# Министерство образования РФ

Калининградский Государственный Университет

Факультет Педагогики и Психологии

Кафедра методики преподавания иностранных языков

Курсовая работа по теме

Аудирование на основе коммуникативного подхода и его место в развивающем обучении

Выполнила: Студентка V курса

Корнеева Инна

Научный руководитель:

Старший преподаватель Рожкова О. Е.

Калининград

2003

# Содержание

**Введение 3**

**ГлаваI.** Теоретические основы развивающего обучения и обучения аудированию

* 1. Развивающее обучение **6**
  2. Аудирование как вид речевой деятельности **15**
  3. Использование коммуникативного подхода при обучении аудированию **20**

**ГлаваII.** Аудирование в развивающей системе обучения

* 1. Обучение аудированию на коммуникативной основе в начальной школе с развивающей системой обучения **24**
  2. Анализ учебника и работа учителя на уроке (с точки зрения развития аудитивных навыков) **39**

**Заключение 46**

**Библиография 49**

**Приложение 51**

# Введение

Тема данного исследования, аудирование на начальном этапе обучения, является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения английскому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение. Также в наше время широко развивается методика преподавания, и традиционные методы давно в прошлом. В настоящий момент школы в городах перешли на методику развивающего обучения, и конечная цель – получить гармонично развитую личность. Поскольку образование – то, что остается у человека после того, как он забыл, чему его учили, стало важно научить детей самим добывать нужную информацию, а для этого необходимо владеть механизмами логического мышления. Естественно методика преподавания иностранного языка подчиняется общим требованиям школьного образования, и должна стать частью развивающей системы обучения.

Данный этап обучения выбран не случайно, по нашему мнению именно на начальном этапе складываются основы речевых навыков и умений, что позволяет сделать использование аудирования наиболее эффективными и как цель, и как средство в обучении иностранному языку.

Недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Изучение данного вида речевой деятельности в методике недостаточно глубокое, да и термин «аудирование» используется в методической литературе сравнительно недавно. *Понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи.* Также известно, что аудирование – очень трудный вид речевой деятельности. А то, что современные выпускники школ практически не владеют данным умением совсем ни секрет. Вообще, аудирование как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, используется в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям. Без овладения этим видом деятельности невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества в.

Аудирование может представлять собой отдельный вид коммуникативной деятельности со своим мотивом, отражающим потребности человека или характер его деятельности. Например, при просмотре фильма, телепередачи, пользовании интернетом, прослушивании радиопередачи и т.п. Достаточное овладение аудированием как видом речевой деятельности не только позволяет, но и стимулирует самостоятельный просмотр фильмов и телепередач на иностранном языке, учитывая тот факт, что в настоящее время у многих есть возможность слушать и смотреть такие телеканалы как: “Cartoon network”, CNN, BBC, NBC, SKY TV и многие другие.

Отсюда очевидна важность и актуальность проблемы обучения аудированию. По мнению Ляховицкого М.В основным средством обучения иностранному языку является языковая среда.

Предметом исследования является сам процесс аудирования на начальном этапе и способы обучения этому виду речевой деятельности.

Целью этой курсовой работы является рассмотреть аудирование не только как цель и средство обучения иностранному языку, но и как средство развивающего обучения.

Задачи исследования:

1. изучить теоретические основы обучения аудированию;
2. рассмотреть новые интенсивные подходы к обучению аудированию;
3. разработать серию уроков по аудированию.

Методом же исследования данного вопроса является изучение психолого-педагогической и методической литературы.

В ходе данного исследования мы ставили цель доказать, что аудирование является не только одним из основных средств овладения языком, но и средством, способствующим развитию гармонично развитой личности.

# Глава I.

***1.1. Развивающее обучение***

Среди большого числа новаций, захлестывающих сегодня школу, развивающее обучение (РО) занимает достаточно стабильное положение и стоит на одном из первых мест по значимости и связываемых с ним ожиданий по повышению качества образования. Вместе с тем, теория и технология развивающего обучения далеки от завершения, особенно для среднего и старшего звена. Более того, понятие «развивающее обучение» существует на уровне довольно расплывчатого образа и трактуется далеко не однозначно даже специалистами.

Одно из первых определений этого понятия связано с работами пионеров в области развивающего обучения, прежде всего с работами В.В. Давыдова: «...развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно представить как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека».

Смысл сказанного выше в последующем конкретизируется путем выделения двух типов мышления: рассудочно-эмпирического и теоретического. При этом, как следует из дальнейшего изложения, развивающее обучение сводится к формированию теоретического мышления. Последнее определяется следующим образом: «Следовательно, теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, - это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне ее эти явления могут быть объектом лишь эмпирического рассмотрения.».

Есть и более простые формулировки этих понятий.

Эмпирическое мышление - ориентация на внешние, чувственно воспринимаемые свойства. Обобщение, если оно выполняется на материале многих задач, так же базируется на внешних признаках.

Теоретическое мышление - способ ориентации, обеспечивающий выделение всеобщего для этого класса задач отношения (это первый, аналитический уровень обобщения). Использование общего способа и способность выделить особенные формы этого всеобщего отношения, то есть существенных отношений, необходимых для построения подклассов задач предложенного класса (содержательная группировка решенных задач) - это рефлексивный уровень. Если дополнительно человек может предложить условия задачи нового подкласса решаемого класса, т.е. способен вывести особенное отношение из всеобщего, то он выходит на синтетический уровень обобщения.

В дальнейшем, по мере развития технологии РО, на первый план вышло еще одно понятие: учебная деятельность. А освоение учебной деятельности, наряду с развитием теоретического мышления, стало одной из главных задач РО, по крайней мере на уровне начальной школы.

Другая трактовка понятия развивающее обучение базируется на структурных представлениях о знаниях человека.

Так, Н.И. Чуприкова утверждает, «...что дифференциация познавательных структур и процессов составляет ведущее содержание умственного развития (Вернер, Уиткин), что разделение в суждениях разных свойств и отношений составляет ключевой момент перехода от непосредственно чувственного познания к абстрактному мышлению…». И далее: «Центральный вопрос проблемы умственного развития состоит в выделении субстрата развития, в определении того, что же именно развивается с возрастом и в процессе обучения. Современная психология позволяет считать таким субстратом развития внутренние когнитивные структуры субъекта».

В ряде работ степень сформированности когнитивных структур прямо связывается с одаренностью и интеллектом человека. Так, М.А. Холодная утверждает: «...было показано, что одаренные дети и взрослые имеют более богатую базу знаний, она у них в большей мере структурирована и легкодоступна в плане возможной актуализации». И далее: «По своему онтологическому статусу зрелый интеллект, следовательно, - это форма организации когнитивного опыта, представленного в виде «накопленных» в ходе онтогенеза психических структур, степень сформированности которых определяет структурные характеристики субъективного пространства интеллектуального отражения. Основное назначение интеллекта - построение особого рода репрезентаций происходящего, связанных с воспроизводством объективного знания о мире».

В своей более поздней работе М.А. Холодная утверждает, что отличительными особенностями базы знаний интеллектуально-одаренной личности (эксперта или мастера) являются: высокая степень их разнообразия и структурированности, высокая гибкость и быстрая актуализация в нужный момент в любой новой ситуации, их представленность в обобщенном виде…».

Если взять за основу приведенные выше высказывания, то можно утверждать, что процесс развития - это процесс формирования определенного набора когнитивных структур и операций (правда неясно, каким должен быть такой набор?). В соответствии с этим, обучение должно быть направлено на формирование таких структур и операций. Подобное стремление достаточно четко просматривается у Л.В. Занкова, особенно явно прослеживается в работах Н.Ф. Талызиной и в ряде других работ. Технология этого направления в развивающем обучении предусматривает отработку операций выделения признаков объекта, операций с понятиями и классами и тому подобное. При этом упор делается на элементарные структуры и операции, отрабатываемые на уровне начальной школы.

Отмеченные выше трактовки не исключают, а дополняют друг друга: конечно же в процессе обучения должна создаваться определенная система знаний, должен отрабатываться определенный стиль мышления, должна отрабатываться прогрессивная технология деятельности по получению и использованию знаний. Опираясь на такое, самое общее представление о развивающем обучении, обратим внимание на некоторые особенности традиционного и развивающего обучения.

Известно внешне шутливое, но имеющее глубокий смысл определение: образование – то, что остается у человека после того, как он забывает все то, чему его учили. Действительно, большинство сохраняет в памяти немногое из того, чему нас учили, но вряд ли кто-то возьмется отрицать полезность образования в достижении жизненных целей. Хорошее образование помогает человеку ориентироваться в новой для него ситуации и находить в ней эффективные варианты деятельности; способность действовать подобным образом обычно связывают с интеллектом.

Исходя из этого, было бы логичным считать, наряду с усвоением определенного объема фактов и алгоритмов, важнейшей задачей образования развитие интеллектуальных возможностей человека.

Как уже отмечалось, накопленные на сегодня знания позволяют утверждать, что уровень интеллекта определяется совершенством, прежде всего степенью структурированности и обобщенности, модели мира человека и степенью отработанности операций на этой модели. Иными словами, знания человека - это не сумма, а система. Создание такой системы и отработка на ее базе когнитивных операций, обеспечивающих успешную деятельность в нестандартных ситуациях - основная задача образования.

**По этому признаку** (знания как сумма, знания как система) **можно выделить два крайних типа технологий обучения, между которыми расположен весь спектр реализуемых практически: знания суммирующие и интеллект развивающие технологии** (в дальнейшем просто суммирующие и развивающие технологии).

Первый тип ориентирован на накопление суммы знаний (данные и алгоритмы), во втором конкретные знания являются в первую очередь средством формирования системы знаний (модели мира) и отработки на ней когнитивных операций.

В рамках суммирующих технологий накопление конкретных знаний является целью обучения. Для развивающих технологий конкретные знания являются прежде всего средством достижения главной цели - развития интеллектуальных возможностей человека. Ни в коей мере не отрицая нужности и полезности конкретных знаний, мы лишь подчеркиваем, что процесс их получения должен быть построен так, чтобы при этом целенаправленно развивались и совершенствовались интеллектуальные возможности человека. Именно такую технологию обучения мы и называем развивающей технологией.

В суммирующих технологиях процесс формирования интеллекта не отслеживается. Лозунг, доктрину суммирующих технологий можно сформулировать так: мы дадим знания, а интеллект, Бог даст, и сам при этом сформируется. Но, к сожалению, бог дает далеко не всем. Более того, конкретные знания в большом объеме тормозят интеллектуальное развитие человека. Наиболее четко эта мысль сформулирована в работах известного философа и педагога Э.В. Ильенкова.

Э.В. Ильенков утверждает: «Человек не может передать человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности... Идеальное как форма субъективной деятельности усваивается лишь посредством активной же деятельности с предметом и продуктом этой деятельности…» И далее: «…если идеальный образ усвоен лишь формально, как жесткая схема и порядок операций, без понимания его происхождения и связи с реальной (не идеализированной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, то есть как к особому, отличному от себя предмету. И тогда он как бы сливается с ним, не может поставить его перед собой как предмет, сопоставимый с действительностью, и изменить его в согласии с нею».

Другими словами, знания становятся догмой, непригодной для практического использования. Такие знания «в лучшем случае не задерживаются в голове человека, в худшем- засоряют мозг и уродуют интеллект».

По словам того же Ильенкова: «Зубрежка, подкрепляемая бесконечным повторением ... калечит интеллект тем вернее, как это ни парадоксально, чем «умнее» усваиваемые истины». При этом, деградирует, надо полагать, не только ученик, но и учитель. По данным американских психологов, умение питаться результатами чужой интеллектуальной деятельности - «стандартными таблетками школьных знаний» - без ущерба для собственного интеллектуального пищеварения дается далеко не каждому, а только двум процентам из нас. Остальные же 98 теряют творческие потенции в ходе жесткой сортировки всех детских идей на «правильные» и «неправильные».

На другую сторону этого явления обращал внимание известный исследователь психологии мышления М. Вертгеймер: «Таким образом (при механическом обучении) можно воспитать детей, которые будут вести себя рабски подобно автоматам, решая не только арифметические, но и любые другие жизненные задачи, и будут слепо руководствоваться соображениями престижа, следовать моде, нормам, политическим или музыкальным мнениям, во всем полагаясь на то, что сказал учитель, на моду или авторитет». На прямую опасность механического, фактологического обучения для общества обращается внимание и в современной книге американского психолога: автор усматривает прямую зависимость между способом обучения и уровнем противообщественных поступков.

К сожалению, используемые в нашем образовании (дошкольном, школьном, вузовском) технологии в целом ближе к знаниясуммирующим, чем к интеллектразвивающим. И перенос центра тяжести с первых технологий на вторые - насущная задача образования на всех уровнях. Кроме прочего, это будет вкладом и в оздоровление общества.

# Итак, с термином *развивающее обучение* мы не связываем никаких конкретных систем развивающего обучения и понимаем его как учебный процесс, в котором, наряду с передачей конкретных знаний, уделяется должное внимание процессу интеллектуального развития человека, направлен на формирование его знаний в виде хорошо организованной системы, на отработку когнитивных структур и операций в рамках этой системы.

## 1.2. Аудирования как вид речевой деятельности.

Термин «аудирование» был введен в литературу американским психологом Брауном. Аудирование – это понимание воспринимаемой на слух речи. Оно представляет собой перцептивную мыслительную мнемическую деятельность. Аудирование должно занимать важное место уже на начальном этапе. Овладение аудированием дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Оно позволяет учить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом, воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке. Воспитательное значение формирования умения понимать речь на слух, оказывающие в то же время и развивающие воздействие на ребенка, заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти ребенка, и, прежде всего слуховой памяти, в столь важной не только для изучения иностранного языка, но и любого другого предмета.

Аудирование вносит свой вклад и в достижение образовательной цели, обеспечивая детям возможность понимать высказывания, как бы элементарны они ни были на языке другого народа, в данном случае на английском языке, одном из самых распространенных языков мира, в данном случае на английском языке. Аудирование служит и мощным средством обучения иностранному языку. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Например, на начальном этапе, учитель учит детей различать звуки изолированно и в сочетаниях, слышать разницу, например, [e] и [æ], [s] и [θ], слышать долготу и краткость, количественные и качественные характеристики звуков. В этом случае можно сравнить овладение иностранным языком с овладением родным языком путем слушания. Ребенок усваивает язык, как известно неосознанно, а речь путем имитирования. В первые годы жизни через слуховой канал проходит и усваивается огромное количество информации, все это необходимо учитывать при обучении аудированию иноязычной речи, так как здесь можно найти достаточно аналогий с аудированием родной речи.

Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. Так, например, в 5 классе учащиеся через аудирование овладевают словами big, small, short, long, round, square и так далее в структуре This is a big (small…) box. Проверка понимания происходит тогда, когда ребенок показывает соответствующий предмет или тогда, когда дает краткий ответ. Таким образом осуществляется и обучение пониманию структур разного типа: утвердительных, вопросительных, отрицательных. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Таким образом, очевидно, что аудирование как вид речевой деятельности играет большую роль на начальном этапе в достижении практических, развивающих, образовательных и воспитательных целей и случат эффективным средством обучения английскому языку в школе.

В методике прослеживается два пути обучения аудированию. Первый путь предлагает обучение аудированию в процессе выполнения специальных упражнений, т.е. аудирование выступает как цель обучения, следовательно по этому пути аудированию следует обучать как виду речевой деятельности. Сторонники же второго пути указывают на необходимость сочетания упражнений в аудировании с элементами говорения, чтения, и письма. Т.е. аудирование здесь выступает как средство обучения другим видам речевой деятельности. Для этого предполагается неспециальные упражнения. Многие современные методисты объединяют эти два пути. Они предлагают учить аудированию как цели, а затем как средству, и поэтому они считают, что система упражнений для обучения аудированию должна включать в себя как специальные, так и неспециальные речевые упражнения.

Восприятие связной речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью и протекает в особых условиях, определяемых рядом акустических факторов. Отсюда возникает необходимость в упражнениях, направляющих внимание на осмысление содержания воспринимаемой речи. Такие упражнения принято называть речевыми. Специальные речевые упражнения нацелены не только на развитие умения аудирования, а имеют попутные цели (например, закрепление лексики или грамматики).

Специальные речевые упражнения проводятся для того, чтобы учащиеся научились использовать подготовленные образцы в речевом синтезе, узнавать и понимать известные конструкции в разнообразном окружении. При выполнении этих упражнений следует избегать перевода. Это могут быть упражнения, направленные на восприятие общего смысла высказывания или на выделение отдельных смысловых групп.

В число речевых специальных упражнений войдут упражнения, развивающие умение соотносить часть и целое в процессе слухового восприятия, находить в речи главную мысль, основное содержание, обращать внимание на заранее указанный отрезок речи, понимать целое, независимо от отдельных трудных для понимания частей (слов и предложений), догадываться о назначении отдельных элементов на основе понимания целого, т.е. использовать языковую и логическую догадку в процессе слухового восприятия.

Неспециальные упражнения, направленные на обучение не только аудированию, но через него говорению, чтению, письму. Т.е. цель этих упражнений: обучать аудированию как средству обучения другим видам речевой деятельности.

Как известно речь – основная составляющая мышления. На основе этого можно сделать вывод, что чтение, а вернее правильное чтение невозможно без овладения аудированием, так как во время чтения, как вслух, так и «про себя» человек пользуется речью, при чем в последнем случае внутренней речью, она позволяет ему контролировать себя и правильность своих высказываний. Отталкиваясь от этого, мы можем сделать вывод, что без овладения речью во всех ее видах невозможно научиться правильно читать, а аудирование – прекрасный способ для тренировки проговаривания, как было указано выше. Аналогично дело обстоит и с письмом, где, на ряду с памятью, у человека работает еще и внутренняя речь, не отдавая себе отчета он проговаривает то, что пишет. Что касается говорения, то, как уже указывалось выше, оно не возможно без умения слушать и понимать речь собеседника, а так как основной формой общения на уроке иностранного языка является диалог, то обучение аудированию очень важно для свободной коммуникации учащихся.

## 1,3.Использование коммуникативного подхода при обучении аудированию.

Практическое овладение иностранным языком возможно лишь при условии пользования им в качестве средства общения, в процессе которого происходит обмен информацией на данном языке. Урок обладает довольно большими возможностями для использования иностранного языка в качестве средства общения учителя и учеников. Наблюдения однако показывают, что эти возможности далеко не всегда используются в полной мере! Например, Г.В.Рогова устанавливает следующие тенденции в использовании иностранного языка в речи учителя: 1) Очень часто учитель говорит на иностранном языке, постоянно сопровождая свою речь переводом на родной язык, что не способствует формированию навыков устной речи у учащихся. Зная, что учитель обычно переводит сказанное им, учащийся не делает никаких усилий, чтобы понять речь учителя на иностранном языке. По-видимому такой учитель не верит в силы и возможности своих учащихся. Это неверие передается и детям. Ученики такого класса говорят не на английском языке, а на русском переведенном на английский, то есть характерные для английского языка грамматические структуры и современные разговорные клише почти не употребляются. Учащиеся смотрят на иностранный язык, как на предмет, не имеющий для них практического применения, что является очень опасной тенденцией для достижения цели овладения иностранным языком. Вторая тенденция: Учитель добивается того, что его распоряжения понимаются учащимися непосредственно на иностранном языке, т.к. он использует в своей речи то, что учащиеся уже усвоили. Однако при таком подходе к своей речи учитель очень долго не сможет вести урок на иностранном языке, не сможет создать учащимся «среду» иностранного языка, т.к. слова и выражения, столь необходимые для общения появляются очень нерегулярно, либо совсем не включены в учебники. Излишняя осторожность в употреблении слов и выражений, которые учащиеся «не проходили», наносит урон формированию навыков устной речи. И, наконец, третья тенденция: бывает и так: учитель говорит на иностранном языке, учащиеся имеют возможность слушать речь на изучаемом языке. Однако, необходимо, чтобы в общении учителя и учащихся решающая роль принадлежала языку звучащей речи, а не другим дополнительным фактором (мимика, жесты, установившийся порядок на уроке). Не отрицая важность этих факторов в общении людей вообще, следует отметить, что при обучении иностранному языку они могут иногда оказывать «медвежью услугу». Если слишком широко ими пользоваться, они могут вытеснить язык как сигнал, несущий информацию, и приводить к тому, что общение осуществляется не через язык, звучащую речь, а через эти дополнительные факторы. Например, учащийся правильно реагирует на просьбы, распоряжения учителя на иностранном языке, такие как дай(те) и т.п., если они сопровождаются характерными жестами, и слабо реагируют на те же распоряжения, произносимые без жестов. Здесь заметна скорее «дрессировка» или так называемый «ага-эффект», а не сознательное владение и понимание данных разговорных клише, то есть учащийся действует неосознанно, не подключая к своим действиям сознания, и таким образом оно (сознание) остается «выключенным», а это, в свою очередь, мало способствует овладению иноязычной речью.

При отборе материала, которым будет пользоваться сам учитель в своей устной речи на уроке, следует учитывать цели, которые он преследует: во-первых, развитие у учащихся умения слушать и понимать иностранную речь; во-вторых, известное расширение пассивного словаря учащихся и развитие у них догадки по контексту в процессе слушания. Догадка, как известно, основана на интерференции, которая может быть: 1) внутриязыковой, то есть находящиеся по соседству слова и словосочетания облегчают понимание неизвестного слова; 2) межязыковой, сюда можно включить кальки, интернациональные и заимствованные слова; и 3) внеязыковой, определенные факты и исторические события, связанные с данной языковой общностью, способствуют пониманию неизвестных слов. Все эти подсказки должны непременно присутствовать в материале для аудирования, так как это, во-первых: тренирует языковую догадку у учащихся, что необходимо для функционирования и создания потенциального словаря учащихся; во-вторых: происходит семантизации неизвестных слов, что очень важно для расширения «вакабуляра»; и, наконец, в-третьих: в связи с тем, что с помощью развитой языковой догадки преодолеваются трудности связанные с характером языкового материала, с языковой формой сообщения, с его смысловым содержанием – обучение аудированию становится все более эффективным и успешным, что способствует общему интеллектуальному развитию учащегося.

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

# Глава II

***2,1. Обучение аудированию на коммуникативной основе в начальной школе с развивающей системой обучения***

**Аудирование** — составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь.

Говорение и аудирование—две взаимосвязанные стороны устной речи, Аудирование не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное.

Таким образом, аудирование играет важную роль в изучении английского языка учащимися начального этапа обучения.

Оно является и целью и мощным средством обучения. Оно дает возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование в первом классе идет усвоение лексической стороны языка и его грамматической структуры. И в то же самое время аудирование облегчает овладение говорением.

Аудирование речевых сообщений связано с деятельностью памяти. Память, на ряду с ощущениями, восприятием, воображением, относят к чувствительному познанию человеком окружающего мира.

Воображение всегда имеет форму образа, а память может быть не только образной, но и логической (память на мысли), эмоциональной (память на ощущения и чувства).

Само понятие память можно расчленить на следующие составляющие: *кратковременная* – собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени; *оперативная* – рассчитанная на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока; *долговременная* – это память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока. При использовании ее для припоминания нередко требуется мышление и усилия воли (поэтому, ее функционирование не ограничено); *зрительная* память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов; *слуховая* память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, музыкальных и речевых. Характеризуется тем, что человек ею может быстро и точно запомнить смысл предъявляемого ему текста и т.п., что в отношении аудирования очень важно, так как детям в первое время приходится на слух запоминать звучание звуков и слов; *эмоциональная* память – это память на переживания. На ней непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более долгий срок.

Указанные виды памяти играют основополагающую роль в обучении аудированию, без их достаточной развитости невозможно освоить язык вообще, а тем более речь. Можно сделать вывод, что основными психическими процессами, которые задействованы при аудировании, являются следующие: память, воображение, восприятие и мышление. Таким образом, активизируя эти особенности психики человека, мы одновременно развиваем их, что и является основополагающим фактором всестороннего развития личности. И, следовательно, можно считать аудирование неотъемлемой частью развивающего обучения.

В процессе обучения аудированию в первом классе учитель должен обратить внимание учащихся на то, что важно с первых уроков внимательно, сосредоточенно вслушиваться, как говорят учитель или другие ученики, и постараться соотнести это с конкретной ситуацией, мимикой, жестами и другими невербальными средствами и понять услышанное. Необходимо прививать учащимся культуру слушания. Они с первых уроков должны понять, что умение слушать — залог успеха в изучении английского языка. А ведь это ничто иное, как воспитание личности ребенка, и имеет прямое отношение к развивающему обучению.

В процессе овладения аудированием на английском языке учащиеся встречаются с рядом трудностей лингвистического плана: фонетическими, лексическими, грамматическими. В первом классе особую трудность представляет, например, различение на слух звуков: [æ — е], [o: — α], [е — i], [i: — i] и т. д.

Зная это, учитель использует упражнения, снимающие такие трудности.Он учит детей различать звуки изолированно и в сочетаниях, слышать разницу в произнесении [s], [z], [θ] и [ð], слышать долготу и краткость, распознавать количественные и качественные характеристики звуков, ритм, ударение и их смыслоразличительную функцию.

Первым и самым необходимым условием формирования понимания учащимися английской речи является ведение учителем урока на английском языке.Отсюда предъявляются большие требования к речи учителя. Главные из них:

— нормативность (правильность) речи,

— ее узуальность (именно так скажет носитель языка в дан­ной ситуации),

— отбор и повторяемость языковых средств,

— адекватность возможностям учащихся ее понять,

— эмоциональность и артистизм.

Аудирование используется как средство *ознакомления* учащихся с новым языковым или речевым материалом. Организовать ознакомление с новым материалом означает показать учащимся значение, форму и его употребление. Так, при ознакомлении детей с новой лексикой для усвоения формы необходимо неоднократное восприятие ее учащимися; для понимания значения можно использовать беспереводной способ раскрытия значения и только, при необходимости — перевод; для иллюстрации употребления нового слова необходимы ситуации.

Ознакомление начинается с восприятия целого, т. е. высказывания — речевой единицы, соотнесенной с ситуацией. Таким образом, оно идет от целого к частному, от высказывания к отдельному слову, а от него к звуку (если он новый).

Что же требуется от учителя, когда он использует аудирование как средство обучения новому слову?

— Отобрать ситуации, раскрывающие коммуникативную функцию (что можно передать с помощью этого слова).

— Выбрать структуру (структуры) для презентации слова, чтобы интегрировано дать лексическую, произносительную, грамматическую стороны высказывания.

— Продумать, нужно ли использовать родной язык.

— Обеспечить осмысление значения слов (беспереводно или переводом) и осуществить контроль, т. е. проверить конкретными заданиями, насколько дети их поняли (покажи, возьми, сделай), или адекватной реакцией (yes, no или эквивалентами родного языка)-

Выбор способа раскрытия значения слова (семантизации) зависит от ряда факторов. Среди них *лингвистический* (природа самого слова), *психологический* и *педагогический.* Если слово имеет конкретное значение и его можно продемонстрировать, например a dog, a cat, a ball, red, big, little, то целесообразно раскрывать значение слова, используя наглядность, а не прибегать к переводу. В случае абстрактного значения слова типа think лучше использовать перевод. Интернациональные слова типа doctor, sport, football, engineer следует давать на догадку в соответствующем контексте.

Если слово вводится беспереводным способом, то и контроль понимания следует проводить, не прибегая к родному языку. Только в таком случае будет формироваться догадка, столь необходимая при слушании.

На выбор способа семантизации влияет и *психологический* фактор, например общее развитие учащихся группы. Чем выше развитие, тем больше возможностей для использования беспереводных приемов семантизации. Влияет также и уровень обученности, т. е. владение общими приемами учения. Чем выше уровень обученности, тем больше возможностей для беспереводной семантизации.

И наконец, *педагогический* фактор: наполняемость группы, время, которым располагает учитель для ознакомления учащихся с новой лексикой, квалификация учителя. Чем многочисленнее группа, тем чаще учитель вынужден прибегать к семантизации через перевод как наиболее экономному по времени способу, оставляя больше времени на упражнения в использовании слова. Чем квалифицированнее учитель, тем большим арсеналом приемов он владеет, тем реже он обращается к переводу.

Помимо ознакомления, аудирование используется и *при организации тренировки* учащихся в усвоении материала. Тренировочные упражнения по формированию аудирования можно объединить в пять групп:

*Группа 1.* Упражнения, направленные на снятие лингвистических трудностей, например:

— фонетических («Прослушай слова. Подними руку в том случае, если услышишь звук [æ]»—учитель называет слова с разными гласными);

— грамматических («Прослушай слова. Подними руку, если услышишь существительное во множественном числе».);

— лексических («Прослушай слова. Подними руку, если услышишь слова, обозначающие цвет».).

*Группа 2.* Упражнения, направленные на развитие слуховой памяти («Прослушай слова и постарайся их запомнить. Затем воспроизведи эти слова».).

*Группа 3.* Упражнения, направленные на развитие внимания учащихся («Прослушай и скажи, как зовут сестру Майка:

I've got a sister. Her name is Ann. Mike hasn't got a sister. He has got a brother».).

*Группа 4.* Упражнения, направленные на развитие воображения («Прослушай и передай одним словом: The place where we play sports games».).

*Группа 5.* Упражнения, направленные на развитие логического мышления («Прослушай предложения. Скажи, правильно ли (логично ли) они расположены: It's red. I've got a ball. или Her name is Mary. I've got a sister».).

Помимо того, что аудирование используется как средство обучения, оно является ицелью обучения. В первом классе это прослушивание связного текста в звукозаписи или прочитанного учителем. Неспециальные упражнения, направленные на обучение не только аудированию, но через него говорению, чтению, письму. Т.е. цель этих упражнений: обучать аудированию как средству обучения другим видам речевой деятельности. К эти упражнениям относятся следующие:

1) Упражнения для обучения диалогической речи «со стороны»:

* прослушайте диалог, составьте аналогичный на ту же тему;
* прослушайте начало диалога, составьте его окончание;
* прослушайте фонозапись, кинофрагмент, перескажите разговор действующих лиц;
* выделите новую для вас информацию;

2) Упражнения для восприятия диалоговой речи при участии в диалоге:

* прослушайте ряд вопросов, записанных на пленку. Дайте развернутые ответы в отведенной для этого паузе;
* прослушайте начало диалога (полилога), продолжайте его в парной работе;

3) Упражнения для обучения восприятию монологической речи:

* прослушайте текст, ответьте развернуто на вопросы;
* просмотрите фильм (диафильм), объясните его основную идею;
* выделите в речевом сообщении куски и озаглавьте их;
* прослушайте текст, составьте рецензию на него, используя следующий план: а) тема сообщения, б) действующие лица, в) краткое изложение содержания, г) основная идея.

Последовательность работы с текстом:

— снятие трудностей (если есть новые слова, надо ознакомить с ними учащихся),

— установка на первое прослушивание,

— первое прослушивание,

— проверка понимания, исходя из установки на первое прослушивание,

— установка на второе прослушивание,

— второе прослушивание,

— проверка понимания, исходя из второй установки. Далее можно использовать текст для организации обучения говорению.

От путей обучения перейдем к этапам обучения. Существует две точки зрения на этапы обучения аудированию.

Елухина Н.В. предлагает два этапа:

1) слушание текста и проверка понимания прослушанного,

2) работа по развитию базисных умений аудирования.

Вторая точка зрения объединяет то, что было достигнуто до Елухиной и после нее. И так, ход работы с каждым текстом для аудирования:

1. подготовка к прослушиванию;
2. само аудирование текста и проверка его понимания;
3. специальные упражнения на развитие базисных умений;
4. не специальные упражнения.

Подготовительные упражнения. И так, на первом этапе выполняются подготовительные упражнения. Учитывая количество речевых единиц, которые учащиеся могут целиком узнавать в потоке связанной речи, облегчает непосредственное понимание смысл речи при слуховом восприятии, очень важно широко применять подготовительные упражнения, цель которых – тренировка слухового восприятия целых предложений и словосочетаний.

Для того чтобы сосредоточить внимание учащихся на языковой форме, такие упражнения целесообразно проводить на разрозненном языковом материале. Эти упражнения можно разделить на две группы:

1 – работа над изолированным материалом – звуки, слова, словосочетания;

2- работа над целым предложением.

В упражнениях первой группы обрабатывается умение узнавать новые звуки и слова и дифференцировать сходные, узнавать и понимать грамматические формы (формы единственного или множественного числа существительных и др.) – все, что можно наблюдать на отдельном слове.

В упражнениях второй группы основное внимание уделяется работе над целым предложением. Задача состоит в том, чтобы научить школьника узнавать и понимать типовые конструкции, образцовые фразы, по аналогии с которыми он сможет понять любые незнакомые предложения.

Работа над речевыми образцами предполагает длительные упражнения на однотипном материале. Наряду овладения целыми конструкциями учащиеся должны научиться быстро выделять на слух слова, обозначающие действия и действующее лицо, опираясь на формальные признаки и место этих слов в предложении.

Упражнения, связанные с преодолением трудности, вызванных слиянием, сцеплением, редукцией звуков в безударном положении, должны проводиться на целых предложениях.

Приучить учащихся не путать слова, сходные по звучанию, лучше всего работая с небольшим текстом. Работать над омонимами и многозначными словами можно только на материале целого предложения, а иногда и группы предложений на выяснения смысла интересующего слова.

Упражнения, проводимые на начальном и среднем этапе обучения, на разрозненном языковом материале принято называть языковыми или подготовительными.

Подготовительные упражнения разделяются методистами на лексические, грамматические и фонетические. И как считает Вийсбурд, все эти виды должны проводится параллельно.

Сначала каждое упражнение должно содержать одну какую-нибудь трудность, потом трудности можно комбинировать. На первом этапе языковые трудности можно включить только в знакомый контекст, а потом и в новый.

Теперь подробнее о самом этапе аудирования и о проверке понимания текста (и уровнях понимания текста).

Прежде чем приступить к прослушиванию текста учитель должен дать предварительную инструкцию, создав мотивацию и организационную установку, мобилизуя школьников на активную работу. Инструкция включает в себя формулировку задания, разъясняет пути его выполнения, ориентирует в трудностях, иногда указывает формы проверки понимания. Например:

* Прослушайте описание знакомых вам фруктов и овощей и подберите соответствующие картинки. Выбирайте картинку только тогда, когда услышите характерные особенности фруктов и овощей, так как в их описании много общего.
* Прослушайте текст-загадку; догадайтесь, о ком идет речь и т.д.

Если руководствоваться критериями полноты и правильности понимания, то можно согласится с градацией, предлагаемой применительно к восприятию лекций. первый из трех выделенных ею уровней характеризуется наличием общего представления о том, что говорит лектор, второй – пониманием предмета высказывания, т.е. не только того, о чем говорит, но и что говорит лектор. Третий уровень – пониманием основной мысли. В данном случае слушающий понимает тему, содержание лекции и средства, которыми оно выражено. Учитывая данные о ступенчатом характере понимания. Гез предлагает несколько иное деление: 1) уровень фрагрентального (поверхностного) понимания, 2) уровень глобального (общего) понимания, 3) уровень детального (полного) понимания, 4) уровень критического понимания.

Упражнения, с помощью которых, проверяется степень глубины и полноты понимания, должны относится только к 3 уровням (2-4), с их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания.

Общее понимание текста проверяется обычно с помощью выбранного ответа на вопросы (так называемые правильный/не правильный ответ выполнения текстов типа «multiple choice» (выбор правильного ответа, как правило, из четырех).).

Уровень детального понимания определяется путем заполнения пропусков в графическом ключе (close test), представляющем собой сокращенное или полное изложение прослушиваемого. В зависимости от языковой подготовки слушающих и сложности текста пропуски могут иметь большие или меньшие интервалы (например, пропускается каждое одиннадцатое слово, каждое седьмое или каждое третье).

Уровень детального понимания проверяется с помощью ответов на вопросы, пересказов на родном и иностранном языках, составления развернутого плана и т.д.

Уровень критического понимания связан с оценкой прослушанного, с выделением основной информации, с комментированием и обсуждением, т.е. со всякого рода творческими, проблемными заданиями, предполагающими понимание эмоционально-оценочных элементов текста и наличия умения соотносить содержание с ситуацией общения.

Итак, из всего сказанного выше мы делаем вывод, что существует реальная возможность формирования умений и навыков устной речи на основе аудирования. Наиболее предпочтительными являются способы, которые создают ситуации естественного речевого общения, стимулируют учащихся высказаться, обменяться мнениями. Задания по прослушанному тексту должны быть творческими, действия учащихся должны быть внутренне мотивированы. Желательно, чтобы они имели проблемный характер, побуждали учащихся применять в ответах полученные ранее знания, ставили их перед необходимостью сравнивать, догадываться, искать решение в самом тексте, то есть решать коммуникативные задачи учащиеся должны самостоятельно, используя лексико-семантические опоры в виде таблиц или записей фактического и языкового материала на доске. Опоры служат не только речевой поддержкой, но и способствуют лучшему пониманию и запоминанию аудитивного материала.

## 2,2. Анализ учебника и работа учителя на уроке (с точки зрения развития аудитивных навыков)

Учебно-методический комплект "Enjoy English" является вводным курсом по изучению английского языка в начальной школе, состоящего из двух книг. И это самый популярный учебник среди учителей английского, преподающих в начальных классах. Именно его я и буду рассматривать далее.

В УМК включены:

1. Учебник "Enjoy English" для учащихся 7—8 лет.

2. Книга для учителя. В издание вошли поурочные методические рекомендации по работе с учебником "Enjoy English" и приложение. Приложение включает перечень выражений классного обихода, тексты песен и рифмовок, сценарии внеклассных мероприятий на английском языке.

3. Рабочая тетрадь.

4. Аудиокассета с текстами и упражнениями для аудирования.

5. Сборник песен с аудиокассетой.

Наибольший учебно-воспитательный эффект достигается при комплексном использовании всех перечисленных средств обучения и при условии, что занятия проходят не менее двух-трех раз в неделю. Оптимальная продолжительность занятий 35—45 минут. Рекомендуемая наполняемость групп не более 16—18 учащихся.

Обучение английскому языку по данному УМК может быть организовано в школе, где иностранный язык выступает как равноправный предмет, или же преподается в кружке или группе продленного дня. Пособие может также использоваться для индивидуальных и групповых занятий вне школы.

Кроме входящих в комплект компонентов, на занятиях желательно использовать игрушки, картинки, лото, кубики, материал для моделирования.

Вместе с тем важно правильно представлять себе особенности детей данного возраста (7—8 лет), для того чтобы грамотно организовать учебно-воспитательный процесс на уроках английского языка.

Цели обучения на начальном этапе соотноситься с конечными целями обучения в средней школе.

В системе непрерывного систематического образования по предмету обучение в начальной школе рассматривается как первая, начальная ступень.

Цели начального этапа могут быть восприняты как ростки, в которых заложено все, что планируется получить на выходе, при условии, что процесс выращивания этих ростков продолжается на протяжении всех лет обучения в школе, и авторы УМК придерживаются этой точки зрения: растут дети, расширяются их потребности общения, открываются новые сферы познания. А их физический, нравственный, интеллектуальный рост сопровождается занятиями иностранным языком, порой, опережая и стимулируя его.

Обучение иностранному языку в начальной школе должно быть коммуникативно направленным, считают авторы учебника. Коммуникативная направленность проявляется в постановке целей (учить общению на иностранном языке), в отборе содержания, в выборе приемов обучения, в организации речевой деятельности учащихся.

Так, отбор языкового материала осуществляется исходя из его коммуникативной ценности, значимости, соответствия жизненному опыту детей этого возраста и их лексическому запасу на родном языке. Материал вводится крупными блоками, объединенными общей коммуникативной функцией, принадлежностью к одной ситуации общения и т. д. Сюжеты уроков строятся таким образом, чтобы создать подлинно коммуникативную обстановку на уроке, атмосферу доброжелательности, сотрудничества.

Дети приходят в школу, обладая большим опытом слушания на родном языке. Они способны долго и внимательно слушать сказки или рассказы, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать. К сожалению, эта любознательность в школе часто утрачивается. Обучение аудированию на английском языке строится так, чтобы поддержать уже сложившиеся умения и постепенно развивать их.

При обучении по УМК "Enjoy English" ставится задача — научить детей понимать речь учителя и одноклассников в нормальном темпе, включающую распоряжения по ходу урока. Но далее дети прослушивают описательные тексты в форме загадок, что требует полной мобилизации внимания, а иногда и уточнения, переспроса, т. е. – подлинно аудитивной деятельности. На завершающем этапе аудирование проводится на развернутых фабульных текстах, которые содержат некоторый процент незнакомых лексических и грамматических явлений, доступных для понимания по контексту. Чем раньше дети столкнутся с такими текстами, тем лучше будет формироваться умение воспринимать английскую речь на слух. Объем текста для аудирования — в 10 фраз, каждая из которых содержит не более 7 слов.

Но этого не достаточно. Учителя иностранного сами включают в уроки аудитивный материал. Так например на начальном этапе урока (фонетическая зарядка) используются рифмовки, песенки, скороговорки, которые ребенок запоминает на слух, пытается на слух уловить смысл, а затем повторяет за учителем, изобилие рифмовок на движение делает возможным применение аудитивных навыков даже во время проведения так называемой физ-минутки.

Четверть занятий (с 1 по 37) содержит только 9 упражнений на обучение аудированию как цели. Далее, на протяжении всего учебника количество упражнений увеличивается, но аудирование теперь выступает не только как цель достижения аудитивных навыков, но и как средство обучения говорению, чтению и даже письму. Увеличивается степень сложности заданий. Сначала были слова, похожие по произношению на русские (интернациональные слова), чтоб приучить детей к иностранному акценту и прогнать страх перед иноязычной речью. Затем, после того, как дети ознакомятся со звуковым составом чужого языка, вводятся слова уже изученные и еще не знакомые. А уже от слова постепенно переходят к восприятию на слух связных по смыслу предложений. И когда, в уроке №54, дети сталкиваются с большим текстом о мальчике Нике и его друзьях, дети спокойно воспринимают его и правильно, без затруднений, отвечают на вопросы. Это связано с тем, что с самого начала учитель стремился развивать умение воспринимать речь на слух (умение слушать и понять услышанное), развивал умение по ключевым словам определять смысл, опираясь на догадку и на логические выводы. А так же связано с тем, что благодаря систематическому разучиванию рифмовок, песенок и стихотворений, ребята могут удерживать в памяти большой объем информации (в данном случае текста). Большое значение имеет и то, что урок ведется, в основном, на английском языке и дети имеют возможность на протяжении 30-40 минут воспринимать иностранную речь.

Роль учителя трудно недооценить… От учителя зависит выбор методов и средств обучения. Одно и тоже упражнение можно использовать совершенно по разному, в зависимости от поставленных целей данного занятия.

Важен также и подбор материала для урока те же рифмовки, загадки, рассказы, сама речь учителя, должны отражать цели и задачи урока, возможен повтор пройденного, закрепление только что изученного, или опережение (например пропедевтика сложных слов). Важно, также, чтобы материал, которым учитель пользуется в своей устной речи, был доступен и посилен для учащихся, ибо они вполне естественно будут пытаться воспроизводить те выражения, которые они услышали от учителя. При выборе того или иного выражения учитель должен в первую очередь учитывать его звуковой состав, чтоб он был доступен для произнесения; наличие в речи учителя незнакомых трудных звуков так же значительно затрудняет ее восприятие учащимися. В области лексики учителю представляется несколько большая свобода. Учитель может постепенно вводить в свою речь все те слова, которые ему необходимы в процессе ведения урока. Важно только учитывать упомянутое выше требование об отсутствии в этих словах новых трудных звуков.

Вопрос о дозировке нового материала в устной речи учителя столь же важен, как и вопрос о дозировке нового материала по учебнику; поэтому при подготовке учителя к уроку и составлении его плана работы этому вопросу должно быть уделено должное внимание.

Сначала не следует давать больше 1-2 выражений за один раз. Кроме того, не на каждом уроке учитель должен дополнять свою речь новыми элементами. Новое следует вводить только после того, как учитель убедился, что все раннее введенные им выражения правильно и без труда понимаются большинством учащихся класса.

Употребляя ту или иную форму или выражение, учитель должен принять все меры к тому, чтобы она была правильно понята учащимися.

Очевидно, что без правильной речи учителя невозможно обучение учеников устной речи. И именно учитель является основным носителем иностранного языка, который учащиеся должны научиться воспринимать и понимать на слух. Поэтому готовясь к уроку, учитель должен четко продумывать материал который он будет употреблять в своей речи, а также выбирать оптимальные пути введения новых речевых единиц.

# Заключение

Как уже было сказано выше, аудирование — составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Владение таким видом речевой деятельности, как аудирование, позволяет человеку понять то, что ему сообщают и адекватно реагировать на сказанное, помогает правильно изложить свой ответ оппоненту, что и является основой диалогической речи. В этом случае аудирование учит культуре речи: слушать собеседника внимательно и всегда дослушивать до конца, что является важным не только при разговоре на иностранном языке, но и при разговоре на родном. Аудирование – основа обучения языку, так как в начальной школе используется преимущественно бессловесный перевод, с опорой на наглядные пособия, когда дети используют догадку, что развивает мышление и вызывает интерес!!! Так же аудирование имеет первостепенное значение при изучении звуков, так как они все воспринимают на слух и важно, чтоб они четко уловили звук, и при поддержке учителя, смогли воспроизвести его. Здесь они должны уловить разницу между тем, как произносит учитель, и как произносят они сами, учитель должен требовать от них долее верного произношения звука, как можно ближе к произношению учителя, корректировать сразу после воспроизведения звука. Неправильное произношение ведет к непониманию смысла сказанного. Нельзя недооценивать роль аудирования при обучении иностранному языку. Впрочем, как и роль других видов речевой деятельности, нельзя отделить аудирование от говорения, письма, или чтения. Коммуникативная особенность аудирования как вида речевой деятельности имеет главенствующую роль на первом этапе обучения иностранному языку.

Есть несколько причин, по которым ранний возраст предпочтителен для занятий иностранным языком. У маленького ребенка прекрасно развита долговременная память. Все, что он учил, надолго запоминается. Чем моложе ребенок, тем меньше его словарный запас в родном языке. Но при этом меньше и его речевые потребности: сфер общения у маленького ребенка меньше, чем у старшего; ему еще не приходится решать сложные коммуникативные задачи. А значит, овладевая иностранным языком, он не ощущает такого огромного разрыва между возможностями в родном и иностранном языке, и чувство успеха у него будет более ярким, чем у детей старшего возраста. В самом деле, едва научившись читать на родном языке, ребенок осваивает это умение на иностранном, получает доступ к дополнительным источникам ин формации. Он не осознает того, что читает облегченные, адаптированные тексты, ведь и на родном языке читаемые тексты не так уж сложны.

Все это позволяет нам в полной мере оценить преимущества обучения иностранному языку в начальной школе. Так как сам процесс аудирования предполагает запоминание посильных текстов на слух, что развивает память, использование загадок и ‘путаниц’ (развивает внимание), умение слушать и понимать услышанное (воспитывает внимательность к собеседнику), и многое другое, то аудирование можно отнести к развивающему обучению.

# ****Библиография****

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. М., 1969.
2. Блонский Л. Л. Избранные психологические произведения. М., 1964.
3. Бочарова С. Л. Влияние информационной ценности объектов на память человека//Матер. к XIX междунар. психолог, конгрессу. М., 1979.
4. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1985.
5. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высш. шк., 1982.
6. Гез. Н.И. «Роль условий общения при обучении слушанию и говорению»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1981 - №5 - с. 32.
7. Елухина Н.В. «Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1986 - №5 - с. 15.
8. Ильина В. Я. Некоторые характеристики кратковременной памяти, полученные в условиях аудирования//Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им.М. Тореза. 1988. Т. 44.
9. Коменский Ян Амос. Великая дидактика. М., 1896.
10. Ляховицкий М.В. Кошман И.М. Методика преподавания иностранного языка. М., 1981.
11. Леонтьев А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1985.
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.
13. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) Под ред. З.И. Равкина. - М.: ИТПиО РАО, 1995. - 361 с.
14. Рогова Г.В. «О речи учителя на уроке»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1984 - №5 - с. 6.
15. Рогова Г.В., Верищагина. Методика обучения английскому языку на начальном этапе.
16. Старков А.П. Основы обучения устной иноязычной речи.–М.: Просвещение, 1988.
17. Следников Б. Л. Обучение аудированию иноязычной речи в средней школе: Дис.... канд. пед. наук. М., 1993.
18. Ткаченко Р.Г., Роговская Б.И. Карлайл М.С. «О речи учителей на уроке»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1984 - №2 - с. 57.

# Приложение

**УРОК 50**

Основные задачи:

I\* Развивать умения и навыки монологической речи: учить выражать свое отношение к кому-либо и обосновывать его, используя фразы: *I like/don’t like…* *He* *is....*

2. Учить детей соотносить буквы и транскрипционные знаки.

*Дополнительные пособия:* картинки с изображением персонажей сказок, кукла *Kate*

Ход урока

I.1. Учитель предлагает детям игру с мячом. Следует повторить все известные детям прилагательные, используемые при описании: *pretty, ugly, dirty, clean, fat, slim, cruel, kind* и т. д.

2. Выполняются упр. 1, 2. Учитель следит за правильностью употребления фраз: *I Like... I don’t Like...*

8. Учитель берет куклу и говорит: *I Like Katе. She is a pretty, clean and kind girl. Can you speak about your friends?*

Дети по очереди рассказывают о своих друзьях.

II. 1. Вначале повторяются уже изученные слова: дети пишут на доске и в тетради, раскрашивая буквы мелками иди цветными карандашами. Затем выполняется упр. 3.

Выполняя упр. 4, следует обратить внимание на то, что в одном и том же слове могут быть несколько звуков. Сначала дети читают слова про себя и работают самостоятельно, потом читают вслух.

2. Упр. 5 выполняется без предварительного прочтения про себя: один учащийся читает слова, соответствующие тому иди иному символу. Остальные дополняют его ответ, соглашаются или не соглашаются.

8. Далее, пользуясь картинками и текстом упр. 6, дети рассказывают о том, что в действительности видят Незнайка и Буратино.

4. Упр. 7 выполняют те дети, которым это под силу.

III. Упр. 8 нацеливает учащихся на высказывание своего мнения. Подвести ребят к высказыванию собственного мнения можно так:

вначале учитель спрашивает: *Can they take Nick to sport school?*

Дети: *No, they can’t.*

Учитель: *Why?*

Д е т и: *He can’t swim…*

Учитель: *What must he do? What do you think…*

Дети отвечают, употребляя слово *must*, начиная свой ответ со слов: *I think*...

В заключение детям предлагается разгадать загадку (упр. 9).

IV. Подведение итогов.

*Домашнее задание:* письменно упр. 10. Учитель обязательно объясняет, как выполняется задание. Обращает внимание детей на то, что предложенные им модели являются своеобразной подсказкой; они представляют собой зашифрованную загадку, которую каждому предстоит расшифровать и записать. На следующем уроке необходимо организовать проверку домашнего задания в виде конкурса.

**УРОК 51**

(Повторение)

Урок строится по усмотрению учителя, он выделяет те речевые образцы, которые еще недостаточно усвоены детьми. Кроме того, необходимо уделить внимание отдельным учащимся, которые еще не научились строить высказывания (с опорой на модели), состоящие из двух-трех предложений. На заключительном этапе урока можно провести конкурс на лучшую загадку, придуманную дома (см. урок 50, упр. 10). Полезно вспомнить все известные рифмовки.

При повторении всей лексики, которая необходима для описания любимых сказочных героев, друзей, для рассказа о себе, советуем использовать игры-конкурсы "Кто больше знает?".

Помимо этого на уроке происходит повторение всех правил чтения, пройденных ранее. Обратите внимание на звук [о] в упр. 7. Учитель может использовать все или часть упражнений из данного урока.

*Домашнее задание:* упр. 9.

**УРОК 52**

Основные задачи

1. Развивать умения и навыки чтения вслух и про себя.

2. Развивать умения выразительной, интонационно-грамотно оформленной устной речи.

3. Учить читать гласную букву *I* в открытом слоге и дать понятие условно открытого слога.

Ход урока

I. Урок начинается с разучивания нового куплета рифмовки: *A lion* went *to town* *to buy an iron…*(см. с. 49).

Кроме того, надо несколько раз проговорить и проиграть рифмовку из упр. 8 предыдущего урока, которая позволяет отработать ряд трудных звуков.

II. 1. Два новых правила, которые вводятся на уроке: чтение буквы “i” в открытом слоге и непроизносимая “e” в конце слов (упр. 1). Надо еще раз вспомнить с детьми, что такое открытый слог; рассказать о том, что в английском языке так же, как и в русском, есть буквы, которые не читаются, например: “н” в слове "солнце", “д” в слове "праздник". Буква “е” не читается в конце слов, если в них есть другие гласные. Можно попросить детей назвать гласные буквы в новых словах (упр. 2) я пояснить, что нечитаемая “е” будет подчеркиваться черным цветом.

2. Выполняется упр. 3. До выполнения уп­ражнения учитель поясняет, что в слове *“likes”* буква “е” тоже не читается, как и в слове *“like”.* Текст упражнения читается вслух.

3. Упр. 4 выполняется про себя. Когда дети будут готовы к ответу, учитель проверяет успешность выполнения задания таким образом:

Учитель: *Who can take dogs?*

Дети: *Nick can. He likes dogs.*  И т. д.

4. Упр. 5 следует тщательно разобрать в классе, чтобы снять у детей трудности при выполнении домашней работы.

III. В любой момент урока можно провести словарный диктант.

IV. Подведение итогов.

*Домашнее задание:* письменно упр. 6, 7.

**УРОК 53**

Основные задачи:

1. Развивать умения я навыки устной речи:

учить описывать сказочных героев с использованием фраз: *He is/is not…*

Новые слова: *Strong, weak, cunning, lazy, shy.*

2. Закрепить навык чтения гласной буквы “I” в открытом слоге.

*Дополнительные пособия:* картинки с изображением персонажей сказок.

Ход урока

1. Поскольку в речи учащихся будут употребляться слова с трудными звуками [η], [h], [r], можно обратиться за помощью к Miss Chatter. Она на этот раз решила обучить говорить котенка, который вначале мог произносить только звук [η], поэтому у него легко получались слова *sing, cunning, strong, long, English.* Но потом Miss Chatter вдруг обнаружила, что котенок может легко произносить [au], тогда она подумала и стала учить его словам [haus], [maus] и т. д. Эту работу можно продолжить и на других уроках.

II. 1. Учитель показывает картинки с изображением персонажей: Буратино. Артемон, Лиса Алиса, Кот Вазилио, Пьеро.

Учитель: *Buratino is funny. Is He funny?*

Дети: *Yes, he is.*

Затем дети за учителем повторяют фразы, содержащие новые слова, обращая внимание на их произношение:

Artemon is strong.

Piero is a sad and shy boy.

Alisa is a cunning fox.

Basilio is a lazy cat.

2. После того как учащиеся произнесут новые слова в составе фраз, им предлагается самим охарактеризовать героев сказок (упр. 1). Тот герой, который наберет больше положительных характеристик, становится любимцем класса.

III 1. Повторяются уже изученные правила и вводится несколько новых слов (упр. 2), которые читаются по знакомым правилам. Нужно, чтобы дети прочитали эти слова самостоятельно. После этого класс прочитывает их хором за кем-либо из сильных учеников.

2. Учитель выписывает на доске несколько слов в одну колонку и вперемежку транскрипцию этих слов в другую колонку. Дети должны найти соответствия и соединить их стрелками. Можно также предложить учащимся прочитать вслух транскрипцию и записать слово буквами:

[sæd] → sad.

3. При выполнении упр. 3 дети сначала читают фразы про себя, потом вслух то, что у них получилось. Если дети не могут найти подходящую по смыслу фразу, учитель обращает их внимание на картинки в упр. 4. Затем прослушивается фонозапись, где даны правильные пары фраз.

4. При выполнении упр. 5 дети читают письмо вслух (по 2 фразы по очереди), а затем учитель просит детей исправить неточности в письме Незнайки: *I don’t like crocodiles. Crocodiles are strong and cunning. They cannot jump. Neznaika must not ride a crocodile. Crocodiles do not like it.*

IV. Подведение итогов.

Домашнее задание: упр. 6.

УРОК 54

Основные задачи:

1. Развивать умения диалогической речи» используя фразы: *Are you...?* *Yes, I am. No I am not.*

2. Учить читать гласную “*у*” в открытом ударном слоге; объяснить некоторые исключения из правил чтения (буква “*h*” в слове *why*).

Дополнительные пособия: картинки с изображением персонажей сказок.

Ход урока

I. Учитель возобновляет рассказ о Miss Chatter и о котенке, который научился произносить слова: *sing, English, long, strong.* Дети повторяют слова, которые были введены на предыдущем занятии. Здесь можно использовать мяч, игру в антонимы, перевод с языка на язык и др.

II. 1. Разговор пойдет о том, кого театр может взять с собой на гастроли. Учитель может воспользоваться картинкой к упр. 1.

2. Учитель приглашает к доске несколько человек, раздает им картинки персонажей сказок так, чтобы остальные дети не видели, что на них изображено, и просит детей, сидящих за партами, угадать, какую роль будут исполнять в спектакле их товарищи. Учитель обращается к одному из ребят у доски: *Are you funny?* (Помогает с ответом.) *Yes, I am*. /*No, I am not.*

Учитель: *Ask him/her questions: Are you…?*

III. 1. Вводится правило чтения буквы “*у”* на конце слова Учитель, привлекая Mr Rule, обращает внимание детей на то, что в английском языке звуки [ai] и [i] передаются буквами *“i”* и *“у”*. Затем дети узнают первое слово – исключение из правил чтения — *why* в котором буква *“h”* не читается.

Учитель объясняет детям, что Mr Rule будет предупреждать их не только о новых правилах, но и о тех словах, которые читаются не по правилам.

2. После этого дети пишут на доске слова, в слове *why* буква *‘h’* обозначается черным цветом (упр. 2). Затем выполняют упр. 3 и 4, которые нацелены на закрепление правил чтения.

3. Упр. б выполняется так: после того как дети прочли рассказ и ответили на вопрос, они могут дать Нику советы, например: *Give the fox to your friend.* или: *The cock must learn to fly.* и т.д.

IV. Подведение итогов.

Домашнее задание: упр. 6.