

Министерство образования и науки российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра германской филологии (ГФ)

**Аутентичные тексты как средство формирования навыков аудирования
англоязычной речи на начальном этапе**
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01. Педагогическое образование,
профилю «Образование в области иностранного языка (английского)»

Идентификационный код ВКР: 309

Екатеринбург 2018

Министерство образования и науки российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра германской филологии (ГФ)

К ЗАЩИТЕ ДОПУСКАЮ
Заведующая кафедрой ГФ
_____ Б.А. Ускова
« ____ » _____ 2018 г.

**Аутентичные тексты как средство формирования навыков аудирования
англоязычной речи на начальном этапе**
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01. Педагогическое образование,
профилю «Образование в области иностранного языка (английского)»

Исполнитель: Студент группы ИА-404	(подпись)	Рубцова В.Ю.
Руководитель: Доцент кафедры германской филологии канд.филол.наук, доцент	(подпись)	Фоминых М.В.
Нормоконтролер: Доцент кафедры германской филологии, канд.пед.наук, доцент	(подпись)	Ускова Б.А.

Екатеринбург 2018

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.....	7
1.1. Аудирование как один из видов речевой деятельности.....	7
1.2. Особенности обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.....	15
1.3. Аутентичные тексты как средство обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.....	34
Выводы по главе 1.....	43
Глава 2. Опыт организации обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.....	45
2.1. Технология работы с аутентичными текстами на начальном этапе обучения аудированию.....	45
2.2. Комплекс упражнений для обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.....	55
Выводы по главе 2.....	67
Заключение.....	68
Библиографический список.....	70
Приложение 1.....	76

Введение

Экономические и социально-политические преобразования во всех сферах жизни современного общества привели к значительным изменениям и в сфере образования. В частности, изменился и статус иностранного языка как школьного предмета. Вхождение нашего государства в мировое сообщество, расширение международных связей сделало иностранный язык реально востребованным обществом, государством и личностью.

Цель обучения иностранному языку в базовой школе - овладение учащимися способностью осуществлять с носителями изучаемого языка непосредственное общение в повседневной жизни. Как известно, общение - это не только говорение на иностранном языке, но и восприятие на слух речи собеседника. То есть аудирование и говорение являются главными видами речевой деятельности в общении с носителями иностранного языка.

Аудирование – сложнейший вид речевой деятельности. Совсем не секрет, что современные выпускники школ данным умением практически не владеют. Уже на начальном этапе аудирование должно занимать важное место. Овладение им дает возможность реализовать образовательные, воспитательные и развивающие цели. Кроме того, аудирование позволяет научить школьников внимательно вслушиваться в звучащую речь, выработать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и, таким образом, воспитать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке.

Несмотря на все вышесказанное, применение аутентичных текстов в практической деятельности школ очень ограничено. В данном случае можно выделить две главных причины. Во-первых, существенное расхождение современных целей обучения иностранному языку с большинством учебно-методических комплексов, располагающих школой (недостаточная их насыщенность аутентичными материалами). Во-вторых, практически полное

отсутствие разработанных образовательных методик и их теоретической базы. Отсюда следует, что проблема является актуальной.

Учитывая актуальность, нами определена тема работы: «Аутентичные тексты как средство формирования навыков аудирования англоязычной речи на начальном этапе».

Цель исследования состоит в изучении аутентичных текстов как средства формирования навыков аудирования англоязычной речи на начальном этапе и разработки комплекса упражнений для обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.

Объект исследования – процесс формирования умений аудирования англоязычной речи на начальном этапе.

Предметом исследования являются аутентичные тексты как средство формирования навыков аудирования англоязычной речи на начальном этапе.

Достижение цели исследования предполагает решение ряда практических задач:

1) Проанализировать педагогическую, психологическую и методическую литературу по проблеме обучения аудированию учащихся на начальном этапе.

2) Раскрыть сущность понятия «аудирование».

3) Рассмотреть особенности обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.

4) Раскрыть сущность аутентичных текстов как средства обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.

5) Проанализировать технологию работы с аутентичными текстами на начальном этапе обучения аудированию.

6) Разработать комплекс упражнений для обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.

Методы исследования: изучение педагогической, методологической литературы; обобщение педагогического опыта, синтезирование, анализ.

Новизна исследования: разработка комплекса упражнений с аутентичными текстами, направленных на формирование навыков аудирования.

Теоретическая значимость работы: материал, представленный в работе, является обобщением и систематизацией информации по вопросам обучения аудированию англоязычной речи посредством аутентичных текстов на начальном этапе.

Практическая значимость работы: данный материал может быть использован в теоретических и практических курсах при обучении иностранному языку на начальном этапе, а также для разработки смежных с темой настоящего исследования проблем.

Структура работы: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение.

Глава 1. Теоретические основы обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе

1.1 Аудирование как один из видов речевой деятельности

Основной формой человеческого общения является речевое, которое в свою очередь реализуется через речевую деятельность.

Речевая деятельность представляет собой вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз – ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля [47, с. 189]. Традиционно выделяют четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Все виды речевой деятельности связаны друг с другом, но также каждый из них имеет свои особенности.

В методике преподавания иностранных языков уделяется особое внимание обучению аудированию, поскольку процесс восприятия иноязычной речи на слух требует наличия определенных навыков и предельного внимания обучающихся. Кроме того, обучение аудированию предполагает также систематическую работу над данным видом речевой деятельности, что реализуется в последовательной подготовке учителя к развитию у учащихся навыков аудирования. Таким образом, важной представляется методически верная организация процесса обучения аудирования, которая позволяет сформировать у обучающихся аудитивные навыки на уровне, отвечающем запросам современного общества.

Аудирование представляет собой процесс одновременного восприятия и понимания речи на слух, то есть относится к рецептивным видам речевой деятельности. Другим рецептивным видом речевой деятельности является чтение. Таким образом, общим у аудирования и чтения является процесс восприятия и смысловой обработки информации. С другой стороны, аудирование – это вид речевой деятельности, относящийся к устной речи. То

есть аудирование и говорение образуют две стороны устного речевого общения.

Сам термин имеет латинское происхождение и в переводе буквально означает «слышать». В методику преподавания языка термин «аудирование» был введен американским исследователем Д. Брауном в 1930 году. В отечественной методике термин появился с подачи З.А. Кочкиной в шестидесятые годы двадцатого столетия. До упоминания З.А. Кочкиной термина в своей статье «Что такое аудирование?» в отечественной методике преподавания использовалось понятие «понимание речи на слух».

По определению Верещагиной И.Н. и Роговой Г.В. «аудированием» является понимание воспринимаемой речи на слух. Оно представляет собой мнемическую перцептивную мыслительную деятельность. Перцептивную – так как осуществляется восприятие, перцепция, рецепция; мыслительную – так как ее выполнение связано с важнейшими мыслительными операциями: синтезом, анализом, дедукцией, индукцией, сравнением, конкретизацией, абстрагированием и др.; мнемическую – так как имеет место усвоение и выделение информативных признаков, узнавание, формирование образа, опознавание в результате сравнения с эталоном, который хранится в памяти [49, с. 117].

Гез Н.И. и Гальскова Н.Д. отмечают, что «аудирование» - это сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с пониманием, восприятием и активной переработкой информации, которая содержится в устном речевом сообщении [10, с. 161].

Таким образом, аудирование – это понимание воспринимаемой речи на слух, процесс восприятия, распознавания и понимания произносимых речевых сигналов. Данный вид речевой деятельности представляет сложности в связи с формированием механизма вероятностного прогнозирования [6].

Говорение и аудирование являются двумя сторонами устной речи. Нормативного говорения не может быть без аудирования. Однако вместе с

тем и аудирование в качестве вида речевой деятельности является относительно автономным (к примеру, слушание докладов, лекций, радиопередач и др.).

Говоря о любом из видов речевой деятельности, следует рассматривать каждый из них с двух позиций: как цель обучения и как средство обучения. Так, цель обучения аудированию – формирование у учащихся навыка воспринимать речь на иностранном языке на слух, распознавать и понимать ее. В качестве средства обучения иностранному языку аудирование можно использовать при обучении другим видам речевой деятельности, а также в процессе развития фонетических, лексических и грамматических навыков у обучающихся.

В методике обучения иностранных языков специфическими чертами аудирования как вида речевой деятельности считаются следующие:

1. Аудирование по характеру речевого общения, как и говорение, относится к видам речевой деятельности, реализующим непосредственное устное общение (хотя передаваться информация может и техническими средствами), и поэтому оно противопоставляется письменной речи и чтению, которые реализуют общение, опосредованное письмом.

2. Так же как и чтение, в процессе общения по своей роли аудирование является реактивным видом речевой деятельности (в отличие от инициальных видов - письма и говорения).

3. Как и чтение, по направленности на выдачу и приём информации аудирование является рецептивным видом речевой деятельности (в отличие от письма и говорения).

4. Форма протекания аудирования – невыраженная, внутренняя, в отличие от письма и говорения, актуализирующаяся во внешней форме. Основа внутреннего механизма аудирования – такие психические процессы как внимание, восприятие на слух, сопоставление средств речи, их антиципация, осмысление, идентификация, обобщение, удержание в памяти, группирование, умозаключение, то есть отображение чужой мысли и

адекватная реакция на неё. Предметом аудирования является чужая мысль, которая зашифрована в аудиотексте, и которую необходимо распознать.

5. Продукт аудирования – умозаключение. Его результатом является постижение воспринятого смыслового содержания и личное неречевое или речевое поведение (можно на услышанное отреагировать вербально, а можно принять к сведению и удержать его в памяти до того времени, пока оно не понадобится).

Зимняя И.А., в свою очередь, выделила такие характеристики аудирования:

- оно осуществляет непосредственное и устное общение;
- в процессе общения аудирование является рецептивным и реактивным видом речевой деятельности;
- главная форма протекания аудирования – неравномерная, внутренняя [19].

В программе образования для начальной школы касательно иностранного языка выдвигается ряд задач, среди которых и задачи научить учащихся слушанию и пониманию устной иностранной речи. Вместе с тем, наблюдения свидетельствуют о том, что нередко ученики не могут понять вопроса на иностранном языке, не улавливают обращенный к ним речи незнакомца. Результаты исследований наглядно демонстрируют недостаточность развития навыков восприятия на слух у большинства изучающих иностранный язык. При этом считается, что слуховая память учащихся менее развита по сравнению со зрительной. Ученые в области методики преподавания связывают это с тем, что основой школьного обучения выступает зрительное восприятие, при этом слуховой анализатор формируется и развивается в недостаточной мере. Касательно аудирования в такой ситуации использование зрительных опор в процессе развития навыков аудирования не дает положительных результатов. Таким образом, при аудировании считается целесообразным давать зрительной опоре лишь определённую часть текста, большей степени неязыковой информации (даты,

цифры, собственные имена и т.д.), чтобы разгрузить оперативную память учащихся и направить их внимание на смысловое содержание текста.

Следует также отметить, что в учебном процессе аудирование представляет собой основной источник знаний, поскольку слушание занимает на уроке до 60% учебного времени. Кроме того, аудирование – это важное средство речевой практики на уроке. Аудирование дает возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонетическим составом и интонацией: ритмом, ударением и мелодикой. Через аудирование идёт усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом. С каждым из этих видов речевой деятельности аудирование тесно связано. Прежде всего, это относится к говорению, которому невозможно научиться без практики аудирования. Как уже было отмечено выше, аудирование и говорение составляют общее понятие устной речи.

Связь с другим видом речевой деятельности, чтением, реализуется в схожих механизмах самой деятельности. И, тем не менее, несмотря на то, что аудирование тесно взаимодействует с другими видами речевой деятельности, это абсолютно самостоятельный вид речевой деятельности со своей спецификой [23].

Первым компонентом в системе механизмов аудирования является восприятие речи. Человек, не владеющий чужим языком, по мнению А.Р. Лурии, не только не понимает, но и не слышит его [38].

При аудировании фраза, как одна из единиц восприятия, понимается не путём анализа и последующего синтеза составляющих её слов, в процессе чтения. Запечатлённый в памяти зрительный образ, а в результате распознавания информативных признаков. Наиболее информативным признаком принято считать интонацию, так как она обладает воспринимаемыми качествами, благодаря которым аудитор может сегментировать речь на синтаксические блоки, понять связь частей фразы, а, следовательно, и раскрыть содержание. За интонацией закреплены такие

речевые функции, как коммуникативная, синтаксическая, логическая, модальная. При восприятии речевых сообщений, прежде всего, распознаётся коммуникативный план высказывания, причём интонация является одним из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение.

Аудирование связано со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков из ряда возможных, что зависит от наличия у слушающего ассоциативных связей, установленных в результате языкового опыта. Избирательность связей при восприятии речи на родном языке осуществляется достаточно просто. Касательно иноязычной речи, следует отметить, что слушающий должен оперировать как активным словарём, так и пассивным, приобретённым обычно в процессе чтения. Запечатленный в памяти зрительный образ не всегда легко ассоциируется со слуховым. Нельзя не упомянуть, кроме того, потенциальный словарь, не бывший вовсе в языковом опыте учащихся (слова иностранного происхождения, сложные или производные слова, образованные из известных учащимся аффиксов). Пассивный и потенциальный словари актуализируются слушающим субъективно, в зависимости от темы, условий восприятия, от соотношения между известными и неизвестными лексемами, от умения пользоваться мгновенным выбором решения из целого ряда вероятностных гипотез.

Вероятностное прогнозирование, как правило, проявляется на всех уровнях – начиная слогом и заканчивая текстом, причём, чем контекст шире и структура сообщения сложнее, тем в большей степени восприятие зависит от вероятностной оценки сообщения.

Проблема содержания обучения иностранному языку как учебному предмету в современной методике не имеет однозначного решения, нет единства среди методистов при определении содержания обучения аудированию и его соотношения с целями и задачами обучения.

В содержание обучения аудированию должны входить:

- а) речевой и языковой материал;
- б) умения и навыки;
- в) тематика;
- г) языковые понятия, не характерные для родного языка;
- д) тексты для чтения и аудирования.

Кроме умений и навыков в содержание обучения аудированию должны включаться и формирование творческих способностей школьников к изучению языка (развивающий компонент), оценочно-эмоциональное отношение к изучаемому предмету и миру в целом, мотивы деятельности (воспитывающий компонент).

Исходя из вышесказанного, можно определить следующую структуру содержания обучения аудированию:

1) организованный фонетический, лексико-грамматический минимум языкового материала и знание трудностей и особенностей его понимания в иноязычной речи;

2) аудитивные навыки (грамматические, лексические, слухо-произносительные), которые обеспечивают владение аудированием как сложным умением;

3) специальные способности: речевая антиципация, интонационный и фонематический слух, внимание, оперативная и долговременная память, воспитательная направленность образовательного процесса, которая реализует воспитательные цели. Это обычно проявляется в содержании аутентичных текстов, в воспитательном воздействии педагога на учащихся, в материалах упражнений.

Содержание обучения осуществляется в различных компонентах УМК, в книге для учителя (аутентичные тексты), в кинофильмах, на видео, в записях. Это не только облегчает работу педагога, но и требует от него хорошего знания учебного комплекта и умелого применения средств обучения при проведении и планировании уроков.

Аудирование является комплексной умственной и речевой деятельностью. Оно основывается на природной способности, которая совершенствуется в процессе индивидуального развития человека и даёт ему возможность информацию понимать в акустическом коде, оценивать её и отбирать согласно с интересами или поставленными задачами, накапливать её в памяти или на письме. Важнейшие факторы развития такой способности следующие:

- общие интеллектуальные предпосылки,
- речемоторные и перцептивные предпосылки,
- знания и умения в родном языке,
- знания и умения в иностранном языке,
- фактические знания,
- мотивация и интерес [18].

Данные факторы составляют основу для выработки специфических умений и знаний.

Успешность аудирования, как правило, определяется как субъективными, так и объективными факторами. Объективные складываются из условий, в которых протекает восприятие предъявляемого текста и его особенностей. Субъективные факторы определяются уровнем подготовки слушающего и особенностями его психики.

Для аудирования при отборе текста учитываются его языковые и композиционные особенности, содержательная характеристика. При оценке психических особенностей учащегося, прежде всего, учитываются его мотивация, память и внимание, речевой слух, способность к вероятностному прогнозированию и речевой догадке, уровень развития внутренней речи.

Как правило, речь является основной составляющей мышления. Основываясь на это, можно сделать вывод, что правильное чтение невозможно без овладения аудированием, поскольку именно во время чтения, как «про себя», так и вслух человек пользуется речью, причем в

первом случае – внутренней речью, она позволяет ему контролировать правильность своих высказываний.

Таким образом, как вид речевой деятельности аудирование играет значительную роль на начальном, среднем и старшем этапах школы и служит эффективным средством обучения иностранному языку. Без овладения речью во всех ее видах научиться правильно читать невозможно, а аудирование является прекрасным способом для тренировки проговаривания. Также дело обстоит и с письмом, где вместе с памятью у человека работает внутренняя речь, и человек, не отдавая себе отчета, проговаривает то, что пишет. Кроме того, следует отметить, что основные формы общения на уроках иностранного языка – это диалог и монолог, следовательно, обучение аудированию для свободной коммуникации учащихся очень важно.

1.2 Особенности обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе

На современном этапе важно правильно построить процесс изучения иностранного языка. Благоприятное воздействие на успешное овладение учащимися иноязычной речью оказывают особенности школьного возраста. Учеников отличают отсутствие в общении языкового барьера, более быстрое и гибкое запоминание языкового материала.

На сегодняшний день существует множество педагогических условий, методов, форм и приемов для учителя иностранного языка, направленных на обучение младших школьников иностранному языку.

К педагогическим условиям, содействующим обучению учащихся, развитию активных самостоятельных проявлений на уроках можно отнести ситуации, в которых они должны:

- отстаивать свое мнение, в его защиту приводить доказательства, аргументы, применять приобретенные знания;

- задавать учителю, одноклассникам вопросы, выяснить непонятные моменты, углубляться в процесс познания с их помощью;
- рецензировать сочетания, ответы одноклассников, другие творческие работы, давать советы, вносить коррективы;
- делиться с другим своим знаниями;
- при затруднениях помогать одноклассникам, объяснить им непонятное;
- побуждать учеников находить несколько самостоятельно принятых решений;
- выполнять задания - максимум, которые рассчитаны на длительные наблюдения, на чтение первоисточников, дополнительной литературы;
- свободно выбирать задания, преимущественно творческие, поисковые;
- разнообразить деятельность, включая в познание элементы игры, труда, общественной, художественной и других видов деятельности;
- создавать заинтересованность коллективной деятельностью, на основе которой и происходит формирование активности позиции членов коллектива.

М.В. Баклашкина отмечает, что обучение иностранному языку современных школьников происходит на основе системы педагогических условий:

1. Взаимодействие участников учебного процесса происходит с позиций гуманного личноно ориентированного подхода.
2. Процесс обучения предоставляет каждому школьнику возможность максимально реализовать себя в учебно-познавательной деятельности.
3. Состояние познавательной активности оценивалось в сравнении с собственными реальными возможностями учащихся и уровнем притязаний по выделенным показателям, динамике его развития под влиянием обучения [2, с. 9].

Также одним из условий продуктивному обучению иностранному языку школьников является применение соответствующих дидактических принципов [19].

1. Принцип активности.

Данный принцип приобретает важную роль, так как овладение изучаемым языком возможно лишь в том случае, если каждый школьник вовлечен в речевую деятельность, является активным участником этого процесса.

Интеллектуальную активность ученика можно достигнуть путем постановки проблемных вопросов, которые способны поставить перед ним необходимость подумать, сравнить, проанализировать, обобщить, подключить мышление.

Особую роль призвана сыграть эмоциональная активность, проявляющаяся в том, что ученики к выполняемой ими деятельности небезразличны и если положительные эмоциональные переживания обеспечивают внешнюю, внутреннюю активность, а, следовательно, и успех, то негативные эмоциональные переживания активность затормаживают.

Также важно развивать у школьников инициативу речевого поведения. Достичь этого можно при условии, если ученик из объекта обучения становится его субъектом. Для полноценного владения иностранным языком необходима постоянная практика применения, для этого нужно разумно использовать время, отводимое на его изучение. Один из путей решения проблемы учащегося по увеличению активного времени на занятии – это применение разных режимов работы (работа хором, в парах, маленькими группами, работа группой, индивидуально).

2. Принцип наглядности.

Данный принцип вытекает из сущности и особенностей процесса восприятия, осмысливания, обобщения материала учащимся.

Наглядность – это специально организованный показ языкового материала и его употребления в речи, с целью оказания помощи школьникам

в осознании материала. В процессе обучения можно применять изображения предметов, сами предметы, иллюстрации, картины, игрушки, магнитную доску, аудиоматериалы. Использование перечисленных форм наглядности в сочетании с инновационными технологиями (проектные методики, мультимедийные презентации, различные программные продукты, электронные пособия, развивающие коммуникативно-направленные игровые приемы и методы) не только способствуют повышению познавательной активности учащихся и воспитанию любви к иностранному языку, но и облегчают учебный процесс.

3. Принцип развивающего обучения.

Проблема обучения и развития является на сегодняшний день одной из ключевых проблем дидактики, поскольку процесс овладения знаниями, умениями и способами деятельности должен предназначаться для всестороннего развития личности ученика.

Правильно организованное обучение школьника на любом этапе способствует его умственному развитию. Однако следует подчеркнуть, что процесс развития идет вслед за процессом обучения, и между этими двумя процессами устанавливаются сложные динамические зависимости, которые нельзя охватить единым, наперед известным знанием.

4. Принципы доступности и посильности.

В процессе обучения иностранным языкам должны быть обеспечены такие принципы, как доступность и посильность. Использование данных принципов требует, чтобы реализация обучения была на уровне возрастных возможностей школьников, чтобы непреодолимых трудностей они не испытывали. Доступность обеспечивается самим материалом, его организацией, методикой работы с ним на занятии. Конкретное свое выражение принцип наглядности находит в строгом отборе речевого и языкового материала и преподнесении его в речевых, структурах единицах, понятными и близкими ученикам, соотнесенных с ситуациями общения, построении учебного процесса языка, исходя из имеющихся возможностей,

что выражается в объеме уровня усвоения и предполагаемого материала. Посильность выражается в темпе продвижения овладения материалом.

5. Принцип прочности.

Данный принцип выражается в том, что слова, структуры, вводимые в память школьников должны в ней сохраняться, чтобы учащийся мог извлечь из нее необходимые единицы каждый раз, когда возникает такая нужда. Прочность обеспечивается с помощью:

- яркого преподнесения материала ученикам, чтобы у них возникли ассоциации, живые образы;
- сразу после ознакомления и на следующих уроках значительной тренировки в воспроизведении материала, с включением разнообразных анализаторов;
- самостоятельного творческого использования материала;
- системного и постоянного контроля над усвоением материала, что создает благоприятные условия для его удержания в памяти.

6. Принцип индивидуализации.

Данный принцип является важным для любого учебного процесса. Он представляет собой организацию учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных возможностей и особенностей учащихся. Для процесса обучения этот принцип имеет исключительное значение, поскольку существует множество психофизических особенностей:

- адаптация к учебному процессу;
- состав класса (комплектование групп);
- способность к восприятию нового и т.д.

В процессе изучения иностранного языка индивидуальным является не только процесс овладения, но и объект усвоения. Для того чтобы школьник мог свою индивидуальность проявить, на уроках действуют два правила: правило отсроченности результатов усвоения материала и правило избыточности его подачи. Это означает, что в рамках одного и того же упражнения ученикам всегда должно предоставляться право выбора, то есть

возможность выбрать определенные речевые средства в соответствии со своим настроением, вкусом, потребностями и т.д.

7. Принцип интегративности.

Данный принцип делает процесс обучения оптимальным, так как интеграция иностранного языка с другими предметами облегчает усвоение материала, а также дает возможность приобрести параллельно знания по иным предметам. Особенно эффективно реализовываются интегративные связи с предметами страноведческого цикла. Такие связи должны носить регулярный характер, только при этом условии будет происходить их реальное осуществление, предусматривающее овладение определенными умениями и навыками.

Огромным потенциалом обладает сочетание иностранного языка с дисциплинами художественного цикла (применительно к начальной школе, например, лепка, рисование, аппликация). В ходе такого сочетания происходит общение на языке через предметную деятельность, а также формирование художественных способностей.

8. Принцип проблемности.

Посредством последовательно усложняющихся вопросов или задач создать в мышлении ученика такую проблемную ситуацию, для выхода из которой имеющихся знаний ему не хватит, и он будет вынужден сам активно формировать новые знания. Таким образом, школьник получает новые знания не в готовых формулировках учителя, а в результате собственной активной познавательной деятельности. Особенность использования данного принципа в том, что он должен быть направлен на решение соответствующих специфических задач: формирование прогрессивных убеждений, разрушение неверных стереотипов.

9. Принцип взаимообучения и самообучения.

Важно знать, что все школьники в образовательном процессе могут друг друга обучать, обмениваясь знаниями. Для успешного самообразования нужна не только теоретическая база, но и умение обобщать и анализировать

изучаемую информацию, факты, явления; умение подходить к применению этих знаний творчески; уметь актуализировать свои знания и умения; способность делать выводы из чужих и своих ошибок. В учебном процессе не менее важным является механизм саморегулирования и самоконтроля, т.е. реализация принципа самообучения. Данный принцип позволяет учебно-познавательную деятельность каждого ученика индивидуализировать на основе их личного активного стремления к совершенствованию и пополнению собственных умений и знаний, получая консультации, изучая самостоятельно дополнительную литературу.

10. Принцип мотивации.

Активность учащихся как самостоятельной, так и коллективной деятельности возможна только при наличии стимулов. По этой причине в числе принципов обучения иностранному языку особенное место отводится мотивации учебно-познавательной деятельности.

Обучение школьников иностранному языку способствует формированию их речемыслительной деятельности, социальной и познавательной активности, самостоятельности, уверенности в собственных силах. Важно отметить, что все рассмотренные принципы взаимообусловлены, взаимосвязаны и дополняют друг друга, представляя собой систему положений, которая определяет стратегию обучения. Лишь соблюдение всех перечисленных принципов в системе может привести к желаемому результату.

Помимо перечисленных принципов существуют также и факторы, побуждающие учащихся к учению на уроках иностранного языка. Их еще называют мотивами или стимулами учителя, на которые он опирается:

- интересы учащихся и одновременно формирование мотивов учения, среди которых на первом месте выступают познавательные интересы, профессиональные склонности;

- включение учеников в решение проблемных ситуаций, а проблемное обучение, в процессе поиска и решения научного и практических проблем;

- использование дидактических игр и дискуссий;
- использование таких методов обучения, как беседа, наглядный показ, пример;
- стимулирование коллективных форм работы, взаимодействие учеников в учении [8].

Выбор методов обучения школьников иностранному языку должен осуществляться с учетом особенностей учебного процесса.

На уроках иностранного языка можно применять игру. Игровые методы и приемы универсальны: их используют на разных этапах занятия. Игра позволяет школьнику преодолеть большинство сложностей, связанных с условным характером иноязычного общения.

Такой же является драматизация. Она может применяться на этапах обобщения, закрепления материала, а также при введении новых лексико-грамматических структур и лексических единиц. Драматизация дает возможность на иностранном языке оптимально сочетать коммуникативные потребности и возможности их выражения. Это позволяет избежать противоречия между потребностями обучаемого в общении на иностранном языке и ограниченным языковым опытом.

Драматизация может занимать весь урок или являться элементом занятия. Для этого на уроках, например, младших школьников, применяются картонные иллюстрации, пальчиковые куклы, мягкие игрушки. Это развивает творческие способности, вовлекает учащихся в иноязычную среду, помогает им чувствовать себя более уверенно.

Также на уроках иностранного языка, особенно в начальных классах, целесообразно использовать игровые задания, музыкальные и ритмические минутки, песенные задания, мини-конкурсы скороговорок, работа с карточками букв и звуков, иллюстрациями, разнообразные упражнения по выработыванию правописания игрового характера и т.д. Эффективны такие известные игры, как «Крокодил», «Испорченный телефон», «Цветовой светофор», «Ладонки» трансформируются в элементы урока, во время

которых учащиеся узнают новые фразы и слова, учатся правильно произносить, запоминают их, втягиваются в коммуникативную деятельность.

Для закрепления материала на уроках по иностранному языку широко применяются командные игры и викторины, которые не только стимулируют познавательную активность школьников, но и воспитывают их умения работать в группе, развивают дух здорового соперничества.

Школьный возраст является в жизни ребенка важным временем. Именно в этот период он учится познавать, приобретает способность к самостоятельному поиску и учению. Познавательная активность в школьные годы развивается от репродуктивно-подражательной к творческой.

Основным условием достижения и закрепления знаний по иностранному языку является профессиональная компетентность педагога, его умение найти подход к каждому учащемуся, организовать детский коллектив. Среди основных факторов, побуждающих учеников к активному обучению, необходимо выделить состоятельность, интерес, игровой характер проведения занятий, творческий характер учебной деятельности. Сочетание на уроке всех факторов позволяет достигнуть наиболее благоприятного результата для учащегося и педагога.

В методике обучения аудированию существуют четыре основных механизма: память, речевой слух, внутренняя речь, механизм артикулирования, вероятностное прогнозирование.

Внутренняя речь на начальной ступени обучения протекает особо интенсивно, и её можно рассматривать как главный и необходимый компонент восприятия на слух. На продвинутой ступени обучения отмечается свёртывание моторной деятельности, что объясняется прочным объединением в единую систему зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов. Это, в свою очередь, влияет на восприятие и понимание речи.

С учетом вышесказанного, для начинающих auditors необходима предварительная работа, которая была бы направлена на уподобление части

новой информации с той, которая хранится в памяти, логичность и чёткость изложения, исключение информационной перегрузки, особенно за счет художественно-изобразительных и цифровых средств, данных реалий.

Слушающий, воспринимая речь, с помощью речедвигательного (моторного) анализатора преобразует звуковые образы в артикуляционные. В свою очередь, между речедвигательным и слуховым анализаторами устанавливается крепкая функциональная связь. Касательно зрительного анализатора, следует отметить, что оптические сигналы в получении информации о внешнем мире превосходят все остальные. При аудировании зрительный анализатор значительно облегчает восприятие и понимание речи на слух. Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика, кинемы и другие подкрепляют слуховые ощущения и облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи.

Значение внутренней речи для понимания очень велико. Даже в затруднённых условиях (имеются в виду эксперименты с применением внутренних помех) она даёт возможность воспринимать речевые сообщения, прогнозировать и обобщать. Эффект понимания в основном зависит от кинестетического воспроизведения слушаемой речи, первым этапом узнавания речи является артикуляторное распознавание слышимой речи или «внутренняя имитация». Это не означает, что слушающий проговаривает буквально всё, что воспринимает.

Проговаривание, по словам Е.Н. Солововой, имеет «квантовый», прерывистый характер. Если слушающему известно многое, проговаривание свёрнуто до конкретных намёков; проговаривание более развёрнуто при аудировании сложного и нового, при этом развёрнутое проговаривание может быть достигнуто посредством максимально развёрнутой артикуляции в предшествующей речевой практике [51].

На основании этого, можно сделать два предварительных вывода:

1) тесная связь говорения и аудирования свидетельствует о необходимости их параллельного формирования в течение некоторого времени;

2) невозможно аудирование развивать до говорения, как это обычно предлагается.

Следует отметить две причины, которые затрудняют слуховое понимание и восприятие:

1) направленность внимания школьников на общее содержание и неумение понять информацию, очень важную для более глубокого осмысления;

2) слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание.

Второй случай наиболее типичен для аудирования сложных или эмоционально изложенных текстов. Характер ошибок (перестановки, пропуски, привлечение модально-оценочных слов и целых фраз, на имевших место в исходном речевом сообщении и т.д.) показывает на то, что смысловое прогнозирование базируется у учащихся на домысливании и фантазии непонятных фактов без учёта формы речевого сообщения. Другими словами, аудирование, которое связано с пониманием чужого замысла и мыслей, лежащих в основе высказывания, предполагает наличие довольно высокого уровня сформированности лексических, фонетических и грамматических автоматизмов. Только при таком условии внимание слушающего концентрируется на содержании.

Аудирование речевых сообщений теснейшим образом связано с деятельностью памяти. Именно от способности удерживать в памяти воспринятые отрезки речи зависит процесс понимания аутентичного текста и возможность его логической переработки. Различают три вида памяти: кратковременная, долговременная и оперативная.

Кратковременная память удерживает поступающую информацию на всех фазах восприятия вплоть до её обработки и поступления части в

долговременную память. Последняя призвана хранить слово-артикуляционные образы слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правил и схем их соединения, Благодаря этому происходит понимание фразовой структуры коммуникативного типа предложений. Кратковременная память необходима, кроме того, для сравнения восприятий, следующих друг за другом, с некоторым интервалом.

Для того чтобы речевое сообщение было правильно понято, слушающий должен удерживать слова и фразы, связывать слышимое в данный конкретный момент с тем, что слышал до того, переводить последовательный ряд поступающих сигналов в одновременный. Эти функции выполняет оперативная память, отличающаяся низкой точностью и слабой помехоустойчивостью.

Кратковременная и оперативная память выполняют служебную роль. Они помогают поступлению части информации в долговременную память, и успех выполнения этой функции зависит от качественного и количественного отбора, от способа введения материала и его закрепления. Большинство педагогов считает, что забывание информации, заложенной в кратковременной памяти, может быть следствием интерференции, выраженной в определённом сходстве воспринимаемых элементов. В этом, как полагают, заключается одна из характерных черт кратковременной памяти в отличие от долговременной, для которой важна как раз семантическая близость воспринимаемого материала.

Как было сказано выше, аудирование совсем не является простым видом речевой деятельности. Так, З.А. Кочкина отмечает: «...развитие речевых навыков, и усвоение иностранного языка главным образом осуществляется через аудирование» [24, с. 140]. По этой причине оно вызывает наибольшие сложности.

Методисты верным путем считают не устранение, а именно преодоление трудностей. Для осуществления целенаправленности обучения аудированию на преодоление сложностей и формирование на этой основе

навыков и умений, которые способны успешно функционировать в естественных условиях, важно чётко представлять себе эти трудности. Они могут быть обусловлены:

- 1) характером языкового материала;
- 2) формой языкового общения;
- 3) смысловым содержанием общения, композицией;
- 4) условиями предъявления сообщения;
- 5) источниками информации;
- 6) аудитивным опытом самого слушающего.

В методической литературе в основном выделяются две большие группы трудностей: психологические и лингвистические.

Рассмотрим первую группу трудностей аудирования англоязычной речи – трудности психологического характера.

Во-первых, сложность аудирования заключается в том, что данный вид речевой деятельности имеют свою специфику протекания в естественных условиях, а именно одноразовость его предъявления. В связи с этим важно учить школьников переспрашивать, задавать уточняющие вопросы.

Другая трудность состоит в разнообразии источников информации. Это может быть и живое общение, и механическая запись – аудио или видео. Когда не видно собеседника, всегда сложнее воспринимать звучащую речь.

Также сюда следует отнести и неготовность обучающихся воспринимать разговорную речь носителей языка, которая значительно отличается от письменной и тяготеет к фамильярному стилю более, чем к литературному. А так как тексты, которые слушают учащиеся, изложены литературным языком и часто взяты из письменных источников, понятно, что на материале таких текстов трудно подготовить учащихся к пониманию естественной разговорной речи. Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо уже с начала обучения слушать их речь, постепенно сокращая количество текстов, предъявляемых учителем. Необходимо помнить, что чем больше разных

дикторов (мужчин, женщин, детей) будет слушать обучающийся, тем легче он адаптируется к индивидуальной манере общения.

Еще одна трудность – это быстрый темп речи. Следует отметить, что на понимание особенно оказывает влияние медленный темп речи. Пониманию способствует увеличение темпа речи, но увеличение лишь до определённых пределов. Темп речи при аудировании имеет значение потому, что нет возможности вернуться назад, обдумать фразу ещё раз. Известно, что темп речи носителей языка кажется иностранцу слишком быстрым. Это объясняется тем, что из-за недостаточной речевой практики в слушании внутренняя речь слушающего отстаёт от внешней речи говорящего. Поэтому аудитор не успевает повторить услышанное, без чего невозможно осмысленное сообщение. Кроме того, известно, что для слушающего наиболее удобным является темп речи, соответствующий темпу его собственной речи, который, как правило, медленнее темпа речи носителей языка и не превышает темпа его родной речи. Для преодоления этой трудности следует начинать обучение с предъявления текстов в естественном медленном темпе. Однако часто и этот темп оказывается слишком быстрым для начинающего. В этом случае, не замедляя темпа речи, следует удлинять паузы между фразами. Это позволит ученику ликвидировать отставание внутренней речи. Как свидетельствует опыт, начинающие довольно быстро адаптируются к предложенному темпу, что позволяет сократить паузы и достичь естественного темпа, постепенно его убастрять.

Сложность восприятия зависит также от его длительности. С одной стороны, короткие сообщения легче удерживать в памяти и легче осмыслить в целом, но их труднее воспринимать. Если при прослушивании нового текста обучаемые поняли некоторые факты содержания, то, как правило, эти факты относятся не к началу записи, а к последующей части текста, примерно после 40-50 секунд после начала воспроизведения записи. А если учесть, что многие тексты, рекомендуемые для начального обучения аудированию, звучат около одной минуты, то оказывается, что всё время

аудирования было затрачено по существу на «вход». Этим можно частично объяснить малую популярность коротких фабульных текстов среди учителей. Поэтому некоторым методистам представляется, что даже начальные тексты должны быть достаточно длительными по звучанию (не менее трёх минут). Существует и другой критерий, ограничивающий звучащий текст. Это утомляемость учащихся от сложной и напряжённой для них работы. Но это зависит уже от конкретных условий, в которых происходит обучение аудированию.

Вторая группа трудностей – это трудности лингвистического плана.

Если собеседникам хорошо знаком предмет разговора, они пользуются более свёрнутой речью. В такой беседе возможно, помимо паралингвистических средств, подхватывание и параллелизм в репликах. При отсутствии внутреннего контакта между говорящими диалог требует более развёрнутого построения. В такой беседе он может сочетаться с монологом.

Слушающий может либо участвовать в диалоге, либо воспринимать его «со стороны». В первом случае сложности восприятия сочетаются с сложностями говорения, что в общем приводит к следующему: необходимость соблюдать определённую скорость реакции речи; приспособляться к условиям и темпу общения; правильно выбирать побуждающие и интонационные модели; изменяться. При восприятии киноинформации или фонозаписи происходит слушание диалога со стороны, без непосредственного участия в нём. Сложности здесь также не одинаковы. Наиболее тяжёлым будет восприятие дистантной речи, которая воспроизводится невидимыми участниками разговора. Прогнозирование осложняет отсутствие зрительной опоры, также оно замедляет процесс вхождения в ситуацию и тему общения, загружает оперативную память. Все данные особенности следует учитывать при определении методов и приемов презентации сообщений речи, их языковой сложности и объёма.

Выбор языковых средств в монологической речи также определен ситуацией общения, целью высказывания, индивидуальными особенностями

говорящего (его эмоциональным состоянием, образованностью, характером отношений с аудиторией). Монолог может протекать в форме выступления, рассказа, лекции или доклада, входить в беседу в качестве составной части. Ораторская речь приближается к книжно-письменной, так как отличается развёрнутым наличием более сложного синтаксиса и лексических конструкций, хотя одновременно монолог располагает и такими экспрессивными средствами, как повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивания мыслей и ритма, вводные слова и предложения. Всё это придаёт разговорной монологической речи простоту и естественность, увеличивает контакт с аудиторией.

Условия и факторы, в которых речевое сообщение протекает, определяет особенности устной речи на всех уровнях и сложности ее восприятия на слух.

Важным препятствием к восприятию являются грамматические трудности. Они связаны как с синтаксисом, так и с морфологией. Воспринимая фразу, учащийся должен расчленить её на отдельные элементы, установить связь между ними и их роль в высказывании.

В области грамматики огромные трудности в понимании английской речи появляются благодаря тому, что в подавляющем большинстве случаев связь между словами осуществляется при помощи разных служебных слов, не имеющих самостоятельного лексического значения. В устной речи употребляются слабые формы служебных слов (you've, I've, he's).

2) Трудности, связанные с языковой формой сообщения появляются по двум причинам:

а) благодаря содержащемуся в сообщении изучающему языковому материалу,

б) вследствие имеющегося в сообщении знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала.

Говоря о трудностях языковой формы, следует упомянуть о длине предложений. Понятно, что размер кратковременной памяти, в которой

сохраняется фраза вплоть до её окончания, невелик. В том случае если длина предложения превосходит размер памяти, слушающий забывает начало фразы и поэтому не может синтезировать её смысл. Как об этом свидетельствуют данные экспериментальных исследований, наибольшее количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, достигает 13-15.

Установлено также, что у учащихся, которые еще не довольно овладели иностранным языком, размер памяти существенно меньше, он ограничивается 5-6 словами. Следовательно, в начале обучения длина фразы не обязана превосходить 5-6 слов.

Сложности аналитико-синтетической деятельности, которая лежит в основе восприятия, увеличиваются пропорционально речевому сообщению. С трудом кратковременная память удерживает фактический материал, словаря, последовательность и логику изложения. Наличие большого количества вводных слов, придаточных предложений, новых явлений в грамматике усложняет понимание текста. Следовательно, необходимо учитывать всё это при отборе текстов, объясняя их, или нацеливать учащихся на снятие этих трудностей (путём установки на понимание основного содержания и игнорирование несущественных деталей).

Лексические сложности возникают не только в связи с количественным увеличением словарного материала и его разнообразием (характерным для старшего этапа обучения), но и с такими моментами, как употребление слов в переносном значении, наличие строевых слов, не несущих большой информативной нагрузки, использование аморфных, немотивированных слов, лексики в переносном значении и фразеологических оборотов. Необходимо преодолевать эти трудности, опираясь на догадку, речевой опыт.

Глубокого проникновения в контекст требуют многозначные слова, паронимы (звучание которых отличается только одним звуком), антонимы и синонимы. При восприятии таких слов необходимо удерживать в памяти весь контекст или ситуацию, иначе слово, усвоенное раньше и лучше, слышится вместо другого. Слова, близкие по звучанию к словам родного языка, но

имеющие разные значения, также воспринимаются с трудом, хотя межъязыковая интерференция на лексическом уровне при восприятии на слух проявляется значительно меньше, чем внутриязыковая.

Фонетические сложности разговорной речи иногда считаются основными, если не единственными. Это замечание отчасти справедливо, если иметь в виду начальный этап обучения. Плохая развитость Фонематического слуха, отсутствие произносительных навыков, недостаточная сформированность акустико-артикуляционных образцов отвлекает внимание слушающего на языковую форму сообщения, в результате чего не узнаются значения слов и синтагм, как единиц восприятия. В дальнейшем вырабатываются умения различать фонетические варианты слов по отличительным признакам, даже при некотором отклонении от нормы. Необходимость в чётком восприятии звуков отпадает.

Фонетические трудности могут быть как общими для всех иностранных языков, так и специфическими для отдельных языков. Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении; наличие в иностранных языках фонем, которых нет в родном языке.

Наличие в сознании учащегося графического вида слова, отличающегося от звукового, часто препятствует узнаванию этого слова в звучащей речи, ввиду большой четкости и прочности первого.

Большую трудность для школьника представляет то, что в иностранных языках такие свойства звука, как краткость и долгота, закрытость и открытость имеют смысловозначительное значение. В русском языке эти свойства не являются различителями фонем, а лишь цветами одной и той же формы. Что касается интонации, то в английском языке она изменяется для общего вопроса, но и тут она становится второстепенным средством, поскольку для выражения вопроса решающее значение имеет порядок слов. Неполный стиль произношения, характерный для устной речи,

при котором однообразные значения получают различные слова, также вызывает немалые затруднения при слушании устной речи, к примеру:

They will He is

They'll He's

They shall He has

К числу лексических проблем необходимо до этого всего отнести наличие в английском языке омонимов (hour – our). Огромное затруднение вызывают также слова, близкие по звучанию, в особенности паронимы (economic – economical), слова выражающие парные понятия (answer – ask, give – take, west – east), слова, имеющие одинаковую сочетаемость, либо просто в первый раз встретившиеся рядом, – по другому говоря все то, что можно спутать.

Понимание устной речи осложняется наличием морфологических омонимических форм. Так, к примеру, разные части речи в английском языке часто совпадают по форме: to work – work, to answer – answer.

Композиционную трудность представляет собой развитие сюжета, когда действие разворачивается не в одном временном направлении, а зигзагообразно, когда среди рассказа о настоящем припоминается вдруг прошлое, делаются экскурсы в будущее. Наличие нескольких сюжетных линий также раздваивает внимание слушающего и замедляет понимание.

Н. В. Елухина представляет следующую целесообразную последовательность включений в педагогический процесс источников информации:

- 1) речь учителя + картинная наглядность;
- 2) речь учителя + диафильм;
- 3) просто речь учителя;
- 4) речь учителя + кинофильм;
- 5) незнакомый голос + диафильм;
- 6) телевидение;
- 7) незнакомый голос + кинофильм;

8) магнитофонная запись (речь учителя)

9) магнитофонная запись (незнакомый голос) [15].

Принято считать, что аудирование связано с трудностями объективного характера, не зависящим от самого слушающего.

Следует подчеркнуть, что все описанные выше трудности можно будет преодолеть с помощью правильного подбора текстов и организации деятельности учащихся.

Таким образом, наличие многообразных и значительных трудностей аудирования – это бесспорный факт. Доказано, что для успешного обучения аудированию необходима методическая система, которая учитывает эти трудности и обеспечивает их преодоление. Успешность аудирования зависит от самого слушателя (от уровня развития у него памяти, речевого слуха, наличия интереса, внимания и т.д.), его индивидуально-психологических особенностей; от условий восприятия аудиотекста, от речевых его особенностей и соответствия аудиотекста знаниям и речевому опыту учеников.

Преодоление трудностей овладение аудированием облегчает и дает ощутимые и быстрые результаты. Следует отметить, что такое искусственное облегченное аудирование к восприятию естественной речи не готовит, так как в ней присутствуют все эти устраненные трудности, а к их преодолению школьники не подготовлены.

1.3. Аутентичные тексты как средство обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе

В методике обучения иностранным языкам большое внимание в последние годы уделяется проблеме аутентичности текстов.

Аутентичный текст – это текст, который написан для носителей языка носителями этого же языка. Именно он передаёт все многообразие иностранного языка.

О.Ю. Захарова под аутентичным текстом предполагает образцы диалогической и монологической речи, созданные для неучебных целей носителями языка [18].

В аутентичном тексте отражаются особенности и факты национальной культуры. Как правило, учащиеся через текст усваивают новые ценности, знания носителей изучаемого языка, т.е. вырабатывается культуроведческая компетенция. Отражение в текстах живой реальной жизни вызывает интерес школьников, готовность вступать в дискуссию, обсуждать материал. Объяснение такого рода информации является эффективным средством привлечения внимания детей к реальной действительности, способствует развитию интеркультурной и лингвострановедческой компетенции, дает возможность находить в реалиях различное и общее, сравнивать. Кроме того, происходит положительное влияние на личностно-эмоциональное состояние школьников, обеспечивается возможность одновременного обращения к культуре и языку. Следует также отметить, что аутентичные тексты характеризуются заполнителями пауз, естественной эмоциональностью, живой интонацией разговорной речи – характерные признаки неформального естественного общения.

Аутентичный текст следует рассматривать с нескольких позиций, а именно: в психологическом методическом и лингвистическом, плане.

Так, например, в лингвистическом аспекте он характеризуется своеобразием лексики: в нем присутствует много частиц, местоимений, междометий, словосочетаний, слов с эмоциональной окраской, рассчитанных на появление ассоциативных связей, идиом, фразеологизмов, речевых клише, модных слов, сленгов, фрагментарность, неразвернутость и краткость предложений и т.д. Также возможен обрыв начатого предложения, его недосказанность и усеченность.

В методическом плане к аутентичному тексту предъявляются следующие требования:

- 1) он должен содержать минимум неусвоенного речевого материала;

- 2) быть небольшим по объему;
- 3) должен содержать речевой материал в сеть многообразных связей;
- 4) должна быть повторяемость материала.

Также О.П. Мильруд и Е.В. Носонович выделяют ряд содержательных аспектов, которым должен соответствовать используемый в обучении аутентичный текст:

1. Культурологический аспект. Текст должен содержать страноведческую информацию, которая в свою очередь будет заинтересовывать и мотивировать учащихся к изучению английского языка;

2. Информативный аспект. Каждый учебный текст, в том числе и аутентичный, должен содержать в себе какую-нибудь новую и познавательную информацию. При подборе аутентичных текстов должны учитываться возрастные особенности и интересы учащихся. Но при всем этом не следует забывать, что информация – это не основная цель, просто средство повышения мотивации.

3. Ситуативный аспект. В аутентичном тексте должна быть естественная ситуация и какой-то эмоциональный заряд. Ситуативная аутентичность помогает вызвать ответные эмоции у учащихся, что в свою очередь способствует формированию положительного отношения к иностранному языку.

4. Аспект национальной ментальности. Аутентичный текст должен обладать привычной и понятной информацией для учащихся. Она не должна быть слишком специфической и противоречить менталитету детей.

5. Аспект оформления. В аутентичном тексте должен присутствовать посторонний шум (разговоры прохожих, шум транспорта и т.д.). Это помогает учащимся лучше понять характер иноязычной жизни.

6. Аспект учебного задания. Задания к аутентичным текстам должны также нести характер аутентичности. Они обязательно должны развивать догадку, так как это одно из основных умений, которое учащиеся должны уметь применять в повседневной жизни [46].

Кроме того, аутентичный текст должен обладать некоторыми функциями:

- 1) функция тренировки, ее цель – овладение языковым материалом;
- 2) функция пополнения, расширения языковых знаний школьников;
- 3) функция развития устной речи – говорения;
- 4) функция выработки смыслового восприятия текста – осознания прослушанного текста [11].

Аутентичные тексты имеют свои виды, формы, классификации. Так, Г.И. Воронина выделяет два вида, представляющие следующие жанровые формы:

1. Функциональные. Они выполняют поясняющую, инструктирующую, предупреждающую или рекламирующую функцию (дорожные знаки, указатели, вывески, диаграммы, схемы, театральные программки, рисунки и др.).

2. Информативные, которые выполняют информационную функцию и содержат постоянно обновляющиеся сведения (например, опрос мнений, интервью, статьи, письма читателей в печатные издания, объявления, актуальная сенсационная информация, разъяснения к статистике, рекламе, графике, репортаж, комментарий и др.) [7].

При подборе аутентичных материалов необходимо помнить о том, что все аутентичные тексты должны соответствовать следующим требованиям:

1. Должны соответствовать возрастным особенностям учащихся и их опыту в общении на изучаемом языке.
2. Содержание новых речевых форм.
3. В аутентичных текстах должна быть представлена интересная и новая информация.
4. Вся информация, персонажи и ситуация должны быть представлены в естественных условиях.
5. Данный материал должен вызвать у школьников эмоциональный ответ.

6. Аутентичные тексты должны нести в себе воспитательный характер [45].

Необходимо также отметить, что основным критерием аутентичности остается критерий функциональности. Он предполагает, что аутентичные тексты должны быть ориентированы на жизненное использование, на приобщение учащихся к естественной среде изучаемого языка. Работа с таким текстом приближает учащихся к жизненным ситуациям, в которых обычно используется иностранный язык.

В качестве аутентичных текстов можно применять следующие материалы:

- сказки, песни, стихи;
- теле- и радиопередачи;
- озвученные литературные тексты;
- тексты сферы бытового общения.

При формировании аудирования важным условием является мотивация. Если слушающий испытывает потребность слушать, это ведет к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется чувствительность органов ощущения и речевой слух, повышается интенсивность мыслительных процессов, более целенаправленным становится внимание.

Правильный выбор аутентичных текстов является достаточно важным для создания мотивации к обучению иностранному языку и, в частности, потребности в аудировании как активном участии в общении, как познании нового о мире и языке. Слишком сложные тексты могут вызвать разочарование школьников, лишить их веры в себя, в успех. Слишком простые аутентичные тексты, в свою очередь, также нежелательны, поскольку отсутствие момента преодоления сложностей делает работу непривлекательной и неинтересной, и она не может быть в процессе обучения иностранному языку развивающим фактором. Кроме того, важен правильный выбор темы аутентичного текста.

К примеру, для младших школьников наиболее подходящими будут такие тексты, как стихи, детские песни, рассказы, сказки, мультфильмы, личное письмо в телестудию, а для учащихся средней школы (5—9 классы) — вместе с вышеуказанными, объявления диктора на вокзале, в аэропорту, прогноз погоды, а также видеофильмы и подростковые телепередачи.

В процессе аудирования текста с пониманием главного содержания школьник должен стремиться понимать в целом текст даже в случае, если он содержит некоторый процент незнакомых выражений и слов. Незнакомые элементы в тексте ключевыми быть не должны, с тем, чтобы слушающий основную информацию мог воспринимать, не фиксируя на подробностях свое внимание. Учащийся для успешного овладения обоими видами аудирования должен уметь пользоваться формулами переспроса, которые предполагают разъяснение или уточнение информации, подаваемой на слух.

Как показывает опыт отечественных и зарубежных ученых, включение в образовательный процесс аудированию лирических произведений и неадаптированных литературных текстов вызывает у школьников возникновение феномена приобщения к разнообразным речевым стилям, что создает эффект погружения в речевую реальную стихию изучаемого языка.

Немаловажное внимание следует уделять отбору аутентичных устных текстов разговорного стиля повседневного общения, поскольку данным стилем пользуются многие люди различных профессий и возрастов. Тексты сферы бытового общения, как правило, отличаются эмоциональной насыщенностью, носящей непосредственный, естественный характер. Школьникам всегда интересно прослушать текст на иностранном языке, который рассказывает о знакомых им ситуациях. Данному стилю присуща также синхронность общения и непосредственная контактность, что связано с использованием преимущественно устной речи и диалогической формы.

Важно отметить, что эффективный стимул успешного аудирования — это внесение в аутентичные тексты элементов юмора. Он не только

способствует релаксации, созданию атмосферы непринужденности, но и психологическая разрядка, которая возникает благодаря юмористическим средствам, нейтрализует напряжение, связанное с декодированием сложных моментов [20].

Основное внимание на младшем этапе уделяется выработыванию умения полностью понимать текст, который основан на знакомом материале. На данном этапе формируется психологический механизм смыслового восприятия на слух и умения добиваться понимания вербальными средствами.

Согласно Т.И. Зуевой, использование в обучении иностранному языку аутентичных текстов имеет ряд преимуществ. Одним из таких достоинств применения аутентичных текстов является создание мотивации. Такие тексты становятся как бы компенсацией для изучающего иностранного языка за его труд, в то же время, придавая ему уверенность в своих силах, что можно проиллюстрировать словами Д. Коста: «Все мои усилия были не напрасны, если я понимаю текст, который мне специально не предназначается, не учитывает мой уровень знаний языка» [32].

Также аутентичные тексты насыщены социально-культурными реалиями и фактами, имеют прагматическую значимость, разнообразны по жанрам и стилям [20].

В методике преподавания иностранных языков существуют несколько критериев отбора аутентичных текстов. Рассмотрим некоторые из них.

Например, Т.И. Зуева отмечает культурологический критерий, служащий значительному повышению мотивации и интереса к изучению английского языка с помощью большого количества страноведческой информации [20].

Еще один ею выделенный критерий – информативный. Он предполагает при отборе учебного материала наличие какой-либо новой информации в любом учебном материале, которая может ее

потенциального получателя заинтересовать. Т.И. Зуева напоминает, что информация на уроке иностранного языка – это не самоцель, а только средство повышения мотивации для школьников. Она также настаивает на том, что материалы следует подбирать в соответствии с интересами и возрастными особенностями учащихся, кроме того, информация должна оцениваться с точки зрения ее доступности и значимости [20].

Г.И. Воронина представила критерий жанровой и функционально-стилистической соотнесенности, который реализуется в рамках соответствующих жанров и определенных функциональных стилей. Для разных ситуаций межкультурной компетенции свойственен свой реестр жанров.

Также автор отметила воспитательный критерий, который способствует повышению уровня культуры, а также содействует налаживанию научных и межкультурных связей [52].

Согласно М.В. Ляховицкому, аутентичный текст обладает определенными параметрами:

1) Лексико-фразеологическая аутентичность. Она, как правило, определяется правильным отбором фразеологии и лексики. Здесь важен отбор частоты употребления конкретной единицы.

2) Функциональная аутентичность, подразумевающая естественный отбор средств лингвистики и готовность самостоятельно их употреблять. Аутентичные тексты приближают школьников к реальным условиям языкового функционирования.

3) Структурная аутентичность. Она связана с логикой текста, особенностями его построения, формальной и содержательной целостностью.

4) Грамматическая аутентичность, связанная с применением грамматических структур.

5) Статическая характеристика аутентичного текста подразумевают выделение ряда количественных характеристик и закономерностей, которые присущи речевому произведению [39].

Обобщив вышеизложенное, можно отметить, что правильный и грамотный отбор аутентичных текстов позволяет осуществлять с эффективным обучением чтению, имитировать погружение на уроках иностранного языка в естественную речевую среду.

Таким образом, аутентичные материалы представляют собой образец того языка, которым пользуются его носители в общении друг с другом. Применение аутентичных текстов позволяет воссоздать иноязычную среду на уроке, звучащая иноязычная речь демонстрирует нормы аутентичного речевого поведения, понимание иноязычной речи дает школьникам особое чувство удовлетворения и способствует повышению их мотивации.

Выводы по главе 1

Итак, в первой части курсовой работы были рассмотрены теоретические основы обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе посредством аутентичных тестов. Ключевыми в этой связи являются понятия речевой деятельности, аудирования, аутентичный текст.

Речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, который включается во многие другие виды деятельности. Речевая деятельность на иностранном языке предполагает наличие навыков четырех ее видов: говорения, аудирования, чтения и письма.

Аудирование – это понимание воспринимаемой речи на слух. Оно представляет собой мнемическую перцептивную мыслительную деятельность. Говорение и аудирование являются двумя сторонами устной речи. Нормативного говорения не может быть без аудирования. Однако вместе с тем и аудирование в качестве вида речевой деятельности является относительно автономным.

Аудирование является комплексной речевой и умственной деятельностью. Оно основывается на природной способности, которая в процессе индивидуального человеческого развития совершенствуется и даёт ему возможность информацию понимать в акустическом коде, отбирать и оценивать её согласно с поставленными задачами или интересами, накапливать её на письме или в памяти.

Аудирование совсем не является простым видом речевой деятельности. На разных этапах обучения его успешность определяется и объективными, и субъективными факторами. Объективно понимание речи на слух затрудняется такими особенностями слухового восприятия, как кратковременность и неповторимость, что при недопонимании некоторых элементов сообщения приводит к нарушению целостности восприятия. Кроме того, на понимание текста влияние оказывает его смысловая организация. Также целый ряд сложностей при аудировании связан с

отсутствием чётко организованного контроля. Таким образом, для успешного обучения аудированию необходима методическая система, которая учитывает эти трудности и обеспечивает их преодоление.

Аутентичные тексты – это образцы диалогической и монологической речи, созданные для неучебных целей носителями языка. В них отражаются особенности и факты национальной культуры. Как правило, учащиеся через текст усваивают новые ценности, знания носителей изучаемого языка, т.е. вырабатывается культуроведческая компетенция. Аутентичный текст следует рассматривать с нескольких позиций, а именно: в психологическом методическом и лингвистическом, плане.

Правильный отбор аутентичных текстов позволяет с большей эффективностью реализовывать обучение аудированию, имитировать на уроках иностранного языка погружение в естественную речевую среду.

Глава 2. Опыт организации обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе

2.1 Технология работы с аутентичными текстами на начальном этапе обучения аудированию

В рабочей программе по английскому языку, составленной в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерной программы начального общего образования и авторской программы Р.П. Мильруд и Ж.А. Суворовой (программа курса английского языка к УМК «Starlight» К.М. Баранова, Дж. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В. Эванс) отмечено, что целью обучения аудированию является:

- научить понимать тексты с обсуждением их содержания;
- научить воспринимать на слух и понимать речь партнеров;
- научить извлекать из услышанного конкретную информацию;
- научить догадываться о значении слов по контексту, по словообразовательным элементам и по сходству звучания со словами родного языка;
- научить реагировать на услышанное вербально или невербально;
- научить применять языковую или контекстуальную догадку;
- научить не обращать внимания на незнакомые слова, которые не мешают понимать основное содержание текста.

Методика работы с аутентичным текстом на начальном этапе содержит определенные этапы, приемы и способы, которые можно использовать для формирования навыков аудирования.

Технология работы над аудированием напрямую зависят от обученности и особенностей школьников (возраст, общее интеллектуальное развитие, способности к обучению и т.д.), что соответственно отражено и в содержании конкретного курса. Так, к окончанию курса английского языка

начальной школы выпускник в плане аудирования должен воспринимать на слух и понимать английскую речь учителя и одноклассников в процессе вербального взаимодействия на уроке, речь носителей языка в аудиозаписи на уровне небольших простых текстов и сообщений, а также реагировать на услышанное вербально или невербально. Кроме того, выпускник начальной школы должен уметь извлекать основную и конкретную информацию небольших аудиотекстов и аудиосообщений, понимать на слух разные типы текстов, например, краткие диалоги, описания, рифмовки, песни. При этом в процессе аудирования учащиеся должны уметь пользоваться контекстуальной или языковой догадкой, а также не обращать внимания на незнакомые слова, не мешающие понимать основное содержание текста.

Упражнения для обучения аудированию бывают подготовительными и речевыми.

Подготовительные ориентированы на преодоление отдельных сложностей аудирования и на выработку его механизмов. Речевые упражнения – это речевая управляемая деятельность, так как они ориентированы на совершенствование процесса смыслового восприятия и на достижение определенного уровня понимания, обеспечивают практику аудирования на базе комплексного преодоления аудитивных трудностей, предполагают смысловое восприятие речевого произведения в условиях, приближающихся к естественному общению и реализации коммуникативной функции аудиодейтельности.

Подготовительные упражнения можно назвать ориентирующими, подготавливающими к реализации собственно аудирования. Это упражнения на распознавание и восприятие звуков, звукосочетаний, словосочетаний, слов, грамматических форм слова, интонационного рисунка фразы. Примерами таких упражнений являются:

1) Послушайте слова и поднимите руку, если в слове звучит звонкий/глухой/ долгий/краткий звук.

2) Прослушайте предложения и поднимите руку, если услышите вопросительное предложение.

3) Прослушайте предложения и выберите соответствующие картинке.

4) Прослушайте глаголы и назовите те, которые употреблены в простом прошедшем времени.

Огромную роль играют упражнения в повторении словосочетаний, слов, текстов, фраз. Данный тип упражнений называется базовым, поскольку они способствуют отработке таких главных механизмов аудирования, как память, речевой слух, вероятностное прогнозирование, артикулирование.

Особое место занимают упражнения «снежный ком» - на повторение расширяющихся синтагм.

Среди подготовительных немаловажны упражнения на формирование механизма вероятностного прогнозирования:

1) Прослушайте начало слов и закончите их.

2) Прослушайте начало словосочетаний и закончите их.

3) Прослушайте слова к аудиотексту и назовите его тему.

4) Прослушайте заголовок и скажите, о чем пойдет речь в аудиотексте.

Необходимо отметить, что деление упражнений в соответствии с формируемыми механизмами условно, так как аудирование – это спонтанный, единый процесс, в ходе которого школьники реализовывают все действия смысловой переработки информации. Подготовительные упражнения в целом основаны на осознаваемой учащимися аналитико-синтетической деятельности. В ее результате развиваются и формируются механизмы аудирования.

Речевые упражнения – это упражнения в собственно аудировании, выполняющиеся на уровне речевого законченного целого, т.е. развернутого текста:

1) Послушать и понять, что или кто имеется в виду.

- 2) Озаглавить услышанное.
- 3) Разбить текст на смысловые куски.
- 4) В виде ключевых слов записать основное содержание.
- 5) Передать содержание на родном языке.

Работа над аудированием на любом этапе обучения, в том числе и начальном, осуществляется в три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Дотекстовый этап – предварительная инструкция или этап подготовки. Она создает организационную и мотивационную установку, мобилизует и мотивирует на активную работу. В данный этап входит: вступительная беседа, установка на прослушивание текста, формулировка задания, разъяснение пути его выполнения, ориентация в трудностях, иногда указывание формы проверки понимания. В процессе вступительной беседы учитель активизирует фоновые знания учащихся, ориентирует на восприятие текста на слух, прогнозирует его вероятностное содержание, снимает возможные трудности восприятия, давая комментарии и пояснения, предъявляя опорные материалы. В качестве опор могут выступать ключевые слова, план, вопросы, невербальные средства, например, картинки, схемы и т.д. От этой первичной установки зависит уровень мотивации слушателей, и как следствие, процент усвоения содержания.

Помимо всего вышеуказанного, педагог на данном этапе должен устранить возможные сложности. Трудности могут возникать различного плана, как языкового, так и содержательного, все это должен учитывать учитель при подготовке к уроку, на котором тренируются навыки аудирования.

Учащимся мотивационная установка показывает на то, на что необходимо обратить внимание, какие могут возникнуть проблемы и как в связи с ними свою работу организовать. Таким образом, задача педагога – возбудить мотивационной установкой интерес учеников к предстоящей форме работы, обратить внимание на возможные трудности.

Для этого этапа работы наиболее типичными установками-заданиями, упражнениями с текстом будут следующими:

- 1) обсуждение утверждений/вопросов до прослушивания;
- 2) догадка по иллюстрациям/новым словам/заголовку;
- 3) введение в проблематику текста, краткое изложение учителем основной темы.

Этап слушания текста (текстовый) – это непосредственно аудирование текста, то есть восприятие на слух и понимание текста на английском языке. Приемы работы с аудиотекстом на данном этапе зависят от типа урока и целей обучения. Если предполагается, что в качестве цели будет выступать непосредственно аудирование, то текст предъявляется единожды, а сразу после прослушивания осуществляется контроль понимания. В случае, когда работа осуществляется над несколькими видами речевой деятельности и аудирование выступает как средство обучения, текст прослушивается два раза, а установка меняется перед повторным прослушиванием текста. Так, например, может быть организовано обсуждение прослушанного текста с целью развития умения говорения.

В процессе формирования навыков аудирования может быть несколько прослушиваний, при этом немаловажно не потерять мотивацию. В этом помогут такие задания:

- 1) прослушать текст и вставить в предложениях пропущенные слова;
- 2) прослушать текст и сказать, какие из предложенных словосочетаний употреблялись в нем без каких-либо изменений;
- 3) прослушать текст и сказать, какие определения к следующим словам в нем встречались;
- 4) закончить следующие предложения;
- 5) прослушать текст и сказать, что в нем говорилось о чем-либо;
- 6) прослушать текст и найти в параллельном столбце английский/русский эквивалент слов.

Послетекстовый этап. Он предполагает контроль понимания прослушанного текста. Здесь возможны различные способы контроля, которые можно разделить на две группы: это речевые средства контроля и неречевые средства. Неречевые средства контроля предполагают, что учащиеся должны отреагировать на услышанное каким-то невербальным способом. При этом реакция должна быть адекватной. Учащимся может быть дана установка поднять руку, когда они, например, услышат название животного или города, или предмета мебели и т.д., либо если предложение не соответствует картинке. Кроме того, учащимся может быть дана установка на выполнение каких-то других команд. Неречевыми средствами контроля понимания будут различные задания с картинками или предметами, например, нарисовать, выбрать, расположить картинки в нужной последовательности в соответствии с содержанием текста, расставить мебель на макете, нарядить куклу, собрать сумку и т.д. в соответствии с содержанием текста. Также установкой может служить подбор подходящего заголовка к прослушанному тексту из числа предложенных. Учитель может предложить учащимся расставить пункты плана в правильной последовательности или расположить глаголы в порядке, который бы передал последовательность событий в прослушанном тексте.

Все перечисленные неречевые средства используются на начальном этапе обучения аудированию на английском языке, хотя они могут иметь место и других этапах обучения.

Поскольку обучение аудированию и говорению осуществляется во взаимодействии, то целесообразно использование также речевых способов контроля понимания прослушанного текста. Тем не менее, на начальном этапе следует учитывать, что навыки говорения у учащихся слабо сформированы, поэму могут возникнуть затруднения в выполнении установки. В таком случае необходимо понимать, с чем именно связаны затруднения в выполнении установки: учащийся не понял прослушанный текст или понял, но не может выразить свое понимание вербально на

английском языке. Таким образом, при речевых способах контроля понимания прослушанного текста следует отдавать предпочтение родному языку, и только некоторые задания, соответствующие уровню владения учащимися иностранным языком, могут быть на английском.

В связи с чем, упражнения для проверки понимания текста могут быть следующих видов:

- 1) упражнения на понимание содержания услышанного;
- 2) упражнения на творческую переработку воспринятой информации;
- 3) упражнения на применение полученных сведений в общении и иных видах деятельности.

В программу действий с аудиотекстом включается и контроль. Задания на контроль понимания текста после прослушивания могут быть следующими:

- 1) Опровергнуть или подтвердить высказывания.
- 2) Подобрать к тексту иллюстрации.
- 3) Упорядочить пункты плана.
- 4) Отметить план маршрута на карте.
- 5) Выполнить тест множественного выбора (из 2-3 утверждений – одно будет правильным, остальные – отвлекающие – дистракторы).
- 6) Выполнить тест восстановления (Школьники слушают дважды текст. Во второй раз текст предъявляется с определенными заранее интервалами с пропусками, к примеру, каждого 5-го слова. Задача учащихся – записать пропущенные слова по порядку).
- 7) Выполнить альтернативный тест («+», «-», да – нет).
- 8) Выбрать из нескольких предложенных вариантов заголовков текста.
- 9) Определить число смысловых частей.
- 10) Изобразить в виде рисунка услышанное.
- 11) Прослушай и раскрась.

- 12) Прослушай и выбери.
- 13) Прослушай и подбери соответствие.
- 14) Прослушай и расставь в логическом порядке картинки.

В некоторых случаях после выполнения тестового задания учащимся можно предложить обменяться взаимно тетрадями, проверить слова по ключу друг у друга.

Контроль сформированности навыка аудирования может быть осуществлен с помощью определенных заданий и текстов (таблица 1).

Таблица 1

Распределение заданий по содержанию и видам умений и навыков

Задание	Контролируемые умения	Вид текста	Вид задания	Уровень	Кол-во баллов
1	Понимание на слух основного содержания несложных звучащих текстов монологического и диалогического характера в рамках изучаемых тем	Краткие высказывания информационно-прагматического характера: прогноз погоды, объявления, программы теле- и радиопередач, интервью, репортажи, фрагменты радиопередач	Установление соответствия	Базовый	6
2	Выборочное понимание на слух необходимой информации	Беседа или высказывание в стандартных ситуациях повседневного общения: объявления, информационная реклама.	Альтернативные ответы	Повышенный	7
3	Полное понимание текстов монологического и диалогического характера в наиболее типичных ситуациях повседневного и элементарного	Интервью, развернутое тематическое высказывание, репортаж	Множественный выбор	Высокий	1
4				Высокий	1
5				Высокий	1
6				Высокий	1
7				Высокий	1

8	профессионального общения			Высокий	1
9				Высокий	1
Итого					20

Список перечисленных заданий и упражнений не является исчерпывающим. Как для подготовки к аудированию, так и для контроля понимания прослушанного текста могут быть использованы различные приемы и упражнения.

Материал для обучения аудированию необходимо подбирать в соответствии с интересами учащихся: тексты должны содержать новую и увлекательную информацию, быть естественными, вызывать ответный эмоциональный отклик. Важно, чтобы аудиотексты представляли разные формы речи, и желательно, чтобы они обладали воспитательной ценностью.

По мнению Н.Д. Гальсковой, существуют определенные приемы работы с аутентичным текстом при аудировании [9]. Рассмотрим некоторые из них.

1) «Мозаика» - разделение «банка информации». Другими словами, после ознакомления с конкретной частью информации школьники ею обмениваются и восстанавливают общее текстовое содержание.

2) «Конспектирование» или «составление кратких записей» – прием работы, ориентированный на формирование умения записать в форме заметок содержание прочитанного текста, целью которого является фиксация необходимой информации для ее дальнейшего применения.

3) «Перевод текста» – данный прием, развивающий на другом языке выражение идеи прочитанного текста.

4) Приемы «восстановление последовательности» или «логическая перегруппировка». Они предлагают перераспределение материала согласно плану или в логической последовательности. Такая работа в результате позволяет создать связный текст.

5) Прием «дополнение». Он основан на ряде незаконченных предложений или отрывке текста, который нужно закончить, применяя информацию, полученную из прочитанного текста. Данный прием устремлен на полное осмысление прочитанного.

б) Прием «Головоломка». Педагог делит класс на группы по 5 человек, каждая из которых выполняет одинаковое задание (к примеру, группа слушает или читает 5 текстов). Каждый член группы имеет какое-либо конкретное задание. Так, например, каждый школьник в группе работает над одним из аутентичных текстов (А, В, С, D, Е) (1 этап). После этого учащиеся с одинаковым заданием из разных групп объединяются в «экспертные группы». В них школьники совместно выполняют свои задания, обсуждают, обдумывают, уточняют (2 этап). Далее «эксперты» возвращаются в свои первоначальные группы, где каждый из них учит других тому, что он узнал, прочитав текст (3 этап). Задача «эксперта» заключается в том, чтобы группа на основании услышанного подготовила совместное заключение (4 этап). В качестве обобщения по проделанной работе необходимо сделать вывод.

Итак, рассмотрены некоторые приемы работы с аутентичными текстами, при выборе которых важно руководствоваться типом выбранного для чтения текста, целью занятия, а также этапом работы с данным текстом.

Таким образом, для формирования умений и навыков аудирования необходимо придерживаться определенной методики: этапы, приемы, различные упражнения. Указанная методика способствует не только более эффективному усвоению текста и более глубокому его пониманию, но и расширению лексического запаса, развитию умения понимать значения незнакомых слов из контекста, закреплению различных разделов грамматики, а также совершенствованию речевых навыков.

2.2 Комплекс упражнений для обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе

Современное образование выдвигает ряд новых требований и принципов к обучению на всех его ступенях. Сегодня большое внимание уделяется дифференциации в обучении. Данный принцип предполагает наличие обязательной программы образования, некий минимум, и дополнительной – максимум, что позволяет учитывать особенности обучающихся и обеспечивает их возможностью реализовать свой потенциал в обучении. В связи с этим целесообразной представляется разработка комплекса упражнений на аудирование англоязычной речи в соответствии с принципом дифференциации.

На основании всего вышеизложенного, нами была разработана система упражнений с аутентичными текстами для обучения аудированию англоязычной речи на начальном этапе.

Цель комплекса упражнений – развитие и совершенствование аудитивных навыков и умений учащихся начальной школы.

Задача – выполнение ряда упражнений для совершенствования знаний, умений и навыков, необходимых для успешного формирования навыков аудирования англоязычной речи.

Ожидаемым результатом является то, что с помощью данных материалов ученик начальной школы освоит навык аудирования.

Данный комплекс содержит 29 подготовительных упражнений с аутентичными текстами. В каждом упражнении, к каждому тексту может быть одно или несколько заданий.

Упражнение 1.

Задание 1. Научись говорить, как тебя зовут, по-английски. Слушай и повторяй за диктором в паузы (записано с паузами для повторения).

Ж. г.: I am Наташа; I am Рита.

М. г.: I am Ваня; I am Паша.

В. А теперь повтори и закончи предложение, назвав своё имя.

I am

Упражнение 2.

Задание 1. Учимся здороваться и прощаться. Слушай и повторяй за диктором в паузы (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [ai] (3), Hi! (3), Hi, Pam! Hi, Dick! Hi, Polly! Hi, Ann!

Bye! (3), Bye, Dick! Bye, Ann! Bye, Bob! Bye, Polly! Bye, Ben!

М. г.: Hi, Pam!

Ж.г.: Hi, Dick!

М. г.: Bye, Pam!

Ж. г.: Bye, Dick!

Упражнение 3.

Задание 1. Учимся знакомиться. Сначала прослушай диалог целиком.

М. г.: Hi! I am Bob.

Ж. г.: Hi, Bob! I am Ann.

М. г.: Hi, Ann!

Ж. г.: Bye, Bob!

М. г.: Bye, Ann!

Задание 2. А теперь слушай и повторяй (диалог читается с паузами после каждого предложения).

Упражнение 4.

Задание 1. Послушай песенку «Кто ты?» и научись её петь.

Who Are You?

М. г.: I am Nick, I am Nick,

I am Nick, I am Nick,

I am Nick, I am Nick,

And who are you?

Ж. г.: I am Ann, I am Ann,

I am Ann, I am Ann,

I am Ann, I am Ann,

And who are you?

М. г.: I am Mike, I am Mike,

I am Mike, I am Mike,

I am Mike, I am Mike,

And who are you?

Ж. г.: I am Sue, I am Sue,

I am Sue, I am Sue,

I am Sue, I am Sue,

And who are you?

Задание 2. Слушай и повторяй (слова песни читаются по строчке с паузами для повторения).

Задание 3. Пой вместе с нами (звучит песня).

Задание 4. Пой под музыку (звучит только музыка).

Упражнение 5.

Задание 1. Учимся отвечать «да» и «нет». Прослушай диалог.

М. г.: Are you Kate?

Ж. г.: No.

М. г.: Are you Nina?

Ж. г.: No.

М. г.: Are you Polly?

Ж. г.: Yes.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[п] (3), [эу] (3), по [j] (3), [e] (3), [s] (3), yes (3).

Упражнение 6.

Задание 1. Учимся задавать вопрос. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[a:] (3), [j] (3), [u:] (3), you (3), Are you ...? (3). Are you Nick? Are you Polly? Are you Sam? Are you Tom? Are you Nina?

Задание 2. Послушай, как разговаривают Полли и Том.

М. г.: Hi!

Ж. г.: Hi!

М. г.: Are you Ann?

Ж. г.: No.

М. г.: Are you Polly?

Ж. г.: Yes. Are you Ben?

М. г.: No.

Ж. г.: Are you- Tom?

М. г.: Yes.

Ж. г.: Bye, Tom!

М. г.: Bye, Polly!

Задание 3. Слушай и повторяй (диалог читается с паузами после каждого предложения).

Упражнение 7.

Задание 1. Учимся задавать вопрос «Кто ты?». Прослушай диалог целиком.

Мальчик: Who are you?

Ж. г.: I am Flor.

Мальчик: Who are you?

М. г.: I am Puss.

Мальчик: Who are you?

Ж. г.: I am Fluffy.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [u:] (3), who (3), are (3), you (3). Who are you? (3) (диалог читается с паузами для повторения).

Упражнение 8.

Задание 1. Научись говорить, сколько тебе лет. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[i] (3), six (3), I am six (3), [e] (3), [v] (3), [n] (3), seven (3); I am seven (3); I am Pam. I am ten. I am Dick. I am six. Are you seven, Pam? — No. Are you ten? — Yes. Dick, are you seven? — No. Are you six? — Yes.

Упражнение 9.

Задание 1. Учимся задавать вопрос «Сколько тебе лет?». Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [aʊ] (3), how (3), [əʊ] (3), [l] (3), old (3), how old (3). How old are you? (3), How old are you, Nick? How old are you, Pam? How old are you, Bob? How old are you, Sue?

Упражнение 10.

Задание 1. Прослушай диалог и выучи его наизусть.

Kitty: Hi! Are you Peter?

Dick: No.

Kitty: Who are you?

Dick: I am Dick. And who are you?

Kitty: I am Kitty.

Dick: How old are you, Kitty?

Kitty: I am six. And how old are you, Dick?

Dick: I am seven.

Kitty: Bye, Dick!

Dick: Bye, Kitty!

Задание 2. Слушай и повторяй (диалог читается по ролям с паузами для повторения).

Упражнение 11.

Задание 1. Послушай, что говорят о себе Таня и Пэм, и расскажи о себе.

I am Tanya. I am seven. I am from Russia.

I am Pam. I am six. I am from America.

Упражнение 12.

Задание 1. Послушай песенку «Сколько тебе лет?» и научись её петь.

How Old Are You?

I am seven,

I am seven,

I am seven,

Seven I am.

Задание 2. Слушай и повторяй (слова песни читаются по строчке с паузами для повторения).

Задание 3. Пой вместе с нами (звучит песня).

Задание 4. Пой под музыку (звучит только музыка).

Упражнение 13.

Задание 1. Научись произносить названия некоторых стран. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[ʌ] (3), [r] (3), [ʃ] (3), Russia (3), [v] (3), [f] (3), from (3), from Russia (3). I am from Russia (3). Vasya, are you from Russia? — Yes. John, are you from Russia? — No.

[e] (3), [r] (3), America (3), from America (3). I am from America (3). John, are you from Russia? — No. Are you from America? — Yes. America. Russia. I am Vasya, I am from Russia. I am John, I am from America.

Упражнение 14.

Задание 1. Послушай и попытайся догадаться о значении этих новых слов.

Africa, Britain, Great Britain. I am Tom. I am from Africa. I am Kitty. I am from Great Britain.

[æ] (3), [r] (3), Africa (3), from Africa (3), I am from Africa (3).

I am Tom. I am from Africa.

[r] (3), [ei] (3), [t] (3), [g] (3), great (3), [i] (3), [tn] (3), Britain (3), Great Britain (3), from Great Britain (3), I am from Great Britain. I am Kitty, I am from Great Britain.

Упражнение 15.

Задание 1. Научись задавать вопрос «Откуда ты?». Слушай и повторяй.
(записано с паузами для повторения).

[w] (3), [eə] (3), where (3), where are (3). Where are you from? (3) Where are you from, Kitty? — I am from Great Britain. Where are you from, Sue? — I am from Great Britain. Where are you from, Ben? — I am from Africa. Where are you from, Vasya? — I am from Russia.

Задание 2. Послушай песенку «Откуда ты?» и научись её петь.

Where Are You From?

I am from Russia,

I am from Russia,

I am from Russia,

That's where I am from.

Задание 3. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[ð] (3), [æ] (3), that's (3). That's where I am from (3).

(Слова песни читаются по строчке с паузами).

Задание 4. Пой вместе с нами (звучит песня).

Задание 5. Пой под музыку (звучит только музыка).

Упражнение 16.

Задание 1. Ответь на вопросы Незнайки (вопросы читаются с паузами для ответов).

Are you Ben?

Are you Sue?

Who are you?

Are you six?

Are you seven?

How old are you?

Are you from America?

Are you from Great Britain?

Are you from Africa?

Are you from Russia?

Where are you from?

Упражнение 17.

Задание 1. Послушай, как тренер представляет новых игроков футбольной команды:

He is Kevin. He is Peter. He is Paul. He is Andy.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [i:] (3), he (3), [z] (3), he is (3). He is Kevin. He is Peter. He is Paul.

He is Andy.

Упражнение 18.

Задание 1. Послушай, как учительница танцев представляет новых девочек.

She is Nan. She is Bab. She is Jane.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[ʃ] (3), [i:] (3), she (3), [i] (3), [z] (3), is (3), she is (3). She is Nan. She is

Bab. She is Jane.

Упражнение 19.

Задание 1. Послушай песенку «Как тебя зовут?» и назови своё имя.

What Is Your Name?

What is your name?

What is your name?

Now tell me, please,

What is your name?

My name is Helen,

My name is Helen,

My name is Helen,

That's my name.

Задание 2. Выучи второй куплет песенки. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[aɪ] (3), my (3),

[eɪ] (3), name (3), my name (3), my name is (3). My name is Helen (3).

[æ] (3), that's (3), That's my name. (3) — Вот моё имя.

(Слова второго куплета песни читаются по строчке с паузами для повторения).

Задание 3. Пой вместе с нами (второй куплет, звучит песня).

Задание 4. Пой под музыку (второй куплет, звучит только музыка).

Упражнение 20.

Задание 1. Научись задавать вопрос «Как тебя зовут?» или «Как вас зовут?». Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[w] (3), [v] (3), [t] (3), what (3), what is (3), [j] (3), [ɜ:] (3), your (3), your name (3), is your name (3). What is your name? (3). What is your name? — My name is Helen.

Упражнение 21.

Задание 1. Прослушай диалог между Ником и Энн и выучи его наизусть.

Nick: Is Polly from America?

Ann: No.

Nick: Where is she from?

Ann: She is from Great Britain.

Nick: Is she six?

Ann: No.

Nick: How old is she?

Ann: She is seven.

Задание 2. Слушай и повторяй (диалог читается по ролям с паузами для повторения).

Упражнение 22.

Задание 1. Научись спрашивать, как его/её имя, и отвечать на вопрос. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [z] (3), his (3), his name (3), is his name (3). What is his name? (3)
His name is Andy. His name is John. What is his name? — His name is Bill.

[z:] (3), her (3), her name (3), is her name (3). What is her name? (3) What is her name? — Her name is Nina. What is her name? — Her name is Mary.

Упражнение 23.

Задание 1. Учимся говорить о семье. Послушай и попытайся догадаться о значении этих новых слов.

Mother (3), father (3), mother and father.

Упражнение 24.

Задание 1. Научись говорить, что у тебя есть мама и папа. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[ʌ] (3), [ð] (3), mother (3), a mother (3), a mother (3), my mother (3), his mother, her mother, your mother.

[v] (3), I've (3), [ɒ] (3), [t] (3), I've got (3). I've got a mother (3). I've got a mother. Her name is Nina Petrovna.

[a:] (3), [ð] (3), father (3), a father (3), my father, his father, her father, your father. I've got a father. I've got a father, his name is Ivan Ivanovich. A mother and a father. I've got a mother and a father.

Упражнение 25.

Задание 1. Научись говорить, что у тебя есть бабушка и дедушка. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[r] (3), [æ] (3), [græn] (3), grandmother (3), a grandmother (3), my grandmother, his grandmother, her grandmother, your grandmother. I've got a grandmother. I've got a grandmother, her name is Katerina Ivanovna. [grænd] (3), grandfather (3), a grandfather (3), my grandfather, his grandfather, her grandfather. I've got a grandfather, his name is Ivan Petrovich.

A: I've got a grandmother.

B: What's her name?

A: Her name is Valentina Vasilyevna.

B: I've got a grandfather.

A: What's his name?

B: His name is Ivan Nikolayevich.

Упражнение 26.

Задание 1. Послушай, что говорит Китти о себе и своей семье.

Hi! My name is Kitty. I am seven. I am from Great Britain. I've got a mother. Her name is Helen. I've got a father. His name is John. I've got a grandmother. Her name is Ann. Bye!

Упражнение 27.

Задание 1. Научись задавать вопрос «Как у тебя дела?» («Как вы поживаете?») и отвечать на него. Прослушай.

М. г.: How are you, Kitty?

Ж. г.: I am fine, thanks. And how are you, John?

М.г.: I am fine, thanks.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

How (3), How are you? (3), [f] (3), [ai] (3), [n] (3), fine (3), I am fine (3).

[θ] (3), [æ] (3), [ŋ] (3), [ŋks] (3), thanks (3). I am fine, thanks.

A: How are you?

B: I am fine, thanks. And how are you?

A: I am fine, thanks.

Упражнение 28.

Задание 1. Разучиваем песенку «Как дела у твоей мамы?». Прослушай первый куплет песенки.

How Is Your Mother?

How is your mother?

She is fine, thanks.

How is your father?

He is fine, thanks.

Задание 2. Слушай и повторяй (слова песенки повторяются по строчке с паузами).

Задание 3. Пой вместе с нами (звучит песня).

Задание 4. Пой под музыку (звучит только музыка).

Упражнение 29.

Задание 1. Послушай и попытайся догадаться о значении этих новых слов.

Sister, brother.

Задание 2. Научись говорить, есть ли у тебя брат или сестра. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[i] (3), sister (3), a sister (3). I've got a sister (3).

[r] (3), [ʌ] (3), [ð] (3), brother (3), a brother (3). I've got a brother (3).

[h] (3), [æ] (3), have (3). Have you got... 1(3) Have you got a sister? (3) Have you got a brother? (3) Have you got a sister? — Yes. Have you got a brother? — No. Have you got a grandmother? — Yes. Have you got a grandfather? — No.

Выполняя предложенные упражнения на аудирование англоязычной речи, учащиеся будут иметь возможность выбрать то задание, которое им больше нравится, либо с которым им легче справиться. Такой подход позволит снять психологические трудности, связанные с этапом контроля, а также будет учитывать интересы и особенности детей.

Выводы по главе 2

Таким образом, в практической части работы была рассмотрена технология работы над аудированием англоязычной речи с помощью аутентичных текстов на начальном этапе обучения.

Обучение аудированию осуществляется в три этапа: предтекстовый, тестовый и послетекстовый. Сначала необходимо провести предварительную работу по подготовке к аудированию, а только потом приступать к прослушиванию текста. Завершающая фаза предполагает обязательный контроль понимания услышанного текста. Материал для аудирования должен быть аутентичным, но вместе с тем соответствовать возрасту и уровню обучающихся.

Также в ходе работы нами была разработана система упражнений для обучения аудированию учащихся начальной школы посредством аутентичных текстов. Предложенные задания на аудирование отвечают принципу дифференцированного обучения, т.е. учащиеся сами могут выбирать задание, которое они будут делать. Такой подход к обучению аудированию позволяет учесть особенности восприятия разных учащихся, их интересы и предпочтения.

Заключение

Анализ теоретических исследований и практики педагогической деятельности показал, что проблема обучения аудированию на английском языке посредством аутентичных текстов на начальном этапе была и остается в центре внимания педагогов и психологов.

Аудирование – это сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с пониманием, восприятием и активной переработкой информации, которая содержится в устном речевом сообщении. Аудирование тесно связано с другими видами речевой деятельности. С одной стороны, из-за наличия общих механизмов осуществления самой деятельности. Например, аудирование и чтение относятся к рецептивным видам речевой деятельности, и сущность их состоит в восприятии и понимании информации. С другой стороны, из-за дуальности их существования. Так, говорение и аудирование взаимосвязаны друг с другом, поскольку являются частью одного общего процесса – устной речи.

Процесс аудирования может проходить без внешних проявлений, однако, несмотря на это, он является активным процессом, требующим немалых интеллектуальных усилий. Слушающий в его ходе выполняет мыслительные операции синтеза, анализа, индукции, дедукции, сравнения, абстрагирования, противопоставления, конкретизации; сложную перцептивно-мнемическую деятельность и т.д.

В современной методике преподавания аудирование может выступать не только как цель, но и как средство обучения. Эти две функции в реальной школьной практике, конечно же, тесно переплетаются.

Аудирование совсем не является простым видом речевой деятельности. Наличие многообразных и значительных трудностей аудирования – это бесспорный факт. Доказано, что для успешного обучения аудированию

необходима методическая система, которая учитывает эти трудности и обеспечивает их преодоление.

На основании всего вышеизложенного, нами была предпринята попытка разработать систему упражнений для обучения аудированию учащихся начальной школы с помощью аутентичных текстов. Система включает в себя следующие упражнения: подготовительные на распознавание фонетических единиц, на распознавание лексических единиц, на развитие умений вероятностного прогнозирования; речевые упражнения, которые выполняются после прослушивания текста. Результаты работы могут лечь в основу дальнейшего, более детальной разработки вопроса, а комплекс упражнений может быть апробирован на практике в процессе обучения учащихся начальной школы английскому языку.

Таким образом, можно сделать вывод, что цель нашей работы полностью достигнута, задачи исследования решены.

Библиографический список

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. М.: Юрайт, 2013. 210 с.
2. Баклашкина М.В. Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе // Иностранные языки в школе. 2009. №1. С. 7-11.
3. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. М., 2001. №4. С. 5-8.
4. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе: проблемы и перспективы: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. №2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1988. 256 с.
5. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. М.: Просвещение, 2015. 276 с.
6. Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. М.: Просвещение, 2011. 234 с.
7. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами. М.: Просвещение, 2012. 275 с.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 2014. – 224 с.
9. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2014. 182 с.
10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика. СПб.: Питер, 2014. 264 с.
11. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. 1981. №5. С. 32.
12. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбова А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 2012. 386 с.

13. Гущина О.Д. Целенаправленное обучение аудированию младших школьников как условие формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. №1 (33). С. 201-204.
14. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. № 5. С. 32-38.
15. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. 1987. №1. С. 18.
16. Жукова И.В. Работа с текстами на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. М.: Наука, 2011. 156 с.
17. Зайцева Л.А. Требования к аудитивному материалу, содержащему неизученную лексику. М.: Наука, 2010. 191 с.
18. Захарова О.Ю. Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009. С.52-60.
19. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 2012. 241 с.
20. Зуева Т.И. Аутентичный текст в процессе обучения иностранным языкам. М.: Наука, 2013. 267 с.
21. Ибакаева Е.К. Аудирование как вид учебной деятельности // Педагогическое образование в России. 2009. №2. С. 78-83.
22. Ибакаева М.Л., Кусова М.Л. Совершенствование умений аудирования младших школьников в учебной деятельности // Образование и наука. 2009. №8. С. 137-144.
23. Капустина Н. А. Вопросы обучения аудированию на послевузовском этапе языковой подготовки иностранных учащихся // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: периодический сборник научных статей (электронное научное издание). 2013. №5. Режим доступа: http://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2013_05/15.pdf.

24. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №3 (22). С. 140.
25. Кирсанова О.Ф. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка. М.: Просвещение, 2012. 341 с.
26. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1986. 103 с.
27. Клычникова З.И. Психологические особенности обучению чтению на иностранном языке. М.: Наука, 2010. 186 с.
28. Ковальчук М.А. На пути к общению: стратегия и технология разговорной практики: методическое пособие. М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 1998. 25 с.
29. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 2010. 265 с.
30. Комков М.Ф. Методика преподавания иностранных языков. Минск: Высшая школа, 1979. 163 с.
31. Корнева Л. П. Иностранные языки в школе. М.: Просвещение, 2016. 292 с.
32. Кост Д. Оригинальные тексты и материалы на продвинутом этапе обучения // Вопросы методики обучения иностранному языку за рубежом. М.: Просвещение, 1978. С.123-129.
33. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка М.: Наука, 2011. 274 с.
34. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 224 с.
35. Кувшинкин В. И. Методика обучения иностранному. М.: Просвещение, 2014. 275 с.
36. Леонтьев А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Академия, 2013. 397 с.

37. Лукьянчикова Н.В. Обучение иностранному языку на начальном этапе обучения // Начальная школа. 2001. №11. С. 49-51.
38. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д., 2012. 320 с.
39. Ляховицкий М.В. Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Юрайт, 2013. 199 с.
40. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Методика преподавания иностранного языка. М.: Просвещение, 2012. 176 с.
41. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Высшая школа, 2010. 522 с.
42. Мильруд Р. П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // ИЯШ. 2000. №4. С. 14-19.
43. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностраный язык в школе. 1999. №1. С. 54-59.
44. Миролубова А.А., Парахина А.В. Общая методика преподавания иностранных языков в ССУЗ. СПб.: Питер, 2015. 310 с.
45. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста. М.: РГБ, 2011. 256 с.
46. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста. М.: РГБ, 2012. 251 с.
47. Педагогическое Речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
48. Решетникова З.Б. Как я поддерживаю интерес школьника в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2003. №2.
49. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: Владос, 2008. 254 с.
50. Сахарова Т.Е., Рабинович Ф.М., Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 398 с.

51. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических ВУЗов и учителей. М.: Просвещение, 2012. 239 с.
52. Соловьевич Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания. ИЯШ, 2010. 243 с.
53. Спыну Л.М. О некоторых особенностях аудирования // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. №2. С. 103-105.
54. Старков А.П. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Просвещение, 2012. 230 с.
55. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 2011. 267 с.
56. Хуторской А.В. Методика обучения аутентичными текстами. М.: Просвещение, 2014. 230 с.
57. Allen J. Student's predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning / J. Allen // Communication Education. 2008. 57 (1). pp. 20–40.
58. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. 1986. №70 (2). pp. 125–132.
59. Skinner Carol. In touch 2 / Skinner C. Longman. 2014. 130 с.
60. Widdowson G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2010. 343 с.
61. Чтение аутентичных текстов. – Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/12/reading-authenti/>
62. Значимость аудирования при обучении иностранному языку в школе. – Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/589313/>
63. Методическая разработка «Обучение аудированию в начальной школе». – Режим доступа: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-obuchenie-audiovaniyu-v-nachalnoy-shkole-391385.html>.

Приложение 1

Упражнение 1.

Задание 1. Научись говорить, как тебя зовут, по-английски. Слушай и повторяй за диктором в паузы (записано с паузами для повторения).

Ж. г.: I am Наташа; I am Рита.

М. г.: I am Ваня; I am Паша.

В. А теперь повтори и закончи предложение, назвав своё имя.

I am

Упражнение 2.

Задание 1. Учимся здороваться и прощаться. Слушай и повторяй за диктором в паузы (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [ai] (3), Hi! (3), Hi, Pam! Hi, Dick! Hi, Polly! Hi, Ann!

Bye! (3), Bye, Dick! Bye, Ann! Bye, Bob! Bye, Polly! Bye, Ben!

М. г.: Hi, Pam!

Ж.г.: Hi, Dick!

М. г.: Bye, Pam!

Ж. г.: Bye, Dick!

Упражнение 3.

Задание 1. Учимся знакомиться. Сначала прослушай диалог целиком.

М. г.: Hi! I am Bob.

Ж. г.: Hi, Bob! I am Ann.

М. г.: Hi, Ann!

Ж. г.: Bye, Bob!

М. г.: Bye, Ann!

Задание 2. А теперь слушай и повторяй (диалог читается с паузами после каждого предложения).

Упражнение 4.

Задание 1. Послушай песенку «Кто ты?» и научись её петь.

Who Are You?

М. г.: I am Nick, I am Nick,

I am Nick, I am Nick,

I am Nick, I am Nick,

And who are you?

Ж. г.: I am Ann, I am Ann,

I am Ann, I am Ann,

I am Ann, I am Ann,

And who are you?

М. г.: I am Mike, I am Mike,

I am Mike, I am Mike,

I am Mike, I am Mike,

And who are you?

Ж. г.: I am Sue, I am Sue,

I am Sue, I am Sue,

I am Sue, I am Sue,

And who are you?

Задание 2. Слушай и повторяй (слова песни читаются по строчке с паузами для повторения).

Задание 3. Пой вместе с нами (звучит песня).

Задание 4. Пой под музыку (звучит только музыка).

Упражнение 5.

Задание 1. Учимся отвечать «да» и «нет». Прослушай диалог.

М. г.: Are you Kate?

Ж. г.: No.

М. г.: Are you Nina?

Ж. г.: No.

М. г.: Are you Polly?

Ж. г.: Yes.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[п] (3), [эу] (3), по [j] (3), [e] (3), [s] (3), yes (3).

Упражнение 6.

Задание 1. Учимся задавать вопрос. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[a:] (3), [j] (3), [u:] (3), you (3), Are you ...? (3). Are you Nick? Are you Polly? Are you Sam? Are you Tom? Are you Nina?

Задание 2. Послушай, как разговаривают Полли и Том.

М. г.: Hi!

Ж. г.: Hi!

М. г.: Are you Ann?

Ж. г.: No.

М. г.: Are you Polly?

Ж. г.: Yes. Are you Ben?

М. г.: No.

Ж. г.: Are you- Tom?

М. г.: Yes.

Ж. г.: Bye, Tom!

М. г.: Bye, Polly!

Задание 3. Слушай и повторяй (диалог читается с паузами после каждого предложения).

Упражнение 7.

Задание 1. Учимся задавать вопрос «Кто ты?». Прослушай диалог целиком.

Мальчик: Who are you?

Ж. г.: I am Flop.

Мальчик: Who are you?

М. г.: I am Puss.

Мальчик: Who are you?

Ж. г.: I am Fluffy.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [u:] (3), who (3), are (3), you (3). Who are you? (3) (диалог читается с паузами для повторения).

Упражнение 8.

Задание 1. Научись говорить, сколько тебе лет. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[i] (3), six (3), I am six (3), [e] (3), [v] (3), [n] (3), seven (3); I am seven (3); I am Pam. I am ten. I am Dick. I am six. Are you seven, Pam? — No. Are you ten? — Yes. Dick, are you seven? — No. Are you six? — Yes.

Упражнение 9.

Задание 1. Учимся задавать вопрос «Сколько тебе лет?». Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [aʊ] (3), how (3), [əʊ] (3), [l] (3), old (3), how old (3). How old are you? (3), How old are you, Nick? How old are you, Pam? How old are you, Bob? How old are you, Sue?

Упражнение 10.

Задание 1. Прослушай диалог и выучи его наизусть.

Kitty: Hi! Are you Peter?

Dick: No.

Kitty: Who are you?

Dick: I am Dick. And who are you?

Kitty: I am Kitty.

Dick: How old are you, Kitty?

Kitty: I am six. And how old are you, Dick?

Dick: I am seven.

Kitty: Bye, Dick!

Dick: Bye, Kitty!

Задание 2. Слушай и повторяй (диалог читается по ролям с паузами для повторения).

Упражнение 11.

Задание 1. Послушай, что говорят о себе Таня и Пэм, и расскажи о себе.

I am Tanya. I am seven. I am from Russia.

I am Pam. I am six. I am from America.

Упражнение 12.

Задание 1. Послушай песенку «Сколько тебе лет?» и научись её петь.

How Old Are You?

I am seven,

I am seven,

I am seven,

Seven I am.

Задание 2. Слушай и повторяй (слова песни читаются по строчке с паузами для повторения).

Задание 3. Пой вместе с нами (звучит песня).

Задание 4. Пой под музыку (звучит только музыка).

Упражнение 13.

Задание 1. Научись произносить названия некоторых стран. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[ʌ] (3), [r] (3), [ʃ] (3), Russia (3), [v] (3), [f] (3), from (3), from Russia (3). I am from Russia (3). Vasya, are you from Russia? — Yes. John, are you from Russia? — No.

[e] (3), [r] (3), America (3), from America (3). I am from America (3). John, are you from Russia? — No. Are you from America? — Yes. America. Russia. I am Vasya, I am from Russia. I am John, I am from America.

Упражнение 14.

Задание 1. Послушай и попытайся догадаться о значении этих новых слов.

Africa, Britain, Great Britain. I am Tom. I am from Africa. I am Kitty. I am from Great Britain.

[æ] (3), [r] (3), Africa (3), from Africa (3), I am from Africa (3).

I am Tom. I am from Africa.

[r] (3), [ei] (3), [t] (3), [g] (3), great (3), [i] (3), [tn] (3), Britain (3), Great Britain (3), from Great Britain (3), I am from Great Britain. I am Kitty, I am from Great Britain.

Упражнение 15.

Задание 1. Научись задавать вопрос «Откуда ты?». Слушай и повторяй. (записано с паузами для повторения).

[w] (3), [eə] (3), where (3), where are (3). Where are you from? (3) Where are you from, Kitty? — I am from Great Britain. Where are you from, Sue? — I am from Great Britain. Where are you from, Ben? — I am from Africa. Where are you from, Vasya? — I am from Russia.

Задание 2. Послушай песенку «Откуда ты?» и научись её петь.

Where Are You From?

I am from Russia,

I am from Russia,

I am from Russia,

That's where I am from.

Задание 3. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[ð] (3), [æ] (3), that's (3). That's where I am from (3).

(Слова песни читаются по строчке с паузами).

Задание 4. Пой вместе с нами (звучит песня).

Задание 5. Пой под музыку (звучит только музыка).

Упражнение 16.

Задание 1. Ответь на вопросы Незнайки (вопросы читаются с паузами для ответов).

Are you Ben?

Are you Sue?

Who are you?

Are you six?

Are you seven?

How old are you?

Are you from America?

Are you from Great Britain?

Are you from Africa?

Are you from Russia?

Where are you from?

Упражнение 17.

Задание 1. Послушай, как тренер представляет новых игроков футбольной команды:

He is Kevin. He is Peter. He is Paul. He is Andy.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [i:] (3), he (3), [z] (3), he is (3). He is Kevin. He is Peter. He is Paul.

He is Andy.

Упражнение 18.

Задание 1. Послушай, как учительница танцев представляет новых девочек.

She is Nan. She is Bab. She is Jane.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[ʃ] (3), [i:] (3), she (3), [i] (3), [z] (3), is (3), she is (3). She is Nan. She is

Bab. She is Jane.

Упражнение 19.

Задание 1. Послушай песенку «Как тебя зовут?» и назови своё имя.

What Is Your Name?

What is your name?

What is your name?

Now tell me, please,

What is your name?

My name is Helen,
My name is Helen,
My name is Helen,
That's my name.

Задание 2. Выучи второй куплет песенки. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[aɪ] (3), my (3),
[eɪ] (3), name (3), my name (3), my name is (3). My name is Helen (3).
[æ] (3), that's (3), That's my name. (3) — Вот моё имя.

(Слова второго куплета песни читаются по строчке с паузами для повторения).

Задание 3. Пой вместе с нами (второй куплет, звучит песня).

Задание 4. Пой под музыку (второй куплет, звучит только музыка).

Упражнение 20.

Задание 1. Научись задавать вопрос «Как тебя зовут?» или «Как вас зовут?». Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[w] (3), [v] (3), [t] (3), what (3), what is (3), [j] (3), [ɔ:] (3), your (3), your name (3), is your name (3). What is your name? (3). What is your name? — My name is Helen.

Упражнение 21.

Задание 1. Прослушай диалог между Ником и Энн и выучи его наизусть.

Nick: Is Polly from America?

Ann: No.

Nick: Where is she from?

Ann: She is from Great Britain.

Nick: Is she six?

Ann: No.

Nick: How old is she?

Ann: She is seven.

Задание 2. Слушай и повторяй (диалог читается по ролям с паузами для повторения).

Упражнение 22.

Задание 1. Научись спрашивать, как его/её имя, и отвечать на вопрос. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[h] (3), [z] (3), his (3), his name (3), is his name (3). What is his name? (3)
His name is Andy. His name is John. What is his name? — His name is Bill.

[z:] (3), her (3), her name (3), is her name (3). What is her name? (3) What is her name? — Her name is Nina. What is her name? — Her name is Mary.

Упражнение 23.

Задание 1. Учимся говорить о семье. Послушай и попытайся догадаться о значении этих новых слов.

Mother (3), father (3), mother and father.

Упражнение 24.

Задание 1. Научись говорить, что у тебя есть мама и папа. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[ʌ] (3), [ð] (3), mother (3), a mother (3), a mother (3), my mother (3), his mother, her mother, your mother.

[v] (3), I've (3), [ɒ] (3), [t] (3), I've got (3). I've got a mother (3). I've got a mother. Her name is Nina Petrovna.

[a:] (3), [ð] (3), father (3), a father (3), my father, his father, her father, your father. I've got a father. I've got a father, his name is Ivan Ivanovich. A mother and a father. I've got a mother and a father.

Упражнение 25.

Задание 1. Научись говорить, что у тебя есть бабушка и дедушка. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[r] (3), [æ] (3), [græn] (3), grandmother (3), a grandmother (3), my grandmother, his grandmother, her grandmother, your grandmother. I've got a grandmother. I've got a grandmother, her name is Katerina Ivanovna.

[grænd] (3), grandfather (3), a grandfather (3), my grandfather, his grandfather, her grandfather. I've got a grandfather, his name is Ivan Petrovich.

A: I've got a grandmother.

B: What's her name?

A: Her name is Valentina Vasilyevna.

B: I've got a grandfather.

A: What's his name?

B: His name is Ivan Nikolayevich.

Упражнение 26.

Задание 1. Послушай, что говорит Китти о себе и своей семье.

Hi! My name is Kitty. I am seven. I am from Great Britain. I've got a mother. Her name is Helen. I've got a father. His name is John. I've got a grandmother. Her name is Ann. Bye!

Упражнение 27.

Задание 1. Научись задавать вопрос «Как у тебя дела?» («Как вы поживаете?») и отвечать на него. Прослушай.

М. г.: How are you, Kitty?

Ж. г.: I am fine, thanks. And how are you, John?

М.г.: I am fine, thanks.

Задание 2. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

How (3), How are you? (3), [f] (3), [ai] (3), [n] (3), fine (3), I am fine (3).

[θ] (3), [æ] (3), [ŋ] (3), [ŋks] (3), thanks (3). I am fine, thanks.

A: How are you?

B: I am fine, thanks. And how are you?

A: I am fine, thanks.

Упражнение 28.

Задание 1. Разучиваем песенку «Как дела у твоей мамы?». Прослушай первый куплет песенки.

How Is Your Mother?

How is your mother?

She is fine, thanks.

How is your father?

He is fine, thanks.

Задание 2. Слушай и повторяй (слова песенки повторяются по строчке с паузами).

Задание 3. Пой вместе с нами (звучит песня).

Задание 4. Пой под музыку (звучит только музыка).

Упражнение 29.

Задание 1. Послушай и попытайся догадаться о значении этих новых слов.

Sister, brother.

Задание 2. Научись говорить, есть ли у тебя брат или сестра. Слушай и повторяй (записано с паузами для повторения).

[i] (3), sister (3), a sister (3). I've got a sister (3).

[r] (3), [ʌ] (3), [ð] (3), brother (3), a brother (3). I've got a brother (3).

[h] (3), [æ] (3), have (3). Have you got... 1(3) Have you got a sister? (3) Have you got a brother? (3) Have you got a sister? — Yes. Have you got a brother? — No. Have you got a grandmother? — Yes. Have you got a grandfather? — No.