

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Отзыв о выпускной квалификационной работе обучающегося группы Ю-Б16Б-01 Фефеловой Ольги Викторовны на тему «Развитие навыка аудирования на уроках немецкого языка в 7 классах»

Настоящая выпускная квалификационная работа посвящена развитию навыка аудирования на уроках немецкого языка на среднем этапе обучения. Навык слушать и понимать иноязычную речь представляет собой особую важность в процессе обучения иностранным языкам. Поэтому, использование дополнительных приемов для проведения уроков в школе позволяет выработать необходимые качества для прослушивания текстов на иностранном языке. Кроме того, это способствует повышению процента выполнения заданий в ЕГЭ. Этим обусловлена актуальность дипломной работы.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников и приложений. Во введении автор обосновывает выбор темы ВКР, ее значимость для учебного процесса в средней школе, определяет круг проблем, подлежащих решению. В первой главе представлены методические аспекты обучения аудированию немецкого языка, его роль для иноязычного общения, а также психологические характеристики восприятия на слух речевого сообщения у обучающихся 7 классов.

Вторая глава представляет практические примеры упражнений для развития навыка аудирования у обучающихся средней школы. Тема работы, заявленная к рассмотрению, полностью раскрыта. Сформулированная цель достигнута, поставленные задачи выполнены. Все вышесказанное свидетельствует о том, что обучающийся готов к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования (ОПК-4), а также способен осуществлять обучение и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей (ОПК-2).

Автор владеет средствами и методами профессиональной деятельности учителя иностранного языка, а также закономерностями преподавания иностранных языков (ПК-2)

Представленная на защиту выпускная квалификационная работа Фефеловой О.В. соответствует предъявляемым требованиям, а ее автор заслуживает оценки "Отлично".

Научный руководитель: к.филол.наук, доцент *Степ* Стехина М.В.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Фефелова Ольга Викторовна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

РАЗВИТИЕ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО
ЯЗЫКА В 7 КЛАССАХ

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (немецкий язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

и.о.зав. кафедрой, канд. филол. наук, доцент Стехина М.В.

«01» июня 2021 г. Стеха

Руководитель:

канд. филол. наук, доцент Стехина М.В..

«01» июня 2021 г. Стеха

Обучающийся Фефелова О.В.

«19» июня 2021 г. ФФ

Дата защиты «30» июня 2021 г.

Оценка отлично

Красноярск, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1 Проблематика обучения аудированию на уроках немецкого языка в средней школе.....	7
1.1 Аудирование как самостоятельный вид речевой деятельности на иностранном языке	7
1.2 Методические аспекты обучения аудированию немецкого языка	10
1.2.1 Роль аудирования на уроках немецкого языка в средней школе	14
1.3 Психологические характеристики восприятия на слух речевого сообщения у обучающихся 7 классов	21
Выводы по главе 1.....	29
Глава 2 Методические приемы развития навыка аудирования на уроках немецкого языка в средней школе.....	31
2.1 Виды аудирования.....	31
2.2 Классификация навыков аудирования	35
2.3 Практические упражнения для развития навыка аудирования у обучающихся средней школы.....	41
Выводы по главе 2.....	53
Заключение	55
Список использованных источников.....	57
Приложение А	61
Приложение Б	62
Приложение В	63
Приложение Г	64

Введение

Развитие умения воспринимать и понимать иноязычную речь является одной из первостепенных задач при обучении иностранному языку. Известно, что, аудирование – процесс восприятия и понимания речи на слух. Он является рецептивным видом речевой деятельности. До недавних пор некоторые методисты полагали, что это пассивный вид речевой деятельности и овладеть навыками аудирования не так уж и сложно. Считается, что залогом успешности этого процесса являются правильное восприятие, понимание и переработка услышанного. Как показывает практика в средней школе, работа с данным видом речевой деятельности достаточно трудоемкая и требует больших усилий, так как она имеет специфические особенности и определенную связь с иноязычным общением.

Особенно труден этот вид речевой деятельности в освоении, хотя в обычной жизни человек чаще всего сталкивается именно с рецепцией и пониманием услышанной информации. Слушающий не имеет возможности замедлить темп речи говорящего, упростить используемые грамматические конструкции или проигнорировать неизвестные лексические единицы, поставить аудиосообщение на паузу и поразмыслить. Неважно, происходит ли эта ситуация в реальном времени или в формате экзамена, где время строго ограничено. Поэтому, существуют некоторые закономерные объяснения трудностей при восприятии информации на слух у обучающихся.

Недостаточность практических приемов, методов, а также упражнений для развития навыка аудирования говорит о том, что рассматриваемый вид речевой деятельности, возможно, изучен не в полной мере.

Актуальность данной выпускной квалификационной работы обусловлена необходимостью подготовки обучающихся средней школы к восприятию речи на слух, которая является неотъемлемой частью каждодневной коммуникации.

Кроме того, аудирование входит в контрольный вид заданий при сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Цель выпускной квалификационной работы заключается в теоретическом обосновании и опытной проверке эффективных приемов развития навыка аудирования у обучающихся 7 классов на уроках немецкого языка.

Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие **задачи**:

1. Изучить научную и методическую литературу по заявленной тематике;
2. Рассмотреть причины необходимости развития навыка аудирования как самостоятельного вида речевой деятельности;
3. Проанализировать психические процессы, лежащие в основе внутреннего механизма восприятия речи на слух;
4. На основе полученных результатов разработать упражнения для развития навыка аудирования у обучающихся 7 классов на уроках немецкого языка;
5. Апробировать разработанные упражнения для развития навыка аудирования у обучающихся 7 классов на уроках немецкого языка.

Объектом исследования является процесс обучения немецкому языку в средней школе.

Предметом исследования является навык аудирования у обучающихся 7 классов на уроках немецкого языка.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методики: анализ психолого-педагогической литературы по заявленной теме, наблюдение, эмпирические методы, содержащие обобщение полученных результатов с целью разработки практических упражнений.

Теоретическую основу исследования представляют работы, посвященные проблеме обучения аудированию как самостоятельному виду речевой деятельности на уроках иностранного языка в трудах таких авторов, как: Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова, Е. Н. Соловова, J. Rubin, J. M. O'Malley; методические аспекты обучения восприятию иноязычной речи на слух описаны М. Л. Вайсбурд,

Л. Д. Цесарским, Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкиным, А. Н. Щукиным, И. В. Рахмановым, Н. В. Елухиной, Я. М. Колкером, Е. С. Устиновой, R. Lado и другими; исследования в области психологии, обеспечившие методологическую базу для определения основных механизмов аудирования осуществлялись И. А. Зимней, Г. В. Роговой, Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, Е. Н. Солововой; методику, позволяющую произвести диагностику степени обученности, представил В. П. Симонов; нормативный документ: ФГОС основного общего образования.

База исследования – средние классы КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат». В экспериментальной группе приняли участие 11 обучающихся 7 класса.

Научная новизна исследования заключается в разработке авторского комплекса заданий для развития навыка аудирования на уроках немецкого языка в 7 классах (на основе УМК «Вундеркинды. 7 класс». Авторы: О. А. Радченко, И. Ф. Конго, Г. Хебелер).

Практическая ценность работы состоит в том, что полученные выводы и упражнения могут в дальнейшем быть использованы для развития и совершенствования навыка аудирования у обучающихся средней школы на немецком языке.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ход и результаты исследования на различных этапах обсуждались на студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» в рамках XXII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, 2021). Статья на тему «Практические задания для развития навыка аудирования при обучении немецкому языку в средней школе» опубликована в электронном издании сборника статей (по материалам конференции), включенного в наукометрическую базу РИНЦ (elibrary.ru).

Объем и структура исследования: настоящая выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение,

список использованных источников и приложения. Общий объем выпускной квалификационной работы составляет 66 страниц.

Глава 1 Проблематика обучения аудированию на уроках немецкого языка в средней школе

1.1 Аудирование как самостоятельный вид речевой деятельности на иностранном языке

Во время аудирования происходит восприятие, понимание и интерпретация услышанного аудиотекста на иностранном языке. Хотя рецепция на слух и адекватная реакция на воспринятую информацию является частью повседневного общения, а обучение данному виду речевой деятельности продолжается на протяжении всего освоения общеобразовательной программы в средней школе, обучающиеся сталкиваются с некоторыми трудностями при прослушивании аудиосообщения на иностранном языке. Так, малый объем памяти слушающего, недостаточная развитость у него фонематического слуха, отсутствие прогностических умений и неспособность в полной мере быстро и верно осуществлять смысловую обработку услышанного приводят к искажению и, как следствие, неправильному пониманию и трактовке аудиотекста.

Таким образом, со стороны как методистов, так и учителей иностранных языков требуется особое внимание к этой проблеме, поиски путей ее разрешения. С одной стороны, сложность аудирования отчасти можно объяснить своеобразием индивидуально-возрастных особенностей обучающихся, отсутствием достаточного объема семантического поля слушающих; сверх того, затрудняют восприятие аудиосообщения и непривычные условия аудирования, например, высокий темп речи говорящего, шумы, помехи, недостаточная паузация и так далее. При рассмотрении с другой стороны, причиной проблемы могут выступать дефицит практических приемов, методов, упражнений для развития навыка аудирования на уроках немецкого языка в средней школе.

В этой связи современный учитель иностранного языка в средней школе должен искать способы преодоления сложившихся затруднений, пытаться научить обучающихся понимать общий смысл аудиосообщения, развивать догадку на слух о значении неизвестных лексических единиц и грамматических

явлений. Также, до прослушивания аудиотекста необходимо снять лексические, фонетические, грамматические трудности для более качественной его рецепции и интерпретации. Кроме того, объем и сложность аудиосообщений постепенно возрастает с повышением уровня языковой подготовки обучающихся, следовательно, аудирование должно широко практиковаться уже на начальном этапе обучения.

Несомненно, это регулярная, планомерная и долгая работа, которая осуществляется посредством выполнения системы заданий и упражнений, направленных на развитие слухового восприятия, внутренней речи, кратковременной и долговременной памяти, а также вероятностного прогнозирования и осмысления. Ведь не только методически верная организация со стороны учителя, но и тщательное выполнение заданий обучающимся и ответственность при подготовке к экзамену могут гарантировать успешность сдачи ОГЭ или ЕГЭ в будущем.

Прежде процесс рецепции иноязычной речи на слух методисты трактовали как пассивный, утверждая, что навыки аудирования в родном языке помогают при восприятии аудиотекста на иностранном. Как известно, многие умения универсальны, однако в случае прослушивания аудиосообщения на иностранном языке, нельзя говорить об абсолютном переносе механизмов восприятия и их соответствующего функционирования. Для их правильного формирования и развития учителю необходимо выбрать и применить верную стратегию обучения. С течением времени и развитием методики преподавания иностранных языков, взгляды на аудирование претерпели изменения. На сегодняшний день данный вид речевой деятельности считается активным процессом, активизирующим психическую и умственную деятельность слушающего, на протяжении которого сперва происходит рецепция аудиотекста, далее следует его переработка, сопоставление с эталонами, хранящимися в долговременной памяти, по окончании выделяется главная мысль, идея.

Этой концепции придерживаются как отечественные, так и зарубежные специалисты, среди которых методисты, психологи, педагоги, лингвисты. Так, советский педагог и психолог И.А. Зимняя определяет аудирование как самостоятельный вид учебной деятельности, характеризующийся предметным содержанием, структурной организацией, действием конкретных механизмов [Зимняя, 1976]. Кроме того, лингвист и методист Е.И. Пассов разграничивает понятия «слушание» и «аудирование». Последнее он определяет как «слушание с пониманием или понимание речи на слух» [Пассов, 1977, с. 166]. Вместе с тем, по мнению Е.Н. Солововой, слушание представляет собой акустическое восприятие звукоряда. Согласно точке зрения зарубежных методистов, термин «listening comprehension», обозначающий «восприятие и понимание со слуха», дает конкретное определение сущности аудирования [Соловова, 2005, с. 124].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез также опровергают пассивность устного вида речевой деятельности и подчеркивают сложность данного процесса. «Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [Гальскова, 2006, с. 161].

Аналогичной позиции по отношению к данному виду речевой деятельности придерживаются зарубежные специалисты. Например, американский лингвист Дж. Рубин акцентирует внимание на основных чертах аудирования, а также дает ему следующую характеристику: «активный процесс, во время которого слушающий выбирает и интерпретирует информацию, поступающую от звуковых и визуальных сигналов, с целью понять, что происходит в данный момент, а также то, что пытается выразить говорящий» [Rubin, 1995, с. 8].

Анализируя многообразие точек зрения и взглядов в аспекте восприятия иноязычной речи на слух обучающимися средней ступени, нам представляется актуальным и точным следующее суждение: «устное восприятие – это активный

умственный процесс, при котором слушатель постигает смысл с помощью контекста и имеющихся знаний» [O'Malley, 1989, с. 434].

1.2 Методические аспекты обучения аудированию немецкого языка

Результатом продолжительных методологических изысканий явились многие методики и концепции обучения аудированию, возросло его значение в контексте преподавания иностранных языков. Еще в середине двадцатого века был поднят вопрос об обучении восприятию и пониманию иноязычной речи на слух. Среди важнейших открытий того периода следует отметить возникновение первой классификации упражнений для обучения рецептивному виду речевой деятельности. По прошествии десяти лет отечественные исследователи приступили к изучению проблемы специального обучения аудированию. До того момента весь процесс обучения сводился только к восприятию речи учителя во время урока или прослушиванию воспроизводимых им текстов [Цесарский, 1968; Вайсбурд, 1965]. Как можно заметить, в то время производилась разработка методики обучения аудированию как устному виду речевой деятельности, создавались концепции, а также появилась классификация упражнений.

В конце 1950-х — начале 60-х годов зарубежные лингвисты и методисты Ч. Фриз, Р. Ладо и Л. Блумфилд разработали аудиолингвальный метод обучения иностранным языкам. Одним из ключевых принципов данного метода выступал принцип опережения (устная речь предваряет письменную). Упражнения на развитие говорения идут вслед за восприятием материала на слух. Важно подчеркнуть, что обучение другим видам речевой деятельности, например, чтению и письму проводится на основе только понятого языкового материала [Lado, 1964]. Для формирования фонетических навыков используется имитация, демонстрация и речевая практика. Аудиолингвальный метод оказал значительное воздействие на развитие отечественной методики преподавания иностранного языка. В этот период начали часто применять технические средства, а также особые упражнения, предусматривающие использование аудио- и видеотехники

[Капитонова, 2009, с. 53]. Как у любого метода, у него тоже были свои недостатки, он оказывался неэффективным, когда у обучающихся появлялась потребность в языковых средствах для выражения причинно-следственных и иных связей. В середине XX века П. Риван и П. Губерина создают аудиовизуальный метод [Гез, 2008]. Основной целью было обучение устной разговорной речи. Организация учебного процесса в форме живого общения плодотворно влияла на формирование слухо-произносительных навыков. Весь материал, как лексический, так и грамматический воспринимался исключительно на слух, на основе целостных структур.

При помощи использования наглядных средств и контекста происходила семантизация языкового материала. Посредством показа диафильмов и кинофильмов демонстрировались различные ситуации речевого общения. Для усвоения языкового материала использовалась имитация, затем происходило заучивание образцов наизусть и, наконец, образование образцов по аналогии.

Для рассмотрения проблем обучения аудированию необходимо выделить методические принципы аудиовизуального метода, которые называют отечественные исследователи Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин и А. Н. Щукин. Для начала, это принцип устной основы обучения и устного опережения. Обучающихся сперва тренируют в понимании речи на слух. Далее отрабатываются навыки ее воспроизведения, затем умения выражать мысли в устной и письменной форме. Следует также выделить принцип зрительно-слухового синтеза. На занятиях предполагается использование слуховой (аудиозапись) и зрительной наглядности в виде кадров диафильма (кинофильма). Изображение и звук подаются синхронно, что обеспечивает зрительно-слуховой синтез [Капитонова, 2009, с. 65-66]. В 60-е годы аудиовизуальный метод начинает применяться в отечественной методике. Применение метода явилось стимулом широкого использования новейших для своего времени технических средств обучения — диафильмов, кинофильмов, магнитофонов и телевизоров [Гез, 2008; Цесарский, 1968].

В 70–80-е годы XX века имело место дальнейшее развитие методики обучения устной речи [Рахманов, 1980; Пассов, 1977]. Были продолжены исследования в области методики обучения аудированию — создается ряд упражнений, вводится трехэтапный формат их выполнения [Underwood, 1989], кроме того, изучаются особенности восприятия и понимания устной речи [Brown, 1977]. Н. В. Елухина рассматривает проблемы трудностей восприятия иноязычной речи на слух и выделяет умения, которые необходимо формировать и развивать при обучении аудированию [Елухина, 1996, с. 25-29].

В 1990-е годы наступает новый этап развития методики обучения аудированию, когда как отечественные, так и зарубежные исследователи представляют новые подходы к классификации навыков и умений аудирования [Колкер, 2002], видов аудирования. Ученые обращаются к психолингвистической стороне восприятия речи и исследуют метод обучения аудированию, в основу которого положены стратегии аудирования. Кроме того, значительное внимание уделяется аудированию тематических лекций. В этот промежуток времени формулируются основные принципы коммуникативного подхода.

В настоящее время наметилась тенденция к анализу и переосмыслению накопленного опыта, ученые предлагают современные концепции и подходы. Некоторые нововведения можно обнаружить и в подходе преподавания иностранных языков в средней школе. Например, ряд важных изменений можно наблюдать в тексте ФГОС основного общего образования, что выражается в эволюции целей и результатов изучения рассматриваемой нами предметной области. Изучение иностранного языка должно обеспечить не только формирование уважительного отношения к ценностям и традициям иных культур, развить национальное самосознание при знакомстве с бытом сверстников из других стран и сформировать личностную позицию по отношению к окружающей действительности. Тем не менее, такие установки как, например, формирование коммуникативной иноязычной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации остаются

фундаментальными и неизменными из редакции в редакцию. Кроме того, обучающиеся должны не только достичь определенного уровня иноязычной коммуникативной компетенции, но и совершенствовать свой уровень на основе самонаблюдения и самооценки; использовать иностранный язык для получения сведений и каких-либо данных, позволяющих применить их в дальнейшем и расширить свои познания в иных предметных областях [Приказ Минобрнауки об утверждении ФГОС ООО, 2010]. Таким образом, термин «компетенция» является одним из основных при обучении иностранным языкам.

Американский лингвист, основоположник научного термина «компетенция» Ноам Хомский, внесший огромный вклад в развитие не только лингвистической, но и психологической науки, разрабатывая трансформационную грамматику, использовал при этом гипотетический подход (генеративную теорию). В основе данного аспекта лежит идеальный образ объекта, способного совершать действия, успешность которых обусловлена рядом овладеваемых компетенций. В дальнейшем развитие идей Н. Хомского шло в направлении расширения понятия компетенция и формирования основы для разграничения понятий компетенция/компетентность. Многими лингвистами, среди которых были Д. Хаймс и Р. Уайт, проводился ряд исследований различных видов языковой/коммуникативной компетенции. Таким образом, термин «коммуникативная компетенция» подвергся пересмотру, он потребовал от индивида обладать широким объемом умений и навыков вербального общения и невербальными средствами, сопровождающими процесс коммуникации, для обеспечения желательного коммуникативного эффекта, которые индивид усваивает в процессе своей социализации [Хомский, 1972]. Несмотря на реформацию системы образования и пересмотр подходов, идеи лингвиста Н. Хомского, остаются актуальными и находят отражение в образовательном стандарте российской школы. На данный момент под коммуникативной компетенцией понимается сложное понятие, содержащее в себе несколько

аспектов. Это не только знание языка, но и умение правильно использовать его средства согласно ситуации общения [Абдулхаимова, 2013].

Сегодня аудирование становится способом ознакомления с поликультурной средой устного общения, инструментом получения нужной информации для выполнения различных видов деятельности речевого и неречевого характера и средством оценки или самооценки своей готовности к речевому общению. Быстрый прогресс в области технологий и информационной среды явились стимулом к осмыслению необходимости различать собственно аудирование и аудирование как часть другой рецептивной деятельности — и его осмысление, а именно аудиовизуализацию или аудиовизуальное восприятие [Сафонова, 2011, с. 4]. Более того, для развития навыка аудирования активно используются подкасты, Интернет-ресурсы, программы для ПК, приложения для смартфонов, и, конечно, аудио, видеоматериалы.

1.2.1 Роль аудирования на уроках немецкого языка в средней школе

Аудирование, являясь одним из четырех видов речевой деятельности, может выступать как целью, так и средством при обучении иностранному языку в средней школе. В действительности эти две функции находятся в тесной взаимосвязи. Некоторые обучающиеся, получающие основное общее образование, ориентированы на сдачу ОГЭ, а затем ЕГЭ по немецкому языку. В таком случае аудирование будет выступать как цель обучения в требованиях к экзамену, задания в котором проверяют сформированность умений в рассматриваемом виде речевой деятельности.

Рассматривая восприятие иноязычной речи на слух в качестве средства обучения, можно утверждать, что аудирование на уроке иностранного языка используют при ознакомлении обучающихся с новым языковым и речевым материалом. Так, методисты определяют прямой и переводной способы раскрытия значения слова, которые осуществляются на практике с

использованием различных приемов. Когда новые лексические единицы вводятся посредством использования прямого метода, следовательно, проверка понимания производится тоже без перевода. В случае несовпадения объема значения иностранного слова с русским, следует проводить семантизацию, привлекая перевод-толкование. Кроме того, играет роль также психологический фактор при выборе метода раскрытия значения слова: чем выше уровень группы, тем больше возможностей для использования прямого перевода; следует учитывать квалификацию учителя, количество человек в группе и время, отведенное на усвоение и отработку материала [Мартихина, 2016].

Однако, для получения хороших результатов даже на этапе подготовки и тренировки, прежде всего необходимо замотивировать обучающихся, так как это мобилизует психологический потенциал слушающего, повышает концентрацию внимания, интенсивность мыслительных процессов и активизирует речевой слух. Компонентов мотивации великое множество, это не только благоприятная, дружественная атмосфера на уроке иностранного языка, не только определенный стиль общения учителя, но и грамотно выстроенная система упражнений, правильно избранная стратегия для достижения цели. В этой связи, аудиотексты не должны быть слишком сложны для восприятия, чтобы не отпугнуть слушающего, не разочаровать его в собственных силах. Однако, использовать чересчур легкие аудиосообщения тоже не имеет смысла, ведь такой аудиотекст может показаться обучающимся безынтесным, так как перед ними не будет стоять необходимость в преодолении трудностей. С точки зрения Г.В. Роговой, при отборе аудиотекста следует принимать в расчет его языковые и композиционные особенности, а также содержательную характеристику. В тоже время необходимо учитывать речевой слух, внимание, память, способность к вероятностному прогнозированию и другие факторы при оценке психических особенностей обучающегося. Кроме того, нужно подобрать такую тематику, чтобы она вызвала заинтересованность у слушающих. Например, для обучающихся младших классов это могут быть аудиоматериалы, основанные на

сказочных сюжетах, истории, повествующие о животных; для среднего звена актуальны аудиосообщения на детективную, техническую и даже политическую тематику, им также небезразличны аудиотексты о человеческих взаимоотношениях и жизни других народов; выпускники, которые скоро подойдут к переломному моменту в жизни, с удовольствием слушают аудиотексты о выборе профессии. Всем обучающимся, с любым уровнем владения иностранным языком могут быть предложены аудиоматериалы, включающие сведения о стране изучаемого языка, праздниках, традициях, ценностях носителей иноязычной культуры. Это способствует развитию уважительного отношения к другому народу и расширяет кругозор слушающих [Рогова, 1991, с. 104].

Существует ряд требований к аудиотекстам, предъявляемым обучающимся для формирования и развития навыка аудирования на уроке немецкого языка:

1. аудиотексты должны обладать воспитательной ценностью;
2. содержащаяся в них информация значима и достоверна;
3. соответствие аудиотекстов возрастным особенностям и интересам обучающихся, их речевому, интеллектуальному и жизненному опыту;
4. согласованность с целями обучения аудированию на всех образовательных этапах, соразмерность языковой сложности аудиотекста требованиям программы для каждого класса;
5. представление различных форм речи (монологической и диалогической);
6. содержание избыточных элементов;
7. исключение с помощью содержания дискриминации обучающихся по религиозному, национальному и иным признакам [Гальскова, 2017, с. 209].

Таким образом, учителю следует подобрать такой материал, чтобы он был привлекателен для обучающихся, учитывая потребности и интересы конкретной возрастной группы, а также полезен для развития собственно умений аудирования.

Согласно статистике, восприятие иноязычной речи на слух занимает до 40-60% от времени урока. Можно сказать, что данный процесс начинается сразу с приветственных слов учителя: «Guten Tag oder Guten Morgen, Kinder!». Выражения классного обихода вводятся сразу, со временем они становятся более сложными. При употреблении слова или выражения незнакомого обучающимся, учитель акцентирует их внимание на форме или значении сказанного. Для пояснения может быть использована контекстная семантизация или перевод на родной язык.

Существуют и другие речевые формулы, позволяющие организовывать и контролировать учебный процесс: «Ich freue mich, euch zu sehen.», «Steht auf!», «Setzt euch!», «Stehe auf!», «Setz dich!», «Stellt euch ordentlich hin!», «Stell dich ordentlich hin!», «Wer hat heute Dienst?» и прочее.

Также, учитель употребляет различные формы оценки работы обучающихся, которые должны быть понятны и привычны для них: «Gut!», «Sehr gut!», «Ich gebe dir eine Fünf.», «Du sprichst ausdrucksvoll/laut/richtig/nicht richtig/interessant.» и так далее.

Существует ряд фраз, употребляющихся в конце урока, при подведении его итогов: «Vielen Dank für eure Arbeit!», «Schreibt die Hausaufgabe auf...eure Bewertung für den Unterricht...» и тому подобное.

Обучение и контроль понимания данных выражений должны систематически осуществляться в форме упражнений, в которых обучающиеся выполняют различные команды (на начальном этапе). В дальнейшем проверка возможна в виде перевода (на среднем и старшем этапах). Как правило, учитель сперва сопровождает свою речь мимикой, жестами, в дальнейшем эти опоры исключаются, ввиду того, что обучающиеся должны научиться воспринимать информацию, используя только слуховой канал.

Для того, чтобы обучающийся понимал речевые формулы, используемые учителем, он должен их проговаривать во внутренней речи. Возможно верно «озвучить» слова про себя только при условии наличия четких произносительных

навыков во внешней речи. Поэтому на начальном этапе аудирование должно развиваться в тесной связи с говорением [Рогова, 1991, с. 111].

Аудирование начинается с восприятия, далее следует сличение с эталонами, находящимися в долговременной памяти обучающихся. Очень важно, чтобы обучающиеся имели прочные эталоны, так как при их отсутствии, во время восприятия иноязычной речи на слух, могут быть неверно поняты отдельные слова, следовательно, искажен смысл высказывания в целом. Существует ряд слов в немецком языке, которые при произношении имеют сходство в фонетическом плане, но абсолютно различны по значению. Среди них:

- die Mauer – der Maurer
- bieten – bitten
- die See – der See
- furchtbar – fruchtbar
- der Dackel – der Deckel
- klingeln – klingen
- die Wespe – die Weste
- mehr – das Meer
- der Staat – die Stadt и другие созвучные слова.

Поэтому потребность обучения аудированию как самостоятельному виду речевой деятельности продиктована следующими причинами:

1. развивается слуховая память, которая помогает овладеть иностранным языком в общем (подразумевается организация учебно-воспитательного процесса);
2. через слух поступают образцы иноязычной речи (эталоны), они закрепляются и хранятся в долговременной памяти;
3. слухо-рече-моторные образы непосредственно связаны со всеми видами речевой деятельности, следовательно, нельзя научить другим видам речевой деятельности без развития слухового анализатора;
4. у обучающегося развивается слуховой контроль, который входит во все виды речевой деятельности (при письме, чтении, говорении).

Отмечается, что обучение аудированию не стоит проводить изолировано от остальных видов речевой деятельности, ведь в ситуации общения, протекающего в естественной среде, как говорение не может быть оторвано от рецепции речи, так и письмо не может существовать отдельно от чтения. Например, Н.И. Гез утверждает, что несмотря на тесную взаимосвязь умений говорения и восприятия иноязычной речи на слух, рассчитывать на их развитие в равнозначной степени следует лишь при условии применения специально разработанной системы упражнений для развития понимания устной речи в реальных условиях общения [Гез, 2004].

Но всегда ли можно воссоздать на уроке иностранного языка ситуацию, которая будет максимально приближена к естественным условиям? Порой и сами учителя относятся к своей речи не слишком требовательно: недостаточно выразительная речь, многословность, которая рассредоточивает внимание обучающегося, плохая дикция, чересчур медленный темп речи по сравнению с носителем иностранного языка.

Речь учителя на любом этапе урока выступает образцом для обучающихся. Они должны осознать свою способность понимать иноязычную речь, что в свою очередь будет являться мотивацией к дальнейшему изучению языка, стимулом к общению на иностранном языке. [Рогова, 1991, с. 112].

Следует иметь в виду, что оптимальную скорость речевых сообщений определяют не только быстрота и правильность их понимания, но и результативность запоминания. Есть предельный темп предъявления речевых сообщений, а его превышение или намеренное понижение может явиться причиной усталости, снижения активности и эмоционального тонуса, а также ухудшения уровня понимания [Гез, 2004].

Так, при заниженной скорости увеличивается фаза восприятия, что осложняет процесс интеграции значений отдельных лексических единиц; между тем, при чересчур быстром темпе, пониманию препятствуют усиленное

редуцирование звуков, уменьшение пауз между синтагмами, и банальная нехватка времени для осмысления информации.

В этой связи, в процессе обучения аудированию в средней школе учителю следует учитывать естественный темп речи носителя иностранного языка и пытаться соответствовать ему (как правило, он составляет от 200 до 300 слогов в минуту). Самую высокую скорость речи демонстрируют французы – 330 слогов в минуту, далее следуют японцы, которые произносят 310 слогов, затем идут особо пристально рассматриваемые нами носители немецкого языка – 250 слогов в минуту. Даже англичане и американцы, использующие единый язык для коммуникации, показывают разную скорость речи – 220 слогов в минуту против 150-170. [Рогова, 1991, с. 109-110].

В следствие этого, с самого начала обучения восприятия иноязычной речи на слух в средней школе ее темп должен быть нормальным. В классе с низким уровнем языковой подготовки выдавать информацию можно частями, делая паузы между синтагмами, предложениями, абзацами для осмысления содержания более длительными, однако просодические характеристики и интонация должны оставаться естественными. К тому же, время на снятие трудностей перед прослушиванием сообщения может быть также увеличено. При этом длительность аудиотекста должна составлять не более полутора – трех минут (психологи утверждают, что утомляемость при восприятии иноязычной речи на слух наступает намного быстрее, чем при зрительном восприятии) [Там же, С. 110].

Акт коммуникации предусматривает взаимодействие партнеров, где у говорящего существует намерение воздействовать на слушающего, от которого, в свою очередь, ожидается ответная реакция. Поэтому логично предположить, что обучающийся для продуктивного взаимодействия должен обладать не только знаниями, умениями и навыками в рецептивных видах речевой деятельности, но успешно использовать их и в продуктивных видах. Фокусировка на одном лишь говорении может привести к неспособности обучающегося воспринимать речевое

сообщение на слух. В тоже время, развивая навыки аудирования в отрыве от говорения, обучающийся сможет понять смысл услышанного, однако, будет не в состоянии сформулировать свое собственное высказывание, выразить свое отношение к воспринятой информации. Таким образом, отсутствие согласованного, скоординированного обучения всем видам речевой деятельности тормозит формирование каждого из них, не позволяет достичь запланированного результата [Рогова, 1991, с. 102].

1.3 Психологические характеристики восприятия на слух речевого сообщения у обучающихся 7 классов

Несмотря на выполнение рекомендаций методистов и руководства по планированию и построению учебного процесса, содержащихся в УМК, далеко не всем учителям иностранных языков удастся добиться запланированных результатов и достичь намеченной цели. Объяснить такую негативную тенденцию можно следующими причинами: так, учет особых условий проведения данного вида речевой деятельности производится не в полной мере, а именно: отсутствие языковой среды, однократность, непродолжительность и невозвратность рецепции на слух; это наличие схем, диаграмм, инфографики, мимики, жестов или, напротив, их отсутствия. Сверх того, индивидуальные психологические особенности обучающихся требуют большего внимания со стороны учителей (память, прогностические умения, способность к восприятию, осмыслению и тому подобное). Также, в незначительной степени определен подход к аудиосообщению, его монологической или диалогической форме, содержащейся в нем информации, объему, темпу сообщения, языковым трудностям и так далее. Однако, первостепенной причиной неудач при обучении аудированию учителя называют обширный объем материала, который необходимо предъявить обучающимся, на прочное усвоение которого в действительности недостаточно времени [Рогова, 1991, с. 108].

Кроме того, возрастные особенности обучающихся также играют роль при отборе аудиофрагмента, его объема, содержания. На младшем этапе внимание должно быть акцентировано на развитии умения понимать аудиозапись полностью, которая основана на уже известном обучающимся материале. В дополнение к этому, должен быть сформирован и психологический механизм смысловой рецепции на слух, а также умения достигать понимания вербальными средствами. Для обучающихся 7-8-х классов к выполнению предлагаются задания как на аудирование с полным пониманием, так и на аудирование основного содержания (данные виды аудирования мы рассмотрим в следующей части нашего исследования более детально). Главная задача, которая стоит перед учителем при обучении восприятия речевого сообщения на старшем этапе, – улучшение умений, которые были сформированы ранее, и, если потребуется, их корректировка [Рогова, 1991, с. 108].

Известно, что у обучающихся младшей школы внутренняя речь выражена наиболее ярко, поэтому ее можно считать главным и необходимым элементом восприятия информации на слух. На следующих этапах обучения отмечается замещение одних мыслительных процессов другими, характеризующимися большей сложностью и структурированностью [Гез, 2004].

Исследователи дифференцируют понятия контактного и дистантного аудирования. Так, в первом случае, восприятие иноязычной речи на слух является частью устного интерактивного общения. Фразы, используемые учителем для организации и контроля работы на уроке, формы оценки обучающихся и подведения итогов занятия, с одной стороны, могут выступать в качестве примера контактного аудирования. С другой стороны, это процесс рецепции обучающихся иноязычной речи друг друга. В этом случае опорой могут выступать жесты и мимика говорящего.

При опосредованном восприятии, представленном в виде аудиозаписи, радиопрограммы или речи диктора за кадром, дистантное аудирование будет

являться самостоятельной формой речевого общения. Ввиду отсутствия «наглядности», восприятие такой речи намного сложнее.

Основу внутреннего механизма аудирования составляют следующие психические процессы:

1. восприятие на слух (auditive Wahrnehmung) и узнавание (Anerkennung, Diskriminierung);
2. внимание (Konzentration);
3. антиципация, предвосхищение или вероятностное прогнозирование (Antizipation/Vorwegnahme/probabilistische Vorhersage);
4. смысловая догадка (erraten/Herleitung aus dem Kontext)
5. сегментирование речевого потока (Segmentierung/Chunking) и группировка (Gruppierung);
6. информативный анализ на основе вычленения единиц смысловой информации;
7. завершающий синтез, предполагающий разного рода компрессию и интерпретацию воспринимаемого сообщения [Гальскова, 2003, с.161].

Рассматривая структуру восприятия иноязычной речи на слух с психологической точки зрения, важно подчеркнуть сложность данного процесса, который в первую очередь связан с рецепцией, пониманием и последующей смысловой обработкой услышанной информации. Так, в результате восприятия происходит процесс формирования образов. Во время узнавания осуществляется идентификация уже знакомого образа в результате его сличения с оригиналом. Исследователями отмечается структурный характер формирования и опознания образов, несмотря на расхожесть в определениях данных процессов. Однако, мнения на счет тесной взаимосвязи формирования и опознавания, то есть восприятия и узнавания схожи [Гез, 2004].

Развитый надлежащим образом речевой слух является одним из условий успешного обучения иностранным языкам. Когда слушающий воспринимает фразу через слуховой канал, она понимается в результате идентификации информативных признаков, а не посредством анализа и последующего

рассмотрения слов, входящих в ее состав. В свою очередь интонация обладает некоторыми «воспринимаемыми качествами», которые помогают членить речь на важные части, понимать связь частей фразы, и, наконец, раскрыть содержание услышанной информации. В этой связи, многие исследователи называют интонацию наиболее информативным признаком при восприятии аудиотекста [Пассов, 2000, с. 12].

Говоря о вероятностном прогнозировании во время аудирования на уровне фраз, типы синтаксических связей, а также умение сохранять их в памяти будут выступать в качестве лингвистической основы. На следующем уровне, это предложные конструкции, представляющие особую сложность для слушающего. Это объясняется тем, что для их понимания необходимо произвести промежуточную трансформацию, представляющую мысленное разделение сложных фраз с одномоментной, а не с линейной обозримостью всей структуры. На самом высоком уровне реципиент стремится предвосхитить смысл озвучиваемого. Наличие в аудиотексте вводных слов, повторов, клише, речевых оборотов и прочих элементов делают прогнозирование более доступным из-за так называемой избыточности языка; так как элементы, не имеющие прямой связи с содержанием и не являющиеся составляющими основной информации, дают дополнительное время для прогнозирования. Также речевые клише и этикетные фразы, которые широко употребляются как в разговорной, так и в литературной речи, будут весьма полезны при обучении аудированию. В общем и целом, развитие антиципации или вероятностного прогнозирования у обучающихся соотносится не только с уровнем их языковой подготовки, но и с имеющимся жизненным опытом, способностью использовать умения и навыки, приобретенные в родном языке, на ситуации с употреблением иностранного языка [Там же, С. 32].

Согласно рекомендациям как отечественных, так и зарубежных специалистов, работу с иноязычным аудиотекстом предлагается разделить на три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. На каждом из которых ставятся

определенные цели и задачи обучения, а также используются различные типы упражнений. Вслед за Н.Д. Гальсковой мы выделяем упражнения двух типов: подготовительные и речевые, использование которых на уроке иностранного языка призвано решить ряд определенных задач (см. рисунок 1) [Гальскова, 2017, с. 212].

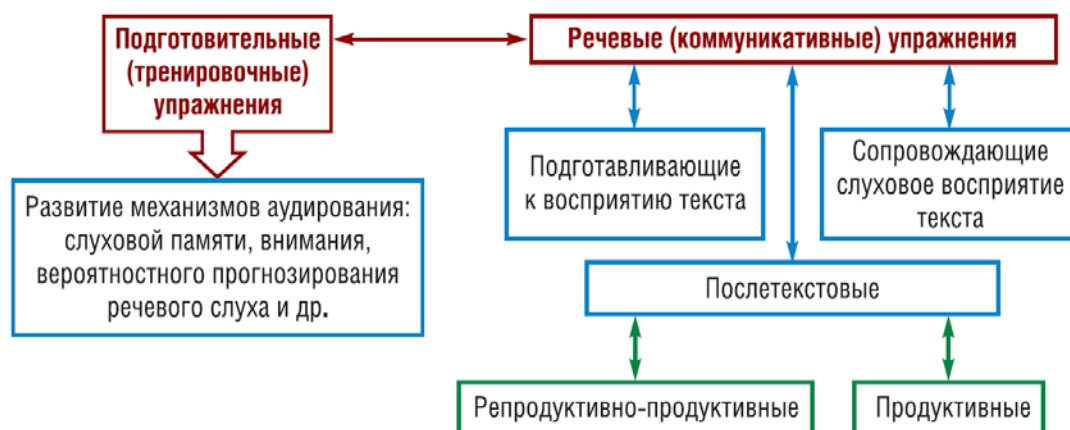


Рисунок 1 – Система упражнений в аудировании

Учителю следует предъявить установку, снять лексические, фонетические и грамматические трудности, и, конечно, ориентировать обучающихся на выбор стратегии аудирования (на каждом уровне сформированности навыков и умений воспринимать иноязычную речь на слух). Правильная установка является источником мотивации и мобилизует обучающихся на продуктивную работу, как следствие, повышается вероятность понимания аудиосообщения [Рогова, 1991, с. 108]. В случае, если аудирование является целью обучения другому виду речевой деятельности, допустим, говорению, то ранее упомянутые рекомендации непременно следует учитывать. От проведения учителем планомерной подготовки и грамотного проведения дотекстового этапа зависит успешность следующего этапа урока иностранного языка.

Так, до прослушивания текста, обучающимся предъявляются подготовительные упражнения, которые могут выполняться в быстром темпе в качестве речевой зарядки на каждом уроке; их связь в языковом отношении с аудиотекстом, который будет предложен обучающимся, не является

обязательным условием. Такие упражнения призваны решить основную задачу, соотносящуюся со снятием психологических сложностей, вызванных недостаточным уровнем развития психологических механизмов аудирования (прогностические умения, объем оперативной памяти, речевой слух) и их совершенствованием. Приведем несколько примеров:

1. слушайте аудиотекст и поднимите руку, когда услышите вопросительное упражнение (происходит развитие интонационного слуха);
2. прослушайте слова и поднимите карточки, когда услышите звук /а:/ (или /з:/, /о/, /э:/, /у/, /э/) (обуславливает развитие фонематического слуха);
3. прослушайте начало упражнений и предположите их продолжение (развитие вероятностного прогнозирования);
4. прослушайте слова и повторите услышанное за диктором (объем оперативной памяти);
5. прослушайте скороговорки и повторите услышанное в более быстром темпе (развитие памяти, темпа речи обучающихся);
6. прослушайте заголовок к аудиотексту (или его начало) и скажите, какая проблема или тема в нем поднимается (обуславливает развитие механизма вероятностного прогнозирования);
7. прослушайте аудиотекст (его объем не должен быть большим) и скажите, сколько восклицательных (или вопросительных) предложений он содержит (интонационный слух);
8. прослушайте текст и заполните пропуски в его печатном варианте глаголами (существительными, прилагательными или другими частями речи) из текста (развитие памяти обучающихся) [Гальскова, 2017, с. 212-213].

Речевые упражнения, подготавливающие к слуховому восприятию, должны обеспечить мотивацию к прослушиванию аудиотекста, актуализировать личный опыт обучающихся посредством привлечения знаний из жизни. На этом этапе учитель может:

1. сообщить обучающимся, какой тип текста (рекламу, объявление, рассказ, интервью, репортаж, стихотворение или что-либо другое) им предстоит прослушать;
2. продемонстрировать фотографии или рисунки, связанные с проблемами или темами, которые затрагиваются в аудиотексте;
3. раздать на рабочих листах сокращенный вариант текста или его транскрипцию;
4. предоставить обучающимся список ключевых слов;
5. составить вместе с обучающимися ассоциограмму основных понятий, затрагиваемых в тексте [Гальскова, 2017, с. 213].

На следующем этапе, - текстовом происходит собственно предъявление аудиотекста. Обычно аудиозапись предлагается обучающимся к ознакомлению дважды, так как именно такое количество прослушиваний большинство методистов считает оптимальным для восприятия и понимания аудиотекста. Повторное прослушивание создает условия для более точного, полного понимания, и обеспечивает лучшее запоминание содержания и языковой формы. Необходимо объяснить обучающимся, что при дальнейшем прослушивании они должны сфокусироваться на наиболее значимых и сложных частях аудиотекста, а не на всем его объеме. Также, число предъявлений аудиотекста зависит от цели этапа занятия. В том случае, если целью является развитие умений аудирования, то запись без снятых трудностей будет предложена к прослушиванию один раз. Затем следует сразу контроль понимания данного аудиотекста после прослушивания. Аудиотекст предъявляется обучающимся на уроке немецкого языка дважды в случае планирования развития навыков говорения в процессе обсуждения текста, перед вторым прослушиванием непременно следует изменить установку. Кроме того, при аудировании обучающимся можно предложить к выполнению письменно фиксировать что-либо, заполнять таблицы, вследствие того, что данные действия будут полезны для концентрации внимания и способствовать смысловой обработке поступающей информации. Приведем ряд речевых упражнений:

1. прослушайте аудиофрагмент и предложите для него свое заглавие;
2. прослушайте аудиозапись и выберите картинку из ряда предложенных, соответствующую содержанию услышанного;
3. прослушайте аудиотекст и определите его жанровый тип;
4. послушайте аудиозапись и расположите картинки в последовательности, согласно хронологическому развитию событий в предъявленном тексте;
5. прослушайте аудиофрагмент и скажите, какие из характеристик (написаны учителем на доске) присущи какому-либо герою;
6. прослушайте аудиотекст и заполните в процессе прослушивания таблицу (схему) данными, содержащимися в нем;
7. прослушайте аудиозапись и запишите в процессе прослушивания ключевые слова [Гальскова, 2017, с. 213-214].

На завершающем этапе при работе с аудиотекстом – послетекстовом проводится контроль понимания прослушанного текста, кроме того, полагается обязательно обеспечить реализацию продукта аудирования – умозаключения в другом виде речевой или иной деятельности. Упражнения, основанные на прослушанном тексте, могут иметь репродуктивно-продуктивный и продуктивный характер. В первом случае обучающимся могут быть предложены для построения собственных высказываний не только содержательные, но и вербальные опоры. В упражнениях продуктивного характера вербальные опоры отсутствуют. Нам представляется возможным представить несколько примеров репродуктивно-продуктивных упражнений:

1. перескажите прослушанный аудиотекст с опорой на его план (выписанные ключевые слова, заполненную во время его прослушивания схему или таблицу, составленную ассоциограмму);
2. дайте оценку поступкам героя, используя ключевые слова, письменно зафиксированные их авторские характеристики;
3. напишите (или расскажите), чем может закончиться эта история, используйте следующие слова и выражения;

4. прокомментируйте заголовок к тексту с опорой на печатный вариант текста (ключевые слова).

Среди продуктивных упражнений могут быть предложены:

1. прокомментируйте то, что было для вас в аудиотексте интересно (не интересно, имело значение);
2. составьте сценарий к прослушанной истории;
3. составьте краткое резюме прослушанного аудиотекста;
4. придумайте свою версию окончания прослушанного рассказа [Гальскова, 2017, с. 213].

Принято делить все способы контроля на 2 большие группы: речевые (сделайте вывод; дополните содержание текста другими известными вам фактами) и неречевые (поднимите руку, услышав фразу/слово; нарисуйте, составьте таблицу, схему в соответствии с содержанием текста) [Филатов, 2004; Утробина, 2006, с. 47 – 58].

В основном, обучающиеся привыкли воспринимать информацию через зрительный канал. Учитель, который стремится решить проблему отсутствия языковой среды у слушающих, должен больше нагружать слуховой канал, а в конечном итоге приучить к восприятию информации только на слух. Однако такую работу стоит проводить постепенно, двигаться шаг за шагом от наличия вербальных опор до постепенного их снятия [Рогова, 1991, с. 109].

Выводы по главе 1

Рассмотрев проблематику обучения аудированию на уроках немецкого языка в средней школе, мы можем сделать следующие выводы:

При анализе определений данного рецептивного речевого вида деятельности предлагаемыми как отечественными, так и зарубежными методистами, психологами, педагогами и лингвистами, нам представляется возможным сформулировать следующее: аудирование – это активный процесс, в

процессе которого происходит рецепция, понимание и трактовка услышанного иноязычного аудиосообщения.

В течение многих лет появлялись методики и концепции обучения восприятию иноязычной речи на слух, возросло его значение в контексте преподавания иностранных языков. В настоящий момент, согласно ФГОС ООО, формирование коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации остается краеугольным камнем [Приказ Минобрнауки об утверждении ФГОС ООО, 2010]. Термин «компетенция» понимается как один из основных при обучении иностранным языкам.

Аудирование может выступать как целью в требованиях к экзамену, так и являться средством обучения.

Потребность обучения восприятию иноязычной речи на слух как самостоятельному виду речевой деятельности продиктована рядом объективных причин.

Аудиотексты должны отвечать определенным требованиям, быть интересны для обучающихся, учитывать их потребности, возрастные и индивидуальные особенности, развивать внутренний механизм аудирования.

Работу с иноязычным аудиотекстом следует поделить на три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. На каждом из них предполагаются конкретные цели и задачи обучения, а также используются различные типы упражнений.

Глава 2 Методические приемы развития навыка аудирования на уроках немецкого языка в средней школе

2.1 Виды аудирования

В учебном аудировании по способу и характеру работы с текстом принято различать интенсивное (intensive) и экстенсивное аудирование (extensive) [Елухина, 1989].

Коммуникативное аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, который направлен на восприятие и понимание устной речи на слух при ее единичном предъявлении. Традиционно как отечественные, так и зарубежные методисты выделяют следующие виды коммуникативного аудирования согласно предоставляемому учебному заданию и в соотношении с экспрессивной устной речью.

В зависимости от коммуникативной установки, определяющей глубину и широту понимания:

1. Detailliertes Hören – аудирование с полным пониманием
2. Globales Hören – аудирование с пониманием основного содержания
3. Kritisches Hören – аудирование с критической оценкой
4. Selektives Hören – аудирование с выборочным извлечением информации.

В зависимости от соотношения с экспрессивной устной речью и ее формой, воспринимаемой на слух:

1. Interaktives Hören – аудирование как компонент устно-речевого общения
2. Transaktionales Hören – восприятие на слух и понимание монологической речи
3. Interaktion Hören – восприятие на слух и понимание диалога или полилога.

Также, эти виды аудирования различны и по характеру ситуации, в которой протекает рецептивная речевая деятельность. Кроме того, различаются и роли слушающего, которые имеют воздействие на его речевое поведение (право вступить в разговор, прервать говорящего, переспросить, уточнить) и тем определяют трудности восприятия речи на слух [Соловова, 2005].

Исходя из этого, нам представляется возможным представить более детальную характеристику данных видов аудирования:

- **Detailliertes Hören**

Данный вид аудирования предполагает полное понимание содержания и смысла, или детальное аудирование [Елухина, 2003, с. 124]. Только в результате автоматизации операций восприятия звуковой формы, узнавания ее элементов, а также синтезирования содержания на их основе может быть гарантировано правильное и быстрое понимание аудиоматериала. Поэтому, такой вид аудирования немислим без высокой степени автоматизации навыков, концентрации внимания и активной работы памяти. Как правило, в аудиотекстах, предъявляемых во время обучения данному виду аудирования, не встречается незнакомых лексических единиц и выражений, которые могут препятствовать пониманию содержания. Если слушающий и столкнется с некоторой новой лексикой в аудиоматериале, зачастую это интернационализмы или такие слова, о значении которых можно легко догадаться из контекста [Рогова, 1991, с. 107]. Обучающимся может быть дана следующая установка: прослушать аудиосообщение, выполняя ряд послетекстовых заданий. Среди таких заданий могут быть предложены пересказ текста с подробным изложением содержания, дать ответы на вопросы ко всем пунктам, составить подробный план, завершить текст, изменить сюжет или дополнить его.

- **Globales Hören**

Этот вид аудирования предусматривает понимание основного содержания и извлечение первостепенной информации; иначе – это ознакомительное аудирование [Кулиш, 2009, с. 224]. Обработка воспринимаемой информации осуществляется для того, чтобы отделить знакомое от незнакомого, существенное от несущественного, закрепить в памяти основополагающие моменты. Обучающийся должен стараться понять аудиотекст целиком, даже если он содержит некоторый процент незнакомых слов и выражений. В тоже время, такие элементы не должны являться ключевыми, так как обучающемуся необходимо

понять основное содержание, чрезмерно не фокусируясь на подробностях [Рогова, 1991, с. 107]. Во время обучения этому виду аудирования предлагаемые задания могут нацеливать на вероятностное прогнозирование, предположение о содержании текста по прочтению его заголовка перед его прослушиванием, формулировку темы и коммуникативного намерения говорящего, перечисление главных тезисов, событий, ответы на вопросы по содержанию, составление плана аудиотекста и так далее.

- **Kritisches Hören**

Данный вид аудирования требует высокого уровня развития умения полно и точно понимать звучащий текст, определять коммуникативное намерение и точку зрения автора. Кроме того, аудирование с критической оценкой требует от обучающегося обладать способностью отличить факты от мнений, дать оценку точке зрения говорящего, понимать, интерпретировать аудиотекст, делать умозаключения.

- **Selektives Hören**

Аудирование с выборочным извлечением информации или «выяснительное» аудирование [Кулиш, 2003, с. 191]. Его задачей является выделение из всего речевого сообщения необходимой или интересующей информации, упраздняя ненужные, второстепенные фрагменты. В первую очередь это весомые аргументы, детали, ключевые слова, примеры или точные данные: даты, числа, имена собственные или географические названия. Для быстрого и безошибочного восприятия чисел и дат обучающемуся необходима интенсивная и длительная тренировка, в то время как, понимание имен собственных и географических названий соотносится с фоновыми знаниями, представлениями о ситуации и участниках общения.

- **Interaktives Hören**

Этот вид аудирования подразумевает поочередное выступление участников как в качестве говорящего, так и в качестве слушающего. Взаимодействие между партнерами может быть непосредственным, либо опосредованным. Для каждого

участника во время общения аудирование чередуется с говорением, именно поэтому собеседникам необходимо понимать реплики друг друга, а также адекватно реагировать на них вербально или же посредством использования паралингвистических средств, и стимулировать собеседника к продолжению разговора. Среди характерных умений для привлечения внимания собеседника во время этого вида аудирования можно подчеркнуть: вербальную реакцию на помехи, появляющиеся в процессе слушания, умение переспрашивать и задавать уточняющие вопросы, просить повторить, объяснить, перефразировать сказанное [Соловова, 2005].

- **Transaktionales Hören**

Данный вид аудирования включает в себя восприятие на слух и понимание устной монологической речи, нацеленной на передачу информации. Часто мы сталкиваемся с ним при прослушивании лекций, аудиозаписей, подкастов, радио- и телепередач. Продуманная и спланированная монологическая речь с ее более четкой структурной организацией и ясностью воспринимается легче, чем неподготовленная, так как она может быть менее логичной, связной, иметь спонтанный и фрагментарный характер [Там же].

- **Interaktion Hören**

Слушающий не принимает непосредственное участие в устно-речевом общении при восприятии на слух и понимании диалога или полилога. Этот вид аудирования имеет свои характерные, свойственные ему черты, если сравнивать его с аудированием, где происходит смена ролей говорящий-слушающий. Невольно приходится преодолевать препятствия, сопряженные со своеобразием произношения говорящих, тембром голоса, темпом речи, а внезапная смена реплик, паузы, повторы создают дополнительные затруднения для понимания. Кроме того, роли препятствий могут выступать и чисто лингвистические трудности, вызванные особенностями синтаксиса диалогической речи, например, это может быть неполный состав предложений, краткость реплик, свободный от строгих норм синтаксис высказываний и тому подобное. В то время как

слушающий не может перебить собеседников, задать им вопрос, уточнить что-то. Из-за этого может быть упущен смысл и содержание разговора. Наиболее полным является восприятие устной речи в аудировании, когда слушающий не видит говорящих, однако, в таком случае не всегда бывает просто определить границы их реплик [Бим, 2006, с. 193]. Представление о ситуации, участниках общения и их коммуникативных намерениях делает более легким понимание аудиотекста в виде диалога или полилога.

2.2 Классификация навыков аудирования

На сегодняшний день методисты предлагают различные приемы работы для формирования и развития навыков восприятия иноязычной речи на слух у обучающихся средней школы. Без их использования не обойтись в том случае, когда у слушающих еще не сформирован слуховой рецептивный навык той или иной речевой единицы. К примеру, это могут быть предложения с глаголами с отделяемой приставкой или модальными глаголами, предложения с Perfekt, обладающие рамочной конструкцией. Также, приемы требуются во время становления психических механизмов аудирования, которые имеют немалое значение в улучшении памяти и внимания, развитии прогностических способностей обучающихся [Рогова, 1991, с. 112].

Целесообразно выделять три главных группы аудитивных навыков: лексические, грамматические и «навыки подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи» [Пассов, 1977, с. 187]. Согласно Пассову, умение аудировать является способностью владения аудитивными навыками для понимания новых звуковых сообщений в новых ситуациях [Там же, С. 167].

Советские, российские и зарубежные методисты систематизируют навыки и умения аудирования в соответствии с:

1. уровнем владения языком;
2. ролью слушающего в процессе понимания звучащего текста;

3. уровнем понимания звучащего текста;
4. типом звучащего текста;
5. видом аудирования.

Отечественный методист Павел Викторович Сысоев критерием данной классификации навыков и умений аудирования обозначает целью аудирования — полное понимание текста, понимание общего содержания, и его выборочное понимание. «Цели аудирования с соответствующими умениями расположены в иерархической зависимости друг от друга, где одна цель является составляющей другой цели» [Сысоев, 2008, с. 14].

Другой специалист в области преподавания иностранных языков Нина Владимировна Елухина группирует умения и навыки аудирования, основываясь на трехуровневой системе обучения аудированию. Первый уровень включает в себя формирование перцептивной базы аудирования, - базовых слухо-произносительных навыков. Со следующим соотносятся основные умения аудирования как вида речевой деятельности. Последний уровень – это устное иноязычное общение, на котором обучающийся становится участником устноречевого общения [Елухина, 1989].

Становление и прогрессирование навыков и умений аудирования осуществляется этапами: сначала формируется речевой слух, лексические и грамматические навыки аудирования, впоследствии это приводит к полному пониманию содержания аудиотекста и способности выразить критически свои мысли по отношению к услышанному.

В этой связи, основываясь на точках зрения известных отечественных методистов, мы можем выделить навыки и умения учебного аудирования на следующих уровнях понимания воспринятого аудиосообщения:

1. на уровне фонетической перцепции;
2. на уровне общего понимания текста;
3. на уровне полного понимания текста;
4. на уровне критического понимания текста;

5. на уровне фокусного понимания текста.

Формирование и развитие умений и навыков восприятия иноязычной речи на слух должно происходить систематически, постепенно; во время данных процессов ни один этап не может быть исключен, все они тесно переплетены и взаимосвязаны.

Исследования в области психологии, проводимые отечественным психологом и языковедом Николаем Ивановичем Жинкиным, обеспечили методологическую базу для определения основных механизмов аудирования. Учителю иностранного языка необходимо учитывать данные механизмы, чтобы развить навыки восприятия на слух иноязычной речи у отстающих, а также улучшить их у обучающихся, которые ими владеют [Соловова, 2005, с. 129].

При обучении аудированию необходимо помнить об индивидуальных особенностях восприятия, анализа, понимания и интерпретации, разной способности запоминать, сопоставлять, строить причинно-следственные связи, характерных для каждого обучающегося. К тому же, следует учитывать последовательное становление и развитие механизмов восприятия речи на слух, а именно: внимание, память и вероятностное прогнозирование [Соловова, 2005; Рогова, 1991].

Навыки, обуславливающие слаженную работу механизмов восприятия речи, являются фундаментом для выработки стратегий и приемов аудирования во время выполнения заданий на рассматриваемый нами рецептивный вид речевой деятельности.

Давайте разберем подробнее первый механизм, то есть внимание. Прежде всего он согласуется с навыками концентрироваться на содержании аудиотекста, способностью выделять главное в отдельных фрагментах аудиосообщения, а также конкретных отрезках речевого потока. Учитель может осуществлять тренировку внимания посредством прочтения текста, затем его повторного предъявления, но уже с некоторыми преобразованными элементами. Например, изменения как в грамматическом строе (использование другого времени), так и

лексического характера (синонимы), а также поправки в содержании [Рогова, 1991, с. 113].

Далее рассмотрим второй механизм восприятия речи – память, с которым согласуются следующие навыки: сохранение услышанной звуковой информации в оперативной, кратковременной или же долговременной памяти. В частности, это какие-либо фрагменты аудиосообщения, требующиеся для понимания содержания; кроме того, это упорядочивание и исключение второстепенного для понимания аудиозаписи. Кратковременная память обладает способностью удерживать воспринятую информацию в течение десяти секунд. За этот промежуток времени происходит сортировка, выделяется наиболее значимое. Однако, эти процессы происходят только в случае узнавания, то есть сличения услышанного с эталоном, хранящимся в долговременной памяти. Оперативная память может сохранять информацию более десяти секунд. Ее функционирование будет более продуктивным при наличии установки на запоминание [Соловова, 2005, с. 129].

В ситуации реального речевого общения на родном языке участник коммуникации прибегает к некоторым приемам, препятствующим сенсорной перегрузке памяти: отказывается от приема данных на какой-либо промежуток времени, а также фильтрует поступающую информацию по типу «важно — не важно». Однако, в процессе обучения аудированию на иностранном языке, причиной информационной перегрузки может являться в первую очередь недостаточно продуманный отбор аудиоматериалов, неспособность создать нужную направленность мысли, в том числе наличие разных помех [Гальскова, 2017, с. 199].

Согласно исследованиям памяти обучающихся младшей и средней школы, были получены результаты, подтверждающие сложность выполнения упражнений при развитии навыка восприятия иноязычной речи на слух, так как их оперативная память развита не в полной мере. Отмечается трудность выполнения заданий таких как: «Прослушать и повторить предложение или текст без

изменений». Это может быть объяснено тем, что зачастую слушающий удерживает в памяти слова с которых начинается и заканчивается высказывание, не фиксируя те, в которых заключена главная мысль. Другое обоснование состоит в том, что обучающийся воспринимает предъявляемый аудиофрагмент как обычную последовательность слов и предложений, а не логично связанный текст, что препятствует правильному пониманию и его дальнейшему осмыслению. Однако, для развития памяти наибольшее значение имеет практика. Следует тренироваться не менее десяти минут в течение урока в запоминании слов, словосочетаний или предложений [Рогова, 1991, с. 113].

Кроме того, существует группа прецизионных слов, которые осложняют не только процесс понимания услышанного, но в большей степени запоминания. Например, это имена собственные, географические названия, числительные, названия дней недели, не несущие личносно значимой информации. Однако, смещение ударения в прецизионном слове, может ввести реципиента в ступор; пока он будет пытаться «расшифровать» услышанное, остальная значимая информация «пройдет» мимо него [Соловова, 2005, с. 128].

Наконец, последний рассматриваемый нами механизм восприятия речи – вероятностное прогнозирование. В тесной связи с ним находятся контекст, а также компенсаторные умения, позволяющие понять информацию слушающему, несмотря на шумы и помехи [Там же, С. 128]. Методистами выделяется структурное и смысловое прогнозирование. Все слова взаимосвязаны, они находятся в системе лексико-семантических отношений, которые устанавливают характер процесса. Смысловое прогнозирование определяется знанием контекста, на основе которого можно представить ситуацию, предугадать речевые формулы, клише. В дополнение, по мере озвучивания слова за словом, мы можем предугадать следующую лексическую единицу – это пример лингвистического прогнозирования [Там же, С. 131].

Так, обучающийся средней школы должен обладать рядом навыков, способствующих развитию данного механизма, среди которых умение

предугадать содержание, с опорой на прослушанный аудиофрагмент; совершение догадки о содержании информации, которая может быть предъявлена к прослушиванию впоследствии; способность предугадать ответную реплику говорящего. Уровень сложности упражнений можно постепенно увеличивать, начиная с предъявления словосочетаний и предложений, переходя затем к узнаванию и пониманию диалогического единства, пространства и даже текста. Если слушающий знает правила сочетаемости, особенности валентности лексических единиц, он сможет догадаться какие элементы должны быть на месте отсутствующих частей [Рогова, 1991, с. 115].

Другими методистами, например, Е.Н. Солововой выделяется такой механизм аудирования как речевой слух, обеспечивающий рецепцию речи и ее разделение на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. При его соответствующем развитии происходит сначала выделение и различение воспринимаемых единиц, затем узнавание характерных признаков в речевом потоке. Этот механизм тесно связан с памятью, ведь услышанная информация не только сличается с имеющимся эталоном, но и сохраняется для дальнейшего использования и переработки [Соловова, 2005, с. 129].

Также выделяется механизм артикулирования, то есть внутреннего проговаривания речи. Очевидно, чем оно четче, тем выше уровень аудирования. Если слушающий фиксирует информацию, «пропускает» ее через себя, выделяет ключевое – он лучше поймет и запомнит услышанное [Там же, С. 132].

Успешность процесса восприятия иноязычной речи на слух согласуется с эффективностью функционирования механизмов рецепции, а их выработка и совершенствование происходят в условиях выполнения разнообразных заданий для аудирования на всех уровнях понимания текста. В этой связи представляется возможным увеличение заданий, предлагаемых к выполнению на подготовительном этапе работы с аудиотекстом, направленных на развитие памяти и умения отделять первостепенную информацию от побочной. Довольно эффективно в этом случае упражнения типа «Снежный ком», когда обучающиеся

друг за другом должны повторить слова, словосочетания или предложения. На более продвинутом уровне обучающиеся по цепочке добавляют предложение за предложением, каждый раз начиная с исходной фразы, сказанной учителем. Кроме того, можно поделить группу на команды и практиковать это же упражнение в игровой форме (что будет также способствовать возникновению соревновательного духа и повышению мотивации) [Рогова, 1991, с. 113].

2.3 Практические упражнения для развития навыка аудирования у обучающихся средней школы

Обучение восприятию иноязычной речи на слух, как и другим трем видам речевой деятельности, проводится на протяжении всего освоения общеобразовательной программы в средней школе. Однако, согласно статистике, большинство обучающихся получают довольно низкие баллы при сдаче ОГЭ и ЕГЭ именно за блок заданий по аудированию. Средний тестовый балл понизился в 2020 г. в сравнении с 2019 г. и составил 66,9 (в 2019 г. – 71,9). Доля не набравших минимального балла повысилась в 2020 г. и составила 2,2% (в 2019 г. – 1,85%). Заметно понизилась доля высокобалльников – 29,7% (в 2019 г. – 42,2%). В ЕГЭ 2020 г. отмечен 1 стобалльник (в 2019 г. было 2 человека). Отмеченные изменения могут интерпретироваться только с учетом немногочисленности и специфических особенностей выборки сдающих ЕГЭ по немецкому языку [Вербицкая, 2020].

Как подчеркивалось ранее, среди многих задач, которые стоят перед современным учителем иностранного языка, одной из сложных является научить обучающихся понимать общий смысл аудиотекста, развивать догадку на слух о значении неизвестных лексических единиц и грамматических явлений.

Различные аудиозаписи используются на уроках иностранного языка в школах довольно продолжительное время. К этому, как правило, привлекается и видеозапись, как одно из эффективных средств развития навыка аудирования. Однако, зачастую это ограничивается простым прослушиванием текста. Мы

упоминали ранее, что коммуникативные упражнения в аудировании направлены на развитие слухового восприятия с целью извлечения содержательной информации. В следствии этого, учителю необходимо уделить внимание предварительному снятию трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся при работе с аудиотекстом.

При прохождении практики мы выяснили, что процент понимания звучащего текста у обучающихся 7 класса Красноярской Мариинской женской гимназии-интернате достаточно низкий. Особенно это наблюдалось при звучании монологичной речи. Для определения степени обученности были использованы разработки доктора педагогических наук, профессора Валентина Петровича Симонова. Этот показатель может быть определён в результате планомерного контроля, проводимого в форме тестов, проверочных, контрольных работ, диктантов и тому подобное. Основываясь на методике исследователя, мы выделяем следующие уровни обученности:

1. высший (более 64 – 100 процентов обученности)
2. средний (более 36 – 64 процентов обученности)
3. низкий (до 36 процентов обученности) [Симонов, 1999].

Для определения эффективности обученности мы использовали пять показателей, обеспечивающих оптимальную точность расчетов, среди которых были:

- I. различие (распознавание) – маркер низшей степени обученности. Это способность к противопоставлению явлений, объектов, элементов к их аналогам. Однако, данный процесс происходит только в случае предоставления готовых характеристик, образцов. Впоследствии, когда происходит узнавание чего-либо, обучающийся обращается к эталонам, хранящимся в памяти, а затем сличает их с предъявляемым материалом. Это самая низкая степень овладения знаниями, так как он не в состоянии объяснить и тем более применить распознанный элемент на практике. Он может односложно отвечать на вопросы, задаваемые учителем, пытаться угадать

верное решение. Следовательно, такой обучающийся находится на начальной ступени учебно-познавательной деятельности рассматриваемого раздела курса немецкого языка в общеобразовательной школе;

- II. запоминание. Предполагается, что обучающийся способен пересказать содержание текста, какого-либо правила, однако, это не является показателем понимания информации. Это больше количественный показатель, нежели качественный, так как он определяет величину усвоенной информации. При этом, согласно исследованиям психологов, в этом случае не всегда можно говорить о семантической стороне (обучающийся может просто «зазубрить» материал). Он способен давать ответы на вопросы репродуктивного характера, но они должны задаваться в порядке, хронологически соответствующему тексту в УМК;
- III. понимание — определение на основе синтеза и анализа, использование правил логики, сличения и противопоставления факторов, явившихся причиной возникновения и развития чего-либо. В этом случае, имеет место семантическая сторона принятой и переработанной информации. Обучающийся не только может воспроизвести правило, но и способен объяснить его, привести примеры к сказанному (в том числе и собственные);
- IV. простейшие (элементарные) умения и навыки. Обучающийся демонстрирует умение применять полученные им теоретические знания при выполнении простейших заданий. Это решение типовых упражнений с применением усвоенных правил, соотнесение некоторых теоретических положений с практикой. Алгоритмизированные умения и навыки свидетельствуют о довольно высокой степени обученности. При последовательном применении данных умений они могут трансформироваться в навыки;
- V. перенос – конечная цель обучения. Это способность применять творчески усвоенные теоретические знания на практике в новых, незнакомых условиях. Обучающийся может ответить на какой угодно вопрос, выполнить любое упражнение, предъявленное в соответствии с программными требованиями на

данном этапе обучения, предложить необычный способ решения поставленной перед ним задачи. Следовательно, данный показатель характеризует высшую степень обученности.

Рассмотрев ряд показателей, нам представляется возможным проследить преобразование качественного анализа к количественной определенности степени обученности (см. рисунок 2) [Симонов, 1999].



Рисунок 2 - Наглядное представление перехода качественного анализа к количественной определенности степени обученности

Руководствуясь данным графиком можно заключить следующее:

- I показатель равен 4% обученности;
- II показатель составляет 16% обученности;
- III показатель соответствует 36% обученности;
- IV показатель – 64% обученности;
- V показатель равен 100% обученности.

В том случае, если обучающийся выполняет предъявляемые требования на первом, то есть высшем уровне, он получает «отлично» за 100% степень обученности. Соответственно, оценку «хорошо» учитель выставляет за 64% степени обученности, а «удовлетворительно» – за 36% степени обученности.

На втором (среднем) уровне требований «отлично» выставляется за владение элементарными умениями и навыками, а оценке «удовлетворительно» соответствует показатель запоминание. Следовательно, обучающийся получает «отлично» за 64% обученности, оценку «хорошо» – за 36% обученности, «удовлетворительно» выставляется учителем за 16% обученности.

На третьем, то есть низшем уровне требований, оценка «отлично» ставится за показатель понимание (36% обученности), «хорошо» – за запоминание (16% обученности), «удовлетворительно» за различие (4% обученности).

Для практического определения степени обученности учащихся (СОУ) применялась следующая формула, которая также отражает эффективность их учебной деятельности (Ээф):

$$\text{СОУ} = \text{Ээф} = \frac{K_1 + 0,64K_2 + 0,36K_3 + 0,04K_4}{N} \leq 1$$

K_1 соответствует количеству обучающихся, имеющих за контролируемый период оценку «5»;

K_2 – число обучающихся, получивших за время наблюдения «4»;

K_3 равно количеству обучающихся, которым выставлена оценка «3» за период контроля;

K_4 соответствует величине обучающихся, имеющих за контролируемый период «2»;

N – все обучающиеся [Симонов, 1999].

Так, до проведения эксперимента с целью повышения процента восприятия аудиотекста на немецком языке, мы располагали следующими результатами (см. рисунок 3): двое обучающихся выполнили работу на высший балл, трое получили «4», пятеро – «3», один выполнил задания на «2».

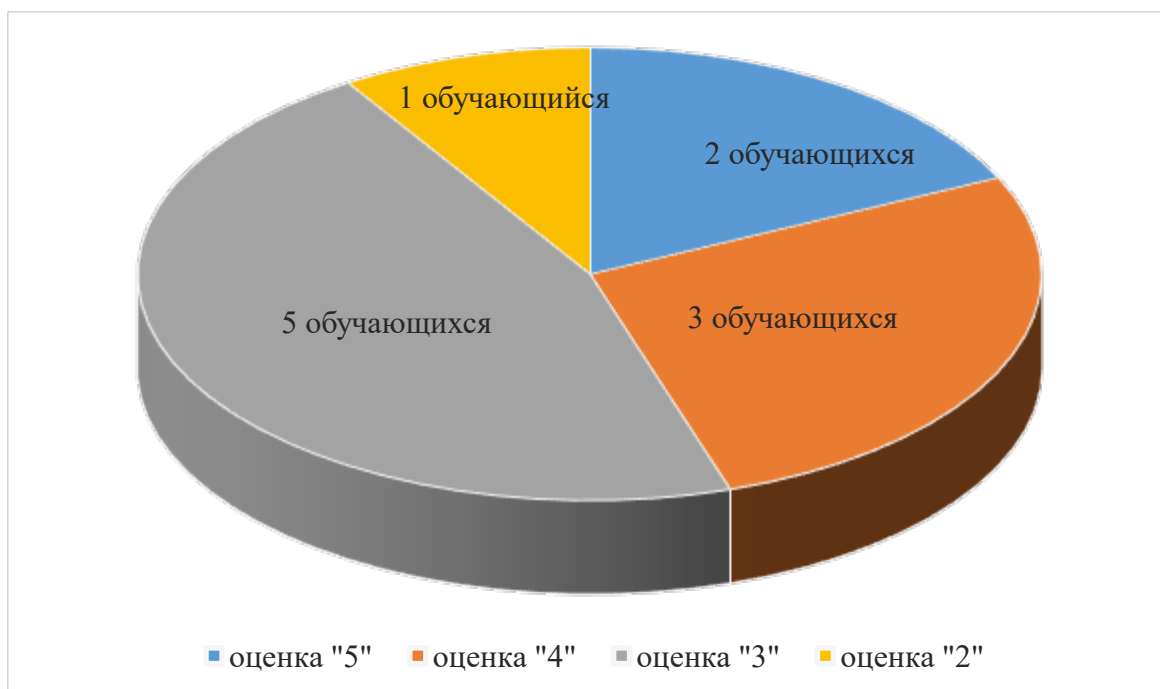


Рисунок 3 – Результаты обучающихся до проведения эксперимента

Теперь рассчитаем степень обученности согласно приведенной ранее формуле:

$$COY = \mathcal{E}_{\text{ЭФ}} = \frac{K_1 + 0,64K_2 + 0,36K_3 + 0,04K_4}{N} \leq 1$$

$$COY = \frac{1 * 2 + 0,64 * 3 + 0,36 * 5 + 0,04 * 1}{11} \leq 1$$

$$COY = \frac{5,76}{11} \leq 1$$

$$COY = 0,52$$

0,52*100=52 %, что соответствует среднему уровню обученности по Симонову.

Нами был разработан фрагмент урока для выполнения заданий по услышанному монологу в рамках темы «Sommerferien» из УМК «Вундеркинды, учебник немецкого языка 7 класса для общеобразовательных учреждений» (авторы: О. А. Радченко, И. Ф. Конго, Г. Хебелер) [Радченко, 2012]. Компоненты УМК, представляющие целостную систему, учитывают современные требования Общеввропейских уровней владения иностранным языком и ориентированы на требования ФГОС. Предполагается, что к концу 9-го класса обучающиеся овладевают немецким языком на уровне А2 согласно общеевропейской шкале

языковой компетенции (Common European Framework of Reference, CEFR). По нашему мнению, учебник, являясь краеугольным камнем УМК, обладает четкой структурой, что дает возможность учителю иностранного языка осуществить грамотное планирование и обеспечить продуктивное проведение урока: упражнения, представленные в рамках разворота, предусматривают их выполнение в рамках одного занятия. Задания, направленные на развитие навыка аудирования у обучающихся 7 класса, можно разделить на три группы: подготовительные, ориентирующие в деятельности и направленные на совершенствование фонематического слуха, формирование слуховых образов слов, словосочетаний и фраз. Кроме того, представлен разнообразный материал по страноведению Германии (страноведческие блоки), грамматические блоки, немецко-русский словарь вводимых лексических единиц в начале каждого раздела, а также словарь активных слов в конце учебника, творческие индивидуальные и групповые задания по изученному материалу (проекты), разделы для самоконтроля уровня владения немецким языком, для подготовки к тестовым испытаниям. Все ранее перечисленные элементы предметно-содержательно взаимосвязаны и отражают тематическую и лексико-грамматическую прогрессию. Однако, любой учебник, даже самый информативный и отвечающий современным воззрениям на обучение иностранному языку, нуждается в дополнительных материалах. Прежде всего, они могут актуализировать фактическую информацию, предлагаемую учебником, но уже несколько устаревшую, так как между созданием и изданием УМК проходит довольно продолжительное время. Также, содержание учебника и представляемая в нем технология усвоения обучающимися этого содержания могут не соответствовать их уровню языкового и коммуникативного развития. В этой связи, современному учителю иностранного языка необходимо предусмотреть использование дополнительных средств и ресурсов для повышения эффективности обучения. Однако, перед этим следует изучить

авторскую концепцию, представленную в книге для учителя [Гальскова, 2017, с. 322].

В эксперименте были задействованы 11 обучающихся. Для разработки подготовительных упражнений мы использовали Интернет-ресурс Quizlet как дополнительный материал. Данный сервис позволяет не только создавать собственные карточки и учебные модули, но и использовать материалы других преподавателей. Используя лексику по теме «Sommerferien», мы разработали карточки, которые были предложены в качестве подготовительного задания. Установка была дана следующая: Hören Sie sich die Wörter auf den Karten an und sprechen Sie dem Diktor nach [Quizlet, 2020]. Обучающиеся воспринимали на слух слова и словосочетания, а затем повторяли их за диктором. В это время карточки были выведены на интерактивную доску. Предполагается, что задание такого плана обеспечивает эффективное усваивание и запоминание материала; развивает все механизмы аудирования.

Далее следовали ориентирующие задания. Обучающиеся получили рабочие листы с текстом, который затем был предъявлен дважды в виде аудиозаписи. Установка звучала следующим образом: Hören Sie sich den Text zwei Mal an. Hören Sie sich den Text zum ersten Mal an und bestimmen Sie den Hauptinhalt des Textes. Hören Sie sich den Text zum zweiten Mal an. Markieren Sie sich Verben.

Среди заданий, направленных на совершенствование фонематического слуха, формирование слуховых образов слов, словосочетаний и фраз представлялось итоговое прослушивание монолога. Извлеченная информация из аудиотекстов использовалась обучающимися в таких видах речевой деятельности как говорение и письмо. В данном случае они выделили ряд глаголов, которые можно было использовать для пересказа текста. Дана была следующая установка: Verwenden Sie die Verben, um den Text nachzuerzählen. Arbeiten Sie zu zweit.

Согласно рекомендациям как отечественных, так и зарубежных методистов, на предтекстовом этапе обучающихся необходимо «включить» в тему. Это можно обеспечить, применяя различные упражнения, которые помогут самостоятельно

предвосхитить тему урока и ввести слушающих в контекст. Грамотные установки привлекают обучающихся к активной работе, способствует появлению мотивации. На дотекстовом этапе обучающимся были предложены следующие задания:

1. Sehen Sie sich das Bild an und schreiben Sie die Übersetzung zu...
2. Hier stimmt etwas nicht. Schreiben Sie das richtige Wort.
3. Sehen Sie sich die Bilder an. Lesen Sie die Wörter und finden Sie ein passendes Wort.

На следующем этапе происходило собственно предъявление аудиосообщения. Учитывая цель аудирования и уровень языковой подготовки обучающихся, аудиофрагмент предлагался к прослушиванию дважды. Применялись коммуникативные упражнения, с целью выделения более частной информации по содержанию аудиосообщения (Interaktion, selektives, detailliertes Hören). Когда обучающемуся известно, что конкретно его спросят по прослушанному аудиотексту, ему легче в нем ориентироваться, следовательно, эффективность восприятия возрастает. Письменная фиксация значимой информации способствует сосредоточенности и смысловой переработке услышанного. Эти заметки могут выступать основой будущего продукта (письменного или устного высказывания). Обучающиеся выполняли следующие задания для развития навыка восприятия монологичной иноязычной речи на слух:

1. Hören Sie drei Texte. Welches Bild passt zu welchem Text?
2. Hören Sie das Lied. Die fett gedruckten Wörter sind falsch. Schreiben Sie das richtige Wort. Sehen Sie unten.
3. Hören Sie die Informationen über ... und füllen Sie die Tabelle aus.

Наконец, последний этап аудирования на уроке иностранного языка – послетекстовый. Предполагается, что по результатам выполнения заданий на предыдущих этапах, слушающий имеет в распоряжении достаточное количество информации для создания собственного продукта по изучаемой теме. Кроме контроля понимания предъявляемого аудиосообщения, необходимо обеспечить

реализацию продукта аудирования – умозаключения в другом виде речевой деятельности. К выполнению предлагались следующие упражнения:

1. Sprechen Sie mit dem Partner/ der Partnerin über virtuellen Urlaub. Verteilen Sie die Rollen. Der/die eine findet... super, der/die andere ist dagegen.
2. Schreiben Sie mit dem Partner/ der Partnerin den Dialog „Wohin in den Urlaub?“ zwischen ... und ... weiter.
3. Machen Sie ein Plakat „Unsere Traumferien“. Finden Sie zu Hause Bilder und schreiben Sie zusammen den Text. Präsentieren Sie dann Ihre Plakate.
4. Machen Sie ein Poster „Urlaub kann so verschieden sein!“. Sammeln Sie in der Klasse Ihre Ideen. Präsentieren Sie das Poster auf der Postermesse.

После выполнения последовательной работы разного рода трое обучающихся получили «5», пятеро – «4», трое – «3» (см. рисунок 4).

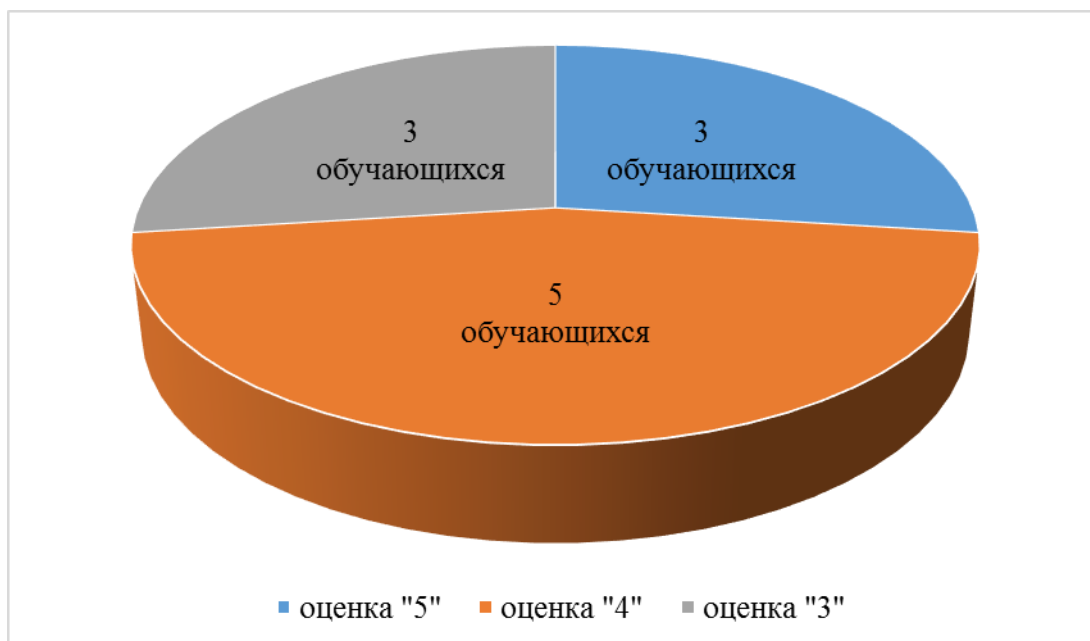


Рисунок 4 – Результаты обучающихся после проведения эксперимента

Степень обученности изменилась следующим образом:

$$COY = \mathcal{E}_{\text{ЭФ}} = \frac{K_1 + 0,64K_2 + 0,36K_3 + 0,04K_4}{N} \leq 1$$

$$COY = \frac{1 * 3 + 0,64 * 5 + 0,36 * 3}{11} \leq 1$$

$$COY = \frac{7,28}{11} \leq 1$$

$COY = 0,66$

$0,66 * 100 = 66 \%$, что соответствует высшему уровню обученности.

По нашим наблюдениям, для повышения качества обучения аудированию важно использование каких-либо опор или ориентиров, способствующих лучшему восприятию аудиотекста. Так, методистами выделяются вербальные и визуальные опоры. В первом случае они представлены ключевыми словами, планом, анкетами (например, типа *richtig/falsch*), которые обучающимся необходимо заполнить в процессе прослушивания аудиотекста. Во втором случае в виде изобразительных опор могут выступать диаграммы, схемы, картинки, инфографика и прочее. Кроме того, после прочтения заголовка возможно высказать предположение о содержании текста, попробовать предугадать его основную мысль.

Соответственно, эффективность и результативность процесса восприятия иноязычной речи на слух поддается удобному контролю, так как легко прослеживается внутренняя мыслительная деятельность обучающихся. В свою очередь, аудирование приобретает определенную цель. Следует развивать способность обучающихся к обнаружению ориентиров в аудиофрагменте (это могут быть интонационно выделяемые слова, повторы, риторические вопросы, слова-носители логического ударения и тому подобное) [Рогова, 1991, с. 119].

Отдельно следует отметить важность контроля, который должен производиться не только на послетекстовом этапе. Для обеспечения эффективности аудирования требуются постоянное наблюдение и проверка, охватывающие всех обучающихся. Для лучшей организации процесса следует учитывать разную сложность приемов контроля, начинать с более простых приемов, требующих минимального количества продуктивных форм речи на иностранном языке. Сперва обучающимся могут быть предъявлены общие вопросы, предлагалось придумать название к аудиотексту, согласиться или опровергнуть определенные утверждения; по мере повышения уровня трудности, обучающимся предлагалось охарактеризовать действующие лица, определить

отношение автора к ним, рассказать о своем отношении к прослушанному, объяснить, почему так и прочее. Однако, обязательно необходимо учитывать уровень языковой подготовки группы, при применении приемов, соотносящихся с речевой активностью. Формы контроля должны находиться во взаимосвязи с пониманием разной степени глубины; сначала происходит объяснение общих фактов, затем более частных и полных [Рогова, 1991, с. 110].

В таком случае, может быть использована парная, групповая форма работы, также, обучающиеся могут взаимодействовать с учителем. Выполнение подобных заданий не только развивает навык восприятия иноязычной речи на слух, но и подтверждает верную интерпретацию услышанного.

В дополнение к этому можно использовать тестовые задания; этот вид контроля очень удобен, так как он обеспечивает одновременную проверку всех обучающихся и дает возможность оценить результаты каждого в группе.

На основании проведенных уроков немецкого языка в КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» и рассмотренных практических упражнений, можно заключить, что только грамотная организация урока, акцент на интенсивной мыслительной работе, разнообразие способов обучения, а также уточнение задач восприятия могут выступать в качестве фундамента внутренней мотивации слушающих. Это помогает повысить интерес, сфокусировать внимание на моментах, которые помогут обеспечить успешную практическую деятельность в будущем на основании воспринятого материала. В этой связи, следует верно формулировать целевую установку, так как она воздействует на характер восприятия и запоминания содержания. Неправильная установка может привести к некорректной интерпретации услышанного, так как под влиянием предстоящего, слушающий приписывает воспринимаемым событиям или предметам отсутствующие, мнимые характеристики. Верная установка, напротив, способна сделать восприятие более точным.

Таким образом, после апробации заданий на развитие навыка аудирования на уроках немецкого языка в средней школе, можно утверждать, что ни один из

этапов не может быть исключен при работе с аудиофрагментом; необходимо выполнение упражнений на всех стадиях работы с аудиотекстом для развития навыка аудирования.

Выводы по главе 2

Рассмотрев методические приемы развития навыка аудирования на уроках немецкого языка в средней школе мы можем заключить следующее:

Проанализировав виды аудирования, нам представляется возможным отметить их разноплановость в видах ситуаций, в которых проходит рецептивная речевая деятельность. Различаются и роли слушающего, влияющие на его речевое поведение, детерминирующие трудности восприятия речи на слух.

Формирование и развитие навыков и умений аудирования происходит поэтапно: формируется речевой слух, лексические и грамматические навыки аудирования, в результате обучающийся способен полностью понимать содержание аудиотекста, а также выражать свою позицию по отношению к услышанному.

Успешность процесса восприятия иноязычной речи на слух соотносится с эффективностью функционирования разнообразных механизмов рецепции, а их формирование и совершенствование происходят в условиях выполнения упражнений, обеспечивающих развитие навыка.

На уроке иностранного языка не представляется возможным формирование только речевого или только языкового навыка. Во время прослушивания аудиосообщения обучающийся одновременно отрабатывает и фонетические, и грамматические, и лексические навыки [Соловова, 2005, с. 124].

Проанализировав УМК «Вундеркинды, учебник немецкого языка 7 класса для общеобразовательных учреждений» (авторы: О. А. Радченко, И. Ф. Конго, Г. Хебелер), мы пришли к выводу о том, что он содержит недостаточное количество упражнений для развития навыка аудирования у обучающихся 7 классов. В этой

связи мы представили фрагмент урока, а также авторские упражнения, применяемые на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Заключение

В ходе данной работы были рассмотрены классификации, виды и стадии аудирования, способствующие развитию навыка аудирования на занятиях немецкого языка у обучающихся средней школы.

По нашему мнению, цели и задачи, поставленные в начале работы, были достигнуты. Мы провели исследование научной и методической литературы, касающейся развития навыка аудирования на немецком языке; рассмотрели причины необходимости развития навыка аудирования как самостоятельного вида речевой деятельности; проанализировали психические процессы, лежащие в основе механизмов восприятия иноязычной речи на слух. Цель, которая стояла у нас в начале работы была полностью показана и достигнута, а именно: теоретическое обоснование и опытная проверка эффективных приемов развития навыка аудирования у обучающихся 7 классов на уроках немецкого языка. Также предпринята попытка разработать упражнения, направленные на совершенствование знаний, умений, навыков аудирования на занятиях немецкого языка в 7 классах.

В завершении, хочется подчеркнуть, что обучение аудированию нацелено на овладение умениями понимать речь учителя иностранного языка и одноклассников во время занятия, а также аутентичные тексты. Особое внимание следует уделять предварительному снятию лексических, фонетических и грамматических трудностей, а также письменной фиксации необходимых фрагментов текста во время аудирования. Подобная работа должна осуществляться последовательно и регулярно. Результат отсутствия грамотно построенной и скоординированной работы – низкие результаты, которые демонстрируют обучающиеся при выполнении заданий на аудирование.

Согласно наблюдениям, обучающиеся, вполне понимающие речь учителя, не всегда способны понять иноязычную речь в предъявляемом аудиофрагменте. В реальных условиях не приходится надеяться на то, что каждый человек будет

обладать образцовой артикуляцией, четкой дикцией, оптимальным темпом для понимания и осмысления услышанного, и использовать исключительно знакомые лексические единицы и грамматические конструкции. Чем шире семантическое поле и богаче словарный запас слушающего, тем легче будет протекать процесс рецепции. На практике, представители другого языка и культуры в своей речи часто используют идиомы, клише, разговорные формулы, которые носителю другого языка не всегда понятны и привычны слуху. Ввиду этого, успешность аудирования зависит не только от последовательной организации учебного процесса учителем иностранного языка, но и старательной и сосредоточенной работы со стороны обучающихся, которым следует практиковать восприятие иноязычной речи на слух не только на занятиях, развивая умения работы с аудиосообщениями в совокупности с другими видами речевой деятельности, но и слушать больше песен и подкастов, смотреть передачи и фильмы на иностранном языке.

Важно, чтобы учитель не только пробуждал желание к изучению иностранного языка, но и к совершенствованию своих умений и навыков как во время урока, так и после него.

Список использованных источников

1. Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической конференции (Омск, 29 марта 2013 г.) / И.С. Абдулхаймова, Е.В. Чухина, Э.В. Акаева [и др.]; под редакцией Г.Г. Бабалова. Омск: Омская юридическая академия, 2013. 168 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/29819.html> (дата обращения: 28.03.2021).
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языком как наука и проблемы школьного поведения. М.: Просвещение, 2006. 278 с.
3. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иноязычной речи на слух: на материале англ. языка. М.: Просвещение, 1965. 79 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Изд-во «Академия», 2006. 335 с.
6. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
7. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 32 – 34.
8. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
9. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. С. 28–36.
10. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. № 5. С. 20–29.

11. Елухина Н.В. Методика преподавания иностранного языка. Москва, 2003. 236 с.
12. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976. С. 5–33.
13. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2009. 312 с.
14. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи: практикум. М.: Academia, 2002. 336 с.
15. Кулиш В.Г. Самоучитель немецкого языка. Донецк: ООО ПКФ «Бащ», 2009. 244 с.
16. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по иностранным языкам / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, И.В. Трешина. Москва, 2020. 38 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!/tab/173737686-11> (дата обращения: 09.03.2021).
17. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. 214 с.
18. Пассов Е.И. Обучение аудированию: учебное пособие / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: «Интерлингва», 2000. 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», №12)
19. Приказ Минобрнауки об утверждении ФГОС ООО // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 26.03.2021).
20. Радченко О.А., Конго И.Ф., Хебелер Г. Немецкий язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: М.: Просвещение, 2012. 200 с. (Вундеркинды).
21. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: 1980. 120 с.

22. Рогова Г.В, Рабинович Ф.М., Сахарова Т.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
23. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 2–9.
24. Симонов В.П. Диагностика степени обученности учащихся. Учебно-справочное пособие. М.: МПА, 1999. 48 с.
25. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
26. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 14–21.
27. Теория и практика обучения иностранным языкам: сохраняем традиции и смотрим в будущее: сборник научных статей / Н.Д. Гальскова, М.М. Аврицевич, О.И. Мартихина [и др.]; Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. 341 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.gsu.by/handle/123456789/5560> (дата обращения: 05.05.2021).
28. Утробина А.А. Методика преподавания и изучения иностранного языка: Конспект лекций. М.: Приор –издат., 2006. 107 с.
29. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
30. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: изд-во МГУ, 1972. 259 с.
31. Цесарский Л.Д. Обучение пониманию связной речи на слух в условиях лингафонного кабинета // Иностранные языки в школе. 1968. № 5. С. 96–100.
32. Brown G. Listening to spoken English. London: Longman, 1977. 196 p.
33. Lado R. Language teaching: a scientific approach. New York: McCraw-Hill, 1964.

239 p.

34. O'Malley J.M., Chamot A.U., & Kupper L. Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 1989, P. 418–437.
35. Quizlet. Sommerferien [Электронный ресурс]. URL: <https://quizlet.com/ru/585132589/sommerferien-flash-cards/> (дата обращения: 30.03.2021).
36. Rubin J. An overview to a guide for the teaching of second language listening / J. Rubin // *A guide to the teaching of second language listening* / Eds. D. J. Mendelsohn, J. Rubin. San Diego: Dominie, 1995. P. 7–11.
37. Underwood M. *Teaching Listening*. London, 1989. 117 p.


ПРИЛОЖЕНИЕ А

















Пример упражнения, направленного на развитие навыка аудирования, на дотекстовом этапе

Sommerferien

Hören Sie sich die Karten an und wiederholen Sie den Sprecher.

Термины в модуле (19)

Оригинал 

ZELTEN	жить в палатке	★  
IN DER SONNE LIEGEN	загорать	★  
AM LAGERFEUER LIEDER SINGEN	петь песни у костра	★  
RADTOUREN MACHEN	совершать велосипедный тур	★  
EINE SANDBURG BAUEN	строить замок из песка	★  
IM GARTEN ARBEITEN	работать в саду	★  
BOOT FAHREN	плавать на лодке	★  
SEGELN	ходить под парусом	★  
MUSEEN BESUCHEN	посещать музеи	★  

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Образец упражнения на текстовом этапе работы с аудиотекстом

Hören Sie sich die Texte an und ergänzen Sie das Hilfsverb und das Partizip II

Lora: Die ganze Zeit am Strand liegen! Das ist nichts für mich. Ich erinnere mich an unseren Urlaub in Italien vor zwei Jahren. Das war echt klasse! Wir _____ viele Städte _____ (besuchen) und Sehenswürdigkeiten _____ (besichtigen). Ich _____ in schönen Museen _____ (sein) und _____ viel Neues über die Kultur des Landes _____ (erfahren). Italien ist ein wunderbares Land! Und das Essen dort war so lecker!

Anton: Und ich mag einen extremen Urlaub. Im vorigen Jahr war ich mit unseren Lehrern und meinen Mitschülern eine Woche in der Taiga. Das war ein richtiges Abenteuer! Wir _____ (angeln), Feuer _____ (zelten), _____ (machen). Die Lehrer _____ uns viel Interessantes über Tiere und Pflanzen _____ (erzählen). Ich _____ in der Taiga sogar einen Bären _____ (sehen). Er mich zum Glück aber nicht!



ПРИЛОЖЕНИЕ В

Образец упражнения для послетекстового этапа аудирования

Machen Sie ein Interview mit dem Partner/der Partnerin

Redemittel



- Fährst du gern Boot?
- Natürlich. Das ist sehr lustig/interessant/gesund/romantisch.



- Ich kann das nicht. /Ich habe Angst.
- Nee, das ist nichts für mich. /Das ist langweilig/gefährlich.



ПРИЛОЖЕНИЕ Г

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

PRACTICAL TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS WHILE TEACHING GERMAN IN THE MIDDLE SCHOOL

О.В. Фефелова, М.В. Стехина

O.V. Fefelova, M.V. Stekhina

Аудирование, коммуникативная компетенция, аудиотекст, вид речевой деятельности, восприятие, ФГОС, средняя школа.

В статье описываются практические задания для развития навыка аудирования у обучающихся средней школы. Представлены три основных этапа работы с аудиотекстами, а также дополнительный интернет-сервис Quizlet с целью снятия трудностей для обучающихся.

Listening, communicative competence, audio text, type of speech activity, perception, FSES, the middle school.

The article describes practical tasks for the development of listening skills in the middle school students. There are three main stages of working with audio texts, as well as an additional Internet service Quizlet to remove difficulties for students.

Несмотря на тенденцию к улучшению условий овладения иностранным языком, требования к формированию коммуникативной иноязычной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации, остаются фундаментальными и неизменными [Приказ Минобрнауки об утверждении ФГОС ООО, 2010]. Тем самым термин «компетенция» является одним из основных при обучении иностранным языкам. Описывая данный термин, Ноам Хомский использовал гипотетический подход (генеративную теорию), в основе которого лежал идеальный образ объекта, способный совершать действия, чья успешность обусловлена рядом овладеваемых компетенций. Далее термин «коммуникативная компетенция» подвергся пересмотру и потребовал от индивида обладать широким объемом умений и навыков вербального общения [Хомский, 1972].

Говорение и аудирование занимают ведущую позицию в процессе коммуникации. Нельзя не отметить трудность освоения обучающимися данных видов речевой деятельности. С одной стороны, свой вклад вносят индивидуально-возрастные особенности слушающих, отсутствие у них достаточного объема семантического поля, а также непривычные условия аудирования, такие как высокий темп речи говорящего, шумы, помехи, недостаточная паузация. С другой стороны, сложности можно объяснить недостаточностью практических приемов, методов, а также упражнений для развития навыка аудирования на уроках

иностранный язык в средней школе. И.А. Зимняя определяет аудирование как самостоятельный вид учебной деятельности, характеризующийся предметным содержанием, структурной организацией, действием конкретных механизмов [Зимняя, 1976]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез также подчеркивают сложность данного процесса, говоря, что «Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [Гальскова, 2006, с. 161]. В этой связи, одной из задач для современного учителя иностранного языка, является научить обучающихся понимать общий смысл аудиотекста, развивая догадку на слух о значении неизвестных лексических единиц и грамматических явлений.

Аудиозаписи на уроке иностранного языка в школах используются достаточно давно. Однако зачастую работа с ними ограничивается простым прослушиванием текста и выполнением простых заданий к нему. В настоящее время учитель имеет немало ресурсов для развития навыка аудирования, которые он может привлекать дополнительно на уроке. Одним из таких является Интернет-ресурс Quizlet. На наш взгляд, оснащение данного ресурса помогает снять трудности, возникающие у обучающихся при работе с аудиотекстом. Например, карточки с лексикой по заданной теме могут привлекаться в качестве подготовительного задания со следующим заданием: *Hören Sie sich die Wörter, die auf den Karten sind, an und sprechen Sie dem Diktator nach* [Quizlet, 2020].

Данный сервис удобен тем, что позволяет создавать собственные карточки и учебные модули, если в этом есть необходимость. Подобная работа предполагает восприятие на слух слов и словосочетаний, их повтор за диктором. Для эффективного усвоения и запоминания лексики по теме можно вывести их на интерактивную доску.

Работа с аудиотекстом непосредственно с целью выполнения контрольных заданий может проводиться в три этапа: дотекстового, текстового и послетекстового с применением различных видов упражнений. На дотекстовом этапе обучающимся предлагаются такие задания, как: – *Sehen Sie sich das Bild an und schreiben Sie die Übersetzung zu...*, – *Hier stimmt etwas nicht. Schreiben Sie das richtige Wort*, – *Sehen Sie sich die Bilder an. Lesen Sie die Wörter und finden Sie ein passendes Wort*, и так далее. Это способствует четкой отработке лексического и грамматического материала по теме.

На текстовом этапе предъявляется прослушивание аудиотекста с выполнением следующих заданий: – *Hören Sie drei Texte. Welches Bild passt zu welchem Text?*, – *Hören Sie das Lied. Die fett gedruckten Wörter sind falsch. Schreiben Sie das richtige Wort, das Sie unten sehen.*, – *Hören Sie die Informationen über ... und füllen Sie die Tabelle aus.*

На послетекстовом этапе при работе с аудиотекстом проводится контроль понимания прослушанного текста. Обучающимся могут быть предложены следующие задания: – *Sprechen Sie mit dem Partner/ der Partnerin. Verteilen Sie die Rollen. Der/die eine findet... super, der/die andere ist dagegen.*, – *Schreiben Sie mit dem*

Partner/ der Partnerin den Dialog zwischen ... und ... weiter. Gebrauchen Sie dabei wenn-Sätze und das Verb «sollen». Machen Sie Ihr Plakat gegen das Rauchen. Finden Sie zu Hause Bilder und schreiben Sie zusammen den Text. Gebrauchen Sie dabei wenn-Sätze und das Verb «sollen». Präsentieren Sie dann Ihre Plakate. Также необходимо ориентировать обучающихся на выбор стратегии аудирования, независимо от уровня сформированности их навыков и умений аудирования.

Таким образом, необходимость использования разных типов текстов с извлечением нужной информации, а также выполнение различных заданий по прослушанному, совершенствует фонематический слух, формирует слуховой образ слов, словосочетаний и фраз у обучающихся.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 335 с.
2. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976. С. 5–33.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 26.03.2021).
4. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1972. 259 с.
5. Quizlet. Sommerferien. URL: <https://quizlet.com/ru/585132589/sommerferien-flash-cards/> (дата обращения: 30.03.2021).

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы,
научного доклада об основных результатах подготовленной
научно-квалификационной работы
в ЭБС КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА

Я. Ференцова Ольга Викторовна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ ИМ. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу, научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (далее ВКР/НКР)
(нужное подчеркнуть)

на тему: " Развитие навыка аудирования на уроках немецкого языка в 7 классах "

(название работы) (далее - работа) в ЭБС КГПУ им. В.П.АСТАФЬЕВА, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР/НКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на работу.

Я подтверждаю, что работа написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

19.06.2021 дата



подпись



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Фефелова Ольга Викторовна
Самоцитирование
рассчитано для: Фефелова Ольга Викторовна
Название работы: Развитие навыка аудирования на уроках немецкого языка в 7 классах
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра ГРФ и ИО

РЕЗУЛЬТАТЫ

■ ОТЧЕТ О ПРОВЕРКЕ КОРРЕКТИРОВАЛСЯ: НИЖЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ ДО КОРРЕКТИРОВКИ

ЗАИМСТВОВАНИЯ 36.9%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ 60.8%
ЦИТИРОВАНИЯ 2.3%
САМОЦИТИРОВАНИЯ 0%

ЗАИМСТВОВАНИЯ 36.9%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ 60.8%
ЦИТИРОВАНИЯ 2.3%
САМОЦИТИРОВАНИЯ 0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 21.06.2021

ДАТА И ВРЕМЯ КОРРЕКТИРОВКИ: 21.06.2021 10:27

Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Медицина; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по Интернету; Патенты СССР, РФ, СНГ; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Стехина Марина Васильевна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

21.06.21

Стеха

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.