки понимания. Задания на первом этапе могут быть вариативны, например, догадаться по заголовку текста, о чем будет идти речь в нем; обсудить вопросы, утверждения перед прослушиванием и т.д.

Затем идет непосредственно сам этап прослушивания текста, самое главное на этом этапе не потерять заинтересованность обучающихся, здесь поможет новизна заданий:

- 1) прослушать текст и вставить пропущенные слова в предложениях;
- 2) прослушать текст и сказать, какие определения к следующим словам в нем встречались;
- 3) закончить следующие предложения.

Прослушав текст и выполнив ряд упражнений к нему, можно и дальше использовать его для развития умений устной и письменной речи. Контроль понимания может проводиться как на иностранном языке, так и на родном; традиционным путем, либо с помощью тестов.

Критерии оценки понимания содержания прослушанного сообщения зависят прежде всего от того, насколько слушающему удалось реализовать коммуникативное намерение, установку.

Установка слушающего может быть связана с пониманием основной и лично-значимой информации, получением сведений, представляющих ценность для практической деятельности или для общения в коллективе. В связи с этим задания для проверки понимания текста могут быть трех типов:

- задания на понимание содержания прослушанного;
- задания на творческую переработку воспринятой информации;
- задания на использование полученных сведений в общении и других видах деятельности.

Важно учитывать разную сложность приемов контроля, начинать с более легких приемов, требующих минимума продуктивных форм речи на иностранном языке, например, ответов на общие вопросы, и постепенно переходить к более сложным («охарактеризуй», «объясни, почему»). При использовании приемов, связанных с речевой активностью, необходимо учитывать языковую подготовку обучающихся. Формы контроля должны соотноситься с пониманием разной степени глубины: от объяснения поверхностных фактов к глубинным.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что аудирование очень важное умение, без овладения которым немисливо овладение иностранным языком. Продуманная организация учебного процесса, четкость и логичность изложения, максимальная опора на активную мыслительную деятельность, разнообразие приемов и принципов обучения, снятие трудностей, уточнение задач восприятия позволяет создать внутреннюю мотивацию, направить внимание обучающихся на моменты, которые помогут запрограммировать будущую практическую деятельность с воспринятым материалом.

## 1.2 Психологические и возрастные особенности обучающихся 8-9

классов

При обучении аудированию обучающихся 8-9 классов, учитель должен учитывать их психологические и возрастные особенности. В связи с этим, учителю необходимо, прежде всего, знать к какому возрастному периоду относятся школьники средних классов. Обучающихся средней школы следует отнести к такому возрастному периоду, как отрочество. Отрочество или подростковый возраст – это период жизни человека между детством и юностью. В разных периодизациях возрастные границы отрочества разительно расходятся. Советский психолог Д. Б. Эльконин выделял два периода в эпохе подростничества: младший подростковый возраст (12—14 лет) и старший подростковый возраст (ранняя юность) (15—17 лет).

Современная наука определяет подростковый возраст в зависимости от страны (региона проживания) и культурно-национальных особенностей, а также пола (от 12 до 17 лет). На эту условную границу мы и будем ориентироваться.

В подростковом возрасте человек стремится к знанию – к осведомлённости, а также ещё и к информативности. Задача учителя иностранного языка в такой значимый период помочь обучающимся раскрыть свой потенциал при изучении иностранного языка в целом и аудированию, как одного из аспектов изучаемого языка. В процессе обучения восприятию на слух на иностранном языке, учителю рекомендуется сконцентрировать внимание обучающихся на прослушиваемом тексте. Так как, в учении большую роль играет наличие (или отсутствие) внимания [7]. Не стоит забывать и про интеллектуальный уровень развития личности. Это касается таких познавательных процессов, как внимание, память, восприятие, мышление, воображение. Современные отечественные психологи выделяют в памяти три главных раздела, которые мы рассмотрим поподробнее.

Первый состоит из трех стадий памяти: воспроизведение, а также воспроизведение и хранение. Второй раздел рассматривает разграничения

видов памяти для кратковременного или длительного хранения информации. В третий раздел попадают различные виды памяти, которые, обычно выделяются в зависимости от содержания хранимой информации (например, одна система памяти – для фактов, другая – для навыков). В разных ситуациях три стадии памяти протекают по-разному. «Память различает ситуации, когда надо запомнить материал на какие-то секунды, а также на ситуации, когда материал надо запомнить надолго – от нескольких минут до нескольких лет. Кроме того, говорят, что в ситуациях первого рода работает кратковременная память, в ситуациях второго рода – долговременная память» [4]. Долговременная память – вид памяти, характеризующийся очень долгим сохранением воспринимаемой информации на месяц, на год, всю жизнь. Она хранит информацию впрок, для предстоящей деятельности. Известный учёный Л.В. Карпов отмечает, что долговременная память ориентирована на будущее, на сохранение индивидуального опыта личности [13]. При восприятии на слух у обучающихся должна быть сформирована сначала кратковременная память. Кратковременная память – вид памяти, характеризующийся, как правило, очень кратким сохранением воспринимаемой информации.

Ученый, доктор психологических наук А. Г. Маклаков в своей работе «Общая психология» отмечает, что выражением кратковременной памяти является тот случай, когда обучающегося просят прочитать или прослушать слова, или предоставляют для их запоминания очень мало времени, а поэтому сразу просят воспроизвести то, что он запомнил [10]. Объём кратковременной памяти индивидуален. Также, он характеризует природную память человека и сохраняется, как правило, в течение всей жизни. Поэтому, можно с точностью сказать, все люди обладают различным объёмом кратковременной памяти. Также, выделяют ещё один вид памяти, такой как оперативная память. Оперативная память – это память, которая обеспечивает запоминание, а также воспроизведение оперативной информации, необходимой для использования в текущей деятельности. Опираясь на труды выдающегося ученого в области психологии С.Д. Максименко, в качестве примера оперативной памяти может

служить – сохранение первых слов принимаемого речевого сообщения в течение всего времени аудирования [11]. Для того, чтобы у обучающихся была хорошо развита оперативная память, перед учителем будет стоять ряд задач, которые он должен реализовать, одной из важнейших задач будет – постоянное поддержание умственной активности детей, требующей напряжения внимания. Если обучающиеся на уроке всё время заняты делом, требующем внимания, и учитель контролирует, и более того оценивает их труд, то они будут активны и внимательны на протяжении всего прослушивания текста. Если на уроке мысль школьников бездействует, им становится скучно, они отвлекаются, они начинают заниматься посторонними делами. Их внимание, прежде всего, должно поддерживаться чёткой организацией всего урока – логикой, темпом урока, уплотнённостью (каждую долю секунды на уроке ученик должен иметь определённую умственную нагрузку) и т.д. Наличие достаточного объёма внимания, способностью его распределить, высокая устойчивость – эти качества необходимы обучающимся для успешного общения, а также и для предметно–практической деятельности [3]. Рассмотрим также важнейший познавательный процесс аудирования, мышление. Мышление – наиболее обобщённая, и кроме того, опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи, а также отношения между познаваемыми объектами. По мнению известного отечественного психолога, философа и одного из создателей деятельностного подхода в психологии С. Л. Рубинштейна, который считает, что, всякий мыслительный процесс является актом, направленным на разрешение определённой задачи, постановка которой включает в себя цель и ещё условия. Мышление начинается с проблемной ситуации, потребности понять. Так, при обучении аудированию перед обучающимся ставится проблемная ситуация – понять о чём будет прослушиваемый текст. При этом решение задачи является естественным завершением мыслительного процесса, причём прекращение его при недостигнутой цели будет воспринято субъектом как срыв или неудача. Между прочим, с динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие субъекта, напряжённое в начале и

удовлетворённое в конце после прослушивания текста [19]. Также, при обучении аудированию подростков не стоит забывать про сенсорные познавательные процессы, особенно это касается восприятия. Восприятие как более сложный сенсорный познавательный процесс возникает на основе ощущений, которые являются составной частью образа объекта. Как отмечает, П. А. Сорокун: образ – сенсорная копия объекта, которая возникает в процессе взаимодействия субъекта с воспринимаемым объектом [18].

Таким образом, восприятие – это процесс отражения предметов и явлений в нашем сознании в форме образов при непосредственном действии объектов на органы чувств. Мы используем свои органы чувств внешним способом, для того чтобы воспринимать мир, а также внутренним способом, чтобы «репрезентировать» переживания самим себе. При этом, обобщение и упорядочивание полученной информации происходит благодаря процессу восприятия, осуществляемому за счёт различных каналов. Каналы восприятия – основополагающие способы первичного восприятия информации. На самом деле без слухового восприятия, невозможно представить себе изучение иностранного языка. Данный канал восприятия задействуется в таких видах учебной деятельности, как постановка фонетической базы, аудирование, работа в лингафонном кабинете, просмотр фильмов, а также коротких роликов на изучаемом языке, общение с носителями изучаемого языка и т.д. В среднем около 30% информации, воспринимаемой нами, проходит, как правило, через аудиальный канал. Слуховой канал по точности восприятия количественной информации может конкурировать со зрительным каналом при передаче количественной информации в виде речевых сообщений. Условиями успешного восприятия иноязычной речи на слух, как правило, является эмоциональная среда. Тем более что в психологии эмоции определяются как переживание человеком в данный момент своего отношения к чему–либо или кому–либо. Кроме этого, узкого понимания понятие «эмоция» используется и в широком смысле, когда под этим понятием имеют в виду целостную эмоциональную реакцию личности, включающую не только психический



компонент – переживание, но и, специфические физиологические изменения в организме, сопутствующие этому переживанию [15]. В данном случае это подразумевает заинтересованность, испытываемую при прослушивании аудиотекста, готовность к принятию информации, также её переработка и конечная её выдача, в виде обсуждения, дискуссии, выражении основной проблемы аудиотекста. В худшем случае это может быть отсутствие готовности к восприятию аудиотекста. Вместе с тем, при обучении аудированию на уроках немецкого языка, учителю также следует принимать во внимание индивидуальные особенности каждого обучающегося: интеллектуальный уровень, а именно особенности познавательных процессов подростков: восприятие и воображение, память, внимание, мышление, а также личностные качества, как темперамент и характер, и т.д.

Из сказанного становится очевидным то, что, принимая во внимание все указанные психологические особенности обучающихся 8-9 классов в процессе обучения аудированию, мы сможем повысить эффективность обучения. Безусловно, при обучении восприятию иностранной речи на слух следует учитывать психологические и возрастные особенности обучающихся, но для того, чтобы процесс аудирования проходил наиболее продуктивно, необходимо вызвать заинтересованность у подростков воспринимать предложенный им аудиотекст. В связи с этим, чтобы повысить уровень заинтересованности у обучающихся школьному педагогу необходимо обратить внимание на правильный отбор (или выбор) аудиотекстов для аудирования.

### 1.3 Особенности организации обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов

Коммуникативный подход на протяжении многих лет удерживает ведущие позиции в области теории и методики обучения иностранным языкам. Причина в том, что он ставит в центр обучения иностранному языку субъектно-субъектную схему общения, то есть обучающийся выступает как активный,

творческий субъект учебной деятельности, управляемой педагогом; способствует развитию инициативности обучающихся, их способности к творческому поиску. Обучающийся должен ощущать, что вся система работы направлена на его непосредственную деятельность, опыт, мировоззрение, интересы, чувства, которые учитываются при организации общения на занятии. Таким образом, содержание занятий строится на обсуждении актуальных жизненных проблем, а не готовых тем или текстов.

Коммуникативный подход рассматривает в качестве своей цели формирование коммуникативной компетентности, т.е. умения использовать язык для конструктивного общения. Коммуникативная компетентность включает в себя следующие аспекты владения языком [6]:

1) знание, как использовать язык в зависимости от целей и функций высказывания;

2) знание, как правильно использовать язык в соответствии с ситуацией и участниками (например, когда использовать формальную и неформальную речь);

3) умение создавать и понимать различные типы текстов (например, отчеты, интервью, беседы);

4) умение поддерживать разговор, несмотря на наличие ограничений в своем знании языка (например, за счет использования различных видов стратегий коммуникации).

От аспектов владения языком в рамках коммуникативной компетенции, перейдем к основным принципам коммуникативного подхода.

Существует множество принципов, но в нашей работе мы рассмотрим самые главные и широко распространенные. Например, Пассов Е.И. выделяет следующие принципы коммуникативного подхода при обучении детей говорению на иностранном языке [14]:

1) принцип функциональности. В этом принципе определяются все виды речевой активности: говорения, аудирования, чтения и письма. Принцип функциональности предполагает, что слова и грамматические формы

запоминаются в процессе урока. Таким образом, получается, что обучающиеся не овладевает речью, как средством общения, а лишь языком, как системой, которую он не сможет употребить в общении. Он не содержит в себе перевод языков в качестве одного из методов обучения говорению;

2) принцип ситуативности. Ситуативность способна воссоздать коммуникативную реальность и тем самым возбуждать интерес подлинностью говорения. Этот принцип включает в себя ситуации, которые можно рассматривать, как часть организации процесса обучения иностранному языку. Следует отметить, что принцип ситуативности в процессе обучения способствует соблюдению всех остальных принципов коммуникативного подхода;

3) принцип новизны. В процессе общения происходят постоянные изменения, которые влияют на предмет разговора, ситуацию, собеседников по общению и цели общения. Данный принцип положительно влияет на запоминание. Определяющим фактором является механизм непроизвольного запоминания, при котором должно учитываться активное взаимодействие обучающихся с материалом и обращением их внимания на речевой продукт и результат деятельности. При этом речь становится продуктивной, это означает, что речемыслительная активность и мышление выходят на первый план, обеспечивая главную роль продуктивности речевого продукта, которые и проявляются в принципе новизны по его форме и его содержанию.

Рассмотрев цель, основные аспекты и принципы коммуникативного подхода, было бы целесообразно остановиться на использовании этого принципа в обучении аудированию. Практическое овладение иностранным языком возможно лишь при условии пользования им в качестве средства общения, в процессе которого происходит обмен информацией на данном языке. Урок обладает довольно большими возможностями для использования иностранного языка в качестве средства общения обучающего и обучающихся. Наблюдения, однако, показывают, что эти возможности далеко не всегда

используются в полной мере. Например, Г.В. Рогова устанавливает следующие тенденции в использовании иностранного языка в речи учителя [17]:

Во-первых, довольно часто учитель говорит на иностранном языке, постоянно сопровождая свою речь переводом на родной язык, что не способствует формированию навыков устной речи. Зная, что учитель обычно переводит сказанное им, обучающийся не делает никаких усилий, чтобы понять речь учителя на иностранном языке. Обучающиеся такого класса с трудом говорят на немецком языке, то есть характерные для немецкого языка грамматические структуры и современные разговорные клише почти не употребляются. Обучающиеся смотрят на иностранный язык, как на предмет, не имеющий для них практического применения, что является очень опасной тенденцией для достижения цели овладения иностранным языком.

Во-вторых, учитель добивается того, что его целевые установки понимаются обучающимися непосредственно на иностранном языке, так как он использует в своей речи то, что уже усвоилось ранее. Однако при таком подходе к своей речи учитель очень долго не сможет вести урок на иностранном языке, не сможет создать «среду» иностранного языка, так как слова и выражения, столь необходимые для общения появляются очень нерегулярно, либо совсем не включены в учебники. Излишняя осторожность в употреблении слов и выражений, которые обучающиеся «не проходили», наносит урон формированию навыков устной речи.

Так, диалог с учителем является ведущей формой приобщения к устной речи на иностранном языке, и, следовательно, одним из средств перехода непосредственно к аудированию.

Известно, что в практике преподавания методика обучения аудированию наименее разработана из-за сложностей овладения ею. Одной из основных причин недостаточного внимания к аудированию со стороны методистов и преподавателей является тот факт, что до недавнего времени аудирование считалось легко формируемым умением. Существовала точка зрения, что если при обучении устной речи преподаватель сосредоточит все усилия на

говорении и обеспечит овладение этим умением, то понимать речь обучающиеся научатся стихийно, без специального целенаправленного обучения. Несостоятельность этой точки зрения была доказана как теорией, так и практикой.

Хотя умения говорения и аудирования находятся в известной взаимосвязи, добиться их равномерного развития можно только при условии применения специально разработанной системы упражнений для развития понимания именно устной речи в естественных условиях общения.

Согласно некоторым проведенным исследованиям, даже люди, достаточно свободно владеющие иностранным языком, испытывают затруднения при слушании естественной речи носителей языка. Данные психологии также свидетельствуют, что восприятие и понимание звучащей речи являются весьма сложной психической деятельностью. Таким образом, аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности и, по мнению многих методистов, должно быть развито лучше других умений.

Одной из практических задач в области аудирования является обучение школьников восприятию иноязычной речи в условиях, приближенных к реальным. Организация эффективного коммуникативно-ориентированного обучения требует решения все новых задач как в психологическом, так и в методическом плане. К проблемам, привлекающим сегодня особое внимание, относится и обучение аудированию в условиях коммуникативного взаимодействия.

Аудирование включает два процесса – восприятие и понимание звучащей речи. С одной стороны, аудирование представляет собой анализ и синтез материальных средств языка, с другой – результат анализа и синтеза смысловых значений этих средств [5].

В реальной действительности аудирование осуществляется в одном из двух вариантов: при контактном взаимодействии партнеров по общению, когда они видят и слышат друг друга (при этом зрительное восприятие артикуляции говорящего собеседника помогает партнеру лучше и быстрее понять его речь),

и при дистантном взаимодействии, когда партнеры общаются, не видя друг друга, например, по телефону. Такая речь сложнее для восприятия и требует от слушателя дополнительных усилий, направленных на прием информации.

Обучение аудированию в идеальном случае предполагает обучение восприятию и пониманию естественной иноязычной речи, однако в условиях неязыкового факультета это вызывает определенные трудности. Отсюда возникает проблема, каким образом необходимо готовить обучающихся к восприятию иноязычной речи в устном общении.

Первый этап – элементарный – предполагает формирование перцептивной базы, развитие механизмов восприятия иноязычной звучащей речи. Он предваряет, собственно, аудирование на уровне языковых навыков и простейших речевых умений.

Второй этап – продвинутый – предполагает формирование способности воспринимать и понимать устные иноязычные тексты определенной длины и сложности, то есть развитие более сложных умений аудирования.

Третий этап – завершающий – предполагает овладение аудированием как составляющей устного речевого общения, то есть приобретения способности осмысленно участвовать (в рецептивном плане) в устном иноязычном общении.

Особое внимание следует обратить на то, что, поскольку коммуникативная направленность присуща всему учебному процессу, обучение общению в целом и аудированию в частности должно проводиться на всех этапах, при этом меняется лишь удельный вес и характер общения, обучение которому реализуется в динамике от учебного к естественному.

Так как аудирование это скрытая от наблюдения внутренняя деятельность, то составляющим ее действиям желательно обучать специально, делая их объектом целенаправленного формирования. Коммуникативный подход в обучении аудированию ставит цель постепенно формировать аудитивные навыки при работе с учебным материалом. Аудитивные упражнения подразделяют на подготовительные и речевые.

Подготовительные направлены на преодоление отдельных трудностей аудирования и на формирование его механизмов. К ним относятся упражнения на восприятие и распознавание звуков, слов, словосочетаний, предложений, интонационный рисунок фразы.

- прослушайте несколько предложений и поднимите руку, когда услышите вопросительное предложение;

- используя сигнальные карточки («.», «?», «!»), определите тип предложения;

- прослушайте слова и выберите те, которые соответствуют картинке.

Упражнения в обучении идентификации ориентирует обучающихся на сравнение значений знакомых лексических единиц, фраз, соответствующих или несоответствующих речевым отрывкам, на определение и выявление слов, словосочетаний, фраз, которые отсутствовали при первом предъявлении текста.

- прослушайте два предложения и скажите, чем они друг от друга отличаются;

- прослушайте предложения и отметьте те, которые не соответствуют содержанию прослушанного текста.

В целом подготовительные упражнения основаны на том, чтобы формировать и развивать все необходимые механизмы аудирования.

Речевые представляют собой управляемую речевую деятельность, поскольку они, обеспечивают практику аудирования на основе комплексного преодоления аудитивных трудностей.

Речевые упражнения выполняются на уровне законченного речевого целого, т.е. развернутого текста.

- прослушать и понять, кто или что имеется в виду;
- разбить аудиотекст на смысловые куски;
- записать основное содержание в виде ключевых слов;
- передать содержание на родном языке.

Таким образом, коммуникативный подход направлен на формирование у учащихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также изучение использования языкового материала для построения речевых высказываний. Коммуникативный подход основан на утверждении о том, что для успешного овладения иностранным языком обучающиеся должны знать не только языковые формы (грамматику, лексику), но иметь представление о том, как их использовать для целей реальной коммуникации. Таким образом, мы можем констатировать, что аудирование и коммуникативный подход тесно связаны друг с другом.

#### Выводы по главе 1

1. Теоретический анализ литературы показывает, что проблема аудирования рассматривалась достаточно широко, из этого следует, что навыки и умения аудирования играют важную роль при формировании речевой деятельности.

2. Без умения аудирования невозможно овладение иностранным языком, поэтому большинство ученых-лингвистов рассматривают аудирование в качестве одного из самых сложных видов речевой деятельности, так как оно представляет собой трудный процесс. Зарубежные и отечественные учёные устанавливают, что обучающиеся в процессе обучения аудирования сталкиваются со многими трудностями, такими как, быстрое утомление и отключение внимания слушающего из-за напряженной психической деятельности, как особенности речи носителя языка, способа ее передачи и т.д. Чтобы снять возникшие трудности в процессе аудирования, учителю необходимо правильно организовать учебный процесс, разнообразить учебную деятельность различными приемами и принципами обучения.

3. При обучении восприятию на слух иноязычных текстов необходимо учитывать возрастные, а также психологические особенности подростков, так как именно ориентируясь на психологические и, вместе с тем на возрастные особенности обучающихся, и будет строиться дальнейшая стратегия при обучении такому аспекту, как аудирование.



4. Обучение аудированию на основе коммуникативного подхода включает в себя не заучивание слов, фраз и грамотного использования грамматики, а реальное общение между учащимися, в ходе которого будет происходить запоминание материала в ходе речевой активности. Также он предполагает постепенное формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, т.е. навыков узнавания и понимания слов, словосочетаний, грамматического оформления лексических единиц разного уровня в словосочетаниях, предложениях и связанных текстах.

## **ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В 8-9 КЛАССАХ**

2.1 Цель и задачи опытно-экспериментальной работы по организации обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов

Первая глава нашей исследовательской работы была посвящена изучению понятия «аудирование» в работах отечественных и зарубежных методистов, описанию его психолого-лингвистических характеристик, раскрытию сущности коммуникативного подхода при обучении аудированию, описанию его принципов и особенностей применения на уроке иностранного языка в средней школе.

В свою очередь, на эмпирическом этапе целью было определение эффективности использования коммуникативного подхода на уроке иностранного языка при обучении аудированию в 8-9 классах.

Данный этап исследования включал в себя оценку истинности гипотезы о том, если обучение аудированию будет основано на применении коммуникативного подхода, то уровень сформированности умений аудирования у обучающихся 8-9 классов будет более успешным.

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 исходной степени сформированности аудиальных умений обучающихся в обеих группах: анкетирование на степень их заинтересованности в прослушивании иноязычных текстов, диагностический срез на уровень сформированности их аудиальных умений;

– разработка комплекса обучения аудированию на иностранном языке, включающего в себя упражнения на основе коммуникативного подхода, в соответствии с программой обучения, возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся;

– проведение эксперимента в экспериментальной группе, активное внедрение коммуникативного подхода при обучении аудированию на уроке иностранного языка;

– подведение итогов: анализ степени сформированности аудиальных умений обучающихся после применения упражнений на основе коммуникативного подхода в процессе обучения аудированию на уроке иностранного языка, а также проверка эффективности использования данной методики.

Все вышеперечисленные задачи реализовывались в три этапа: констатирующий, экспериментальный и контрольный.

Констатирующий этап предполагал отбор экспериментальной и контрольной групп, первичную диагностику уровня заинтересованности обучающихся в прослушивании иноязычных текстов, а также степени сформированности их умений аудирования. Анализ внутренней мотивации школьников включал в себя беседу с классом, разработку и проведение доэкспериментального анкетирования в обеих группах. Определение степени сформированности умений аудирования осуществлялось посредством диагностического среза. Помимо этого мы посетили и проанализировали уроки преподавателя иностранного языка, изучили документацию с успеваемостью обучающихся.

Экспериментальный этап состоял из разработки и апробирования комплекса упражнений, предполагающего активное использование принципов работы, соответствующих коммуникативному подходу, на этапах обучения аудированию. Данный комплекс был создан на основе изученных нами особенностей данного подхода, теоретических аспектов его применения в процессе аудирования на уроке иностранного языка, а также проанализированной методической литературы, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, их интересов, выявленных с помощью беседы на доэкспериментальном этапе.

Контрольный этап эксперимента включал в себя повторное постэкспериментальное анкетирования, контрольный диагностический срез, целью которого было определение степени сформированности умений аудирования обучающихся после внедрения коммуникативного подхода в процесс обучения, а также анализ динамики роста заинтересованности в прослушивании иноязычных текстов и аудиальных умений среди школьников контрольной и экспериментальной групп. На данном этапе была проведена проверка эффективности использования коммуникативного подхода при обучении аудированию в 8-9 классах 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:

- 1) анкетирование;
- 2) беседа;
- 3) интервьюирование;
- 4) наблюдение;

- 5) изучение опыта;
- 6) тестирование;
- 7) сравнение;
- 8) метод эмпирических оценок;
- 9) синтез;
- 10) анализ;
- 11) обобщение.

Задачи и методы, которые включает в себя каждый этап эксперимента, мы объединили в общую Таблицу 1, представленную ниже.

Таблица 1 – Задачи и методы экспериментальной работы

Этап экспериментальной работы	Задачи	Методы
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Констатирующий</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определение участников эксперимента (контрольной и экспериментальной групп);</li> <li>– изучение методической литературы на предмет наличия принципов коммуникативного подхода;</li> <li>– оценка уровня заинтересованности обучающихся в прослушивании иноязычных текстов в экспериментальной и контрольной группах;</li> <li>– определение уровня сформированности аудальных умений обучающихся посредством проведения диагностического среза в обеих группах;</li> <li>– сравнение и анализ полученных результатов в обеих группах.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– беседа;</li> <li>– интервьюирование;</li> <li>– анкетирование;</li> <li>– тестирование;</li> <li>– сравнение;</li> <li>– анализ.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Экспериментальный</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– разработка комплекса упражнений для обучения аудированию на уроке иностранного языка, включающего в себя упражнения, базирующиеся на принципах коммуникативного подхода, а также на ФГОС и методической литературе, соответствующие психолого-педагогическим и индивидуальным особенностям обучающихся;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– изучение опыта;</li> <li>– педагогическое моделирование;</li> <li>– эксперимент;</li> <li>– наблюдение;</li> <li>– тестирование;</li> <li>– сравнение;</li> <li>– анализ.</li> </ul>

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	– апробация разработанного комплекса на основе коммуникативного подхода в обучении аудированию в экспериментальной группе.	
Контрольный	– проведение постэкспериментального анкетирования для определение уровня заинтересованности обучающихся в изучении иностранного языка в экспериментальной и контрольной группах; – проведение контрольного диагностического среза с целью выявления степени сформированности умений аудирования обучающихся на момент окончания эксперимента в обеих группах; – сравнение полученных результатов в обеих группах; – анализ и обобщение полученных данных; – подведение итогов.	– анкетирование; – тестирование; – сравнение; – анализ; – синтез; – обобщение; – метод эмпирических оценок.

Таким образом, практическая часть нашей исследовательской работы состояла из трех этапов: констатирующего, экспериментального и контрольного. Основным методом исследования мы выбрали эксперимент. Дополнительными методами исследования являлись: беседа, интервьюирование, анкетирование, изучение опыта, тестирование, сравнение, синтез, обобщение, анализ и метод эмпирических оценок. 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 активном внедрении упражнений по принципу коммуникативного подхода в обучении аудированию, а также определить эффективность их использования на уроке иностранного языка в 8-9 классах.

## 2.2 Ход опытно-экспериментальной работы по организации обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов

Изучив теоретическую литературу по проблеме исследования, а также проанализировав учебную программу 9 класса МАОУ «Гимназии 96» города Челябинска, мы разработали комплекс упражнений для обучения аудированию на уроке иностранного языка, основанный на принципах коммуникативного подхода.

Эффективность разработанного комплекса была проверена в ходе эксперимента, проведенного среди обучающихся восьмых 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 – 9в класс (12 человек), контрольная – 9а класс (13 человек).

На констатирующем этапе нашего эксперимента в классе была проведена беседа с целью выявления отношения обучающихся к аудированию на уроке немецкого языка, а также к внедрению коммуникативного подхода в процесс обучения аудированию. Чуть больше половины обучающихся 9 класса находили аудирование достаточно скучным, поскольку им тяжело было воспринимать и понимать иноязычную речь на слух, либо же сами тексты/задания не мотивировали их к работе. Однако, несмотря на это, многие из них с энтузиазмом отнеслись к предложенным упражнениям, основанным на принципах коммуникативного подхода к обучению: общение в ролевых ситуациях, дискуссии, работы с наглядным материалом, составление диалога/монолога на основе прослушанного текста. По мнению девятиклассников, с помощью данных видов заданий процесс аудирования может стать более интересным, разнообразным, легким.

Также нами было проведено анкетирование в обеих группах с целью выяснения уровня заинтересованности обучающихся в прослушивании

иноязычных текстов и их отношения к аудированию 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 3 вопроса с самостоятельным написанием ответа (см. Приложение 1). 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 12, минимальное – 0. Опираясь на это, мы установили следующие уровни заинтересованности обучающихся в восприятии иноязычной речи на слух:

– 12-9 баллов (В – высокий уровень заинтересованности): обучающийся активно работает на этапе обучения аудированию, это доставляет ему удовольствие;

– 8-5 баллов (С – средний уровень заинтересованности): обучающийся в целом находит процесс восприятия иноязычных текстов интересным, но зачастую встречающиеся трудности снижают заинтересованность;

– 4-0 балла (Н – низкий уровень заинтересованности): обучающийся не заинтересован, ему не нравится процесс аудирования/у него возникают значительные трудности в восприятии аудиотекста.

Помимо этого, 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 трех заданий к нему (см. Приложение 2, 3). 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 девятиклассников.

В первом задании необходимо было вставить пропуски в тексте. Максимум баллов, который можно было получить за данное задание, составлял 5.

Второе задание включало в себя определение истинности предложенных высказываний и соответствие их теме текста, и оценивалось в 12 баллов.

Последнее задание состояло из нескольких вопросов на полное понимание текста с вариантами ответов. За него можно было получить максимум 10 баллов.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое мог получить обучающийся, равнялось 27, минимальное – 0. Опираясь на это, мы

установили следующие уровни сформированности аудиальных умений:

– 27-21 баллов (В – высокая степень сформированности аудиальных умений): обучающийся полностью понимает на слух иноязычные тексты, соответствующие его языковому уровню, и может выполнять задания к нему;

– 20-14 баллов (С – средняя степень сформированности аудиальных умений): обучающийся адекватно воспринимает иноязычную речь на слух, понимает общий смысл, но зачастую определение деталей и конкретной информации вызывает сложности;

– 13-0 баллов (Н – низкая степень сформированности аудиальных умений): обучающийся может понимать общий смысл иноязычного текста на слух, 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 2.

Таблица 2 – Уровень заинтересованности в восприятии иноязычной речи на слух и степени сформированности умений аудирования на момент начала

эксперимента в 9в классе МАОУ «Гимназии 96» города Челябинска  
(экспериментальная группа)

ФИО обучающегося	Уровень заинтересованности	Степень сформированности умений аудирования
1	2	3
Арина М.	В	С
Влада В.	В	С
Полина Ж.	С	С
Данил Р.	С	С
Вячеслав П.	Н	Н
Ксения К.	В	В
Максим В.	В	В
Саша А.	Н	С
Ксюша Д.	С	С
Алексей М.	Н	Н
Арсений Л.	Н	С
Полина М.	С	С

Проанализировав и обобщив полученные данные, можно сказать, что общий уровень заинтересованности в экспериментальной группе является средним. Треть обучающихся имеет высокую заинтересованность в процессе аудирования, треть – показала среднее значение в данном виде деятельности и треть не находит аудирование увлекательным занятием. При этом, также можно проследить связь между результатами заинтересованности девятиклассников и их показателями в доэкспериментальном диагностическом срезе. Высокий уровень сформированности аудиальных умений (17 %) показали обучающиеся с высокой заинтересованностью. Средний уровень сформированности аудиальных умений (66 %) обладали дети со всеми уровнями заинтересованности, преимущественно со средним. И, наконец, плохое качество знаний и низкая сформированность умений аудирования (17 %) наблюдалась у девятиклассников с низким уровнем заинтересованности.

Помимо этого, нами были проанализированы ответы обучающихся экспериментальной группы. Так, наиболее интересными темами для

дискуссий и работой над аудиотекстами дети назвали экологию, музыку, информационные технологии, технологии будущего и актуальные события мира. Наиболее скучными формами работы в процессе аудирования, по их мнению, являются ответы на вопросы, пересказ текста и составление диалогов.

Данные, представленные в Таблице 2, приведены также в процентах ниже в виде Рисунка 1 и Рисунка 2.

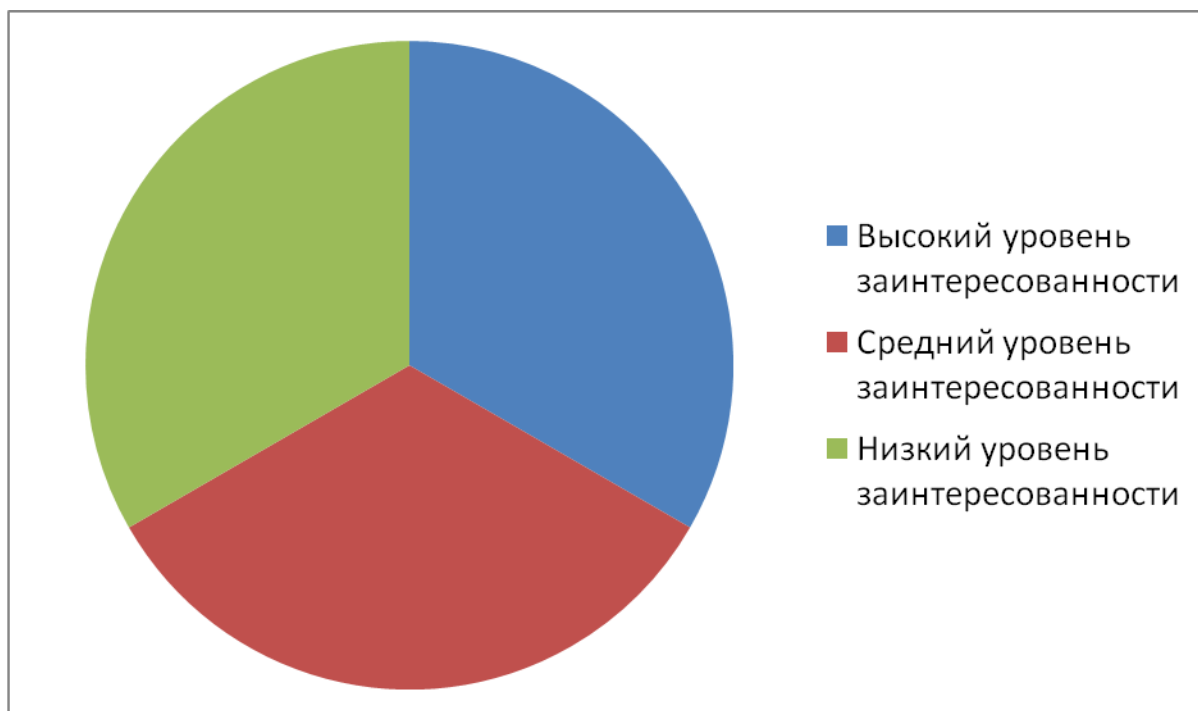


Рисунок 1 – Уровень заинтересованности обучающихся экспериментальной группы в восприятии иноязычных аудиотекстов на момент начала эксперимента

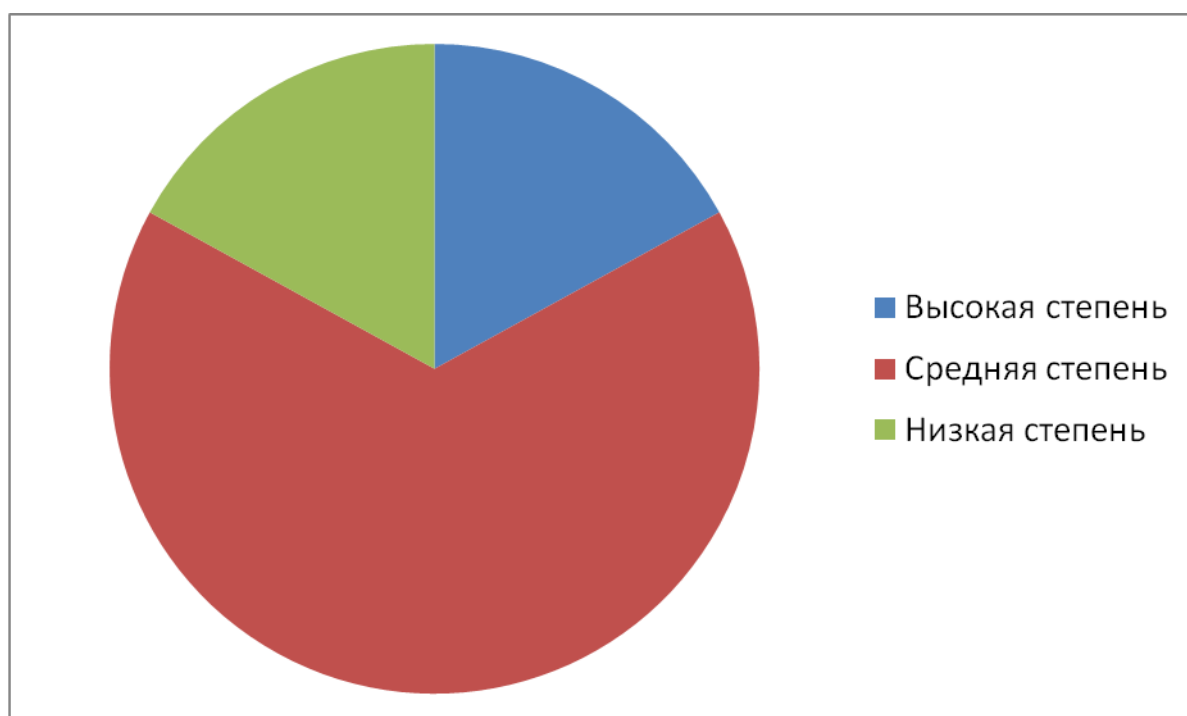


Рисунок 2 – Степень сформированности умений аудирования обучающихся экспериментальной группы на момент начала эксперимента

Результаты доэкспериментального анкетирования и диагностического среза в контрольной группе приведены в Таблице 3.

Таблица 3 – Уровень заинтересованности в восприятии иноязычной речи на слух и степень сформированности умений аудирования на момент начала эксперимента в 9а классе МАОУ «Гимназии 96» города Челябинска (контрольная группа)

ФИО обучающегося	Уровень заинтересованности	Степень сформированности умений аудирования
Даша Т.	С	С
Карина У.	С	С
Леонид Б.	С	С
Артем Ш.	В	С
Ксюша А.	С	Н
Катя К.	В	В
Ангелина В.	С	В
Полина Д.	С	С
Саша В.	Н	Н
Всеволод П.	С	С
Аня Р.	С	В
Маша О.	В	В
Даша Г.	Н	Н

Проанализировав и обобщив полученные данные в контрольной группе, можно сделать следующие выводы. Преобладающий уровень заинтересованности в данной группе – средний (62 %). Высоким уровнем обладают 23 % всех обучающихся, низким – 15 %. Соотнеся показатели заинтересованности в процессе аудирования и результаты, полученные на констатирующем диагностическом срезе, явно видно следующую тенденцию: в большинстве случаев высокий уровень сформированности аудиальных умений (31 %) имеют обучающиеся, которые сильно заинтересованы в обучении аудированию. Средний уровень сформированности умений аудирования наблюдаются у 46 % девятиклассников, преимущественно со средней заинтересованностью. Низкий уровень сформированности умений аудирования, в свою очередь, – у 23 % слабо заинтересованных обучающихся.

Также, согласно ответам детей, в контрольной группе находят интересными такие темы, как музыка, IT, сериалы и кино, актуальные новости, будущие профессии. При этом, задания в форме ответов на вопросы, тестов, составления диалогов снижают их заинтересованность.

Данные, представленные в Таблице 3, приведены также в процентах ниже в виде Рисунка 3 и Рисунка 4.

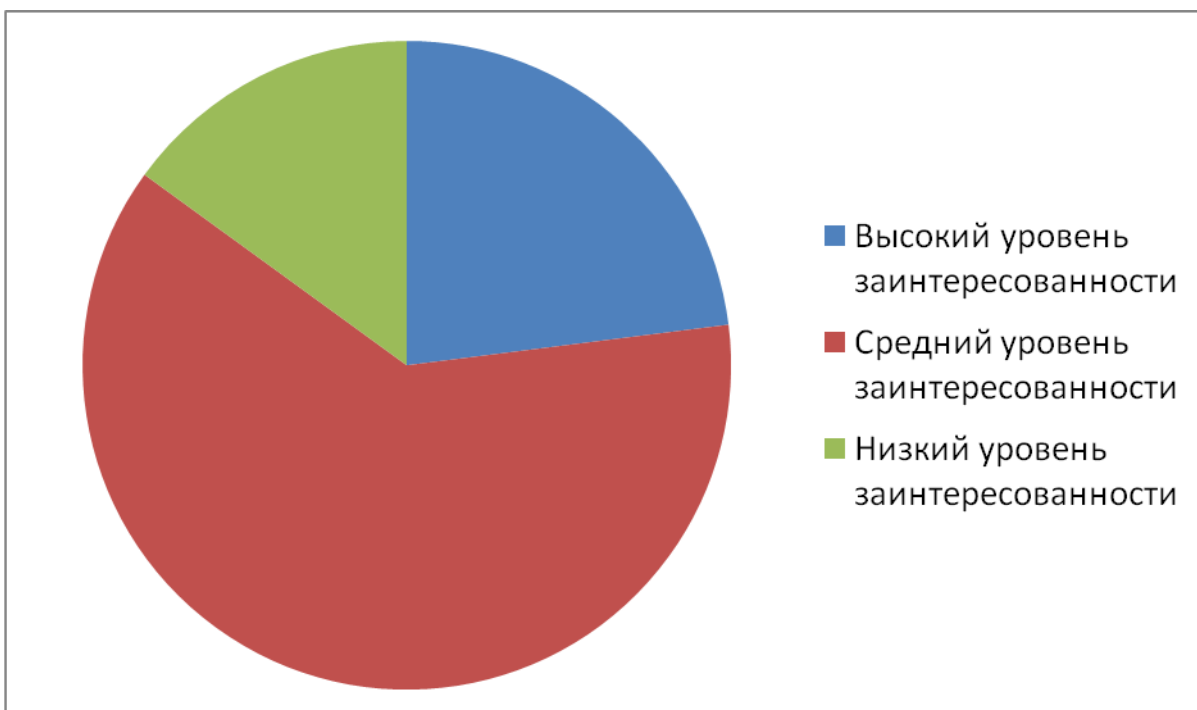


Рисунок 3 – Уровень заинтересованности обучающихся контрольной группы в восприятии иноязычных аудиотекстов на момент начала эксперимента

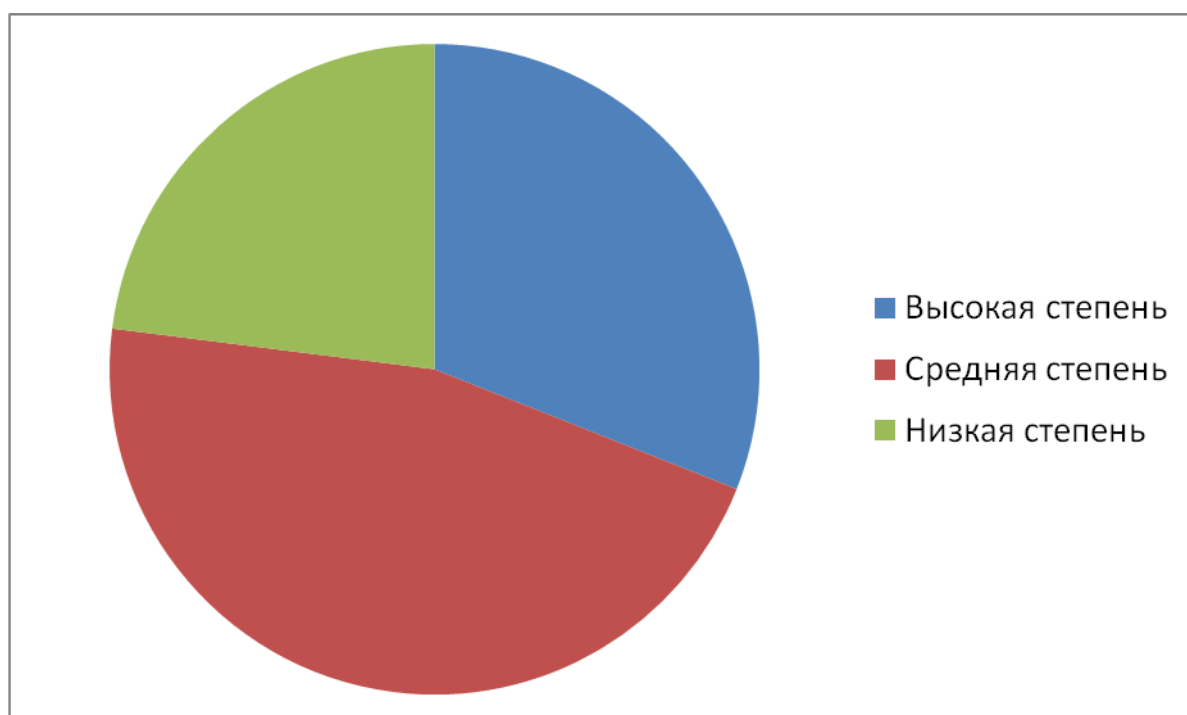


Рисунок 4 – Степень сформированности умений аудирования обучающихся контрольной группы на момент начала эксперимента

Таким образом, сравнив полученную информацию в экспериментальной и контрольной группах, можно сказать, что уровень сформированности умений аудирования в обоих классах примерно одинаков.

На экспериментальном этапе работы нами был разработан и апробирован комплекс упражнений для развития умений аудирования, основанный на коммуникативном подходе. Данный комплекс опирался на учебную программу девятого класса, а также учитывал психолого-педагогические особенности обучающихся и их интересы, которые были определены в ходе беседы на констатирующем этапе.

Во время эксперимента в 9в классе нами были пройдены следующие темы: *die Sommerferien, die Schule, die deutsche Literatur*. Основным учебным пособием, с помощью которого проходила выборка иноязычных аудиотекстов по теме урока, был учебник И.Л. Бим «Немецкий язык. 9 класс». Обучение в экспериментальной группе отличалась от обучения в контрольной группе тем, что в экспериментальной группе нами применялись коммуникативные задания.

Представим подробнее разработанные и апробированные нами упражнения по данным темам на этапах обучения аудированию:

При изучении темы «*die Sommerferien*» задания по аудированию были связаны с путешествиями, различными странами. Так, при прослушивании аудиотекста «*Deutschland*» обучающимся сначала дали возможность предугадать по названию заголовка, какой это текст и о чем в нем пойдет речь. Обучающиеся работали в группах, каждый обосновывал свое мнение и передавал слово другому. Затем, при первом прослушивании им необходимо было определить тип текста и его главную мысль и, таким образом, подтвердить или опровергнуть свои догадки. Обсуждение происходило в группах, состав рабочих групп постоянно менялся, поэтому у обучающихся была возможность вступить в процесс общения почти со всеми обучающимися. Вопросы после первого прослушивания: *Was für ein Text ist*

das (eine Erzählung, eine Werbung , eine Humorgeschichte)? Worum geht es in diesem Text?

При последующих прослушиваниях необходимо было услышать и записать места для путешествий по Германии, указанные в тексте. Для этого обучающимся были даны таблицы с пропусками (см. Рисунок 5).

Die Orte	Wo?
die Fränkische Schweiz, ...	Oberbayern
Brandenburg, ...	Bayern

Рисунок 5 – Таблица для выполнения заданий на текстовом этапе аудирования

Работая в группах, девятиклассники находили данные места на карте (см. Рисунок 6), готовили о них небольшой рассказ, используя собственные коллажи, которые они представили на листе ватмана. А также с помощью заполненной таблицы презентовали готовую работу перед классом.



Рисунок 6 – Карта Германии

При прослушивании следующего аудитивного текста обучающиеся познакомились с высказываниями трех молодых людей о том, где они



проводили свои летние каникулы. Слова и выражения, которые помогли снять языковые трудности: das Festland, der Leuchtturm, der Betreuer, im Internet chatten, das Hotel ist ausgebucht, buchen, die Buchung, die Unterkunft. Для того, чтобы снять языковые трудности, мы использовали картинки и различную анимацию. Обучающиеся должны были соотнести картинку и слово, выражение. Затем правильно произнести вслед за учителем.

При первом прослушивании девятиклассникам необходимо было определить, где каждый из рассказчиков (Maria, Lukas, Ariane) проводил свои летние каникулы. Затем, слушая второй раз, им предложено было ответить на вопросы по прослушанным отрывкам. Это задание выполнялось по типу «разговор по телефону». Каждый ученик мог позвонить герою высказывания и задать им вопрос с формулировкой: «Stimmt das?». Героем высказывания являлся другой обучающийся. Работа проводилась в парах, затем герой и спрашивающий менялись местами.

1. Warum ist die Insel in der Nähe von Schleswig-Holstein für Maria wie die zweite Heimat?

- Sie wurde hier geboren.
- Hier wohnen ihre Eltern.
- Schon als kleines Kind ist sie im Sommer dorthin gefahren.

2. Warum hatte Lukas eine Menge Spaß auf Usedom?

- Er konnte dort viel segeln und baden.
- Er spielte jeden Tag Tennis und Fußball.
- Das Programm war cool, das Wetter war Spitze und er durfte im Neptunfast sie Neptun spielen.

3. Wo hat Ariane in den Ferien gewohnt?

- Sie mietete mit ihren Eltern ein Zimmer in einer Stadt.
- Sie wohnte in einem kleinen Hotel, das ihre Eltern gebucht hatten.
- Sie wohnte in einem neuen Hotel in einer großen Ferienanlage am Meer.

На послетекстовом этапе аудирования обучающиеся составляли на основе прослушанных текстов собственные рассказы о летних каникулах. Свои рассказы они презентовали в виде интервью. Был назначен один интервьюер, а остальные выполняли роль интервьюируемых.

Во время изучения данной темы девятиклассники учили новые слова. Так, для их закрепления нами был использован один из приемов аудирования: учитель зачитывала описания слов на немецком языке, а обучающиеся должны были отгадать, о каком понятии идет речь.

1. Das sagen wir, wenn wir uns von jemandem verabschieden. (Ade!)
2. Man macht es, wenn ein Lehrer bietet, einen großen Text auswendig zu lernen. (pauken, das Pauken)
3. Das sind kleine rote oder orangefarbene Punkte auf den Wangen. (die Sommersprossen)
4. Man bekommt das, wenn man die lange Zeit in der Sonne liegt. (der Sonnenbrand)
5. Jeden Morgen und Abend nach der Arbeit stehen die Autos in diesem Wort. (der Stau)
6. Das macht man, wenn man jemanden etwas machen lässt, jemanden überzeugt. (überreden)

В рамках повторения «die Schule». Задание по аудированию включало в себя работу над текстом с пропусками, ответы на вопросы и дискуссию по услышанному тексту. Дискуссия велась по методу «мозговой штурм». Обучающиеся высказывали большое количество мнений и идей по прослушанному тексту, а затем из высказанных идей отбирались наиболее подходящие.

Перед началом прослушивания обучающимся был предоставлен заголовок текста (Schule international) и краткая сводка по тексту. Исходя из данной информации, ребятам было предложено угадать/предположить основную мысль/тему текста и обсудить ее в парах.

Слушая текст первый раз, обучающимся важно было понять, о чем идет речь в тексте и, таким образом, подтвердить или опровергнуть свои догадки. Необходимо было ответить на вопросы: *Worum geht es in diesem Text? Was ist das Ziel der Projektwoche?*

Слушая текст второй раз, обучающимся необходимо было заполнить пропуски в дидактических карточках (см. Рисунок 7) и затем ответить на вопросы по тексту. Здесь мы использовали метод «Карусель». Мы определили обучающегося, которому был предложен мяч, ему следовало выбрать одного человека из класса и бросить мяч ему, при этом задавая вопрос по тексту. После того, как обучающийся бросил мяч и получил ответ на вопрос, он менялся со следующим игроком. Из игры выбывал тот, кто совершил ошибку и ответил неправильно на вопрос.

*Wie viele Schüler nahmen an der Projektwoche teil?*

*Aus welchen Ländern kamen sie?*

*Wie arbeiteten sie während der Projektwoche?*

*Was stand noch auf dem Programm?*

*Was erfahren wir von der Theatergruppe?*

**Aufgabe 1. Füllt die Lücken aus!** (Tattooladen, Italien, Umweltschutz, Liebe, Projektwoche, Theater-Workshop, Projektleitung)

Die Theaterprobe steht auf dem Programm einer internationalen \_\_\_\_\_. Ungefähr hundert Schülerinnen und Schüler aus Dänemark, Finnland und \_\_\_\_\_ und ihre Lehrer sind dabei. Drei Tage lang wollen sie mit ihren deutschen Gastgebern zusammen arbeiten. „Das ist ein richtiges Experiment“, erklärt Reiner Hoppe, Projektleiter und Lehrer an der Europaschule. „Wir wollen sehen, wie die Zusammenarbeit und Verständigung funktioniert.“ Für den zukünftigen Superstaat Europa eine lebensnotwendige Sache! Die Schüler arbeiten in kleinen Gruppen zusammen. In Workshops will man über \_\_\_\_\_, den Umgang mit ausländischen Mitbürgern, Rassismus und Vermeidung von Gewalt reden. Der Besuch eines Papiermuseums und eines Jugendgerichtes steht auf dem Programm. Eine Gruppe will eine \_\_\_\_\_ herausgeben und interviewt Schüler. Andere sind mit dem Fotoapparat unterwegs. „Einige Themen klingen sehr ernst, aber das Treffen soll auch Spaß machen. Vor allem wollen wir uns näher kennen lernen“, meint Sarah aus dem \_\_\_\_\_. Hier machen sieben deutsche, drei dänische und drei finnische Schüler mit. Sie erarbeiten kleine Sketche zum Thema \_\_\_\_\_. Sarah und die anderen von der Theatergruppe zeigen ihre Stücke bei der Abschlussveranstaltung: Romeo und Julia im Wandel der Zeit, von den 60er Jahren bis in die 90er. Romeo als cooler Rocker; Julia als gefühlloser Roboter. In einem \_\_\_\_\_ lassen sich beide eine Rose tätowieren. Zwischendurch spielt Rasmus mit seiner Band. Wenn er singt, hören alle ganz ruhig zu. Schade, dass Schule nicht immer so sein kann.

Рисунок 7 – Пример дидактических карточек на основе коммуникативного подхода на текстовом этапе аудирования

После работы с текстом обучающимся было предложено выразить свое мнение во время дискуссии о театральной постановке «Ромео и Джульетта»: Was sagt ihr zum Problem «Romeo und Julia heute»? Обсуждение происходило в форме дебатов. Обучающиеся делились на группы и готовили

свои аргументы в пользу или против данного вопроса, затем группы садились друг напротив друга и по очереди высказывали свое мнение.

По теме «die deutsche Literatur» обучающимся для работы были предложены различные стихотворения и отрывки из книг известных немецких писателей.

Перед тем как начать работать над стихотворением Германа Гессе «Bücher» ребятам было предложено ответить на вопрос: Warum spielt das Bücherlesen eine große Rolle im Leben eines Menschen? А также провести небольшой опрос и найти аргументы в пользу чтения, затем полученные результаты сформировать в слоганы и представить их классу. Затем они прослушивали стихотворение первый раз и находили ответы на этот вопрос в тексте.

На текстовом этапе аудиальной работы со стихотворением обучающимся необходимо было восстановить строчки из стихотворения в правильном порядке, а также подобрать иллюстрацию к нему (см. Рисунок 8 и Рисунок 9). Выбор того или иного изображения важно было обосновать, где каждый высказывал свое видение главной темы/мысли стихотворения.

### **Aufgabe 1. Macht die Strophen in der richtigen Reihe!**

- Dort ist alles, was du brauchst,  
Sonne, Stern und Mond,
- Weisheit, die du lang gesucht  
In den Büchereien,
- Denn das Licht, danach du frugst,  
In dir selber wohnt.
- Alle Bücher dieser Welt  
Bringen dir kein Glück,
- Leuchtet jetzt aus jedem Blatt –  
Denn nun ist sie dein.
- Doch sie weisen dich geheim  
In dich selbst zurück.

Рисунок 8 – Пример дидактических карточек на основе коммуникативного подхода на текстовом этапе аудирования

### **Aufgabe 2. Welches Bild passt zu dem Gedicht? Warum?**



Рисунок 9 – Иллюстрации к стихотворению Германа Гессе «Bücher»

На послетекстовом этапе ребятам было предложено обсудить данное стихотворение, высказать свое согласие/несогласие с автором. Обсуждение велось в подгруппах. Затем обучающиеся проговаривали его вместе с диктором, учили наизусть и презентовали классу.

Работая над отрывком из произведения Ганса Фаллады «Unser Familienhobby» обучающимся было предложено обсудить, о чем в нем идет речь по иллюстрации (см. Рисунок 10) и заголовку. Обсуждение проходило в парах. Таким образом, каждый мог высказать свою точку зрения.

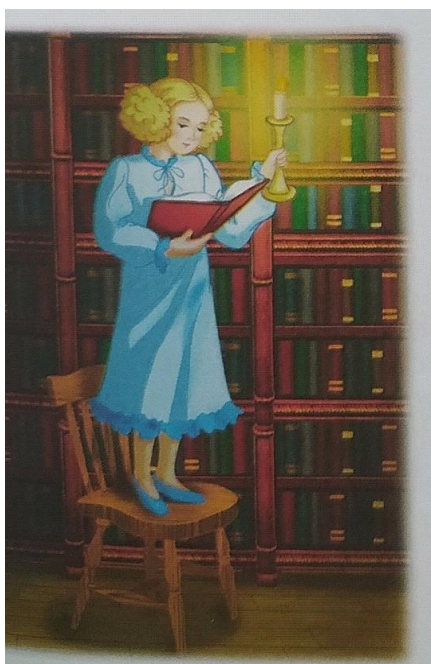


Рисунок 10 – Иллюстрация к отрывку из произведения Ганса Фаллады «Unser Familienhobby»

Затем, слушая историю первый раз, им необходимо было ответить на вопрос, что же все-таки является общим хобби в этой семье. При последующих прослушиваниях обучающиеся выполняли следующие задания:

**Aufgabe 1. Füllt die Lücken aus!** (geschildert, Bücher, noch, Zeitungen, Buch, nicht nur, gesammelt)

In unserer Familie hatten wir alle das gleiche Hobby. Vater und Mutter, Brüder und Schwestern — alle hatten wir eine große Vorliebe für \_\_\_\_\_. Als wir noch Kinder waren, hatten wir schon ein kleines Regal für unsere Bilderbücher. Und dieses Regal wurde immer größer und größer. Aber die Bücher wurden bei uns nicht nur \_\_\_\_\_, sondern auch gelesen.

Mit 12 Jahren wollte ich schon keine Indianer-Geschichten und Abenteuerbücher mehr lesen. Deshalb ging ich in meines Vaters Bibliothek auf Entdeckungen. Hier fand ich ernste Bücher von Dickens, Dumas, Zola, von Tolstoi, Dostojewski. Wie spannend wurde dort die Welt \_\_\_\_\_!

Ich las jedes Buch \_\_\_\_\_ einmal, ich las es mehrere Male. Aber in meiner Familie stand es so, dass das Verb „lesen“ in allen Formen konjugiert wurde: ich lese, du liest, wir lesen. Nur der Imperativ „Lies!“ und „Lest!“ fand keine Verwendung. Wir taten es auch so.

Meine Schwester Ilse las \_\_\_\_\_ viel mehr als ich. Wenn ich am frühen Morgen in Vaters Arbeitszimmer kam, um mir ein Buch zu holen, fand ich dort manchmal Ilse. Sie stand dann im Nachthemd auf einem Stuhl. In der einen Hand hatte sie ein aufgeschlagenes \_\_\_\_\_, in der anderen – eine Kerze. So stand sie hier und las schon seit Mitternacht.

Einmal durfte Ilse mit unserer Tante eine weite Reise machen, weil sie gute Noten aus der Schule nach Hause gebracht hatte.

Am Abend vor der Abreise sollte sie ihren Koffer packen. Als die Mutter ihr um halb elf „Gute Nacht“ sagen wollte, sah sie Ilse auf dem Koffer sitzen und \_\_\_\_\_ lesen. Es waren ganz alte Zeitungen, in die Ilse ihre Schuhe einpacken wollte. Sie hatte Zeit und Koffer vergessen, und Mutter musste ihr beim Packen helfen. Das kommt von unserem Familienhobby.

Doch meine Schwester liest nicht nur sehr viel, sie kann auch immer etwas Schönes und Interessantes erzählen.

**Aufgabe 2. Was ist richtig? Was ist falsch?**

- Das Familienhobby war Bücher zu sammeln.
- Mit 12 Jahren las der Autor schon Indianer-Geschichten und Abenteuerbücher.
- Seine Schwester Ilse las viel mehr als er.
- Einmal beim Packen vergaß sie Zeit und Koffer, weil sie die Zeitungen so tief las.
- Ilse las viel, konnte aber das interessant nicht erzählen.

Рисунок 11 – Пример дидактических карточек на основе коммуникативного подхода на текстовом этапе аудирования



После работы над аудиотекстом обучающиеся обсуждали вопросы в маленьких подгруппах: Welche Bücher wurden in Falladas Familie gelesen? Waren die Geschwister gute Leser? Wie war die Atmosphäre in der Familie Falladas? Подгруппы определялись путем жеребьевки. Обучающиеся доставали бумажки с определенным цветом из предложенной им шляпы: зеленый – 1 подгруппа, красный – 2 подгруппа, желтый – 3 подгруппа, синий – 4 подгруппа. Затем с опорой на выполненные задания готовили речь, с которой выступали на дебатах.

Перед прослушиванием стихотворения Гёте «Gefunden» ребятам было предложено подискуссировать, о чем пойдет речь по заголовку и иллюстрации (см. Рисунок 12). Обучающийся мог самостоятельно выбрать человека, которому он хотел бы задать вопрос, спросить его мнение. Поэтому, каждый из класса имел возможность высказаться.



Рисунок 12 – Иллюстрация к стихотворению И.В. фон Гёте «Gefunden»

При первом прослушивании обучающимся необходимо было ответить на следующие вопросы в парах: Worum geht es in diesem Gedicht? Was ist der Hauptgedanke des Gedichtes? Wie ist es (lyrisch, einfach, ausdrucksvoll, schildern, an ein Volkslied erinnern, bildhaft, die Natur personifizieren)?

При втором прослушивании нужно было расположить события в правильном порядке по ходу стихотворения:

1. Der Autor ging durch den Wald spazieren.
2. Der Autor sah eine schöne Blume und wollte sie brechen.
3. Die Blume fragte den Autor.
4. Der Autor nahm die Blume und brachte nach Hause.
5. Der Autor pflanzte sie wieder.

После обсуждения стихотворения и дискуссии по нему, обучающимся было предложено выучить его наизусть и инсценировать перед классом.

Следующее стихотворение, над которым работали обучающиеся из экспериментальной группы, называлось «Jägerliedchen». Оно принадлежит Фридриху Шиллеру и взято из его произведения «Вильгельм Телль», эпизоды которого обучающиеся изучали в прошлом году.

Перед первым прослушиванием данного стихотворения, обучающимся было предложено вспомнить эпизод с яблоком, который плавно подводил их к смыслу нового стихотворения.

Слушая аудиотекст первый раз, обучающиеся обсуждали вопросы в группах: Um wen geht es in diesem Gedicht? Wie ist dieser Mensch?

Во второй раз им было предложено поработать с новыми словами из текста: найти их эквиваленты на русском языке и вставить пропуски (см. Рисунок 13).

**Aufgabe 1. Füllt die Lücken aus!** (Mit dem Pfeil, dem Bogen; im Reich; Kommt der Schütz gezogen; erreicht; fliegt und kreucht; der Weih; das Weite; Herrscht; Beute; Klüfte)

\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
Durch Gebirg' und Tal

\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
Früh am Morgenstrahl.

Wie \_\_\_\_\_ der Lüfte  
König ist \_\_\_\_\_,  
Durch Gebirg' und \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ der Schütze frei.

Ihm gehört \_\_\_\_\_,  
Was sein Pfeil \_\_\_\_\_,  
Das ist seine \_\_\_\_\_,  
Was da \_\_\_\_\_. (F. Schiller «Jägerliedchen»)

**Aufgabe 2. Macht die Paaren! Benutzt ein Wörterbuch.**

- Mit dem Pfeil, dem Bogen
- im Reich
- Kommt der Schütz gezogen
- Erreicht
- fliegt und kreucht
- der Weih
- das Weite
- Herrscht
- Beute
- Klüfte
- Со стрелой и луком
- Идет (бредет) стрелок
- В царстве
- Гриф
- Ущелье
- Царствует
- Даль
- Достигает
- добыча
- летает и ползает

Рисунок 13 – Пример дидактических карточек на основе коммуникативного подхода на текстовом этапе аудирования

На послетекстовом этапе обучающиеся совместно с учителем обсуждали и анализировали стихотворение: *Wie schildert der Dichter den Jäger?*

После этого им было предложено прочитать выразительно стихотворение вслух, также познакомиться с вариантом стихотворения, положенного на музыку, выучить его наизусть.

Таким образом, разработанные нами упражнения способствовали не только совершенствованию умений аудирования, закреплению полученных знаний и навыков, но и способствовали развитию коммуникативных компетенций, возникновению разнообразных ситуаций общения, в которых обучающиеся учились выражать свое мнение, доказывать свою точку зрения, находить компромисс. Именно эта деятельность по активизации изученной лексики позволяла в полной мере проработать материал по теме.

### 2.3 Анализ опытно-экспериментальной работы по организации обучения аудированию на основе коммуникативного подхода обучающихся 8-9 классов

Последний, контрольный, этап нашего эксперимента состоял из беседы с обучающимися с целью определения их отношения к используемому формату аудирования в течение практики, а также из постэкспериментального анкетирования и диагностического среза, который позволил проанализировать и сравнить степень сформированности умений аудирования в контрольной и экспериментальной группах до применения коммуникативного подхода в обучении аудированию и после него.

Так, после проведенной беседы, можно сделать вывод, что использование заданий, базирующихся на принципах коммуникативного подхода в обучении аудированию (дискуссии, ролевые ситуации, побуждение к говорению, диалоги, полилоги и т.д.), позволило повысить заинтересованность среди обучающихся, а также понимание и усвояемость

иноязычного материала. По словам обучающихся, подобный формат работы над аудиотекстами давался им намного сложнее, чем, например, работа с дидактическими карточками, но вместе с тем это было также увлекательнее и интереснее. Они могли выразить свое мнение по интересующему вопросу, спорить, отстаивать свою точку зрения. Кроме того, как отмечают обучающиеся, языковой материал стал лучше запоминаться.

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

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

Таблица 4 – Уровень заинтересованности в восприятии иноязычной речи на слух и степень сформированности умений аудирования на момент окончания эксперимента в 9в классе МАОУ «Гимназии 96» города Челябинска (экспериментальная группа)

ФИО обучающегося	Уровень заинтересованности	Уровень сформированности умений аудирования
Арина М.	В	С
Влада В.	В	<b>В</b>
Полина Ж.	С	<b>В</b>
Данил Р.	С	С
Вячеслав П.	<u>С</u>	Н
Ксения К.	В	<u>С</u>
Максим В.	В	В
Саша А.	<u>С</u>	С
Ксюша Д.	С	С
Алексей М.	<u>С</u>	Н
Арсений Л.	Н	С
Полина М.	<b>В</b>	<b>В</b>

Сравнив полученные данные контрольного анкетирования с доэкспериментальными результатами, можно сделать вывод, что общий уровень заинтересованности в экспериментальной группе вырос на 26 %, а именно: количество обучающихся с высоким уровнем заинтересованности увеличилось на 9 %; средний уровень заинтересованности имеют на 17 %

больше девятиклассников, чем до начала эксперимента. При этом, мало заинтересованных в процессе аудирования ребят стало на 25 % меньше.

Вместе с уровнем заинтересованности после проведенного эксперимента выросло качество знаний языка в процессе аудирования. Так, количество обучающихся с высоким уровнем сформированности аудиальных умений увеличилось на 16 %, при этом, обучающихся со средним уровнем сформированности аудиальных умений стало соответственно на 16 % меньше, а число девятиклассников с низким уровнем осталось на прежнем уровне (изменившиеся показатели подчеркнуты в Таблице 4).

Данные, представленные в Таблице 4, приведены также в процентах ниже в виде Рисунка 14 и Рисунка 15.

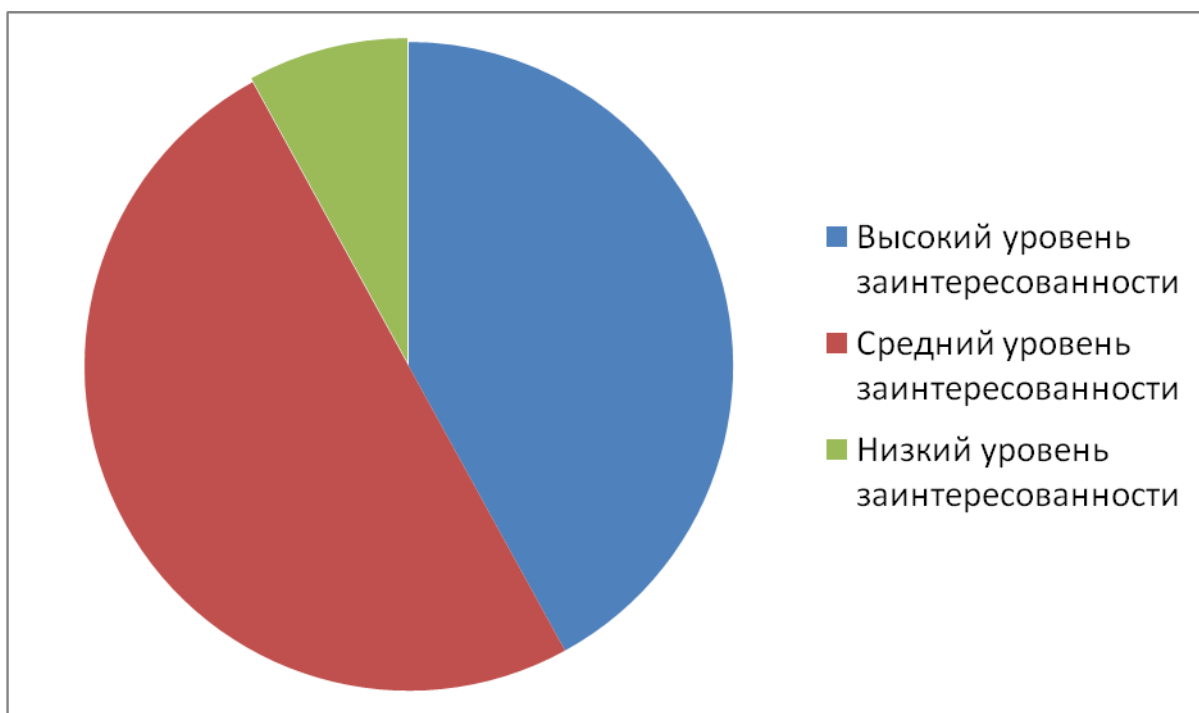


Рисунок 14 – Уровень заинтересованности обучающихся экспериментальной группы в восприятии иноязычных аудиотекстов на момент окончания эксперимента

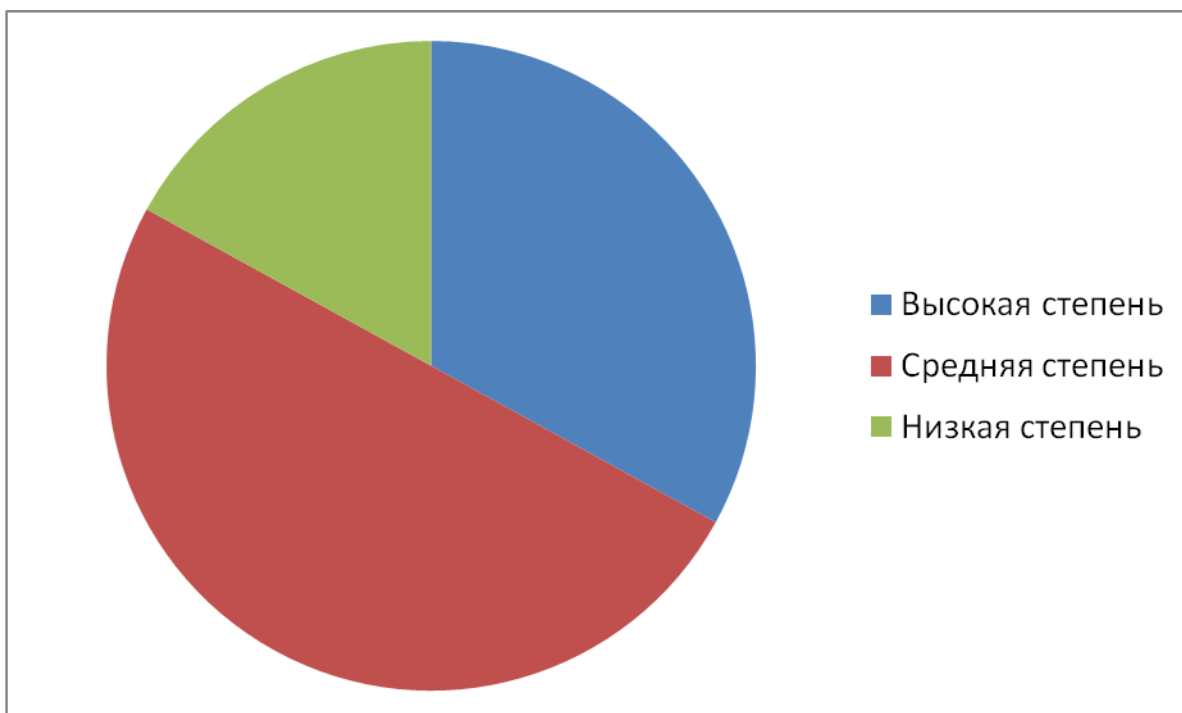


Рисунок 15 – Уровень сформированности умений аудирования обучающихся экспериментальной группы на момент окончания эксперимента

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

Таблица 5 – Уровень заинтересованности в восприятии иноязычной речи на слух и степень сформированности умений аудирования на момент окончания эксперимента в 9а классе МАОУ «Гимназии 96» города Челябинска (контрольная группа)

ФИО обучающегося	Уровень заинтересованности	Уровень сформированности умений аудирования
1	2	3
Даша Т.	<b><u>В</u></b>	С
Карина У.	С	С
Леонид Б.	С	С
Артем Ш.	В	С
Ксюша А.	С	<b><u>С</u></b>
Катя К.	<b><u>С</u></b>	В
Ангелина В.	С	В
Полина Д.	С	С
Саша В.	<b><u>С</u></b>	Н
Всеволод П.	<b><u>В</u></b>	С

Продолжение таблицы 5

1	2	3
Аня Р.	С	В
Маша О.	В	В
Даша Г.	Н	Н

Сравнив результаты анкетирования до и после эксперимента в контрольной группе, можно сказать, что общий уровень заинтересованности в аудировании вырос на 16 %, а именно: количество обучающихся со средней заинтересованностью выросло на 16 %, с низкой, соответственно снизилось на 16 %, количество обучающихся с высоким уровнем заинтересованности не изменилось.

Показатели контрольного диагностического среза, в свою очередь, практически не изменились: на 7 % уменьшилось число обучающихся с низкой степенью сформированности умений аудирования (изменившиеся показатели подчеркнуты в Таблице 5).

Данные, представленные в Таблице 5, приведены также в процентах ниже в виде Рисунка 16 и Рисунка 17.

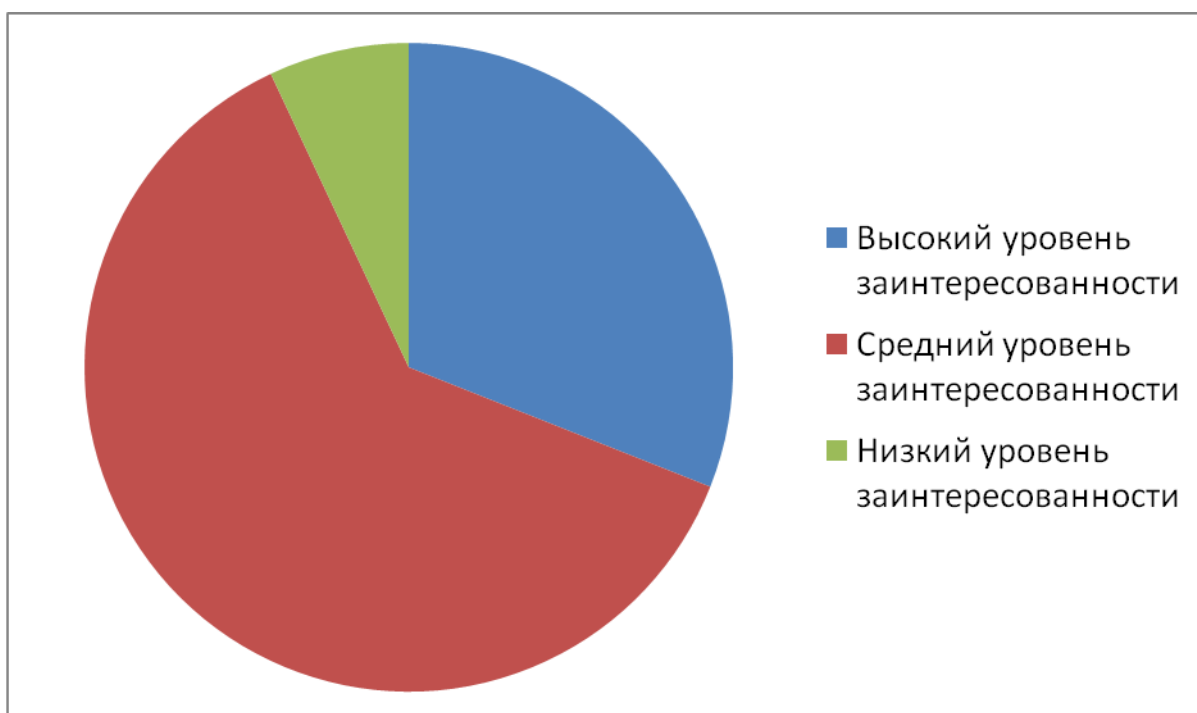


Рисунок 16 – Уровень заинтересованности обучающихся контрольной



группы в восприятии иноязычных аудиотекстов на момент окончания эксперимента

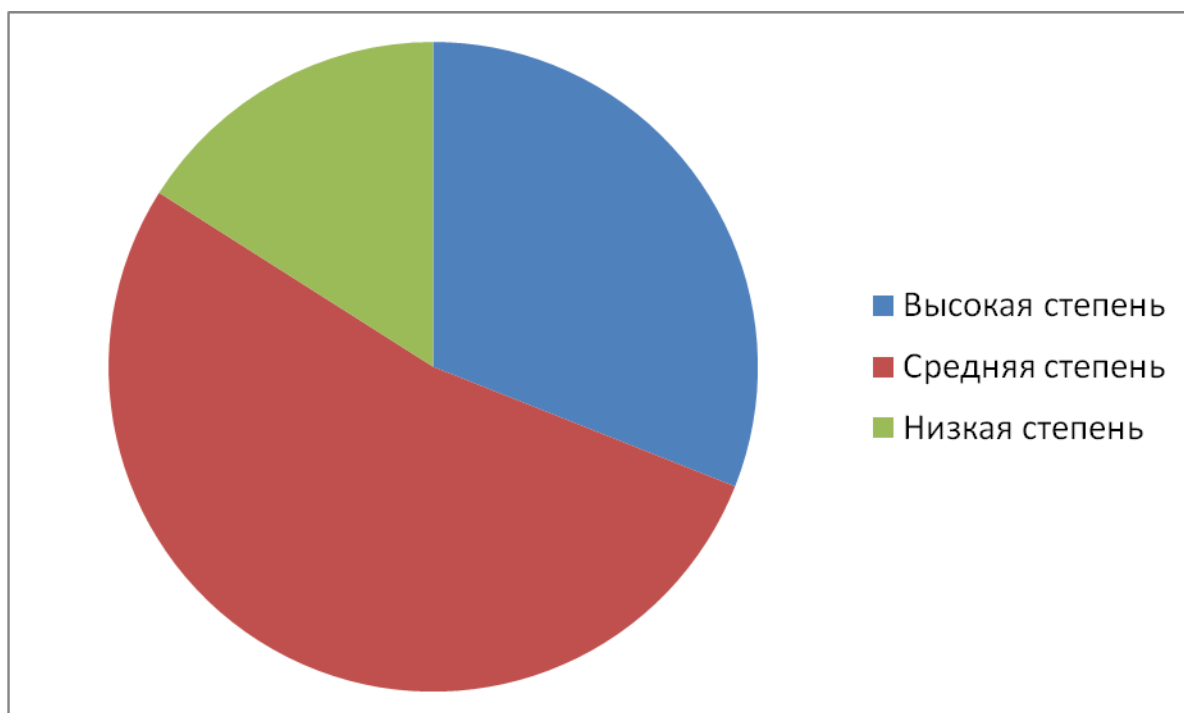


Рисунок 17 – Уровень сформированности умений аудирования обучающихся контрольной группы на момент окончания эксперимента

Изучив полученные результаты на контрольном срезе в обеих группах, а также сравнив их между собой, мы определили следующее: после работы с аудиальными упражнениями, основанными на коммуникативном подходе, заинтересованность обучающихся выросла в значительной степени (на 10 % больше, чем в контрольной группе). Также вместе с уровнем заинтересованности в работе над иноязычными аудиотекстами, выросло качество знаний девятиклассников. В экспериментальной группе степень сформированности умений аудирования увеличилась в целом на 16 %, в то время как в контрольной только на 7 %. Однако, следует отметить, что при данном подходе качество знаний и умений повышалось у обучающихся с уже достаточной степенью их сформированности (средней).

Таким образом, мы доказали эффективность внедрения коммуникативного подхода в обучение аудированию. Он способствует более качественной и эффективной работе с иноязычным аудиоматериалом, а

также повышают заинтересованность обучающихся к овладению иностранным языком, что наглядно подтверждают результаты контрольного исследования.

## Выводы по главе 2

1. На основе изученной теоретической литературы по проблеме исследования нами была проведена экспериментальная работа по разработке и апробации комплекса аудиальных упражнений, основанных на принципах коммуникативного подхода в обучении аудированию. Данная работа состояла из 3 этапов: констатирующего, экспериментального и контрольного.

2. Целью экспериментально-исследовательской работы было определение эффективности использования коммуникативного подхода на уроке иностранного языка при обучении аудированию в 8-9 классах. Основным методом нами был выбран эксперимент. Дополнительными – беседа, интервьюирование, анкетирование, изучение опыта, педагогическое моделирование, наблюдение, тестирование, сравнение, синтез, обобщение, анализ и метод эмпирических оценок.

3. Констатирующий этап включал в себя отбор контрольной и экспериментальной групп, оценку уровня заинтересованности и степени сформированности аудиальных умений обучающихся в каждой группе с помощью доэкспериментального анкетирования и диагностического среза, а также изучения успеваемости и беседы с классом.

4. Экспериментальный этап предполагал разработку и апробацию комплекса упражнений, основанный на принципах коммуникативного подхода в обучении аудированию.

5. На контрольном этапе проводилась оценка уровня заинтересованности и степени сформированности аудиальных умений обучающихся после использования разработанных упражнений. Данная

оценка проводилась с помощью постэкспериментального анкетирования и диагностического среза, а также беседы с классом.

Опираясь на проведенное исследование правомерно сделать следующие выводы:

1. До систематической работы с упражнениями, основанными на принципах коммуникативного подхода в обучении аудированию, уровень сформированности умений аудирования в контрольной и экспериментальной группах был примерно одинаковый. В экспериментальной группе средние результаты показали 66% обучающихся, высокие и низкие – 17 % соответственно. В контрольной группе, в свою очередь, выявили 31 % девятиклассников с высоким уровнем сформированности аудиальных умений, 46 % – со средним и 23 % – с низким. При этом более заинтересованными в прослушивании иноязычных текстов были обучающиеся контрольной группы: 23 % обладали высокой заинтересованностью, 62 % – средней, 15 % – низкой. В то время как в экспериментальной группе показатели заинтересованности поделились поровну: у 33 % констатировалась высокая, средняя и низкая заинтересованность.

2. После апробации разработанного нами комплекса упражнений в экспериментальной группе показатели контрольного анкетирования и диагностического среза стали лучше. Степень общей удовлетворенности от процесса аудирования выросла на 26 %, при этом низкие показатели снизились на 25 %. Однако, несмотря на это, количество обучающихся с низкой степенью сформированности аудиальных умений не изменилось. При этом согласно контрольному диагностическому срезу, высокую степень показали на 16% больше. Результаты, полученные в контрольной группе, изменились также в лучшую сторону, но в сравнении с данными из экспериментальной группой – незначительно (уровень общей заинтересованности увеличился на 16 %, степень сформированности умений аудирования – на 7 %).

3. Изучив показатели контрольного диагностического среза, можно сказать, что разработанный нами комплекс упражнений смог повысить качество знаний только у обучающихся, уже имевших достаточную степень их сформированности (средняя степень).

Таким образом, после активного внедрения коммуникативного подхода в процесс обучения аудированию в экспериментальной группе значительно вырос интерес к данному виду речевой деятельности. Вслед за заинтересованностью выросли показатели сформированности аудиальных умений. То есть разработанный нами комплекс является эффективным и актуальным для работы на уроке иностранного языка.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день проблема обучения аудированию обучающихся занимает существенное место в системе школьного образования. Учителя иностранного языка сталкиваются с проблемами при обучении аудированию, так как для данного процесса характерно наличие объективных и субъективных сложностей. Без овладения умений аудирования практически невозможно организовать процесс общения на иностранном языке на должном уровне.

Без умения аудирования невозможно овладение иностранным языком, поэтому большинство ученых-лингвистов рассматривают аудирование в качестве одного из самых сложных видов речевой деятельности, так как оно представляет собой трудный процесс. Зарубежные и отечественные учёные устанавливают, что обучающиеся в процессе обучения аудирования сталкиваются со многими трудностями, такими как, быстрое утомление и отключение внимания слушающего из-за напряженной психической деятельности, как особенности речи носителя языка, способа ее передачи и т.д. Чтобы снять возникшие трудности в процессе аудирования, учителю необходимо правильно организовать учебный процесс, разнообразить учебную деятельность различными приемами и принципами обучения.

При обучении восприятию на слух иноязычных текстов необходимо учитывать возрастные, а также психологические особенности обучающихся, так как именно ориентируясь на психологические и, вместе с тем на возрастные особенности обучающихся, и будет строиться дальнейшая стратегия при обучении такому аспекту, как аудирование.

Обучение аудированию на основе коммуникативного подхода включает в себя не заучивание слов, фраз и грамотного использования грамматики, а реальное общение между учащимися, в ходе которого будет происходить восприятие речи на слух и запоминания материала в ходе речевой активности. Также он предполагает постепенное формирование

рецептивных аудитивных умений при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, т.е. навыков узнавания и понимания слов, словосочетаний, грамматического оформления лексических единиц разного уровня в словосочетаниях, предложениях и связанных текстах.

Коммуникативный подход направлен на общение, стремится к полному погружению обучающихся в языковую среду. Не стоит забывать, что коммуникативный подход направлен на обучение естественным путем, благодаря общению в ходе уроков.

Вторая глава работы была посвящена определению эффективности использования коммуникативного подхода на уроке иностранного языка при обучении аудированию обучающихся 8-9 классов.

Нами была проведена экспериментальная работа по разработке и апробации комплекса аудиальных упражнений, основанных на принципах коммуникативного подхода в обучении аудированию. Данная работа состояла из 3 этапов: констатирующего, экспериментального и контрольного.

Полученные результаты в ходе эксперимента по применению коммуникативного подхода при обучении аудированию обучающихся 8-9 классов доказали эффективность представленного комплекса упражнений и подтвердили предположение о том, если обучение аудированию будет основано на применении коммуникативного подхода, то уровень сформированности умений аудирования у обучающихся 8-9 классов будет более успешным.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили целесообразность систематического использования комплекса упражнений на основе коммуникативного подхода в обучении аудированию обучающихся 8-9 классов.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (Опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Бим И. Л. Немецкий язык : учебное пособие для 10-го кл. сред. шк. / И. Л. Бим, Е. И. Пассов, Т. Ю. Васильева. Книга для чтения / сост. В. Б. Царькова, Г. А. Файль. – 5-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1993. – 187 с. – ISBN 5-09-004538-0 (в пер.)
3. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с. – ISBN 5-87977-027-3.
4. Введение в психологию : учебник для студентов университетов / Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е. [и др.]; Под общ. ред. В.П. Зинченко [и др.]; [Пер. с англ. Н.Ю. Спомиор, А.И. Назаров]. – 14. изд., междунар. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – ISBN 5-93878-097-7 (в пер.)
5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов, обучающ. по спец. "Теория и методика преподавания иностр. яз. и культур" / Н. Д. Гальскова. – М. : Академия, 2008. – 367 с.
6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам, Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
7. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л.М. Орлова ; М.: Педагогическое общество России 2003. – 512 с. – ISBN 5-93134-195-1.
8. Дехерт И. А. Классификация коммуникативных ошибок при обучении английскому языку / И. А. Дехерт. М.: 1984. – С.7-8.

9. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. – 1990. – №2 – С. 28-36.
10. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. / А. Г. Маклаков. — СПб.: Питер, 2001. — 592 с. — ISBN 5-272-00062-5.
11. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук : Ваклер, 2000. – 523 с. — ISBN 966-543-048-3 (серия).
12. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. Образование в документах и комментариях). (методическое пособие) / В. В. Сафонова, И. Л. Бим, М. З. Биболетова, В. В. Копылова, А. В. Щепилова. – М.: Астрель, 2004. – 247 с.
13. Общая психология: Учебник / Под общ. ред. проф. А.В. Карпова. — М.: Гардарики, 2004. – 232 с. – ISBN 5-8297-0111-1.
14. 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. – ISBN 978-5-88337-186-7.
15. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – Москва [и др.] : Питер, 2009. – 652 с. – ISBN 978-5-388-00491-8.
16. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – 2-изд., дораб. – М. : Просвещение, 1998. – 231 с. – ISBN 5-09-008320-7.
17. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
18. Сорокун П.А. Основы психологии. / П.А.Сорокун. Псков: ПГПУ, 2005. – 312 с. – ISBN 5-87854-355-9.



19. Столяренко Л.Д. Основы психологии : учебное пособие / Л. Д. Столяренко. – Москва : Проспект, 2012. – 458 с. – ISBN 978-5-392-03042-2.

20. Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. (//Методическая мозаика. Приложение к журналу Иностранные языки в школе. – 2004. – [№4. – С.3-20])

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета на определение отношения обучающихся к аудированию

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 этапа на уроке иностранного языка, на которых тебе интересно/нравится работать, аудирование вошло бы в этот список?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

4. На какие темы тебе было бы интересно слушать тексты на иностранном языке?

свой вариант ответа: \_\_\_\_\_

5. Какие варианты работы над аудиотекстом тебе кажутся самыми скучными?

- работа с иллюстрациями, схемами, таблицами
- ответ на вопросы
- работа с пропусками
- составление плана
- пересказ
- составление диалогов
- анализ ситуации/героев

- соотнесение понятий
  - упорядочивание фрагментов
  - составление коллажа, карты, схемы, постера по прослушанному тексту
  - свой вариант ответа:
- 

6. Как ты думаешь, погружение в ролевую (вымышленную) ситуацию может сделать аудирование легче/интереснее?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

7. Тебе нравится дискутировать? Если да, то, на какие темы?

- да
  - нет
  - затрудняюсь ответить
  - свой вариант ответа:
- 

8. Получается ли у тебя выражать свое мнение на иностранном языке?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Диагностический срез на констатирующем этапе

**Aufgabe 1. Füllt die Lücken aus!** (357 000, kontinentalen, Berlin, Donau, Hamburg)

1. Deutschland hat eine Fläche von über \_\_\_\_\_ qkm.
2. Die größten Städte sind Bremen, \_\_\_\_\_, Hannover, Stuttgart und München.
3. Nach Osten und nach Süden nimmt das Klima \_\_\_\_\_ Charakter an.
4. Die Hauptstadt ist \_\_\_\_\_.
5. Zwischen den Alpen und der \_\_\_\_\_ liegt das hügelige Alpenvorland mit seinen zahlreichen Seen.

**Aufgabe 2. Was ist richtig? Kreuzt bei R richtige Aussagen, bei F – falsche Aussagen.**

1. Deutschland ist ein Staat in Osteuropa.
2. Deutschland hat 16 Bundesländer.
3. Die größten Städte sind Bremen, Hamburg, Hannover, Stuttgart und München.
4. Deutschland hat über 82 Mio. Einwohner.
5. Die meisten Flüsse Deutschlands fließen nach Südosten.
6. Der Winter in Deutschland ist relativ mild.

**Aufgabe 3. Kreuzt die richtige Lösung an!**

1. Wann vereinigten sich die beiden deutschen Staaten?
  - a) 9. Mai 1991
  - b) 3. Oktober 1990

- c) 15 September 1990
- 2. Wie heißt die Hauptstadt Deutschlands?
  - a) München
  - b) Hamburg
  - c) Berlin
- 3. Wie viel Mio. Einwohner hat Berlin?
  - a) 83 Mio
  - b) 38 Mio
  - c) 78 Mio
- 4. Wo liegt Deutschland?
  - a) in Südeuropa
  - b) in Osteuropa
  - c) in Mitteleuropa
- 5. Welche Fläche hat das Land?
  - a) über 357 000 qkm
  - b) über 657 000 qkm
  - c) über 368 000 qkm

### **Hörtext „Deutschland“:**

Deutschland ist ein Staat in Mitteleuropa. Deutschland hat eine Fläche von über 357 000 qkm. Infolge des Ost-West-Konflikts 1949-1990 wurde Deutschland in die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik geteilt. Die beiden Staaten vereinigten sich am 3. Oktober 1990.

Deutschland ist eine Bundesrepublik mit 16 Bundesländern. Die Hauptstadt ist Berlin. Die Staatsprache ist Deutsch.

**Bevölkerung.** Deutschland hat über 83 Mio. Einwohner. Die Mehrheit sind Deutsche. Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer beträgt rund 7,3 Mio. Die größten Städte sind Bremen, Hamburg, Hannover, Stuttgart und München. Berlin ist mit seinen 3,5 Mio. Einwohnern die größte Stadt Deutschlands.

**Landesnatur.** Im Norden wird Deutschland von der Nord- und Ostsee begrenzt. Und im Süden von den Alpen. Zwischen den Alpen und der Donau liegt das hügelige Alpenvorland mit seinen zahlreichen Seen. Die meisten Flüsse (wie der Rhein, die Weser, die Elbe, die Oder) fließen zur Nord- und Ostsee. Im Tiefland sind sie durch Kanäle verbunden. Nur die Donau fließt nach Südosten.

**Klima.** Im Nordwesten ist das Klima mehr ozeanisch bestimmt. Der Sommer ist hier mäßig und der Winter relativ mild. Doch nach Osten und nach Süden nimmt das Klima kontinentalen Charakter an.

### **Erläuterungen zum Hörtext „Deutschland“:**

1. die Fläche – площадь, территория
2. sich vereinigen - объединяться
3. das Bundesland – федеральная земля
4. die Staatsprache – государственный язык
5. die Mehrheit – большинство
6. die Ausländer - иностранцы
7. das hügelige Alpenvorland – холмистые ПредАльпы
8. das Tiefland – низменность
9. mäßig – умеренный

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Диагностический срез на контрольном этапе

#### **Aufgabe 1. Füllt die Lücken aus!** (arbeitslos, 9, Rezept, 4, pünktlich)

Vor einer halben Stunde hat Jamie Oliver das \_\_\_\_\_ vorgekocht.

Sie darf jetzt \_\_\_\_\_ Monate lang in einem Koch-College in London eine Ausbildung machen.

Alle Jugendliche waren \_\_\_\_\_.

Aber das Wichtigste ist: sie müssen \_\_\_\_\_ sein.

Am Ende schaffen nur \_\_\_\_\_ Jugendliche die Abschlussprüfung am College.

#### **Aufgabe 2. Was ist richtig? Kreuzt bei R richtige Aussagen, bei F – falsche Aussagen.**

1. Lisa muss ein Rezept von Jamie Oliver nachkochen.
2. Lisa arbeitet jetzt in einem Restaurant.
3. Michelle ist immer pünktlich.
4. Die Jugendlichen in Jamie Olivers Projekt hatten keine Arbeit.
5. Ben Arthur meint, er kann jetzt gut mit anderen zusammenarbeiten.
6. Nur 100 von 300 Jugendlichen haben die Tests geschafft.

#### **Aufgabe 3. Kreuzt die richtige Lösung an!**

1. Jamie Olivers Projekt gibt den Jugendlichen ...

- a) Probleme
- b) Geschenke
- c) eine neue Chance

2. Wo befindet sich Jamie Olivers Restaurant?

- a) In Berlin
- b) In London

- c) In Dresden
3. Wer hat das gesagt: « Ich kann jetzt in einem Team arbeiten, und auch Kritik akzeptieren »?
- a) Lisa  
b) Jamie Oliver  
c) Ben Arthur  
d) Michelle
4. Wer hat das gesagt: « Das schmeckt nicht schlecht. Du hast es geschafft.»?
- a) Lisa  
b) Jamie Oliver  
c) Ben Arthur  
d) Michelle
5. Am Ende des Projekts machen die Jugendlichen ...
- a) sein eigenes Rezept  
b) die Abschlussprüfungen  
c) eine Reise

### Der Hörtext „Im neuen Monaten zum Spitzenkoch“:

**In neun Monaten zum Spitzenkoch**

1 Wie war das doch gleich? Zuerst die Butter in die Pfanne  
2 geben, dann den Fisch in die Pfanne legen ... „Lisa, die  
3 Kartoffeln ...!“ Ach ja, den Topf mit den Kartoffeln muss sie  
4 noch auf den Herd stellen. Das hat sie fast vergessen.  
5 Vor einer halben Stunde hat Jamie Oliver das Rezept  
6 vorgekocht. Da war noch alles klar. Jetzt muss Lisa das  
7 Rezept nachkochen, und das ist gar nicht so einfach.  
8 Eine halbe Stunde später ist sie fertig. Jamie Oliver  
9 probiert ihren Fisch: „Das schmeckt nicht schlecht, Lisa.  
10 Du hast es geschafft.“  
11 Lisa ist glücklich. Es hat geklappt. Sie darf jetzt neun  
12 Monate lang in einem Koch-College in London eine  
13 Ausbildung machen und dann in Jamie Olivers Restaurant  
14 „Fritzen“ arbeiten. Nur 15 von 300 Jugendlichen haben  
15 die Tests geschafft. Alle Jugendlichen waren arbeitslos,  
16 die meisten hatten auch Probleme zu Hause und in der  
17 Schule. Jamie Olivers Projekt gibt ihnen eine neue Chance.

18 Neun Monate lang müssen die Jugendlichen jeden Tag  
19 ins College gehen. Zuerst die Theorie, dann die Praxis:  
20 Gemüse putzen, Zwiebeln schneiden, Fleisch braten,  
21 Torten backen. Aber das Wichtigste ist: Sie müssen  
22 pünktlich sein, gut zuhören und konzentriert arbeiten.  
23 Das ist nicht für alle einfach. Einige Jugendliche kommen  
24 nicht pünktlich zur Arbeit, manchmal überhaupt nicht.  
25 Manchmal ist auch das eigene Temperament ein Problem,  
26 doch Streits mit dem Küchenchef sind gar nicht gut für  
27 das Arbeitsklima.  
28 Am Ende schaffen nur vier Jugendliche die Abschluss-  
29 prüfungen am College, aber alle nehmen wichtige  
30 Erfahrungen mit: „Ich habe viel gelernt“, meint Ben  
31 Arthur, „ich kann jetzt in einem Team arbeiten, und ich  
32 kann auch Kritik akzeptieren.“ Und Michelle meint: „Ich  
33 weiß jetzt, Pünktlichkeit ist ganz wichtig. Aber pünktlich  
34 sein ist immer noch schwer für mich.“  
35 Auch wenn einige es dieses Mal noch  
36 nicht geschafft haben: Sie bekommen  
37 noch eine Chance, im nächsten Jahr.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Тексты для аудирования

#### **Deutschland**

Alle Jahre wieder zum Jahresbeginn die Frage: Wohin in den Sommerferien? Österreich, Südtirol, weiter runter nach Italien, Spanien. Die Türkei, USA wäre auch nicht schlecht? Muttergraust's vor dem Autobahn-Trip nach Italien, vor vielen Staus. Man liest über Überfälle in der Türkei, tote Touristen in den USA ... Wiewär's denn mal mit den Ferien in Deutschland?

Und Deutschland ist nicht nur Oberbayern. Alpen okay, aber reizvoll sind auch die Landschaften mit den flachen Bergen. Da gibt's beispielsweise die Fränkische Schweiz bei Nürnberg. Schon mal was von der Pfalz und dem Pfälzer Wald gehört? Oder von der ruhigen Landschaft der Rhön im Zipfel von drei Bundesländern: Bayern, Hessen und Thüringen?

Tipp für die Bayern und Schwaben: Auch nördlich der Donau gibt es Ferienzele und nach dem Fall der Mauer sind das auch die Landschaften in Brandenburg, die Seen Mecklenburgs.

Deutschland ist schön, und die Ferien hier müssen für Kids durchaus nicht langweilig sein.

#### **Schule international**

Die Theaterprobe steht auf dem Programm einer internationalen Projektwoche. Ungefähr hundert Schülerinnen und Schüler aus Dänemark, Finnland und Italien und ihre Lehrer sind dabei. Drei Tage lang wollen sie mit ihren deutschen Gastgebern zusammen arbeiten. „Das ist ein richtiges Experiment“, erklärt Reiner Hoppe, Projektleiter und Lehrer an der Europaschule. „Wir wollen sehen, wie die Zusammenarbeit und Verständigung funktioniert.“ Für den zukünftigen Superstaat Europa eine lebensnotwendige Sache! Die Schüler arbeiten in kleinen Gruppen zusammen. In Workshops will man über Umweltschutz, den Umgang mit ausländischen Mitbürgern, Rassismus

und Vermeidung von Gewalt reden. Der Besuch eines Papiermuseums und eines Jugendgerichtes steht auf dem Programm. Eine Gruppe will eine Projektleitung herausgeben und interviewt Schüler. Andere sind mit dem Fotoapparat unterwegs. „Einige Themen klingen sehr ernst, aber das Treffen soll auch Spaß machen. Vor allem wollen wir uns näher kennen lernen“, meint Sarah aus dem Theater-Workshop. Hier machen sieben deutsche, drei dänische und drei finnische Schüler mit. Sie erarbeiten kleine Sketche zum Thema Liebe.

Sarah und die anderen von der Theatergruppe zeigen ihre Stücke bei der Abschlussveranstaltung: Romeo und Julia im Wandel der Zeit, von den 60er Jahren bis in die 90er. Romeo als cooler Rocker; Julia als gefühlloser Roboter. In einem Tattooladen lassen sich beide eine Rose tätowieren.

Zwischendurch spielt Rasmus mit seiner Band. Wenn er singt, hören alle ganz ruhig zu. Schade, dass Schulen nicht immer so sein kann.

### **Herman Hesse «Bücher»**

Alle Bücher dieser Welt  
Bringen dir kein Glück,  
Doch sie weisen dich geheim  
In dich selbst zurück.

Dort ist alles, was du brauchst,  
Sonne, Stern und Mond,  
Denn das Licht, danach du frugst,  
In dir selber wohnt.

Weisheit, die du lang gesucht  
In den Bücherein,  
Leuchtet jetzt aus jedem Blatt —  
Denn nun ist sie dein.

**Unser Familienhobby. Hans Fallada (Auszug)**

In unserer Familie hatten wir alle das gleiche Hobby. Vater und Mutter, Brüder und Schwestern — alle hatten wir eine große Vorliebe für Bücher. Als wir noch Kinder waren, hatten wir schon ein kleines Regal für unsere Bilderbücher. Und dieses Regal wurde immer größer und größer. Aber die Bücher wurden bei uns nicht nur gesammelt, sondern auch gelesen.

Mit 12 Jahren wollte ich schon keine Indianer-Geschichten und Abenteuerbücher mehr lesen. Deshalb ging ich in meines Vaters Bibliothek auf Entdeckungen. Hier fand ich ernste Bücher von Dickens, Dumas, Zola, von Tolstoi, Dostojewski. Wie spannend wurde dort die Welt geschildert!

Ich las jedes Buch nicht nur einmal, ich las es mehrere Male. Aber in meiner Familie stand es so, dass das- Verb „lesen“ in allen Formen konjugiert wurde: ich lese, du liest, wir lesen. Nur der Imperativ „Lies!“ und „Lest!“ fand keine Verwendung. Wir taten es auch so.

Meine Schwester Ilse las noch viel mehr als ich. Wenn ich am frühen Morgen in Vaters Arbeitszimmer kam, um mir ein Buch zu holen, fand ich dort manchmal Ilse. Sie stand dann im Nachthemd auf einem Stuhl. In der einen Hand hatte sie ein aufgeschlagenes Buch, in der anderen — eine Kerze. So stand sie hier und las schon seit Mitternacht.

Einmal durfte Ilse mit unserer Tante eine weite Reise machen, weil sie gute Noten aus der Schule nach Hause gebracht hatte.

Am Abend vor der Abreise sollte sie ihren Koffer packen. Als die Mutter ihr um halb elf „Gute Nacht“ sagen wollte, sah sie Ilse auf dem Koffer sitzen und Zeitungen lesen. Es waren ganz alte Zeitungen, in die Ilse ihre Schuhe einpacken wollte. Sie hatte Zeit und Koffer vergessen, und Mutter musste ihr beim Packen helfen. Das kommt von unserem Familienhobby.

Doch meine Schwester liest nicht nur sehr viel, sie kann auch immer etwas Schönes und Interessantes erzählen.

### **Johann Wolfgang von Goethe «Gefunden»**

Ich ging im Walde

So für mich hin,

Und nichts zu suchen,  
Das war mein Sinn.

Im Schatten sah ich  
Ein Blümchen stehen,  
Wie Sterne leuchtend,  
Wie Äuglein schön.

Ich wollt' es brechen,  
Da sagt' es fein:  
Soll ich zum Welken,  
Gebrochen sein?

Ich grub's mit allen  
Den Wurzeln aus,  
Zum Garten trug ich's  
Am hübschen Haus.

Und pflanzt' es wieder  
Am stillen Ort;  
Nun zweigt' es immer  
Und blüht' so fort.

**F. Schiller «Jägerliedchen»**

Mit dem Pfeil, dem Bogen  
Durch Gebirg' und Tal  
Kommt der Schütz gezogen  
Früh am Morgenstrahl.

Wie im Reich der Lüfte  
König ist der Weih,

Durch Gebirg' und Klüfte  
Herrscht der Schütze frei.

Ihm gehört das Weite,  
Was sein Pfeil erreicht,  
Das ist seine Beute,  
Was da fliegt und krecht.