



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Использование опор в процессе обучения аудированию

Выпускная квалификационная работа
по направлению 440305 Педагогическое образование (с двумя профилями
подготовки)

Направленность программы бакалавриата
«Иностранный (немецкий) язык. Иностранный (английский) язык»

Проверка на объем заимствований:
79,67 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«01» июня 2017 г.
зав. кафедрой немецкого языка
и МОНЯ
Быстрой Елена Борисовна

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ОФ-503/090-5-1
Бабанова Дарья Юрьевна

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Быстрой Елена Борисовна

Челябинск

2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ	6
1.1 Психологическая характеристика аудирования как вида речевой деятельности.....	6
1.2. Трудности при обучении восприятию иноязычной речи на слух обучающимися среднего школьного возраста.....	18
1.3 Ретроспективный анализ принципа наглядности в теории и практике обучения	25
1.4 Характеристика опор при обучении восприятию иноязычной речи на слух.....	29
Выводы по первой главе.....	33
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОР	35
2.1. Ход и результаты экспериментальной работы по обучению восприятию иноязычной речи на слух на основе использования опор у школьников восьмых классов.....	35
Выводы по второй главе.....	59
ЗКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	63
ПРИЛОЖЕНИЯ	68

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Новые политические и социально-экономические реалии, а также вступление России в Болонский процесс привели к качественно новым взаимоотношениям России со странами мирового сообщества, расширению и углублению контактов, созданию совместных предприятий, что, несомненно, повысило статус иностранного языка как учебного предмета, вызвало практический интерес к его изучению и способствовало созданию для этого благоприятных возможностей. В настоящее время знание иностранного языка является не только атрибутом культурного развития человека, но и немаловажным условием его успешной деятельности в самых разных сферах производства.

К тому же, в связи с развитием технических источников информации обостряется проблема эффективности обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух как средству межкультурной коммуникации. В современной методике доказано, что, предопределяя успешность чтения, говорения и письма, восприятие и понимание речи на слух является самым сложным видом речевой деятельности, поскольку характеризуется однократностью предъявления, низкой пропускной способностью слухового канала и невозможностью изменить темп речи говорящего в соответствии со скоростью её переработки реципиентом. Недооценка аудирования на среднем этапе обучения может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке учащихся.

Исследования в этой области проводились в рамках сознательного (С.П. Золотницкая, Н. Г. Гоцкин), деятельностного (Н. И. Гез, Н. В. Елухина), лично-деятельностного (И. И. Зимняя, Н. С. Харламов) и культурологического (И.И. Халеева) подходов. Учёными были изучены проблемы обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух: формирование общефункциональных и речевых механизмов (А. И. Кохановская, Н. С. Харламова), формирование фонетических навыков восприятия речи на слух (И. Ю. Борозинец) и рецептивных лексических

навыков (М. П. Базина, В. Е. Горбачёв), взаимосвязанное обучение восприятию и пониманию речи на слух и другим видам речевой деятельности (И. А. Дехерт, Ж.А. Короткевич), использование зрительно – слуховой наглядности и технических средств обучения (Г. Ш. Кадырова, Е. П. Москалёв, М. Ю.Новиков).

Однако, несмотря на сохраняющийся интерес к обучению иностранного языка, обучение школьников восприятию и пониманию иноязычной речи на слух характеризуется как недостаточно эффективное. Наши наблюдения за учебным процессом в среднеобразовательной школе, а также опрос обучающихся и диагностический срез их навыков аудирования показали, что школьники испытывают определённые сложности при аудировании, тем не менее, в процессе обучения решаются лишь некоторые аспекты данной проблемы. Определение наиболее эффективных форм работы с аудиоматериалами в процессе обучения аудированию у обучающихся, обусловило выбор темы нашей выпускной квалификационной работы **«Использование опор в процессе обучения аудированию»**.

В обычной общеобразовательной школе особенно заметно, что обучение детей аудированию – достаточно трудоемкий процесс. В группах зачастую собраны дети с разным уровнем зрительного, слухового восприятия и памяти. Как правило, слуховое восприятие и слуховая память развиты у учащихся значительно хуже, что усугубляет проблему обучения аудированию. От преподавателя требуется решения целого ряда проблем, начиная с определения характера аудитивного материала и отбора и методики выполнения упражнений, заканчивая учётом всех условий, обеспечивающих понимание сообщений. Так как аудирование требует напряженной мыслительной деятельности, обучающиеся обычно быстро утомляются и переключают своё внимание на что-то другое (звук, вещь, вид из окна или сосед по парте). Именно поэтому преподаватель должен осознавать, что кроме интересного, актуального аудитивного материала и различных сменных упражнений к нему, требуется внедрять опоры, которые

привлекали бы внимание школьника ещё больше. Чем необычнее и ярче будут предоставлены опоры, чем больше способов восприятия будет задействовано в процессе аудирования - тем легче и продуктивнее будет работа по развитию данного навыка.

Цель исследования: анализ проблемы обучения аудированию в теории и практике ,а также теоретическое обоснование и опытно - экспериментальная апробация обучения школьников средней общеобразовательной школы восприятию иноязычной речи на слух на основе использования опор.

Объект исследования: процесс обучения восприятию иноязычной речи на слух в восьмом классе.

Предмет исследования: опоры как эффективный материал в процессе обучения восприятию аутентичной речи.

Гипотеза: обучение аудированию школьников восьмых классов будет наиболее эффективным, если оно будет осуществляться на основе систематического и целенаправленного использования комплекса упражнений на основе опор.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

- 1) дать характеристику понятию «аудирование», используя методическую, психологическую и лингвистическую литературу;
- 2) выявить основные трудности при обучении аудированию;
- 3) охарактеризовать опоры, которые используются для помощи восприятия аутентичной речи на слух;
- 4) разработать комплекс упражнений по обучению восприятию иноязычной речи на слух с использованием опор в восьмом классе.
- 5) апробировать данный комплекс упражнений в ходе пробного обучения обучающихся восьмых классов средней общеобразовательной школы.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

1.1 Психологическая характеристика аудирования как вида речевой деятельности

Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, которая связана с пониманием, восприятием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении.

Впервые термин «аудирование» был введен в литературу американским психологом Брауном. А в России этот термин был введен З.А. Кочкиной в статье «Что такое аудирование?» в 60-х гг. 20 в. До этого использовался термин «понимание речи на слух» [30].

По определению Роговой Г.В. и Верещагиной И.Н. «аудированием» является понимание воспринимаемой на слух речи, которое представляет собой перцептивную, мыслительно-мнемическую деятельность, что реализуется в процессе выполнения целого строя непростых логических операций [43]. Перцептивная деятельность осуществляется через восприятие, рецепцию и перцепцию. Мыслительная деятельность реализуется путём таких операций как: анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, абстрагирование и конкретизация. Мнемическая деятельность осуществляется в результате выявления и усвоения информативных признаков, формирования образа, узнавания и опознавания при помощи сравнения с эталоном, уже имеющимся в памяти [11].

Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. полагают, что «аудирование» характеризуется как сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, находящаяся в тесной связи с восприятием, пониманием и интенсивной переработкой информации, содержащейся в сообщении устной речи [12].

И.А. Зимняя, отмечая некоторые особенности аудирования как вида речевой деятельности, полагала, что аудирование выполняет как устное, так

и прямое общение, а также является реактивным и рецептивным типом вербальной деятельности в процессе общения, главная форма протекания аудирования – внутренняя, неравномерная [20]. Аудирование - основа общения, с которого начинается формирование усвоения устной коммуникации. Данная основа образуется из умения распознавать слышимые звуки, преобразовать их в сочетания, имеющие смысловой характер, сохранить их в памяти в процессе прослушивания, предвосхищать смысл предстоящей воспринимаемой информации и, в зависимости от ситуации коммуникации, усвоить воспринимаемое звуковое сообщение. Также стоит обратить внимание на то, что процесс восприятия речи протекает в темпе, специфичном для данного языка с характерными помехами как речевого, так и неречевого происхождения, и, отличающемся от родного языка. Овладевая навыками аудирования, становится возможным внимательно вслушиваться в поток речи, развивать умение предвосхищать сему предстоящего сообщения и уже на этой основе развивать умение слушать как на иностранном, так и на родном языке.

Восприятие иноязычной речи на слух является эффективным средством обучения иностранному языку. Оно даёт возможность усваивать звуковую сторону изучаемого иностранного языка, его характерные признаки фонетики и интонации, включая ритм, ударение и мелодику. В процессе формирования навыков аудирования происходит усвоение лексических единиц изучаемого языка и его грамматического строя. Понимание смысла речи в процессе коммуникации происходит при помощи реализации целого ряда сложных логических операций, включающих в себя: анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др. [11].

Но для успешного обучения школьников, следует четко понимать, что собой представляет этот вид речевой деятельности с точки зрения психологии.

Чтобы верно описать сущность восприятия (слухового и зрительного), следует чётко разделять два понятия: восприятие – это деятельность, которая

направлена на выявление характерных признаков прослушиваемой информации (создание образов) и узнавание - опознание уже имеющегося образа путём его сопоставления с эталоном. По мнению Н.И. Гез, создание и опознание образов обладают фазовым характером [13]. Не смотря на то, что некоторые авторы дают данным фазам разные наименования и имеют разногласия в определении их последовательности, во всех трудах уделяется особое внимание тесному контакту действий по формированию и опознаванию, т.е. восприятию и узнаванию.

Исследуя свойства узнавания, психологи, подчёркивают факт того, что оно в основном лишено характера развернутого сознательного процесса; если данный процесс и возможен, то его можно определить только в процессе создания образа [2]. Во время усвоения материала процесс опознавания начинает осуществляться незамедлительно (симультанно), используя лишь необходимые информативные признаки. В случае нехватки данных признаков и неосуществлённого или ложного опознавания, восприятие снова увеличивает объёмы своей работы и становится сознательным перцептивным действием или же превращается в ряд последовательных (сукцессионных) действий.

В процессе языкового общения преобладает симультанное узнавание, однако оно не исключает элементы сукцессивности. Наличие логических операций и то, как они развернуты, зависит, в первую очередь, от типа понимания: опосредованного (дискурсивного) или непосредственного. Для непосредственного понимания, в частности, сжатость и сокращенность мыслительных операций, выполняемые во внутренней речи [31].

Аудитор, в процессе восприятия речи, преобразует звуковые образы с помощью моторного (речедвигательного) анализатора в артикуляционные. Образуется функциональная связь между слуховым и речедвигательным анализатором. Говоря о зрительном анализаторе, известно, что зрительные сигналы, в отличие от остальных, предоставляют наибольший объём информации об окружающем мире. При аудировании именно оптический

анализатор в большей степени облегчает процесс усвоения и понимания устного сообщения. Следовательно, такие зрительные опоры, как жесты, органы речи, кинемы, мимика и другие укрепляют слуховые ощущения, способствуют уяснению смысла речи и её внутреннему проговариванию.

Внутренняя речь очень важна для понимания устной информации. Даже в более сложных обстоятельствах (к примеру, с применением внутренних помех в условиях эксперимента) она способствует восприятию речевого сообщения, его предвосхищению и обобщению.

Фраза как одна из единиц восприятия понимается при аудировании не в процессе её анализа и последующего синтеза её компонентов, а путём узнавания информативных признаков. Интонация является наиболее важным носителем информативного признака, поскольку она имеет "воспринимаемые качества", с помощью которых слушающий может поделить речь на сегменты, понять связи частей фразы, и, следовательно, раскрыть содержание. Поэтому интонация представляется как один из ориентиров в процессе восприятия речи на слух. Интонация, как полагает В. А. Артемов, также выполняет такие речевые функции, как логическая, синтаксическая, коммуникативная, модальная [2]. При восприятии речевых сообщений, распознается, в первую очередь, коммуникативная последовательность высказывания, причем интонация является одним из основных средств в структурировании сообщения, по которому различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. Таким образом, интонационный слух, осуществляя данные функции, одновременно формирует индикаторные признаки (эталонные), которые способствуют успешной деятельности кратковременной памяти.

Если под интонационным слухом предполагают умение воспринимать интонационное устройство фразы и ее правильное сопоставление с интонационным вариантом, то фонетический слух предполагает способность узнавать звуки речи и сопоставлять их с соответствующими фонемами. Также как и интонация, фонематический слух важен не только для

формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, он также играет большую роль в процессе задействования эталонов, которые уже закреплены в памяти, при узнавании новой информации.

Аудирование предполагает сложный процесс поиска и отбора информативных признаков из ряда возможных. Данный аспект зависит от ассоциативных связей аудитора, которые были сформированы посредством языкового опыта [5]. Обычно данные связи прочно закрепляются, и их появление имеет большую вероятность. Одновременно происходит замедление процесса "всплытия несущественных признаков", т. е. посторонних связей, которые не принадлежат контексту. Воспринимая информацию на родном языке, избирательность связей происходит значительно легче, чем на иностранном языке. Прослушивая сообщение на неродном языке, аудитор использует не только активный словарь (объем которого у обучающихся средней общеобразовательной школы не является большим), но и пассивный, полученный, в основном, в процессе чтения [28]. Зрительный образ слова, сохранённый в памяти, обычно сложно ассоциируется со слуховым. Также следует учитывать роль потенциального словаря (включающий себя лексику, которую школьники ещё не использовали в речи). В данный словарь могут входить слова иностранного происхождения, сложные слова и дериваты, которые были образованы с помощью известных обучающимся аффиксов.

Слушающие актуализируют пассивный и потенциальный словари субъективно, учитывая тему, условия прослушивания, соотношения между известными и неизвестными лексическими единицами, умения пользоваться мгновенным выбором решения из целого ряда возможных гипотез. Вероятностное прогнозирование осуществляется от слога до текста, т. е. на всех уровнях языка, причем вероятность оценки всего сообщения влияет на ширину контекста и сложность структуры всего прослушанного сообщения [29].

На фонетическом уровне успех предвосхищения основывается на знании предполагаемой звуковой последовательности и приводит к выбору оптимального решения о звуке. Если при визуальном восприятии более важными информативными источниками являются начальная и конечная часть слова, то при аудировании наиболее важную роль для понимания играют ударные гласные, расположенные в начале и середине слова. Также стоит учитывать, что в коротких словах звуки обладают большей информативной нагрузкой, чем в длинных. Таким способом объясняется особая сложность их узнавания.

На понимание лексических единиц также влияют знания о семантико-синтаксической валентности слов, их словообразовательные законы и умения сопоставлять семантику слов, особенно полисемичных, с контекстом.

Лингвистическую основу предвосхищения на фразовом уровне составляют виды связей в предложении, навык умения сохранить в памяти следы от серии слов, т. е. замедлить преждевременный вывод о смысле высказывания, учитывая лишь часть предложения. Особо проблематичными являются сложные синтаксические конструкции. Ляховицкий М.В. и Кошман И.М. предлагают для их лучшего понимания промежуточную трансформацию, которая предполагает мысленное разделение сложных фраз с одновременной, а не последовательной обозримостью всей структуры [32].

Прогнозирование на уровне текста предполагает дополнительные трудности. Даже опытный слушатель не всегда способен охватить и удержать в памяти всю прослушанную информацию, скооперировать разрозненные факты в единый контекст, понять скрытый смысл и мотивы сообщения. Для их осуществления требуется направленность внимания, интерес к теме сообщения, определенная скорость мыслительной обработки полученной информации.

Слушая речь на родном языке, чаще всего осуществляется прогноз смысла высказывания. С помощью формы и содержания образуется в данном случае полное единство. При аудировании на иностранном языке такого

единства не наблюдается. Языковая форма продолжительно остается прочной опорой для смыслового прогнозирования, хотя именно на ней фокусируется внимание слушающего [23].

Аудирование речевых сообщений задействует разные виды памяти. Так же как и ощущения, восприятие, воображение, память относится к чувственному познанию окружающего мира человеком. Мышление и речь, в свою очередь, причисляют к способам рационального или умственного познания мира. Мышление и речь являются очень важными процессами познания мира человеком, а именно: познание того, что не было представлено его собственными ощущениями и восприятием. Процессами познания так же можно считать воображение и память [14]. Воображением называют умение человека вызвать и представить в образной форме те чувства и ощущения, которые он испытывал в прошлом. С помощью воображения можно также выдумать и представить нечто новое, чего не было раньше ни в ощущениях, ни в восприятии. Выдуманные образы могут не соответствовать тому, чем они являются в реальности. Однако образы памяти, как правило, в большей или меньшей степени подходят той реальности, которую они представляют, и практически не содержат в себе признаков воображения.

В отличие от воображения, которое всегда имеет форму образа, память является не только образной, но и логической (память на мысли), эмоциональной (память на ощущения и чувства) [23].

На основе своего воображения человек творчески преобразует и реконструирует мир, и воображение как процесс органично и естественно становится частью творчества. С помощью воображения человек может предсказывать, словно видеть заранее и представлять то, что еще предстоит выполнить.

В процессе познания человеком окружающего мира воображение и память находятся во взаимосвязи друг с другом, причем их связь осуществляется параллельно по нескольким линиям [31]:

1. Обмена содержанием образов: память частично предоставляет материалы для воображения, а также активно использует образы воображения.

2. Взаимной стимуляции: воображение напрямую задействовано в процессах памяти, благоприятствуя ее улучшению; память, являясь частью воображения, делает его более результативным и креативным.

3. Общего воздействия на другие психологические процессы: например, память и воображение у человека являются основой одного из важнейших видов мышления - образного.

Психологи выделяют следующие виды памяти:

- Кратковременная память, предназначенная для хранения информации на протяжении короткого отрезка времени.
- Оперативная память, рассчитанная на хранение информации в течение предопределённого срока, в разбеге от нескольких секунд, до нескольких дней.
- Долговременная память, способная сохранять информацию в течение практически неограниченного времени. Используя данный вид памяти для припоминания, в большинстве случаев задействуется мышление и усилия воли (поэтому, ее функционирование не ограничено).
- Зрительная память, которая является способом сохранения и воспроизведения оптических образов. Данный вид памяти предполагает развитое воображение человека.
- Слуховая память, в свою очередь, представляет собой качественное запоминание и точное воспроизведение разнообразных речевых и музыкальных звуков. Данный вид памяти уникален тем, что с её помощью человек имеет возможность точно и быстро запомнить общий смысл прослушанного им текста.
- Эмоциональная память (память на переживания). Используя данный вид памяти, прочно усваивается и закрепляется новый материал: практически всё, что возбуждает эмоциональные переживания у

человека, сохраняется в его памяти без особых затруднений на более длительный срок.

Виды памяти, перечисленные выше, имеют особое значение в процессе обучения аудированию. При их недостаточном развитии невозможно совершенствовать язык, а также саму речь.

Развитие памяти ребенка с раннего возраста ведется согласно нескольким направлениям [33]. Во-первых, механическая память со временем расширяется и сменяется логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредованное, сопряжённое с активным и осмысленным применением различных мнемотехнических способов и приемов для запоминания и воспроизведения воспринимаемой информации. В-третьих, произвольное запоминание, доминирующее в детском возрасте, превращается в произвольное у взрослого человека. На среднем этапе развития произвольное и произвольное запоминание равны в использовании друг другу.

Особый вклад в понимание филогенетического развития памяти внес П.П. Блонский. Он считает, что все виды памяти, которыми обладает взрослый человек, также являются историческими ступенями ее развития. Данные ступени можно считать филогенетическими ступенями развития памяти. На основе данной мысли выделяется следующая последовательность видов памяти: двигательная, аффективная, образная и логическая. П.П. Блонский высказал и развил мысль о том, что в истории развития человечества эти виды памяти последовательно появились один за другим [7]. Эту последовательность необходимо учитывать во время отбора материала для аудирования на том или ином этапе обучения.

Теперь рассмотрим непосредственное влияние памяти как психического процесса на овладение навыков аудирования.

Чувства к окружающему миру, полученные человеком, оставляют определенный след, сохраняются и закрепляются в его памяти, а при необходимости и возможности - воспроизводятся. Данные процессы и

принято называть памятью. Как было указано выше человек обладает тремя видами памяти: произвольной, логической и опосредствованной. Первый тип памяти предполагает широкий волевой контроль запоминания, второй тип задействует логику, третий - использование целого ряда средств запоминания, которые представлены в виде предметов материальной и духовной культуры. Непосредственно в процессе аудирования используется кратковременная, долговременная и оперативная памяти [34].

Кратковременная память обеспечивает сохранение прослушанной информации на всех ступенях восприятия, подразумевает ее обработку и сохранение некоторой части информации в долговременной памяти. Последняя предназначена для сохранения слухоартикуляционных образов слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правил и схем их соединения. Благодаря данному виду памяти происходит чёткое восприятие структуры фразы и коммуникативного типа предположения. Также существует необходимость в кратковременной памяти для сравнения восприятий, идущих друг за другом с некоторым интервалом.

Для того, чтобы информация была воспринята верно, аудитор должен уметь запоминать слова и фразы, связывать прослушанное в конкретный момент сообщение с тем, что было прослушано ранее и переводить последовательно поступающий ряд сигналов в одновременный. За данную функцию отвечает оперативная память, для которой характерна низкая точность и слабая помехоустойчивость [41].

Кратковременная и оперативная память отвечают за служебную функцию. Благодаря данным видам памяти часть полученной информации переходит в долговременную память, и успешность осуществления данного процесса зависит от качества и количества материала, от способа его введения и закрепления.

Многие психологи полагают, что забывание информации, до этого находящейся в кратковременной памяти, может происходить посредством интерференции, характеризующейся определённым сходством

воспринимаемых элементов [3]. Считается, что именно в этом и заключается один из отличительных признаков кратковременной памяти, отделяющий её от долговременной. Именно для долговременной памяти характерна семантическая близость воспринимаемой информации. Учитывая сказанное выше следует, что необходима предварительная работа по сопоставлению части новой информации с той, что хранится в памяти, а также чёткое и структурированное изложение, устранение информационного перегруза цифровых данных и художественно-изобразительных средств, посредством реалий, так как в процессе аудирования задействуется наглядно-образное мышление, которое включает в себя мыслительный процесс, напрямую связанный с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности, и не может совершаться без него.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что основополагающими психическими процессами, задействованными в процессе аудирования являются следующие: память, воображение, восприятие и мышление. Таким образом, основой работы педагога является учет психических особенностей человека.

Понимание или непонимание прослушанного сообщения является результатом аудирования.

Восприятие речи на слух находится в тесной взаимосвязи с говорением – выражением мыслей посредством иностранного языка. Говорение и аудирование – два взаимосвязанных компонента устной речи. Аудирование предполагает не только восприятие информации, но и подготовку ответной реакции на услышанное во внутренней речи. Таким образом, оно подготавливает говорение, которое помогает формировать навык восприятия речи на слух [52].

Аудирование также находится в тесной связи с чтением. Они объединены принадлежностью к рецептивным видам речевой деятельности, в процессе которых происходит восприятие, понимание и активная

переработка информации, получаемой из речевого потока – при аудировании через слуховой канал, при чтении – через зрительный канал.

Самым тесным образом связано аудирование и с письмом. В процессе графического оформления человек проговаривает и слышит то, что пишет.

Таким образом, будучи тесно связанным с другими видами речевой деятельности, аудирование играет важную роль в изучении иностранного языка. В современной методике обучения иностранным языкам подчеркивается необходимость формирования этого вида речевой деятельности как очень важного умения, без овладения которым немислимо общение на языке. Оно должно занимать важное место уже на начальном этапе обучения иностранному языку. И недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников.

1.2. Трудности при обучении восприятию иноязычной речи на слух обучающимися среднего школьного возраста

Аудирование является сложным видом речевой деятельности. В статье З.А. Кочкиной отмечается, что «...усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через аудирование» [30].

Верным является постепенное и последовательное преодоление трудностей во время обучения аудированию. Психологи полагают, что тренировка является только в том случае эффективной, если она протекает в условиях высокого напряжения психики человека, активизации его внимания и воли, а также точного функционирования всех механизмов.

Ученикам следует объяснять, какую роль играет внимательное, сконцентрированное вслушивание в то, что говорится на иностранном языке, а также важно разъяснить, как важно соотносить то, что они слышат, с конкретной ситуацией и с зрительным восприятием этой ситуации [1]. Здесь имеется в виду предметная наглядность, жесты учителя, мимика и т.д., т.е. все то, что свойственно пониманию и восприятию речи.

Умение слушать является важным составляющим процесса изучения иностранного языка. Данный навык можно достигнуть с помощью определённых установок учителя, направленных на формирование, развитие самодисциплины у обучающихся, например, умение внимательно слушать учителя, одноклассника, диктора; пытаться удерживать в памяти воспринимаемую речь; понять воспринимаемую звуковую цепь, опираясь на ситуацию, в которой проходит слушание и т.д. [42].

Также следует пресекать желание учеников переводить услышанное на родной язык при прослушивании информации на иностранном, так как перевод замедляет формирование навыка аудирования.

Развитие навыка понимания речи на слух должно протекать в естественных условиях звучащей речи без восприятия ее в графической форме. Однако визуальный компонент, который сопровождает речь и свойственен общению, как упоминалось выше, очень важен. Полагаясь на

особенности аудирования как одного из самых сложных видов речевой деятельности, очень важно осветить трудности, связанные с процессом аудирования, а также изложить пути их преодоления.

Существует три физически выраженных речевых параметра: интонация, паузация и логическое ударение. Для того чтобы обучающиеся успешно понимали иноязычные тексты, следует сделать акцент на развитии у школьников навыков адекватного восприятия интонации, паузации и логического ударения [24].

Понимание текста может быть затруднено и облегчено за счёт способа предъявления и подачи текста. К таким способам следует отнести скорость, темп речи, а также тембр и высоту голоса диктора. Темп речи зависит от важности информации, находящейся в разных частях сообщения [44]. При помощи выделения долготы гласных, дается более важная информация, она произносится медленнее, второстепенная — более быстро. Характер сообщений также имеет определённое значение. К примеру, известно, что эмфатически окрашенное чтение стихотворения проходит в более медленном темпе (примерно 160 слогов в минуту), что объясняется, чётким и строгим соблюдением логических пауз, намерением диктора выразить эмоции и образность; однако если говорить о спортивных известиях, то они передаются в достаточно быстром темпе (290 и более слогов/мин).

Исследовать темп речи очень сложно, так как он находится в тесной связи с другими средствами выразительности речи (ритм, ударение паузы). С помощью эксперимента было установлено, что сокращая паузы больше чем в два раза (при сохранении темпа самого сообщения) ухудшается смысловое восприятие [17]. Для того чтобы темп речи не препятствовал восприятию речи на слух скорость предъявления в отдельных случаях должна уменьшаться с помощью увеличения длительности пауз между смысловыми кусками.

Важным аспектом успешного обучения аудированию является число предъявлений текста: один, два или три раза, а также длительность его

звучания. Учеников следует обучать пониманию звучащего текста с однократного предъявления, что является характерной чертой для функционирования этого вида речевой деятельности. Однако в процессе развития навыка восприятия иностранной речи не каждый способен понять текст с первого раза [10]. В данной ситуации обучающимся следует дать прослушать сообщение второй раз, но не более. Если вторичное прослушивание не способствует пониманию, значит, преподаватель не учел трудности и не снял их до прослушивания текста, и следующее прослушивание не будет полезным.

Лингвистической трудностью при аудировании является, прежде всего, наличие в тексте определенного количества незнакомых и непонятных слов языкового материала.

Ориентиры, которыми располагает текст, также определяют точность восприятия информации. Такими ориентирами обычно служат различные подсказки и опоры, облегчающие запоминание. Имена собственные, географические названия, даты и т.п. могут осложнять восприятие сообщения, следовательно, ученики должны быть ознакомлены с ними до начала прослушивания текста [52].

К языковым трудностям также следует отнести стилистическую окраску текста, затрудняющую восприятие речи на слух. Стилистические особенности текста могут быть неизвестны обучающимся (диалектизмы; просторечие; образные средства; ссылки на факты, имена и реалии, связанные с историей и культурой страны изучаемого языка). К реалиям также причисляют имена собственные, географические названия, названия прессы, органов и организаций, литературных произведений, знаменательные даты, традиции и обычаи, наименования всевозможных предметов быта, политическая и военная терминология. Процесс понимания речи на слух также осложняется обратным порядком слов (инверсией), бессоюзным подчинением, наличием эллиптических предложений, употреблением специальных конструкций, характерных для устной речи. К

трудностям относятся и фонетические особенности аудируемой речи. А именно: особенности произношения диктора – носителя языка, необычность или неразборчивость произношения и др.

Говоря о языковых трудностях, необходимо сказать, что длина предложения также может влиять на точность восприятия информации. Известно, что кратковременная память может вмещать лишь небольшой объём информации, сохраняя прослушиваемую фразу лишь до ее окончания [42]. К тому же следует отметить, что, помимо длины предложения, на её усвоение в памяти влияет и ее глубина. Простые предложения запоминаются проще, сложные – хуже.

Психологические трудности аудирования обуславливаются видом аудируемой речи (записанная или живая), диалогической ситуативной или монологической контекстной речи, речи знакомого или незнакомого человека (диктора) и т.д. [21] Опыт показывает, что продуктивность аудирования зависит от характера речи: речь при реальном общении воспринимается легче, чем та, что звучит на записи. Причиной этому служит то, что понимание реальной речи облегчается экстралингвистическими факторами, такими, как ситуация, артикулирование, мимика, жесты.

Грамматические явления также в разной степени осложняют восприятие информации. «Несущественными» могут являться, например, окончания прилагательных; личные окончания глаголов, при условии правильного понимания личного местоимения или существительного; порядок слов вопросительного предложения и др. Грамматические трудности связаны, прежде всего, с наличием аналитических форм, нехарактерных русскому языку; к явлениям, затрудняющим восприятие иностранной речи на слух, также относят грамматическую омонимию [38].

В области грамматики осложнение восприятия может быть связано с морфологией. Прослушивая фразу, обучающийся должен разделить ее на отдельные сегменты, найти информативные признаки прослушиваемого сообщения, которые выражены соответствующими речевыми качествами.

Существуют и другие особенности текста, осложняющие его понимание. Они связаны с его тематикой, структурой изложения, формой и содержанием. Следует обращать на это внимание в процессе обучения аудированию и принимать соответствующие меры для облегчения восприятия.

В аудиозаписи контекстная монологическая речь обычно воспринимается легче, чем ситуативная диалогическая речь или сюжетно-фабульная речь [45]. Ситуативная речь, воспринимается значительно легче, чем контекстная, так как она сопровождается зрительным рядом.

Успешность обучения аудированию зависит в большей степени от желания обучающихся понять аудиосообщение. Дети слушают повествовательные фабульные тексты внимательно и с большим интересом. Следовательно, на начальном этапе обучения им нужно отдавать большее предпочтение. Важно, чтобы аудиотекст был «прозрачен» в композиционном отношении: имел ясное выраженное начало (завязку), чётко представленное развитие действия и концовку [47]. Внесение в аудиотекст элементов юмора является символом успешного аудирования. Юмор благоприятствует созданию атмосферы непринужденности, релаксации. Трудности для восприятия информации могут быть вызваны и особенностями композиции прослушиваемого текста. К примеру, отсутствие введения текста, которое представило бы ученикам героев или указало бы на место и время действия.

На характер понимания и запоминания аудиотекста целевая установка может повлиять как положительно, так и отрицательно. Она может сделать восприятие более точным или наоборот, ошибочным, если обучающийся, предвосхищая события текста, приписывает прослушиваемому сообщению несуществующие факты или признаки. Заголовки знакомят с темой речевого сообщения и создают направленность мысли [36].

Кроме того существуют трудности, тесно связанные с культурой страны. Изучая язык на своей родине без контакта с носителями изучаемого языка, обучающийся, как правило, не обладает необходимыми фоновыми

знаниями (знания об окружающем мире, относящихся к стране изучаемого языка), поэтому он воспринимает речевую и неречевую информацию от носителя языка, соотнося её со своей культурой и нормами поведения в определенных коммуникативных ситуациях [6]. Восприятие информации данным образом может привести к неправильному пониманию прослушиваемого сообщения и прерыванию контакта.

Так как язык является феноменом определенной цивилизации, он должен изучаться в контексте этой цивилизации. Эта мысль отражается в социолингвистическом и социокультурном компонентах коммуникативной компетенции. Следовательно, школьник должен уметь воспринимать и понимать устную речь с позиции межкультурной коммуникации, для чего ему необходимы фоновые знания. На основе данных знаний, обучающиеся смогут правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка [35].

На конечный результат аудирования влияет, в частности, желание школьников узнать что-либо новое, наличие интереса к теме прослушиваемой информации, осознания объективной потребности учиться и т.д., т.е. так называемые субъективные факторы, способствующие возникновению установки на познавательную деятельность. Умение вероятностного прогнозирования, переноса выработанных навыков с родного на иностранный язык также определяет успешность аудирования [9]. Колоссальной значимостью обладают такие особенности самого обучающегося как: его изобретательность, умение слушать и слышать, смекалка, быстрая реакция на различные сигналы устной коммуникации (паузы, риторические вопросы, фразы связующего характера, логические ударения и т.д.). Навык быстро переходить с одной мыслительной операции на другую, быстро включаться в тему сообщения, связывать ее с большим контекстом и т.д. также имеет большое значение. Всеми вышеуказанными навыками можно овладеть я помощью постоянных и целенаправленных

тренировок, а именно включение аудирования в учебный процесс и его эффективное использование.

Анализируя явления, ограничивающие понимание устной речи, становится проще отобрать и структурировать материал, задействованный для обучения восприятию иностранной речи на слух. Данный анализ служит аргументацией для создания комплекса упражнений, направленных на то, чтобы обучить школьников преодолению выше перечисленных трудностей. Основные выводы, которые можно сделать на основании данного анализа, состоят в том, что, в процессе обучения аудированию, обучающегося с определенного момента необходимо ставить в такие условия, в которых он должен будет столкнуться с этими трудностями. Очень важно, чтобы в аудиоматериалах присутствовали какие-либо посильные трудности, с которыми школьники могли бы справиться самостоятельно.

Таким образом, существование значительных и многообразных трудностей аудирования неизбежно. Очевидно, что для качественного обучения аудированию необходим комплекс упражнений, учитывающий эти трудности и способствующий их преодолению. Снятие трудностей облегчает процесс овладения навыков аудирования и дает мгновенные и значительные результаты. Однако такое искусственное облегченное аудирование не готовит к восприятию естественной речи, поскольку все устраненные трудности в ней присутствуют, а к их преодолению обучающийся не готов.

1.3 Ретроспективный анализ принципа наглядности в теории и практике обучения

Применение наглядности имеет огромное значение в методике преподавания. Исследуя проблемы опор, мы обратились к принципу наглядности в теории и практике обучения.

На ранних стадиях развития человечества, когда обучение было направлено на передачу трудового опыта взрослого человека, у детей не было особых затруднений, препятствующих освоению и осознанию навыка, которому их учили. Однако появление письменности и книг значительно усложняет процесс обучения, делает его более трудоёмким, за счёт возникновения противоречий между собственным опытом школьника и общественным опытом, описанном в книгах. При освоении нового материала данные противоречия вызывают сложные отношения чувственного и рационального [39].

В XVII веке, впервые в области педагогики, Ян Амос Коменский предоставил теоретическую аргументацию принципа наглядности в процессе обучения. В его «золотом правиле» дидактики даётся четкая формулировка принципа наглядности («Наглядность - все, что возможно представить для восприятия чувствами: видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусу, допустимое осязанию - путем осязания. Если же какие-либо предметы или явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами - предоставить нескольким чувствами».).

В основе сенсуалистической философии Я. А. Коменский приводит доводы о необходимости использования в процессе обучения глубокой опоры на основе чувственного познания. По убеждению Я.А. Коменского наглядность становится главным фактором обучения новому материалу [49].

Условие, чтобы знания приобретались учениками в первую очередь исходя из собственных наблюдений, имело огромное значение в борьбе с догматическим, схоластическим обучением. Однако сенсуалистическая

философия, на которую опирался Я. А. Коменский, была несколько ограничена, что не позволило ему обосновать принцип наглядности в процессе обучения точно и разносторонне.

В своих трудах И. Г. Песталоцци представляет наглядность как уникальную основу любого развития. Чувственное познание сводится к наглядности обучения. Наглядность становится самоцелью [15].

Принцип наглядности был тщательно описан в работах И. Г. Песталоцци. Утверждая, что наглядность необходима в обучении, он также полагал, что органы чувств доставляют нам хаотичные сведения об окружающем мире. Обучение, в свою очередь, должно структурировать полученную в процессе наблюдения информацию, разграничить предметы, а также объединить однородные и близкие слова, сформировать у обучающихся понятия.

Ж. Ж. Руссо связал обучение непосредственно с природой. По его мнению, использование наглядности в процессе обучения не имеет самостоятельного значения. Находясь в природе, дети видят непосредственно то, что они должны узнать и воспринять [39].

К. Д. Ушинский дал в своих трудах чёткое обоснование наглядности, применяемой на начальном этапе обучения, руководствуясь основами психологии. Визуальные опоры являются средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Именно чувственный образ, полученный на основе наглядности, является фундаментальным в обучении, а не сама наглядность.

В педагогической системе К. Д. Ушинского применение наглядности в процессе обучения имеет тесную связь с преподаванием родного языка. По мнению К. Д. Ушинского, чтобы достичь самостоятельности детей в процессе развития дара слова, следует использовать визуальные опоры. Важно, чтобы ребёнок самостоятельно воспринимал предмет и чтобы с помощью преподавателя «... ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль, и мысль облекалась в слово» [15].

Л. В. Занков изучал всевозможные формы сочетания слова и наглядности в процессе обучения [19] .

В современной дидактике понятие наглядности относится к различным видам восприятия (зрительным, слуховым, осязательным и др.). Ни один из видов визуальных пособий не имеет абсолютных преимуществ перед остальными. Во время изучения явлений природы, к примеру, особую важность имеют природные объекты и иллюстрации, близкие к натуре, а на уроках грамматики - условные обозначения связей между словами посредством дуг, стрелок, при помощи обозначения частей слова определённым цветом и т. п. Зачастую появляется необходимость в использовании различных видов наглядных средств при ознакомлении с одними и теми же вопросами. В курсе истории, например, эффективным является изучение предметов, которые были сохранены от изучаемой эпохи, а также макеты и картинки, иллюстрирующие всевозможные явления, исторические карты, просмотр кинофильмов и т. д.

Наглядные пособия следует использовать целенаправленно, не загромождая уроки большим количеством визуальных опор, так как это препятствует обучающимся сконцентрироваться и обдумать наиболее важные вопросы. Такое применение визуальных опор в процессе обучения не даёт пользы, а скорее ограничивает усвоение знаний, и развитие школьников [46].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Наглядность является одним из главных факторов в процессе обучения. Следует опираться на более глубокие опоры, основанные на чувственном познании. Знания должны черпаться учениками на основе собственного наблюдения. (Я. А. Коменский)
- В процессе обучения наглядность должна превращаться в самоцель. Несмотря на то, что органы чувств дают беспорядочную информацию, обучение на основе принципа

наглядности должно быть направлено на структурирование полученных сведений (И. Г. Песталоцци).

- Наглядность не имеет самостоятельного значения. В природных условиях ребёнок самостоятельно находит то, что он должен изучать (Ж. Ж. Руссо).
- Лишь чувственный образ, возникающий на основе наглядности, а не сама опора играет столь важную роль в обучении. Необходимо, чтобы ребёнок самостоятельно воспринимал предмет, а учитель способствовал тому, чтобы ощущения ученика переходили в понятия, понятия превращались в мысль, а мысль формировала слово (К. Д. Ушинский).

1.4 Характеристика опор при обучении восприятию иноязычной речи на слух

Многие американские исследователи как А. Лейсен, Дж. Вулор, Д. Анджел, Т. Кимэл [25] называют опоры подсказкой (prop) и считают, что с опорами обучение становится экономичнее, эффективнее, чем без них.

В отечественной методике опора рассматривается как средство обучения иностранному языку. Е.И. Пассов определяет опору как важное средство формирования речевого умения, столь важного для развития у говорящего навыка самостоятельно высказываться [37]. Она помогает говорящему в управлении высказывания, однако постепенно испаряется в процессе развития этого навыка и полностью исчезает на последней стадии его развития. Образно выражаясь, Е.И. Пассов считал, что человек, осваивающий иностранную речь, похож на выздоравливающего после перелома ноги: прежде чем он начнет ходить самостоятельно, ему нужны костыли. В процессе изучения иностранного языка роль этих костылей и выполняют опоры. Следовательно, опора является лишь временным явлением, словно «строительные леса» выражения мысли, которые в ходе учебного процесса должны постепенно сниматься. При этом происходит «их диалектическое превращение из внешних во внутренние, их преодоление, способствующее восхождению обучаемого на «новую ступень» - с подготовленного уровня высказывания на неподготовленный.

Визуальные опоры обогащают обучающихся предметным содержанием речи и полными, глубинными и точными средствами выражения мыслей. Они способствуют пониманию воспринимаемого сообщения на слух. Опоры определяют направление мысли и благоприятствуют её расширению. Они ограничивают зону поиска в процессе речевой деятельности и фокусируют внимание на самом важном [27]. Кроме этого опора имеет в себе больше того, что в ней выражено, а за счёт индивидуального опыта школьника заполняются пробелы [50].

Следовательно, при обучении иностранным языкам всевозможные наглядные пособия дают зрительную информацию, которая в процессе изучения языка может выполнять самые разнообразные функции:

- является опорой во время восприятия речевой структуры;
- связывает смысловую и звуковую стороны слова, тем самым облегчая запоминание.

В методике существует два типа опор: визуальные (изобразительные) и вербальные опоры при обучении аудированию. Визуальными являются такие опоры как: карты, картинки, фотографии, схемы, подчеркивания, особый шрифт, цвет, заголовки. Каждый из этих ориентиров имеет свое назначение. По мнению А.А. Смирнова, заголовки, которые он называет «наиболее распространенным видом опорных пунктов», знакомят с темой прослушиваемой информации, и, таким образом, дают мысли направление. Рисунки (или картины) как подсказывающие опоры используются в зависимости от выполняемого задания. При целевой установке на слушание и последующее воспроизведение рисунки имеют положительное значение. Они возбуждают интерес, способствуют речевой догадке и помогают запомнить последовательность прослушанных фактов [48].

Визуально-изобразительные опоры играют большую роль не только для восприятия информации, но и для последующей передачи содержания. Они разгружают память, сегментируя речевой поток, а также улучшая точность и полноту понимания, так как «пропускная способность» зрительного анализатора в несколько раз больше слухового [51]. По данным некоторых исследований разница в понимании одного и того же сообщения, воспринятого в условиях контактного (а следовательно, располагающего большим количеством самых разнообразных зрительных опор) и дистантного общения составляет от 20 до 40 %.

Различают 2 основные группы визуальных опор:

- изображения и отображения предметов и явлений действительности;

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

В процессе обучения аудированию также используются подстановочные таблицы, введенные в методический арсенал Г. Пальмером, ключевые слова И.А. Грузинской, логико-синтаксические схемы В.М. Кунина, структурно-речевые схемы высказываний Т.Л. Сирьк, функционально-смысловые таблицы речевых высказываний В.П. Коростелева, денотатные карты высказываний Г.Д. Чистяковой [8]. Существуют также различные классификации опор, предложенные М.В. Ляховицким, В.Б. Царьковой, В.И. Скалкиным, Е.И. Пассовым, Ф.М. Рабинович.

В основе классификации опор лежат различные критерии:

- по каналу поступления информации опоры делятся на слуховые, зрительные, зрительно-слуховые (классификация М.В. Ляховицкого) или на визуальные, аудитивные, аудио-визуальные (классификация Е. Полат, 1988);
- по коду передачи информации выделяются словесные (вербальные) и изобразительные опоры (классификация Е. И. Пассова, 1989);
- по характеру управления речевыми высказываниями опоры делятся на содержательные и смысловые (классификация Е.И. Пассова, 1985);
- по степени участия обучаемого в процессе составления опор выделяются опоры объективные и субъективные (классификация Ф.М. Рабинович) [33].

Л.Б. Болдырева пытается свести данные критерии воедино и получает следующие виды опор, которые могут быть активно использованы при обучении восприятию иноязычной речи на слух:

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

- смысловые вербальные, визуальные или аудиовизуальные опоры (слова как смысловые вехи, лозунги, афоризмы, подписи);
- содержательные изобразительные, визуальные опоры (фотографии из газет, картинки, серии рисунков);
- смысловые изобразительные, визуальные опоры (карикатуры, плакаты, даты, цифры) [22].

Выбирая опоры для обучения восприятию иноязычной речи на слух следует учитывать этап обучения, тему урока, уровень сформированности речевых умений и навыков у школьников. Однако, применительно к задачам аудирования при прочих равных условиях следует использовать активные опоры, которые в своём единении создают представление о предмете речи, границах между компонентами текста и смысловыми отношениями между ними. По этому в качестве опор наибольший интерес представляют слова как смысловые вехи и денотатные планы высказывания.

Таким образом, аудирование обладает конкретной целью. Его успешность становится легче контролировать, так как внутренняя мыслительная деятельность обучающихся выходит во внешний план. Необходимо привить школьникам навык находить ориентиры в самом аудиотексте. Они могут быть выражены словами, выделенными интонационно, заголовками, словами-носителями, логическими ударениями, риторическими вопросами, повторами.

Разновидности опор, описанные выше, помогают в процессе формирования или совершенствования аудитивных умений у обучающихся средней общеобразовательной школы. Мы использовали их для составления комплекса упражнения по обучению восприятию иноязычной речи на основе опор. Опоры обеспечивают школьников предметным содержанием речи и средствами выражения мыслей с необходимой полнотой, глубиной и точностью, что позволяет облегчить и сделать процесс обучения аудированию более интересным.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Аудирование - это рецептивная деятельность, представляющая собой одновременное восприятие и понимание звучащей речи.

2. Содержание обучения аудированию зависит от многих факторов, но в первую очередь - от целей и этапа обучения, а также от конкретных условий обучения. Рассматривая технологию отбора содержания обучения аудированию, следует подчеркнуть, что отправной точкой реализации данной технологии является изучение реальных коммуникативных потребностей обучающихся, что позволяет обеспечить определенную, методически оптимальную, последовательность определенных технологических шагов.

3. Обучение аудированию не может ограничиваться работой над формированием навыков и умений восприятия на слух текстов монологического характера, оно должно органично включаться в стратегию обучения диалогической форме общения (ДФО).

4. Отбор содержания обучения, организация и презентация учебных материалов, предназначенных для формирования и развития аудитивных навыков и умений, должны осуществляться через призму потребностей, возникающих у обучающихся в процессе реального общения.

5. Восприятие речи на слух сопряжено с преодолением множества трудностей, вызванных в основном 3 факторами: условиями коммуникации, лингвистическими особенностями звучащей речи, объективной сложностью перекодирования звуковых сигналов в смысловую запись.

6. Целью любого контроля при обучении иностранному языку является определение:

- уровня сформированности речевых умений;
- насколько точно и полно восприняли учащиеся тот или иной аудиотекст;
- активность всех типов памяти;
- способность к вероятностному прогнозированию.

7. Требования к аудиотекстам и аудиозаданиям:

- трудные, но содержательные тексты;
- внесение в аудиотекста элементов юмора;
- наличие развернутого сюжета, его динамичность;
- наличие в тексте введения, которое представило бы слушающим героев или указало бы на место и время действия;
- наличие заголовка;
- установка на последующую переработку информации;
- объем текста должен соответствовать психологическим возможностям обучающегося.

8. Различают 2 основные группы визуальных опор:

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

9. Знания должны быть основаны на опыте самого обучающегося, путём задействования органов чувств. Наглядность, в свою очередь, должна способствовать возникновению чувственных образов у обучающегося, которые будут переходить в понятия, мысли, а затем в слова.

10. Визуальные опоры могут служить как опорой для понимания речевой структуры, так и связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова.

11. Используя опоры легко контролировать эффективность аудирования, так как внутренняя мыслительная деятельность обучающихся выводится во внешний план.

12. Опора обогащает учеников предметным содержанием речи и средствами выражения глубоких и точных мыслей. Она позволяет воспринимать информацию на слух. Опоры также дают направление мысли и способствуют её расширению, концентрируют внимание на главном.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОР

2.1. Ход и результаты экспериментальной работы по обучению восприятию иноязычной речи на слух на основе использования опор у школьников восьмых классов

Для исследования эффективности составленного нами комплекса упражнения по обучению школьников средней общеобразовательной школы восприятию иноязычной речи на слух с использованием опор, было проведено пробное обучение, которое включало в себя подготовительный этап, диагностирующий срез, собственно пробное обучение, итоговый срез. На подготовительном этапе решались следующие задачи:

- сформулировать гипотезу пробного обучения;
- провести опросник на выявление проблем, возникающих у обучающихся при аудировании;
- выделить критерии оценки сформированности навыков восприятия иноязычной речи у учеников средней общеобразовательной школы;
- отобрать материал для пробной проверки.

Для выявления факторов, затрудняющих восприятие иноязычной речи на слух, среди школьников 8 классов был проведён опрос. Испытуемым предлагалось выбрать те факторы, которые, по их мнению, затрудняют понимание иноязычного текста (в опроснике участвовали испытуемые - 28 школьников 8 классов):

1. однократность предъявления информации;
2. темп, задаваемый говорящим(и);
3. голосовые характеристики и индивидуальная произносительная манера говорящего(их);
4. отсутствие зрительных опор;

5. отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении;
6. расхождение между написанием и произношением слов;
7. наличие в немецком языке омонимов;
8. непривычный порядок слов в предложении;
9. способ связи слов (при помощи различных служебных слов, склонений и спряжений);
10. глаголы с отделяемой приставкой;
11. длина предложений;
12. отсутствие заголовка;
13. длина текста.

Определение факторов, затрудняющих восприятие иноязычной речи на слух (Рисунок 1, рисунок 2)

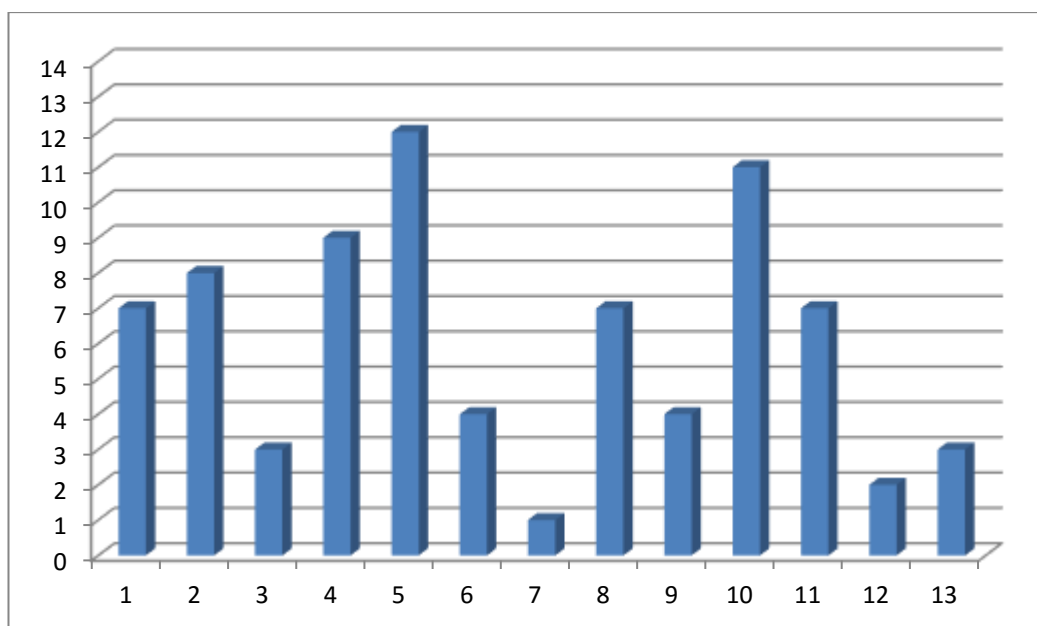


Рисунок 1 - Результаты опроса экспериментальной группы

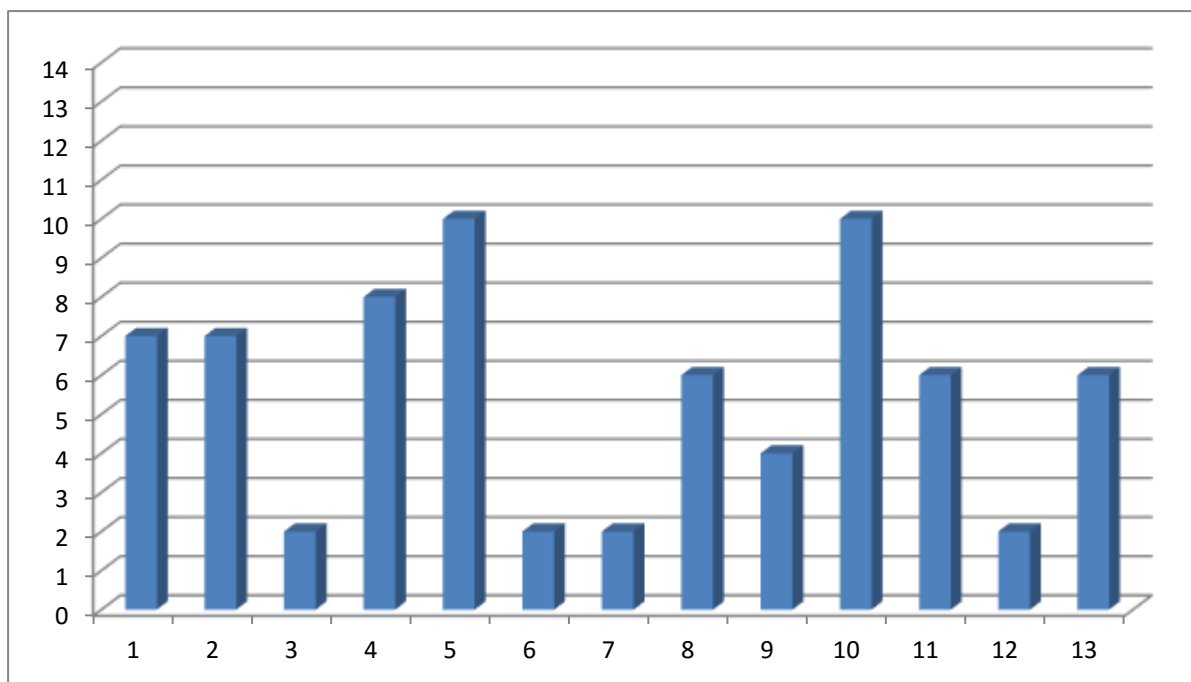


Рисунок 2 - Результаты опроса контрольной группы

По результатам опроса, наибольшую сложность для испытуемых представили такие трудности аудирования, как отсутствие зрительных опор (ЭГ- 8 чел. из 14; КГ-9 чел. из 14), отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении (ЭГ- 12 чел. из 14; КГ-10 чел. из 14), глаголы с отделяемой приставкой (ЭГ- 11 чел. из 14; КГ-10 чел. из 14). Все эти трудности относятся к группе лингвистических трудностей и действительно представляют наибольшую сложность. И мы считаем, что одним из эффективных способов помощи преодоления данных трудностей является представление в графической форме, через опоры те фразы, структуры и явления, которые вызывают трудности при восприятии на слух. Таким способом мы снижаем страх перед трудностями и помогаем преодолеть психологический барьер при прослушивании иноязычного текста.

Для выявления степени понимания аудиотекста прослушивания обучающимися был прослушан текст (Приложение 1), а также было предложено ответить на вопросы по тексту (Таблица 1).

Степень понимания аудиотекста непосредственно после прослушивания

Вопрос	Количество школьников, давших правильный ответ	
	КГ	ЭГ
1. Wohin kommt der Engländer?	13	12
2. Wohin will er mit dem Taxi fahren?	6	5
3. Mit wem telefoniert der Engländer?	8	6
4. Wodurch geht er?	5	6
5. Was besichtigt der Engländer?	6	4
6. Was hat er vergessen?	8	7
7. Wie ist Engländer's Deutsch?	9	10
8. Wohin hat der Taxifahrer ihn gebracht?	6	4
9. Welches Wort hat der Engländer dem Taxifahrer gesagt?	7	8
10. Wer hat dem Engländer die Adresse gesagt?	4	4
Количество школьников, давших правильные ответы:	7	7

По результатам опроса видно, что степень понимания аудиотекста непосредственно после прослушивания в контрольной и опытной группах одинаковая, что свидетельствует об одинаковом уровне сформированности навыков аудирования.

Чтобы выявить количество школьников, запомнивших лексические единицы из текста (Таблица 2), обучающимся было предложено выполнить проверочные подстановочные упражнения.

Количество школьников, усвоивших лексические единицы из прослушанного текста после проверки степени понимания аудиотекста по упражнениям без опор (на этом же занятии)

№	лексические единицы	Количество школьников, давших правильный ответ	
		КГ	ЭГ
1.	Halten vor	4	5
2.	der Eingang	4	4
3.	komfortabel	6	7
4.	der Marmor	7	7
5.	die Grünanlage	5	4
6.	die Hotelkarte	7	8
7.	der Fußgänger	5	4
8.	Das Postamt	3	5
	Количество школьников, усвоивших данные лексические единицы:	5	4

По результатам выполненных проверочных упражнений видно, что количество школьников, запомнивших данные лексические единицы из прослушанного текста, после проверки степени понимания аудиотекста по упражнениям без опор в контрольной и экспериментальной группах практически одинаковое, что опять же говорит об одинаковой языковой подготовке испытуемых.

На следующем занятии школьникам снова предлагалось выполнить проверочные упражнения, чтобы выявить количество учеников, запомнивших лексические единицы из текста на следующем занятии (Таблица 3).

Количество школьников, усвоивших лексические единицы из прослушанного текста после проверки степени понимания аудиотекста по упражнениям без опор (на следующем занятии)

№	лексические единицы	Количество школьников, давших правильный ответ	
		КГ	ЭГ
1.	Halten vor	3	2
2.	der Eingang	1	2
3.	komfortabel	5	4
4.	der Marmor	6	5
5.	die Grünanlage	3	4
6.	die Hotelkarte	5	5
7.	der Fußgänger	3	2
8.	Das Postamt	2	1
	Количество школьников, усвоивших данные лексические единицы:	3	2

Как мы можем видеть по результатам выполненных упражнений, количество обучающихся, запомнивших представленные лексические единицы из прослушанного текста, после проверки аудиотекста по упражнениям без опор на следующем занятии в контрольной и экспериментальной группах практически одинаковое, что вновь подтверждает одинаковый уровень сформированности навыков аудирования.

Для выявления объёма информации, которую запомнили школьники, они отвечали на те же вопросы по тексту, что и на первом прослушивании, однако не слушая текст снова. (Таблица 4).

Объем усвоенной информации (на следующем занятии)

Вопрос	Количество школьников, давших правильный ответ	
	КГ	ЭГ
1. Wohin kommt der Engländer?	10	11
2. Wohin will er mit dem Taxi fahren?	4	4
3. Mit wem telefoniert der Engländer?	6	7
4. Wodurch geht er?	3	4
5. Was besichtigt der Engländer?	2	3
6. Was hat er vergessen?	5	4
7. Wie ist Engländer's Deutsch?	7	8
8. Wohin hat der Taxifahrer ihn gebracht?	5	4
9. Welches Wort hat der Engländer dem Taxifahrer gesagt?	3	3
10. Wer hat dem Engländer die Adresse gesagt?	4	4
Количество школьников, давших правильные ответы:	5	5

По результатам выполненных упражнений, объем усвоенной информации в контрольной и экспериментальной группах одинаковый, что говорит об одинаковой языковой подготовке испытуемых.

Результаты опросов и выполненных проверочных работ свидетельствуют о том, что количественные показатели в контрольной и экспериментальной группах практически одинаковы, что говорит о равной степени подготовленности групп и дает нам возможность провести эксперимент в реальных условиях (Рисунок 3, рисунок 4). Снижение качественных показателей доказывает, что активизируемые учителями, классические формы работы с аудиоматериалами не задействуют все виды памяти учащихся, что не позволяет или препятствует полному раскрытию их способностей и их языковому потенциалу. В связи с этим мы решили

предложить свои виды работы с аудиоматериалами, основываясь на изученном нами, теоретическом материале.



Рисунок 3 - Результаты опроса в группах КГ и ЭГ на выявление степени объема усвоенной информации

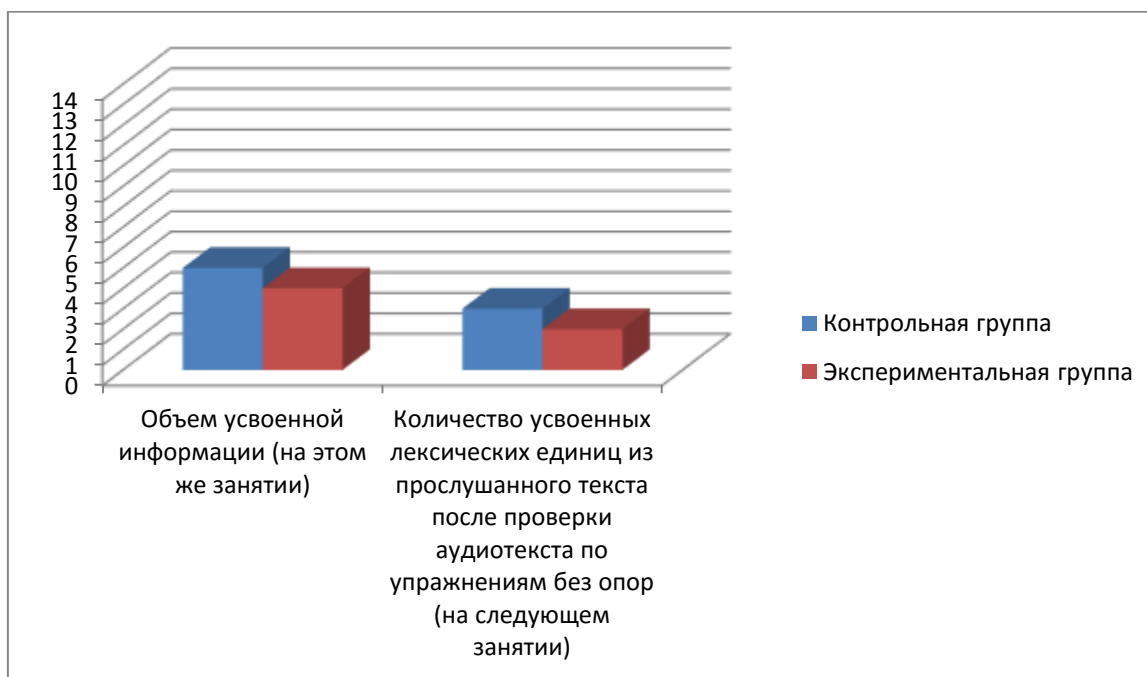


Рисунок 4 - Результаты контрольных упражнений на выявление количества усвоенных лексических единиц

Учитывая уровень подготовки и интересы школьников, беседы с ними и преподавателем немецкого языка, а также школьную программу, нами

было принято решение разработать упражнения и задания по темам: «die Sommerferien», «das Schulsystem in Deutschland». Данные упражнения были составлены к учебнику Бим И.Н., Садовой Л.В. «Deutsch» для восьмых классов.

В процессе работы над темой «Летние каникулы» нами использовался ряд опор, включающих в себя: таблицы с опорными вопросами, цветные карточки с опорными словами, карта прогноза погоды, а также цветные обозначения, которые дети должны были использовать в процессе прослушивания аудиоматериала.

Упражнение 1.

В данном упражнении школьникам предлагалось прослушать текст (Приложение 3), который даёт информацию о молодёжных туристических лагерях в Германии. В основе этого упражнения лежит опора в виде таблицы с вопросами. Данная опора была ориентирована на конкретизацию первичного представления о содержании аудиотекста для дальнейшего структурирования временных, причинных и логических связей текста. Такие таблицы также способствовали совершенствованию речевых навыков, сегментации речевого потока и выделению смысловых вех.

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

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

По выполнению данного задания, школьникам было предложено прослушать сообщение ещё раз, дополнить таблицу и подготовить небольшой пересказ.

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

Данное задание не вызвало особых затруднений у школьников, так как опорная таблица заметно облегчала запоминание основной информации текста, и школьники могли структурированно и связно передать не только основную мысль текста, но и уточнить некоторые факты времяпрепровождения немецких школьников в молодёжных лагерях.

Упражнение 2.

Во втором упражнении школьниками была прослушана статья Андрея Зарянова (Приложение 4), который рассказывал о плюсах проведения каникул на Родине. Во время прослушивания обучающиеся имели перед собой карточки с изображением различных видов отдыха и их названиями, которые в свою очередь помогали аудиторам выделить в прослушанном тексте главную информацию.

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



Das Sanatorium



Далее школьники прослушали текст ещё раз и, опираясь на изображения видов деятельности, ответили на вопрос, как бы они провели каникулы на Родине.

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

Здесь наглядность также имела большое значение в установлении логической последовательности фактов текста, ориентации в его композиционно-смысловой структуре (учитывая, что выбрав в первом задании три правильные картинки, школьники уже знают, что они расположены в соответствии структуре текста: отдых на море, осмотр старых городов, отдых в санатории). Это означает, что при втором прослушивании аудиторы уже могли ориентироваться в аудиоматериале, следовательно, без особых затруднений выбрали необходимую информацию для ответа на вопрос.

Упражнение 3.

Данное упражнение предполагало прослушивание трёх диалогов, в которых один из говорящих рассказывает о своём путешествии. Перед собой дети видели имена говорящих людей, а также изображения, отражающие страну или место, которые они посещали. Данные опоры не просто облегчали понимание аудиотекста, они также развивали речевую догадку и, за счёт этого, способствовали более быстрому запоминанию лексических единиц и определению значимости воспринятой информации с точки зрения ее объективности, содержательности, новизны, перспективности.

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

Hanna



Christa



Sophie



После прослушивания диалогов во второй раз обучающиеся должны были подготовить ответ на вопрос «Какое место из данных трёх вы бы выбрали для путешествия? Почему?»»

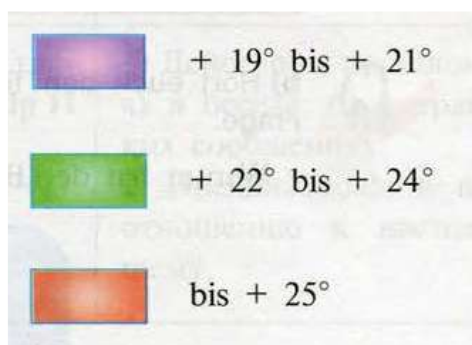
Welchen Ort (aus diesen drei) würdet ihr für eure Reise wählen?

В процессе выполнения этого задания представленная наглядность не только способствовала усваиванию информации из текста, но также наталкивала на подбор информации для ответа на вопрос «Почему?», так как на фотографиях также представлены другие виды деятельности, которые школьники могли использовать для их ответов, хотя они не были названы в прослушанных диалогах.

Упражнение 4.

В данном упражнении обучающиеся прослушали прогноз погоды Германии (Приложение 5). Здесь в качестве опор мы использовали цветковые обозначения температуры и карту Германии. Они способствовали объединению полученной информации на основе выделенных основных и дополнительных фактов и связей между ними, а также помогли ученикам сделать выводы по прослушанному сообщению.

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



Во время второго прослушивания школьникам предлагалось составить маршрут их поездки в Германию, учитывая условия погоды.

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

Так как уже во время выполнения первого задания школьники, используя опоры, смогли сжать информацию, а также сделать выводы. Прочерчивание маршрута на той же карте, учитывая погодные условия, не составляло у них особых затруднений, лишь способствовало запоминанию новой информации и пониманию более мелких деталей сообщения.

В процессе работы над темой «Школьная система Германии» нами также были составлены упражнения на основе опор в виде таблиц с различными опорными словами, фразами и вопросами, а также схемы.

Упражнение 1.

На первом уроке данной темы школьникам предлагалось прослушать аудиотекст, содержащий информацию о Вальдорфской школе (Приложение 6). Для облегчения понимания материала, а также ограничивая зону поиска в процессе речевой деятельности, опорой послужила таблица на выбор правильного ответа. Подобная опора задаёт движение мысли и способствует её развёртыванию, концентрируя внимание на главном.

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

Die erste Waldorfschule wurde 1819 gegründet	Die erste Waldorfschule wurde 1919 gegründet
Es gibt nur eine Schule dieser Art in der Welt.	Es gibt viele Schule dieser Art in der Welt.
Vieles ist hier anders als an staatlichen Schulen	Vieles ist hier ähnlich wie an staatlichen Schulen
Die Schüler haben 4 Wochen das gleiche Fach und dann einen normalen Stundenplan.	Die Schüler haben 1 Wochen das gleiche Fach und dann einen normalen Stundenplan.
Jeden Monat gibt es hier Zeugnisse	Jedes Jahr gibt es hier Zeugnisse
Man lernt hier drei Fremdsprachen	Man lernt hier keine Fremdsprachen

После проверки первого задания, ученики прослушали текст ещё раз и, используя правильные ответы таблицы, ответили на вопросы по прослушанному тексту.

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

- *Wann haben Emil Molt und Rudolf Steiner ihre Schule gegründet?*
- *Für wen war diese Schule bestimmt?*
- *Wie lange lernen die Schuler in Waldorfschulen?*

- *Wie ist der Stundenplan in Waldorfschulen?*
- *Welche ungewöhnlichen Fächer lernt man in Waldorfschulen?*
- *Wie viel Sprachen lernen die Schüler schon in der ersten Klasse?*

Во втором задании опорой служила как таблица с правильными ответами, так и вопросы к аудиотексту. Во время второго прослушивания таблица не только облегчала понимание текста, но и способствовала более лёгкому ориентированию обучающихся в тексте. Опорная таблица, представляя собой некий план прослушиваемого сообщения, работала в кооперации с вопросами, которые в свою очередь задавали направление поиска нужной информации. Таким образом, опоры, разгружали память школьников, способствовали сегментированию речевого потока во время ответа, а также улучшали точность и полноту понимания.

Упражнение 2.

Во втором упражнении обучающиеся прослушали диалог между подростками немецкой школы (Приложение 7). В данном случае опорой была таблица с вопросами, которая уже до прослушивания давала некоторое представление о характере и предмете диалога, а также о границах между компонентами текста и смысловых отношениях между ними.

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

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

Wo treffen sie sich zum Gespräch?	
-----------------------------------	--

Затем дети прослушали диалог ещё раз для дополнения таблицы и подготовки подобного диалога в парах.

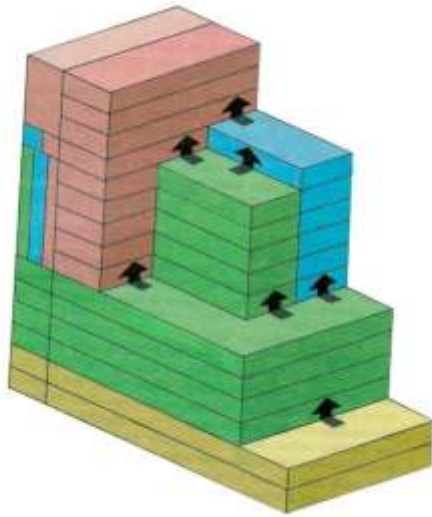
Hört euch den Text noch einmal an, beendet eure Arbeit mit der Tabelle und bildet zu zweit ähnliche Dialoge.

В данной ситуации визуальной опорой в виде таблицы с вопросами важна не только для смыслового понимания, но и для последующей передачи содержания. Ориентируясь в аудиоматериале с помощью опоры, обучающимся было проще найти и запомнить необходимую информацию для составления диалога. Вопросы выступали здесь не только как помощники в понимании текста, но и как смысловые вехи и денотатные планы высказывания.

Упражнение 3.

В следующем упражнении школьникам предстояло прослушать текст, информирующий о школьной системе в Германии (Приложение 8). Чтобы облегчить понимание аудиоматериала, обучающимся в качестве опоры была предоставлена схема в виде ступеней немецких школ. Данная опора также служила содержательной схемой текста, способствовала структурированию и обобщению информации.

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



После второго прослушивания ученикам нужно было рассказать о школьной системе Германии, опираясь на схему.

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

В процессе второго прослушивания и во время подготовки рассказа данная схема служила содержательной опорой, имеющей речемыслительные задачи. Она создавала интеллектуально-познавательный мотив речевой деятельности и определяла стратегию речевосприятия.

Упражнение 4.

В четвёртом упражнении школьники прослушали два текста (два письма), один из которых представлял собой проблемную ситуацию, а второй – пути её решения (Приложение 9). В качестве опоры мы использовали таблицу с вопросами, которая способствовала объединению полученной информации на основе выделенных основных и дополнительных фактов и связей между ними.

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

<i>Warum fühlt sich das Mädchen so</i>	<i>Was empfiehlt Psychologin?</i>
--	-----------------------------------

<i>verzweifelt?</i>	

Школьники также прослушали текст во второй раз, чтобы дополнить таблицу, сделать выводы, а также подумать, что могли бы они предложить на месте психолога.

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

Выполняя данное задание, опорная таблица служила развитию речевых умений, необходимых для конструирования смысловой модели аудиотекста: определения замысла и коммуникативного намерения автора, интерпретации фактов культуры, событий, действий, ситуаций на основе использования общих и специальных знаний, информации текста.

По окончании эксперимента нами был проведён анализ результатов опытно-экспериментальной группы, а также контрольный срез навыков аудирования у школьников обеих групп.

Для выявления степени понимания аудиотекста непосредственно после прослушивания обучающимися снова был прослушан текст (Приложение 10), а также было предложено ответить на вопросы по тексту (Таблица №6).

Таблица 6

Степень понимания аудиотекста непосредственно после прослушивания (КГ- упражнения без опор, ЭГ- упражнения с применением опор)

Вопрос	Количество школьников, давших правильный ответ	
	КГ	ЭГ
1. Was ist Veras Lieblingsort?	13	13

2. Wo befindet sich der Hauptbahnhof	11	12
3. Wann hat der Hauptbahnhof Vera geritten?	10	12
4. Wovor hat der Hauptbahnhof Vera geritten?	7	11
5. Wonach haben die Freundinnen gesucht?	6	9
6. Was hat den Mädchen geholfen?	6	8
7. Wovon haben Vera und ihre Freundin geträumt?	5	9
8. Wofür ist der Hauptbahnhof da geworden?	7	10
9. Was kann man im Hauptbahnhof außer Fahrkarten kaufen?	7	8
10. Wie heißt Vera den Hauptbahnhof?	6	7
Количество школьников, давших правильные ответы:	8	10

Данные опроса свидетельствуют о том, что степень понимания аудиотекста в контрольной и экспериментальной группах различно. В контрольной группе мы применяли упражнения без опор и среднее количество школьников, давших правильные ответы равно 8-ми. В экспериментальной группе это число равно 10-ти. Таким образом, можно сделать вывод о том, что наличие опор при прослушивании текста способствует лучшему усвоению прослушанной информации, что объясняется активизацией слуховой и зрительной памяти одновременно.

Чтобы выявить количество школьников, усвоивших лексические единицы из текста (Таблица 7), ими были выполнены проверочные упражнения.

Таблица 7

Количество усвоенных лексических единиц из прослушанного текста после проверки степени понимания аудиотекста (КГ- упражнения без опор, ЭГ- упражнения с применением опор) на этом же занятии

№	Лексические единицы	Количество школьников, давших правильный ответ
----------	----------------------------	---

		КГ	ЭГ
1.	der Lieblingsort	7	11
2.	das Lebensmittelgeschäft	6	8
3.	der Hungertod	7	9
4.	das Pommes	6	10
5.	die Imbissbude	5	7
6.	der Schmuck	7	10
7.	das Lieblingswarenhaus	6	8
8.	retten vor	7	9
	Количество школьников, усвоивших лексические единицы:	6	9

Согласно опросу, количество школьников, усвоивших лексические единицы из прослушанного текста, после проверки аудиотекста в применении опор в ЭГ и с использованием упражнений без опор в КГ существенно отличаются друг от друга (КГ-6, ЭГ-9). Это позволяет нам сделать вывод о том, что наличие опор при аудировании способствует лучшему запоминанию лексических единиц.

На следующем занятии школьникам снова предлагалось выполнить проверочные упражнения, для выявления количества учеников, усвоивших лексические единицы из текста на следующем занятии (Таблица 8).

Таблица 8

Количество усвоенных лексических единиц из прослушанного текста после проверки степени понимания аудиотекста (КГ- упражнения без опор, ЭГ- упражнения с применением опор) на следующем занятии

№	Лексические единицы	Количество школьников, давших правильный ответ	
		КГ	ЭГ
1.	der Lieblingsort	4	5

2.	das Lebensmittelgeschäft	5	7
3.	der Hungertod	5	8
4.	das Pommes	4	8
5.	die Imbissbude	4	6
6.	der Schmuck	5	8
7.	das Lieblingswarenhaus	3	7
8.	retten vor	3	6
	Количество школьников, усвоивших лексические единицы:	4	7

Количественный показатель школьников, усвоивших лексические единицы из прослушанного текста, после проверки аудиотекста с применением опор в ЭГ и с использованием упражнений без опор в КГ значительно ниже, потому что упражнения были выполнены на следующем занятии (КГ-4, ЭГ-7). Но, тем не менее, это позволяет нам сделать вывод о том, что наличие опор при аудировании способствует лучшему усвоению лексических единиц.

Для выявления объёма усвоенной информации школьники отвечали на те же вопросы по тексту, что и на первом прослушивании, однако, не слушая текст снова. (Таблица №9).

Таблица 9

Объем усвоенной информации (на следующем занятии)

Вопрос	Количество школьников, давших правильный ответ	
	КГ	ЭГ
1. Was ist Veras Lieblingsort?	12	12
2. Wo befindet sich der Hauptbahnhof	9	11
3. Wann hat der Hauptbahnhof Vera geritten?	6	10
4. Wovor hat der Hauptbahnhof Vera geritten?	5	9

5. Wonach haben die Freundinnen gesucht?	4	9
6. Was hat den Mädchen geholfen?	6	10
7. Wovon haben Vera und ihre Freundin geträumt?	5	10
8. Wofür ist der Hauptbahnhof da geworden?	6	9
9. Was kann man im Hauptbahnhof außer Fahrkarten kaufen?	3	8
10. Wie heißt Vera den Hauptbahnhof?	4	8
Количество школьников, давших правильные ответы:	6	10

По результатам опроса объём усвоенной информации в контрольной и экспериментальной группах резко различается (КГ-6; ЭГ-10). Таким образом, можно сделать вывод о том, что наличие опор при прослушивании текста способствует лучшему запоминанию лексических единиц, что объясняется активизацией слуховой и зрительной памяти одновременно.

По результатам контрольного среза, количественные показатели в контрольной и экспериментальной группах значительно отличаются друг от друга, что подтверждает нашу гипотезу о том, что применение опор повысит качественные показатели при обучении аудированию (т. е. объём активного и пассивного словаря обучающихся увеличится, процесс восприятия и узнавания аудиотекстов и активизация долговременной памяти будет протекать успешнее, чем при прослушивании аудиоматериалов без применения опор) (Рисунок 5, рисунок 6).



Рисунок 5 - Результаты опроса в контрольной и экспериментальной группах на выявление степени объема усвоенной информации

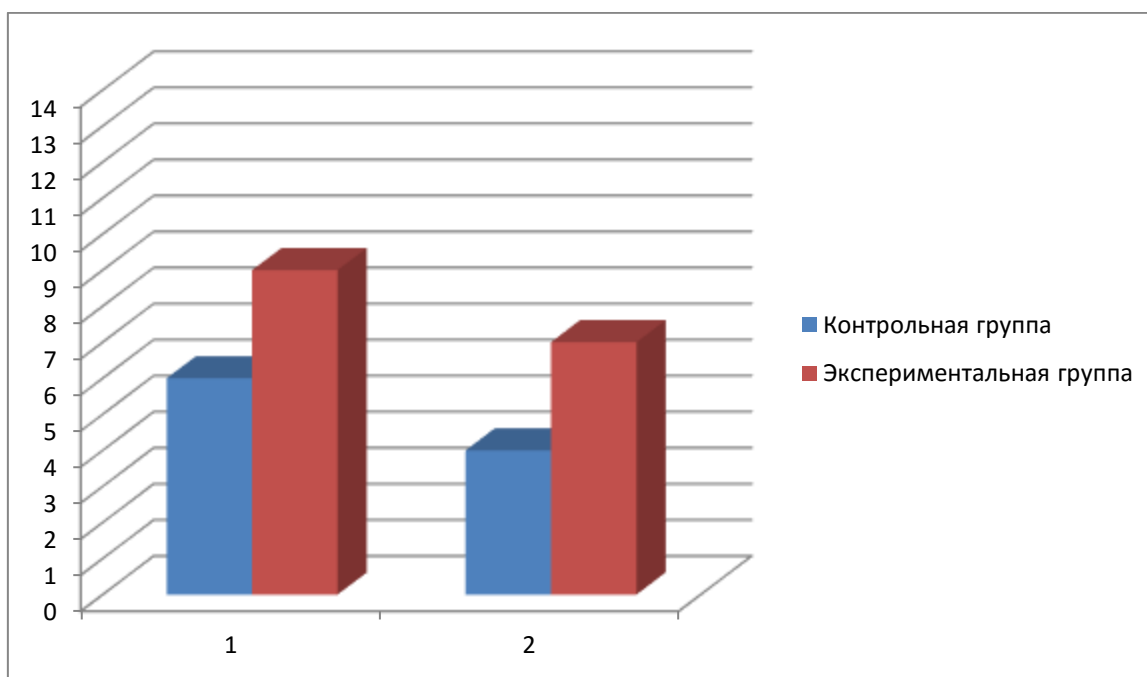


Рисунок 6 - Результаты контрольных упражнений на выявление количества усвоенных лексических единиц

1) Количество школьников, усвоивших лексические единицы из прослушанного текста после проверки понимания аудиотекста по упражнениям без опор - КГ и с применением опор - ЭГ (на этом же занятии).

2) Количество школьников, усвоивших лексические единицы из прослушанного текста после проверки степени понимания аудиотекста по упражнениям без опор - КГ и с применением опор - ЭГ (на следующем занятии).

По результатам контрольного среза, количественные показатели в контрольной и экспериментальной группах значительно отличаются друг от друга, что подтверждает нашу гипотезу о том, что применение опор повысит качественные показатели при обучении аудированию (т. е. объем активного и пассивного словаря обучающихся увеличится, процесс восприятия и узнавания аудиотекстов и активизация долговременной памяти будет протекать успешнее, чем при прослушивании аудиоматериалов без применения опор).

Повышение качественных показателей в ЭГ доказывает, что применение опор не только задействует все виды памяти учащихся, но и позволяет полному раскрытию их способностей и их языкового потенциала, а также позволяют утверждать, что комплекс упражнений по обучению школьников восприятию иноязычной речи на слух при систематическом и целенаправленном использовании опор способствуют эффективному обучению

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Опытно - экспериментальная работа проводилась в естественных условиях среди школьников средней общеобразовательной школы.

На основе нашей экспериментальной работы можно сделать следующие выводы:

1. Опора важна не только для смыслового понимания, но и для последующей передачи содержания. Она разгружает память, способствует сегментированию речевого потока, улучшает точность и полноту понимания, поскольку "пропускная способность" слухового анализатора во много раз меньше зрительного.
2. Использование опор является важным аспектом в процессе обучения аудированию. Опоры облегчают восприятие языкового материала и делают занятие более интересным для обучающихся; использование опор помогает учителю расширить количество возникающих ситуаций общения в пределах отрабатываемой темы, что вызывает интерес у школьников и даёт им импульс для высказывания и, следовательно, позволяет более полно осуществлять коммуникативную направленность процесса обучения.

В эксперименте были задействованы 2 группы - экспериментальная и контрольная. Мы выполнили цель данного исследования - выявить значение опор при формировании навыков аудирования и степень понимания аудиотекста посредством комплекса упражнений без использования и с использованием опор.

Результатами нашей экспериментальной работы являются следующие данные:

1. В группе, в которой не менялись режим работы, приемы и способы ведения урока иностранного языка, учитель продолжал контролировать степень понимания аудиотекста посредством комплекса упражнений без использования опор, умения и навык улучшились незначительно (каждый из показателей увеличился в пределах 6-8 %).
2. В группе, где была дана установка на применение комплекса упражнений при обучении аудированию на основе использования различных видов опор, результаты заметно улучшились (степень

понимания прослушанной информации увеличилась на 21% , а объём усвоенной информации (на следующем занятии) – на 35%; количество школьников, усвоивших лексические единицы непосредственно после прослушивания, увеличилось на 35%, а количество школьников, усвоивших лексические единицы на следующем занятии, стало больше на 36%).

Гипотеза, выдвинутая нами, была проверена и доказана на практике, т. е. комплекс упражнений на основе использования опор, апробированный в ходе исследовательской работы по обучению аудированию, является эффективным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Включение нашей страны в мировое сообщество остро ставит проблему владения иностранными языками. В этой связи возрастает

необходимость быстрого овладения иностранными языками широкими слоями населения.

Решение данной проблемы требует новых подходов к организации процесса обучения, совершенствованию его форм и методов. Одним из таких подходов в процессе обучения иностранному языку являются опоры.

В нашей работе рассматривалась проблема совершенствования процесса обучения восприятию иноязычной речи на слух восьмых классов средней общеобразовательной школы на основе использования опор. На основе анализа данной проблемы можно сделать вывод, что, несмотря на успешность чтения, говорения и письма, аудирование является самым сложным видом речевой деятельности, поскольку характеризуется однократностью предъявления, низкой пропускной способностью слухового канала и невозможностью изменить темп речи говорящего в соответствии со скоростью её переработки реципиентом. Недооценка аудирования крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке учащихся.

Для решения данной проблемы были рассмотрены особенности аудирования как вида речевой деятельности, а также теоретически обоснованы основные трудности, возникающие при обучении восприятию иноязычной речи на слух на среднем этапе обучения. В этой работе мы решили акцентировать наше внимание на роли опор в процессе обучения аудированию, так как мы считаем, что именно опоры являются наиболее эффективным инструментом во время освоения навыков восприятия речи на слух.

В ходе исследования был составлен комплекс упражнений по восприятию иноязычной речи на слух на основе использования опор.

В комплексе к упражнений были подробно описаны фрагменты уроков, на которых применялась данная методика в рамках следующих тем: «die Sommerferien» и «das Schulsystem in Deutschland». В ходе данной работы были сделаны выводы о том, комплексное применение опор в процессе обучения позволяет снимать трудности восприятия речи на слух,

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамовская, Н.Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов / Н.Ю. Абрамовская // Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М.: 2007. — 16 с.
2. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артёмов. - М.: Просвещение, 2008.- 279 с.
3. Ачкасова, Н.Н. Обучение аудированию на занятиях по английскому языку в вузе на современном этапе // Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн. 2017. № 2(32). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4220> (дата обращения: 15.05.2017).
4. Бим, И.Л. Немецкий язык 8 класс/ И.Л. Бим, Л.В. Садомова, Ж.Я. Крылова, Л.В. Садомова, Ж.Я. Крылова – М.: Просвещение, 2013.-242 с.
5. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку/ И.Л. Бим,— М.: Просвещение, 1988- 255 с.
6. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: Психолого-педагогические аспекты языкового преобразования/ Е.Д. Божович // учебно-методическое пособие – Воронеж: МОДЭК, 2010. - 286 с.
7. Блонский, Л. Л. Избранные психологические произведения / Л. Л. Блонский.- М., Просвещение, 1964. – 122 с.
8. Вайсбурд, М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух: На материале английского языка / М. Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1965. – 78 с.
9. Вайсбурд, М. Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух / М. Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1965. – 80 с.
10. Венцов, А.В. Проблемы восприятия речи / А.В. Венцов, В.Б. Касевич— М.: Едиториал УРСС, 2003. - 240 с.
11. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам/ Н. Д. Гальскова - М., 2003.- 192 с.
12. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика: Учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. вузов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2010.- 336с.

13. Гез, Н. И. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н. И. Гез // Иностранные языки. - 1981 - №5 - с. 31.
14. Гез, Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению / Н. И. Гез: Ж. 1981 - №5 - с. 32.
15. Гришин, В. А. Вопросы истории образования/ В. А. Гришин, Л. А. Зятева, И. Л. Петрова, А. А. Прядехо, И. Я. Сосин – Б.: Издательство БГПУ, 1999. - 135с.
16. Елухина, Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления
Общая методика обучению иностранным языкам / Н. В. Елухина.- М.
Хрестоматия, 1991.– 238 с.
17. Елухина, Н. В. Речевые упражнения для обучения аудирования /Н. В. Елухина// Методическая мозаика: Прилож. к журналу «Иностранные языки в школе». – 2009. - № 4. – с. 9-20
18. Жан Жак Руссо: Педагогические идеи. – 2010 [Электронный ресурс]. - URL: <http://uchitel76.ru/zhan-zhak-russo-pedagogicheskie-idei/> (дата обращения: 7.04.17)
19. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды/ Л. В. Занков// 3-е изд., дополн.— М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с.
20. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 148 с.
21. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., Просвещение, 1989. – 222 с.
22. Иванова, Е. Ф. Опоры в обучении иностранным языкам / Е. Ф. Иванова – Улан-Удэ, 2008. – 139 с.
23. Иванов, О. В. Использование концепции поэтапного формирования умственных действий при обучении младших школьников пониманию речи. / О. В. Иванов // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета. 21- 22 апреля 2009. В 5 ч. – Мн.: МГЛУ, 2009. – Ч. 1. – С. 68 – 70.

- 24.Иванов, О. В. Проблемы восприятия младшими школьниками устных речевых связных сообщений /О. В. Иванов // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета. 18 – 19 апреля 2008 г. В 5 ч. – Мн. : МГЛУ, 2009. – Ч. 1. – С. 127 – 128.
- 25.Иванова О.И. Методика обучения экспрессивной устной речи на основе общественно-политического текста (немецкий язык, языковой вуз). /О. В. Иванов. - М.: Просвещение, 2010. - 176 с.
- 26.Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку/ Я. М. Колкер, Е.С. Устинова - М., 2002. - 264 с.
- 27.Колосовская, И. Г. Обучение учащихся общеобразовательных учреждений восприятию и пониманию иноязычной речи на слух (Английский язык как второй иностранный): канд. пед. наук :13.00.02 / И. Г. Колосовская. – Минск, 2009. – 214 с.
- 28.Колосовская, И. Г. Комплекс упражнений для обучения восприятию английской речи на слух / И. Г. Колосовская. – Минск. – 2008. - № 1. – с. 8 – 15.
- 29.Коростелев, В. С. Обучение иноязычному общению на начальном этапе / В. С. Коростелёв // Иностранные языки в школе. – 2009 - №1 - С. 14-16.
- 30.Кочкина, З. А. Аудирование: что это такое? /З. А. Кочкина // Методическая мозаика: Приложение к журналу « Иностранные языки в школе». - 2007. - № 8. – С. 12 – 18.
- 31.Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранного языка / И.М. Кошман М.В. Ляховицкий. - М.: Просвещение, 1981. – 146 с.
- 32.Луценко В. Е. Обучение аудированию на занятиях английского языка / В. Е. Луценко // Образование и наука в современных условиях : материалы X Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 12 март 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017 [Электронный ресурс]. URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/115822/discussion_platform (дата обращения: 21.03.17).

33. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе – 2000 - №5. – С.17
34. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Сост. Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. — Минск: Высшая школа, 2007. — С.58-70.
35. Пассов, Е. И. Программа — концепция коммуникативного иноязычного образования. / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 2010. — 172 с.
36. Пасов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов - М.: Просвещение, 1988. – 221 с.
37. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов — М.: Просвещение, 1977. — 216 с.
38. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
39. Константинов, Н. А. История педагогики/Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped103.html> (дата обращения: 14.04.17).
40. Петров, А. В. Классификация средств наглядности в современной системе обучения/ А. В. Петров, Н. Б. Попова // Мир науки, культуры, образования. 2007- № 2.- С. 88–92.
41. Протасова, Е. Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку/ Е. Ю. Протасова, Родина Н. М. - М., 2010.- 201 с.
42. Рабинович, Ф. М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи/ Ф. М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – 1986 - №5. – с. 20-24
43. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе/ Г. В. Рогова, Верещагина И. Н.// Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 224 с.

- 44.Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович. - М., 1991. — 287 с.
45. Рыбина, О. В. Обучение аудированию на уроках иностранного языка/ О. В. Рыбина // Образование в современной школе. — 2001. — № 5-6. — С. 35-43.
- 46.Сабурова, Г. Г. О влиянии зрительного и слухового восприятия учебного материала на иностранном языке на процесс его усвоения / Г. Г. Сабурова // Новые исследования в педагогических науках. –1993.- № 6. – С. 55-64.
- 47.Синельников, А.П. Психология обучения иностранным языкам/ А. П. Синельников - Харьков, 2009. – 128 с.
- 48.Смирнов, А. А. Проблемы координации в области памяти / Возрастные и индивидуальные различия памяти: Сб. статей под ред. А. А. Смирнова.- Минск, 1992. – 145 с.
- 49.Турчин, Г. Д. Золотое правило дидактики Я.А. Коменского/ Г. Д. Турчин Саратов: «Известия саратовского университета», 2010 [Электронный ресурс] - URL: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/journals/izvestiya/pdf> (дата обращения: 14.04.17).
- 50.Хабибуллина, Ф. Г., Куренова Н. А., Зиганшина Г. Г. Использование наглядности на начальном этапе обучения в условиях реализации нового стандарта / Ф. Г. Хабибуллина, Н. А. Куренова, Г. Г. Зиганшина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015.- с. 47
- 51.Царькова, В. Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В. Б. Царьковская // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – с.179
52. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика/ А. Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2004. - 416 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Ein Engländer in Berlin

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

Jugendherberge

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

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

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

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

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

Heimaturlaub: Erholung in Deutschland

Mir gefällt das Thema Heimaturlaub. Ich meine, dass man in Russland drei Arten des Urlaubs unterscheiden kann: Man kann ans Meer fahren, alte Städte besuchen oder einen Erholungsurlaub in einem Sanatorium machen. Was Deutschland anbetrifft, so gibt es dort viele Orte, an denen man seine Freizeit verbringen kann. Bayern ist das Urlaubsland Nummer eins in Deutschland. Damit bin ich einverstanden! Im Jahre 2008 war ich mit meinen Eltern in München. Das war eine sehr gute Reise. In München gibt es sehr viele Sehenswürdigkeiten: Marienplatz mit Rathaus, das Deutsche Museum, das BMW-Museum, die Alte Pinakothek¹ und vieles mehr. Wir haben auch einen Ausflug nach Neuschwanstein gemacht. Das war super.

Dialog 1

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

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

Reporterin: Allein?

Hanna: Nein, ich bin mit einer Jugendgruppe gereist.

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

Hanna: Nein, wir haben eine Bustour dorthin gemacht.

Reporterin: Wie lange seid ihr dort geblieben?

Hanna: Drei Wochen.

Reporterin: Nun, und wie war es dort?

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

Dialog 2

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

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

Reporterin: Bist du dorthin geflogen?

Christa: Ja, genau.

Reporterin: Wie lange bist du in Istanbul geblieben?

Christa: Zwei Wochen.

Reporterin: Hast du die Zeit gut verbracht?

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

Dialog 3

Reporterin: Sophie, und wie waren deine Ferien?

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

Reporterin: Wie habt ihr die Zeit verbracht?

Sophie: Das Wetter war schön warm. Viel Sonne, das Meer und neue Freunde. Toll! Wir haben gebadet, getaucht und uns gesonnt. Am Abend waren Diskos und Gespräche mit anderen Jugendlichen. Am Nachmittag hatten wir oft

einen Einkaufsbummel. Schöne Klamotten habe ich mir gekauft.

Reporterin: Danke fürs Interview.

Wetterbericht

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

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

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

Vor dem Unterricht

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

Felix: In der Schule? Vielleicht Stühle.

Max: Witze, immer Witze! Aber im Ernst?

Roland: Neue Fächer.

Anna: In diesem Jahr beginnen wir eine dritte Fremdsprache zu lernen.

Ich habe Französisch gewählt.

Roland: Und ich habe Lust, Russisch zu lernen.

Anna: Weißt du, dass unser neues Schwimmbad schon geöffnet ist?

Jetzt schwimmen wir dort zweimal wöchentlich. Und bald haben wir einen Wettkampf im Schwimmen.

Max: Klasse! Das nenne ich eine Neuigkeit!

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

Max: Interessant. Na und?

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

Felix: Sogar klug und nett.

Anna: Sie ist einfach gut erzogen.

Max: Ach so. Interessant. Mal sehen.

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

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

Max: Abgemacht. Wann und wo treffen wir uns?

Felix: Um drei in der Aula.

Die Schule in Deutschland

Das Schulsystem in Deutschland ist Sache der Bundesländer.

Die Bundesländer bestimmen die Ferientermine und auch die Lehrpläne der Schulen.

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

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

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

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

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

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

Panik vor der Schule

Liebe Inge,

ich bin total verzweifelt und unentschlossen! Seit den Sommerferien gehe ich in die 8. Klasse Gymnasium. Mein Zeugnis ist gut genug.

Doch ich halt's auf dieser Schule nicht aus. Auf die Realschule zurückgehen? Das ist ziemlich kompliziert, aber auf dem Gymnasium bleiben, das macht mich kaputt.

Meine **Noten** sind in den Hauptfächern schlecht.

Alle lachen mich aus. Ich habe totale Panik vor der Schule, kann nicht mehr schlafen, essen, so aufgewühlt bin ich. Ich fühle mich hin- und hergerissen. Was kann ich bloß tun? Bitte hilf mir!

Deine verzweifelte Tanja

Liebe Tanja,

das ist wirklich schlimm für dich! Als ehemalige Lehrerin und aus vielen Gesprächen weiß ich, dass der Übergang zum Gymnasium oft nicht so leicht ist! Das Lerntempo ist anders, die Lehrer fordern mehr. In ein paar Monaten, in ein paar Jahren kann alles schon ganz anders aussehen!

Deshalb, liebe Tanja, rate ich dir vor allem eins: Sei ruhig! Gelassenheit, Ruhe, Humor, ein gewisses Selbstbewusstsein und manchmal auch ein dickes Fell - das ist mindestens ebenso notwendig wie großer Fleiß! Denn nur, wer nicht unter Druck steht, kann sich gut konzentrieren, versteht, worum es geht! Wer sich dagegen verrückt machen lässt, versteht am Ende gar nichts mehr. Also, liebe Tanja, warte erst mal ab. Versuche vor allen Dingen alles, um dich in der Klasse etwas wohler zu fühlen!

Bestimmt lachen dich nicht alle aus, andere haben doch auch Schwierigkeiten! Also, schau mal, ob du dich nicht mit ein paar Leuten befreunden kannst, dann fühlst du dich automatisch stärker! Triff dich vielleicht auch nachmittags mit diesen oder jenen. Sprich mit ihnen über das, was dich ärgert.

Was deine Leistungen anbelangt, frag die einzelnen Lehrer mal in der Pause, was sie dir raten! Vielleicht habt ihr auch einen Vertrauens- oder Beratungslehrer, der dir mal aufmerksam zuhört und gemeinsam mit dir Lösungen entwickelt? Und vor allem: Nicht nur rackern, auch Schönes erleben! Tu Dinge, die dich entspannen, die dir Spaß machen. Dann bist du gegen den Schulstress besser gewappnet! Solltest du den Übergang ins Gymnasium nicht schaffen? Nun, dann ist immer noch Zeit, über einen Schulwechsel nachzudenken.

Alles Liebe!

Deine Inge

Hauptbahnhof

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