

Министерство образования и науки Челябинской области
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»
Кафедра иностранных языков и туризма

Гарипова Дарина Денисовна

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ
АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

КУРСОВАЯ РАБОТА

Курсовая работа допущена к
защите

«_____» декабря 2021 г.

Заместитель директора по НМР
_____ / Анищенко И.Л.

Курсовая работа защищена
с оценкой _____

«_____» декабря 2021 г.

Председатель комиссии:

_____/

Члены комиссии:

_____/

_____/

Специальность: 44.02.02

Преподавание в начальных классах

Курс: 3, **группа:** 36

Руководитель: Байдерина П.С,
преподаватель иностранного языка
высшей квалификационной категории
преподаватель иностранного языка

Челябинск, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВАМ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
1.1. Характеристика понятий «речевая компетенция», «аудирование» «монологическая речь» в современной психолого-педагогической литературе	5
1.2. Монологическая речь на уроках английского языка	8
1.3. Трудности, возникающие в процессе аудирования	13
1.4. Механизмы аудирования	
Выводы по 1 главе	17
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
2.1 Технология обучения монологической речи	
2.2 Использование аудирования при формировании умений монологической речи у младших школьников	
2.3 Система упражнений по обучению аудированию	
Выводы по 2 главе	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Иностранный язык – важный элемент общечеловеческой культуры и необходимое условие укрепления взаимопонимания и сотрудничества людей разных стран. Один из направлений в развитии образования сегодня относится применение компетентностного подхода

«Иностранный язык – один из важных и относительно новых предметов в системе подготовки современного младшего школьника в условиях поликультурного и полиязычного мира. Наряду с русским языком и литературным чтением он входит в число предметов филологического цикла и формирует коммуникативную культуру школьника, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора и воспитанию». То есть Основная цель предмета «иностранный язык», согласно ФГОС, является «формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном уровне речевой деятельности». [1]

В связи с этим актуальность проблемы заключается в том, что на уроках иностранного языка дети младше школьного возраста испытывают трудности в свободном практическом владении речью, умении правильно вести диалог и монолог, слышать и понимать речи на слух. Они испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих умений для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

В данном исследовании мы рассмотрим аудирование как средство формирования умений монологической речи

Аудирование остается наиболее трудным и наименее любимым у учащихся аспектом обучения английскому языку. Понимание зачастую оказывается сложнее, чем говорение. Для учащихся восприятие английской речи на слух, даже если она содержит большинство слов, которые им знакомы из текстов по чтению, устного вводного курса, практического курса устной речи, представляется для них своего рода барьером. У многих учащихся при возникновении первых трудностей пропадает внутренняя мотивация не только к

этому виду речевой деятельности, но и к обучению иностранному языку вообще.

Данная проблема рассматривалась в научных и методических работах таких отечественных исследователей, как:

А. Р. Лурия, Н. В. Елухина, И. И. Халеева, И. А. Зимняя, Я. М. Колкер и Е. С. Устинова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Г.В. Рогова, Н. В. Щеглова, И.А. Елисеева, Ю. О. Синева, О. А. Крапивкина.

На основании актуальности проблемы, нами сформулирована **тема исследования**: «Формирование умений монологической речи посредством аудирования на уроках английского языка в начальной школе».

Цель исследования – на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы раскрыть методические подходы к формированию умений монологической речи посредством аудирования на уроках английского языка в начальной школе.

Объект исследования – образовательный процесс в начальной школе.

Предмет исследования – способы и методы обучения этому виду речевой деятельности. Начальный этап является важнейшим, так как именно на младшем этапе обучения у учеников должны быть сформированы базовые умения аудирования, которые для успешности обучения, следует совершенствовать на протяжении всего периода овладения аудированием.

Задачи исследования:

1) На основе анализа научной, современной и психолого-педагогической литературы представить методы и средства по формированию навыка аудирования на начальном этапе.

2) Путём изучения методической литературы систематизировать наиболее приемлемые приёмы для формирования умений монологической речи посредством аудирования на уроках английского языка в начальной.

3) Обобщить результаты исследования, сделать выводы о перспективах развития темы исследования.

В работе использованы теоретические методы исследования: поиск и отбор источников информации, структурирование информации, анализ, синтез, сравнение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВАМ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

1.1. Характеристика понятий «речевая компетенция», «аудирование», «монолог», «монологическая речь» в современной психолого-педагогической литературе

Для того чтобы понять особенности формирования речевой компетенции на уроках английского языка посредством аудирования в начальной школе для начала нам необходимо разобраться с их понятиями

Формирование компетенций происходит средствами содержания образования, благодаря которым у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы - от бытовых, до производственных и социальных.

Одной из компетенций, формируемых на начальных этапах обучения иностранного языка выступает речевая компетенция.

В современном российском обществе необходимость формирования речевой компетенции на всех уровнях образовательной системы становится все более очевидной.

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» отмечается, что «речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции. Означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи.

Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Она подлежат усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами

изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка. Содержание речевой компетенции для разных уровней и этапов обучения зафиксировано в государственных образовательных стандартах» [14].

Речевая компетенция в языковедческих исследованиях понимается как уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в жизненно важных для данного возраста сферах и жанрах общения. Лингвисты рассматривают речевую компетенцию как умение создавать и понимать различные типы дискурса и поэтому называют речевую компетентность дискурсивной. Феноменальность речевой компетенции обуславливает динамику ее междисциплинарного характера: понятие «речевая компетенция» выходит за рамки лингвистической науки и прочно входит в понятийный аппарат психологии и педагогики.

Речевая компетенция занимает особое место среди компонентов лингвистического образования: является важным связующим звеном между языком как системой знаков и символов (языковой компетенцией) и успешной коммуникацией (коммуникативной компетенцией) [8].

То есть готовность и способность осуществлять элементарное межкультурное общение в четырех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме).

Дадим определение такому виду речевой деятельности как «аудирование».

Термин «аудирование» был введен в отечественную методику не так давно и означает процесс восприятия и понимания речи со слуха. Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух [17].

В зарубежной методике понятие «listening» определяется различным образом. Так, С. Дж. Уолвин и А. Д. Коакли рассматривают аудирование как «процесс восприятия, концентрации внимания и определения значения устных и зрительных стимулов» [15]. Дж. Рубин подчеркивает активный характер аудирования и определяет данный вид речевой деятельности как «активный процесс, во время которого слушающий выбирает и интерпретирует

информацию, поступающую от звуковых и визуальных сигналов, с целью понять, что происходит в данный момент, а также то, что пытается выразить говорящий». В свою очередь Г. Бак отмечает, что аудирование является активным процессом интерпретации звукового сообщения на основе лингвистических и экстралингвистических знаний, слушающего [12].

А. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез охарактеризовали «аудирование» как сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [21]. И. А. Зимняя в свою очередь выделила следующие характеристики аудирования как вида речевой деятельности:

- 1) аудирование реализует устное и непосредственное общение;
- 2) оно является реактивным и рецептивным видом речевой деятельности в процессе общения; основная форма протекания аудирования – внутренняя, неравномерная.

Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией.

Несмотря на различные подходы к определению понятия «аудирование» можно сделать вывод о том, что аудирование — это активный процесс, основными этапами которого являются: восприятие, понимание и непосредственная интерпретация поступающей звуковой информации. Стремление слушающего понять звуковое сообщение или быть понятым (в случае аудирования как компонента устно-речевого общения) лежит в основе процесса аудирования.

Отношение к самому существованию и соответственно определению монологической речи у психологов и лингвистов далеко неоднозначно. Академик Л. В. Щерба условно считал монолог в значительной степени «искусственной формой», полагая, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге». [25].

В то же время доля участия коммуникаторов в диалоге неодинакова. Реплика одного из говорящих может принять форму развернутого высказывания, поэтому явления такого рода некоторые ученые предполагают обозначить термином «монологический диалог» или монолог в диалоге. По определению Г. В. Роговой, монолог – это форма устного связного высказывания, изложение мыслей одним лицом. Монолог состоит из ряда логически последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания [22]. Именно монолог дисциплинирует мышление, учит логически мыслить и соответственно строить свое высказывание таким образом, чтобы довести свои мысли до слушателя.

Используя эти подходы к понятию «монолог», можно вывести следующее определение: Монологическая речь – форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; в отличие от диалогической речи характеризуется своей развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью.

1.2 Монологическая речь на уроках английского языка

Аудирование в обучении монологической речи играет значительную роль. Его используют для введения новой лексики как средство обучения говорению. Говорение может выступать в двух формах: диалог и монолог. Монологическая речь характеризуется большей произвольностью, последовательностью, стройностью, чем диалогическая [21].

Монолог может входить в качестве составной части в беседу, протекать в форме рассказа, выступления, доклада или лекции. Это, как известно, речь одного лица, выражающего в более или менее развёрнутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т. д. Монологическая речь обычно готовится заранее [24].

Ораторская речь отличается развернутым 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, эллипсисы, нарушение порядка слов в английском языке. Все это придает разговорной монологической речи простоту и естественность, что увеличивает контакт с аудиторией.

Целью обучения монологу является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме в соответствии с предложенной ситуацией. Обучать учащихся монологической речи легче, чем диалогической, так как учащийся может заранее продумать свое сообщение [24]. На развитие монологической речи влияет аудирование, которое облегчает овладение говорением. Через аудирование идет развитие самого главного – это фонематического слуха, а также усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры.

В условиях изучения иностранного языка в школе можно говорить о разных условиях сформированности умений монологической речи в зависимости от самостоятельности и творчества, которые проявляют обучаемые.

1) репродуктивный уровень речи не предполагает самостоятельности и творчества со стороны учащихся, как в выборе языковых средств, так и в определении содержания высказывания, оно создается извне. Репродуктивно - продуктивный уровень предполагает некоторые элементы творчества и

самостоятельности, что проявляется в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новой ситуации, в изменении последовательности и композиции изложения.

2)продуктивный уровень речи характеризуется полной самостоятельностью отбора и построения высказывания, а также творческим подходом в его оформлении наличием оценки происходящего со стороны говорящего.

Как известно, монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний);
- воздейственная (убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия);
- эмоционально-оценочная[27].

Для начальной школы наиболее актуальной является информативная функция монологической речи. Для каждой из перечисленных выше функций монологической речи характерны свои языковые средства выражения и особые психологические стимулы.

В процессе восприятия речи работают два основных речевых механизма - речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи, что и составляет канал общения. Процесс кодирования предполагает владение фонологической системой языка. В начале изучения иностранного языка фонематический слух на родном языке уже сформирован, а формирование фонетического слуха на иностранном языке зависит как от артикуляционных свойств звуков иностранного языка, так и от звуковой системы родного языка. Поэтому продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешне речевой практикой, может привести к искажению слуховых образов, затруднить образование акустико-артикуляционных признаков [21].

Следовательно, аудирование и устная речь взаимосвязаны между собой в учебном процессе. Говорение является результатом процесса артикуляции органов речи, а значительную роль при этом играет слух. Аудирование служит основой для говорения. Аудирование и говорение характеризуются наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования. Существенным является то, что оба вида речевой деятельности, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. «Для того, чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания» [21, с. 45].

На начальном этапе обучения аудирование играет большую роль в развитии монологической речи. Ребенку младшего школьного возраста, строя свое монологическое высказывание, очень трудно придерживаться логичности, связности, непрерывности, смысловой законченности высказывания, и он воспроизводит то, что в этот момент приходит в голову, не слушая себя и совсем не задумываясь о форме, в которой он преподносит свой рассказ.

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 и тем самым развивать монологическую речь [5].

Монологическая речь развивается в связи с аудированием, когда учащиеся выступают по прослушанному тексту с самостоятельным сообщением и личной оценкой, а также формируются умения выступать в связи с ситуацией в рамках учебно-трудовой, общественной и социально-культурной

сфер общения. С помощью аудирования осуществляется переход от речи на уровне предложения к связной монологической речи на уровне текста.

На начальном этапе важным является приобретение учащимися умений и навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух, что поможет им, в свою очередь, принимать участие в актах общения и устной монологической речи.

Таким образом, аудирование подготавливает устную речь, а говорение помогает формированию восприятия речи на слух.

1.3 Трудности, возникающие в процессе аудирования

Как справедливо отмечает И. В. Вронская, «если говорящий не способен понять обращенную к нему речь, диалог может прекратиться уже на первой ответной реплике, которая не будет правильно понята и интерпретирована» [19]. Иначе говоря, непосредственная словесная реакция собеседника возможна лишь в том случае, если стимулирующая реплика была верно понята.

Восприятие и понимание звучащей речи является сложной психической и речемыслительной деятельностью.

Сложность аудирования как компонента речевой компетенции делает трудоемким процесс обучения этому виду речевой деятельности. Для эффективного обучения аудированию необходимо определить трудности, которые следует учитывать.

Аудирование имеет свои особенности, обуславливающие специфику обучения этому виду речевой деятельности (Н.И. Гез, Н.В. Елухина и др.), которые определяют трудности в овладении умениями слухового восприятия и понимания текстов и последовательность в построении системы обучения слуховому восприятию.

Трудности аудирования, как отмечает Н. В. Елухина, могут быть связаны:

- 1) с языковой формой сообщения;
- 2) со смысловым содержанием сообщения;
- 3) с условиями предъявления сообщения;
- 4) с источниками информации [6].

Выделяют субъективные и объективные трудности.

Субъективные трудности, негативно влияющие на успешное протекание процесса осмысления и понимания информации, связаны с индивидуально-психологическими и возрастными особенностями учащихся, а также с индивидуальными особенностями обработки поступающей информации. Перечислим некоторые из них.

Трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения, непосредственно зависят от проблемы мотивации. Интересные и творческие задания повышают мотивацию учащихся.

Интересная информация вызывает готовность к восприятию звукового сообщения и заставляет более четко функционировать механизм внимания, а также другие механизмы восприятия.

Эффективным символом успешного аудирования является внесение элементов юмора, что создает атмосферу непринужденности, релаксации.

«Никакой, даже очень квалифицированный преподаватель не достигнет желаемого результата, если усилия его не будут согласованы с мотивационной основой конкретного учебного процесса учения»

Одним из способов повышения мотивации является использование текста-экспозиции (устная инструкция, содержащая настраивающую (подсказывающую) информацию о смысловом содержании текста).

Цель текста-экспозиции — убедить слушателя в полезности информации, содержащейся в тексте.

Объективные трудности. Те трудности, которые не зависят от отдельного обучающегося, а являются общими для всех

Трудности, обусловленные характером языкового материала, в свою очередь можно разделить на фонетические, лексические и грамматические трудности.

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 таких фонем, которых нет в родном языке. Расхождение между написанием и произношением слов особенно типично для английского языка.

Особую трудность для русского учащегося представляет то, что в иностранных языках имеют смыслоразличительное значение такие качества звука, как долгота и краткость, открытость и закрытость. В русском языке эти качества не являются различителями фонем, а только оттенками одной и той же формы.

Неполный стиль произношения, характерный для устной речи, при котором одинаковые значения приобретают разные слова также вызывает немалые затруднения при слушании устной речи.

К числу лексических трудностей нужно прежде всего отнести наличие в английском языке омонимов и омофонов. Большое затруднение вызывают также слова, близкие по звучанию, особенно паронимы, слова выражающие парные понятия, полисемия, то есть наличие у слова (единицы языка, термина) двух и более значений – другими словами все то, что можно спутать. А также лексическими трудностями являются фразеологические обороты, прецизионные слова (имена собственные, числительные, дни недели, названия месяцев)

В области грамматики наибольшее затруднение вызывает непривычный порядок слов, а именно отнесение предлога в предложении на самый конец; наличие морфологических омонимических форм, понимание на слух так называемых «составных глаголов».

Наконец, нельзя обойти и английский синтаксис. В английском языке часто наблюдается пропуск союзов перед придаточными предложениями, что является нетипичным для русского языка.

Трудности языковой формы

Незнакомый грамматический материал, включаемый в аудиотекст, должен содержать те структуры, о значении которых можно догадаться по контексту.

Синтаксическая структура предложения также влияет на успешность восприятия и понимания звукового сообщения. Простые предложения воспринимаются легче, чем сложные, в особенности сложноподчиненные. Наибольшие трудности для запоминания вызывают определительные придаточные предложения [6].

Трудности, связанные с условием предъявления сообщения

Условия предъявления сообщения также оказывают непосредственное влияние на процесс восприятия речи на слух. Под условиями предъявления мы понимаем количество прослушиваний, темп речи говорящего, наличие помех. Однократность предъявления звукового сообщения и необратимость звучащей речи требует от слушающего быстрого, почти синхронного распознавания и интерпретации звуковых сигналов.

Темп предъявления информации является одним из основных источников трудностей восприятия и понимания звучащей информации. Отставание темпа внутренней речи от темпа речи прослушиваемого звукового сообщения является причиной непонимания речи [6]. Посторонние шумы также вызывают трудности аудирования, — в том случае, когда слушающий воспринимает информацию на фоне постоянного шума или при внезапно возникающем постороннем шуме, поскольку направление внимания, слушающего подсознательно переключается на новый звуковой сигнал.

Трудности, связанные с источниками информации

На уроках иностранного языка в качестве источников информации используются аудиозаписи, видеоматериалы, речь учителя, носителей языка,

одноклассников. Градация трудностей зависит в том числе от количества анализаторов, участвующих в процессе восприятия речи на слух. Так, легче всего воспринимается речь учителя с опорой на изобразительную наглядность, следом идет речь учителя, аудиотекст (речь учителя), видеотекст (художественные фильмы) и наиболее трудными являются аудитивные источники информации, так как в них отсутствует всякая зрительная опора.

Процесс обучения аудированию должен осуществляться на основе градации трудностей, которая выражается в постепенном и последовательном подключении в процесс всех источников информации, начиная от легких и кончая трудными.

1.3 Механизмы аудирования

В настоящее время формирование коммуникативных умений - основная задача обучения иностранному языку в школе. При обучении иностранному языку через решение коммуникативной задачи достигается воспитательная, образовательная, развивающая цели формирования всесторонне развитой личности, способной использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций мира [4]. Следовательно, учащиеся должны овладевать речевой компетенцией изучаемого языка, в нашем случае английского. Как мы уже упоминали речевая компетенция осуществляется в четырех видах речевой деятельности: аудирование, говорение, письмо и чтение.

Понимание английского языка на слух — это сложный процесс, имеющий решающее значение для развития речевой компетенции английского языка учащегося.

Аудирование служит мощным средством обучения английскому языку. Аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом. И действительно, если учащийся понимает звучащую речь, ему легче понять и

графическую речь, то есть перекодировать то, что видит, на то, как это должно звучать.

Аудирование и его механизмы, как одно из основополагающих условий и эффективных приёмов овладения навыками иностранной речи.

В современной методике выделяют четыре основных механизма аудирования: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование, механизм артикулирования [10].

Аудирование неотъемлемо связано с деятельностью памяти. Память относят к чувствительному познанию человеком окружающего мира. Память является важным механизмом аудирования. В психологии выделяют два основных вида памяти: долговременную и кратковременную. Последняя удерживает воспринятое в течение 10 секунд. За это время происходит отбор того, что существенно для человека в данный момент. Оперативная память - это кратковременная память, которая способна удерживать информацию значительно дольше, чем в течение 10 секунд. Оперативная память работает наиболее эффективно при наличии установки на запоминание. Знание определенного контекста способно значительно облегчить процесс восприятия речи со слуха, а наличие речевой задачи - обеспечить лучшее запоминание информации.

Стоит отметить, что на начальном этапе обучения иностранного языка длина фразы при аудировании не должна превышать 5-6 слов.

Речевой слух - один из важнейших среди них и относится к одному из основных условий успешного обучения иностранным языкам. Он обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. Благодаря этому механизму происходит узнавание знакомых образов в потоке речи. Речевой слух (интонационный и фонематический) является предметом пристального внимания зарубежных исследователей. Тестирование детей, проведенное М.Темплином, показало, что наиболее интенсивное развитие речевого слуха происходит до 8 лет. В более старшем возрасте речевой слух продолжает совершенствоваться, однако резкого скачка в развитии уже не

наблюдается. Отмечены индивидуальные различия в речевом слухе детей данного возраста и некоторое преимущество девочек перед мальчиками [13].

Вероятностное прогнозирование — это порождение гипотез, предвосхищение хода событий. Контекст, компенсаторные умения, которые позволяют понимать речь в условиях помех, недоговоренностей, недостатка внимания — все это тесно связано с механизмом вероятностного прогнозирования.

Суть механизма артикулирования состоит в том, что, как отмечают психологи, при аудировании происходит внутреннее проговаривание речи, то есть артикулирование. Чем четче проговаривание, тем выше уровень аудирования.

С точки зрения современных положений методики обучения иностранным языкам выделяются коммуникативное аудирование и учебное аудирование. Выделяют также контактное (как составная часть интерактивного общения) и дистантное аудирование (посредством радио, телевидения, аудиозаписи).

«Коммуникативное аудирование является целью обучения и представляет сложное речевое умение понимать иноязычную речь на слух при ее однократном предъявлении. Учебное аудирование выступает средством обучения, способом введения языкового материала и создания прочных слуховых образцов языковых единиц» [16, с.236].

Большинство отечественных и зарубежных методистов выделяют три основных вида коммуникативного аудирования в зависимости от полноты и точности понимания иноязычной речи на слух:

- 1) аудирование с пониманием основного содержания предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделить новое от известного, существенное от несущественного, закрепить в памяти наиболее важные сведения;

- 2) аудирование с полным пониманием содержания предполагает полное, точное и быстрое понимание звучащей речи. Допустимое количество

незнакомому лексическому материалу не должно превышать 3—5% от всех слов предъявляемого на слух сообщения;

3) аудирование с выборочным пониманием информации — основной задачей является вычленение необходимой или интересующей информации в речевом потоке (аргументы, детали, ключевые слова, примеры, конкретные данные). Процент незнакомой лексики возрастает от 5 до 10%.

Кроме того, успешность аудирования будет зависеть от степени сформированности у учащихся так называемых компенсирующих (адаптивных) умений.

Под компенсирующими умениями понимаются умения, позволяющие учащемуся успешно воспринимать, осмысливать и понимать иноязычное речевое сообщение на слух при недостаточном языковом, речевом, практическом жизненном опыте. К ним относятся:

1) умение использовать языковую и контекстуальную догадку о значении незнакомых языковых средств;

2) умение опираться на информацию, предваряющую звучащий текст, на различные паралингвистические и экстралингвистические средства (жесты, мимику, наглядность и так далее), на план, ключевые слова, структуру текста, на свой жизненный опыт и знание предмета на родном языке;

3) умение использовать подсказывающую функцию рисунков;

4) уточнять детали с помощью переспросов, просьб о повторении.

Н. В. Елухина, говоря об особенностях на начальном этапе обучения, отмечает следующие 6 умений, которые составляют исходный уровень владения аудированием:

1) отделять главное от второстепенного и удерживать в памяти главное, определять смысловые вехи, смысловой центр фразы;

2) определять тему сообщения;

3) членить текст на смысловые куски, определять факты сообщения;

4) устанавливать логические связи между элементами текста;

5) выделять главную мысль;

6) воспринимать сообщение в определенном темпе, определённой длительности звучания до конца, без пропусков.

Выводы по 1 главе

Анализ научной психолого – педагогической, нормативной литературы по проблеме исследования показал, что тема формирование монологической речи у младших школьников посредством аудирования на уроках английского языка носит актуальный характер.

Понятия «речевая компетенция», «аудирование», «монологическая речь» не новые в научной литературе, достаточно изучены и введены в педагогическую практику. В образовательном стандарте одним из основных подходов к преподаванию является компетентностный подход. Он реализуется путем формирования у учащихся компетенций, в том числе и речевой.

Изучение сущности понятий «речевая компетенция», «аудирование», «монологическая речь» в отечественной и зарубежной литературе позволяет нам утверждать, что под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков по языку; характеристикой понятия речевой компетенции является уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в жизненно важных для данного возраста сферах и жанрах общения. В современной психолого-педагогической литературе под понятием «аудирование» понимается рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух. Монологическая речь - форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе;

Владение навыком аудирования обеспечивает успех коммуникации, который заключается в умении говорить на английском языке и понимать английскую речь. Помимо своей основной цели, аудирование развивает память, мышление, воображение и восприятие, то есть способствует всестороннему развитию личности.

Обучение аудированию является одним из основных направлений работы учителя в школе. Так как аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Учитель должен не только знать, что такое аудирование, но изучить, а затем постоянно учитывать в своей работе субъективные и объективные факторы успешности обучения аудированию; трудности, связанные с этим процессом и пути их преодоления.

Очень важным фактором в обучении аудированию является поддержание постоянного интереса учащихся, то есть их постоянная мотивация, где основными факторами являются: правильный подбор текста (уровень трудности и интересной содержание), создание ситуации общения перед восприятием текста, и различные задания, предполагающие контроль прослушанного и выход в другой вид деятельности после восприятия текста.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1 Технология обучения монологической речи

Монологическая речь представляет собой связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам. Цель этой направленности, обращенности – достигнуть необходимого воздействия на слушателей.

Монологическая речь преимущественно контекстна. Иногда она может быть ситуативной, например, спонтанное высказывание - развернутые реплики в диалоге, которые можно рассматривать как краткие монологические высказывания - «микромонологи в диалоге». Монологическая речь в некоторых

случаях может быть наглядно-ситуативной, если она сопровождается зрительным рядом в кинофильме, в телевизионных передачах.

Обучение монологической речи осуществляется двумя путями (способами):

- 1) «путь сверху» (дедуктивный, аналитический), при котором исходной единицей обучения является текст, на основе которого происходит обучение монологической речи;
- 2) «путь снизу» (индуктивный, синтетический), при котором исходной единицей обучения является предложение (речевой образец). Данный путь предполагает развитие умений монологической речи с опорой на тематику и проблематику обсуждаемых вопросов, изученный лексико-грамматический материал, а также речевые образцы.

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Путь «сверху вниз» (дедуктивный способ). В рамках данного способа единицей обучения является текст-образец, на основе которого (с использованием языкового материала, содержания и композиции) создается монологическое высказывание. Обучение монологической речи на основе данного пути требует последовательного развития следующих умений: определять тему и главную мысль высказывания, выделять ключевые слова, делить текст на микротемы, составлять план, прогнозировать и составлять композиционную схему высказывания, опускать несущественные для содержания детали, соединять узловые предложения текста с помощью различных средств связи, осуществлять синонимические замены, упрощать сложные предложения.

Умения связного высказывания формируются в процессе двух этапов работы с текстом-образцом: подготовительного и речевого.

Основу подготовительного этапа составляет традиционное понимание методики работы с текстом, согласно которой выделяются следующие подэтапы.

1. Дотекстовый

2. Текстовый — состоит из чтения, слушания текста с предварительной установкой и последующей проверкой понимания содержания прочитанного

Для этих целей могут быть использованы задания, основу которых составляет прием перекодировки информации из одной формы в другую. В процессе чтения учащиеся заполняют предложенные схемы (таблицы, диаграммы, ментальные карты, зиг-заг, пирамида, шкала времени и др.) и на послетекстовом этапе воспроизводят с опорой на них содержание текста.

3. Аналитический.

Целью данного подэтапа является структурно-содержательный анализ текста-образца, благодаря которому усваиваются языковой материал, а также структура монолога. На данном этапе применяются языковые и условно-речевые упражнения, обеспечивающие условия для осмысления композиционной структуры, содержания образца монологического высказывания определенного типа и языковых средств связности, присущих данному типу монолога[\[23\]](#).

Важная роль при использовании текста-образца в качестве средства обучения монологической речи отводится учебному перифразу. В методике закрепилось представление о том, что учебный перифраз формирует умение передать смысл речевой единицы (слова, фразы, высказывания), другими словами, способствует усвоению и активизации лексического и грамматического материала, развивает умение выражать мысли ограниченными языковыми средствами. Примерами заданий на перифраз могут быть следующие:

- замените подчеркнутые слова в предложении синонимами;
- скажите по-другому (выразите ту же мысль иначе).

4. Послетекстовый этап предполагает разнообразные пересказы текста-образца.

Пересказ определяется как вид работы по развитию связной речи, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе данного (исходного).

В методике обучения иностранному языку роль пересказа в развитии связной монологической речи учащихся оценивается неоднозначно. Большинство авторов признают важность умений пересказа для речевого развития личности, но существует и другая точка зрения, согласно которой пересказ тормозит развитие творческой самостоятельности учащихся. Таким образом, вопрос о целесообразности его использования в процессе обучения иноязычной монологической речи нельзя считать окончательно решенным.

Как вид высказывания пересказ, прежде всего, оправдан коммуникативно, потому что в жизни нам действительно часто приходится пересказывать: увиденное, услышанное, прочитанное, увиденное и услышанное [\[18\]](#).

Среди заданий на пересказ наиболее интересными представляются следующие: пересказ текста в обратном порядке, пересказ текста в виде внутреннего монолога одного из героев рассказа, пересказ с изменением времени или места повествования, пересказ от имени неодушевленного предмета и т.д.

Речевой этап предполагает деятельность по самостоятельному порождению высказывания. С этой целью используются речевые упражнения, целью которых является обучение подготовленной и неподготовленной монологической речи.

Речевые упражнения, формирующие подготовленную речь, направлены на то, чтобы учащиеся связно и последовательно научились излагать свои мысли в соответствии с предложенной схемой монологического высказывания, высказываться на основе определенного плана / ключевых слов, логико-синтаксической схемы и др. В свою очередь, речевые упражнения, формирующие неподготовленную речь, направлены на развитие умений высказываться самостоятельно, определяя план содержания и план выражения

монологического высказывания. Степень самостоятельности и творчества при выполнении продуктивных упражнений самая высокая. Таким образом, речевые упражнения предназначены для развития у учащихся умений формулировать самостоятельное высказывание, соответствующее ситуации общения, композиционно правильно оформлять его, связно, логически последовательно, достаточно полно раскрывать главную мысль, используя выразительные средства.

Эффективность использования художественных произведений, в том числе рассказов, в процессе обучения монологической речи не вызывает сомнений. Приведем примеры заданий, которые могут быть предложены на рассматриваемом этапе.

- Опишите главного героя.
- Придумайте другое название для данного рассказа. Объясните ваш выбор.
- Прокомментируйте поступки персонажа по отношению к другим персонажам.
- Выскажите свое отношение к финалу рассказа.
- Придумайте продолжение рассказа, высказывая по очереди по одному предложению.
- Какие отношения сложились бы у главного героя, если бы он попал в другой рассказ? Что изменилось бы? Чем закончился бы рассказ?

Отдельно остановимся на вопросе обучения монологу-рассуждению на основе текста-образца.

Прежде чем описать процесс обучения монологу-рассуждению, выделим речевые умения, составляющие способность учащегося высказывать аргументированное мнение в форме рассуждения на иностранном языке:

- умение строить аргументированное высказывание, характеризующееся логичностью, содержательностью, продуктивностью;

- умение аргументировать свою точку зрения:
 - опираясь на личный опыт,
 - приводя статистические данные, цифры,
 - иллюстрируя ее примерами,
 - включая в свою аргументацию общепринятые истины;
- умение классифицировать, объединять, группировать факты и явления в целях построения аргументированного мнения;
- умение обобщить сказанное и сделать вывод. [\[26\]](#)

Перейдем к рассмотрению заданий, направленных на обучение монологу-рассуждению:

- Восстановите следующее предложение.
- Соедините части сложных предложений, используя подходящий вариант связи.
- Прочитайте следующие утверждения и выразите свое мнение, используя данные выражения.
- Дополните рассуждение словами или словосочетаниями, служащими для связи его частей.

2. Выполнение условно-речевых и речевых упражнений на основе текста.

- Определите главную мысль текста.
- Ответьте на вопросы по тексту.
- Объедините следующие предложения, используя данные слова, служащие для их соединения.
- Выразите свое мнение и обоснуйте его посредством фактов.
- Приведите факты (примеры), подтверждающие, что....

- Что вы думаете о ...? Аргументируйте свое мнение.

Помощь учащимся могут оказать логико-синтаксические схемы. Например: Я согласна с...; Она права, потому что...; Во-первых, Во-вторых, ...; В заключение....

Обратимся ко второму пути (способу) обучения монологической речи — индуктивному.

Развитие умений монологической речи на основе данного способа происходит путем постепенного увеличения количества элементов: от предложения (речевого образца) к связному монологическому высказыванию (тексту).

Данный путь может быть выбран учителем:

1. На начальном этапе обучения, когда ученики еще не умеют читать или когда учебные тексты для чтения не могут предложить серьезную содержательную основу для развития навыков говорения.

2. На среднем и старшем этапах обучения, когда языковой и содержательный уровень знаний по обсуждаемой теме достаточно высок. В данном случае монологи могут строиться не столько на материале одного конкретного текста, сколько на основе многих текстов, прочитанных или прослушанных на родном и иностранном языках, что предполагает использование межпредметных связей.

Для того чтобы получить желаемый уровень монологической речи в данном случае, учитель должен быть уверен, что:

1. У учащихся есть достаточный информационный запас по данной теме;
2. Уровень языка (лексический и грамматический) достаточен для успешного обсуждения данной темы на иностранном языке.

Развитие творческого монологического высказывания может осуществляться на основе приема фантазирования. Так, развитию неподготовленной творческой монологической речи способствует следующее задание, имеющее соревновательный характер.

2.2 Использование аудирования при формировании монологической речи у младших школьников

Аудирование в обучении монологической речи играет значительную роль. Его используют для введения новой лексики как средство обучения говорению. Говорение может выступать в двух формах: диалог и монолог. Монологическая речь характеризуется большей произвольностью, последовательностью, стройностью, чем диалогическая [21].

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 и тем самым развивать монологическую речь [5]

Аудирование представляет собой особый вид речевой деятельности, имеющий свои механизмы, знание которых позволяет осознать его сущность и, следовательно, правильно организовать процесс обучения с целью достижения заданных результатов.

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.

Обучение аудированию можно разделить на 3 этапа: – Предтекстовый (before listening) – Текстовый (while listening) – Послетекстовый (after listening). На первом этапе происходит диалог «преподаватель — обучающийся». Задача первого — подготовить и настроить на прослушивание. Возможно предъявление зрительных опор, где присутствует название текста; незнакомая или сложная, на взгляд преподавателя, лексика; а также иллюстрация (возможно фотография или картинка), которая связана с текстом.

Цель упражнений на этом этапе — подготовить обучающихся к прослушиванию, ввести их в тематику, мотивировать на работу, снять какие-либо лексические или грамматические трудности, если они имеются. На следующем этапе, текстовом, обучающиеся слушают текст, стараются понять основное содержание, тему текста, основные факты.

Послетекстовый этап предлагает безграничные возможности для проверки понимания прослушанного материала, а также параллельного совершенствования навыков других видов речевой деятельности [25].

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 беспереводный 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). 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. Помимо ознакомления, аудирование используется и при организации тренировки учащихся в усвоении материала.

Рассмотрим монологическую речь как объект обучения. Заметим, что монологическим высказыванием мы будем называть такой отрезок речи, который находится между двумя соседними высказываниями и обладает определенными параметрами.

Монологическое высказывание может быть разного уровня:

- 1) слово (словоформа)
- 2) словосочетание,
- 3) фраза,
- 4) сверхфразовое единство
- 5) текст.

На любом из этих уровней монологическое высказывание выступает в процессе общения в качестве речевой единицы, будь то реплика, утверждение (словосочетание), вопрос (фраза), убеждение (сверхфразовое единство) или доклад, рассказ (текст) и т. п.

Речевая единица любого уровня обладает присущими ей трудностями овладения: для уровня слов и словосочетаний – это морфологические трудности (хотя и разного плана), для уровня фраз – синтаксические, для уровней сверхфразового единства и текста – логико-синтаксические.

У каждого из уровней есть свои модели. Для слов – это типы словообразований, для словосочетаний – их типы, для всех других уровней – их основные структурные характеристики. Любая модель может быть вербально наполнена, и тогда она служит речевым образцом.

Высказывание любого уровня характеризуется определенными параметрами, среди которых есть и общие, и специфические для каждого из уровней. Первые три уровня высказываний в плане обучения относятся к овладению лексической и грамматической сторонами говорения, к этапу развития речевого умения относятся лишь уровни сверхфразового единства и текста. Далее, говоря об обучении монологическому высказыванию, мы будем иметь в виду лишь уровень сверхфразового единства. Именно данный уровень составляет всю сложность обучения на этапе развития речевого умения, характерен для монологического высказывания и является ключом к овладению им. Монологическое высказывание на уровне сверхфразового единства можно рассматривать как деятельность (процесс) и как продукт. И в том, и в другом случае монологическое высказывание характеризуется разными параметрами. Как деятельность оно всегда целенаправленно, связано с коммуникативным мышлением, с общей деятельностью человека, с личностью говорящего, оно ситуативное, эвристично и проходит в определенном темпе. Как продукт данное высказывание всегда информативно, продуктивно, выразительно, структурно, логично, целостно.

Даже одно перечисление параметров монологического высказывания показывает, что обучение ему – чрезвычайно сложное дело, а вопросно-ответные упражнения не самое адекватное средство обучения.

Поэтому из всех его параметров вычленим лишь три, которые и отражают его сущность, и составляют главную трудность, требуют особых средств обучения.

1. Относительно непрерывный характер высказывания. Процесс его порождения длится определенное время, не будучи прерванным кем-либо (чем-либо). Данное качество монологического высказывания определяет, прежде всего, весьма специфическую психологическую настроенность говорящего, а также организацию его высказывания. Главный механизм здесь – это механизм сверхфразового упреждения. Вот почему монологическое высказывание не есть сумма ответов на ряд вопросов.

2. Последовательность, логичность. Это качество проявляется в развитии идеи ключевой фразы в последующих (других). “Развитие идеи” не следует понимать буквально. Имеется в виду ее уточнение, пояснение,

обоснование, дополнение, подходы к ней. Поэтому ключевая фраза может находиться в любом месте высказывания. Для обучения очень важно знать, как разворачивается высказывание, какие в этом есть закономерности, какие модели лежат в основе разных видов монологических высказываний.

3. Относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность. “Монологические” высказывания вида I want to write a letter. So, I will go to the post office where I will buy an envelope and stamps. Then I will write a letter, put it into the envelope, stick it and drop the letter in the mailbox, являются всего лишь перечислением действий. Логичность действий в них – временная, а не смысловая, что делается лишь для формального употребления слов, временных форм и т. п. в процессе обучения. Но в процессе общения такие высказывания оправдать трудно.

Для успешного обучения монологическому высказыванию на основе сверхфразового единства необходимо придерживаться следующих этапов:

На первом этапе вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме на уровне одной фразы. Учитель называет тему,

учащиеся по очереди произносят по одной любой фразе. Если ученик и произносит два предложения, то они могут представлять собой два самостоятельных высказывания, обязательной связи между ними нет.

Второй этап начинается тогда, когда от учащихся требуется обратить внимание на логическую связь сказанных фраз. Например, высказывание Our classroom is large. Our classroom is clean плохо, так как предложения построены по одной модели, а высказывание Our classroom is large. There are four windows in it хорошо. На этом этапе нужно преодолеть полученное противоречие, т. е. отучить учащихся произносить бессодержательный набор предложений и учить высказываться логически.

Третий этап характеризуется новыми логическими задачами и обязательным увеличением объема высказывания. Здесь учащийся должен включать элементы рассуждения аргументации [3]

На этапе совершенствования навыков следует добиваться высказывания со всеми присущими ему качествами на уровне двух-трех фраз, такое высказывание можно назвать микровысказыванием. На этапе развития умения следует развивать высказывание большего объема и, соответственно, лучшего качества.

Для обучения монологическому высказыванию на уровне сверхфразового единства необходимо использовать упражнения, которые способствуют развитию логического мышления, формированию навыков и умений логического построения речи.

Говорение в монологической форме представляет большую трудность для учащихся как на родном, так и на иностранном языке. Оно связано с выбором того, что сказать и как сказать, т.е. с определением содержания и формы его изложения. Поэтому формирование этого сложного умения предполагает широкое использование опор.

Назначение опор - непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся. , проанализировав различные виды опор, пришла к выводу, о том, что при обучении монологической речи под опорами следует понимать “особого рода стимулы, которые обеспечивают: а) общее направление содержания высказывания, б) адекватность высказывания теме, в) логичность построения высказывания, г) количественную достаточность в раскрытии темы”[7].

Таким образом, опоры, с одной стороны, стимулируют речь ученика, с другой, помогают правильно оформить мысли.

Любая опора – это способ управления либо содержанием высказывания, либо его смыслом. Отсюда и другое деление опор – на содержательные и смысловые, которые учитывают два уровня высказывания: уровень значений (кто? что? где? когда?и т. п.) и уровень смысла (зачем? почему?). [11]

Опоры всегда информативны. В одних случаях информация развернута (содержательные опоры), в других – сжата (смысловые опоры), но в любом случае она – лишь толчок к размышлению. В связи с этим у учащихся возникают определенные ассоциации, которые могут быть направлены в нужное русло установками речевых упражнений. Каждая из указанных опор специфична по характеру и обладает собственной потенцией, используемой для управления процессом обучения монологическому высказыванию.[9]

2.3 Система упражнений по обучению аудированию

Аудирование является очень сложным видом речевой деятельности и по-прежнему для учащихся представляет трудность восприятия иностранной

речи на слух несмотря на то, что большинство слов, которые они слышат им знакомо из обучения чтению. Именно поэтому необходима специальная система упражнений для обучения учащихся аудированию.

Система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить [20]:

- а) соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;
- б) возможность взаимодействия аудирования с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь аудирования и говорения как двух форм устного общения;
- в) управление процессом формирования умений и навыков аудирования;
- г) успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения;
- д) постепенное увеличение трудностей, что позволит гарантировать посильность выполнения упражнений на разных этапах обучения.

Под системой упражнений понимается организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков в различных видах речевой деятельности.

Составными компонентами системы упражнений являются, как известно, группы (упражнения для снятия лингвистических трудностей аудирования, упражнения для устранения психологических сложностей аудирования), типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, форма и место их выполнения. Из этих компонентов постоянной остается лишь аргументированная последовательность расположения упражнений, прочие составляющие будут изменяться в зависимости от характера аудиотекстов, языковой подготовки учащихся, сложности коммуникативных задач и других

факторов. Например, при восприятии на слух легкого текста отпадает надобность в элементарных операциях, к которым мы относим имитацию, различение оппозиций фонем или близких интонационных моделей, идентификацию синонимов, дробление текста на более мелкие смысловые куски и т.д. Хорошо подготовленный учащийся не нуждается, как известно, в упражнениях, развивающих перцептивно-сенсорную базу, поскольку он владеет техническими навыками слушания, в том числе фонематическим и интонационным слухом, мгновенным рецептивным комбинированием слов и предложений, прогностическими умениями и т.д. [20].

В методике различают две подсистемы:

- 1) подготовительные/тренировочные;
- 2) речевые/коммуникативные.

Подсистема подготовительных/ тренировочных упражнений является крайне важным звеном общей системы упражнений, хотя это еще не речевая деятельность, а создание основы и средств для ее осуществления. Цель подготовительных упражнений заключается в том, чтобы

предварительно (до слушания текста) снять трудности лингвистического или психологического характера, развить умения логико-смысловой обработки знаков более низкого уровня – от слов до микротекстов, что позволит аудитору сосредоточить свое внимание на восприятии содержания.

Подготовительные упражнения способствуют развитию:

- 1) прогностических умений;
- 2) объема кратковременной и словесно-логической памяти;
- 3) механизма эквивалентных замен;
- 4) речевого слуха;
- 5) умений свертывать (редуцировать) внутреннюю речь и др.

В целом к этой подсистеме упражнений можно предъявить следующие требования:

- 1) сочетания элементарных операций со сложными умственными действиями, развивающими творческие возможности учащихся и позволяющими им уже на данном этапе сочетать мнемическую деятельность с логико-смысловой;
- 2) строгое управление процессом подготовки к аудированию за счет создания опор и ориентиров восприятия, частичного снятия «незапрограммированных» трудностей, двукратности предъявления и т.д.;
- 3) постепенность увеличения языковых сложностей;
- 4) концентрация внимания на одной сложности или на группе аналогичных сложностей;
- 5) сочетание в упражнениях известного и неизвестного материала;
- 6) направленность внимания на форму и содержание.

Подготовительные упражнения:

- 1) прослушайте и повторите несколько пар слов: law – low; saw – so...
- 2) определите на слух рифмующиеся слова, отметьте их цифрами, например: sort – pot – part; - port (1, 4)
- 3) прослушайте ряд прилагательных (глаголов), назовите существительные, которые с ними чаще всего употребляются.
- 4) прослушайте ряд речевых формул, назовите (на родном или иностранном языке) ситуации, в которых они могут употребляться;
- 5) прослушайте с фонограммы (в предъявлении учителя) текст, заполните пропуски в графическом варианте того же текста и др.
- 6) прослушайте две-три короткие фразы, соедините их в одно предложение;

7) прослушайте ряд глаголов, образуйте от них существительные с суффиксом –er, например: to listen – listener

8) определите значение интернациональных слов по контексту и их звуковой форме;

9) определите значение незнакомых слов с помощью дефиниций (описания) на иностранном языке;

10) просмотрите ключевые слова и назовите тему, которой посвящен аудиотекст. Затем прослушайте аудиотекст и проверьте правильность своего ответа.

Восприятие связной устной 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 и на преодоление трудностей, связанных с восприятием. Такие упражнения называются речевыми. Подсистема речевых/ коммуникативных упражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению (контактному и дистантному), без опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией и темой. Речевые упражнения рекомендуется выполнять на прослушанных текстах, обладающих значительным потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач. При их восприятии языковая форма должна осознаваться на уровне произвольного восприятия, если речь идет о самом совершенном, так называемом критическом уровне понимания.

Речевые упражнения учат:

1) устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования на уровне текста;

2) соотносить содержание с ситуацией общения;

- 3)членить аудиотекст на смысловые части и определять основную мысль в каждой из них;
- 4)определять наиболее информативные части сообщения;
- 5)приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления (в темпе от ниже среднего до выше среднего темпа);
- 6)удерживать в памяти фактический материал аудиотекста (цифровые данные, хронологические даты, имена собственные, географические названия и т.д.).

В повседневном речевом общении слуховое восприятие направленно на смысл речевого сообщения, причем форма и содержание образуют полное единство, в условиях учебного общения оно может быть направлено либо на содержание, либо на форму. Исследования, проведенные в школьной и вузовской аудитории, показали, что при направленности внимания на языковую форму (установка на выполнение операций поиска, дифференциации, группировки и др.) одновременное понимание содержания осложняется. Выше упоминалось о том, что при выполнении подготовительных упражнений, построенных на любом материале, в том числе и на изолированных словах, мнемическая деятельность учащихся сочетается с логико-смысловой. Можно упомянуть в этой связи такой тип подготовительных упражнений, как группировка воспринятого на слух материала (слов, фраз) по какому-либо признаку. Для выполнения этого упражнения необходимы ориентировка в материале, умение дифференцировать его, располагая набором различных признаков, выделять общее в запоминаемых символах и др. Психологи неоднократно отмечали в своих работах, что умение правильно группировать прослушанное или прочитанное свидетельствует о понимании внутренних логических отношений [20].

Владеющий иностранным языком на уровне его носителей может целенаправленно соотносить содержание с языковой формой и ситуацией общения, что позволяет отделять объективную информацию от субъективной.

В зависимости от языковой подготовки класса и сложности аудиотекста внимание учащихся можно специально переключать с содержания на языковую форму (с помощью инструкций, особого рода формальных опор и т.д.) и наоборот, хотя известно, что на начальном и частично среднем этапах такой способ управления аудированием не всегда оправдан. Известно, что слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание ухудшает прогнозирование, приводит к приблизительному пониманию, основанному на угадывании фактов.

Эффективность упражнения для частичного управляемого обучения аудированию зависит от повторяемости отдельных приемов, что крайне важно для начального этапа, вовлечения наряду со слуховым других анализаторов, особенно зрительного, устойчивого внимания и наличия творческой, прогнозирующей мыслительной деятельности. В результате выполнения упражнений этой группы происходит определенное «привыкание» к условиям предъявления текстов, настройка на заданный режим слушания, устойчивая работоспособность. Что касается визуальных опор, то их использование следует рассматривать не только как элемент управления, но и как средство индивидуализации обучения [20].

Речевые упражнения:

- 1) прослушайте тексты, различные по содержанию, в нормальном темпе с опорой на наглядность, а затем в звукозаписи без опоры на наглядность и ответьте на вопросы.
- 2) прослушайте начало рассказа, и постарайтесь догадаться о том, что произошло дальше.
- 3) прослушайте два рассказа и скажите, что в них общего и разного.

4) прослушайте текст и подберите к нему заглавие.

5) прослушайте текст и определите его тип (сообщение, описание, повествование, рассуждение).

6) прослушайте несколько фрагментов текста, составьте план высказывания.

Эти упражнения дают возможность проверить глубину осмысленности содержания, т.е. степень проникновения в подтекст, в прагматический аспект высказывания. Упражнения связаны с привлечением новых фактов и сведений, отличаются критической направленностью и установкой на избирательное запоминание наиболее интересной информации [20].

Итак, в настоящее время методика преподавания аудированию включает в себя обучение этому виду речевой деятельности как цели обучения, и как средству овладения другими видами речевой деятельности. Поэтому для достижения желаемых результатов в обучении аудированию следует применять и специальные, и неспециальные речевые упражнения, а также, конечно же, и языковые (подготовительные).

Предлагаемая методика обучения аудированию помогает сделать изучение иностранного языка для ребят более интересным, а также закрепить их умения и навыки в данном виде речевой деятельности.

Речевые упражнения, монологическая речь способствуют тренировке слуховой памяти, которая создает более благоприятные условия для изучения иностранного языка.

Рациональная смена приемов обучения на одном и том же уроке способствует вовлечению в работу новых неутомленных участков коры головного мозга, изменению раздражителей, так как длительное и однообразное раздражение корковой клетки ведет к развитию в ней процесса торможения, который сначала уменьшает, а затем и прекращает ее работу. Поэтому при построении урока мы ориентировались на различные виды памяти. Комбинированное воздействие на органы зрения (как, например, при чтении) с помощью аудиовизуальных

средств, которые увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память и обеспечивают переработку и усвоение информации. Таким образом, магнитофонная запись создает в памяти четкие слуховые представления и обучает пониманию со слуха в условиях, максимально приближенных к естественным.

Аудитивные средства обучения должны строиться на материале, максимально приближенном к устной разговорной речи, опираться на жизненную ситуацию и носить преимущественно диалогический или диалого-монологический характер.

Ученые утверждают, что для обучения восприятию на слух целесообразно сначала использовать речь учителя (беседа перед прослушиванием материала для аудирования), так как в этом случае задействован фактор знакомого голоса, а также учитель может при недостаточном понимании прибегнуть к повторению, затем можно переходить к техническим источникам, для которых характерно однократное предъявление информации.

Выводы по 2 главе

В содержании второй главы мы рассмотрели технологию обучения монологической речи. На основании изученного материала, можно сделать вывод о том, обучение монологической речи осуществляется двумя путями: «путь сверху» и «путь снизу» Первый путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного или прослушанного текста. Второй путь связан с развитием этих навыков без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики, и проблематики обсуждаемых вопросов. не представляют содержательную базу для построения высказывания.

Нами было выявлено, что аудирования при формировании умений монологической речи у младших школьников используется как средство ознакомления учащихся с новым языковым или речевым материалом.

Организовать ознакомление с новым материалом означает показать учащимся значение, форму и его употребление также мы выяснили, что аудирование и говорение в монологической форме представляют большую трудность для учащихся. Поэтому формирование этих сложных умений предполагает широкое использование опор.

Нами проведен анализ система упражнений по обучению аудированию. Изучив данный материал, мы сделали вывод о том, что упражнения должны соответствовать психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений, давать возможность взаимодействия аудирования с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь аудирования и говорения как двух форм устного общения. Упражнения должны быть направлены на успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Следуя поставленной цели исследования, на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы раскрыть методические

подходы к формированию умений монологической речи посредством аудирования на уроках английского языка в начальной школе.

К изучению данной проблемы в настоящее время обращено внимание как зарубежных, так и отечественных учёных. Анализируя материалы по теме исследования, мы отметили, что на уроках иностранного языка дети младше школьного возраста испытывают трудности в свободном практическом владении речью, умении правильно вести монолог, слышать и понимать речи на слух.

Анализ источников информации позволяет сделать вывод о том, что аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, заключающийся в понимании звучащей речи. А монолог – это форма устного связного высказывания, изложение мыслей одним лицом. Монолог состоит из ряда логически последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединённых единым содержанием или предметом высказывания.

Психолого-педагогический аспект темы исследования охватил анализ технологии монологической речи, использование аудирования при формировании умений монологической речи у младших школьников и анализ системы обучения аудированию.

Перспектива исследования связана с созданием сборника упражнений для формирования умений монологической речи посредством аудирования на уроках английского языка в начальной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

Иные нормативные правовые акты

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования «Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования». — Москва: Просвещение, 2011.

2. "Примерная основная образовательная программа начального общего образования" (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 N 1/15) (ред. от 28.10.2015)

Монографии, учебники, учебные пособия

Книги одного автора

3. Английский язык: учеб. пособие для 10-го класса общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения с 12-летним сроком обучения, (базовый уровень) / И.И. Панова. - Минск: Выш.шк., 2007 – с. 302

4. Вайсбурд М.Л., Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух, М.: Просвещение, 2006 - с. 17

5. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. -1996. - с 18

6. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранный язык в школе. 1996. № 4, с. 25-33

7. И. Л. Бим обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение. – с. 278.

8. Казанцева Л.В. Речевая компетенция учителя иностранного языка: концепция, моделирование, технология и механизм формирования. 2001 – с. 11

9. Комаров А.С. Обучение английскому языку в лаборатории устной речи / А. С. Комаров // Иностранные языки в школе.-2005.-№4.-с.87-92.

10. Соловова Е.Н. Механизмы аудирования. 3-изд. -СПб: Кристалл, 2007 - с. 217

11. Царькова В.Б. Речевые упражнения в английском языке. М.: Просвещение, 1980 - с.135.

12. G. Buck. Assessing Listening. 2001 - с. 3

13. Templin M.C. Teaching Different Age Groups. -NY.: Longman Press, 2010, - с. 12-20

Книги двух авторов

14. Азимов Э.Г., А.Н.Щукин. словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), 2009 – с. 24-26

15. Дж. Уолвин, А. Д. Коакли. Listening, Understanding, and Misunderstanding. 1996

16. Колесникова И. Л., О. А. Долгина. Англо-русский терминологический справочник о методике преподавания иностранных языков., 2008 – с. 236
17. Колесникова И. Л., Долгова О.А. Речевые аспекты в обучении иностранному языку. - Москва: Просвещение, 2002 – с. 22
18. Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Урок иностранного языка, , 2010 – с. 125

Методические пособия

19. Вронская И. В. Методика раннего обучения английскому языку. – с. 28
20. Гальскова Н.Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М.: Академия, 2004. - с 179-186
21. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубова А.А., и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: М.: Высш. шк., 1982.- с 33, с.45, с. 161
22. Колкова, М.К. – Обучение ин.яз. (Методическое пособие для преподавателей, аспирантов, студентов) //СПб.: КАРО, 2004. – с. 230
23. Комарова Ю. А., Хабарова И. С. Методика обучения старшеклассников монологическому высказыванию на основе рекламных материалов : метод, пособие для преподавателей, аспирантов, студентов // Обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2001.- С. 148—158.
24. Миролубова А.А., Парахина А.В. Общая методика преподавания иностранных языков в ССУЗ. 2-е изд., 1998. – с. 61-62
25. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед.вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. - М.: Просвещение, 2002 – с. 211-217, с. 2492

Диссертации и авторефераты

26. Денискина Л. Ю. Логико-смысловая карта проблемы (ЛСКП) как средство обучения высказыванию-рассуждению учащихся 9 классов средних общеобразовательных учреждений: автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 2005.

Интернет – ресурсы

Статьи с сайтов

27. Дедюхина С.А. Приемы обучения монологическому высказыванию как продукту речевой деятельности.//Открытый урок: [Сайт]. 2002. - URL: <http://festival.1september.ru/articles/559706/> (Дата обращения: 19.10.2021)