



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

КОБЕЛЕВА ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ  
АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
авторского текста 86,59%

Работа рекомендована к защите

зав. кафедрой НЯ и МОНЯ, доктор  
педагогических наук, профессор  
Быстрай Е.Б.

Выполнила:  
Студентка группы ЗФ-303-142-2-1  
Кобелева Д.А.

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент  
Райсвих Ю.А.

*Быстрай*

Челябинск  
2025

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	12
1.1 Проблема формирования умения аудирования у обучающихся в современном образовательном процессе.....	12
1.2 Система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.....	29
1.3 Педагогические условия формирования умения аудирования у обучающихся с применением аудиовизуальных опор .....	45
Выводы по 1 главе.....	52
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР.....	55
2.1 Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по реализации системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и педагогических условий ее реализации.....	55
2.2 Реализация комплекса педагогических условий и системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.....	65
2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по формированию умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.....	77
Выводы по 2 главе .....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	82
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	93

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	96

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** Аудирование представляет собой один из четырех видов речевых умений , которые необходимы согласно в ФГОС для формирования языковой компетенции и успешного освоения иностранного языка. Эффективное восприятие устной речи, понимание смысла и способность к анализу услышанного являются важнейшими аспектами языковой подготовки. Однако, несмотря на значимость аудирования в процессе обучения, оно продолжает оставаться одной из наиболее сложных задач для обучающихся, особенно в условиях ограничения доступных ресурсов и недостаточной практики.

Современные педагогические исследования и инновационные подходы в методике преподавания иностранных языков акцентируют внимание на использовании различных технологий, которые могут существенно улучшить процесс восприятия речи. Одним из таких методов является применение аудиовизуальных опор, которые представляют собой комбинацию аудиального и визуального материалов, способствующих более глубокому и эффективному пониманию звучащей речи. Эти материалы включают видеозаписи, графические элементы, субтитры и другие визуальные средства, которые помогают учащимся связать услышанное с конкретными изображениями, контекстами и ситуациями.

В работе рассматриваются различные типы аудиовизуальных материалов, их влияние на восприятие речи, а также роль этих материалов в повышении уровня понимания и интерпретации информации. Особое внимание уделено практическим методам интеграции аудиовизуальных опор в учебный процесс и оценке их влияния на развитие умения аудирования.

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающей потребностью в оптимизации процессов обучения и адаптации

образовательных технологий к требованиям современного образовательного процесса. Одной из основных целей процесса обучения иностранному языку является формирование умения аудирования, а также подготовка конкурентоспособного выпускника, способного реализовать полученный на практике багаж знаний.

Такие ученые-методисты как М.Л. Вайсбурд, И.Д. Морозова, Е.Г. Погосян, Н.В. Елухина, И.Л. Бим, И.А. Дехерт, М.Е. Брейгина, П.В. Сысоев, А.И. Черкашина, Н.И. Гез и другие, активно занимались вопросом формирования умения аудирования. [7]

Несмотря на обширный арсенал исследований и разработок по данной теме, формирование умения аудирования все еще нуждается в дальнейшем исследовании, поэтому требуется поиск более действенных методов, которые бы позволили сформировать умение аудирования, необходимое для достижения поставленных целей в соответствии с ФГОС, на более высоком уровне.

Выбор методов формирования этих умений должен отвечать требованиям ФГОС и Закона «Об образовании в РФ» (273-ФЗ) в отношении обучающегося как личности, умеющей уважать мнение других, вести диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать с другими культурами. [71]

В последнее время наглядные методы обучения получили широкое распространение в российском образовательном пространстве. Развитию этих методов способствует интерес современного информационного общества, где успешная иноязычная коммуникация и взаимодействие с другими культурами являются ключевыми компетенциями хорошего специалиста. В числе наиболее востребованных методов обучения иностранному языку можно выделить наглядные методы, а именно применение аудиовизуальных опор, способствующие формированию умения аудирования обучающихся.

В процессе анализа современного состояния процесса формирования умения аудирования мы установили, что применение аудиовизуальных опор играет большую роль для формирования умения аудирования у обучающихся, а решению данной проблемы в условиях современного образования уделяется недостаточно внимания.

Важность проблемы формирования умения аудирования обучающихся побудила нас обратиться к педагогическим трудам таких методистов, как М.Л. Вайсбурд, Н.И. Гез, И.Д. Морозова, Е.Г. Погосян и других.

Особенности обучения аудированию были проанализированы Н.В. Елухиной, И.Д. Морозовой, И.Л. Бим и другими исследователями.

Проблемой формирования умения аудирования занимались такие ученые, как И.Л. Бим, И.А. Дехерт, М.Е. Брейгина, П.В. Сысоев, А.И. Черкашина и другие авторы. [68]

При проведении теоретического анализа работ современных педагогов выявлено наличие накопленного опыта в области формирования умения аудирования. Это свидетельствует об актуальности изучаемой проблемы. Однако, следует отметить, что в системе среднего общего образования недостаточно разработаны методы ее решения.

Проведенный анализ педагогической и методической литературы, а также исследование проблемы формирования умения аудирования позволили выявить следующие **противоречия между:**

1. объективной потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных к успешной коммуникации на иностранном языке, и недостаточной обращенностью системы образования к подготовке выпускников, отличающихся наличием сформированных на высоком уровне умения аудирования;

2. необходимостью реализации процесса формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы.

На основе вышеизложенного сформулируем задачу исследования, которая заключается в поиске и разработке эффективных способов формирования умения аудирования.

Значимость решения данной проблемы определила тему диссертационного исследования: «Формирование умения аудирования с применением аудиовизуальных опор».

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и апробировать систему формирования умения аудирования на основе аудиовизуальных опор, выявить и верифицировать педагогические условия ее успешного функционирования.

**Объектом исследования** является процесс формирования умения аудирования обучающихся.

**Предметом исследования** является процесс формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.

**Гипотеза исследования:** процесс формирования умения аудирования в процессе применения аудиовизуальных опор будет эффективным, если:

– разработать и внедрить систему формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор, построенную на основе системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов и включающую целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический и результативно-оценочный блоки;

– выявить и апробировать комплекс педагогических условий эффективного функционирования авторской системы, включающий:

- применение активных методов обучения;
- применение аудиовизуальных опор;
- создание коллaborативной среды на занятиях.

В соответствии с поставленной целью, предметом и гипотезой исследования, в данной работе были определены следующие **задачи**:

1) изучить современное состояние проблемы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор;

2) выбрать теоретико-методологические подходы и построить на их основе авторскую систему формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор;

3) выявить, обосновать и реализовать комплекс педагогических условий эффективного функционирования системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор;

4) провести опытно-экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор;

5) оценить результаты опытно-экспериментальной работы по апробации системы и педагогических условий формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.

**Теоретико-методологическую основу** нашего исследования составили идеи и положения теорий системного (В.Р. Ведрученко, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского) [25], деятельностного (Н.В. Войтович, Т.Н. Горбатовой, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других) [13], личностно-ориентированного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и других) [23] подходов; работы по изучению вопроса сущности понятий формирования умения аудирования (Н.В. Елухиной, И.Д. Морозовой, И.Л. Бим и других) [5].

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

– *теоретические* – анализ отечественной и зарубежной литературы; анализ выполненных ранее диссертационных исследований, научных статей; систематизация, прогнозирование, моделирование;

– *эмпирические* – педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, методы педагогической диагностики и тестирования, обобщение педагогического опыта;

– статистические методы обработки данных.

**База проведения опытно-экспериментальной работы.**

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МАОУ «Гимназия № 23 г. Челябинска» в 2022–2024 гг. в естественных условиях образовательного процесса. В эксперименте приняло участие 32 человека, обучающихся в 10 класса.

Исследование осуществлялось в три этапа.

**1 этап (2022–2023 гг.) включал:** изучение научной литературы по педагогике, методике, диссертационных исследований по проблеме формирования умения аудирования; выбор и обоснование методологических подходов; проведение констатирующего этапа эксперимента.

**2 этап (2023–2024 гг.) включал:** уточнение теоретических положений; определение особенностей и принципов осуществления исследуемого процесса; разработку системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор; выявление педагогических условий ее эффективного функционирования; проведение формирующего этапа экспериментальной работы.

**3 этап (2024–2025 гг.) включал** в себя анализ и обобщение результатов исследования; формулирование выводов по проведенному исследованию; оформление текста диссертационного исследования.

**Научная новизна** диссертационного исследования:

– сочетание теоретико-методологических подходов и учет требований государственного и социального заказов, выраженных в ФГОС, позволили разработать систему формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор;

– система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор состоит из целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического и результативно-оценочного блоков и реализуется с помощью педагогических условий;

– обоснованы и верифицированы педагогические условия эффективного функционирования системы формирования умения

аудирования с применением аудиовизуальных опор: применение активных методов обучения, применение аудиовизуальных опор, создание коллаборативной среды на занятиях.

**Теоретическая значимость** данного исследования заключается в следующем:

- уточнен понятийный аппарат исследования, в него входят следующие понятия: «умение», «опора», «обучающийся», «формирование», «умение аудирования», «аудиовизуальные опоры»;
- проведен анализ проблемы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и ее современное состояние в теории и практике педагогики;
- структурные блоки системы формирования умения аудирования;
- целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, результативно-оценочный – определены и обоснованы;
- определена теоретико-методологическая основа формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор, представляющая собой совокупность системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов;
- обоснованы педагогические условия эффективного функционирования системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор: применение активных методов обучения; применение аудиовизуальных опор; создание коллаборативной среды на занятиях.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что:

- разработана, внедрена и апробирована система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор;
- проверены педагогические условия успешного функционирования системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор;

– разработаны и охарактеризованы критерии и уровни сформированности умения аудирования.

**В результате проведенного анализа на защиту выносятся следующие положения:**

1) для эффективного формирования умения аудирования предлагается использовать определенную систему, основанную на системном, деятельностном и личностно-ориентированном подходах. Эта система включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический и результативно-оценочный блоки;

2) система формирования умения аудирования должна учитывать требования социального заказа и Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. В связи с этим, для достижения поставленных целей рекомендуется использовать аудиовизуальные опоры;

3) разработанная нами система представляет собой совокупность целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического и результативно-оценочного блоков и будет эффективно функционировать при следующих педагогических условиях: применение активных методов обучения, применение аудиовизуальных опор, создание коллаборативной среды на занятиях.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследовательской работы обеспечиваются методологической обоснованностью теоретических положений, тщательным анализом научной литературы; определением и реализацией подходов, адекватных цели и задачам исследования; обработкой полученных результатов и представлением их в наглядном виде; соответствием методов исследования поставленной цели и задачам; проведением экспериментальной работы по апробации разработанной системы и выявленных педагогических условий.

## **Апробация и внедрение результатов исследования.**

По исследуемой проблеме автором написаны и опубликованы 2 статьи: «Формирование умения аудирования с применением аудиовизуальных опор» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2023 г.); «Формирование умения аудирования с применением видеоматериалов» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2024 г.).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемых источников и приложений. Текст изложен на 97 страницах и содержит 5 таблиц, 15 рисунков, 3 приложения.

# **ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР**

## **1.1 Проблема формирования умения аудирования у обучающихся в современном образовательном процессе**

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам предметная область «Иностранные языки» включает два учебных предмета: «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык». «Иностранный язык» входит в число обязательных учебных предметов и изучается со 2-го по 11-й класс, т. е. присутствует на всех уровнях школьного образования. В соответствии с ФГОС предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» должны отражать сформированность у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и метапредметной [71].

Данная компетенция считается сформированной при условии, что обучающийся освоил четыре вида речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение и письмо, а также кроме этого, связанные с ними три аспекта языка – лексику, фонетику и грамматику.

Одним из наиболее сложных видов речевой деятельности является аудирование. В связи с этим, многие обучающиеся в процессе обучения иностранному языку испытывают трудности с восприятием иноязычной речи на слух. Многие отечественные, а также и зарубежные методисты, считают, что аудирование определяет в дальнейшем успех или неуспех всего практического обучения языку [61].

В исследовании проблемы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор ключевую роль играет четкая и структурированная система понятийного аппарата. Для глубокого понимания и эффективного применения предложенной методики необходимо детально рассмотреть и определить каждое из используемых

понятий. В структуру понятийного аппарата исследуемой нами проблемы мы включаем базовые и комплексные понятия. К базовым мы относим понятия «умение», «опора», «обучающийся», «формирование», а к комплексным «умение аудирования», «аудиовизуальные опоры». Каждое из этих понятий занимает важное место в общей концепции исследования и является основополагающим для создания целостной методологической базы, направленной на повышение эффективности языкового образования. Структура понятийного аппарата исследуемой нами проблемы приведена на рисунке 1.

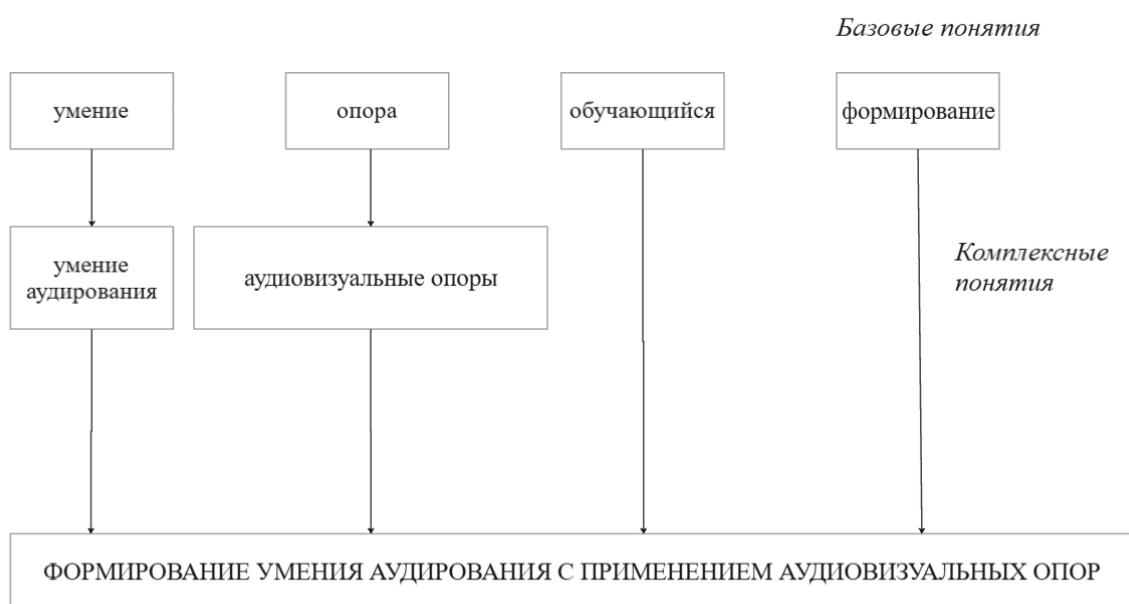


Рисунок 1 - Понятийный аппарат проблемы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор

Рассмотрим подробнее понятийный аппарат исследования.

Под умением подразумевается готовность человека выполнять определенные действия эффективно и успешно, на основании полученных ранее знаний. Формирование умений в педагогике - это процесс закрепления и углубления полученных знаний [42].

Аудирование относится к речевым умениям.

Термин «аудирование» означает «слушание с пониманием» или

«понимание речи на слух». Аудирование - сложная рецептивная мыслительно - мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении.

С точки зрения теории речевой деятельности аудирование - это процесс восприятия и понимания речи.

Психолингвист И.А. Зимняя выделила следующие характеристики аудирования как вида речевой деятельности: аудирование реализует устное и непосредственное общение, оно является реактивным и рецептивным видом речевой деятельности в процессе общения; основная форма протекания аудирования - внутренняя, неравномерная [24].

Умения аудирования и говорения играют важную роль при овладении иностранным языком. Причем говорение напрямую связано с аудированием. Вместе они образуют одно целое для развития умений обучающихся.

Однако, при всей важности аудирования, существует мнение, что в образовательном процессе ему долгое время не уделялось должного внимания. Этому есть несколько причин.

Согласно мнению И.И. Гез, аудирование до сих пор рассматривалось как побочный продукт говорения, соответственно работа над ним носила эпизодический характер и проводилась на речевых сообщениях, предъявленных учителем в такой форме, является наиболее приемлемой и, как правило, весьма далекой от восприятия речи в естественных условиях [15].

Н.В. Елухина также считает, что одной из причин недостаточного внимания к аудированию со стороны методистов и преподавателей является тот факт, что до недавнего времени аудирование считалось легким умением. Существовала точка зрения, что, если при обучении устной речи преподаватель сосредоточит все усилия на говорении и обеспечит владение

этим умением, то понимать речь обучающиеся научатся стихийно, без специального целенаправленного обучения [22].

Однако в процессе совершенствования образования, важность аудирования стала очевидной. Более того, после утверждения Министерством Образования Российской Федерации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2010 году, требования к современному уроку изменились. Теперь урок должен быть творческим, технологичным, соответствующим целям опережающего развития.

Переход к новым образовательным стандартам, а также поиск способов реализации новых требований обусловили актуальность данной проблемы.

Как было упомянуто выше, в настоящее время важность аудирования очевидна, но в силу того, что этот вид деятельности является одним из наиболее сложных и часто вызывает трудности у обучающихся, уровень их мотивации к работе с аудированием часто бывает невысоким.

Сложно распознать в речи незнакомые звуки и слова без предварительной подготовки. Мы можем узнать лишь те звуки, которые умеем артикулировать, или звуки, которые пытались артикулировать, так как физиология их нам известна. Для понимания иностранной речи необходимо:

- уметь узнавать звуки в речи. Для этого надо знать положение артикуляционного аппарата при произнесении звуков и уметь самим их воспроизводить;
- обладать необходимыми лексическими знаниями, чтобы понимать смысл услышанного. Для этого необходимо иметь богатый словарный запас
- распознавать грамматические структуры изучаемого языка, чтобы более точно понимать смысл высказываний [15].

Аудирование является специфическим видом речевой деятельности и имеет ряд особенностей:

- человек предрасположен к аудированию генетически;

- аудирование реализуется в процессе устной коммуникации;
- несмотря на внутреннюю мыслительную активность, данный вид речевой деятельности является не инициативным, а реактивным процессом;
- является рецептивным видом речевой деятельности;
- формирование и формулирование мысли осуществляется внутренним способом;
- является скрытым процессом внутренней активности [29].

В основе аудирования лежит процесс смыслового восприятия аудиоинформации. В ходе слушания необходимо раскрыть связь слов и предложений с реальной действительностью, то есть необходимо осмысливать полученное речевое сообщение. Осмысление устного сообщения может носить положительный либо отрицательный результат. Если обучающийся в ходе аудирования понял речевое сообщение, то осмысление носит положительный результат, а непонимание в свою очередь приводит к отрицательному результату [26]. Следовательно, можно сделать вывод о том, что аудирование успешно состоялось, только при условии понимания полученного устного речевого сообщения.

При разработке эффективных технологий и приемов обучения аудированию на иностранном языке необходимо учитывать структуру данного умения, а также его психологические и психолингвистические характеристики [39], которые делятся на несколько уровней:

- побуждающий уровень включает в себя ситуативно-контекстуальную, сигнальную информацию и мотивацию;
- формирующий уровень состоит из четырех взаимосвязанных фаз: смысловое прогнозирование; вербальное сличение (сличение поступающих сигналов с теми моделями и эталонами, которые хранятся в нашей памяти) ; установление смысловых связей между и смысловыми элементами; фаза смыслоформулирования, результатом которого является умозаключение, к которому приходит обучающийся, а также чувства и эмоции, которые вызывает полученное сообщение;

– реализующий уровень. На данном уровне обучающийся формирует ответное речевое сообщение. Непосредственно результатом аудирования будет являться верbalное или невербальное сообщение [72].

Для того чтобы понять, как реализуется каждый из уровней в процессе слушания, необходимо рассмотреть психофизиологические механизмы аудирования. Рассмотрим подробнее каждый из них:

– речевой слух – это способность слышать и анализировать звуки речи (родного или иностранного языка) [49]. Речевой слух включает в себя два механизма: механизм деления и механизм узнавания. Когда реципиент слышит звучащую речь, сначала он делит ее на смысловые синтагмы, потом сравнивает их с уже имеющимися в памяти образами и, в результате, происходит узнавание уже знакомых образов речи [31]. По мнению ученых, успешный результат понимания речи на слух во многом зависит от хорошо развитого речевого слуха;

– внутреннее проговаривание (внутренняя речь). В процессе восприятия речи обучающийся преобразует звуковые образы в артикуляционные при помощи речевого аппарата. Однако это не означает, что обучающийся проговаривает про себя всю полученную информацию. Внутренняя речь носит прерывистый характер. Если воспринимаемая информация хорошо знакома, то ее проговаривание максимально редуцировано. Если же реципиент имеет дело с новой и сложной информацией, то ее проговаривание происходит достаточно интенсивно [7];

– память. Ученые выделяют два вида памяти: долговременная и кратковременная/оперативная. Оперативная память помогает удерживать полученную информацию в течение 10 секунд. В это время происходит сравнение звуковых образов с уже имеющимися образами и эталонами, которые хранятся в долговременной памяти. Далее происходит отбор наиболее важных образов, которые сохраняются в сознании еще в течение некоторого времени, для осмыслиния целого высказывания. Именно благодаря ей реципиент способен следить за ходом мысли говорящего и

анализировать полученную информацию. «Оперативная и долговременная память тесно связаны между собой. Оперативная память использует часть информации, хранящейся в долговременной памяти, а сама постоянно передает в долговременную память какую-то часть новой информации» [4];

– вероятностное прогнозирование (антиципация) – это порождение гипотез, предвосхищение хода событий [57]. В процессе восприятия информации обучающийся способен предугадать возможное развитие событий. В нашем сознании слова хранятся не изолированно друг от друга, а в сложной системе лексико-семантических отношений. Каждое слово ограничено определенным спектром сочетаемости. Поэтому появление нового слова в потоке речи значительно ограничивает возможность употребления других слов. Вероятностное прогнозирование проявляется на всех уровнях языка – от фонетического уровня до текста, причем, чем шире контекст и сложнее структура целого сообщения, тем больше восприятие зависит от вероятностного прогнозирования. Если говорить о смысловом прогнозировании, то для него необходимо хорошее знание контекста, темы, структурной организации текста;

– внимание. Ученые выделяют три вида внимания – произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Произвольное внимание нецеленаправленно и не требует волевых усилий. Непроизвольное внимание осознанно, имеет перед собой какую-либо цель, и необходимо потратить много сил, для того, чтобы удержать внимание на конкретном предмете в течение всей деятельности. Послепроизвольное внимание, в свою очередь, целенаправленно, но не осознаемо. Этот вид внимания вызван преднамеренно, но для его поддержания уже не требуются усилия [26];

– механизм адаптации отвечает за положительный результат аудирования людей с разными речевыми параметрами (акцент, темп речи, тембр и т. д.);

– механизм селекционирования. Данный механизм включает в себя отбор важных звуковых образов в различных условиях коммуникации, например, при наличии посторонних шумов, значительно затрудняющих восприятие речи [26].

Данные психофизиологические механизмы аудирования, которые человек формирует на базе родного языка, значительно ухудшаются при переходе на иностранный язык: становится сложнее различать схожие звуки, распознавать звуки, отсутствующие в родном языке. Кроме того, значительно сокращается длина звукового ряда, которую человек способен удержать в оперативной памяти, слабеет и способность вероятностного прогнозирования. Таким образом, для успешного развития навыков аудирования на иностранном языке, необходимо целенаправленно формировать и развивать психофизиологические механизмы аудирования.

Следовательно, если формированию и развитию психофизиологических механизмов аудирования уделяется должное внимание, навык аудирования формируется более успешно.

В ситуациях реального общения мы сталкиваемся с аудированием как совершенно самостоятельным видом речевой деятельности. Это происходит, когда мы слушаем:

- различные объявления,
- новости радио и телевидения,
- различные инструкции и поручения,
- лекции,
- рассказы собеседников,
- выступления актеров,
- собеседника по телефону и т. д.

На уроке практически невозможно формировать лишь один речевой или языковой навык. Работая с аудиотекстами, одновременно отрабатываются лексические, грамматические, фонетические навыки. Аудиотексты дают информацию для обсуждения, что, в свою очередь,

предполагает дальнейшее развитие навыков говорения или письма. В этом случае аудирование является средством обучения.

Аудирование тесно связано с другими видами речевой деятельности. И аудирование, и чтение направлены на восприятие и смысловую переработку информации, и этим объясняется общность речевых механизмов, обслуживающих рецептивные виды речевой деятельности. Аудирование и говорение представляют две стороны единого явления, называемого устной речью.

Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Во-первых, оно характеризуется одноразовостью предъявления. Во-вторых, обучающийся не в состоянии что-либо изменить, не может приспособить речь говорящего к своему уровню понимания. У каждого человека есть свой стиль, иногда он слишком научный, а иногда эмоциональный, насыщенный идиомами и образными выражениями. В-третьих, существует целый ряд объективных трудностей, препятствующих пониманию речи с первого раза: трудности, обусловленные условиями аудирования; трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи; трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала [53].

К первой группе трудностей относятся внешние шумы, помехи, плохая акустика. Исследования доказали, что если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет намного выше, чем в его зрительное отсутствие. Мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствуют лучшему пониманию речи. Однократность и кратковременность предъявления информации требует от обучающегося быстрой реакции при восприятии звучащего текста. Темп, задаваемый говорящим, не может быть отрегулирован обучающимся. Быстрый темп предъявления информации всегда затрудняет ее восприятие. Установлено, что оптимальным для обучающегося является такой темп аудируемой речи, который соответствует темпу его собственного говорения. Однако темп

речи обучающегося на иностранном языке всегда очень медленный, поэтому предъявление аудиотекстов в таком темпе нецелесообразно. Естественный же темп будет казаться учащимся слишком быстрым и может стать препятствием для понимания. Преодоление этой серьезной трудности аудирования может быть осуществлено и при сохранении среднего темпа естественной иноязычной речи, но при условии, что для облегчения понимания на начальном этапе будут паузы между фразами. Такие паузы, не искажая правильного интонационного рисунка фразы, не снижая абсолютного темпа речи, дают возможность аудитору ликвидировать отставание во внутреннем проговаривании. Грамотное применение аудиовизуальных опор на уроке будет способствовать подготовке обучающихся к ситуациям реального общения и снимет возможные сложности [53].

Существенному развитию навыка понимания иностранной речи на слух может способствовать иноязычная речь учителя на уроке. Очень важно, чтобы обучающиеся уже на начальном этапе слышали и воспринимали иностранную речь в ситуации реального общения. Начинать следует с простых односложных предложений (Sit down. Go to the board. etc) постепенно усложняя и увеличивая их от ступени к ступени. Погружаясь на уроке в языковую среду, обучающиеся приобретают навык восприятия иностранной речи в естественном темпе, привыкают к оборотам речи, правилам вежливости (You are welcome. Not at all. Thank you) [56].

Речь учителя на уроке должна соответствовать некоторым требованиям: помимо темпа и произношения необходимо также использовать в речи всевозможные синонимы, что позволит увеличить словарный запас обучающихся и поможет им при аудировании в предъявлении аудиозаписи (например, при похвале обучающихся, можно использовать различные слова и выражения Excellent. Great. Very good. Right you are). Интонирование речи также имеет большое значение, в речи учителя обучающиеся должны слышать интонацию одобрения, похвалы,

укора, радости или расстройства и т.д. Таким образом, воспринимая на уроке только иноязычную речь, обучающиеся преодолевают трудности понимания иноязычной речи в аудиозаписи [56].

Ко второй группе трудностей относятся особенности дикции, тембра, паузации, нарушения артикуляции (картавость, шепелявость, заикание), возрастные особенности, различные акценты и диалекты. Очень важно, чтобы обучающиеся имели возможность слушать как мужские, так и женские голоса на иностранном языке. Если они слышат речь только своего учителя, то есть опасность того, что людей противоположного пола они не смогут понимать чисто психологически. Важно также, чтобы изучающие иностранный язык имели возможность аудировать людей разного возраста. Считается, что тот, кто понимает детей до 5 лет на иностранном языке, аудирует на уровне носителей языка [53].

При обучении восприятию речи на слух необходимо повторное прослушивание. По данным некоторых исследователей, повторное прослушивание сообщения улучшает понимание на 16,5% , третье – на 12,5% (по сравнению со вторым), последующие прослушивания существенного улучшения понимания речи не дают. Многие педагоги советуют не пренебрегать работой со скриптом при аудировании. На начальных этапах возможно разбирать слова, необычные в произношении, или сочетания слов, трудные в восприятии на слух. На более продвинутом уровне, эта работа помогает более полно понять текст, выделить ключевые слова, найти запрашиваемую информацию. Работу со скриптом лучше начинать при втором прослушивании, давая ученикам возможность при первом предъявлении попробовать свои силы, понять общий смысл высказывания, найти запрашиваемую информацию на слух и тд. При повторном прослушивании обучающиеся могут с опорой на скрипт проверить себя, добавить дополнительную информацию.

К трудностям третьей группы относится использование большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных

формул, специальных терминов, аббревиатур. Наличие в аудиотексте омофонов (son – sun), употребление слов в переносном значении, многозначных слов, интернационализмов, имеющих в иностранном языке другое значение, так называемых «ложных друзей переводчика» (magazine, complexion) отвлекают обучающегося от содержания, что затрудняет понимание. Большинство исследователей считают, что легче воспринимаются монологические тексты, чем диалогические, а среди монологических – гораздо легче фабульные, чем описательные. Знание речевых моделей, обслуживающих конкретные ситуации общения, наиболее частотных фразеологизмов и клише может значительно облегчить понимание речи на слух. Для снятия этих трудностей целесообразно вести на уроке работу с омофонами (Например, замените в предложении выделенное слово, на другое, звучащее точно так же но подходящее по смыслу: I can **here** (hear) you but I can't **sea** (see) you [53].

Вопрос о целесообразности включения в тексты для аудирования незнакомого материала не вызывает сомнения, так как совершенно очевидно, что в речи носителя языка, к аудированию которой мы готовим обучающихся, он обязательно будет встречаться. Важно определить, на каком этапе обучения следует включать незнакомый языковой материал, в каком количестве и какой именно. Большинство методистов считают, что на начальном этапе тексты следует строить на знакомом языковом материале, а на среднем и старшем этапах аудиотексты должны содержать некоторое количество неизученного языкового материала, наличие которого не препятствует пониманию смысла этих текстов. Количество незнакомых слов может составлять 3% от всех слов текста. Что же касается грамматического материала, то в тексты для аудирования рекомендуется включать те неизученные явления, о значении которых можно догадаться по контексту, а также формы, которые совпадают либо с формами родного языка, либо с уже изученными явлениями иностранного языка [63].

В качественном отношении незнакомые слова не должны быть ключевыми словами, т.е. словами, несущими основную информацию текста. Располагаться незнакомые слова должны равномерно по всему тексту. Однако учителю следует знать, что незнакомое слово в самом начале текста затрудняет понимание.

Преодоление трудности понимания текста, содержащего неизученный языковой материал, обеспечивается формированием умения догадываться о значении новых слов, а также умения понимать смысл фразы и текста в целом, несмотря на наличие в нем незнакомых элементов.

Говоря о трудностях языковой формы, следует упомянуть и о длине предложений. Известно, что объем кратковременной памяти, в которой сохраняется фраза вплоть до ее окончания, невелик: он ограничивается 7+2 единицами. В том случае, если длина предложения превосходит объем кратковременной памяти, обучающийся забывает начало фразы и не может синтезировать ее смысл. Установлено, что максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, достигает 13. Но у обучающихся, которые еще не достаточно овладели иностранным языком, объем памяти значительно меньше, он ограничивается 5-6 словами. Однако в процессе тренировки следует увеличивать количество слов во фразе, чтобы к концу обучения довести его до 10-12 слов. Необходимо также отметить, что не только длина фразы влияет на удержание ее в памяти, но и ее глубина. Легче запоминаются простые предложения, хуже — сложные. Среди сложноподчиненных предложений最难的 всего воспринимаются на слух придаточные определительные. Поэтому в начале обучения в текстах рекомендуется использовать в основном короткие простые предложения, короткие сложноподчиненные предложения с дополнительными и обстоятельственными придаточными. Затем постепенно следует увеличивать число придаточных предложений и разнообразить их.

Особую группу составляют трудности, связанные с овладением социолингвистической и социокультурной компетенцией [1]. Отсутствие

знаний норм пользования языком в соответствии с ситуацией, невладение ситуативными вариантами выражения одного и того же намерения, незнание правил и социальных норм, поведения носителей языка, традиций, истории, культуры могут затруднить интерпретацию речевого поведения партнера, понимание воспринимаемой на слух информации. Поэтому залогом успешного преодоления таких трудностей может служить применение аудиовизуальных опор, которые отражают реалии страны изучаемого языка.

С целью формирования умения аудирования на более высоком уровне, повысить уровень мотивации обучающихся и снять некоторые трудности, возникающие в процессе понимания речи на слух, в современной методике существует множество инновационных методов [40].

Наиболее эффективным по нашему мнению представляется применение аудиовизуальных опор на уроке иностранного языка.

Аудиовизуальные опоры – особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Поскольку аудиовизуальные опоры являются частью учебного процесса, они содержат специально отобранный, а также дидактически обработанный материал, который создан для использования на уроках иностранного языка. Однако многие преподаватели также используют различные аутентичные материалы (радиопередачи, документальные или художественные фильмы и другие естественные средства массовой информации). Данные аудиовизуальные опоры за счет своей аутентичности способствуют формированию у обучающихся представления о культуре и других особенностях изучаемого языка, а также делают процесс обучения интереснее, повышая мотивацию к изучению языка. Существует несколько классификаций аудиовизуальных опор.

Как правило методисты выделяют:

- визуальные (зрительные) опоры: рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты.
- аудитивные (слуховые) опоры (фонограммы): радиопередачи, аудиозаписи, подкасты.
- собственно аудиовизуальные (зрительно–слуховые) опоры (видеофонограммы): фильмы, мультфильмы, видеоролики, клипы.

В основу данной классификации заложены факторы, значимые для учебного процесса: способ восприятия информации (визуальные, звуковые, аудиовизуальные, мультимедийные); способ предъявления информации (технические, нетехнические); характер визуального изображения (статичные, динамичные); способ применения на уроке (демонстрационные, раздаточные) [48].

По способу предъявления информации выделяют экранные, звуковые и экранно–звуковые средства.

К экранным средствам обучения относятся видеограммы (видеофрагменты, видеоуроки, видеофильмы, видеолекции, тематические слайды и транспаранты).

Звуковые средства обучения включают в себя фонограммы (фоноупражнения, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиоуроки и аудиолекции).

Экранно–звуковыми средствами обучения мы называем видеофонограммы (компьютерные учебные пособия, электронные учебники, самоучители, справочники, словари, прикладные обучающие, контролирующие программы, тесты и учебные игры).

Важной составляющей экранно–звуковых средств стал и интернет (сетевые базы данных, видеоконференции, видеотрансляции, виртуальные семинары, телеконференции на специальных тематических форумах, телекоммуникационные проекты) [69].

В современном образовательном пространстве одним из самых популярных видов аудиовизуальных средств, используемых при обучении иностранным языкам, является видеофильм.

Использование видеоматериалов в методике обучения иностранным языкам набирает популярность по ряду причин:

- природа этих материалов основана на реалиях, современных тенденциях в языке и стране изучаемого языка;
- рассматриваемый материал часто не создан для обучения, и поэтому привлекает внимание обучающихся.
- звуковой видеоматериал помогает развивать спонтанную речь, благодаря органическому сочетанию звучащей речи с динамикой внутри кадров, воспроизводящих разнообразные жизненные ситуации, которые помогают созданию речевых образцов, которые, в свою очередь, развиваются умения говорения и аудирования.

Более того, использование видеоматериалов на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучающихся [20].

Обучение иностранным языкам всегда основывалось на принципе наглядности. Применение наглядных средств обучения обусловлено дидактическим принципом наглядности, который обосновал в «Великой дидактике» Я.А. Коменский. Он рассматривал чувственный опыт как основу обучения и считал, что обучение следует начинать «не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними». Я.А. Коменский выдвинул «золотое правило дидактики»: «... Все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [4]. Аудирование с применением аудиовизуальных опор позволяет обучающимся воспринимать информацию

сразу «несколькими чувствами», а следовательно, повышает качество её восприятия.

Также использование аудиовизуальных опор на уроках иностранного языка является результативным способом стимулирования учебного процесса. Применяя аудиовизуальные опоры для более эффективного формирования умения аудирования, можно разнообразить образовательный процесс, сделать его более интересным и познавательным для обучающихся.

Аудиовизуальные опоры знакомят обучающихся с реалиями страны изучаемого языка, отражают культурные, социальные ценности и позволяют услышать аутентичную речь [20].

Современные технологии, среди которых особое место занимают такие аудиовизуальные опоры, как фильмы, видеоролики, обучающие клипы и другие, играют важную роль в решении этих задач.

Несомненно, аудирование служит мощным средством обучения иностранному языку. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Именно поэтому необходимо не только уделять особое внимание этому виду речевой деятельности на уроке, но и повышать мотивацию обучающихся к развитию умения аудирования.

На основании вышеизложенного, мы делаем вывод о том, что формирование умения аудирования является важным и неотъемлемым элементом при качественном обучении иностранному языку на любом уровне. Для более эффективного формирования умения аудирования, необходимо учитывать совокупность психофизиологических механизмов, которые обеспечивают успешное понимание речи на слух. Важно отметить, что выбранные методы и виды аудирования должны соответствовать выбранным целям и задачам обучения. При выборе материалов нужно учитывать уровень владения языком обучающихся. Также, проводить обучение аудированию стоит неразрывно с развитием других умений

речевой деятельности [63]. Но следует подчеркнуть, что формирование умения аудирования вызывает большие трудности у обучающихся. Для решения возможных трудностей необходимо создать систему формирования умения аудирования, чему и будет посвящен следующий параграф.

## **1.2 Система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор**

Анализ научной литературы по теме данного исследования показывает, что к настоящему времени накоплены важные научные возможности и богатый опыт в области теории и практики формирования умения аудирования. Но, в то же время, проблема формирования умения аудирования у обучающихся остается одной из наиболее актуальных, но недостаточно разработанных. Невозможность использования для решения данной проблемы уже имеющихся методических систем обусловила разработку нашей системы, соответствующей современным требованиям ФГОС для формирования умения аудирования. Однако для построения такой системы необходимо прежде всего изучить методологические подходы, лежащие в основе разработанной нами системы формирования умения аудирования.

Формирование умения аудирования с применением аудиовизуальных опор представляет собой сложный и многогранный процесс. Для успешной реализации этого процесса необходимо тщательно выбрать методологические основы, благодаря которым можно создать систему, в которой все элементы взаимосвязаны [63]. Мы полагаем, что такие подходы как системный, деятельностный и личностно-ориентированный адекватны нашим исследовательским целям.

Обоснем причины выбора данных подходов. Во-первых, так как задачей нашего исследования является разработка системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор, то для

выявления структурно-компонентного состава педагогической системы, её внутренних связей, общих свойств, и характеристик отдельных компонентов системы, мы используем системный подход [75]. Во-вторых, достижение результата по формированию умения аудирования возможно в соответствующей деятельности, в учебном процессе, именно этим и обусловлен выбор деятельностного подхода [13]. В-третьих, для создания максимально комфортного процесса получения знаний, основанного на уважительном отношении к личности каждого обучающегося, учитывая специфические характеристики, интересы, потребности и направления его деятельности, нами используется личностно-ориентированный подход, который в современной педагогике является одним из приоритетных, а также значительно повышает мотивацию обучающихся [2].

Таким образом, системный подход позволяет нам выявить структуру данной системы, обеспечивает единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов; деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия формирования умения аудирования в процессе деятельности; использование личностно-ориентированного подхода способствует формированию и раскрытию индивидуальных свойств личности и построению диалога между педагогом и обучающимся. Рассмотрим подробнее основные методологические подходы, использованные нами при создании нашей системы.

**Системный подход** широко применяется для разработки педагогических систем. Применение этого подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах ученых, таких как Т.А. Ильина,

В.Р. Ведрученко, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Л.И. Новикова и других. Системный подход способствует правильной постановке проблемы и разработке эффективных стратегий ее изучения. Следует отметить, что в основе системного подхода также лежит рассмотрение

объекта как целостной совокупности элементов в их отношениях и связях, т.е. объекта как системы [30]. В условиях системного подхода к исследованиям, когда каждая система рассматривается во взаимосвязи и взаимообусловленности с ними, можно сформулировать основные положения теории и методов системного исследования:

- система представляет собой совокупность связанных общностью существования элементов;
- элемент в системе оказывает влияние на систему в целом, в то же время сам он подвержен ее влиянию;
- связи элементов в системах не являются равноценными, параметры однозначными [25].

Основными принципами системного подхода являются:

- целостность. Рассматривает систему как единое целое и как подсистему для вышестоящих уровней одновременно;
- иерархичность строения. Данный принцип осуществляется за счет включения большого числа элементов, упорядоченных по иерархии от низшего уровня к высшему;
- структуризация позволяет анализировать все элементы системы и их взаимосвязи;
- использование множественности моделей дает возможность описывать каждый отдельный элемент системы в целом;
- системность определяется как свойство объекта обладать всеми характеристиками системы [75].

В нашем исследовании мы руководствовались основными принципами данного подхода. Принцип целостности позволил создать единую систему формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.

Принцип структурности позволил описать разработанную нами систему как целостную структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом компонентов.

Принцип иерархичности позволил рассматривать разработанную нами систему формирования умений диалогической речи как самостоятельную систему, учитывая взаимосвязь внешних и внутренних факторов системы.

Системный подход позволяет нам изучить системные свойства исследуемой нами проблемы формирования умений диалогической речи и определить общие характеристики разработанной нами системы. Применение системного подхода в научных исследованиях может быть успешным, основываясь на сформулированных правилах исследования, анализе полученных результатов и использовании критериев адекватности. Однако системный подход не выделяет деятельностные характеристики нашей системы, отсюда возникает необходимость использования деятельностного подхода.

**Деятельностный подход** является современным подходом к обучению, основанном на исследованиях таких ученых, как А.Н. Леонтьев,

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Е. Эльконин, П.Я. Гальперин и других. Этот подход рассматривается как теоретическая основа для создания системы обучения иностранному языку.

Основополагающим принципом деятельностного подхода является то, что развитие личности в процессе обучения осуществляется в рамках выполнения определенной деятельности. Деятельность рассматривается через систему следующих компонентов: мотивы, потребности, условия, действия, операции и результаты. В данном подходе обучающийся признаётся активным участником учебного процесса, уделяется особое внимание его индивидуально-психологическим, возрастным и национальным особенностям. Этот подход предполагает организацию занятий как учебной деятельности, имеющей целью постановку и решение конкретных учебных задач. Основными объектами обучения в рамках данного подхода являются различные формы деятельности - слушание,

говорение, чтение, письмо. При этом особое внимание уделяется созданию мотивации к всестороннему развитию личности [13].

Подход, основанный на активной деятельности, предполагает не просто получение информации от преподавателя, а самостоятельный поиск и изучение знаний через исследовательскую деятельность и решение различных проблемных ситуаций.

Таким образом, деятельностный подход в обучении отвечает принципам научности, системности, связи теории с практикой, осознанности, активности, наглядности и доступности. При его использовании учитываются индивидуальные, возрастные и личностные особенности обучающихся. В рамках деятельностного подхода формирование умения аудирования с применением аудиовизуальных опор становится более интересным, так как для создания деятельностной атмосферы в учебном процессе применяются методические приемы и задания на основе игрового, имитационного и свободного общения с использованием аудиовизуальных опор. Применение деятельностного подхода позволяет использовать основные методические принципы, такие как организация коллективных форм обучения, решение проблемных задач, взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Этот подход способствует формированию умения аудирования [17].

Следующий методологический подход, а именно, личностно-ориентированный, ставит во главу угла создание условий для полноценного становления личности с учётом всех её особенностей. В личностно-ориентированном подходе обучающийся - это главное действующее лицо всего образовательного процесса.

**Идеи личностно-ориентированного подхода** рассматриваются в работах Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской, И. Б. Котовой, А. В. Петровского, Е. Н. Шиянова и ряда других отечественных и зарубежных исследователей.

В личностно-ориентированном подходе акцент делается на индивидуальные особенности личности, ее потребности и интересы. Успехи обучающегося оцениваются не в сравнении с другими обучающимися, а в сравнении с его прошлыми результатами.

Процесс обучения аудированию с применением личностно-ориентированного подхода, становится более интересным для обучающегося, так как в ходе обучения учитываются интересы и актуальные для обучающегося темы, как следствие повышается мотивация к обучению [23].

Использование аудиовизуальных опор в совокупности с личностно-ориентированным подходом способствует формированию не только умения аудирования, но также творческого мышления, коммуникативных и коллaborативных навыков.

Личностно-ориентированный подход представляет собой эффективный метод стимулирования активности обучающихся в учебной деятельности, повышение их внутренней мотивации к освоению иностранного языка, развитие творческого и командного мышления.

Основные принципы личностно-ориентированного подхода включают:

- отказ от ориентировки на « среднего » обучающегося ;
- учет особенностей обучающегося в учебно-воспитательном процессе ;
- прогнозирование личности обучающегося и проектирование личных программ развития ;
- комплексность обучения: обучение должно предоставляться в комплексе, включая как теоретические знания, так и практические навыки, а также развитие критического мышления, самодостаточности и внутренней независимости;
- гибкость и динамичность: личностно-ориентированный подход предполагает гибкость и динамичность в образовательном процессе, чтобы

гибко реагировать на изменения в обществе и соответствовать требованиям на рынок труда [2].

На основе вышеизложенного, мы делаем вывод, что главная цель личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранных языков состоит в формировании у обучающихся всесторонне развитой личности с учётом всех её особенностей, развитии ее теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, освоении культуры речевого общения и поведения. Это позволяет обучающемуся стать равноправным партнером в межкультурном общении на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах.

В ходе нашей работы мы применяем данные подходы, так как они являются эффективной методологической основой для разработки и реализации системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор. Системный подход играет ключевую роль в нашем исследовании, которое направлено на разработку системы для формирования умения аудирования. Мы стремимся определить состав компонентов этой системы и их структурные связи. Использование деятельностного подхода в свою очередь позволяет нам успешно решать методические задачи, связанные с широким использованием различных форм обучения. Это обеспечивает активное использование методов обучения в контексте развития умения аудирования. Также мы применяем личностно-ориентированный подход, который в сочетании со всеми вышеупомянутыми подходами делает процесс формирования умения аудирования более продуктивным и интересным для обучающихся.

Рассмотрим структурный состав разработанной нами системы.

**Целевой блок.** В современном мире, под воздействием процесса глобализации происходит формирование целостного универсального социума, что приводит к расширению коммуникативного пространства между людьми. Так как английский язык имеет статус международного, для выполнения социального заказа необходимо уделять внимание его

изучению. В частности, особое внимание необходимо уделять формированию умения аудирования, так как данный вид речевой деятельности является одним из наиболее сложных. В связи с этим, согласно Федеральным государственным образовательным стандартам «Иностранный язык» входит в число обязательных учебных предметов и присутствует на всех уровнях школьного образования. В соответствии с ФГОС предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» должны отражать сформированность у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и метапредметной. В ходе формирования данной компетенции обучающийся должен освоить четыре вида речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование, а также кроме этого, связанные с ними три аспекта языка – лексику, фонетику и грамматику [71].

Владение иностранным языком открывает перед обучающимся более широкий спектр возможностей для дальнейшей реализации: позволяет читать книги на иностранном языке, свободно путешествовать, коммуницировать с представителями других стран, обмениваться опытом и расширять свой кругозор. Несмотря на это, мотивация обучающихся к учебной деятельности и усвоению знаний часто бывает низкой, так как процесс обучения иностранному языку кажется сложным и неинтересным. Особенно часто обучающиеся сталкиваются с трудностями при формировании умения аудирования.

По нашему мнению, без выполнения требований ФГОС, представляется невозможным успешное формирование умения аудирования. Тем самым мы акцентируем внимание на значимости данного блока нашей авторской системы.

Перейдем к рассмотрению одного из основополагающих блоков данной системы – **содержательного блока**.

Содержательный блок имеет важное значение в системе, так как он включает в себя работу с лексико-грамматическими навыками обучающихся, работу по формированию у обучающихся умения восприятия иностранной речи, проработке и устранению трудностей, возникающих у обучающихся в процессе аудирования.

В рамках работы с лексико-грамматическими навыками обучающихся процесс обучения направлен на формирование знаний о языковых и речевых единицах: словах, фонемах и морфемах, которые представлены в разных формах и связях. В процессе формирования умения аудирования работа с лексикой имеет важное значение. Для того, чтобы успешно выполнять задания по аудированию обучающиеся должны понимать и различать смысл лексических единиц. Процесс узнавания формирования умения аудирования начинается с формирования слухового восприятия отдельных слов, высказываний и фраз разной протяжённости, интонационной выразительности, темпа и ритма. Также, при формировании умения аудирования важна работа с грамматикой, так как через этот процесс происходит усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. При работе с грамматическим материалом в тексты для аудирования следует включать формы, которые совпадают либо с формами родного языка, либо с уже изученными явлениями иностранного языка, а также те неизученные явления, о значении которых можно догадаться по контексту.

Работая над формированием навыков восприятия иностранной речи, педагог формирует у обучающихся концентрацию внимания, учит выделять в услышанном отдельные смысловые единицы. Развивает навыки определения основной мысли высказывания, его сути. Обучающиеся учатся различать на слух различные коммуникативные типы предложений и в результате доводят навыки восприятия иностранной речи до автоматизма. В ходе формирования умения аудирования обучающиеся учатся отбрасывать в высказывании второстепенные характеристики, разделять

воспринимаемый текст на смысловые части, определять тему сообщения, устанавливать логические связи и зависимости высказывания, воспринимать информацию в разном темпе, ритме, интонационной форме, воспринимать высказывание, исходя из конкретной ситуации общения [72].

Важную роль в рамках реализации содержательного блока играет работа с трудностями, возникающими при формировании умения аудирования.

Существует несколько способов снять трудности при формировании умения аудирования:

– в первую очередь необходимо научить обучающихся грамотно работать

с лексическими единицами. Важно научиться выделять значимые слова. Чтобы правильно оформить продуктивное высказывание, обучающимся необходимо концентрировать внимание на неоднократно повторяющиеся слова или синтагмы.

– еще один способ снятия трудностей - активирование лексики. Для этого необходимо познакомить обучающихся с незнакомыми или сложными лексическими единицами перед прослушиванием.

– использование визуальных образов - еще один действенный способ снятия трудностей перед работой с аудированием.

– на ранней стадии обучения иностранному языку или при невысоком уровне владения им допустимо замедлять темп речи в аудируемом тексте. Скорость воспроизведения также можно замедлить за счёт увеличения длительности пауз между смысловыми кусками.

– следующий способ снятия трудностей - повышение скорости внутренней речи. Для этого можно использовать такие упражнения, как трёхкратное повторение за учителем фраз или коротких текстов, постепенно ускоряя темп произнесения фразы, чтение знакомого текста вслед за диктором в быстром темпе [53].

При обучении аудированию педагог должен ориентироваться на речевой опыт обучающихся, корректировать его и выбирать подходящую систему работы с аудиоматериалом [56].

Таким образом, содержательный блок определяет наполнение системы лексикой и грамматикой, при этом позволяя подробно проработать и устранить трудности, которые могут возникнуть в процессе формирования умения аудирования у обучающихся.

**Технологический блок** в системе формирования умения аудирования характеризует непосредственно процесс обучения и включает в себя методы, средства и организационные формы формирования умения аудирования у обучающихся.

Мы считаем, что наиболее подходящими методами обучения в процессе формирования умения аудирования будут активные методы обучения и методы контроля.

Активные методы обучения позволяют сделать процесс формирования умения аудирования более интересным для обучающихся и организовать его с учётом их личностных особенностей, позволив проявить креативность.

Среди активных методов обучения выделяют ролевые игры, дискуссии, дебаты, парную или групповую работу, создание презентаций, собственных аудио или видеоматериалов, использование техники «блitz-опрос», также важной составляющей активных методов обучения является использование интерактивных технологий [12].

Для того, чтобы оценить результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся и педагогической работы учителя, определить эффективность или неэффективность применения тех или иных методов обучения, мы применяем метод контроля.

В методике преподавания существует несколько методов контроля, что позволяет оценить проделанную работу с разных аспектов.

Методы контроля подразделяются на устный, письменный, комбинированный, самоконтроль.

- Устный контроль. Осуществляется в процессе устного опроса. Позволяет выявить знания обучающихся, проследить логику изложения ими материала.
- Письменный контроль. Предполагает выполнение письменных заданий (упражнений, контрольных работ, сочинений, отчётов).
- Самоконтроль. Для того, чтобы применять метод самоконтроля, необходимо научить обучающихся самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, искать способы их устранения [32].

Комбинированный контроль включает в себя различные методы контроля. Обычно это сочетание устного и письменного опроса.

Применение активных методов обучения в процессе формирования умения аудирования у обучающихся обусловило использование индивидуальной, парной и групповой организационной формы работы на уроке иностранного языка.

Основными средствами обучения в процессе формирования умения аудирования являлись аудиовизуальные опоры, главный плюс которых - снятие трудностей, возникающих в процессе аудирования, и как следствие, создание ситуации успеха и повышение мотивации к изучению иностранного языка и формированию умения аудирования.

Аудиовизуальные опоры – особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Применение аудиовизуальных опор в процессе формирования умения аудирования на уроке иностранного языка позволяет:

- Повысить мотивацию к изучению иностранного языка.
- Создать ситуацию полного погружения в языковую среду.

- Развивать навыки восприятия речи на слух.
- Расширять кругозор.
- Формировать слухо-произносительные навыки.

Важно помнить, что обучение аудированию лучше проводить в условиях, максимально приближенных к реальному общению, именно поэтому применение аудиовизуальных опор в процессе формирования умения аудирования является полезным [32].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что применение аудиовизуальных опор в рамках технологического блока авторской системы способствует более успешному формированию умения аудирования. Для объективной оценки достижения цели нашего исследования, заключающейся в сформированном умении аудирования, мы опирались на последний блок разработанной нами системы.

**Результативно-оценочный блок** способствует адекватной оценке, анализу, контролю и корректировке уровня сформированности исследуемых нами умений. Мы считаем важным подчеркнуть значимость данного блока, поскольку именно здесь отчетливо проявляется взаимосвязь всех блоков системы, последовательность в процессе ее реализации, а также анализ результатов исследования в дальнейшей перспективе.

В связи с вышесказанным, в рамках педагогической диагностики мы выделяем следующие **этапы мониторинга формирования** умения аудирования у обучающихся:

- организационный, включающий подготовку к диагностическим мероприятиям и сбор эмпирических данных;
- контрольно-аналитический, в ходе которого происходит анализ и интерпретация полученных результатов, и оценка степени формирования умения аудирования у обучающихся;
- коррекционный, когда проводятся коррекционные мероприятия.

Диагностическая деятельность, опирающаяся на каждый блок системы

формирования исследуемого умения, рассматривается в контексте ее компонентов:

- первичная диагностика, включающая анализ уровня мотивации обучающихся и их готовности к активной учебной деятельности в процессе формирования исследуемого умения;
- промежуточная диагностика, отражающая взаимосвязь целевого, содержательного и технологического блоков;
- итоговая диагностика, определяющая степень развития всех компонентов системы для формирования умения аудирования. Для определения уровня сформированности умения аудирования мы определили критерии, которые проявляются в определенных показателях [40].

Критериально-результативный аппарат нашего исследования представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Критериально-результативный аппарат исследования

Критерий	Показатель	Мониторинг
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"><li>- обучающийся знает лексические единицы и грамматические конструкции</li><li>- знает способы анализа услышанной информации и умеет выделять нужные для выполнения заданий моменты</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- тестирование</li><li>- задания с выбором ответа, true / false statements</li></ul>
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"><li>- умеет слушать текст в соответствии с целью аудирования (полное понимание текста, понимание основного смысла, извлечение конкретной информации)</li><li>- умеет использовать фоновые знания при аудировании</li><li>- умеет определять тип высказывания (разговор, доклад, радиопередача)</li><li>- умеет оценивать успехи и неудачи в процессе аудирования</li><li>- владеет умением формулировать основную мысль услышанного своими словами</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- тестирование</li><li>- использование вопросов с выбором ответа</li><li>- составление плана, с определением типа текста и общей темы, анализом заголовков и иллюстраций к ним</li><li>- пересказ содержания текста своими словами</li><li>- высказывание своего мнения о тексте</li></ul>

Кроме того, нами были определены уровни сформированности умения аудирования для объективной оценки успехов обучающихся. Мы определяем три уровня сформированности умения аудирования: высокий, средний и низкий:

- высокий уровень сформированности умения аудирования допускает несущественные трудности в понимании некоторых лексических единиц, обучающиесяправляются и с выборочным, и с ознакомительным, и с детальным видом аудирования; правильно выбирают верные варианты ответов, могут опровергнуть или подтвердить высказывание, детально пересказать прослушанный текст;
- на среднем уровне обучающиеся понимают основную мысль текста,правляются с выборочным, и ознакомительным видом аудирования, однако могут допускать некоторые ошибки в детальном виде аудирования;
- на низком уровне сформированности умения аудирования обучающиесяправляются только с выборочным видом аудирования, но даже с ним могут испытывать трудности на всех этапах аудирования, не могут выполнить задания так как лексико-грамматические навыки сформированы не на должном уровне [40].

На основании вышеизложенного, мы разработали систему формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор, которая представлена на рисунке 2.

Педагогические условия: создание коллаборативной среды на занятии, применение аудиовизуальных опор, применение активных методов обучения	<b>Целевой блок</b>		
	Социальный заказ	ФГОС ООО	Потребности обучающегося
	Цель: формирование умения аудирования с применением аудиовизуальных опор		
	<b>Теоретико-методологический блок</b>		
	Системный подход	Деятельностный подход	Личностно ориентированный подход
	<b>Содержательный блок</b>		
	Работа с лексикой и грамматикой	Формирование умения восприятия иностранной речи	Снятие трудностей, возникающих при аудировании
	<b>Технологический блок</b>		
	<b>Средства обучения</b> - аудиовизуальные опоры (auténtичные видео и аудио)	<b>Методы обучения:</b> - активные методы обучения - методы контроля	<b>Организационные формы:</b> - индивидуальная - групповая - парная
	<b>Аудиовизуальные опоры</b> – особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.		<b>Аудиовизуальные опоры</b> - Визуальные - Аудитивные - Собственно аудиовизуальные
<b>Результативно-оценочный блок</b>			
Критерии сформированности умения аудирования		Уровни сформированности умения аудирования - Низкий - Средний	

		-Высокий
	<b>Результат:</b> умение обучающихся аудировать на основе применения аудиовизуальных опор	

Рисунок 2 - Система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор

### **1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор**

Разработанная нами система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор будет функционировать успешно в том случае, если будут соблюдены необходимые педагогические условия. Данные педагогические условия были определены спецификой формирования умения аудирования.

В исследованиях Н.В. Кузьминой, Ю.А. Конаржевского, Ю.К. Бабанского, и других авторов отмечается, что система функционирует и развивается успешно только при определенных условиях. Из этого следует, что для наиболее продуктивного протекания каких-либо процессов нужно создать особые условия [30].

В педагогике под условиями обычно понимают факторы, обстоятельства и совокупность мер, от которых зависит эффективность работы педагогической системы. Педагогические условия, по мнению Н.М. Яковлевой, представляют собой совокупность мер, применяемых в учебно-воспитательном процессе, которые способствуют развитию обучающихся в процессе обучения и познавательной деятельности, а также созданию комфортной образовательной среды.

Профессор Н.М. Борытко определяет педагогическое условие как внешнее обстоятельство, которое существенно влияет на протекание

учебного процесса и которое педагог сознательно создает, чтобы достичь необходимого результата [60].

Создавая оптимальные условия педагогической среды важно учитывать индивидуальные особенности развития обучающегося. Учитывая вышеизложенное, мы определили три педагогических условия, при соблюдении которых разработанная нами система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор будет успешно функционировать.

**Первым педагогическим условием** является применение активных методов обучения в процессе формирования умения аудирования.

Активный метод - это форма взаимодействия между педагогом и учащимися, при которой обучающиеся не являются пассивными слушателями, а выступают активными участниками образовательного процесса.

Активные методы обучения - это методы обучения, при которых деятельность обучающихся носит творческий, продуктивный и поисковый характер.

Использование активных методов обучения способствует тому, что роль обучающихся меняется и они становятся активными участниками образовательного процесса. Такая роль положительно влияет на процесс усвоения знаний, более того она способствует формированию активной личности, обладающей рядом навыков и качеств успешного человека.

Использование активных методов в процессе формирования умения аудирования будет продуктивным при соблюдении ряда принципов:

- принцип индивидуализации - подразумевает создание многоуровневой системы воспитания и обучения, на основании учета индивидуальных особенностей обучающихся;
- принцип гибкости - обеспечивает принятие во внимание запросов и пожеланий обучающихся и подразумевает вариативность обучения;

– принцип сотрудничества - реализуется через создание доверительных взаимоотношений, в которых педагог и обучающийся равны. Данный принцип строится на взаимной ответственности и взаимопомощи обеих сторон [12].

Отличительными признаками активных методов обучения являются:

– проблемность - введение обучающихся в проблемную ситуацию, для решения которой они не владеют достаточными знаниями. На основе имеющихся знаний обучающимся необходимо решить проблемную ситуацию. Педагог в данной ситуации может лишь направлять и консультировать обучающихся;

– адекватность учебно-познавательной деятельности - данный признак говорит о соответствии между деятельностью обучающихся и приобретаемых ими знаниями, умениями, навыками;

– взаимообучение - выполняя задание, обучающиеся стремятся к достижению поставленной цели. В ходе работы обмениваются знаниями, вступают в дискуссии, коллективно приходят к новым открытиям;

– индивидуализация – предполагает, что при организации учебно-познавательной деятельности учитываются индивидуальные возможности и способности каждого обучающегося;

– исследование изучаемых проблем и явлений - данный признак обеспечивает условия для формирования навыков, полезных для дальнейшего самообразования обучающегося;

– непосредственность, самостоятельность – признак, отличающий процесс образования с использованием активных методов, от привычного образовательного процесса. Обучающиеся работают с учебной информацией и предоставленными им материалами напрямую, без прямого вмешательства педагога;

– мотивация - важный принцип, без которого обучение через применение активных методов является непродуктивным [12].

Таким образом, активные методы обучения являются специфической группой методов, имеющих свои отличительные особенности и черты.

Классификация активных методов обучения предусматривает их деление на две основные группы, в зависимости от количества участников: индивидуальные и групповые.

Существует также классификация активных методов обучения, предполагающая членение их на четыре группы, объединяющей групповые и индивидуальные формы занятий, при главенстве первых. В данной классификации выделяют: дискуссионные, игровые, рейтинговые, тренинговые методы.

Каждый вид активных методов обучения имеет свою специфику содержания и организации взаимодействия между обучающимися. Для того, чтобы процесс обучения был направлен не только на получение знаний и умений, а был познавательным и развивающим, педагог должен использовать во время занятия не один определенный метод, а их взаимосвязанный комплекс методов [14].

Таким образом, активные методы обучения направлены на организацию сотрудничества педагога и обучающихся, что позволяет значительно повысить качество и эффективность образовательного процесса.

Среди всех активных методов обучения наиболее эффективными в процессе формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор на наш взгляд являются «Инфо-карусель», метод «Светофор», а также составление ментальной карты (Mind map) [12].

Работая с данными методами, обучающиеся слушают аудиозапись, анализируют особенности произношения, знакомятся с лексикой и разыгрывают данные ситуации общения в учебной среде, стараясь воспроизвести услышанное максимально близко к оригиналу.

Для более эффективного формирования лексико-грамматических навыков с целью подготовки обучающихся к аудированию мы использовали

метод «Инфо-карусель», который позволил нам организовать продуктивную работу с лексико-грамматическим материалом. метод «Светофор» позволил разнообразить работу на уроке и сделать привычные «true/ false statements» более интересными. Ментальная карта в свою очередь облегчила работу с лексикой и послужила опорой для составления пересказа. Применение данных методов, на наш взгляд, существенно повышает уровень мотивации обучающихся к работе с аудированием.

Использование данных методов вносит разнообразие в учебный процесс. Работа с ними позволяет не только закрепить лексико-грамматические знания, но и формировать умение аудирования, в том числе, с применением аудиовизуальных опор.

Данный факт обусловил необходимость введения следующего условия.

**Вторым педагогическим условием является применение аудиовизуальных опор при формировании умения аудирования.**

Наиболее полезными средствами обучения в процессе формирования умения аудирования на наш взгляд являются аудиовизуальные опоры, главное достоинство которых - частичное снятие трудностей, которые возникают в процессе аудирования, и как следствие, создание ситуации успеха и повышение мотивации к изучению иностранного языка и формированию умения аудирования.

Аудиовизуальные опоры – особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Как правило методисты выделяют визуальные, аудитивные и собственно аудиовизуальные опоры. К визуальным опорам относят рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты; аудитивные опоры включают в себя радиопередачи,

аудиозаписи, подкасты; собственно аудиовизуальными опорами являются фильмы, мультфильмы, видеоролики, клипы.

Применение аудиовизуальных опор в процессе формирования умения аудирования на уроке иностранного языка позволяет:

- повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Необычность и динамичность сюжета способствуют заинтересованности обучающихся;
- создать ситуацию полного погружения в языковую среду.

Обучающиеся слышат язык носителей в реальных ситуациях, видят мимику и жесты героев, непроизвольно усваивая их;

- развивать навыки восприятия речи на слух. Во время просмотра видеоматериалов происходит слухо-зрительный синтез, который стимулирует устно-речевое общение обучающихся;
- расширять кругозор. С помощью аудиовизуальных опор обучающиеся получают возможность узнать об истории, традициях, обычаях людей страны изучаемого языка;
- формировать слухо-произносительные навыки. Во время просмотра аутентичного видео происходит запоминание фонетических норм на подсознательном уровне.

Важно помнить, что обучение аудированию лучше проводить в условиях, максимально приближенных к реальному общению, именно поэтому применение аудиовизуальных опор в процессе формирования умения аудирования является полезным. Чтобы сделать процесс обучения еще более интересным и продуктивным, необходимо не просто смотреть фильмы и видеоролики на иностранном языке, но и организовывать работу с аудируемым материалом на всех этапах работы с аудированием [69].

Однако не всегда обучающиеся способны справиться с заданием в одиночку. Сделать образовательный процесс еще более эффективным позволит следующее педагогическое условие.

**Третьим педагогическим условием является создание коллaborативной среды на занятии.**

Коллаборативное обучение является инновационным педагогическим подходом, основанным на взаимодействии и сотрудничестве между преподавателями и обучающимися. Оно предполагает объединение усилий педагога и обучающихся с целью решения сложных задач, выполнения проектов или создания уникальных продуктов.

Этот метод обучения основан на принципе активного взаимодействия и общения между участниками. Он предполагает, что обучение – это не просто процесс передачи знаний, а социальная деятельность, в которой важно взаимодействие и обмен опытом между участниками. Именно через общение происходит осознание и усвоение знаний.

Коллаборативное обучение дает возможность каждому обучающемуся активно участвовать в процессе обучения, высказывать свои идеи, обмениваться мнениями и совместно осваивать новые знания и умения. Этот подход способствует развитию критического мышления, творческой инициативы и навыков сотрудничества.

Таким образом, коллaborативная среда является эффективным инструментом, который позволяет расширить возможности преподавания и обучения, создать стимулирующую среду для развития участников и достижения общих целей. Взаимодействие и общение становятся основой для успешного обучения и совместного создания новых знаний и продуктов.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что создание коллаборативной среды на уроках является необходимым и возможным как на субъективном, так и на объективном уровне. Это четко видно в новом федеральном государственном образовательном стандарте, где указаны следующие результаты обучения и воспитания обучающихся:

- развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях;
- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культурам других народов;

- овладение начальными навыками адаптации в быстро меняющемся и развивающемся мире;
- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои действия, включая информационную деятельность, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе.

Очевидно, что именно совместная учебная деятельность и обучение в режиме коллaborации лучше соответствуют этим требованиям, чем традиционная классно-урочная система [70].

Коллаборация между обучающимися является эффективным способом преодоления трудностей в формировании умения аудирования. Сотрудничество и взаимодействие позволяют обучающимся улучшить свои навыки общения и развить навыки социального взаимодействия. В целом, коллаборация между обучающимися является неотъемлемой частью процесса формирования умения аудирования. Этот подход способствует повышению эффективности обучения иностранным языкам и созданию поддерживающей и вдохновляющей обучающей среды.

Следовательно, мы считаем, что создание коллаборативной среды на уроках иностранного языка будет особо эффективно для формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и активных методов обучения.

Таким образом, выявленные и обоснованные вышеуказанные педагогические условия будут способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.

## **Выводы по 1 главе**

1. Актуальность проблемы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор обуславливается требованиями ФГОС о формировании у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, которая считается сформированной при условии, что

обучающийся освоил четыре вида речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование.

1. Категориальный аппарат исследуемой проблемы включает следующие базовые и комплексные понятия:

1) **умение** — это способ и метод, с помощью которого обучающийся осуществляет приобретенное поведение, гарантированное набором приобретенных знаний и умений;

2) **умение аудирования** — это способность понимания речи на слух, позволяющая полноценно освоить иностранную речь, адекватно её воспринимать и воспроизводить;

3) **опора** — это модель программы высказывания, которая помогает облегчить процесс получения и усвоения новых знаний, повысить мотивацию к изучению языка, предоставить возможность творческого саморазвития;

4) **аудиовизуальные опоры** — особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации;

5) **формирование умения аудирования** — это процесс обучения восприятию и пониманию речи на слух. Он связан с умением понимать, анализировать услышанное и придавать ему смысловое значение.

3. Система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор функционирует на основе системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, определяет общие свойства системы и характеристики ее компонентов; деятельностный подход позволяет наполнить систему деятельностным содержанием; личностно-ориентированный подход способствует формированию и раскрытию

индивидуальных свойств личности и построению диалога между педагогом и обучающимся.

4. Система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор включает в себя 5 структурных блоков: целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический и результативно-оценочный.

5. Педагогическими условиями эффективной реализации системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор являются:

- 1) создание коллaborативной среды на занятиях,
- 2) использование аудиовизуальных опор при формировании умения аудирования,
- 3) применение активных методов обучения в процессе формирования умения аудирования.

Выявление и обоснование вышенназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор, что и будет рассмотрено нами во второй главе. Практическая часть нашего исследования направлена на проверку выдвинутых положений.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР**

### **2.1 Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по реализации системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и педагогических условий ее реализации**

В первой главе нашего диссертационного исследования мы подробно рассмотрели формирование умения аудирования – одного из ключевых умений обучающегося при изучении иностранного языка. Основываясь на аудиовизуальных опорах мы разработали систему, которая способствует формированию этих умений на более высоком уровне и выявили набор педагогических условий, необходимых для ее эффективной работы. В процессе экспериментальной работы, в рамках которой мы проверяли эффективность нашей системы, была апробирована разработанная нами система, а также подтверждены выдвинутые нами теоретические положения.

Мы придерживаемся точки зрения И.Ф. Харламова, который в своих исследованиях отмечает, что педагогический эксперимент представляет собой особую организацию педагогической деятельности, направленную на контроль и подтверждение заранее разработанных предположений или гипотезы.

И.П. Подласый придерживается точки зрения о том, что педагогический эксперимент представляет собой научно-поставленный опыт, целью которого является преобразование педагогического процесса в точно предусмотренных обстоятельствах [52].

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу о том, что педагогический эксперимент имеет деятельностный характер, так как предполагает взаимодействие субъекта и объекта исследования. Кроме того, эксперимент выступает в качестве метода исследования, позволяющего оценить эффективность применения отдельных методов, средств и технологий при обучении.

Важным элементом педагогического эксперимента являются его этапы, которые включают разработку программы эксперимента, определение организационной модели и содержательной части для всех участников эксперимента. Особую роль играет также взаимодействие испытуемых и исследователя в процессе совместной деятельности. В связи с этим, мы считаем необходимым выделить требования к организации педагогического эксперимента:

- точное определение целей и задач эксперимента,
- точное описание педагогических условий эксперимента,
- характеристика контингента обучающихся относительно цели исследования,
- постановка гипотезы исследования и ее точное описание [41].

Несоблюдение данных требований может привести к потере функции эксперимента в качестве критерия истинности научного познания.

Необходимо учитывать, что педагогический эксперимент должен носить вариативный и лонгитюдный характер. При апробации комплекса педагогических условий исследователь должен быть уверен, что именно этот комплекс является необходимым и достаточным для успешной реализации разработанной им системы. В ходе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние

различных условий на изучаемые явления, изменяя одни условия и оставляя другие неизменными.

При проведении нашего исследования мы придерживались классификации видов педагогического эксперимента, предложенной Ю. З. Кушнером:

- по цели: формирующий, констатирующий эксперименты;
- с учетом условий организации эксперимента: естественные, лабораторные, комплексные;
- по степени публичности: открытые, закрытые;
- по назначению: исследовательские, основные, контрольные;
- по логической структуре доказательства гипотезы: линейные, параллельные;
- по продолжительности: краткосрочные, долгосрочные [32].

Одним из ключевых этапов педагогического эксперимента является сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп, в котором проявляются изменения, произошедшие в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

В литературе по методике исследования педагогического эксперимента ученые выделяют такие методы, как:

- беседа,
- наблюдение,
- тестирование,
- анкетирование, опрос и т. д [31].

Отбор методов исследования данных осуществляется исследователем в зависимости от специфики исследуемых задач. На начальном этапе педагогического эксперимента данные методы помогают охарактеризовать изучаемое явление, проанализировать предмет исследования и сопутствующие условия, а также оценить текущее состояние педагогической практики в рамках изучаемого явления.

В процессе эксперимента накапливаются данные, которые позволяют уточнить и проверить достоверность выдвигаемых исследователем гипотез.

На завершающем этапе экспериментальной работы обобщаются результаты исследования и формулируются рекомендации по возможному усовершенствованию определенного аспекта педагогического процесса.

В нашем исследовании мы определяем проведенный нами **долгосрочный** (в период с 2022 по 2024 гг.), **формирующий** (в рамках запланированного осуществления и регистрации изменений) и **естественный** эксперимент, при сохранении традиционного содержания деятельности обучающихся.

**Целью** нашего педагогического эксперимента являлась проверка эффективности нашей авторской системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.

В рамках этой цели мы сформулировали **задачи** основной экспериментальной работы, включающие:

- разработку критериев и уровней сформированности умения аудирования;
- разработку и апробацию целевого, содержательного и технологического блоков авторской системы;
- изучение воздействия педагогических условий на эффективность функционирования системы;
- обобщение полученных результатов.

Для достижения поставленных задач мы использовали такие методы педагогического исследования, как:

- теоретический (анализ литературы, составление категориального аппарата);
- эмпирический (наблюдение, тестирование);
- социологический (анкетирование);
- статистические методы обработки данных.

Использование этих методов позволило определить уровень сформированности умения аудирования у обучающихся на всех этапах экспериментальной работы. В соответствии с требованиями к организации педагогического эксперимента, наша исследовательская работа была разделена на констатирующий, формирующий и обобщающий этапы.

Таблица 2 содержит информацию об этапах педагогического эксперимента, его целях, примененных методах и ожидаемых результатах исследования.

**Таблица 2 – Этапы экспериментальной работы**

Этапы	Задачи	Используемые методы	Результат
1	2	3	4
констатирующий	-выделение экспериментальной и контрольной групп; -разработка системы критериев для оценки уровня сформированности умения аудирования; -определение вариативных и не вариативных условий, подведение итогов.	анкетирование, тестирование и наблюдение	-выбор экспериментальной и контрольной групп; -утверждение критериев оценки уровня сформированности умения аудирования; -определение исходного уровня сформированности умения аудирования.
формирующий	– апробация системы и педагогических	наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование и	повышение уровня сформированности умения аудирования

	<p><b>условий формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– проверка теоретических положений на практике через использование соответствующих учебно-методических материалов, направленных на формирование умения аудирования.</li> </ul>	<p>аудиовизуальные опоры, активные методы обучения</p>	
обобщающий	<p>-итоговый контроль; -анализ результатов исследования</p>	<p>контроль, анализ и систематизация полученных знаний</p>	<p>более высокий уровень сформированности умения аудирования</p>

В рамках **констатирующего** этапа эксперимента нашей целью являлась в оценке уровня сформированности умения аудирования. Для достижения этой цели мы ставили перед собой следующие задачи:

- определение экспериментальной и контрольной группы;
- разработка системы критериев для оценки уровня сформированности умения аудирования;
- определение вариативных и невариативных условий, подведение итогов.

Основными методами первого этапа исследования являлись анализ отечественной и зарубежной литературы, анкетирование, тестирование и наблюдение.

**Второй этап – формирующий.** Содержание данного этапа состояло в разработке и внедрении системы формирования умения аудирования в учебный процесс с применением аудиовизуальных опор и создании эффективных педагогических условий для её функционирования.

Целью данного этапа была апробация функционирования разработанной нами системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и определение достаточности педагогических условий для ее эффективного функционирования.

Задачи, поставленные перед этапом эксперимента, включали:

- **апробацию системы и педагогических условий формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор;**
- **проверку теоретических положений на практике через использование соответствующих учебно-методических материалов, направленных на формирование умения аудирования.**

Для достижения цели и выполнения задач данного этапа исследования были использованы следующие методы: наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование.

В процессе третьего этапа эксперимента мы провели обработку результатов исследования и сделали обобщение итогов опытно-поисковой работы. Основной целью этого этапа было оценить уровень сформированности умения аудирования с применением аудиовизуальных опор в рамках нашей авторской системы.

Мы также поставили перед собой ряд задач на этом этапе эксперимента:

- сравнить уровень сформированности умения аудирования у обучающихся контрольной и экспериментальной групп после апробации нашей системы в экспериментальной группе;
- оценить эффективность нашей системы по показателям обеих групп в рамках реализации авторской программы на основе выдвинутых педагогических условий;
- провести анализ данных и определить практическую значимость нашего исследования.

Эксперимент проводился на базе МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска» в период с 2022 до 2024 гг. в естественных условиях образовательного процесса. Диссертационный эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

В начале эксперимента мы определили, что первую группу 10 «Б» класса мы будем рассматривать в качестве экспериментальной, в ней обучается 17 человек, вторая группа обучающихся 10 «В» класса – контрольная, число обучающихся составляет 15 человек.

Таким образом, в эксперименте участвовало 32 обучающихся. Уровень владения английским языком в обеих группах был примерно одинаков. Обе группы занимались по УМК Solutions intermediate, third edition, но в ходе проведения эксперимента, в процессе формирования умения аудирования у экспериментальной группы работа была выстроена с применением аудиовизуальных опор, активных методов обучения в условиях создания коллаборативной среды.

На констатирующем этапе эксперимента мы выделили критерии уровня сформированности умения аудирования у обучающихся на основе

проявления показателей сформированности умения аудирования, которые были рассмотрены в нашей авторской системе.

По мнению исследователей, критерии должны быть объективными, адекватными и нейтральными. В нашем исследовании мы определили следующие критерии: когнитивный и деятельностный. Данные критерии были основой для оценки уровня сформированности умения аудирования.

**Когнитивный критерий** определял наличие у обучающихся необходимых для успешного аудирования знаний и умений.

**Деятельностный критерий** оценивал способность и умение обучающихся применять имеющиеся знания при работе с аудированием, умение оценивать успехи и неудачи обучающихся в процессе аудирования.

Учитывая данные показатели, путем применения диагностических методик, мы выделили три уровня, которые характеризуют сформированность умения аудирования согласно выделенным критериям.

– высокий уровень сформированности умения аудирования допускает несущественные трудности в понимании некоторых лексических единиц, обучающиесяправляются и с выборочным, и с ознакомительным, и с детальным видом аудирования; правильно выбирают верные варианты ответов, могут опровергнуть или подтвердить высказывание, детально пересказать прослушанный текст, высказать свою точку зрения;

– на среднем уровне обучающиеся понимают основную мысль текста,правляются с выборочным, и ознакомительным видом аудирования, однако могут допускать некоторые ошибки в детальном виде аудирования;

– на низком уровне сформированности умения аудирования обучающиеся справляются только с выборочным видом аудирования, но даже с ним могут испытывать трудности на всех этапах аудирования, не могут выполнить задания, так как лексико-грамматические навыки сформированы не на должном уровне.

Для определения уровня сформированности умения аудирования у обучающихся на констатирующем этапе, нами был разработан комплекс заданий по аудированию.

В ходе проведения диагностики мы использовали такие виды аудирования, как:

– аудирование с полным пониманием текста (*listening for detail*).

Прослушивание записи, адаптированной под уровень знания языка. Задача — понять каждое слово и точно уловить смысл записи;

– аудирование с пониманием основного смысла (*listening for gist*).

Задача — понять общий смысл сказанного. При этом не нужно разбираться в значении каждого слова;

– аудирование с целью извлечь необходимую информацию (*listening for specific information*).

Прослушивание аудиозаписей с целью обнаружить конкретную интересующую информацию. Например, послушать аудиозапись с рассказом о Швеции, чтобы узнать, какое население в этой стране:

Выбор типов заданий обусловлен уровнем владения языка обучающихся. Задания, предложенные обучающимся в ходе проведения входной диагностики представлены в приложении 2.

Результаты диагностирования сформированности умения аудирования у обучающихся согласно выделенным критериям представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Характеристика уровней сформированности умения аудирования на констатирующем этапе экспериментальной работы (согласно выделенным критериям, в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	1	6	7	41	9	53
КГ	15	2	13	7	47	6	40

После проведения первоначального мониторинга мы проанализировали полученные данные. Анализ данных показал, что на момент констатирующего этапа эксперимента ни обучающиеся экспериментальной группы, ни обучающиеся контрольной группы не обладают сформированным умением аудирования на достаточном уровне. В экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем составило 53%, со средним уровнем – 41%, с высоким – 6%; в контрольной группе количество обучающихся с низким уровнем составило 40%, со средним – 47%, с высоким уровнем – 13%

Уровни сформированности умения аудирования по показателям выделенных критериев представлены на рисунке 3 в виде диаграммы.

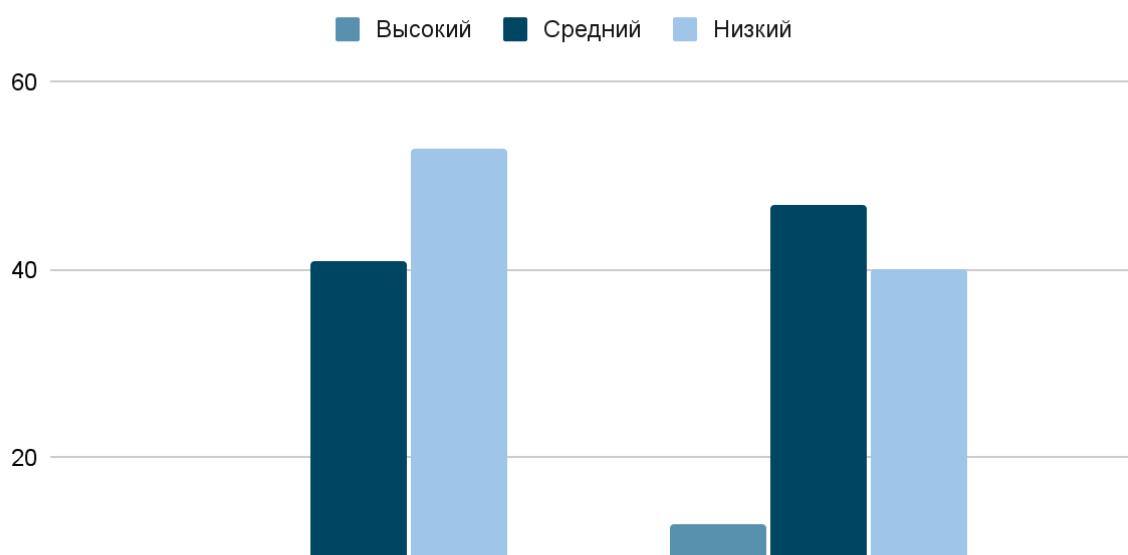


Рисунок 3 – Уровни сформированности умения аудирования на констатирующем этапе экспериментальной работы согласно выделенным критериям (в %)

В процессе первоначального мониторинга мы обнаружили, что ни обучающиеся экспериментальной группы, ни обучающиеся контрольной группы не обладают сформированным умением аудирования на достаточном уровне. Наши полученные данные указывают на то, что в начале эксперимента обучающиеся из обеих групп имели примерно одинаковый уровень умения аудирования. Такое распределение данных подчеркнуло необходимость применения нашей разработанной системы формирования умения аудирования. С целью достижения поставленной цели мы провели формирующий этап экспериментальной работы.

## **2.2 Реализация системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор в рамках комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования**

Апробация авторской системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор проводилась при соблюдении выявленного комплекса педагогических условий

Цель **формирующего** этапа заключалась в экспериментальной проверке эффективности системы формирования умения аудирования и условий ее функционирования. Система была внедрена на основе блоков нашей системы и реализовалась с помощью комплекса педагогических условий, включающего создание коллaborативной среды на занятии,

использование аудиовизуальных опор в процессе формирования умения аудирования, а также применение активных методов обучения в процессе формирования умения аудирования.

Авторская система формирования умения аудирования была протестирована в экспериментальной группе 10 «Б» класса в рамках образовательного процесса на базе МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска». В контрольной группе не проводилась целенаправленная работа по формированию умения аудирования с применением аудиовизуальных опор у обучающихся. Группа 10 «В» класса продолжала свое обучение согласно рабочей программе дисциплины. Обе группы занимались по УМК Solutions intermediate, third edition, но в ходе проведения эксперимента, в процессе формирования умения аудирования у экспериментальной группы работа была выстроена с применением определенных педагогических условий.

Первое педагогическое условие – применение активных методов обучения. Данное педагогическое условие позволяет реализовать содержательный и технологический блоки авторской системы в которые входит работа с лексико-грамматическим материалом, формирование навыка восприятия иностранной речи и работа с возможными трудностями.

Активный метод - это форма взаимодействия между педагогом и обучающимися, при которой обучающиеся не являются пассивными, а выступают активными участниками образовательного процесса.

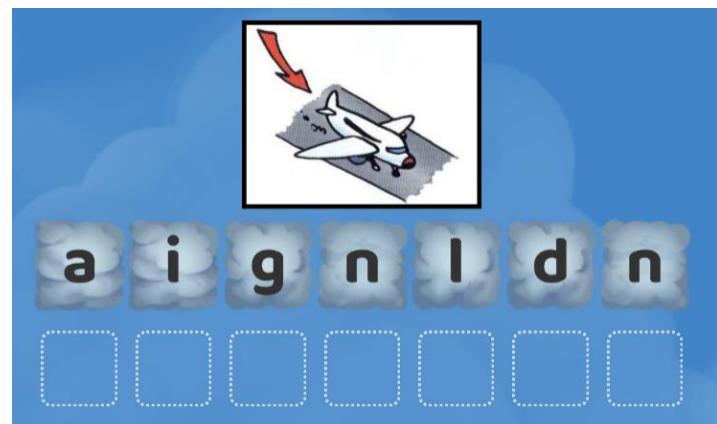
Активные методы обучения - это методы обучения, при которых деятельность обучающихся носит творческий, продуктивный и поисковый характер.

Среди активных методов обучения наиболее эффективными в процессе формирования умения аудирования на наш взгляд являются метод «Инфо-карусель», метод «Светофор», а также составление ментальной карты (Mind map).

Для более эффективного формирования лексико-грамматических навыков с целью подготовки обучающихся к аудированию мы использовали

метод «Инфо-карусель», который позволил нам организовать работу с лексико-грамматическим материалом. Обучающиеся были поделены на три группы, на столах для каждой группы был разложен разный информационный материал, связанный с темой аудирования. Каждая группа за своим столом знакомилась с информацией и выполняла поставленные задачи. По истечению отведенного времени каждая группа заканчивала работу за своим столом и переходила к другому. Группы работали до тех пор, пока каждая из них не побывала за каждым информационным столом.

Работа за первым столом была направлена на закрепление пройденной лексики. Обучающиеся работали с карточками, на карточках были напечатаны слова, но буквы в словах были перепутаны, задачей обучающихся было догадаться, какое слово напечатано на карточке и записать его в бланк ответов. Слова сопровождались визуальными опорами - иллюстрациями, которые подсказывали обучающимся, какое именно слово зашифровано. Образцы карточек представлены на рисунках 4, 5.



Рисунки 4, 5 – Образцы карточек с лексическими единицами по теме  
«Travel and transport»

Работа за вторым столом была направлена на закрепление грамматических конструкций, используемых в аудировании. Обучающимся нужно было соединить две части словосочетания. Если возникали трудности, в качестве вспомогательной опоры выступали иллюстрации и аудиозапись, на которой отдельно было озвучено каждое словосочетание. Запись можно было прослушать через наушники. Также благодаря записи обучающиеся могли осуществить самопроверку и узнать, правильно ли выполнили задание.

Пример словосочетаний представлен на рисунке 6.

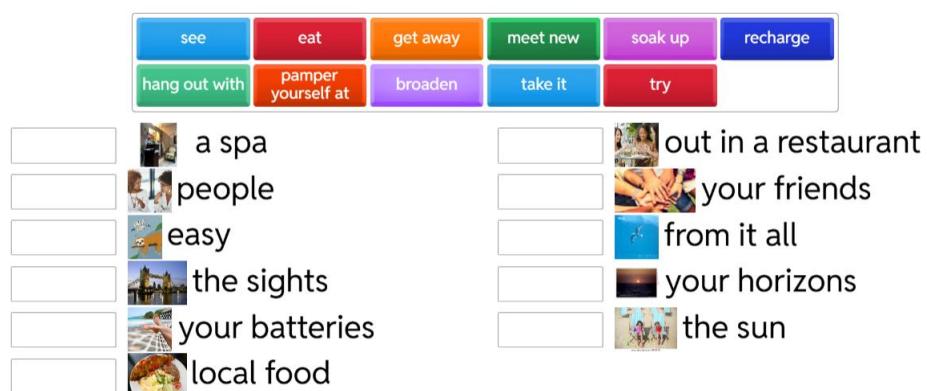


Рисунок 6 – Карточка со словосочетаниями

Работая за третьим столом обучающиеся практиковались в составлении предложений. На карточке было представлено несколько слов, которые нужно было выстроить в правильном порядке, чтобы получилось предложение. В качестве визуальной опоры обучающиеся получили отрывки видеоролика, в которых передавалась суть данных им предложений, однако ролики были без звука. В завершение работы за третьим столом обучающиеся должны были сопоставить получившиеся предложения и видеоотрывки. Образец предложений, которые получили обучающиеся представлен на рисунке 7.

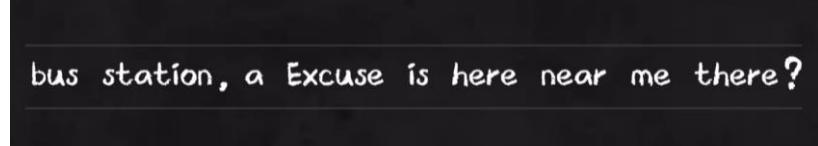


Рисунок 7 – Образец карточки с предложениями

По завершению работы за столами каждая группа получила задание - с помощью пантомимы изобразить самые запомнившиеся словосочетания или лексические единицы. Группы выступали по очереди, друг перед другом. Таким образом, в группах прошел этап рефлексии.

Еще одним активным методом обучения, который хорошо зарекомендовал себя при реализации авторской системы, является метод «Светофор», который мы применяли в рамках технологического и результативно-оценочного блока нашей системы. Он позволил разнообразить работу на уроке и сделать привычные «true/ false statements» более интересными. Суть данного метода заключалась в следующем: после аудирования обучающимся было предложено несколько утверждений о прослушанном тексте. Необходимо было определить, какие из них верные, а какие ложные. Обучающимся были выданы карточки красного, желтого и зелёного цвета. Красный цвет означал, что утверждение ложное, жёлтый - такой информации в тексте не было, зеленый - утверждение верно. Каждое утверждение зачитывалось вслух, а обучающиеся поднимали нужную по их мнению карточку. Изображение используемых карточек представлено на рисунке 8.

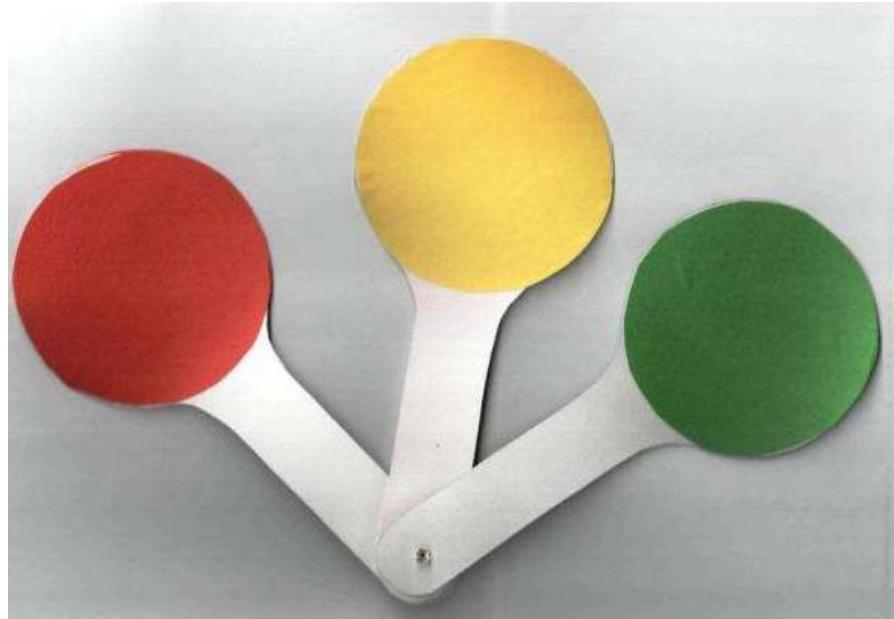


Рисунок 8 – Образец карточек, используемых в методе «Светофор»

Применение «Ментальной карты» («Mind map») в процессе формирования умения аудирования также способствовало реализации содержательного блока нашей системы.

Термин «Mind map» был предложен Тони Бьюзеном, который много сделал для продвижения технологии использования таких карт в образовании и управлении.

Такие карты представляют собой диаграммы, схемы, в наглядном виде представляющие различные идеи, задачи, тезисы, связанные друг с другом и объединенные какой-то общей проблемой. Карта является хорошей визуальной опорой и позволяет охватить всю ситуацию в целом, а также удерживать одновременно в сознании большое количество информации, чтобы находить связи между отдельными участками, запоминать информацию и быть способным воспроизвести ее даже спустя длительный срок.

В ходе нашего эксперимента мы предлагали обучающимся частично заполненные ментальные карты, в которых были даны ключевые лексические единицы, встречающиеся в аудировании.

Задачей обучающихся было в ходе аудирования дополнить каждое звено карты другими лексическими единицами (определенной части речи),

чтобы получить словосочетания, а в дальнейшем постараться пересказать прослушанный текст пользуясь картой.

Пример карты приведен на рисунке 9.

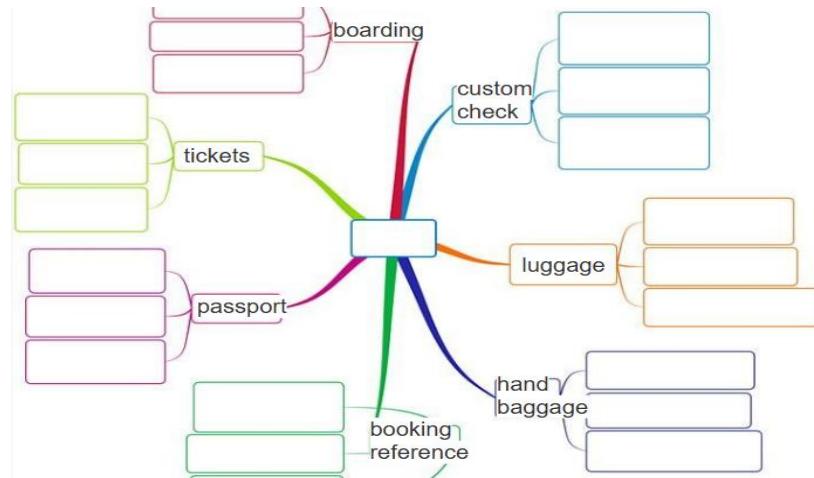


Рисунок 9 – пример Ментальной карты

Таким образом, первое педагогическое условие - применение активных методов обучения было реализовано.

Анализ первого педагогического условия позволил нам понять, что его эффективная реализация взаимосвязана с применением аудиовизуальных опор в процессе формирования умения аудирования - нашим вторым педагогическим условием.

Аудиовизуальные опоры – это учебные наглядные пособия, которые предназначены для предъявления зрительной и слуховой информации. Это инструменты, которые используются для поддержки и улучшения коммуникации в области аудиовизуального восприятия и обучения. Они представляют собой различные виды наглядных материалов, которые помогают обучающимся лучше понять и запомнить информацию [69]. Использование аудиовизуальных опор, создаёт возможность для более глубокого понимания материала, обучающиеся догадываются о значении неизвестных слов с помощью видеоряда, что делает процесс обучения более эффективным и интересным.

Аудиовизуальные опоры являются важным инструментом для педагогов, помогая им донести информацию до обучающихся и создавать более интерактивную и привлекательную учебную среду.

При реализации содержательного и технологического блоков нашей системы мы часто использовали онлайн платформу Wordwall для создания и применения аудиовизуальных опор в процессе формирования умения аудирования.

Данная платформа позволяет изучать лексические единицы в более интересном формате, развивает языковую догадку, а также предоставляет возможность прослушивания изучаемого материала, что способствует формированию навыка восприятия иностранной речи у обучающихся.

Приведем несколько примеров работы с данной платформой.

Обучающимся был представлен ряд фраз по теме «Travel and transport», для закрепления материала применялись аудиовизуальные опоры с платформы Wordwall.

Необходимо было сопоставить две части словосочетания. Работа с лексикой и грамматикой была организована через такие разновидности аудиовизуальных опор как: Spin the wheel, Group sorting, Matching pairs, Unjumble, Gameshow quiz.

Пример упражнений представлен на рисунке 10 и 11.



Рисунок 10 – Пример заданий по теме «Travel and transport»



Рисунок 11 – Пример задания по теме «Travel and transport»

В качестве еще одной аудиовизуальной опоры в процессе формирования умения аудирования в своем педагогическом эксперименте мы рассмотрели мультфильмы, так как они красочны, богаты речевыми образцами и клише и всегда вызывают повышенный интерес у обучающихся.

При работе над темой «Travel and transport», мы предложили обучающимся мультфильм «Мадагаскар». Обучающиеся просматривали не весь мультфильм, а лишь один фрагмент с участием главных героев

мультфильма. Перед просмотром каждый обучающийся вытянул карточку с именем героя, задача была - услышать реплики своего героя и записать их. После первого просмотра обучающиеся с одинаковыми героями объединились в группы. Их задачей было сверить реплики, которые они записали и во время второго просмотра внести корректизы. В результате у каждой группы обучающихся получился частичный скрипт просмотренного фрагмента мультфильма. Далее обучающимся было предложено самостоятельно озвучить фрагмент мультфильма. В группах обучающиеся с одинаковыми героями разделили реплики между собой, а затем озвучили просмотренный ранее фрагмент своими голосами, видео в данном случае воспроизводилось без звука.

Таким образом, применив аудиовизуальную опору в виде мультфильма и создав общий итоговый продукт, мы реализовали все три педагогических условия, так как работа с мультфильмом включала в себя применение аудиовизуальных опор, активных методов обучения и способствовала созданию коллаборативной среды на занятии.

Коллаборативное обучение – педагогическая методика, заключающаяся в организации групповой работы обучающихся, с целью решения задачи, выполнения задания или создания определенного продукта. Коллаборативное обучение основывается на идее, что обучение является социальной деятельностью, где участники взаимодействуют друг с другом, и образовательный процесс осуществляется через коммуникацию [18].

Мы считаем, что создание коллаборативной среды — это залог успешного занятия и наличие высокой мотивации у обучающегося. Для реализации данного педагогического условия работа с обучающимися в рамках аprobации авторской системы проводилась в формате сотрудничества. При формировании групп обучающихся для организации продуктивной работы с активными методами обучения, с опорой на аудиовизуальные опоры, педагог старался обеспечить разнообразие в

уровне успеваемости. Основная цель - создать группы, в которых присутствуют обучающиеся с разными уровнями - высоким, средним и низким. Иногда педагог объединял слабых и средних обучающихся в одну группу, однако задания для такой группы были подобраны менее сложными или средней сложности, чтобы обучающиеся все же могли достичь успеха. Важными моментами для педагога являлось развитие самостоятельности, организованности и уверенности в своих возможностях каждого отдельного обучающегося.

Данное педагогическое условие реализовывалось в совокупности как с первым, так и со вторым условием. В рамках реализации данного педагогического условия работа с материалами в процессе формирования умения аудирования проходила с применением аудиовизуальных опор.

На первом этапе работы обучающимся было предложено посмотреть видеоролик с экскурсией по Лондону без звука и догадаться, о его сюжете. Для того, чтобы получить некоторые подсказки, о том, что происходит на видео, обучающиеся работали с «True/false statements» с применением метода «Светофор». Фрагменты из просматриваемого видеоролика представлены на рисунке 12.



Рисунок 12 – Фрагменты видеоролика, с которым работали обучающиеся

Далее обучающиеся получили раздаточный материал, в котором был представлен список ключевых фраз из видеоролика, сопровождающийся иллюстрациями. Следующей задачей обучающихся было расставить данные фразы в логической последовательности.

Список ключевых фраз из видеоролика представлен на рисунке 13.



Рисунок 13 – Список ключевых фраз из видеоролика

В завершение работы с видеороликом обучающиеся самостоятельно составили текст, дополнив ключевые фразы более подробной информацией, которую они услышали при повторном просмотре уже со звуком. В завершение работы обучающиеся получили задание - снять собственный видеоролик и озвучить его, используя составленный ранее текст. Таким образом итоговым продуктом деятельности обучающихся стал их собственный мини-фильм, который был создан в условиях коллаборативной среды, с применением активных методов обучения и аудиовизуальных опор. Что свидетельствует о том, что все три педагогических условия были реализованы.

Резюмируя вышесказанное, мы сделали выводы, что создание коллаборативной среды, а также применение активных методов и аудиовизуальных опор на занятии способствует реализации содержательного и технологического блока нашей системы формирования умения аудирования и способствует созданию ситуации успеха для каждого обучающегося, а следовательно укреплению мотивации к изучению иностранного языка.

На формирующем этапе нашего исследования нами была проведена промежуточная диагностика. Полученные результаты эксперимента по изучению сформированности умения аудирования в условиях формирования этих умений представлены в таблице 4. Для получения

данных были использованы результаты наблюдений, промежуточного тестирования, анкетирования и опросов, проведенных в ходе формирующего этапа эксперимента.

Таблица 4 – Характеристика уровней сформированности умения аудирования в ходе формирующего этапа экспериментальной работы в соответствии с выделенными критериями (в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	3	18	10	59	4	23
КГ	15	2	13	6	40	7	47

Уровни сформированности умения аудирования по результатам промежуточной диагностики в соответствии с выделенными критериями представлены в виде диаграммы на рисунке 14.

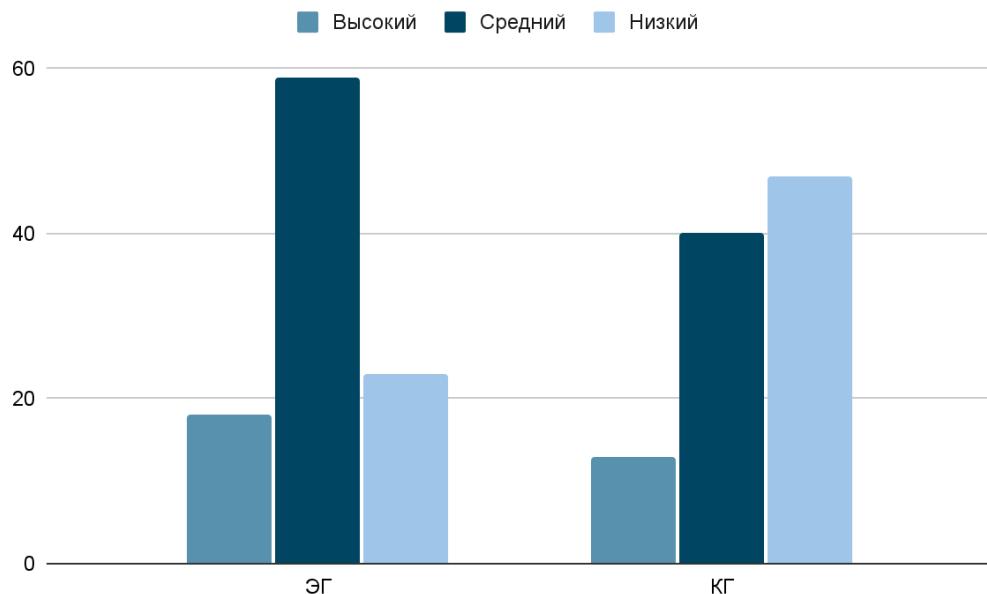


Рисунок 14 – Уровни сформированности умения аудирования по результатам промежуточной диагностики в соответствии с выделенными критериями (в %)

На формирующем этапе в ходе опытно-экспериментальной работы был проведен промежуточный анализ показателей, который позволил выяснить изменение уровня сформированности умения аудирования по выделенным критериям в экспериментальных и контрольных группах.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что количество обучающихся с высоким уровнем сформированности умения аудирования в экспериментальной группе превышает аналогичный показатель в контрольной группе на 5%. Также выявлено, что количество обучающихся среднего уровня сформированности умения аудирования отличается на 19% между экспериментальной и контрольной группами, в то время как показатели низкого уровня сформированности умения аудирования в экспериментальной группе на 24 % ниже, чем в контрольной группе.

Таким образом, соблюдение всех трех педагогических условий в процессе формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор позволило сформировать умение аудирования у обучающихся на более высоком уровне, это доказали результаты контрольных мероприятий на обобщающем этапе эксперимента.

### **2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию умения аудирования с применением аудиовизуальных опор**

На заключительном этапе исследования, направленного на определение уровня сформированности умения аудирования, мы провели заключительную диагностику, состоящую из комплекса заданий по аудированию. По своей структуре и содержанию, этот комплекс заданий не отличался от того, который был создан в начале исследования.

Комплекс заданий состоял из трёх видов аудирования: аудирование с полным пониманием текста; аудирование с пониманием основного смысла; аудирование с целью извлечь необходимую информацию. Задачей обучающихся было прослушать тексты и выполнить задания к ним.

Для определения уровня сформированности умения аудирования в соответствии с выделенными критериями, мы предлагали обучающимся выполнить три задания по аудированию, разработанные на констатирующем этапе эксперимента: задание с выбором правильного

ответа - true / false statements, заполнение пропусков в тексте, ответы на вопросы. Пример предлагаемых заданий представлен в Приложении 4.

Результаты анализа работы обучающихся с комплексом заданий представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Характеристика уровней сформированности умения аудирования на обобщающем этапе экспериментальной работы (в соответствии с выделенными критериями, в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	4	24	9	52	4	24
КГ	15	1	6	7	47	7	47

На рисунке 15 представлена диаграмма, иллюстрирующая уровни сформированности умения аудирования по результатам итоговой диагностики в соответствии с деятельностным и когнитивным критериями в экспериментальной и контрольной группах. Данные, полученные в результате тестирования, наглядно демонстрируют различия между этими двумя группами.

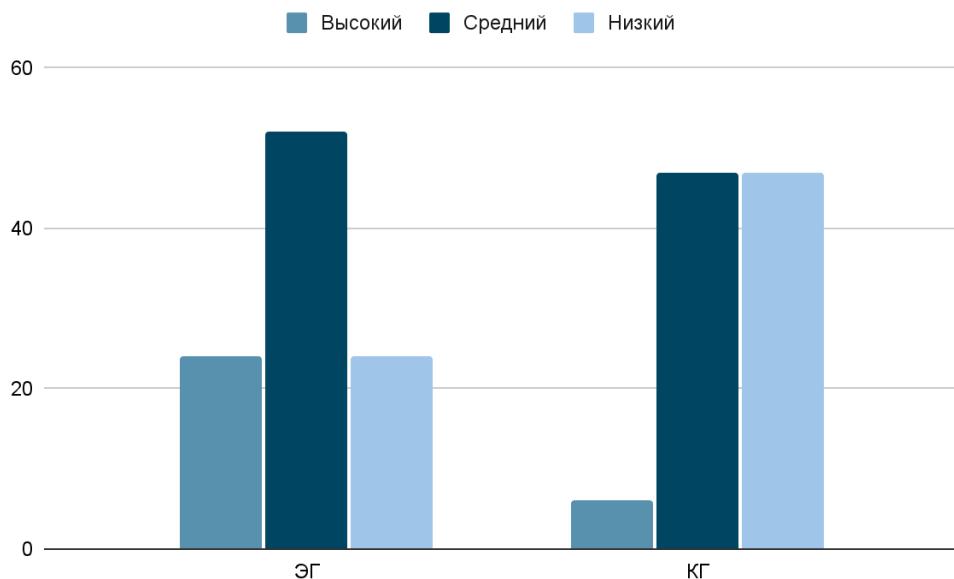


Рисунок 15 – Уровни сформированности умения аудирования по результатам итоговой диагностики в соответствии с выделенными критериями. (в %)

Из представленной диаграммы видно, что в экспериментальной группе процент обучающихся с высоким уровнем сформированности умения аудирования выше на 18% по сравнению с контрольной группой. Количество обучающихся со средним уровнем сформированности умения аудирования составляет 52% в экспериментальной группе. Кроме того, в экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем сформированности умения аудирования отличается на 23% от контрольной группы, в соответствии с выделенными критериями.

При обработке результатов эксперимента, проведенного на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах, мы пришли к выводу, что уровень сформированности умения аудирования в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной группе. Особенно заметна разница в количестве обучающихся с высоким уровнем умения аудирования, которое в экспериментальной группе превышает показатели контрольной группы на 18%. Что касается обучающихся со средним уровнем, то количество обучающихся в экспериментальной группе на 5% выше, чем в контрольной группе, однако на низком уровне умений разница составляет 23% в пользу экспериментальной группы.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что положительные изменения были более выражены в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе, где реализовывалась система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и соблюдались определенные педагогические условия, обучающиеся продемонстрировали более высокий уровень сформированности умения аудирования по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Таким образом, можно заключить, что разработанная нами система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор оказалась эффективной.

## **Выводы по главе 2**

1. В экспериментальной работе по реализации системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и разработанных нами педагогических условий ставились и решались следующие задачи:

- разработка критериев и уровней сформированности умения аудирования;
- разработка и апробация целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического, результативно-оценочного блоков авторской системы;
- изучение воздействия педагогических условий на эффективность функционирования системы;
- обобщение полученных результатов.

2. Целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор с учетом выделенных педагогических условий.

3. Степень сформированности умения аудирования оценивается на основе диагностики в рамках выделенных критериев (деятельностный, когнитивный).

4. Итоги эксперимента на констатирующем этапе определили, что уровень сформированности умения аудирования в обеих группах находится на среднем уровне.

5. В процессе нашей экспериментальной работы были определены критерии и уровни сформированности умения аудирования. Мы провели апробацию разработанной нами системы и педагогических условий в естественной среде, в рамках образовательного процесса на базе МАОУ «Гимназия №23 г. Челябинска». Результаты экспериментальной и

контрольной групп на этапе констатации по уровню сформированности умения аудирования оказались практически одинаковыми. Наша разработанная система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и педагогических условий была внедрена в экспериментальной группе.

6. Показатели обобщающего этапа экспериментальной работы и сравнительный анализ динамики результатов обучающихся свидетельствуют о достижении цели эксперимента. Количество обучающихся в экспериментальной группе с высоким уровнем умения аудирования значительно увеличилось (на 18 %) по сравнению с контрольной группой. В то же время, результаты участников эксперимента в контрольной группе, где не были созданы необходимые педагогические условия, оказались менее положительными.

7. Расхождения в уровне сформированности умения аудирования в контрольной и экспериментальной группах подтвердили, что установленные педагогические условия способствуют достижению более высокого уровня развития этого умения. Согласно этим результатам, комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективной работы системы формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Изучение современного состояния и тенденций в развитии системы профессионального образования, анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов, а также проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердили необходимость формирования умения аудирования как важного умения. Повышение требований к уровню образования обучающихся при внедрении новых технологий и методов обучения, а также недостаточное изучение проблемы формирования умения аудирования повлияли на значимость данного исследования, в рамках которого для формирования вышеупомянутого умения были использованы аудиовизуальные опоры. Для решения данной проблемы была разработана и протестирована система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор, а также выявлен комплекс педагогических условий для эффективного функционирования данной системы.

В первой главе нашего исследования был проведен анализ состояния проблемы формирования умения аудирования. Мы разработали понятийно-категориальный аппарат и изучили научные труды отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме. Кроме того, мы определили структуру и содержание формируемого умения, а также разработали и теоретически обосновали систему формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор.

В ходе наших исследований было установлено, что формирование умения аудирования с применением аудиовизуальных опор требует целенаправленных действий. В связи с этим мы разработали авторскую систему, которая:

– строится с учетом требований социального заказа;

– реализуется с учетом системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов;

– включает в свою структуру целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, результативно-оценочный блоки;

– осуществляется посредством реализации педагогических условий, включающих в себя применение активных методов обучения, применение аудиовизуальных опор при формировании умения аудирования, а также создание коллаборативной среды на занятии.

Вторая глава диссертационного исследования посвящена экспериментальной работе формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор и реализации комплекса педагогических условий. В данной главе представлены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента, содержание работы, а также интерпретацию полученных результатов.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают нашу гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования умения аудирования является актуальной из-за особенностей социального заказа, возрастающих требований к качеству образования обучающихся и недостаточной разработанности данной проблемы в педагогике.

2. Экспериментальная работа показала, что система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор должна

основываться на системном, деятельностном и личностно-ориентированном подходах. Системный подход определяет структуру системы, выявляет целостность ее компонентов, а деятельностный подход наполняет систему содержанием. Личностно-ориентированный подход в сочетании с вышеупомянутыми позволяет выстроить образовательный процесс с учетом интересов обучающихся.

3. Система формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор включает следующие структурные блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, результативно-оценочный.

4. Комплекс педагогических условий, который включает в себя применение активных методов обучения, применение аудиовизуальных опор при формировании умения аудирования, а также создание коллаборативной среды на занятии является необходимым и достаточным для эффективного формирования умения аудирования.

5. Результаты экспериментальной работы показали, что обучающиеся экспериментальной группы, где реализовалась система формирования умения аудирования с применением аудивизуальных опор и комплекса педагогических условий, продемонстрировали более высокий уровень сформированности умения аудирования по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Таким образом, проведенное нами опытно-экспериментальное исследование подчеркнуло значимость полученных результатов и показало, что использование аудиовизуальных опор при изучении иностранного языка повышает мотивацию обучающихся к обучению, а также вносит разнообразие в учебный процесс и способствует формированию умения аудирования.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (на материале английского языка для младших курсов языкового вуза): Автореф. дис. ... к. п. н.– М., 2000.– 16 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманская основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
3. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Москва: Дрофа, 2008. – 431 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. для студентов вузов. – Москва: Аспект-Пресс, 2001. – 290 с.
5. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: Поиски новых путей / И. Л.Бим // Иностранный язык в школе. – Москва, 1989. – №1. – С. 89-93.
6. Блауберг, И.В, Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
7. Блохина Е.В. Некоторые вопросы обучения аудированию // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 2. – С.13-24.
8. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности:

учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.

9. Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух.– М.: Просвещение, 1965.– 78 с.

10. Ведрученко В. Р., Крайнов В. В., Кокшаров М. В. О системном подходе в методологии научных исследований / В. Р. Ведрученко, В. В. Крайнов, М. В. Кокшаров // Омский научный вестник. – Омск, 2012. – С. 55-60.

11. Вербицкая М. Тесты по подготовке к ЕГЭ по английскому языку // М. Вербицкая, М. Манн, С. Тейлор-Ноулз. – М.: Macmillan, 2015.

12. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный под-ход: Метод, пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

13. Войтович Н. В. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении РКИ / Н. В. Войтович // Белорусский государственный университет. – Минск, 2016. – 141 с.

14. Гальская Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальская. – Москва: Арти-глосса, 2000. – 323 с.

15. Гальская Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальская, Н. И. Гез. – Москва: АСА, 2004. – 298 с.

16. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – Москва, 1982. – 373 с.

17. Горбатова Т. Н. Коммуникативно-деятельностный подход в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза / Т. Н. Горбатова, А. В. Кудряшова, С. В. Рыбушкина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – Москва, – 2015. – № 10. – С. 1139- 1141.

18. Гришанова И. А. Актуализация ситуации успеха при обучении иностранному языку младших школьников.// Иностранные языки в школе – 2008, №2.
19. Даминова С. О. Методические рекомендации по работе с видеофильмом в процессе обучения устной иноязычной речи / С. О. Даминова — Филологические науки. Вопросы теории и практики — Тамбов: «Грамота», 2013. — 214 с.
20. Дубинина Т. Г. Использование видео на уроках иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся / Т.Г. Дубинина [эл.ресурс – knu. znate.ru/docs/index – 454335.html]
21. Жукова Н. А. Практический курс методики обучения иностранному языку: практикум / Н. А. Жукова. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 108 с.
22. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 5. – С. 24-32.
23. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. Гос. Пед. Университет, 1998. – 126 с.
24. Зимняя, И.И. Психология обучения иностранному языку в школе. / И.И. Зимняя — М., 1991. — 228с.
25. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Под ред. Т. А. Ильина, д-р пед. наук: Всесоюз. о-во «Знание». Политехн. музей и Межвед. науч. совет по проблеме «Программир. Обучение» / Москва: Знание, 1972. – 78 с.
26. Исенина Е. И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи//ИЯШ.–1975.– № 2.– с. 35-41.
27. Исенко, И. А. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании социолингвистической компетенции. / И. А. Исенко — Иностранные языки в школе. — 2009. 318 с.
28. Использование мультимедийных средств на уроках иностранного языка – URL: <http://nsportal.ru/shkola/obshcheshkolnaya-tematika> (дата обращения: 05.11.2024).

29. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие/ Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
30. Конаржевский Ю. А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: Учеб. пособие по спецкурсу / Челябинск: Челяб. ГПИ, 1980. – 93 с.
31. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. — 474 с.
32. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учеб.пособие / Ю. З. Кушнер; МГУ им. А.А. Кулешова. – Могилев: Изд-во МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
33. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., Просвещение, 1969. – 214 с.
34. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
35. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М.В.Ляховицкий. – Москва, 1981. – 367 с.
36. Методика обучения аудированию на уроках иностранного языка как виду речевой деятельности на среднем этапе в основной общеобразовательной школе –URL: <https://clck.ru/3GhKoU> (дата обращения: 05.10.2024).
37. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – Москва: Дрофа, 2005. – 253 с.
38. Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

39. Миролюбов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М., Просвещение, 1967. – 178 с.
40. Морозова И. Д. Обучение аудированию.– Иваново, 1993.– 17 с.
41. Новиков А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. – 4-е изд. – Москва: Эгвес, 2003. – 104 с.
42. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
43. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. – Москва, 2009. – 349 с.
44. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
45. Образовательный портал для подготовки к экзаменам: официальный сайт URL: <https://clck.ru/3GhKn6> (дата обращения 02.03.2024).
46. Остапенко А. А., Бедерханова В. П. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / Под ред. В. П. Бедерхановой, сост. А. А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2013. – 90 с.
47. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем: Златоуст – Санкт- Петербург, 2015 – 117 с.
48. Панина Г. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. С. Панина, Л. Н. Вавилова; Под ред. Г. С. Паниной. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 176 с.
49. Педагогический словарь:  
Профессионально-педагогические понятия: Слов. / сост. Г. М. Романцев, В.

А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. 92 Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

50. Педагогический словарь: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

51. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

52. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОСПРЕСС, 2006. – 365 с.

53. Прессаков Н. Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста // Иностранные языки в высшей школе. - 1981. – С. 57-62.

54. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие / Е. И. Пургина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

55. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Москва: Современное слово, 2010. –720 с.

56. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языка в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.

57. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. Пособие для высших педагогических учебных заведений. – Москва, 1935. – 704 с.

58. Сакаева Л. Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению

«педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). – Казань: КФУ, 2016. – 189 с.

59. Самойлова Т. А. Игры на уроках английского языка: Метод. пособие / Т. А. Самойлова. – Москва: ООО «Издательство АСТ», 2005. – 92 с.
60. Скрипникова Т. И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: Учебно-методическое пособие / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [авт.-сост. Т.И. Скрипникова]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017. – 137 с.
61. Соловова Е. Н. Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой (5–6 ноября 2019 года) / под ред. М. А. Буровой, А. Е. Буровой и др. – Обнинск: Титул, 2020. – 796 с.
62. Соловова Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / Е. Н. Соловова. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 192 с.
63. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова под ред. Е. П. Предвечного и Ю. А Шерковина. – Москва: Просвещение, 2002. – 266 с.
64. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие [Текст] / С.Б. Ступина. — Саратов: «Наука», 2019. - 52 с.
65. Суворова, Н. А. Интерактивное обучение: новые подходы [Текст] / Н. А. Суворова. — М., 2019. 167 с.
66. Суворова, Н. А. Интерактивное обучение: новые подходы [Текст] / Н.А. Суворова. — М.: «Вербум», 2005. 42 с.
67. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

68. Татарницева С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика. Электронное учебное пособие / С. Н. Татарницева. –Тольятти: Изд-во ТГУ, 2021. – 329 с.
69. Титова, С.В. Мобильное обучение иностранным языкам: Учебное пособие [Текст] / С.В. Титова. — М.: Издательство «Икар», 2019. 224 с.
70. Ушачев В. П. Теоретико-методологические ориентиры формирования творческой активности личности школьника. – Москва: Прометей, 1996. — 32 с.
71. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"// Консультант плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>. (Дата обращения 26.02.2024 г.)
72. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. – Москва, 2002. – 285 с.
73. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – Москва: Филоматис, 2006. – 480 с.
74. Эльконин Д. Б. Психология игры: 2-е изд. / Д. Б. Эльконин. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
75. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва: Наука, 1978. – 391 с.
76. Янеева М.И. Аудирование как цель и средство обучения // первое сентября.- 2007.- №12.- С. 5-7.
77. Янкин В. В. Коррекция уровня мотивационной активности обучающихся в процессе изучения иностранного языка / В. В. Янкин // Когнитивные процессы и изучение иностранных языков. – 2005. – №4. – С. 3-4.

78. Falla T., Davies P. : Solutions, third edition: Student book: Intermediate / T. Falla – London: Oxford University Press, 2017. – 165p.
79. Latham-Koenig Ch.: English File: Student book : Elementary / Ch. Latham-Koenig, C. Oxenden, J. Lambert. – Oxford University Press, 2019. – 435 p.
80. Nunan D.: Practical English language teaching, first edition / Student book: Elementary / D. Nunan – Published by McGraw-Hill, 2003. – 342 p.
81. Scrivener J.: Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Second Edition / J. Scrivener. – Macmillan books for teachers, 2005. – 431 p.
82. Thornbury Sc. An A-Z of ELT / Sc. Thornbury. – Macmillan books for teachers, 2006. – 256 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### **Анкета**

**Анкета на определение сформированности навыков аудирования**

Вопросы для анкеты	Количество баллов (от 1 до 5)				
1. Способен определить основную тему аудиотекста	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2. Способен распознавать знакомые слова в тексте	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3. Способен распознавать ключевые слова, относящиеся к теме аудиотекста	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4. Способен пропускать неизвестный языковой материал, несущественный для понимания	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5. Способен выделять в тексте факты и аргументы в соответствии с вопросами	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

6. Способен догадываться о значении слов исходя из контекста	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7. Способен выделять причинно-следственные связи между событиями и явлениями в аудиотексте	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. Способен определять цели и мотивы говорящего	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9. Способен различать стили высказывания	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
10. Способен обобщать содержащуюся в аудиотексте информацию, определять свое отношение к ней	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Уровни сформированности навыков аудирования по результатам анкеты:

1-15 баллов – низкий уровень;

16-35 баллов – средний уровень;

36-50 баллов – высокий уровень.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Task 1

*Вы услышите 6 высказываний. Установите соответствие между высказываниями каждого говорящего A–F и утверждениями, данными в списке 1–7. Используйте каждое утверждение, обозначенное соответствующей цифрой, только один раз. В задании есть одно лишнее утверждение. Вы услышите запись дважды.*

1. Using the Internet is a good way of studying English.
2. The Internet has all kinds of interesting forums.
3. The Internet helps with shopping.
4. The Internet is ideal for being a freelance worker.
5. The Internet helps to learn about different cultures.
6. The Internet can be dangerous for users.
7. The Internet gives quick access to the information you need.

Говорящий	A	B	C	D	E	F
Утверждение						

### Task 2

Вы услышите диалог. Определите, какие из приведенных утверждений A–G соответствуют содержанию текста (1 — True), какие не соответствуют (2 — False) и о чём в тексте не сказано, то есть на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (3 — Not stated). Занесите номер выбранного Вами варианта ответа в таблицу. Вы услышите запись дважды.

- A) The woman wants to find out details about ordering a special book for her son's birthday.
- B) The birthday special includes a tour of the cinema.
- C) The cinema provides food and drink but it costs extra.
- D) It is NOT safe to leave things in the birthday room during the film.
- E) You must pay for the birthday room before the day of the party.
- F) The cinema is fully booked on the day of the boy's birthday.
- G) The woman is going to pay for the special online.

Запишите в ответ цифры, расположив их в порядке, соответствующем буквам:

A	B	C	D	E	F	G

### Task 3

*Вы услышите репортаж дважды. Выберите правильный ответ 1,2 или 3.*  
**Watching the displays at the exhibition the speaker was eager to test personally...**

1. ...only some of them.
2. ...the first twelve.
3. ...all of them.

**The speaker came to the exhibition...**

1. ...alone.
2. ...with James.
3. ...with a group of friends.

**The speaker managed to do well in the...**

1. ...Brush boarding.
2. ...Roller skiing.
3. ...Land yachting.

**The speaker didn't do well in the Aquathlon because...**

1. ...he didn't take it seriously.
2. ...he was saving energy for Kite surfing.
3. ...it was technically tricky.

**The secret of successful Kite surfing lies in...**

1. ...choosing the largest possible kite.
2. ...‘jumping’ and landing smoothly.
3. ...avoiding getting dragged in the air.

**The speaker stopped Kite surfing after 30 minutes because...**

1. ...of extreme tiredness.
2. ...there was an off shore wind.
3. ...the instructor suggested it.

**All the displays were...**

1. ...experimental models with designers used as instructors.
2. ...real practiced sports.
3. ...computer installations of real sports. [45]

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Test

#### Exercise 1

You will hear five monologues. For statements 1-6, match the speakers (A-F). There is one extra statement which you do not need to use.

1. A drive to a historical monument can be educational.
2. A day trip to soaring heights is quite refreshing.
3. If you live by the sea, you can take a day trip to an island.
4. A day trip to the city is pleasant if you live in the country.
5. A non-stop drive through the countryside is fulfilling enough.

6. You can spend all day enjoying activities a national park has to offer.

7. Local areas of fresh water can be a nice way to spend time.

Speaker	A	B	C	D	E	F
Statement						

## Exercise 2

You will hear a dialogue. For questions 1-7, choose the best answer.

1. The tour company that John works for provides...

- a) large-scale tourism.
- b) environmental education.
- c) food and drink tours.

2. While at university, John studied...

- a) biology.
- b) forest conservation.
- c) zoo management.

3. What must travelers do before they go on a trip?

- a) Participate in a short course on environmental protection
- b) Sign forms promising not to damage the environment.
- c) Donate money to environmental protection.

4. John believes that most people...

- a) know a great deal about rainforests.
- b) want to travel to rainforests.
- c) are unaware of the importance of rainforests.

5. How does John describe the fight to protect rainforests in Brazil?

- a) The government is losing the fight.
- b) Despite some good news, the struggle is ongoing.
- c) It is going extremely well.

6. What does John say about the native people?

- a) It is very rare that they get to meet with them.
- b) All native people are willing to engage with the tour.
- c) Cultural understanding is gained from some of them.

7. In the future, John hopes his company will...

- a) begin tours in new regions.
- b) expand tours in existing regions.
- c) focus on South-East Asia.

### **Exercise 3**

You will hear five people talking about problems they face while travelling. For questions 1-5, match the events (A-F) to the people talking about them. There is one extra letter which you do not need to use.

- A.** He was forgetful.
- B.** He made a wrong decision.
- C.** He got to the wrong place.
- D.** He was treated badly.
- E.** He didn't take safety precautions.
- F.** He was involved in a frightening incident.

Speaker 1 \_\_\_\_\_

Speaker 2 \_\_\_\_\_

Speaker 3 \_\_\_\_\_

Speaker 4 \_\_\_\_\_

Speaker 5 \_\_\_\_\_