

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра иностранных языков
для физико–математического направления и информационных
технологий

Методика обучения иностранным языкам

Учебное пособие для студентов Института математики и механики им.
Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя
профилями подготовки)»

Казань, 2016

*Кафедра иностранных языков
для физико–математического направления и информационных
технологий
Институт международных отношений, истории и востоковедения
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Протокол № 4 от 14 декабря 2016 г.*

*Печатается по рекомендации учебно–методической комиссии
Ученого совета Института международных отношений, истории и
востоковедения
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Протокол № 3 от 21 декабря 2016 года*

УДК 372.881.111.1

ББК 74.261

Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). – Казань, КФУ, 2016. – 189с.

В учебном пособии, предназначенном для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» представлены материалы, отражающие современный опыт преподавания курса методики обучения иностранным языкам. Предназначено для дальнейшей возможности реализации студентами – будущими учителями своих знаний и умений в ходе педагогической практики.

Составители: Л.Р. Сакаева, докт. филол. наук, профессор
А.Р. Баранова, канд. пед. наук, доцент

Научный редактор: Д.Ф.Хакимзянова, канд. филол. наук, доцент
(КФУ, ИМОИиВ)

Рецензенты: А.А. Валеев, докт. пед. наук, профессор
(КФУ, ИМОИиВ)
Г.Р. Тимирбаева, канд. пед. наук, доцент
(КНИТУ)

Содержание

Введение	6
Тема 1. Методика обучения иностранному языку как самостоятельная теоретическая и прикладная наука	7
Тема 2. Содержание обучения иностранным языкам	13
Тема 3. Принципы обучения иностранному языку	18
3.1 Общедидактические принципы обучения иностранному языку	19
3.2 Специфические методические принципы обучения иностранному языку	22
Тема 4. Методы обучения иностранным языкам	25
4.1 Традиционные методы обучения иностранным языкам.	27
4.2 Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам.	34
4.2.1 Методы отечественных представителей	34
4.2.2 Методы зарубежных представителей	40
Тема 5. Технология формирования иноязычных фонетических навыков	48
5.1 Подходы к формированию фонетических навыков	51
5.1.1 Артикуляторный подход	51
5.1.2 Акустический подход	52
5.1.3 Особенности формирования фонетических навыков на различных этапах обучения	53
Тема 6. Технология формирования иноязычных лексических навыков	58
6.1 Активный, пассивный и потенциальный словарь	60
Тема 7. Технология формирования иноязычных грамматических навыков	65
7.1 Цели и содержание обучения грамматике иностранного языка	67
7.2 Продуктивные и рецептивные грамматические навыки. Система грамматических упражнений.	71
7.3 Контроль сформированности грамматических навыков	77
Тема 8. Технология развития навыков и умений аудирования иноязычной речи	78
8.1 Аудирование как цель и средство обучения	78
8.2 Трудности понимания иноязычной речи на слух и пути их преодоления	79

8.3 Механизмы аудирования	82
8.4 Цели и содержание обучения аудированию	84
8.5 Система упражнений на развитие навыков и умений аудирования	88
8.6 Методика работы с аудиотекстом	89
Тема 9. Технология развития навыков и умений чтения на иностранном языке	92
9.1 Формирование техники чтения	94
9.2 Виды чтения	100
9.3 Требования, предъявляемые к учебным текстам	102
9.4 Система работы с текстом	105
9.5 Контроль сформированности навыков и умений чтения	106
Тема 10. Технология обучения иноязычному говорению	109
10.1 Говорение как вид речевой деятельности	109
10.2 Технология обучения иноязычной монологической речи	114
10.3 Упражнения в развитии монологической речи	117
10.4 Технология обучения иноязычной диалогической речи	118
10.5 Контроль и оценка умений говорения	123
Тема 11. Технология развития навыков и умений иноязычной письменной речи	125
11.1 Цели и содержание обучения письму	127
11.2 Технология формирования умений иноязычной письменной речи	135
11.3 Контроль сформированности умений письменной речи	136
Тема 12. Технологии и методики построения современного урока иностранного языка	138
12.1 Основные черты и технология урока иностранного языка	138
12.2 Структура урока иностранного языка и его организация	145
12.3 Типология уроков иностранного языка	153
12.4 Значение планирования и требования, предъявляемые к учителю при планировании образовательного процесса	156
12.5 Подготовка учителя и учащихся к уроку	158
12.6 Организация учебной деятельности учащихся на уроке	160
Тема 13. Цели и задачи педагогической практики по английскому языку	166
13.1 Содержание педагогической практики	167

13.2 Примерная схема анализа урока английского языка	170
13.3 Примерная схема конспекта внеклассного мероприятия на английском языке	172
13.4 Обязанности студентов	173
Тесты	175
Литература	187

Введение

Изучение иностранных языков в современном обществе становится неотделимой составляющей профессиональной подготовки специалистов самого разного профиля и от качества их языковой подготовки во многом зависит успешное решение вопросов профессионального роста и расширение контактов с зарубежными партнерами.

Следовательно, школа призвана обеспечить определенный уровень владения иностранным языком, который мог бы позволить продолжить его изучение в период вузовского и послевузовского образования, а также самостоятельно. Успех обучения во многом зависит от методики работы учителя иностранного языка, от его умения пользоваться различными современными методами в контексте решения конкретных образовательных задач.

В данном учебном пособии изложено основное содержание курса «Методика обучения иностранным языкам» для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Цель пособия: познакомить студентов с основными положениями современной методики преподавания иностранных языков; показать связь методики с другими науками, являющимися для методики базовыми и во многом определяющими ее современное содержание и статус среди других общеобразовательных и научных дисциплин; сформировать у студентов умение оценивать существующие концепции обучения иностранным языкам; познакомить студентов с приемами, методами, средствами обучения и сформировать умение эффективно и творчески применять их на практике; дать целостное представление о характере и специфике профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка.

В результате изучения курса методики студенты должны знать: современные тенденции в развитии методики; содержание и структуру системы обучения иностранным языкам; особенности взаимодействия методики с базисными для нее науками; различные приемы формирования и развития иноязычных коммуникативных умений; квалификационные требования, предъявляемые к учителю иностранного языка. Должны уметь: использовать современные технологии в обучении иностранным языкам; практически применять приемы и методы обучения иностранному языку; готовить учебные материалы для занятий с учетом этапа и профиля обучения; анализировать и оценивать индивидуально–психологические особенности учащихся и уровень их владения иностранным языком; анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельность

коллег; организовывать самостоятельную работу, используя различные приемы самообразования; планировать и проводить занятия и внеклассные мероприятия на иностранном языке.

Приобретенные на занятиях знания и умения студенты имеют возможность реализовать в ходе педагогической практики.

Тема 1. Методика обучения иностранному языку как самостоятельная теоретическая и прикладная наука

Методика обучения иностранным языкам представляет собой систему знаний о закономерностях процесса обучения неродному языку и о путях воздействия на этот процесс с целью его оптимизации. Методика обучения иностранному языку (ИЯ) открывает и обосновывает закономерности обучения иностранному языку.

Исторически сложились две функционально различные методики: общая и частная методики. *Общая методика*, как правило, посвящена изучению закономерностей и особенностей процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком иностранном языке идет речь. Так, принципы отбора учебного материала, соотношения устной и письменной речи на различных этапах урока и т.д. будут в равнозначных условиях обучения одинаковыми для любого из западноевропейских языков, изучаемых в общеобразовательных школах нашей страны. Однако знание общих закономерностей обучения ИЯ оказывается недостаточным, когда учитель сталкивается со специфическими особенностями конкретного иностранного языка. Так, способы овладения глагольными формами Continuous специфичны только для английского языка, громоздкие модели словосложения, склонение существительных и прилагательных – характерны для немецкого языка, а способы образования числительных, использование диакритических знаков, сокращение артикля, наличие партитивного артикля – во французском языке. Значительные различия наблюдаются в фонетике: для английского языка специфичны трифтонги и дифтонги, для французского – носовые гласные. Как показывает опыт и практика, преподавателю необходимо разрабатывать и осуществлять такие приемы, способы и формы обучения, которые способствовали быстрому овладению учащимися соответствующими специфическими явлениями в том или ином иностранном языке. Таким образом, *частная методика* исследует обучение тем языковым и речевым явлениям, которые являются специфическими для конкретного изучаемого иностранного языка.

Общая и частная методики взаимосвязаны. Общая методика обогащается на основе опыта частных методик. В свою очередь, закономерности общей методики находят отражение в частной. Предмет методики обучения иностранным языкам – это накопленные об объекте знания, многочисленная теория, которая моделирует процесс обучения; это закономерности процесса обучения ИЯ.

К основным понятиям, составляющим фундамент методики, можно отнести: процесс, цели, содержание, принципы, методы, приёмы, средства и организационные формы обучения.

Базисными категориями методики принято считать:

Метод как систему целенаправленных действий учителя, с одной стороны, и учебных действий учащихся с другой.

Прием – элементарный методический поступок, направленный на решение конкретных задач на определенном этапе урока. Метод реализуется в системе приёмов. Коммуникативно–ориентированный метод обучения реализуется в следующих приёмах:

- ✓ Приём ролевого общения
- ✓ Приём формирования ориентировочной способности учащихся

Приёмы обучения речевому взаимодействию

- ✓ Приёмы систематизации речевых знаний
- ✓ Приёмы углубления и расширения содержательности
- ✓ Повышение интенсивности самостоятельной работы
- ✓ Приёмы стимулирования речемыслительной деятельности

средствами ТСО.

- ✓ Приёмы стандартизированного контроля.

Подход – общая исходная позиция, отталкиваясь от которой исследователь рассматривает большинство своих остальных положений. Дискуссионным остается вопрос соотношения метода и подхода. Отечественные методисты и большинство зарубежных исследователей считают, что подход к обучению играет основополагающую роль и является доминирующей идеей, на которой строится новый метод. Метод и подход взаимосвязаны и взаимозависимы, для них характерно постоянное взаимодействие.

Исследователи единодушно высказывают мнение о том, что не существует абсолютно правильного и эффективного для всех условий обучения метода и приходят к выводу, что необходимо комбинирование различных подходов, принципов и элементов различных методов с учетом специфики обучения, поскольку то, что эффективно в одних условиях, может иметь совершенно противоположный результат в иных условиях обучения.

Принцип – руководящая идея. Принято выделять следующие общедидактические, общеметодические, частно–методические принципы. К.В. Миньяр–Белоручев в своих исследованиях выделяет следующие принципы обучения: принцип дифференцированного подхода, принцип управления процессом обучения, принцип вычленения конкретных ориентиров, принцип комплексного подхода к мотивации в обучении иностранному языку.

Цель обучения – это то, к чему мы стремимся в процессе обучения ИЯ, это идеально планируемый результат [3]. Сначала ставится цель обучения, лишь потом разрабатывается методика. Цель обучения тесно связана с условиями обучения, так как без них ее достижение невозможно. **Условия** обучения – это обстоятельства, при которых происходит обучение. **Средствами обучения** являются орудия учебного процесса, с помощью которых более успешно и за короткое время достигаются поставленные цели. К средствам обучения относятся: учебник, рабочая тетрадь, магнитофон, карточки. Все вышеназванные категории обслуживают **систему обучения** – всеобщую модель учебного процесса, соответствующую определенной методической концепции. **Система обучения** – полный набор компонентов, соответствующий определенной методической концепции; она определяет цели, содержание, принципы, методы, приемы, способы, средства, формы организации обучения и в свою очередь обуславливается ими [22].

Система обучения иностранному языку базируется на положениях о всеобщей связи и взаимообусловленности явлений действительности, о целостности непрерывно развивающегося мира и системном отражении наших знаний о нем. Целостность системы обеспечивается многообразными связями между её элементами и их взаимодействием при функционировании системы. Применительно к обучению иностранным языкам целесообразно рассматривать понятие системы на двух уровнях: на уровне наиболее существенных явлений и процессов, определяющих исходные положения методики обучения иностранным языкам; на уровне педагогического процесса, то есть деятельности учителя и учащихся, опосредуемой учебным комплексом, что обуславливает конечный результат — определенную степень обученности.

Методика обучения иностранным языкам связана с целым рядом других наук – *базисных* и *смежных*. К базисным наукам относятся философия, педагогика, психология, психолингвистика, лингвистика, теория коммуникаций и др. Данные смежных наук используются методикой как средство обеспечения эффективности и достоверности своих исследований.

Связь с лингвистикой является важной и необходимой для методики. Предметом обучения является обучение речевой деятельности на материале языка. Лингвистика же описывает основные системные свойства конкретного языка, формулирует их в правилах, которые активно используются методикой при разработке конкретных обучающих моделей.

Методика находится в тесной связи с *психологией*. Методика использует данные психологической науки об особенностях восприятия при обучении иностранному языку, роли мышления и его связи с языком, соотношении сознательного и бессознательного (сочетание произвольного и непроизвольного внимания, осознанности и имитации), формирования навыков и умений, мотивации учебной деятельности и др. В своих положениях методика опирается на исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, в которых разрабатывается теория деятельности, в частности мыслительной деятельности, привлекает данные по проблемам памяти, формирования речевых навыков, механизмов речи, учитывает теорию установки и др. Большой вклад в развитие методики внесли ученые, посвятившие труды разработке вопросов обучения иностранному языку. Заслугой В.А. Артемова, Б.А. Беляева и других психологов является то, что они не только утвердили речь в качестве объекта обучения, однако дали психологическое обоснование необходимости обучения речи во всех формах на иностранном языке. Основываясь на общей психологии, педагогической психологии, психологии обучения иностранному языку, методика черпает в них данные о психологической характеристике речи, о речи устной и письменной, внешней и внутренней.

Неоспорим тот факт, что используя общепсихологические концепции формирования навыков и умений в деятельности, методика уточняет их на материале собственного предмета и обогащает общепсихологическую теорию деятельности такими специфическими категориями как речевой навык, речевое умение. Следовательно, связь методики с психологией следует понимать не как элементарное использование методикой психологической теории, а как двусторонние диалектические отношения, способствующие взаимному уточнению, дополнению и обогащению теорий обеих наук.

Важное для методики значение имеют связи с *психолингвистикой*, сложившейся на стыке психологии и лингвистики и изучающей механизмы порождения речи (выражения мыслей) и распознавания речи (понимания речи). Знание механизмов осуществления речевой деятельности имеет особое значение для правильного построения учебного процесса, ибо обучение языку – это обучение речевой деятельности. Вклад психолингвистики в методику обучения ИЯ сводится к следующим

положениям: обучение языку предусматривает развитие речевой деятельности; поскольку в обучении иностранным языкам особое значение приобретает его коммуникативная функция, следовательно учитывается ситуативность речи и наличие соответствующих ситуаций; упражнения должны представлять собой задачу, решение которой развивает навыки учащихся, активизируя в то же время его мыслительную деятельность; для того чтобы речевая деятельность могла заинтересовать учащихся, необходима мотивация.

Особое место принадлежит дидактике, которая совместно с методикой имеют общий объект исследования – учебно–воспитательный процесс. Отличие заключается в том, что дидактика изучает этот процесс в целом, а методика – применительно к определенному учебному предмету. Характер связи между этими науками можно определить как отношение общей теории к частной форме ее реализации на материале конкретного предмета. Данная связь проявляется в общности основных категорий, составляющих понятийный аппарат обеих наук, а также прослеживается в их основных обучающих принципах. Единными являются и методы исследования. Это не означает, однако, что по отношению к дидактике методика – лишь прикладная дисциплина, она является самостоятельной педагогической наукой. Более того, методика обучения иностранным языкам открывает возможности для расширения базы дидактики, теоретические положения которой разработаны главным образом на основе исследования обучения основам наук, т.е. в центре внимания познавательная деятельность учащихся. Методика обучения иностранным языкам изучает закономерности коммуникативно–познавательной деятельности учащихся. Методика решает не только проблемы обучения, но и проблемы воспитания средствами иностранного языка, что не входит в круг проблем, исследуемых дидактикой.

Методика обучения иностранным языкам не ограничивается связью с указанными базовыми науками, а пользуется знаниями и методами других, так называемых смежных наук. Общие контуры процесса обучения могут быть представлены в понятиях *кибернетики* – науки, предметом которой являются процессы управления, происходящие в сложных динамических системах. Кибернетический анализ педагогических явлений способствует четкому вычленению взаимосвязанных звеньев и условий педагогического процесса, позволяет ввести в обучение иностранным языкам элементы программированного обучения. Программированные методы решают задачу оптимизации управления учебно–воспитательным процессом. Повышению научного уровня методики способствует применение методов статистического анализа. Использование методов математической статистики, математической лингвистики, теории информации позволяет

решать вопросы рационализации процесса обучения иностранным языкам. Опора на базисные и смежные науки является важнейшим условием повышения научного уровня методики. Одной из важных задач теоретической методики является научный синтез базисных и смежных наук в их диалектическом единстве и использование их в преобразованном виде с учетом целей, этапов, условий обучения.

Перед методикой определены следующие проблемы:

- определение иностранного языка как учебного предмета;
- изучение деятельности учителя (разработка форм, методов, приемов обучения);
- изучение деятельности ученика (проверка эффективности использованных приемов, изучение развития обучающегося);
- установление специфических закономерностей, определение сферы действия закономерностей смежных с методикой наук и выявление их специфического преломления в методике.

Очевидно, что процесс обучения иноязычной речи чрезвычайно многомерен.

Мотивация в изучении иностранного языка – это внутренняя движущая сила, которая заставляет человека тратить время и силы на изучение иностранного языка. Иностранные языки становятся одним из главных факторов как социально–экономического, так и общекультурного прогресса общества. Учебную мотивацию можно разделить на положительную и отрицательную. Так, конструкция «если, я буду учить английский, то получу на экзамене отлично» является положительной мотивацией. Однако, конструкция «если я буду учить английский язык, то сдам экзамен и меня не отчислят» – отрицательная.

Мотивацию можно также разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами (будучи отличником по всем предметам ученик старается и по иностранному языку иметь «отлично» – внешний положительный мотив; ученик изучает иностранный язык из-за боязни строгих родителей или учителя – внешний отрицательный мотив). Внешняя мотивация существует в двух разновидностях: широкая социальная мотивация и узколичная. Внешняя мотивация «процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством гражданского долга перед страной, перед дорогими, близкими людьми, связана с представлениями об учении как дороге к освоению больших ценностей культуры, с представлением об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни».

Узколичная внешняя мотивация определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию.

Внутренняя мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Её еще часто называют процессуальной мотивацией.

Разновидности внутренней мотивации: мотивация, связанная с перспективным развитием личности; коммуникативная мотивация; мотивация, порождаемая самой учебной деятельностью.

Тема 2. Содержание обучения иностранным языкам

Содержание обучения иностранным языкам понимается как категория, педагогически интерпретирующая цель обучения иностранным языкам. Поскольку цель представляет собой, многоаспектное образование, то и содержание не может быть однокомпонентным. Современные отечественные исследователи рассматривают содержание обучения как постоянно развивающуюся категорию и выделяют в ней как предметный (включая сферы и ситуации общения; темы, тексты; коммуникативные цели и намерения; страноведческие знания, лингвострановедческие знания; языковой материал) аспект, так и процессуальный (содержит навыки и умения иноязычного устного и письменного общения).

Цели обучения иностранному языку являются важной методической категорией. Исходным пунктом в определении стратегической цели обучения является социальный заказ общества по отношению к подрастающему поколению. В частности иноязычное образование на протяжении почти всего двадцатого столетия заключалось в качественном владении предметом. Затем произошел поворот от грамматико–переводных методов к проблеме практического овладения иностранным языком. Однако само понятие «практическое владение иностранным языком» уточнялось и конкретизировалось в зависимости от уровня развития методики и смежных с нею целями обучения предмету понималось:

- овладение речью в определенных рамках;
- формирование умений и навыков понимания мыслей других людей и выражения своих мыслей (в устной и письменной формах);
- развитие речевых умений по всем видам речевой деятельности;
- обучение общению на ИЯ в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно–ориентационной, этикетной.

Подобная динамика развития трактовки цели обучения иностранному языку отражает суть развития методики как науки и смежных с нею

областей научных знаний. Единой точки зрения на проблему целеполагания среди методистов нет. Так, К.Д.Ушинский считал, что главной целью должно быть знакомство с литературой, потом – умственная гимнастика, а если возможно, то и практическое владение языком. Точка зрения Л.В. Щербы на проблему целей обучения ИЯ следующая: для построения методики преподавания иностранных языков важно осознать те практические задачи, которые могут быть поставлены перед нами жизнью в области знания этих языков, и разные типы этого знания. В круг этих задач входит:

1. Умение правильно прочесть, в случае надобности и понять при помощи словаря заглавия книг, адреса на конвертах, посылках, текст накладных, и т.п. Это нужно для отдельных категорий библиотечных служащих, для работников связи, транспорта, для квалифицированных рабочих разных производств.

2. Умение выразить свое желание и задать самые простые вопросы (возможно с небольшими неточностями), понять ответы на подобные вопросы. Подобное умение можно было бы назвать «туристским языком», если бы сфера его применения не была на самом деле гораздо шире. При поездке за границу это умение следует соединить с умением читать и ориентироваться во всех надписях, а также по возможности в газетных заголовках.

3. Умение точно понять всякий нехудожественный текст любой трудности, оставляя непонятными лишь неважные слова и лишь изредка прибегая к помощи словаря. Это умение необходимо научным работникам, инженерам, студентам, всем тем, кому необходимо следить за иностранной литературой в той или другой области.

4. Умение поддерживать разговор на любую тему, делая при этом небольшие ошибки, однако речь вполне понятна как с точки зрения фонетики, так и с точки зрения лексики и грамматики. Это умение необходимо людям, вынужденным вести более или менее ответственные разговоры с иностранцами. Такое умение достаточно лишь в том случае, если данные лица не обязаны выступать публично.

5. Умение грамотно писать научные и технические статьи, деловые бумаги и письма может быть необходимо предыдущей категории лиц.

6. Умение свободно и тонко понимать самые трудные тексты, между прочим, художественные, газетные и всякие другие. Оно необходимо писателям, критикам, литературоведам–публицистам, политическим деятелям и прежде всего, преподавателям иностранных языков и переводчикам.

7. Умение хорошо писать ответственные документы, литературные статьи и т.п. необходимо для дипломатических работников и выступающих в прессе.

8. Умение свободно и абсолютно правильно, с точки зрения фонетики, говорить публично необходимо дипломатическим работникам и всем выступающим публично.

Данная классификация не претендует на абсолютную точность представленной в ней типологии, однако, в общем, показывает с достаточной ясностью, что знания языка могут быть очень дифференцированы в зависимости от практических потребностей.

С точки зрения Совета Европы по современным ИЯ, основной целью обучения ИЯ является формирование коммуникативной компетенции. Достижение порогового уровня, разработанного Евросоветом, определен для тех, кто изучает ИЯ с начальной школы по 12 класс.

Основной целью обучения ИЯ в пороговом уровне названо формирование коммуникативной компетенции, т.е. здесь авторы уже не разграничивают цели на общеобразовательные, практические, воспитательные и развивающие. Именно комплексный подход к реализации этих целей позволил им выделить несколько ее составляющих: лингвистическая компетенция; социолингвистическая компетенция; социокультурная компетенция; стратегическая компетенция; дискурсивная компетенция; социальная компетенция.

Под лингвистической компетенцией подразумевается владение знанием о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме. Социолингвистическая компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, а также способность пользоваться языком в речи. Социокультурная компетенция включает знание культурных особенностей носителя языка, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культуре. Под стратегической или компенсаторной компетенцией принято считать компетенцию, благодаря которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Дискурсивная компетенция включает способность построения целостных, связанных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при

чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания. Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

На современном этапе в методике выделяют четыре аспекта: учебный практический аспект; воспитательный аспект; образовательный аспект; развивающий аспект.

Учебный практический аспект. Учащиеся овладевают иностранным языком как средством общения и должны уметь им пользоваться в устной и письменной формах. Речь идет об овладении четырьмя видами речевой деятельности: рецептивными – аудированием и чтением, продуктивными – говорением и письмом, а также связанными с ними тремя аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой. Практический аспект предполагает овладение всеми формами общения и всеми речевыми функциями.

Воспитательный аспект обучения предполагает воспитание нравственности во всех её проявлениях.

Образовательный аспект включает приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка, включая литературу, музыку, архитектуру, живопись, историю, знания о строе языка, системе, характере, особенностях, сходств и различий с родным, интерференции.

Развивающий аспект обеспечивает осознание средств выражения мыслей, того, как люди произносят, какие слова употребляют для номинации предметов, сравнение и сопоставление явлений родного и иностранного языков, развитие чувства языка, языковой догадки, памяти во всех ее видах, логики (анализа, синтеза, сравнения, умозаключения), развитие сенсорного восприятия, мотивационной сферы, умения общаться, таких черт характера, как трудолюбие, воля, целеустремленность, активность, умение учиться.

Проанализировав все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1) коммуникативная компетенция является ведущей и стержневой и лежит в основе всех других компетенций.

2) общепринятое в отечественном образовании толкование целей должно быть конкретизировано следующим образом:

– практические и образовательные цели должны быть направлены на получение знаний, которые создают фундамент учебной и реальной деятельности;

– развивающие цели необходимо соотнести с формированием межпредметных или надпредметных навыков и умений, с развитием

определенных мыслительных способностей, без которых невозможно эффективное применение полученных знаний с учетом поставленных задач и особенностей ситуации;

– воспитательные цели – желаемый итог или набор компетенций, связанных с готовностью и способностью к действию и взаимодействию с учетом принятых в обществе законов и норм поведения, сформированных морально–ценностных установок личности.

3) эффективность усвоения знаний во многом зависит от степени эмоционально–чувственного воздействия на учащихся.

Итак, все составляющие цели обучения иностранному языку взаимосвязаны друг с другом и взаимообуславливают друг друга.

Если цель представляет собой многоаспектное образование, то и содержание, с помощью которого происходит достижение этой цели, не может быть не многокомпонентным. Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают его не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный. Первый аспект соотносится, как правило, с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения учебному предмету. Второй аспект — это собственно навыки и умения использовать приобретаемые знания с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации. Данные компоненты (знания, навыки и умения) наиболее часто встречаются у разных авторов. В то же время в теории обучения иностранным языкам до настоящего времени нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранным языкам.

Последователи школы Г.В. Роговой выделяют 3 компонента содержания обучения: лингвистический; психологический; методологический.

Лингвистический компонент включает языковой материал (строго отобранные фонетический, грамматический, лексический минимумы), речевой материал (образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно–тематически обусловленные) и социокультурный. Речевое высказывание в методике обучения ИЯ принимает вид учебной единицы. В качестве учебной единицы может выступать структурная группа, объединяющая различные по характеру высказывания. На содержание обучения ИЯ оказывает влияние такая отрасль языкознания, как социолингвистика, изучающая соотношение языка и культуры, языка и общества. Поэтому обучать ИЯ нужно не только как новому коду, но и как источнику сведений и национальной культуре народа, исходя из того, что язык выполняет две главные функции: коммуникативную и кумулятивную.

Психологический компонент – это формирование навыков и умений пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях. При обучении ИЯ формируется деятельность учебная (познавательная), в ходе которой ученик усваивает язык, у него формируются механизмы речи, и деятельность по общению, в ходе которой он использует язык. Владение ИЯ – это владение системой речевых навыков.

Методологический компонент – обучение учеников рациональным приемам учения, познания нового для них языка и формирования умений им практически пользоваться в целях общения (устного и письменного).

Тема 3. Принципы обучения иностранным языкам

Процесс обучения очень объемный и многоплановый. Трудно представить, что все принципы могут быть значимы для всего процесса. Под принципами обучения принято считать основные положения, определяющие характер процесса обучения, которые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов. Четко сформулированные принципы обучения помогут решить вопрос о том, как и какое содержание обучения отбирать, какие материалы и приемы использовать.

Зарубежные методисты отмечают важность лингвистических, психологических и дидактических факторов в обучении иностранному языку, однако понятие «принцип обучения» не является базисной категорией зарубежной методики и в настоящее время редко встречается в публикациях, вероятно, в силу того, что сам термин предполагает доминирующую роль учителя в учебном процессе, что отвергается современными методистами.

Нужно отметить, что некоторые авторы признают необходимость учета принципов учения и обучения и выделяют следующие:

- когнитивные принципы (cognitive principles): принцип автоматизации речевых единиц (automaticity); принцип использования внутренней мотивации (intrinsic motivation principle); принцип использования личного вклада учащегося (strategic investment principle) – его времени, сил, индивидуальных способностей и т. д. – и ряд других принципов;

- эмоционально–психологические принципы (affective principles): принцип «языкового Я» (language ego), который означает, что при овладении иностранным языком у человека формируется «второе Я», влияющее на его чувства, эмоции, поведение и т. д.; принцип взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка (language–culture connection). Также следует учитывать такие качества, как

уверенность в своих силах (self–confidence, self–esteem), способность экспериментировать и рисковать при использовании нового материала в процессе речеподражания на иностранном языке (risk–talking);

- лингвистические принципы (linguistic principles): учет влияния родного языка на овладение иностранным (native language effect); учет особенностей овладения изучаемым языком как промежуточной языковой системой (interlanguage – постоянно меняющаяся языковая система, которая находится между родным и изучаемым языками и по своей сути индивидуальна для каждого учащегося; совершенствуется по мере овладения языком, приближаясь к системе изучаемого языка); принцип коммуникативной компетенции (communicative competence) в процессе обучения иностранному языку.

Как в отечественной, так и в зарубежной методике не существует единого мнения относительно классификации принципов обучения. В отечественной методике многие описанные выше понятия рассматриваются в рамках лингвистических или психологических основ обучения и не считаются принципами, поскольку термин «принцип» чаще всего применим к дидактическим и методическим основам обучения.

3.1. Общедидактические принципы обучения иностранному языку

Общедидактические принципы отечественной науки отражают положения, которые используются при обучении любому предмету. В качестве основных можно назвать: принцип сознательности, активности, систематичности, наглядности, прочности, доступности и другие.

Принцип сознательности. Существует много толкований этого принципа. Приведем основные.

1) Сознательность заключается в сознательном сопоставлении родного и иностранного языков для более глубокого проникновения в их структуру [35; 18].

2) Сознательность есть постижение теории и умение применять ее на практике.

3) Сознательность – это понимание содержания речи. «Сведения о строе языка следует обобщать на основе языкового материала, который предварительно усвоен практически».

4) Сознательность – не только понимание содержания речи, но и осознание в процессе овладения тех единиц, из которых она состоит, и способов их использования [3].

5) Сознательность заключается в понимании того, почему надо учиться [13].

У сторонников интенсивного обучения иностранным языкам данный принцип получает следующее определение: « ... он рассматривается как более широкий принцип, предполагающий оптимальное сочетание (различное на разных этапах обучения), осознаваемого и неосознаваемого в обучении. Это сочетание предполагает рациональную, осознаваемую преподавателем дозировку обрабатываемых операций и действий; сознательное участие обучаемого в общении; не всегда и не вполне осознаваемое участие обучаемого в развертке и усвоении языковой системы. Это последнее положение не исключает из процесса обучения на определенных его этапах осознание учащимися и анализ с помощью преподавателя средств языковой коммуникации [11].

Принцип активности. В обучении иностранным языкам принцип активности приобретает важную роль, поскольку овладение изучаемым языком возможно в том случае, если каждый обучающийся является активным участником процесса, если он вовлечен в речевую деятельность. В современной психологии активность рассматривается, как основная характеристика процесса познания. Активность возникает в определенных условиях, и согласно теории установки, учащийся должен чувствовать потребность в изучении этого предмета и иметь необходимые предпосылки для удовлетворения этой потребности. В изучении неродного языка следует различать *интеллектуальную, эмоциональную, речевую* активность, которая в совокупности способна обеспечить благоприятные условия для овладения языком.

Интеллектуальная активность ребенка достигается постановкой проблемных вопросов, которые ставят учащихся перед необходимостью подумать, проанализировать, сравнить, обобщить, подключить мышление детей. Особенную роль призвана сыграть эмоциональная активность, которая проявляется в том, что дети небезразличны к выполняемой ими деятельности и если положительные эмоциональные переживания обеспечивают внутреннюю, внешнюю активность, следовательно, и успех, то отрицательные эмоциональные переживания затормаживают активность и плохо сказываются на успехах. Однако, у определенных категорий учащихся, наделенных сильными волевыми качествами, отрицательные эмоции вызывают неудовлетворение невыполненными заданиями, могут стимулировать активность в нужном направлении.

Важно развивать у учащихся инициативу речевого поведения. Этого можно достичь при условии, если ученик из объекта обучения становится субъектом. Чтобы овладеть иностранным языком, необходима практика в его применении, а для этого нужно рационально использовать отводимое на изучение иностранного языка время. Одним из путей решения проблемы

увеличения активного времени учащегося на уроке, является использование различных режимов работы (работа хором, маленькими группами, в парах, индивидуально, работа класса).

Принцип наглядности вытекает из сущности процесса восприятия, осмысливания и обобщения материала школьником. Под *наглядностью* понимается специально организованный показ языкового материала и его употребления в речи, с целью оказания помощи учащимся осознать этот материал. При толковании этого принципа для методики произошла любопытная ошибка: буквальное толкование термина «наглядность» или «глядение» на что-то. Отсюда и требование – использовать картины, изображения предметов, сами предметы. Но когда дидакты говорят, что принцип наглядности предполагает восприятие изучаемого явления, то при осуществлении этого принципа учителем иностранного языка речь не должна идти лишь о демонстрации самих предметов и их изображений. Е.И. Пассов считает, что языковая наглядность должна реализовываться следующими путями:

- 1) постоянная речевая деятельность учащихся на иностранном языке;
- 2) речь учителя на уроке, если она не ограничивается фразами: «Встань», «Прочти», «Садись» и т.п.;
- 3) газеты и журналы;
- 4) радиопередачи и телепередачи, видеофильмы, кинофильмы и мультипликационные фильмы;
- 5) кружки;
- 6) аудио записи для самостоятельной работы;
- 7) библиотечка для дополнительного чтения по интересам;
- 8) вечера и другие мероприятия на иностранных языках.

В совокупности все эти средства создадут как раз ту иноязычную среду, которая и обеспечит языковую наглядность. Такая наглядность, безусловно, не исключает иллюстративную наглядность. Но речь идет о том, что на первом плане должна быть языковая наглядность. В качестве же вспомогательных средств могут использоваться сюжетные картины и их серии, предметы и действия с ними, макеты, диафильмы.

Принцип развивающего обучения. Одной из ключевых проблем дидактики, имеющей огромное методологическое значение, является проблема обучения и развития, когда процесс овладения знаниями и способами деятельности должен служить средством всестороннего развития личности. Известно, что обучение создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития. Таким образом, правильно организованное обучение ребенка способствует детскому

умственному развитию, вызывает к жизни такие процессы развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Следует, однако, подчеркнуть, что процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития, и между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной априорной умозрительной формулой.

Принципы доступности и посильности. Применение этих принципов требует, чтобы обучение осуществлялось на уровне возможностей детей, чтобы они не испытывали непреодолимых трудностей. Доступность обеспечивается, как самим материалом, его организацией, так и методикой работы с ним на уроке. Конкретное свое выражение данный принцип находит в строгом отборе языкового и речевого материала и преподнесении его в структурах, речевых единицах, соотнесенных с ситуациями общения, близкими и понятными детям, построении учебного процесса языка, исходя из реальных возможностей, что находит выражение в объеме предполагаемого материала и уровня усвоения. Посильность проявляется в темпе продвижения изучения материала.

Принцип прочности выражается в том, что вводимые в память учащихся слова, структуры должны в ней сохраняться, чтобы учащиеся могли извлечь из нее нужные единицы всякий раз, когда возникает необходимость. Прочность усвоения обеспечивается путем: яркого преподнесения материала при ознакомлении с ним учащихся, когда у них возникают живые образы, ассоциации; тренировки в воспроизведении материала, сразу после ознакомления и на последующих уроках, с включением различных анализаторов; самостоятельного творческого применения, при котором данный материал используется для передачи необходимого материала, когда внимание ученика сосредоточено на содержании, а не на его форме; системного контроля усвоения пройденного, что создает благоприятные условия для удержания материала в памяти.

3.2 Специфические методические принципы обучения иностранному языку

Методические принципы более детально описывают и конкретизируют специфику обучения ИЯ. К этой группе относятся: *принцип коммуникативной направленности, учета особенностей родного языка, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, принцип функциональности, устного опережения, аппроксимации*, а также

целый ряд других принципов, которые формулируются авторами в зависимости от избранного подхода к обучению.

Принцип устной основы и принцип устного опережения своими корнями в прямой метод. В 1880 г. Ф. Гуэн писал, что устная речь должна предшествовать речи письменной. Это положение было подхвачено американскими неопрямистами и стало одним из базисных в их методике. Суть данного принципа в том, что устная речь появилась раньше письменной, и человек усваивает родной язык сначала в устной форме, письменная речь есть лишь фиксированная устная речь, следовательно, нужно сначала научиться говорить и понимать, а это уже обеспечит и умение читать, и умение писать. Опираясь на этот принцип, длительное время (от полугода до двух лет) обучают речи на устной основе, т.е. без чтения текстов и без записи. В миниатюре этот подход во многих современных учебниках приобрел вид так называемых устных вводных курсов (от двух недель до четырех месяцев). Внедрение принципа устной основы вызывает возражения как теоретического, так и практического характера: большинство людей обладает зрительной и смешанной памятью, а не слуховой; одним из непреложных положений психологии является следующее: чем больше анализаторов участвует в усвоении, тем оно прочнее; практика показала, что после устных вводных курсов труден переход к чтению и письму.

Советскими методистами, которые руководствовались известным положением И.П. Павлова о ведущей роли речедвигательного анализатора, был выдвинут **принцип устного опережения**. Он представлялся весьма плодотворным, толкование его, однако, чаще всего не точное. В частности, пишут о том, что при осуществлении этого принципа речь идет лишь об устном введении материала, в основном же все строится на обработке письменных текстов. На практике бывает именно так. Но вряд ли это компрометирует сам принцип. Принцип же предусматривает: 1) не просто введение, а автоматизацию определенной дозы речевого материала до того, как приступают к тексту; 2) использование текста в качестве зрительного подкрепления и как «содержательной базы» для дальнейшей работы; 3) большую работу в устном плане после текста.

Принцип комплексности предполагает совместное усвоение всех четырех видов речевой деятельности. Однако просто совместное, параллельное существование видов речевой деятельности – еще не комплексность. Главное в том, чтобы обеспечивалось их взаимовлияние друг на друга при ведущей роли каждого из видов попеременно на разных отрезках процесса обучения.

Принцип учета родного языка учащихся. Представители различных методических систем выдвигают разные принципы относительно родного языка обучаемых. Так, сторонники прямого и натурального методов провозглашают принцип исключения родного языка учащихся из процесса обучения. Другие выдвигают принцип опоры на родной язык, третьи – принцип учета родного языка обучаемых. *Принцип опоры на родной язык* предполагает, что на уроке ученику все время необходимо сравнивать формы двух языков, анализировать их сходство и различие с целью детального постижения строя языков. Однако, это направлено на теоретическое осмысление, но не на практическое овладение. *Принцип учета родного языка* направлен на практическое овладение иноязычной речью. Этому служит, такая организация речевого материала, которая способствует предотвращению интерференции со стороны родного языка; осуществлению принципа способствует соответствующая организация процесса усвоения иноязычных форм (лексических единиц). Данный аспект значим для преподавателя, который обеспечивает профилактику ошибок, предусмотрев их заранее. Таким образом, принцип учета родного языка как бы скрыт от учащегося. Следует отметить, что он может быть эффективно реализован в моноязычной аудитории, в интернациональных же классах, где собраны учащиеся, говорящие на разных языках, учителю сложнее учитывать особенности родного языка всех обучаемых.

Принцип синтетичности усвоения. Е.И. Пассов относит сюда несколько принципов [20]. Во–первых, собственно принцип синтетического усвоения материала, выдвинутый Г. Пальмером. По мнению автора, синтетичность заставит избежать анализа и перевода. Обильное слушание материала, предпосылаемое Г. Пальмером всему процессу усвоения, действительно ставило учащегося перед необходимостью интуитивно схватывать целое, не анализируя его. Во–вторых, это выдвинутый в аудиовизуальном методе принцип глобального восприятия структур, восходящий к пальмеровской синтетичности. Также предполагается, что ученик только слушает целые структуры, не анализируя их, не переводя, имитирует и воспроизводит. К этой же группе, в–третьих, относится и принцип усвоения лексики во фразе, предложенный еще прямистами и возрожденный в последние годы.

Принцип программирования коммуникативной деятельности в упражнениях выдвинут А.П. Старковым. «Любая рациональная система обучения, – пишет А.П. Старков, представляет собой программирование соответствующей деятельности» [28]. А.П. Старков включает в него отбор

языкового материала для упражнений, отбор самих упражнений в соответствии с этапом обучения, соблюдение одной трудности, моделирование действительности с применением наглядности.

Принцип единства и разнородности целей и путей обучения. В 1967 году появилась статья П.Б. Гурвича, в которой впервые была сделана попытка, сформулировать чисто методические принципы в полном объеме. Вот как раскрывает этот принцип П.Б. Гурвич: «Если цель – употребление слов в предложениях (в речи), то это не исключает, а наоборот, предполагает определенную работу с изолированным словом; если цель – усвоение языкового материала до уровня рецептивного владения – путь к этой цели может лежать через репродуктивные и продуктивные упражнения...» [8].

Принципы взаимодополнения предложены П.Б. Гурвичем. Их четыре: произвольного и непроизвольного; осознанных и автоматизированных действий; заученного и творческого; направляемых и свободных действий.

Подводя итоги анализа различных принципов, Е.И. Пассов предложил следующую **иерархию принципов**:

- принципы первого ранга (общедидактические), лежащие в основе обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку;
- принципы второго ранга (общеметодические), лежащие в основе обучения иностранному языку вообще;
- принципы третьего ранга (частнометодические), лежащие в основе обучения тому или иному виду речевой деятельности;
- принципы четвертого ранга – такие, которые значимы для более узкой сферы обучения (для использования ТСО, для обучения грамматической стороне речевой деятельности и др.) [20].

Тема 4. Методы обучения иностранным языкам

В методике обучения иностранным языкам под методом принято считать путь достижения поставленной цели, однако используется оно для обозначения разных по масштабу путей. Методом называют принципиальное направление в обучении иностранным языкам, характеризующееся определенными целями, содержанием и принципами обучения (грамматико–переводной метод, прямой метод и др.). Так, при грамматико–переводном методе обучение велось с целью развития логического мышления и умения читать и переводить тексты. Главное внимание уделялось изучению грамматических правил в качестве необходимого средства в овладении иностранным языком, и прежде всего

чением. При обучении прямым методом в качестве основной цели выступало развитие практических умений пользоваться иностранным языком: понимать его, говорить на нем, а также читать и писать. Слово метод обозначает путь–систему обучения внутри какого–либо направления, отражающую концепцию автора (авторов), предложившего его (метод Франсуа Гуэна, метод Пальмера внутри прямого метода–направления). Слово метод указывает на путь–способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся внутри какой–либо системы, на технологическую операцию, обеспечивающую взаимодействие обучающей и обучаемой сторон и входящую в качестве компонента в технологию обучения, непосредственно связанную с проблемой, как учить, если исходить из того, что организация и осуществление педагогического процесса происходит: посредством методов обучения, реализуемых в методических приемах; с помощью разнообразных средств обучения; при использовании различных организационных форм работы учащихся; с учетом возраста учащихся, уровня их подготовки по иностранному языку и общего развития, степени обученности, учебного материала и времени, отводимого на его изучение.

Современная система российского образования переживает сложный этап реформирования. И в этой ситуации идет борьба между новым и старым, между стремлением обобщить богатейший опыт, накопленный международным сообществом в области методики преподавания иностранных языков и ожесточенным сопротивлением тех, кто не хочет и боится перемен. Еще в 1879г. Г.П. Недлер писал: «Вряд ли кто станет оспаривать, что значительное число преподавателей иностранных языков не удовлетворяют тем требованиям, которые мы вправе ставить людям, занимающихся обучением и воспитанием [16]. А.И. Алешин, изучавший историю гимназий в России, констатировал, что после реформы 1864г. «усилившееся положение новых языков создало повышенный спрос на их преподавателей. Сразу же найти хороших было трудно и поэтому естественно, что между ними были многие, которых приходилось терпеть только потому, что их нечем было заменить» [16]. Аналогичное высказывание мы находим и у Л.В. Щербы, который указывал, что все члены секции иностранных языков были обеспокоены тем, «где взять учителей новых языков; то, что существует, – убожество» [16]. Приведенные высказывания разных авторов, сделанные в различные годы, показывают, что многие преподаватели, если не большинство, находились на низком уровне. И как следствие, очень плохо знали иностранные языки ученики. А.А. Миролубов отмечает следующие причины такого бедственного положения с изучением иностранных языков в средних и

высших учебных заведениях России: уровень очень многих преподавателей был крайне низок; применяемые методы были несовершенны, а подхода, отвечающего особенностям русской школы, еще не было выработано; особое внимание по требованию Министерства Просвещения обращалось на обучение латинскому языку; условия преподавания (огромная наполняемость классов, наличие 2–3 часов в неделю в отдельных классах и др.) не содействовали успеху обучения [16].

4.1 Традиционные методы обучения иностранным языкам

Грамматико–переводной метод. Согласно данному методу, владение языком есть владение грамматикой и словарем. Процесс совершенствования понимается как движение от одной грамматической схемы к другой. Таким образом, преподаватель, планирующий курс по данному методу, сначала думает о том, какие грамматические схемы он хочет осветить. Затем под эти темы подбираются тексты, из которых выделяются отдельные предложения, и заканчивается все переводом. Сначала – с иностранного языка на родной, затем – наоборот. Что касается текста, обычно это бывает так называемый искусственный текст, в котором практически не уделяется значение смыслу: не столь важно, что ты скажешь, важно то, как ты это скажешь. Некоторые приверженцы этого метода (Г.Оллендорф) считали, что тексты учебника должны быть подобраны так, чтобы их содержание скорее отталкивало, нежели привлекало учеников, т.к. при изучении языка важно усвоить грамматику, а не текст, который служит лишь иллюстрацией к ней. Только в 60–е в СССР начали проникать зарубежные пособия. Что касается английского языка, то это знаменитые учебники Хорнби и Эккерсли. А в 1965 году появился наш «Бонк» – учебник, по которому, при всех его недостатках, не одно поколение все–таки худо–бедно овладело английским. Основным недостатком является, конечно, то, что традиционный метод создает идеальные предпосылки для возникновения так называемого языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения перестает выражать самого себя и начинает не говорить, а просто–напросто комбинировать слова посредством некоторых правил. Данный способ изучения иностранных языков господствовал до конца 50–х годов и был практически единственным, с помощью которого учили всех.

Однако, несмотря на некоторые заслуженные нарекания, традиционный метод обладает рядом достоинств: он позволяет усваивать грамматику на очень высоком уровне; метод хорош для людей с сильно развитым логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык именно как совокупность грамматических формул.

Современная лексико–грамматическая методика направлена на обучение языку как системе. В первую очередь четырем основным языковым навыкам – не только говорению и аудированию, но чтению и письму. Поэтому большое внимание учащихся уделяется разбору текстов, писанию изложений и сочинений. Кроме того, все должны усвоить структуру и логику иностранного языка, уметь соотносить его с родным, понимать, в чем их сходство и различия. Это невозможно без серьезного изучения грамматики и без практики двустороннего перевода.

Натуральный метод. Сущность натурального метода состояла в том, чтобы при обучении иностранному языку создавать те же условия и применять тот же метод, что и при естественном усвоении родного языка ребенком. Отсюда и название метода: натуральный, или естественный. Наиболее видными представителями этого метода были М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и др. Самый популярный среди них М. Берлиц, курсы и учебники которого были распространены в Европе и США и некоторое время в России и в СССР. Главная цель обучения при натуральном методе – научить учащихся говорить на иностранном языке. Сторонники этого метода исходили из той предпосылки, что, научившись говорить, учащиеся могут читать и писать на изучаемом языке, даже не будучи обучены технике чтения и письма.

История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. Самым древним был метод натуральный, который ничем не отличался от того метода, которым ребенка обучают родному языку. Иностраный язык осваивался путем подражания готовым образцам, путем многократного повторения и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным. Естественный метод, преследовавший чисто практические цели – обучение прежде всего умению говорить и читать легкий текст, – долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев. С возникновением школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать языку естественным методом, однако он вскоре был заменен переводным методом.

Прямой метод обучения. Метод обучения иностранным языкам, возникший на основе натурального метода. В разработке метода, получившего обоснование в конце XIX – начале XX вв., приняли участие психологи и лингвисты (В. Фиетор, О. Есперсен), а также методисты (Ш. Швейцер, Г. Вендт, Э. Симоно и др.). Представители метода ставили перед собой цель – обучить учащихся практическому владению языком, на

начальном этапе – преимущественно его устной форме. Отбор лексического материала регламентировался темами общения, а из грамматики предлагалось изучать только то, что соответствовало современной норме. Создатели прямого метода обучения широко рекомендовали использовать индукцию, т. е. наблюдение за языковым материалом и самостоятельное выведение учащимися правил, которые в дальнейшем следовало приводить в систему.

Основная заслуга представителей прямого метода обучения заключается в обращении к живому разговорному языку, в создании методики обучения устной речи, в разработке системы фонетических упражнений, позволяющей эффективно овладевать звуковой стороной языка, в использовании наглядности как средства семантизации иноязычного материала. Использование ТСО привело к образованию современных вариантов прямого метода обучения (аудиовизуального – обучение языку с опорой на зрительно–слуховые образы в виде кадров диа– и кинофильмов, и аудиолингвального – предусматривает использование звукотехники для образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые в звукозаписи речевые стимулы).

Прямой метод обучения и натуральный метод разграничиваются следующим образом: а) изучение нового материала в соответствии со специально разработанным планом при прямом методе обучения (в отличие от натурального метода); б) необходимое количество правил, предназначенное для коррекции изучаемого материала при прямом методе обучения, что не допускает натуральный метод; в) разумное применение чтения и письма, способствующее закреплению нового материала при прямом методе обучения, что также не предусматривается натуральным методом.

Неопрямые методы. Неопрямые методы резко разграничиваются в зависимости от цели обучения: методика репродуктивного (Г.Пальмер, Л.Блумфилд и др.) и методика рецептивного овладения языком (М.Уэст и др.). Сторонники непрямого метода пытаются заменить обучение правилам традиционной грамматики обучением структурам языка (Ч.Фриз, Р.Ладо и др.). Они пытаются создать языковую среду посредством различных технических средств. Одним из ярких представителей этого направления в методике преподавания иностранного языка является Г.Пальмер – автор более 50 теоретических работ, учебников и учебных пособий, посвященных проблемам преподавания английского как иностранного. Он принимал участие в разработке принципов отбора лексики и был автором и соавтором словарей–минимумов. Г.Пальмер ставил перед изучением иностранного языка чисто практические задачи –

научить учащихся свободно владеть английским языком (т.е. понимать устную речь, говорить, читать и писать), причем степень владения языком должна максимально приближаться к владению этим языком его носителями.

Продолжительность курса Г.Пальмер определяет в зависимости от объема изучаемого материала от 2,5 до 6,5 лет. Г.Пальмер справедливо отмечает, что нельзя начинать обучение иностранному языку с изучения литературных произведений. Поэтому объектом обучения должен быть живой разговорный язык, служащий основой не только устной речи, но и умения читать. К содержанию текстов Г.Пальмер предъявляет следующие требования: они должны быть интересными и занимательными, соответствовать возрасту учащихся; должны содержать только известные учащимся реалии; сюжетные тексты предпочтительнее описательных, т.к. более удобны для развития навыков устной речи. Исследователь одним из первых ставит вопрос о научном отборе словаря. Учебный словарь он подразделяет на две большие группы: строго отобранный, который он называет микрокосм (*the microcosm*), и стихийный. Первому надлежит систематически обучать на начальной и средней ступенях обучения, а второй накапливается стихийно на продвинутой ступени обучения.

Микрокосм представляет собой в миниатюре весь язык, ограниченный по объему. Считая термин «слово» (*word*) слишком неопределенным, Г.Пальмер пользуется термином «лексическая единица» (*lexicological unit*).

Рассматривая методические принципы Г.Пальмера, следует выделить те из них, которые являются определяющими для его концепции: активность и пассивность; сознательное и подсознательное обучение языку; градация трудностей.

Если несколько упростить процесс обучения иностранному языку, предлагаемый Г.Пальмером, то он сводится к запоминанию наизусть готовых образцов посредством имитации и постоянного повторения с последующим их воспроизведением в различных комбинациях.

В процессе запоминания весьма существенную роль играет слушание речи на иностранном языке. Упражнения в слушании беглой иностранной речи, независимо от того, изучались ли учащимися предварительно ее компоненты или нет, по мнению Г.Пальмера, – один из самых эффективных (*profitable*) видов работы на протяжении всего курса обучения языку. Их эффективность Г.Пальмер видит в том, что они дают возможность упражнять и развивать имеющуюся у учащихся способность к непосредственному, интуитивному пониманию (*direct and subconscious understanding without mental analysis*).

Умение интуитивно схватывать иностранную речь на слух может быть как конечной, так и промежуточной целью обучения, за которой может следовать сознательное изучение (conscious and intelligent study) фактов языка.

Метод Г.Пальмера в том виде, как он сформулирован в «The Scientific Study and Teaching of Languages», представляет собой в зарубежной методике наиболее продуманную систему обучения репродуктивному владению языком. Автор создал систему учебных пособий для обучения английскому языку, а также книгу для учителя, содержащую конкретные указания по использованию его учебных пособий. Кроме того, заслуживает внимания его система упражнений для развития устной речи. Особенно ценными представляются подстановочные таблицы, в основу которых положен структурный подход к языку.

Аудио–лингвальный метод. Аудио–лингвальный метод Ч.Фриза, Р.Ладо основан на бихевиористском подходе к обучению и структурном направлении в лингвистике. Суть метода состоит в том, что язык трактуется как «поведение», которому следует обучить. В соответствии с данным методом язык должен быть представлен в виде небольших по объему и градуированных по трудности единиц, структур, которыми учащиеся овладевают путем их повторения, подстановки, трансформации и т.д. В качестве конечной цели обучения выдвигается всестороннее овладение иностранным языком, т.е. всеми видами устного и письменного общения.

Рассматривая язык как средство устной коммуникации, Ч.Фриз и Р.Ладо утверждают, что независимо от конечной цели основу обучения составляет устная речь. Значительное место в работах Ч.Фриза и Р.Ладо отводится звуковой стороне языка – беглости речи, интонации, ритму и т.д. Наиболее полно они изложили методику работы со структурами. Аудио–лингвальный метод Ч.Фриза и Р.Ладо сохраняет основные черты неопрямизма: язык определяет наше мышление, поэтому для обучения ему непригодны сравнение и перевод; лучшее средство для усвоения языка – подражание, образование по аналогии и многократное повторение заученного. Аудио–лингвальный метод имеет целый ряд недостатков, главными из которых являются: пассивность обучаемых, отсутствие инициативы со стороны учителя, тренировка языковой формы без опоры на значение изучаемого явления, а также недооценка когнитивных процессов обучения и роли письменной речи.

Аудио–визуальный метод. Этот метод возник на базе «армейского метода». Используя некоторые положения «армейского метода» – интенсивность обучения, создание искусственной среды и т.д., – создатели аудио–визуального метода значительно видоизменили его и попытались

обосновать данными языкознания и психологии. Его создателями считают П.Губерину (директора института фонетики в Загребе) и П.Ривана (заместителя директора научно–методического центра в Сен–Клу, Париж).

Основная цель аудио–визуального метода – обучить учащихся устной речи. Само название метода в известной мере отражает положенные в его основу принципы. Он называется аудио–визуальным, так как весь новый материал воспринимается учащимися длительное время только на слух, а его значение раскрывается с помощью зрительной наглядности. Этот метод также называется структурно–глобальным, т.к. обучение языку происходит по целостно (глобально) воспринимаемым специально отобраным структурам (моделям).

Продолжительность курса по аудио–визуальному методу равна примерно четырем месяцам при ежедневных четырехчасовых занятиях, кроме двух выходных дней. Это в среднем 250–300 часов на весь курс обучения. Все занятия языком делятся на аудиторные и лабораторные. Домашние задания отсутствуют. В процессе работы над грамматикой учащиеся не получают никаких правил и не подвергают изучаемые явления анализу, т.к. представители аудио–визуального метода считают, что подобная аналитическая работа интересна для лингвиста, но не для начинающего изучать иностранный язык.

Фонетика, как и грамматика, изучается целостно. Каждый новый звук усваивается в ритмической группе. Особое внимание уделяется правильной интонации. Весь цикл занятий в пределах одного урока заканчивается беседой. Аудио–визуальный метод обучения до сих пор распространен во многих учебных заведениях. Его элементы находят применение при обучении языку с использованием видеоматериалов. Популярность этого метода объясняется тем, что аутентичные материалы имитируют условия реальной языковой среды носителей языка, способствуют развитию мотивации и интереса учащихся. Будучи разновидностью прямого метода, аудио–визуальный метод игнорирует необходимость обучения письменной речи, недооценивает роль родного языка учащихся, полностью исключает перевод. В соответствии с идеями бихевиоризма большое внимание уделяется механическому повторению и заучиванию, не учитывается творческий характер процесса обучения.

Сознательно–сопоставительный метод. Сознательно–сопоставительный метод применяется в настоящее время в разных странах, но наибольшее распространение он получил в нашей стране. Значительную роль в создании этого метода сыграл академик Л.В.Щерба. По мнению Л.В.Щербы, следует различать: а) язык (речь) как процесс говорения и понимания; б) язык как обработанный лингвистический опыт,

обуславливающий возможность процесса говорения и понимания; в) язык (языковой материал) как необработанный лингвистический опыт, в основе которого лежит язык (речь).

Лингвистический опыт, или языковой материал, – это те же акты говорения и понимания, но в виде воспоминаний. Обработанный или упорядоченный лингвистический опыт – это грамматические и лексические нормы, свойственные языку в данный исторический отрезок времени. Необработанный лингвистический материал – это готовые языковые единицы, которые мы воспринимаем, не подвергая их анализу; это – повторение раз слышанного без внесения творческих элементов. Л.В.Щерба указывает на то, что говорение проявляется тогда, когда у учащихся начинает создаваться чувство языка, появляется способность создавать новые контексты и отличать возможные контексты от невозможных, правильные от ошибочных [18].

В качестве практической цели обучения представители сознательно–сопоставительного метода выделяли умения учащихся читать и понимать текст и устную речь на слух, а также научить говорить и писать на иностранном языке.

В основу метода положены следующие принципы: осознание языковых явлений в период их усвоения и способов их использования; связь содержания с языковой формой; сопоставительное изучение языковых явлений; одновременное развитие всех видов речевой деятельности; разграничение активного и пассивного языкового материала; использование отрицательного языкового материала.

В качестве комментария к последнему принципу следует отметить, что отрицательный языковой материал можно получить при выполнении любых упражнений, однако особенно полезными для этой цели в условиях искусственного (школьного) усвоения языка являются переводы (особенно письменные) с родного языка на иностранный. Тогда предложение на родном языке (в случае невозможности дословного перевода на иностранный язык) будет источником того отрицательного языкового материала, который дает возможность более сознательно усвоить положительный материал, т.е. иную по сравнению с родным языком конструкцию.

Коммуникативный метод изучения иностранного языка. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам сегодня является одним из самых популярных в мире. Многие считают его самым прогрессивным и самым эффективным. Коммуникативный метод появился в 60–70–х годах в Британии, когда английский язык постепенно начал приобретать статус языка международного общения. Тогда–то и

выяснилось, что испытанные и надежные для того времени традиционные методики перестали удовлетворять нуждам большинства изучающих английский язык иностранцев.

Данный метод представляет собой совокупность приемов, призванных научить эффективному общению в языковой среде. Большинство из них использовали на занятиях и ранее. Одним из основных приемов его является имитация ситуаций из реальной жизни, призванных стимулировать учащихся к активному "говорению". При этом очень важно, чтобы темы были животрепещущими, связанными с повседневной жизнью студентов, проблемами, их интересующими. На занятиях, проводимых по коммуникативной методике, ход урока зависит от самих обучаемых – их ответов, реакции и т.п. Поскольку общение происходит осмысленно, на целесообразные темы. Конечно же, большую часть занятий занимает разговорная речь, хотя чтение и письмо изучаются тоже. Преподаватели, в основном, не говорят, а слушают и направляют ход занятия.

4.2 Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам.

4.2.1 Методы отечественных представителей

Суггестопедический метод (метод Лозанова). Этот метод получил свое название от терминов «суггестология» – наука о внушении и «суггестопедия» – раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения внушения в педагогике. Этот метод был разработан и апробирован в 1960–е годы в Болгарии под руководством ученого – психиатра и педагога Г. Лозанова. Отличительной чертой этого метода является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения, релаксации. Метод Г. Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике и методике преподавания иностранного языка, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени. Основными средствами активизации резервных возможностей человека, по Лозанову, являются следующие:

Авторитет. Личность учителя играет ведущую роль в процессе обучения. Определенные качества, которыми должен обладать учитель (уверенность в себе, умение вести урок в соответствии со спецификой метода, внешние данные, энтузиазм и т.д.), способствуют повышению его авторитета и помогают завоевать расположение учащихся, что необходимо для успешного обучения.

Инфантилизация. Под этим термином понимается «создание в группе обстановки разумно организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности» [7]. Использование ролевых игр, музыки и комфортные условия для занятий позволяют учащимся обрести чувство уверенности в себе, обеспечивают благоприятные возможности для овладения учебным материалом.

Двуплановость. Это означает, что учитель или обучаемый использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру поведения для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Подобная двуплановость, или второе «я» учителя, способствует созданию его авторитета, а также помогает раскрепощению, релаксации и инфантилизации обучаемых.

Интонация, ритм и концертная псевдопассивность. Согласно суггестопедическому методу, слушание должно быть организовано определенным образом. Особые требования предъявляются к интонации и ритму звучащего материала. Текстовый материал «исполняется» преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыки. Музыка, так же как и интонация, ритм должна иметь определенную частоту и способствовать релаксации и медитации, что приводит учащихся в состояние так называемой «концертной псевдопассивности», когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Суггестопедический метод Г. Лозанова положил начало развитию в отечественной методике целого ряда интенсивных методов, основными из которых являются: метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, метод погружения (А.С.Плесневич), гипнопедия (Э.В.Сировский), ритмопедия, релаксопедия и др.

Эмоционально-смысловой метод. У истоков эмоционально-смыслового метода изучения иностранных языков стоит болгарский психиатр Лозанов, работавший с пациентами по собственному методу психокоррекции. Он создавал т.н. «группы по интересам», а изучение иностранного языка было медицинским инструментом. В Москве наработки Лозанова используют в 2-х языковых школах: «Система-3» и «Школа Китайгородской». Школа Китайгородской уже 25 лет работает по одноименной методике, построенной на сочетании лозановских наработок с фундаментальным курсом, и принимает как взрослых, так и детей.

Методика Шехтера предполагает свободное языковое общение преподавателя со студентами с первого занятия. Учащиеся выбирают себе второе имя, привычное для носителя изучаемого языка, и соответствующую

“легенду” архитектор из Глазго, скрипачка из Палермо и т.д. Суть метода в том, что фразы и конструкции запоминаются естественно. Общеизвестно, что многие столичные дворяне, жившие на рубеже XVIII–XIX вв., выражаясь словами Пушкина, “по–русски плохо знали”. В какой–то мере русских дворян можно было считать предшественниками тех, кто изучает язык по методу Шехтера. В его школе “Система–3” отказались от установки создателя метода, который утверждал, что до основных грамматических правил студент должен “дойти” самостоятельно. Грамматические курсы служат мостами–связками между ступенями обучения (всего их 3). Предполагается, что после первого этапа студент не потеряется в стране изучаемого языка, после второго – не заблудится в грамматике собственного монолога, а после третьего сможет быть полноправным участником любой дискуссии.

Сознательно-практический метод. Ведущий метод обучения иностранным языкам в условиях вузовского обучения (название было предложено в 60–е гг. известным советским психологом и методистом Б. В. Беляевым, который дал обоснование метода с психологической точки зрения). Этот метод является сознательным, так как в процессе занятий предполагается осознание учащимися языковых форм, необходимых для общения, но в то же время метод является практическим, так как решающим фактором обучения признается иноязычно–речевая практика. Основы занятий по сознательно–практическому методу формулируются следующим образом: 1) учитываются особенности родного языка учащихся, что способствует, с одной стороны, преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка при изучении иностранного и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый – с другой; 2) обучение проводится на синтаксической основе с выделением предложения как минимальной речевой единицы (единицы общения); 3) осуществляется практический подход к овладению грамматическими средствами языка; 4) средства общения изучаются в объеме, отвечающем целям и задачам обучения и в этой связи проводится минимизация таких средств; 5) обеспечивается концентризм в подаче и расположении лексико–грамматического материала; 6) принцип функциональности рассматривается в качестве ведущего при организации и подаче учебного материала; 7) основу занятий по грамматике составляют модели предложений, группируемые в соответствии со структурно–семантическим подходом.

Основными методическими положениями сознательно–практического метода считаются следующие: 1) параллельное овладение видами речевой деятельности; 2) организация обучения в последовательности – от

приобретения знаний к речевым навыкам и умениям; 3) осознание языковых фактов по мере их усвоения и способов их применения в речевом общении; 4) разграничение учебного материала на активный и пассивный и его дифференцированное усвоение в результате выполнения специальных упражнений (языковых, речевых); 5) учет родного языка учащихся. Концепция метода реализована в большом числе учебников, условно подразделяемых на грамматические, грамматико–речевые и речевые. Сознательно–практический метод сохраняет позиции ведущего метода при установке на практическое овладение языком через осознание его структуры. Его следует считать оптимальным методом обучения на занятиях со студентами–филологами, для которых иностранный язык является не только средством общения, но и средством профессиональной деятельности.

Лингвосоциокультурный метод. Специалисты справедливо называют лингвосоциокультурный метод изучения английского языка одним из наиболее серьезных и, так сказать, всесторонних. Это объясняется тем, что при данном подходе к языку студенты рассматривают не только языковые формы, а также социальное окружение и культуру носителей языка. По мнению сторонников этого метода, язык, будучи оторванным от своей культуры, становится мертвым и бесполезным.

Любой язык является детищем какой-либо культуры и незнание особенностей того или иного социума приводит к столь распространенным речевым ошибкам. К примеру, распространенная в деловом общении фраза «Какие вопросы интересуют вас» большинством наших соотечественников переводится, как «What problems are you interested in?». При этом мало кто принимает во внимание тот факт, что для британца слово «problems» окрашено в устойчивый негативный оттенок. Таким образом, лингвосоциокультурный метод, так сказать, не учит сам язык, а учит понимать его носителей. Эта методика совмещает в себе два направления: изучения языка страны и культуры ее населения. По мнению сторонников лингвосоциокультурного метода изучения иностранного, в частности английского языка, считают, что около пятидесяти двух процентов всех речевых ошибок совершаются под влиянием родного языка, а сорок восемь процентов приходится на непонимание сути социальной жизни и культуры носителей изучаемого языка.

При изучении, к примеру, английского языка важно не что говорите вы, а как вас поймет британец. То есть, что услышит в вашей фразе носитель языка, который, в свою очередь, как и вы, является представителем особого социокультурного строя. Наиболее ярким представителем этой методики изучения языка является С.Г.Тер–Минасова.

Эксплицитные методы. В рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков и умений можно выделить два метода: дедуктивный и индуктивный.

Название дедуктивный метод происходит от слова “дедукция”, что означает умозаключение от общего к частному. При дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений – ознакомление – реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап – тренировка – включает отработку изолированных формальных операций, третий этап – речевая практика – организуется на базе переводных упражнений.

Другим методом эксплицитного подхода является индуктивный метод. Индуктивный метод исходит из такой формы умозаключения, как индукция, предусматривающая переход от единичных фактов к общим положениям. Индуктивный метод представляет возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка. При индуктивном методе учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ нового явления происходит путем сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом если нужно, используются подсказки преподавателя или учебника. Потом следует серия упражнений на идентификацию и объяснение нового грамматического явления, на актуализацию его форм.

Имплицитные методы. Имплицитный подход к формированию грамматических навыков включает два метода с различными модификациями, а именно – структурный и коммуникативный. Структурными методами можно назвать ряд методов формирования грамматических навыков, разработанных различными авторами в рамках методов, которые они называли устными, активными, структурно–функциональными и т. п. Структурными эти методы формирования грамматических навыков можно называть, потому что в основу их упражнений кладутся структурные модели, или модели предложений, символически выражаемые через формулу, например: S–V–O, где S – подлежащее, V – сказуемое, O – дополнение. Структурные модели называют еще языковыми или речевыми моделями или, если они выражены не символами, а лексическими единицами, речевыми образцами, типовыми фразами.

Другой разновидностью имплицитного подхода к формированию грамматических навыков являются коммуникативные методы. К коммуникативным методам относят различные варианты интенсивных

методов, так называемый метод гувернантки и просто естественное погружение в языковую среду, вынуждающее к общению в коммуникативных целях. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам, и в том числе формирование грамматических навыков, разработан Е.И. Пассовым.

Проблемно-поисковый метод. Общедидактический метод обучения, получивший в 70-е гг. широкое распространение в практике преподавания различных дисциплин, в том числе и иностранных языков. В процессе работы с использованием данного метода применяются такие приемы обучения, как создание на уроке проблемных ситуаций, организация коллективного обсуждения возможных подходов к их решению, выполнение упражнений, предусматривающих различные формы общения преподавателя и учащихся, максимально приближенные к условиям реальной коммуникации. В частности, рекомендуются упражнения, получившие в методике преподавания иностранных языков название «инициативные» [26], которые формируют умения начать разговор, заинтересовать партнера по общению, привлечь внимание собеседника и т. д. Существуют различные варианты метода: проблемное изложение учебного материала, проблемные эвристические беседы, выполнение упражнений проблемно-поискового характера и т. д. Конечно, проблемно-поисковый метод обучения нельзя рассматривать в качестве универсального и единственно правильного метода обучения при попытке активизировать внимание и поисковую деятельность учащихся. Этот метод требует тщательной подготовки преподавателя и значительных затрат учебного времени. Поэтому на занятии следует сочетать проблемно-поисковый метод обучения с другими методами обучения, руководствуясь при этом целью занятий, имеющимися у преподавателя учебными материалами, учитывая этап обучения.

Личностно-ориентированный метод. Адаптивная система обучения (АСО), как всякая другая модель обучения прочно стоит на основополагающих принципах ее использования. Поскольку мы говорим об адаптации процесса обучения в условиях личностно-деятельностного подхода, мы не можем не говорить о таких фундаментальных личностных категориях как индивидуальность, личность, рефлексия. Поэтому в первую очередь в АСО должен быть использован принцип индивидуализации процесса обучения в целом, как в общетеоретическом смысле, так и в практическом, при организации процесса обучения и учения на уроках иностранного языка. Суть самой адаптации к процессу обучения не может исходить из других позиций, поскольку тогда это будет противоречить самому понятию адаптации личности к учебному процессу, формированию

у каждой личности коммуникативной компетенции в собственном ее (личности) темпе, учитывая ее способности, а так же ее уровень знаний, умений и навыков по иностранному языку. В связи с уже сказанным, появляется необходимость говорить о принципе ориентации на личность обучающегося. Именно поэтому принцип учета личностных характеристик у нас стоит по важности на втором месте. В процессе обучения в условиях адаптивной системы обучения очень важно, чтобы каждая личность, продвигаясь к конечной цели своего обучения постоянно ощущала и осознавала как проходит процесс обучения и все ли резервы личности и потенциал самого обучающегося используются. Принцип успеха в процессе изучения иностранного языка – вот наиважнейший принцип и условие для постоянного поддержания интереса к изучению предмета. Тем более это важно при обучении иностранному языку в условиях АСО, когда потеря мотива из-за неуспеха вредит процессу обучения в целом. Однако, необходимо отметить, что сама модель АСО при правильном ее использовании всегда гарантирует успешное формирование коммуникативной компетенции, так как плотность работы просто делает невозможным отсутствие успеха.

4.2.2 Методы зарубежных представителей

Метод «тихого» обучения (*The silent way*) опирается на структурный подход в лингвистике и гуманистическое направление в психологии. Автором этого метода является К.Гаттенъ, который перенес свой опыт создания программа по обучению математике и чтению на родном языке на методику преподавания иностранных языков. Название метода отражает идею автора о том, что инициатива на уроке должна исходить от учащихся, речь которых занимает большую часть учебного времени, а учитель должен говорить на уроке как можно меньше. Обучение в тишине, в противовес повторению и воспроизведению за учителем, становится приемом, который способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении задания [12]. Применение метода «тихого» обучения имеет определенные ограничения, так как предполагает высокую степень заинтересованности учащихся и наличие внутренней мотивации. Положительной чертой этого метода является стимулирование самостоятельности учащихся и использование в процессе обучения разнообразных опор и наглядных пособий.

Метод опоры на физические действия (*Total physical response – TPR*) разработан психологом Дж.Ашером и основан на структурной лингвистике, бихевиоризме и гуманистическом направлении в обучении, а также на положении психологии о координации речи и физических действий,

которые ее сопровождают. Метод развивает идеи натурального метода. Суть его состоит в том, что при обучении иностранному языку необходимо имитировать процесс овладения детьми родным языком, который усваивается параллельно с выполнением соответствующих физических действий. Восприятие структур облегчается, если это сопровождается действиями, выполняемыми учителем и учащимися.

Лексико-переводной метод или аналитический метод применялся в разных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В центре внимания этого метода была лексика. Словарный запас создавался путем заучивания наизусть оригинальных произведений. Грамматика была отодвинута на второй план и изучалась бессистемно как комментарий к тексту. Лексико-переводный метод преследовал, в основном, общеобразовательные цели и обеспечивал развитие навыков чтения и переводы. Представители лексико-переводного метода – Шованн (Швейцария), Жакото (Франция) и Гамильтон (Англия).

Интенсивные методы. К основным методам, используемым при такой работе, как изучение английского языка, можно отнести как ускоренный метод, как запомнить 200 слов за час, язык за месяц, обучение в темпе пулеметной очереди. Ускоренные методы обучения английскому языку хороши для первого и поверхностного изучения языка, и нужны для того, чтобы на скорую руку получить азы в знаниях английского языка. Изучение английского языка, на самом деле, процесс достаточно трудоемкий, так что для нормального образования необходимо обучение английскому языку обычными, ортодоксальными методами, тем более в нашей стране давно устоялся языковой институт, и существуют проверенные методы и методики, по которым можно проходить обучение и в настоящее время. Единственным недостатком прошлой системы образования – это недостаточное внимание такой части английского языка, как разговорный английский, важность которого на современном этапе нельзя недооценивать. Что касается индивидуального метода, который можно применять при дисциплине изучения английского языка, то такой метод существовал всегда, но подходит он не всем, так как требует очень большой силы воли и самодисциплины. Поэтому обучение английскому языку таким способом не очень популярно в нашей стране. Получения знаний в такой разновидности языка, как разговорный английский, лучше совершенствовать на родине английского языка, или в странах, где этот язык считается государственным, так как никто более хорошо не обучит тонкостям разговорной речи, как носитель языка.

Метод погружения. В последнее время часто понятие «полное погружение» стало использоваться как альтернатива понятию «обучение

английскому языку за рубежом». А между тем, «полное погружение» (Total Immersion) – это фирменный курс, зарегистрированная торговая марка и принадлежит она компании Berlitz – старейшей в мире сети языковых школ, основоположнику современного метода обучения иностранным языком, берущим начало от метода Берлиц (прямого/коммуникативного метода). При этом в настоящее время компания Берлиц является не только старейшей школой иностранных языков, но и ведущим разработчиком самых передовых учебников и интерактивных мультимедийных учебных курсов. Курс «Полное погружение» отличается от просто интенсивного курса в зарубежной языковой школе, так как они созданы для разных целей. Представим себе ситуацию, когда вам необходимо повысить уровень владения английским языком в кратчайшие сроки. Вы – топ менеджер, и время для вас дороже денег: то есть на решение задачи можете выделить всего две–четыре недели, а в средствах ограничений почти нет.

Ясно, что для наиболее эффективного решения задачи в предельно сжатые сроки мы должны обеспечить максимальное качество используемых средств и количество приложенных усилий в единицу времени (интенсивность). Именно эта концепция лежит в основе курса «Полное погружение» – 60 индивидуальных уроков в неделю, проводимых с 9 до 18 часов обеспечивают максимальную эффективность обучения за счет использования 130-летнего опыта компании Berlitz и самых прогрессивных методических и технических разработок. Курс предполагает использование фирменных учебных материалов, включает рабочий ланч с преподавателем, а также ежедневное проведение одного из уроков двумя преподавателями – для обеспечения большей динамичности и эффективной имитации рабочих ситуаций. Таким образом, курс «Полное погружение» – это решение эффективное, но совершенно не универсальное из-за его высокой стоимости. Для примера, стоимость четырехнедельного курса в школе Berlitz London (старейшая языковая школа в Лондоне – прим. автора) вместе с проживанием и оформлением визы обойдется в €14315 (по данным сайта Study–Express.ru).

Правополушарный метод. Музыка для мозга – как иностранный язык. Мозг воспринимает музыку как еще один иностранный язык. К такому выводу пришли ученые из Университета Ливерпуля, которые исследовали зону мозга, которую ранее считали связанной исключительно с функцией речи, у музыкантов. Оказалось что у них, вне зависимости от того инструмента, которым они владеют, в этой области мозга было больше серого вещества, чем у людей, далеких от музыки. Эти данные, по словам профессора поведенческой неврологии из немецкого Университета Констанца Томаса Эльберта (Thomas Elbert), «хорошо согласуются с

имеющейся точкой зрения о том, что музыканты обрабатывают музыку как дополнительный язык». Этот ученый также занимается изучением активности моторной коры во время игры на музыкальных инструментах. В настоящем исследовании, проведенном под руководством британских неврологов Ванессы Сламлинг (Vanessa Sluming) и Нила Робертса (Neil Roberts), участвовали 26 музыкантов – мужчин в возрасте от 26 до 66 лет. Контрольная группа из людей, не занимающихся музыкой, подбиралась им по возрасту. Изучение зоны Брока проводилось при помощи трехмерной магниторезонансной томографии. Оказалось, что увеличение объема серого вещества, то есть нервных клеток, в этой речевой зоне не зависело от вида музыкального инструмента, мастерства в котором добивался обследуемый, но находилось в прямой зависимости от количества лет, потраченных на занятия музыкой. По мнению исследователей, это означает, что язык и музыка имеют много общего в восприятии мозгом. Помимо очевидного объяснения, что игра на музыкальных инструментах развивает зону Брока, существует и другая возможность. Как отметил профессор Эльберт, возможно, что люди с более развитой зоной Брока склонны к занятиям музыкой и достигают в этом больших успехов.

Психологический метод. 5 гипотез психолингвистики. Описание психологических школ, определивших развитие методики обучения иностранным языкам было бы неполным без психолингвистической модели Стивена Крэшена (Stephen Krashen), необычайно популярной в последние два десятилетия в США. Она состоит из пяти гипотез, появившихся в 1977, 1981, 1982, 1985 годах. Гипотеза о различии «приобретения» языка и его «изучения» (Acquisition–Learning Hypothesis) подчеркивает, что приобретение не совпадает с изучением, являясь индуктивным и подсознательным процессом, похожим на процесс овладения ребенком родным языком, который может и не знать правил, но интуитивно чувствует правильность формы. Изучение же предполагает сознательный процесс усвоения правил, исключений из них и ассоциируется с терминами дедуктивный, эксплицитный, формальный, когнитивный. Гипотеза о естественном порядке изучения языка (Natural Order Hypothesis). Согласно ее, придавая большое значение «изучению», мы нарушаем естественный порядок «приобретения», поскольку некоторые структуры, усваиваемые естественным путем, имеют самые сложные правила употребления. Следовательно, грамматическая последовательность материала имеет мало пользы, он должен градуироваться по степени «понимаемости» (comprehensibility), чтобы усилить «приобретение». Гипотеза о мониторе (Monitor Model) гласит, что выученное знание не может переходить в приобретенное, поскольку эти виды знаний по-разному хранятся в памяти.

Роль выученных знаний сводится лишь к монитору (самоконтролю). Использование монитора зависит от индивидуально–психологических особенностей изучающего: «отчаянные» (monitor under–users) говорят, не придавая значения правильности формы; «сверхосторожные» (monitor over–users) боятся сказать что–то на иностранном языке, мучительно вспоминая правила. Между ними находится оптимальный вариант (optimal monitor users), к которому необходимо стремиться. Гипотеза об уровне ввода информации (The Input Hypothesis) постулирует, что важнейшим условием «приобретения» языка является ввод информации устно или письменно на одну ступеньку выше полной доступности, по формуле $i + 1$, где понятная информация. Гипотеза о роли чувственного фильтра (The Affective Filter Hypothesis) по сути дела учитывает гуманистическую концепцию о влиянии аффективной сферы на усвоение иностранного языка. Согласно ей, приобретение осуществляется быстрее в обстановке, где низкий уровень тревожности, полностью отсутствует «защитная» реакция. Эти и прочие барьеры, препятствующие «приобретению», можно устранить за счет: понятности и доступности при вводе информации; создания благоприятного психологического климата; учета чувственного компонента при вводе информации.

Метод частотного штурма. Возьмём, 100 чаще всего употребляемых слов Евангелия от Иоанна еврейским языком, отранжированные по частоте. Первые 5 слов в этом списке покрывают 25% Евангелия от Иоанна, а первые 46 слов — 50%. То есть, заучив всего лишь 46 слов (их свыше 2,5 тыс.), вы будете узнавать каждое второе слово Евангелия от Иоанна!

Сущность метода частотного штурма очень проста:

1. Вы берёте текст, перевод которого Вам уже заранее известен.
2. Получаете отранжированный по частоте частотный список слов данного текста (с помощью спец. программ, напр., „Текстовый анализатор”, <http://langs.com.ua/movy.htm>).
3. Выделяете в этом списке верхушку из N–слов, которая покрывает, например, 50% слов текста. Делаете перевод этих слов на понятный Вам язык. Заучиваете эту верхушку на память.
4. Пробуете читать исходный текст, шагая по известным словам, а остальные слова стараясь понять опираясь на то, что перевод в целом Вам уже известен (перед всем этим Вы должны выучить азбуку и основные правила чтения).

Так удастся быстро войти в язык, — войти в настоящий, неадаптированный язык. Почему это является прорывом? Потому что: вы

выходите на уровень чтения со словарём, а это значительный этап; усилия и время на это были максимально минимальными.

Далее можно повторить процедуру со следующей порцией в частотном списке, с тем чтобы совокупное количество известных Вам слов покрывало, например, 80% слов текста (но это уже будет не ~2% от всех неодинаковых слов, как в случае с 50%-ным покрытием текста, а ~20% всех неодинаковых слов). Читать после этого станет уже совсем легко, поскольку 4 из 5-ти структурных элементов вам будут наперёд известны.

Важно отметить ещё второй столп метода частотного штурма: аналогичный ранжированный список создаётся для всех типов структурных элементов языка (а не только для слов). Т.е., составляется список: 1. аффиксов (префиксов, суффиксов, окончаний); 2. грамматических правил (артикли: признаки ед. и мн. числа, рода, основных падежей; существительные: признаки ед. и мн. числа, рода, основных падежей; местоимения: в основных падежах и основные типы; глагол: личные окончания в настоящем времени; модальные глаголы и служебные слова; прилагательные: признаки ед. и мн. числа, рода, основных падежей; синтаксические правила: порядок слов в повествовательных, отрицательных и вопросительных типах предложения; ...); 3. фонетических правил (правила чтения букв, правила произношения и интонации); 4. фразеологизмов.

Аналитико-имитативный метод. На начальном этапе происходит становление слухопроизносительных навыков, которое включает в себя: ознакомление со звуками, тренировку учащихся в их произношении для формирования навыков, применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении. На этом этапе материальная звуковая оболочка еще не слилась с мыслями органически, заключенными в образце и сама по себе привлекает внимание учащихся. Следовательно, задача первого этапа заключается в автоматизации слухопроизносительных навыков, направив усилия учащихся на элементарный обмен мыслями.

Здесь превалируют устные формы работы над языковым материалом. Однако в процессе чтения и письма характер работы над произношением не меняется. Громкое чтение – типичное для этого этапа – создает дополнительные возможности для развития слухо – произносительных навыков. Письмо также часто сопровождается проговариванием вслух, в процессе чего слухопроизносительным навыкам уделяется необходимое внимание. Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной, несколько утрированной демонстрации его особенности в звучащем тексте. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Поэтому с первых шагов

приходится иногда вводить звуки, которые являются наиболее трудными, не имеющими аналога в родном языке (звук [ð] встречается в первых же уроках, поскольку необходим для произнесения артикля).

В обучении произношению оправдал себя аналитико – имитативный подход. Учитывая, что единицей обучения является фраза, учащиеся повторяют пример за учителем или записью. Если учащиеся не допустили ошибок в произношении, они переходят к работе над следующими примерами. Если же преподаватель заметил какие-либо недочеты, звуки, подлежащие специальной отработке, вычлняются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила. Это аналитическая часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом. Это имитативная часть. Такой подход к обучению фонетическим навыкам на начальном этапе обеспечивает одновременное усвоение учащимися и фонетических, и грамматических, и лексических, и интонационных особенностей английского языка в нерасчлененном виде. При такой постановке обучения оказывается просто ненужной тренировка изолированного звука, так как звуки практически никогда не функционируют в изолированном виде. Артикуляционные правила носят аппроксимированный (приближенный к правильному) характер. Фактически, это правила-инструкции, которые подсказывают учащимся, какие органы речи (губы, язык) принимают участие в произнесении звука. Например, чтобы произнести звук [e], нужно, произнося русское «е», растянуть губы в улыбку, рот почти закрыть, губы напрячь. Опыт показывает, чем короче, лаконичнее объяснение, тем оно эффективнее (полугласный звук [w] получится правильным, если вы представите, что целуете кого-то; носовой [ŋ] можно сравнить со звоном колокола (бим-бом, дин-дон).

Метод коммуникативных заданий (Task-based learning) представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых учителем, решая которые, учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой учащихся или с учителем, пытаясь найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи. При этом часто используются не только речевые, но и физические действия, жесты, мимика и т.д. Учебные программы, составленные в соответствии с данным методом, представляют собой набор коммуникативных заданий и не предполагают отбор и организацию подлежащего усвоению языкового материала. Вопрос о том, насколько необходимо и в какой форме может осуществляться управление учебной деятельностью учащихся при использовании метода коммуникативных

заданий, является спорным. Предполагается, что формирование компетенции на иностранном языке требует не систематизации изучаемых языковых явлений, а создания условий, в которые вовлекаются обучаемые с целью решения коммуникативных задач. Для этого следует исключить любое целенаправленное формирование грамматической (лингвистической) компетенции и моделирования речевого поведения [12]. Следует отметить, что метод коммуникативных заданий находится в стадии развития, процесс его становления как метода еще не завершен, что позволяет вносить уточнения и изменения с целью оптимизации процесса обучения иностранным языкам.

Нейро–лингвистическое программирование (Neuro–Linguistic Programming) – это, с одной стороны, искусство и наука совершенствования личности, исследование, посвященное навыкам лидерства, с другой, направление в методике преподавания иностранного языка, позволяющее успешно раскрывать и активизировать резервные возможности личности в процессе погружения в иноязычное языковое и речевое пространство. Нейро–лингвистическое программирование (НЛП) затрагивает и способ мышления, от которого зависят все наши достижения в целом. НЛП появилось более 30 лет назад в университете Санта–Круз в США. Его основателями были Джон Гриндер, в то время ассистент кафедры лингвистики, и Ричард Бэндлер – студент психологического и математического факультетов, увлекавшийся психотерапией. Гриндер и Бэндлер в своих исследованиях попытались «смоделировать» деятельность трех психотерапевтов, уже получивших к тому времени международное признание. Ими были Фриц Перлз, талантливый психотерапевт, основатель гештаттерапии, Вирджиния Сатир, крупный специалист в области семейной терапии, которой удалось разобраться в ряде, казалось, неразрешимых проблем в сфере межличностных взаимоотношений и Милтон Эриксон, всемирно известный гипнотерапевт, основатель современной гипнотерапии.

Цель, которую ставили перед собой Гриндер и Бэндлер, состояла в том, чтобы воспроизвести те модели общения, которыми пользовались эти выдающиеся ученые, с тем, чтобы затем использовать их в своей работе. Результатом этого этапа исследования явился набор техник, применяемых для повышения эффективности общения, оптимизации процесса обучения и для личностного совершенствования. Следующий значительный вклад в дело развития НЛП был сделан Грегори Бейтсоном, британским антропологом, много работавшим также в сферах психотерапии, кибернетики и биологии. НЛП быстро развивается, предлагая людям разнообразные схемы достижения успеха и совершенства в разных сферах

деятельности, включая образование. Метод НЛП достаточно сложен, но его название расшифровывается достаточно просто. Нейро – свидетельствует об отношении к мышлению или чувственному восприятию – к процессам, протекающим в нервной системе и играющим важную роль в достижении взаимопонимания между людьми и составляющих ядро коммуникативных процессов. Программирование – указывает на тот способ, при помощи которого мы организуем наше мышление, чтобы в конечном итоге достичь поставленных целей.

Метод проектов был разработан американским педагогом У.Килпатриком в 20-е годы XX века как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи. Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Тема 5. Технология формирования иноязычных фонетических навыков

Большую роль в развитии коммуникативной компетенции учащихся играют языковые навыки, на сформированности которых базируется речевая деятельность. К языковым навыкам мы относим лексические, грамматические и фонетические навыки.

Сформированность фонетических навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции. Поэтому работа над произношением учащихся начинается с первых уроков начального этапа и распространяется далее на весь школьный курс обучения иностранному языку. Для формирования навыков устной речи, аудирования, письма и чтения надо не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они соединяются в словах, а затем как эти слова соединяются в предложении. В естественной языковой среде это происходит одновременно, у маленьких детей этот процесс идет легко и просто. В условиях неязыковой среды, на уроке иностранного языка постановке произносительных навыков следует уделять значительное внимание. Обучение произношению в общеобразовательной школе осуществляется на базе специально отобранного минимума. При этом обычно

руководствуются двумя главными принципами. Первым из них является принцип *соответствия потребности общения*. Согласно этому принципу в минимум включаются звуки и интонемы, имеющие смыслоразличительную функцию. Соответственно в минимум входят все фонемы, но исключены их варианты, позиционные и комбинированные. Количество интонем ограничивается наиболее употребительными структурными типами предложений. Интонемы, имеющие эмоционально–экспрессивное значение, в минимум не включаются.

Применение второго – *стилистического* – принципа проявляется в том, что объектом обучения является полный стиль образцового литературного (нормативного) произношения. Различного рода диалектные отклонения, а также неполный (разговорный) стиль произношения в школе не изучаются. Фонетические навыки входят автоматизированными компонентами в умения говорения, аудирования, чтения и письма, т.е. в рецептивные и репродуктивные виды речевой деятельности. Фонетические навыки можно разбить на две большие группы: слухопроизносительные и ритмико–интонационные. Слухопроизносительные навыки, в свою очередь, делятся на аудитивные (слуховые) и собственно произносительные.

Под *слухопроизносительными навыками* понимают навыки фонемно правильного произнесения всех звуков в потоке речи, понимание всех звуков при аудировании речи других. Аудитивные, или слуховые, навыки предполагают действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т.д.

Собственно произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях. Последнее требует и правильного ударения, паузации и интонирования.

Под *ритмико-интонационными навыками* подразумеваются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других. В обучении произношению участвуют все анализаторы: речедвигательный, слуховой и зрительный. За речедвигательным анализатором закрепляется исполнительная функция, а за слуховым — контролирующая. Эти анализаторы взаимозависимы. Психологи утверждают, что безусловно правильно мы слышим только те звуки, которые умеем воспроизводить. Что касается зрительного анализатора, то, с одной стороны, он также участвует в контроле, с другой стороны, этот анализатор выполняет функцию опоры, так как устное общение сопровождается и дополняется мимикой, жестами, движением губ и др.

Таким образом, слуховые и произносительные навыки, существуя в неразрывной связи, опираются на прочные связи со зрительным анализатором.

Основная сложность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции. Приступая к изучению иностранного языка, учащиеся, даже второклассники, обладают устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, они владеют также основными интонациями. Интерференция возникает за счет того, что слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, т.е. звуки иностранного языка уподобляются звукам родного. Учитель обязан прогнозировать появление таких ошибок и по возможности предупреждать их. Поэтому необходимо выяснить степень сходства и отличия в фонетических явлениях иностранного и родного языков и тем самым определить характер трудностей, преодолеваемых учащимися при овладении слухопроизносительными навыками изучаемого языка.

Для каждого языка характерна своя особая артикуляция в процессе произношения: определенное положение языка, губ, степень напряженности, общая направленность движений при артикуляции и т.д., что представляет серьезную помеху при овладении иноязычным произношением.

В методической литературе выделяют: фонемы, близкие в двух языках; фонемы, имеющие черты сходства, но не совпадающие полностью в двух языках; фонемы, отсутствующие в одном из языков.

Степень трудности определяется принадлежностью фонем к той или иной из названных выше групп фонем. Самыми легкими считаются фонемы 1 группы, при овладении которыми действует перенос из родного языка и никакой специальной работы с ними не предусматривается.

2-я группа фонем признается трудной для овладения корректными произносительными навыками, потому что наряду с переносом наблюдается и интерферирующее влияние сходных, но не совпадающих полностью фонетических элементов. Эта группа требует пристального внимания со стороны учителя, т.к. овладение ими связано с ломкой привычного стереотипа, частичной перестройкой артикуляционной базы, привнесением в звук качеств, нехарактерных для родного языка.

В связи с тем, что при обучении в школе сложно достичь безупречного фонетического оформления устной иноязычной речи, в практике преподавания придерживались идеи аппроксимативного обучения произношению, которая заключается в формировании слухопроизносительных навыков на уровне коммуникативно-достаточного приближения к норме. Без ущерба для общения в обучении допускаются фонетические погрешности, не изучаются некоторые фонетические

трудности. Вместе с тем, в последнее время психологи и методисты обращают внимание на тот факт, что аппроксимативное произношение учащихся затрудняет восприятие и понимание ими аутентичной речи. Самой трудной для овладения в средних образовательных учреждениях считается последняя группа фонем, отсутствующие в родном языке.

Итак, содержание обучения произносительной стороне иноязычной речи складывается из ограниченного количества фонем и особенностей их произношения в речевом потоке, специфики развертывания иноязычной речи, слухопроизносительных и ритмико–интонационных навыков.

5.1 Подходы к формированию фонетических навыков

В методике известны два основных подхода к обучению данному аспекту языка: артикуляторный и акустический. Широкое применение в различных учебных заведениях сегодня получил подход, построенный на грамотном сочетании обоих подходов, который называется дифференцированный.

5.1.1 Артикуляторный подход

Основные теоретические положения данного подхода были разработаны советскими учеными–лингвистами И.А.Грузинской и К.М.Колосовым. Согласно их теории, выделяются три основные типологические группы фонем: совпадающие в обоих языках; несовпадающие; частично совпадающие.

Основные положения артикуляторного подхода: начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков, а для этого необходим вводный фонетический курс; каждый звук должен быть отработан в отдельности; для обеспечения чистоты произношения необходимо изучить работу органов артикуляции при произношении каждого звука; формирование произносительных и слуховых навыков идет раздельно.

Отсюда были определены и основные этапы работы со звуком:

1. *Ориентировка.* Учащиеся внимательно знакомятся с тем, в каком положении должны быть органы речи при произнесении звука.
2. *Планирование.* Поняв суть инструкции, обучаемые должны поставить свои органы речи в нужное положение.
3. *Артикулирование* или собственно произнесение звука.
4. *Фиксирование.* Произнеся звук, надо на некоторое время сохранить органы речи в нужном положении, чтобы лучше запомнить и зафиксировать это положение.
5. *Отработка звука* в системе фонетических упражнений, построенных с учетом как межъязыковой, так и внутриязыковой

интерференции. Изучаемый звук произносится в различных комбинациях с другими звуками, в словах и словосочетаниях (при этом считается совсем необязательным знать значение произносимых слов).

Безусловной заслугой данного подхода можно считать создание системы фонетических упражнений с учетом возможной интерференции, а также то, что формированию фонетических навыков впервые стали уделять заслуженное внимание.

Однако у этого подхода есть и значительные недостатки, которые справедливо отмечаются современными методистами. Например, вводные фонетические курсы отнимают неоправданно много времени у начинающих, а чистоты навыка при этом не дают. При переходе от одного звука к другому наступает деавтоматизация навыка, что особенно очевидно при обучении экспрессивной речи. Обучение произношению в отрыве от слуховых/аудитивных навыков также не слишком эффективно сегодня, когда целью обучения является формирование различных составляющих коммуникативной компетенции.

Однако этот подход не утратил своей актуальности и сегодня при подготовке будущих учителей, филологов, лингвистов.

5.1.2 Акустический подход

В данном случае упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и ее имитацию. Усвоение звуков идет не изолированно, а в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение или имитация. Чистоте фонетического навыка не придается большого значения.

В условиях краткосрочных курсов обучения иностранному языку этот подход полностью оправдывает себя. За 1–2 месяца слушатель подобных курсов должен освоить разговорный язык, чтобы суметь выжить в стране изучаемого языка. Интенсивный метод отдает предпочтение формированию аудитивных навыков, именно поэтому столь высок процент аудирования на этих занятиях. Для общеобразовательной школы в чистом виде этот подход не годится, т.к. слишком велик процент ошибок.

Дифференцированный подход

Этот подход предполагает использование различных анализаторов для формирования всех сторон фонетического навыка. Здесь, как и в акустическом подходе, большое внимание уделяется аудированию, но не только аутентичной речи, но и специально адаптированной, дидактической речи учителя и дикторов, фонозаписей. Не исключается и возможность объяснения способов артикуляции звуков, однако в отличие от

артикуляторного подхода это необязательно происходит с помощью специальных терминов. Предпочтение в данном случае отдается более доступным и понятным объяснениям. Например, в книге для учителя к учебнику английского языка для II класса школ с углубленным изучением И.Н. Верещагиной предлагают объяснять английский звук [r] через русский звук [ж], а краткий звук [ɹ] – через русский звук [о], поскольку положение органов речи при артикуляции у них очень сходно.

В данном подходе предлагается использовать не только акустические, но и графические образы. Формированию графемно–фонемных соответствий в рамках этого подхода уделяется большое внимание, также как и использованию транскрипции.

5.1.3 Особенности формирования фонетических навыков на различных этапах обучения

Начальный этап обучения ИЯ не означает обучения только в начальной школе. Сегодня существует много разных моделей школ, и все они начинают изучение иностранного языка в разное время.

Именно начальный этап является самым трудным и ответственным. Здесь происходит формирование не только слухо–произносительной базы, но и всех остальных тесно связанных с ней навыков и умений. Становление слухо–произносительных навыков включает: ознакомление со звуками, тренировку учащихся в их произнесении для формирования навыка, применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении.

Постановка звуков, обучение лексике, грамматике здесь идут одновременно. Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной, несколько утрированной демонстрации его особенности в звучащем тексте. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Поэтому с первых шагов приходится иногда вводить звуки, которые являются наиболее трудными, не имеющими аналога в родном языке. Например, уже на третьем–четвертом уроках английского языка малыши встречаются с такой фразой, как «This is a...», и ее вопросительной формой «Is this a...?». Сначала учитель произносит речевую модель или фразу, предназначенную для усвоения. Например, «My name is...». Он ее обыгрывает или просто переводит на родной язык, чтобы учащиеся поняли, о чем идет речь. Крайне важно осознание того, что и зачем ты делаешь, а не просто механическое повторение за учителем непонятных звуков, слов и т.д. Затем учитель выделяет в модели ключевое слово и лишь потом звук или звуки. Таким образом, *модель действий учителя можно представить так: контекст –*

слово – звук. Учащиеся идут реверсивным порядком: звук – слово – контекст.

Речь учителя на данном этапе, как правило, слегка утрирована и демонстративна. При объяснении и тренировке используется аналитико–имитативный метод. Артикуляционные правила носят аппроксимированный (приближенный к правильному произношению) характер. Это правила–инструкции, которые подсказывают учащимся, какие органы речи (губы, язык) принимают участие в произнесении звука. Например, чтобы произнести английский звук [w], нужно губы округлить и несколько выдвинуть вперед, произнося русское «у».

Если ухо ребенка не тренировано и он не может верно воспроизвести звук, можно использовать инструкцию–указание, часто подсказывающую, от какого русского звука надо отталкиваться. Например, при произнесении английского [r] можно отталкиваться от русского «ж».

При изучении английского языка учащиеся должны постепенно, но полностью освоить графический способ фиксации звука – транскрипцию – так как в противном случае они не смогут из словарей получить представление о звучании слов. В немецком, французском и испанском языках вводятся лишь отдельные знаки.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно перемежаться с демонстрацией эталонов, которые учащиеся слышат от учителя или в фонозаписи, чтобы создавать условия, при которых учащиеся как бы «купаются» в звуках в тот момент, когда им объясняют их артикуляцию. Затем следует интенсивная тренировка учащихся в произношении, которая также происходит на основе эталонов. Тренировка включает два типа упражнений: активное слушание образца и осознанная имитация [25], упражнения на активное слушание и распознавание звуков, их долготы и краткости и упражнения на имитацию [27]. Активное слушание («вслушивание») гарантируется предваряющими заданиями, помогающими привлечь внимание к нужному качеству звука, интонеме; оно стимулирует выделение из потока слов конкретного звука, подлежащего усвоению. Поднятием руки или сигнальной карты учащийся показывает учителю, что он узнал звук. Упражнения в активном слушании являются обязательной составной частью упражнений в развитии слухо–произносительных навыков; они шлифуют слух и готовят почву для упражнений в воспроизведении.

Удельный вес упражнений в воспроизведении должен быть значительно выше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона, они мобилизуют все усилия учащихся и направляют их на качественное воспроизведение нового звука. Проводимые регулярно

упражнения в осознанной имитации помогают преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию, в частности, подмену иноязычного звука родноязычным. Простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка.

Повышению качества сознательной имитации способствует дирижирование учителя. При этом следует научить учащихся определенной символике жестов, чтобы они смогли их «читать». Долгота изображается горизонтальным движением руки, краткость – быстрым дугообразным. Особенно важно дирижирование при обучении интонации: ударение демонстрируется энергичным взмахом руки сверху вниз, подъему тона соответствует плавное движение руки вверх, его понижению – вниз. Дирижирование учителя – это важная наглядная опора для учащихся на стадии становления слухо–произносительных и ритмико–интонационных навыков [25].

При становлении произносительных навыков широко используются следующие организационные формы: хоровая, индивидуальная и парная. Хоровая работа позволяет увеличить время тренировки: каждый учащийся многократно произносит нужные звуки. Помимо этого, произнесение хором подчеркивает произносительные особенности звуков, делает их более наглядными, благодаря воспроизведению их всеми учащимися в унисон. Такая работа способствует также уменьшению и снятию комплексов. Эффект хоровой работы зависит от того, как она сочетается с индивидуальной работой. Важно перемежать хоровое произнесение с индивидуальным, повышающим ответственность каждого ученика.

Для усиления обращенности речи следует пользоваться также режимом парной работы. По знаку учителя учащиеся поворачиваются друг к другу и попеременно произносят слова (словосочетания, предложения), содержащие усваиваемые звуки. Предметом тренировочных упражнений являются звуки и звукосочетания, помещаемые во все более крупные единицы: от слога – через слово – к словосочетанию, предложению и к тексту. Работа над произношением при этом проходит путь от слушания текста, произносимого учителем, к тексту, создаваемому учащимися.

Для осознанной имитации целесообразно давать учащимся материал, ценный в содержательном отношении: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы и поговорки. На начальном этапе – это считалочки и рифмовки, на последующих этапах – истинные образцы поэтического слова. Фонетическая сторона этого материала должна быть тщательно отработана; побуждать к заучиванию наизусть следует лишь тогда, когда достигнута правильность произношения. Также нужно обращать внимание на

выразительную сторону речи. С первых же минут обучения нужно уделять внимание не только правильному произношению звуков, но и ударению, ритму, паузам и интонации. Если не обращать на это внимания сразу, то ученики воспринимают эти «мелочи» как вещи второстепенного порядка и переучить их потом бывает очень трудно. На начальном этапе очень важно научить учеников работать с аудиозаписями. От этого умения во многом зависит успех самостоятельной работы в дальнейшем. На начальном этапе устанавливаются и звуко–буквенные соответствия. Даже если обучение идет на устной основе, т.е. если ученики ничего не читают и не пишут, а только слушают и говорят, это не мешает обучению алфавиту. В некоторых пособиях обучение буквам идет строго по алфавиту. Но такой способ нельзя назвать лучшим, считает Соловова Е.Н. В алфавите и гласные, и согласные идут вперемешку. Если же принять во внимание то, что на первых порах учащиеся еще не читают, то главное для них – это научиться распознавать согласные, которые и составляют неизменяемый «каркас» слов.

Необходимо помнить, что даже если на начальном этапе учителю удалось заложить основу хорошего произношения, которое предполагает правильное интонирование, паузацию, знание особенностей ударения слов в предложении и правильную артикуляцию, без систематической работы над произношением на среднем и старшем этапах в условиях неязыковой среды происходит быстрая утрата достигнутого уровня, разрушаются с трудом сформированные произносительные навыки. На начальном этапе происходит формирование слухо–произносительной базы; на последующих этапах она должна упрочиваться, т.е. каждый этап имеет свою ответственную задачу в отношении обучения произношению. Нужно иметь в виду следующее: если на начальном этапе будет что–либо упущено и возникнут неправильные произносительные привычки, то исправить их впоследствии очень трудно.

На *среднем и старшем этапах* обучения важно не только поддерживать сформированные навыки в рабочем состоянии, но и продолжать их совершенствование. При отсутствии языковой среды происходит подавление иноязычных навыков родноязычными, и они легко разрушаются. Произношение «сползает», происходит деавтоматизация произносительных навыков. Таким образом, основная задача продвинутого этапа – сохранение и совершенствование произносительных навыков. Важно поэтому органично вписать работу над произношением в общую работу над иностранным языком. Точки приложения усилий учителей и учащихся для упрочения произносительных навыков на продвинутом этапе: выполнение фонетической зарядки; отработка фонетической стороны

нового лексико–грамматического материала; работа над произношением путем чтения вслух. Особое внимание нужно уделить новым ритмико–интонационным моделям, аудированию не только учебных аудиозаписей с академической, слегка утрированной речью, но и живой аутентичной речи, различных акцентов, диалектов.

Фонетическая зарядка представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков (Рогова Г.В.) [25].

Цель фонетической зарядки, как считает Соловова Е.Н. состоит в следующем: предвосхищение и снятие появления возможных фонетических сложностей любого порядка – слуховых, произносительных, ритмико–интонационных; отработка фонетических навыков, которые по какой–либо причине оказались недостаточно сформированными.

Содержание фонетической зарядки может быть разнообразным. Приведем несколько примеров:

- чтение слов, предложений, микротекстов, диалогов, стихов, скороговорок;

- чтение сложных в фонетическом отношении частей предложений, словосочетаний с нанизыванием слов поочередно с начала или с конца;

- слушание с целью определения ошибок;

- распознавание диалектов;

- определение отношения к чему–либо по интонации;

- произнесение одной и той же фразы с различной интонацией в зависимости от речевой задачи;

- повторение в паузу;

- повторение синхронно за диктором/ учителем, товарищем;

- узнавание слов со слуха, их запоминание и последующее повторение.

При выполнении фонетической зарядки учащиеся должны мобилизовать как произвольное, так и произвольное внимание к произношению. Определенный звук (из объективно трудных или тех, что плохо усвоены учащимися данной группы) должен стать предметом произвольного внимания. Задание формулируется следующим образом: «Повторите за мной (диктором) слова, обращая внимание на звук ...». Лексико–грамматический материал, так или иначе, включается в фонетическую зарядку, но акцентироваться должна при этом только фонетическая ее сторона. Например: «Повторим слова, означающие профессию, обращая внимание на ударение в них». Материалом фонетической зарядки могут быть отдельные звуки, звукосочетания, слова, предложения и небольшие тексты, содержащие фонетические явления,

нуждающиеся в тренировке. Обычно фонетическая зарядка строится градуировано: от более мелких единиц (собственного предмета тренировки) к более крупным, где эти единицы предстают в разнообразных сочетаниях. Например, [w] – what, water, wind, why, why do you cry, Willy; why, Willy, why?

У фонетической зарядки нет и не может быть фиксированного места на уроке. На некоторых уроках она вообще бывает лишней. Ее место на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий, где учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями. Фонетическая зарядка помогает их предвосхитить и избежать. Она часто выполняется в начале урока, вводя учащихся в его атмосферу, нейтрализуя влияние звуковой среды на родном языке. Фонетическая зарядка может предшествовать чтению, тогда она происходит на материале текста для чтения, из которого вычленяются фонетические трудности, группируются соответствующим образом и предлагаются затем учащимся для осознанной имитации. В некоторых случаях можно рекомендовать начинать уроки с непродолжительной фонетической зарядки регулярно – в тех группах, где необходима коррекция произносительных навыков.

Контроль сформированности фонетических навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений в аудировании, говорении и чтении вслух. При оценке произношения следует различать *фонетические* и *фонологические* ошибки. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысл высказывания; вторые искажают содержание и нарушают правильность понимания. Фонетические ошибки исправляются, но на оценку ответа не влияют, фонологические ошибки являются грубыми и поэтому дают основание для снижения положительной оценки за ответ.

Тема 6. Технология формирования иноязычных лексических навыков

С помощью лексики передается и воспринимается содержательная сторона речи. Лексика – это основной строительный материал нашей речи, поэтому роль лексики для овладения иностранным языком настолько же важна, как и роль фонетики и грамматики. Ведь именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, т.к. проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую. В живом акте речи лексическое и грамматическое неразсторжимы: грамматика организует словарь, в результате чего образуются единицы смысла – основа всякой речевой деятельности. В связи с этим работе над лексической стороной речи в

средних общеобразовательных учреждениях уделяется значительное внимание.

Основная цель работы над лексикой в школе состоит в формировании лексических навыков. В Госстандарте и программах для общеобразовательных учреждений определены конечные и промежуточные требования к владению лексическим минимумом. За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц (ЛЕ) и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении. Владение словом является важнейшей предпосылкой говорения, но в репродуктивных видах речевой деятельности знание только значения слова недостаточно; здесь не меньшую роль выполняет владение связями слова и образование на их основе словосочетания.

Знать слово значит знать его *формы, значение и употребление*. Говоря о *формах* слова, имеют в виду его *звуковую форму*, без которой невозможно правильно понять слово со слуха и адекватно озвучить его самому, а также *графическую форму*, без которой слово не будет узнано при чтении и не сможет быть написано. Если у слова есть какие-нибудь особенности образования грамматических форм, то об этом также следует сообщить обучаемым уже на стадии ознакомления во избежание ошибок в последующем использовании данного слова. Что касается *значения*, то в английском языке, как и в любом другом, слова могут иметь несколько значений. Объем полисемантических слов в английском языке высок, как ни в одном другом. Необходимо знакомить учащихся с наиболее частотными из них. Помимо значения слова необходимо показать и его коннотацию, т.е. те ассоциации, которые это слово вызывает, его социальный подтекст, что связано с *употреблением* слова. Именно на этом этапе возможно формирование социолингвистической и социокультурной компетенций. Например, у слов «notorious» и «famous» разная коннотация, их взаимозаменяемость практически невозможна, хотя и то и другое слово связано с понятием известности. Говоря об употреблении слова, имеют в виду не только его коннотацию, но также и управление в предложении. Так, например, слово «to like» можно употреблять как с инфинитивными конструкциями «to like to do something», так и с герундиальными «to like doing something», в то время как его синоним «to enjoy» употребляется исключительно с герундием.

Выделяют три компонента содержания обучения лексике: *лингвистический, методологический и психологический*. Под лексической

единицей подразумевается отдельное слово, устойчивое словосочетание, идиома. Их необходимый набор для решения речевых задач, обусловленных контекстом деятельности данной возрастной группы обучаемых, и составляет *лингвистический* компонент содержания обучения лексике на конкретном этапе обучения. *Методологический* компонент содержания обучения лексике включает необходимые разъяснения, памятки и инструкции по использованию словарей, форме ведения индивидуальных словарей и карточек с новой лексикой, о способах реорганизации и систематизации изученной лексики. Это те знания и умения, которые позволяют ученику работать над лексикой самостоятельно и независимо от внешних условий. *Психологический* компонент содержания обучения лексике связан с проблемой лексических навыков и умений.

Работа над накоплением словаря сопровождает весь процесс обучения. На каждом втором уроке должно происходить знакомство с новой порцией слов и работа по ее усвоению. У учащихся необходимо пробудить интерес к тщательной работе над словом, к постоянному расширению словарного запаса. Специально разработанные тесты позволяют определять объем индивидуального словаря учащегося (тезауруса), видеть продвижение в наполнении словаря. Самым убедительным свидетельством владения словарем является способность принимать участие в общении в устной форме и при чтении.

Усилия, затрачиваемые на усвоение слов, определяются конкретными их свойствами, в частности совпадения/несовпадения в объеме значений с родным языком, принадлежностью к абстрактному/конкретному понятию, к знаменательному/служебному слову, а главное – «нужностью» для выражения мыслей.

6.1 Активный, пассивный и потенциальный словарь

Та лексика, которой человек постоянно пользуется в устном речевом общении, т.е. те слова, которые находятся на кончике языка, как говорят англичане принято считать *активным словарем*. Если слово долго не употребляется, то оно переходит в *пассивный словарь*, т.е. может быть узнано при чтении и аудировании, но не используется в речи. Границы между ними очень подвижны, могут меняться в зависимости от ряда условий. Помимо этих четко ограниченных «замкнутых словарных минимумов», важно развивать также *потенциальный словарь* учащихся. Потенциальный словарь носит «открытый» и индивидуальный характер. Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Его объем и развивающийся на основе этого объема лексический навык находятся в прямой зависимости от

степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами [25]. Потенциальный словарь складывается: на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов (знание способов словообразования и значения аффиксов, сложных слов), и слов, значение которых выводимо по конверсии, например: water – to water, milk – to milk; при помощи понимания интернациональной лексики. Особым источником потенциального словаря является *языковая догадка*, очень важная составляющая самостоятельной семантизации слов. В ней много случайного и неосознанного. Исследователи вывели три группы подсказок языковой догадки: внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые. Внутриязыковая подсказка вытекает из отнесения слова к определенной грамматической категории, выявления его функции в предложении. Большую роль выполняют и словообразовательные элементы.

Межъязыковая подсказка содержится в словах, образованных в результате заимствования из языка в язык, в интернационализмах, советизмах, а также в полных и в частичных кальках, т.е. в словах и словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической и смысловой модели. Например, иметь возможность – to have an opportunity (англ.). Иногда межъязыковая подсказка происходит от совпадения отдельных семантических долей слов, например, английское to arrest, означающее «задержать, арестовать, захватить», а также переносно «приковать внимание», с русским языком совпадает лишь в первом значении.

Внеязыковая подсказка вытекает из знания фактов и явлений действительности, отраженных в тексте и придающих ему указательный характер. Так, приметы времени, места, упоминание собственных имен бросает свет на значение незнакомых слов. Языковая догадка является, таким образом, результатом всех обучающих и жизненных воздействий, и поэтому она проявляется по-разному у разных учащихся, т.е. она носит субъективный характер. Один учащийся может увидеть подсказку в данном слове, контексте, другой – нет. Однако специальные упражнения в языковой догадке могут придать ей более управляемый и, следовательно, объективный характер. Задания и упражнения в языковой догадке должны быть построены так, чтобы привлечь внимание учащихся к подсказке (прочти текст (абзац, предложение) и подчеркни приметы времени, места; с учетом этих примет определи значение выделенных слов и др.).

Если сделать работу над языковой догадкой органичным элементом работы над словарем, то, помимо большой практической пользы в плане расширения потенциального словаря, она будет способствовать развитию

общего образования учащихся, прежде всего их знаний о языке как общественном явлении.

Соловова Е.Н. выделяет шесть наиболее распространенных способов *семантизации лексических единиц*: 1 – использование наглядности, 2 – семантизация с помощью синонимов/антонимов, 3 – семантизация с использованием известных способов словообразования, 4 – перевод на родной язык учителем, 5 – поиск слова в различных словарях учащимися, 6 – догадка значения по контексту [27].

Наглядность, как известно, бывает различная: предметная, изобразительная, наглядность действием, звуковая и контекстуальная. Критериями для выбора определенного вида наглядности являются: доступность, простота и целесообразность. При использовании изобразительной наглядности (картинок, фотографий) нужно быть уверенным в однозначности трактовки. Для семантизации слова «здание» с помощью картинки, на ней не должна быть изображена больница или школа. Здание на картинке должно быть собирательным образом, без индивидуальных признаков. Используя изобразительную наглядность, учитель должен убедиться в том, что предлагаемая картинка хорошо видна всем учащимся, что она эстетично выполнена. Сегодня на уроках широко используется видео–наглядность, где сочетаются действие и звук, наглядность предметная и ситуативная, где с помощью стопкадра можно наглядно выделить тот момент, предмет, выражение чувства, которые необходимо семантизировать.

Выбор приема семантизации в каждом отдельном случае определяется характером слова, этапом обучения и уровнем обученности учащихся.

Тренировка учащихся в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. Рогова Г.В. делит *все лексические упражнения на две категории, направленные на: 1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формами; 2) формирование сочетаний слов смыслового характера* [25]. Приведем набор упражнений первой категории: (назвать изображенные на картинке предметы; выбрать из ряда слов слово, (не) соответствующее данной ситуации; образовать с выделенным словом другие предложения по образцу; дополнить предложение (или заполнить пропуски в предложении) подходящими словами; слова даны под чертой или приводятся по памяти; употребить в данном предложении синоним к выделенному слову; придать предложению противоположный смысл, употребив вместо выделенного слова антоним; поставить вопрос к

высказыванию, выяснив ... (в вопросе предполагается употребление нового слова).

К этим упражнениям примыкают разнообразные «игры в слова»: игры с элементами кроссворда типа: кто назовет больше слов на тему ...; учитель дает дефиницию, учащиеся должны назвать слово; на доске чертятся клеточки, число которых соответствует количеству букв в слове, и заносится первая буква, затем дается дефиниция.

Для лучшего запоминания слов можно пользоваться рифмовками, песнями, содержащими новые слова. Следует также мобилизовать специальные приемы запоминания слов: проговаривание с различной громкостью, ритмическое проговаривание на знакомый мотив. Такие приемы успешно используются преподавателями интенсивных методов.

Вторую категорию тренировочных лексических упражнений составляют упражнения в построении сочетаний. Для развития речи построение сочетаний – важнейший промежуточный шаг, поскольку «в языке нет одиноких слов» [9]. Сочетания выстраиваются по законам смысловой совместимости в тесном взаимодействии с грамматическими нормами (соотнесите слова в колонках, чтобы получились правильные сочетания (глагольного или атрибутивного характера; подберите из «разбросанных» слов сочетания; составьте распространенные предложения за счет определений к выделенным существительным, дополнений к глаголам–сказуемым (из данных под чертой, по памяти).

Далее для дальнейшего усвоения значения слов и словосочетаний присоединяются грамматические тренировочные упражнения, в которых грамматическое и лексическое начало совмещены. Затем следуют упражнения в применении новых лексических единиц и их сочетаний в речи. Основным видом упражнений являются разнообразные группировки слов, нацеленные на будущие высказывания. Учащиеся могут пользоваться готовыми группировками или самостоятельно группировать слова и словосочетания по ситуации (теме), к изображению на картинке, к фильму, а также соотносить слова и словосочетания с пунктами плана (по памяти или из имеющихся тематических словарей). Самостоятельная группировка слов – это фактически работа над опорами для будущего высказывания, во время которой учащиеся учатся управлять семантикой своего высказывания. Эта работа связана с подготовленной формой речи.

После этого учащимся предлагаются упражнения в неподготовленной речи, без внешних опор. Для этого создаются ситуации, мотивирующие высказывания. Круг замыкается: учащиеся создают свой текст, направленный на решение коммуникативных задач на основе усвоенного словаря. Здесь работа над словарем смыкается с развитием устной речи.

Работа по овладению пассивным словарем

В связи с чтением на старшем этапе несложных оригинальных текстов разных функциональных стилей – научно–популярного, общественно–политического и художественного – учащиеся должны овладеть пассивным словарем, т.е. у них должны развиваться рецептивные лексические навыки – опознавать слово по некоторым опорам в его графике и на основе синтаксической формы и синхронно соотносить со значением. Все упражнения тренировочного характера должны быть адекватны чтению как процессу и способствовать развитию какого–либо механизма чтения. Чтобы возникли словесные стереотипы и прочно запечатлелся слухо–звуко–моторный образ слова, облегчающий автоматическое узнавание его при чтении, эти упражнения выполняются вслух (громкое чтение и последующий перевод нового слова в различных синтагмах и предложениях. При выполнении этого упражнения происходит обогащение значения данного слова. Например: full – a full bottle, a full bus, a full moon, the pail full of water, the hall full of students. We have been waiting for him a full hour). Все упражнения в узнавании новых слов создают предпосылки для решения смысловых задач при чтении. Они построены на отобранном для чтения пассивном словарном минимуме, тщательная отработка которого столь же обязательна, как и отработка активного словарного минимума

Помимо этого, существуют упражнения на уровне слова, словосочетания, предложения и сверхфразового единства.

Упражнения на уровне слова

- Выразить то же самое с помощью одного слова (Say in one word).
- Подобрать синонимы/антонимы к данному слову.
- Выбрать слово с наиболее общим значением.
- Расположить слова по определенному принципу или признаку, например, по степени нарастания чувств, по степени надежности и т.д.
- Определить слово, которое не подходит к данной группе (Choose the odd word).
- Образовать как можно больше однокоренных слов.

Упражнения на уровне словосочетания

- Составить/подобрать словосочетания к предложенным словам.
- Добавить/подобрать к существительным 3–4 определения (к глаголам 3–4 наречия).
- Соединить разрозненные слова таким образом, чтобы получились идиоматические выражения (пословицы, поговорки).

- Подобрать к одному существительному как можно больше прилагательных и глаголов.

Упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства

- Ответить на вопросы.
- Поставить вопросы к выделенным словам (написать вопросы, ответами, на которые могут быть данные слова или выражения).
- Закончить предложения.
- Соединить разрозненные части предложения в связанный текст.
- Подобрать заголовок к картинке.
- Дать свое определение слову.
- Прокомментировать пословицу.
- Сравнить героев, животных и т.д.
- Составить рассказ с данными словами.
- Описать картинку.

Тема 7. Технология формирования иноязычных грамматических навыков

Умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что вы хотите сказать в данный момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения. Владение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции.

При помощи набора лексических единиц нельзя точно передать мысль, поскольку лексические единицы лишь называют предмет или явления. Отношения же между ними отражаются в грамматических значениях. Грамматике принадлежит организующая роль. Грамматически выражаются отношения между подлежащим и сказуемым (субъектом и предикатом), определяемым и определяющим действием и объектом, временные, пространственные, причинные связи явлений, отношения говорящего к высказываемой мысли и собеседнику. Таким образом, грамматика выполняет функцию строительного материала речи (устной и письменной).

Значение изучения грамматики иностранного языка заключается еще и в том, что оно помогает лучше осознать грамматический строй родного языка, развивает логическое мышление, наблюдательность, способность к анализу и обобщению, т.е. в процессе ее изучения реализуются развивающие, образовательные и воспитательные цели обучения.

В коре головного мозга действует система стереотипов, которая диктует правила организации слов в связное целое. Система стереотипов определяет существование интуитивной, неосознанной грамматики, которую носит в себе каждый человек на родном языке. При изучении иностранного языка также необходимо запустить механизм стереотипии на базе отобранного грамматического минимума, т.е. создать интуитивную грамматику, которая способствовала бы организации речи на иностранном языке.

При этом надо иметь в виду следующие существенные отличия в условиях овладения родным и иностранным языком, которые сказываются на подходе к обучению грамматике иностранного языка.

1) Родной язык является первичным жизненно необходимым средством общения, усвоение которого естественно мотивируется, поскольку родной язык усваивается в детском возрасте параллельно с приспособлением ребенка к окружающей среде. Иностранный язык – вторичное средство общения, использование которого не диктуется жизненной необходимостью; овладение иностранным языком начинается в школьном возрасте, когда основное средство общения – родной язык – уже сложилось, поэтому требуются специальные усилия для вызова мотивации изучения языка.

2) Родной язык усваивается в естественной языковой среде, из которой ребенок без специальных усилий, т.е. произвольно и в сжатые сроки, вычленяет закономерности. Освоение иностранного языка происходит в учебных условиях в чужеродной для него среде. Здесь нет достаточной базы для произвольного выявления закономерностей. Поэтому при овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка особое внимание должно быть уделено теории и ее оптимальному сочетанию с речевой практикой, а также соотношению произвольной формы внимания с произвольной, т.е. последовательному осуществлению *принципа сознательности*.

Принцип сознательности лежит в основе всех методов, используемых при овладении грамматикой; в рамках каждого метода устанавливается свое соотношение теории с практикой. Применение «чистой» теории без ее подтверждения конкретными фактами функционирования грамматического

явления, равно как и «чистая» практика без ее осмысления не приняты при овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка.

Под *продуктивным грамматическим навыком* понимается способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка [20]. Речевой задачей всегда является коммуникативное намерение что-то сообщить, в чем-то убедить, выразить мнение. Именно выполнению задач служит та или иная грамматическая форма. Поэтому, подчеркивает Е.И. Пассов, и должны быть ассоциативно связаны друг с другом грамматическая форма и речевая задача. Если такая связь имеется, то в процессе продуктивных видов речевой деятельности при возникновении коммуникативной задачи в сознании всплывает адекватная ей и необходимая в этот момент грамматическая форма. Грамматический продуктивный навык должен быть автоматизированным, устойчивым, гибким, «сознательным». «Сознательность» предполагает, что сначала каждое грамматическое действие выполняется учащимися под контролем сознания, а приобретая все необходимые для навыка качества, совершается без осознания, автоматически.

Под *рецептивным грамматическим навыком* следует понимать способность читающего (слушающего) узнавать грамматические формы изучаемого языка и соотносить с их значением.

В.М. Филатов дает следующее определение понятиям «грамматический навык» и «грамматическое умение» [15]. Грамматический навык – это автоматизированное использование грамматического материала в продуктивной и рецептивной речевой деятельности. Грамматическое умение – это гибкие коммуникативные способности учащихся использовать усвоенный грамматический материал при решении более сложных коммуникативных задач в различных видах речевой деятельности.

7.1 Цели и содержание обучения грамматике иностранного языка

Основной целью обучения грамматике в средней школе является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма [27]. Грамматика не является самоцелью, она – одно из важнейших средств овладения языком, неотъемлемый компонент всех видов речевой деятельности. Обучать грамматике иностранного языка – значит формировать специфические для этого языка механизмы, причем так, чтобы у учащихся одновременно складывались определенные грамматические знания, чтобы они были «в рабочем состоянии» [13], т.е. обучать так, чтобы это была грамматика «в голове».

Следуя И.Л. Бим [3], можно выделить в обучении грамматике *две основные цели*: во–первых, научить учащихся грамматически правильно оформлять свои устно–речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на содержании; во–вторых, научить учащихся распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации. В условиях средних общеобразовательных учреждений нет реальной возможности для овладения учащимися всем грамматическим строем данного конкретного иностранного языка в силу его обширности и трудности формирования грамматических навыков. Так как грамматический навык требует много усилий и времени, необходимы определенные ограничения в отборе грамматического материала.

Грамматический минимум представляет собой набор структур, отобранный в соответствии с определенными принципами, необходимый и достаточный для использования языка как средства общения в заданных программой пределах и реальных для его усвоения условиях.

При обучении ИЯ выделяют активный и пассивный минимум материала. *Активный материал* предполагает отработку для использования во всех видах речевой деятельности, а пассивный служит для узнавания при чтении и аудировании. Как правило, активный грамматический материал изучается в начальной и основной школе, а более сложные грамматические явления, отнесенные к пассивному минимуму, – в старшей школе. В методической литературе разработаны основные принципы отбора грамматического минимума. При решении вопроса об отборе грамматического минимума учитываются источники и принципы отбора.

Что касается источников отбора, то продуктивная грамматика отбирается из звучащей речи или диалогических образцов печатных текстов литературно–разговорного и художественного стилей, созданных носителями языка.

В активный минимум включаются те явления, которые являются совершенно необходимыми для экспрессивных видов речевой деятельности. **Общепринятыми принципами отбора в активный грамматический минимум** считаются:

- 1) принцип распространенности в устной и письменной речи;
- 2) принцип образцовости (материал должен служить эталоном для построения по аналогии);
- 3) принцип исключения синонимических грамматических явлений (нейтральное в стилистическом отношении). Из всех грамматических синонимов для выражения долженствования во французском языке

выбирается глагол *devoir*.

К *пассивному грамматическому минимуму* относятся грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи, которые ученики должны понять на слух и при чтении. Объем пассивного минимума может быть больше объема активного минимума. К главным принципам отбора грамматических явлений в пассивный минимум относятся: принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи; 2) принцип многозначности.

Отобранный грамматический материал должен быть организован функционально, т.е. так, чтобы грамматические явления сочетались с лексическими в предложениях и более крупных коммуникативных единицах.

В *грамматический минимум* включаются как единичные, так и общие грамматические понятия, которые обычно в виде списка приводятся в учебных программах по ИЯ для начальной, основной и полной средней школы.

В компонентный состав *содержания* обучения грамматической стороне речи входят, во-первых, *материальные формы ИЯ* в виде суффиксов, префиксов, целостных словоформ, во-вторых, *знания* о грамматических формах ИЯ, зафиксированных в грамматических категориях (роде, числе, падеже и т.п.), в правилах образования и употребления этих форм, и, в-третьих, *действия* по грамматическому оформлению речи (продуктивные и рецептивные грамматические навыки) [3].

В грамматических явлениях различают, как известно, форму и значение. Каждое грамматическое явление характеризуется также особенностями его употребления. По соотношению значения и употребления в родном и изучаемом языках можно выделить три типа грамматических явлений:

1. Значение и употребление грамматического явления совпадают в двух языках (единственное и множественное число, степени сравнения прилагательных и наречий, *англ. яз. – конструкция модальных глаголов с неопределенной формой смыслового глагола*).

2. Объем значения и границы употребления данного явления в родном и иностранном языках не совпадают; они могут быть уже или шире грамматических соответствий родного языка (Past Indefinite в английском языке и прошедшее время в русском. С точки зрения выражения действия в прошедшем времени значение Past Indefinite уже значения прошедшего времени в русском языке; с точки зрения выражения видовых отношений (совершенный / несовершенный вид) Past Indefinite имеет более широкое значение по сравнению с русским, так как

данная форма может выражать и совершенный, и несовершенный виды).

3. Грамматические явления наличествуют в одном из языков (иностранном или родном) и отсутствуют в другом. В родном или иностранном они выражены лексическими средствами (вся сложная гамма значений артикля, развитая система временных форм для выражения предшествования действий, их одновременности и следования, особая временная форма Continuous, указывающая на характер протекания действий, и др.).

Соловова Е.Н. [27], классифицирует возможные *трудности при обучении грамматике* с позиции возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Соизучение родного и иностранного/иностраннных языков неизбежно приводит к определенной межъязыковой интерференции, когда правила из одного языка механически переносятся на другой, что и приводит к появлению ошибок.

Сопоставительный анализ грамматических явлений русского, башкирского, английского и французского языков позволяет выделить типичные трудности усвоения английской и французской грамматики носителями русского (тюркских) языка: артикль; фиксированный порядок слов; обязательность грамматической основы; разветвленная система времен. В глаголе общими для всех европейских языков и русского языка являются категории времени, числа, лица, наклонения, залога. Однако эти категории в каждом языке реализовываются по-разному: в русской речи – через систему флексий, в английском, французском языках – как флективно, так и аналитически (личные окончания глаголов, вспомогательных глаголов и основного глагола, а также порядок слов). Эти расхождения вызывают значительные трудности при овладении механизмом образования и употребления времен (особенно прошедших).

1. вспомогательные глаголы;
2. согласование времен;
3. конструкции с неличными (безличными) формами глагола;
4. косвенная речь (особенно для тюркоязычных и финноугорских учащихся);

5. предлоги (отсутствие системы склонений существительного и прилагательного облегчает овладение этими частями речи, но значительные трудности представляют предлоги)

6. наличие в предложении одного (двух) отрицания, в то время как в русском языке – троекратное отрицание. – I haven't read anything about it. *Я никогда ничего об этом не читал.*

Внутриязыковая интерференция определяется тем, что в изучаемом языке существует достаточно большое количество грамматических

явлений, которые учащиеся могут перепутать, особенно если при этом данные явления полностью или частично отсутствуют в родном языке. Например, при изучении английского языка трудно различаются учащимися временные формы глаголов, особенно формы перфекта и продолженных времен, которых нет в русском языке. Для русскоязычных учащихся обилие временных форм, а также связанное с ним явление согласования времен не может не представлять трудностей и не способствовать появлению ошибок. Сопоставление грамматических форм не должно проводиться на уроке. Грамматические особенности контактирующих языков должны учитывать в первую очередь авторы учебников и соответственно определять последовательность введения материала, предусмотренного программой, типы упражнений и характер грамматических опор. Учителю следует помнить о зонах межъязыковой и внутриязыковой интерференции при подготовке к уроку, в процессе подбора/составления дополнительных упражнений, правил–инструкций и т.д., руководствуясь известным ему «отрицательным материалом», т.е. наиболее типичными ошибками, которые легче прогнозировать и предотвращать, если учитывается не только специфика грамматических явлений, но и объективные трудности их усвоения.

7.2 Продуктивные и рецептивные грамматические навыки.

Система грамматических упражнений.

Требования к обучению грамматике в свете коммуникативно–функционального подхода сводятся в общих чертах к следующему:

1. материал для обучения грамматике должен отражать естественное использование языка в общении без искусственных примеров и надуманных ситуаций;

2. в учебном материале следует четко выделять формальные, семантические и функциональные аспекты, для того чтобы учащиеся могли установить связь между ними в определенных контекстах;

3. грамматический материал целесообразно предъявлять в доступном объеме с целью возможности его закрепления в новых контекстах;

4. введению нового материала необходимо предпосылать повторение ранее усвоенного и широко использовать в качестве опоры иллюстративную наглядность, схемы, таблицы и др.;

5. пояснения и правила должны быть краткими, точными и простыми, адекватно отражающими специфику грамматического материала;

6. для закрепления грамматических явлений следует использовать

различные виды общения, в том числе парную и групповую работу.

Грамматические навыки могут быть компонентами как экспрессивных (продуктивных) коммуникативных умений говорения и письма, так и рецептивных умений аудирования и чтения. Вначале рассмотрим вопросы, связанные с обучением *продуктивным* грамматическим навыкам.

В методической литературе выделяются следующие три этапа формирования грамматического навыка в продуктивной речи: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение.

Целью первого этапа является создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. На этом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль ее понимания и первичное закрепление. Ознакомление с новым грамматическим материалом для продуктивного усвоения чаще всего осуществляется в учебно-речевых ситуациях, предъявляемых устно или в чтении. Коммуникативная направленность обучения иностранному языку предполагает общую установку на функциональную направленность новой грамматической структуры (сегодня вы научитесь говорить о своих планах на будущее» и т.п.).

В методике известны различные способы введения нового грамматического материала. Различают чисто *практический* (лексический) и *теоретико–практический* (грамматический, сознательный) способы ознакомления с новым грамматическим явлением. В первом случае учащиеся, знакомясь с новым грамматическим явлением в речевом образце, выводя его значение из контекста (предложения), осмысливают его самостоятельно (т.е. устанавливают наиболее существенные его признаки) и затем по аналогии с образцом выполняют грамматические действия имитативно. Чаще всего к этому способу ориентировки прибегают в самом начале обучения языку при овладении несложными грамматическими явлениями. Однако не рекомендуется злоупотреблять чисто практической ориентировкой в силу следующих причин: затрудняется отчетливое осознание всеми учащимися механизма образования и употребления особенно сложного по своей структуре грамматического явления; понимание сложных грамматических явлений требует огромного количества примеров, для чего нужно время, которого при школьном обучении иностранным языкам нет в достаточном количестве.

Второй – *теоретико–практический* – способ введения грамматического материала предполагает краткое, доступное теоретическое пояснение к речевому образцу, касающееся образования и употребления

данного грамматического явления в ряде случаев и сопоставление его с коррелирующими явлениями родного языка.

Достоинствами этого способа являются: он создает условия для осмысления, более точного понимания всеми учащимися способов и сферы употребления данного явления; в большей мере, чем при практическом способе, позволяет предупредить и сознательно преодолеть отрицательное влияние родного языка; дает возможность формировать речевой навык не путем проб и ошибок и не только в строго детерминированных условиях (по аналогии с образцами), но более творчески и самостоятельно; он экономнее во времени, потому что сокращает количество примеров, необходимых для формирования стереотипа по аналогии.

Ознакомление включает в себя введение грамматического материала и его объяснение.

При введении используется либо доска с записью несложного контекста, либо демонстрация грамматического явления в тексте, а также таблицы, схемы, рисунки. Чаще всего эти средства применяются не изолированно, а в различных сочетаниях друг с другом.

Объяснить грамматическое явление значит: раскрыть его формальные признаки; объяснить его значение, т. е. семантические особенности; пояснить функцию в речевом контексте; провести первичное закрепление.

Целью первого этапа работы над новым грамматическим материалом должны быть не только презентация и ознакомление учащихся с данным явлением и теоретическая ориентировка на основе усвоения правила, но и первичное выполнение грамматических действий в соответствующих упражнениях. Если при практической ориентировке эту функцию выполняют имитативные, в большинстве случаев подстановочные, условно-речевые упражнения по образцу, то при теоретико-практическом способе ориентировки наибольшую пользу могут принести *языковые аналитические* упражнения (укажите грамматическую форму, которую нужно употребить в следующих русских предложениях при переводе их на немецкий/ французский/ английский язык; определите значение грамматической формы в приведенных ситуациях; выберите подходящую форму из нескольких данных и др.). Методическая ценность подобных упражнений заключается в том, что они способствуют осознанию нового грамматического явления и осмысленному его усвоению.

Второй этап заключается в тренировке практического использования грамматического материала. Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие способности относительно точно воспроизводить изучаемое явление в типичных для его функционирования ситуациях и развитие его гибкости за счет варьирования условий общения,

требующих адекватного грамматического оформления высказывания. С этой целью используются имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения, а также упражнения по комбинированию.

Задача этого этапа состоит в том, чтобы придать тренировке грамматических явлений речевой характер. Это должна быть особая, учебная речь, имитирующая основные свойства естественной, но отличающаяся от нее рядом качеств: определенной методической организацией речевого материала и последовательностью его введения в речь, а также ее обучающим характером. Эту задачу можно решить с помощью *условно-речевых* упражнений, грамматически направленных упражнений, отличительной чертой которых является то, что в качестве установки используется речевая задача говорящего.

Выполняя данные упражнения, учащиеся не строят вопросительные, отрицательные предложения, не используют повелительное наклонение, а совершают речевые поступки: удивляются, спрашивают, советуют, сравнивают, предупреждают и т.п. Напротив, если установки учителя носят формальный характер (Придумайте предложения в будущем времени, Замените прямую речь косвенной и т.п.), то упражнения по своей сути являются *предречевыми* или упражнениями с некоторой речевой направленностью.

Имитативные принято считать упражнения, в которых учащийся для выполнения речевой задачи находит языковые формы, лексические единицы в реплике учителя (в речевом образце) и использует их, не изменяя (скажите, что Вы будете делать то же самое: I shall go to the museum on Sunday. I shall go to the museum on Sunday too).

Подстановочные упражнения характеризуются тем, что в них происходит подстановка лексических единиц в структуру какой-либо грамматической формы (Поделитесь с товарищем, если у Вас есть другие намерения: I am going to write a letter to my pen-friend tonight. And I am going to help mother about the house tonight).

Трансформационные упражнения предполагают определенную трансформацию реплики (или части реплики) учителя, собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, числа существительного и т.п. Например:

1. Передайте товарищу мои слова:
 - I have many friends.
 - Olga Petrova says she has many friends.
2. Спросите у своего товарища:
 - Ask your friend if he has seen this film.
 - Dima, have you seen this film?

Упражнения в комбинировании ставят учащихся перед необходимостью соединять активизируемые речевые образцы с усвоенными ранее. Упражнения этой стадии следует специально организовать так, чтобы данная модель поочередно комбинировалась с различными другими моделями. Сама установка нацеливает учащихся на совмещение разных речевых образцов. Например: «Скажите, что вы обычно делаете в выходные дни и что вы будете делать в ближайшие выходные дни» или «Расскажите о том, что вы не сделали вчера, но сделали сегодня».

Установки вначале даются на русском языке, но постепенно вводятся английские эквиваленты. Упражнения строятся на усвоенной лексике и не должны содержать дополнительных грамматических трудностей.

Третий этап – применение грамматического материала в речи. Переход навыков к умениям обеспечивается упражнениями, в которых активизируемое грамматическое явление надо употреблять без языковой подготовки в соответствии с речевыми обстоятельствами. Упражнения этого этапа могут проводиться на материале устных тем, домашнего чтения, диафильмов, кинофрагментов.

Примеры упражнений на применение грамматического материала в речи: докажите своему товарищу, что...; выскажите ваше мнение о...; прослушайте диалог и скажите, почему...; приведите примеры из вашей жизни, доказывающие, что...; сформулируйте советы (рекомендации) тем, кто собирается в туристический поход (на экскурсию, каникулы, в отпуск и т.д.).

Методическая ценность приведенных выше упражнений заключается в том, что они развивают речевую активность и самостоятельность учащихся, а также способствуют мотивированному участию в общении.

Рассмотрим технологию формирования *рецептивных* грамматических навыков. Рецептивное усвоение связано с узнаванием. Здесь также требуется запоминание и сохранение в памяти грамматических форм и моделей. Для узнавания не требуется однако той механической работы, которая требуется для воспроизведения. Поэтому рецептивных упражнений для создания речедвигательных, звуковых и слуховых образов может быть меньше, чем для репродуктивного усвоения. Для понимания грамматических явлений при чтении и на слух нужно уметь: а) распознать грамматическую структуру по формальным признакам; б) дифференцировать ее от омонимичных форм.

Рецептивное усвоение грамматического материала включает три этапа: 1) ознакомление с новым грамматическим явлением; 2) тренировку и автоматизацию данного явления в чтении и слушании; 3) применение.

Объяснение рецептивного грамматического материала следует проводить от введения признаков грамматической формы к раскрытию ее содержания, имитируя коммуникативный процесс чтения, аудирования. Рекомендуется сразу же противопоставить новую грамматическую форму другим омонимичным формам, при этом нужно давать указания о том, как определить ее значение и отличить от других омонимичных форм. Все объяснения обязательно должны строиться с опорой на текст. Основным приемом как для ознакомления с новым материалом, так и для его тренировки является анализ формы для определения содержания. Примерами упражнений для формирования рецептивных грамматических навыков могут быть:

1. Найдите в следующих предложениях новый грамматический материал.
2. Объясните употребление данной грамматической формы.
3. Распределите грамматические явления по группам.
4. Прочитайте (прослушайте) текст и скажите, что выражает указанное грамматическое явление.
5. Прочитайте (прослушайте) несколько высказываний и скажите, в каком из них идет речь о событиях, имевших место в прошлом; установите их последовательность.
6. Укажите возможные способы перевода предложений.
7. Прочитайте (прослушайте) пары предложений и скажите, чем они отличаются.
8. Найдите в прослушанном (прочитанном) тексте данные, свидетельствующие о том, что событие произошло (не произойдет, произойдет).
9. Найдите в тексте грамматические омонимы и поясните их значение и употребление.

Таким образом, при обучении активной грамматике преобладают коммуникативные задания, а пассивной – формально–тренировочные; при овладении активной грамматикой особое внимание обращается на формирование грамматических стереотипов и придание им необходимой гибкости, тогда как целью работы над пассивной грамматикой является развитие навыков распознавания изучаемых явлений.

Характерной особенностью *коммуникативной грамматики ИЯ* для учащихся начальной и основной школы является то, что, во–первых, источником отбора иллюстративного материала для серии грамматических упражнений служат хорошо усвоенные иницирующие и реагирующие реплики, которые составляют коммуникативное ядро ИЯ для каждого класса, во–вторых, серии грамматических упражнений, предназначенные для

овладения тем или иным грамматическим явлением, обеспечивает формирование у учащихся как продуктивных, так и рецептивных грамматических навыков, в-третьих, серия грамматических упражнений обязательно завершается грамматически направленными коммуникативными этюдами, которые представляют собой модель иноязычного устно-речевого общения.

7.3 Контроль сформированности грамматических навыков осуществляется в процессе прослушивания устных высказываний, т.е. в самой деятельности (текущий контроль). В соответствии с принципом аппроксимации, не всякое отклонение от нормы следует считать ошибкой, снижающей качество высказывания. Не следует исправлять в процессе высказывания грамматическую ошибку, которая не мешает пониманию речи.

Существуют различные способы исправления грамматических ошибок. Выбор способа исправления зависит от многих причин, а именно от того, идет ли речь об исправлении грамматических ошибок в устной речи или на письме, в тренировочных или творческих заданиях, при индивидуальной или фронтальной работе и т.д.

Наиболее общие тенденции следующие: можно сразу исправить неправильный вариант на правильный и убедиться в том, что ученик, допустивший ошибку, повторил или написал правильный вариант; можно, используя различные способы, лишь привлечь внимание ученика к ошибке (подчеркнуть ошибку в письменной работе); можно попросить ученика самому определить ошибку и исправить или объяснить ее; можно использовать элемент взаимообучения, привлекая других учеников к определению и исправлению ошибок товарищей.

Для контроля можно использовать и специальные упражнения, например, на заполнение пропусков, выбор из ряда форм нужной, на коррекцию, на преобразование одной формы в другую.

Правильность и быстрота реакции учащихся при выполнении задания свидетельствует о сформированности грамматических навыков. Большинство упражнений должно носить тестовый характер, поскольку они экономичны по времени, объективны в оценке и имеют массовый характер.

Естественным средством контроля сформированности иноязычных грамматических навыков являются ролевые игры. В процессе проведения которых внимание учащихся обычно обращено на само содержание игры, а потому недостаточная сформированность грамматических навыков тут же проявляется. В этом плане ролевые игры выполняют и диагностическую функцию.

Соловова Е.Н. [27], дает следующие рекомендации учителям иностранного языка при обучении грамматике:

1. Соблюдать разумный баланс между требованиями к чистоте и беглости речи учеников, не стараться любой ценой исправить все ошибки сразу.

2. Поощрять использование разнообразных грамматических структур, даже если их употребление на первых порах приводит к обилию ошибок. Ошибки – это не только показатель пробелов в знаниях, но и показатель амбиций учеников в изучении ИЯ, их реального прогресса от упрощенных моделей к более сложным, приближенным к уровню независимого пользователя.

3. Развивать у учащихся бережное отношение к языку, стимулировать самостоятельное определение и исправление ошибок.

Грамматический навык является неотъемлемой частью любого речевого умения: чтения, аудирования, говорения и письма. Он влияет на эффективность, как понимания чужой, так и построения собственной речи. Непосредственно грамматический навык проверяется в той части экзамена или зачета, которая на английском языке называется «Use of English» и, по сути, состоит из заданий на контроль лексико–грамматических умений в комплексе

Тема 8. Технология развития навыков и умений аудирования иноязычной речи

8.1 Аудирование как цель и средство обучения

Термин «аудирование» («Listening comprehension», „Hörverstehen“, «Compréhension orale» – в зарубежной методике) 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 [12].

Аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. В отличие от говорения, аудирование – рецептивный вид речевой деятельности. Основная форма его протекания – внутренняя, невыраженная. И тем не менее слушающий по каналам обратной связи воздействует на акт коммуникации. Его реакция (мимика, жесты, смех, реплики) оказывают на речь говорящего немедленное влияние. Аудирование является, таким образом, реактивным видом речевой деятельности. Оно может быть непосредственным (диалогическое общение, слушание устных высказываний выступающих в аудитории) и опосредованным (аудирование радио– и телепередач).

Поскольку речевое общение – процесс двусторонний, то недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Научить учащихся понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения.

Устное общение состоит из говорения и слушания, которое в методике называют аудированием. Понятия «аудирование» и «слушание» не синонимичны. Слушание обозначает лишь акустическое восприятие звукоряда, а аудирование – это процесс восприятия звучащей речи, помимо слушания предполагающий еще слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации.

Аудирование выступает в качестве самостоятельного вида речевой деятельности в тех случаях, когда человек слушает: различные объявления, новости радио и телевидения, различные инструкции и поручения, лекции, рассказы собеседников, выступления актеров, собеседника по телефонному разговору.

Часто, помимо восприятия речи со слуха, человек выполняет и другие действия: наблюдает, говорит, пишет, но в большинстве случаев, для того чтобы адекватно функционировать в конкретной ситуации, необходимо понимать то, что слышишь.

На уроке ИЯ практически невозможно формировать лишь один речевой или языковой навык. Работая с аудиотекстами, одновременно отрабатываются лексические, грамматические, фонетические навыки. Аудиотексты дают информацию для обсуждения, что, в свою очередь, предполагает дальнейшее развитие навыков говорения и письма. В этом случае аудирование является средством обучения. Аудирование как средство обучения обеспечивает знакомство учащихся с новым языковым и речевым материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех других видах речевой деятельности, способствует поддержанию достигнутого уровня владения речью, формирует аудитивные навыки. Провести четкую грань между аудированием как целью и средством обучения сложно, так как в реальной практике эти две функции тесно переплетаются.

8.2 Трудности понимания иноязычной речи на слух и пути их преодоления

Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности: оно характеризуется односторонностью предъявления; слушающий не в состоянии что-либо изменить, не может приспособить речь говорящего к своему уровню понимания; существует целый ряд *объективных трудностей*, препятствующих пониманию речи с первого

раза: трудности, обусловленные условиями аудирования; трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи; трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала.

К первой группе трудностей относятся внешние шумы, помехи, плохая акустика. Исследования доказали, что если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет намного выше, чем в его зрительное отсутствие. Мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствуют лучшему пониманию речи. Однократность и кратковременность предъявления информации требует от слушающего быстрой реакции при восприятии звучащего текста. Темп, задаваемый говорящим, не может быть отрегулирован слушающим. Быстрый темп предъявления информации всегда затрудняет ее восприятие. Установлено, что оптимальным для слушающего является такой темп аудируемой речи, который соответствует темпу его собственного говорения. Однако темп речи обучающегося на иностранном языке всегда очень медленный, поэтому предъявление аудиотекстов в таком темпе нецелесообразно. Естественный же темп будет казаться учащимся слишком быстрым и может стать препятствием для понимания. Преодоление этой серьезной трудности аудирования может быть осуществлено и при сохранении среднего темпа естественной иноязычной речи, но при условии, что для облегчения понимания на начальном этапе будут паузы между фразами. Такие паузы, не искажая правильного интонационного рисунка фразы, не снижая абсолютного темпа речи, дают возможность аудитору ликвидировать отставание во внутреннем проговаривании. Грамотное использование аудиокассет на уроке будет способствовать подготовке слушателей к ситуациям реального общения и снимет возможные сложности.

Ко второй группе трудностей относятся особенности дикции, тембра, паузации, нарушения артикуляции (картавость, шепелявость, заикание), возрастные особенности, различные акценты и диалекты. Очень важно, чтобы обучаемые имели возможность слушать как мужские, так и женские голоса на иностранном языке. Если они аудируют только своего учителя, то есть опасность того, что людей противоположного пола они не смогут понимать чисто психологически. Важно также, чтобы изучающие иностранный язык имели возможность аудировать людей разного возраста. Считается, что тот, кто понимает детей до 5 лет на иностранном языке, аудировать на уровне носителей языка.

К трудностям третьей группы относится использование большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур. Наличие в аудиотексте

омофонов (son – sun), употребление слов в переносном значении, многозначных слов, интернационализмов, имеющих в иностранном языке другое значение, так называемых «ложных друзей переводчика» (magazine, complexion) отвлекают слушающего от содержания, что затрудняет понимание. Большинство исследователей считают, что легче воспринимаются монологические тексты, чем диалогические, а среди монологических – гораздо легче фабульные, чем описательные. Знание речевых моделей, обслуживающих конкретные ситуации общения, наиболее частотных фразеологизмов и клише может значительно облегчить понимание речи на слух. Вопрос о целесообразности включения в тексты для аудирования незнакомого материала не вызывает сомнения, так как совершенно очевидно, что в речи носителя языка, к аудированию которой мы готовим учащихся, он обязательно будет встречаться. Важно определить, на каком этапе обучения следует включать незнакомый языковой материал, в каком количестве и какой именно. Большинство методистов считают, что на начальном этапе тексты следует строить на знакомом языковом материале, а на среднем и старшем этапах аудиотексты должны содержать некоторое количество неизученного языкового материала, наличие которого не препятствует пониманию смысла этих текстов. Количество незнакомых слов может составлять 3% от всех слов текста. Что же касается грамматического материала, то в тексты для аудирования рекомендуется включать те неизученные явления, о значении которых можно догадаться по контексту, а также формы, которые совпадают либо с формами родного языка, либо с уже изученными явлениями иностранного языка.

В качественном отношении незнакомые слова не должны быть ключевыми словами, т.е. словами, несущими основную информацию текста. Располагаться незнакомые слова должны равномерно по всему тексту. Однако учителю следует знать, что незнакомое слово в самом начале текста затрудняет понимание.

Преодоление трудности понимания текста, содержащего неизученный языковой материал, обеспечивается формированием умения догадываться о значении новых слов, а также умения понимать смысл фразы и текста в целом, несмотря на наличие в нем незнакомых элементов.

Говоря о трудностях языковой формы, следует упомянуть и о длине предложений. Известно, что объем кратковременной памяти, в которой сохраняется фраза вплоть до ее окончания, невелик: он ограничивается 7+2 единицами. В том случае, если длина предложения превосходит объем кратковременной памяти, слушающий забывает начало фразы и не может синтезировать ее смысл. Установлено, что максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, достигает 13. Но у учащихся, которые

еще не достаточно овладели иностранным языком, объем памяти значительно меньше, он ограничивается 5–6 словами. Однако в процессе тренировки следует увеличивать количество слов во фразе, чтобы к концу обучения довести его до 10–12 слов. Необходимо также отметить, что не только длина фразы влияет на удержание ее в памяти, но и ее глубина. Легче запоминаются простые предложения, хуже – сложные. Среди сложноподчиненных предложений труднее всего воспринимаются на слух придаточные определительные. Поэтому в начале обучения в текстах рекомендуется использовать в основном недлинные простые предложения, недлинные сложноподчиненные предложения с дополнительными и обстоятельственными придаточными. Затем постепенно следует увеличивать число придаточных предложений и разнообразить их.

Особую группу составляют трудности, связанные с овладением социолингвистической и социокультурной компетенцией. Отсутствие знаний норм пользования языком в соответствии с ситуацией, невладение ситуативными вариантами выражения одного и того же намерения, незнание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры могут затруднить интерпретацию речевого поведения партнера, понимание воспринимаемой на слух информации.

В ходе аудирования слушающий выполняет сложную перцептивно–мнемоническую деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, сравнения, противопоставления, абстрагирования, конкретизации и т.д. Успешность аудирования определяется как объективными, так и субъективными факторами. Объективные факторы складываются из особенностей предъявляемого текста и условий, в которых протекает его восприятие. Субъективные факторы определяются особенностями психики слушающего и уровнем его подготовки.

Все рассмотренные трудности аудирования могут быть преодолены с помощью правильного подбора текстов и методически целесообразной организации деятельности учащихся на их основе.

8.3 Механизмы аудирования

При отборе текста для аудирования учитываются его языковые особенности, содержательная характеристика и композиционные особенности. При оценке психических особенностей обучаемого прежде всего учитываются его речевой слух, внимание и память, способность к речевой догадке и вероятностному прогнозированию, уровень развития внутренней речи. В отечественной методике выделяют четыре основных *механизма аудирования: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование, механизм артикулирования. 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. 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.

Но для понимания устной речи хорошего речевого слуха недостаточно. Узнанную единицу необходимо удержать в голове, сопоставить с эталоном значения, запомнить для дальнейших операций с ней. Следовательно, *память* является следующим 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.

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. В методике выделяют структурное и смысловое прогнозирование. Слова существуют в памяти не изолированно, а включены в сложную систему лексико–семантических отношений. Именно эти отношения и определяют характер прогнозирования. Смысловое прогнозирование определяется знанием контекста и возможных ситуаций, которые в свою очередь, предполагают использование определенных структур, клише, речевых формул. Лингвистическое прогнозирование определяется тем, что каждое слово имеет определенный спектр сочетаемости. Появление каждого нового слова значительно ограничивает возможность употребления других слов. Чем больше объем семантического поля, чем прочнее лексические и грамматические навыки, чем лучше человек знает типовые речевые ситуации и владеет речевыми моделями, тем проще ему распознать их со слуха. Аудирование и говорение, чтение и письмо, лексика и грамматика неразрывны в реальном общении, тем более

на уроке. Лингвистическое прогнозирование подкрепляется смысловым и наоборот.

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

8.4 Цели и содержание обучения аудированию

В современной программе по иностранным языкам в качестве основной *цели* обучения аудированию выдвигается развитие у учащихся способности понимать на слух: иноязычную речь, построенную на программном материале с допущением некоторого количества незнакомой лексики в условиях непосредственного общения в различных ситуациях общения; учебные и аутентичные аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание в рамках программных требований (основную информацию (глобальное понимание); нужную информацию (селективное понимание); полную информацию (детальное понимание)).

При *глобальном* аудировании слушающего интересует, как правило, лишь общее содержание информации, его основная тема. В текстах, сообщающих о каких-то событиях слушающему интересно узнать, что произошло, где, когда, кто причастен к событию. При этом внимание обращается лишь на понятное. Глобальное аудирование – это лишь общая, первичная ориентация в аудиотексте. Иногда глобального аудирования недостаточно, поскольку слушающего могут заинтересовать некоторые подробности, детали, например, имена, количественные данные. В этом случае пользуются *детальным* (изучающим) аудированием. Однако, чтобы понять детали, необходимо прежде всего понять общее содержание текста. Таким образом, детальное и глобальное аудирование протекают одновременно, что затрудняет детальное понимание. В целях обучения необходимо отделить эти процессы друг от друга: при первом прослушивании должно осуществляться глобальное понимание, при втором – детальное. Этот вид аудирования удобен в диалоге, дискуссии, на лекции.

Чаще всего в аудиотексте нас интересует какая-то конкретная информация. Слушая прогноз погоды, мы интересуемся не прогнозом погоды вообще, а для конкретного региона. Этот вид аудирования называется *селективным*.

Учащиеся должны владеть всеми видами аудирования: в рамках базового курса (к концу 9 класса) достичь элементарной

коммуникативной компетенции (уровня выживания), к концу надбазового курса – порогового уровня.

Содержание обучения аудированию включает в себя *лингвистический* (в том числе лингвострановедческий и социокультурный) *компонент*, т.е. языковой и речевой материал, страноведческие, лингвострановедческие и социокультурные знания; *психологический компонент*, представляющий собой психофизиологические механизмы и действия по их использованию в процессе аудирования, коммуникативные навыки и умения; *методологический компонент* – комплекс учебных и компенсирующих (адаптивных) умений, которые в совокупности с речевыми составляют стратегию понимания аудиотекста.

Психологический компонент содержания обучения аудированию – это прежде всего действия, обеспечивающие функционирование механизмов аудирования, а также действия с конкретным языковым и речевым материалом, который благодаря упражнениям превращается в навыки и умения. В качестве основных умений аудирования выделяют следующие шесть умений: отделять главное от второстепенного; определять тему сообщения; членить текст на смысловые куски; устанавливать логические связи; выделять главную мысль; воспринимать сообщения в определенном темпе, определенной длительности, до конца без пропусков.

Общеучебные и компенсирующие умения, составляющие методологический компонент содержания обучения аудированию, включают в себя умение вести записи во время аудирования, пользоваться опорами, обходить трудности, использовать информацию, предворяющую аудирование (картинки, план, ключевые слова), а также с опорой на свой жизненный опыт, на знание предмета сообщения. Все эти умения комплексные. Они базируются на синхронной работе многих механизмов и на структуре аудирования как вида речевой деятельности.

Аудирование включает в себя следующие *аудитивные навыки*, интеграция которых обеспечивает владение этим видом речевой деятельности: слухо–произносительные навыки, то есть доведенную до автоматизма способность безошибочного, быстрого, стабильного одновременного восприятия и узнавания фонетического кода; рецептивные лексико–грамматические навыки.

Различают *коммуникативное* и *учебное аудирование*. В процессе учебного аудирования происходит формирование речевого слуха и навыков узнавания лексико–грамматического материала и умений понимания и оценки прослушанного. Коммуникативное аудирование является целью обучения и представляет собой сложное речевое умение понимать речь на слух при ее одноразовом воспроизведении.

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

Для создания мотивации к изучению иностранного языка и, в частности, потребности в аудировании как познании нового о языке и мире, как активном участии в общении, важным является правильный выбор аудиотекстов. Слишком трудные тексты могут вызвать разочарование учащихся, лишить их веры в успех. Слишком легкие аудиотексты также нежелательны. Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной и непривлекательной, и она не может быть развивающим фактором в процессе обучения иностранному языку. Важен правильный выбор темы аудиотекста с точки зрения интересов школьников той или иной возрастной группы.

В зависимости от конкретных учебных задач и по признаку полноты понимания информации различаются *два вида аудирования*: аудирование с полным пониманием и аудирование с пониманием основного содержания текста. 1) Тексты для аудирования с полным пониманием не включают незнакомой лексики и выражений, которые могли бы явиться помехой при восприятии. Отдельные новые слова, если они встречаются в тексте, должны легко пониматься учащимися. К ним относятся интернационализмы, слова, состоящие из известных элементов, или слова, значение которых легко выводится из контекста. 2) При аудировании текста с пониманием основного содержания учащийся должен стремиться понимать текст в целом даже в том случае, если он содержит определенный процент незнакомых слов и выражений. Незнакомые элементы не должны быть ключевыми в тексте, с тем, чтобы слушающий мог воспринимать основную информацию, не фиксируя свое внимание на подробностях. Для успешного овладения обоими видами аудирования учащийся должен уметь пользоваться формулами переспроса, предполагающими уточнение или разъяснение информации, подаваемой на слух.

На младшем этапе основное внимание уделяется развитию умения полностью понимать текст, основанный на знакомом материале. На этом этапе формируется психологический механизм смыслового восприятия на слух и умения добиваться понимания вербальными средствами. На среднем этапе отрабатываются оба вида аудирования – аудирование с полным пониманием и аудирование основного содержания. Главной

задачей обучения аудированию на старшем этапе (9 – 11–й классы) является совершенствование ранее сформированных умений и, по необходимости, их коррекция. Аудирование на этом этапе должно успешно осуществляться с однократного предъявления аудиосообщения.

Правильный темп речевых сообщений определяет не только быстроту и точность их понимания, но и эффективность запоминания. Существует предельная скорость предъявления речевых сообщений, превышение или заниженность которой ведет к резкому падению активности и заметному снижению уровня понимания, утомлению, снижению эмоционального тонуса. В обучении желательно исходить из естественного темпа речи, который будет разным для разных языков. Англичане и американцы, говорящие на одном языке, используют его в разном темпе. Англичане произносят 220 слогов в минуту, а американцы – всего 150–170. Таким образом, с самого начала обучения аудированию на иностранном языке темп речи должен быть нормальным. В слабо подготовленном классе можно давать информацию порциями, увеличивая длительность пауз между синтагмами, предложениями, абзацами для осмысления содержания. Можно увеличивать время на снятие трудностей перед восприятием текста. Продолжительность сообщения при этом не должна превышать 1,5 – 3 минут, так как по данным психологов утомляемость при аудировании наступает значительно раньше, чем при зрительном восприятии.

На понимание текста влияет его смысловая организация. Рассказ должен строиться так, чтобы легко выделялась главная мысль, а детали примыкали к ней. Причем, если главная мысль выражена в начале сообщения, оно понимается на 100%, в конце сообщения – на 70%, в середине – на 40%.

На всех этапах речь учителя должна быть примером для общения на иностранном языке. Учащийся должен убеждаться в своих возможностях понимать иноязычную речь на каждом уроке. Это развивает у него стремление общаться на языке, служит важным стимулом для повышения мотивации к изучению ИЯ.

Чтобы повысить эффективность обучения аудированию при использовании ТСО, а также непосредственной речи учителя, можно широко использовать опоры и ориентиры, привлекать учащихся к самостоятельному прослушиванию фономатериалов дома и в лингафонном кабинете. В методике различают *визуальные (изобразительные)* и *вербальные* опоры при обучении аудированию. К визуальным опорам относятся карты, картинки, фотографии, схемы, планы местности и другие графические материалы. Вербальные опоры

могут быть представлены в виде ключевых слов, плана, заголовков, разнообразных анкет, позволяющих слушающему членить текст в соответствии с предложенным способом. Важно обучить школьников находить ориентиры в самом аудиотексте (интонационно выделяемые слова, заголовки и подзаголовки, слова с логическим ударением, риторические вопросы, повторы).

Для успешного обучения аудированию немаловажное значение имеет правильное решение вопроса о целесообразности многократного предъявления одного и того же аудиотекста. Двукратное и трехкратное предъявление аудиотекста в классе целесообразно при установке на последующий пересказ или обсуждение текста. Повторному прослушиванию должна предшествовать формулировка новой практической задачи, мобилизующей учащихся на более глубокое понимание.

8.5 Система упражнений на развитие навыков и умений аудирования

Обучение аудированию и развитие умений предполагает поэтапное формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, т.е. навыков узнавания и понимания слов, словосочетаний, грамматического оформления лексических единиц разного уровня в словосочетаниях, предложениях в связных текстах. Аудитивное умение – понимание связного текста.

Большинство методистов подразделяют аудитивные упражнения на *подготовительные* и *речевые*. Подготовительные направлены на преодоление отдельных трудностей аудирования и на формирование его механизмов. Речевые представляют собой управляемую речевую деятельность, поскольку они обеспечивают практику аудирования на основе комплексного преодоления аудитивных трудностей, предполагают смысловое восприятие речевого произведения в условиях, приближающихся к естественному общению и реализации коммуникативной функции аудиодеятельности, направлены на совершенствование процесса смыслового восприятия и на достижение определенного уровня понимания.

Упражнения *подготовительного* характера некоторые методисты называют ориентирующими, подготавливающими к осуществлению собственно аудирования. Это упражнения на восприятие и распознавание звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний, интонационного рисунка фразы, грамматических форм слова. Примеры упражнений:

- Послушайте слова и поднимите руку (или сигнальную карточку), если в слове звучит долгий/ краткий/глухой/звонкий звук;
- Прослушайте предложения и поднимите руку, когда услышите вопросительное предложение;
- Прослушайте предложения и выберите те, которые соответствуют картинке;
- Прослушайте глаголы и назовите те, которые употреблены в простом прошедшем времени.

Особое место занимает упражнение в повторении расширяющихся синтагм («снежный ком»).

Среди подготовительных важны упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования: Прослушайте начало слов и закончите их; Прослушайте начало словосочетаний и закончите их; Прослушайте слова к аудиотексту и назовите его тему; Прослушайте заголовок и скажите, о чем пойдет речь в аудиотексте.

Следует отметить, что деление упражнений в соответствии с формируемыми механизмами условно, поскольку аудирование – это единый, спонтанный процесс, в ходе которого учащиеся осуществляют все действия смысловой переработки информации. В целом подготовительные упражнения основаны на осознаваемой учениками аналитико–синтетической деятельности, в результате выполнения которой формируются и развиваются механизмы аудирования.

Речевые упражнения часто называют упражнениями в собственно аудировании, которые выполняются на уровне законченного речевого целого, т.е. развернутого текста:

- Прослушать и понять, кто или что имеется в виду;
- Озаглавить прослушанное;
- Разбить аудиотекст на смысловые куски;
- Записать основное содержание в виде ключевых слов;
- Передать содержание на родном языке.

Выбор того или иного речевого упражнения зависит от вида аудирования (глобальное, селективное, детальное).

8.6 Методика работы с аудиотекстом

Для эффективного обучения аудированию важен выбор аудиотекста. Существует ряд требований к текстам для аудирования: воспитательная ценность, интересный сюжет, информативность, значимость и достоверность излагаемых фактов, соответствие возрастному уровню развития ученика и конкретным целям обучения на разных этапах, аутентичность текста. (Под аутентичными текстами понимают тексты,

«которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» (Халеева И.И.) [33]). Для обучения аудированию в школе используются аутентичные, полуаутентичные и учебные тексты.

Для начальной школы наиболее релевантными могут быть такие тексты, как детские песни, стихи, сказки, рассказы, личное письмо в телестудию, мультфильмы, а для учащихся средней школы (5—9 классы) — наряду с вышеназванными, объявления диктора в аэропорту, на вокзале, прогноз погоды, а также подростковые телепередачи, видеофильмы.

Как отечественные, так и зарубежные методисты традиционно предлагают разбить *работу над текстом* на три этапа:

1. до прослушивания,
2. во время прослушивания,
3. после прослушивания.

Дотекстовый этап. Предварительная инструкция создает мотивационную и организационную установку, мобилизует на активную работу. Она включает формулировку задания, разъясняет пути его выполнения, ориентирует в трудностях, иногда указывает формы проверки понимания. От первичной установки зависит степень мотивации слушателей, а, следовательно, и процент усвоения содержания. Помимо усиления мотивации и формулирования установки на первичное прослушивание, учитель должен снять возможные трудности. Мотивационная установка показывает учащимся, на что обратить внимание, какие возникнут трудности и как в связи с ними организовать свою работу. Задача учителя мотивационной установкой возбудить интерес школьников к предстоящей форме работы.

Наиболее типичные установки–задания для этого этапа работы с текстом:

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

Этап собственно слушания текста. При формировании навыков аудирования прослушиваний может быть несколько, и при этом важно не потерять мотивацию. Новизна заданий поможет в этом:

1. прослушать текст и вставить пропущенные слова в предложениях;
2. прослушать текст и сказать, какие из предложенных словосочетаний употреблялись в нем без каких–либо изменений;
3. прослушать текст и сказать, какие определения к следующим словам в нем встречались;

4. закончить следующие предложения;
5. прослушать текст и сказать, что в нем говорилось о чем–либо;
6. прослушать текст и найти русский\английский эквивалент слов

в параллельном столбце.

Послетекстовый этап. Прослушав текст и выполнив ряд упражнений к нему, можно и дальше использовать его для развития навыков устной и письменной речи. Контроль понимания может проводиться как на иностранном языке, так и на родном; традиционным путем либо с помощью тестов.

Критерии оценки понимания содержания прослушанного сообщения зависят прежде всего от того, насколько слушающему удалось реализовать коммуникативное намерение, установку.

Установка слушающего может быть связана с пониманием основной и лично–значимой информации, получением сведений, представляющих ценность для практической деятельности или для общения в коллективе. В связи с этим задания для проверки понимания текста могут быть трех типов:

- задания на понимание содержания прослушанного;
- задания на творческую переработку воспринятой информации;
- задания на использование полученных сведений в общении и других видах деятельности.

В программу действий с аудиотекстом должен быть включен и контроль. Перед прослушиванием учащимся следует сообщить о том, каким образом будет проверяться результат понимания: должны ли они после восприятия текста ответить на вопросы, выполнить тест множественного выбора или клоуз тест, составить план к тексту или навести порядок в предложенном плане, выписать ключевые слова или вписать их в предложенную таблицу, классифицировав их в соответствии с воспринятой информацией. Палитра заданий на контроль понимания очень многообразна. Основными критериями при выборе того или иного контрольного задания – цель работы с аудиотекстом и вид аудирования (глобальное, селективное, детальное). Примеры заданий на контроль понимания после прослушивания:

- Подтвердить или опровергнуть высказывания;
- Подобрать иллюстрации к тексту;
- Упорядочить пункты плана;
- Отметить на карте план маршрута;
- Выполнить тест множественного выбора (из 3–4 утверждений – одно правильное, остальные – дистракторы – отвлекающие);
- Выполнить тест восстановления (учащиеся слушают текст дважды. Второй раз текст предъявляется с пропусками с определенными заранее

интервалами, например, каждого 7-го слова. Задача учеников – записать по порядку пропущенные слова.);

- Выполнить альтернативный тест (да – нет, «+», «-»);
- Выбрать заголовок текста из нескольких предложенных вариантов;
- Определить количество смысловых частей;
- Изобразить услышанное в виде рисунка.

Иногда после выполнения тестового задания можно предложить учащимся взаимно обмениваться тетрадями, проверить друг у друга слова по ключу и оценить правильность выполнения заданий.

Если контроль при аудировании не будет регулярным, то не придется рассчитывать на его эффективность. Важно, чтобы контроль охватывал всех учащихся. Необходимо учитывать разную сложность приемов контроля, начинать с более простых приемов, требующих минимума продуктивных форм речи на иностранном языке, например, ответов на общие вопросы, и постепенно переходить к более сложным («охарактеризуй», «объясни, почему»). При использовании приемов, связанных с речевой активностью, необходимо учитывать языковую подготовку школьников. Формы контроля должны соотноситься с пониманием разной степени глубины: от объяснения поверхностных фактов к глубинным.

Тема 9. Технология развития навыков и умений чтения на иностранном языке

Чтение – наиболее популярный вид речевой деятельности в средних общеобразовательных учреждениях. Умения чтения реально использовать в повседневной жизни. Они формируются быстрее и легче, чем умения говорения, письма и аудирования.

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста [12]. При чтении происходит осмысление и оценка информации, содержащейся в тексте.

Чтение в истории человечества возникло позже устной речи и на ее основе. Оно стало автономным средством общения и познания. Сложное интегрированное умение понимать прочитанное не означает простого декодирования информации, графически зафиксированной в тексте, а подразумевает активную мыслительную деятельность человека, включающую воображение, эмоции, имеющийся опыт и знания. Активная роль читателя с его неповторимой индивидуальностью способствует воссозданию смысла читаемого, определяет личностную интерпретацию

содержания. Представление о чтении как о процессе взаимодействия текста и читателя отличает современное направление в исследовании чтения, так называемое интерактивное чтение.

Процесс чтения предполагает анализ, синтез, обобщение, умозаключение и прогнозирование. При чтении задействованы следующие анализаторы: зрительный (основной), речемоторный и слуховой (вспомогательные).

Чтение выполняет значительную воспитательную и образовательную роль.

В индивидуальном опыте каждого человека чтение также развивается на основе устной речи. Ребенок приступает к чтению на родном языке после того, как у него сложились навыки и умения устной речи, и чтение, таким образом, превращается в процесс узнавания в графике языкового материала, уже известного из устной речи. Важно при этом подчеркнуть следующее: умение читать формируется один раз. Ребенок, осуществивший слитно синтез букв и слогов ($m + a = ma + ma = \text{мама}$) и узнавший значение полученного слова, навсегда преодолел барьер чтения, сделал открытие, как читать. Все, что происходит потом, представляет собой совершенствование этого исходного умения за счет включения в него частных умений, связанных как с восприятием графической стороны текстов, так и с их пониманием.

Чтение, как и аудирование, является рецептивным, реактивным и по форме протекания невыраженным внутренним видом речевой деятельности. (Чтение может быть и частично внешним, выраженным видом речевой деятельности, например, чтение вслух, как бы для других). Поэтому многое из того, что было сказано об аудировании (предмет, продукт, результат, структура речевой деятельности), относится и к чтению. Но даже одинаковые механизмы (восприятие, внутреннее проговаривание, механизмы оперативной и долговременной памяти, прогнозирование, осмысление) работают в чтении специфично, так как опираются на зрительное, а не на слуховое восприятие речи. Сравним процесс восприятия речи при чтении и аудировании по таблице.

Чтение и аудирование (В.М.Филатов)

Чтение	Аудирование
1. ритм и темп зависят от читающего	1. ритм и темп задает говорящий
2. вся информация в руках читающего	2. информация подается постепенно
3. некоторые части текста	3. возможности повторно

можно прочитать повторно	услышать текст нет
4. можно «перескочить» через некоторые места текста	4. восприятие поступательно
5. можно задержаться на месте	5. необходимо внимательно следить за поступающей информацией

Как видно из таблицы, зрительное восприятие информации и процесс ее протекания способны обеспечить более надежное сохранение образов, чем слуховое, так как читающий имеет возможность регулировать и управлять этим процессом (замедлить темп чтения, вернуться назад, задержаться на месте), что и обуславливает несколько иную работу механизмов чтения.

Чтение выступает как *самостоятельный вид речевой деятельности* в том случае, когда мы читаем для того, чтобы получить необходимую информацию из текста. Таким образом, *задачей обучения чтению* как самостоятельному виду речевой деятельности является: научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения.

Чтение может выступать и как *средство* формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков, поскольку:

- использование чтения позволяет учащимся оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала;
- коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строятся на основе письменных текстов и инструкций;
- упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям.

9.1 Формирование техники чтения

В основе любого речевого умения лежат определенные навыки – действия, которые человек совершает автоматически, не задумываясь о том, как и что он делает. Процесс чтения базируется на технической стороне, т.е. на *навыках* которые представляют собой автоматизированные зрительно-речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением, на основе которых происходит узнавание и понимание письменных знаков и письменного текста в целом и, следовательно, реализация коммуникативного умения чтения. К *речевым умениям чтения* относят

владение различными технологиями извлечения информации из текста, их адекватное использование в зависимости от поставленной задачи. В основе этих умений лежит *техника чтения*. Поскольку навыки первичны, а умения вторичны, ясно, что на начальном этапе обучения чтению необходимо сформировать технику чтения.

Существуют различные подходы к определению того, когда и как надо начинать обучение чтению на начальном этапе.

В понятие «техника чтения» вкладывается, во-первых, владение учащимися букво-звуковыми соотношениями: во-вторых, умение объединять воспринимаемый материал в смысловые группы (синтагмы) и правильно оформлять их интонационно.

Если не сформировать ее в достаточной мере, не добиться автоматизации данного навыка, то все эти технологии или виды чтения будут поставлены под угрозу.

В основе формирования техники чтения лежат следующие операции:

- соотнесение зрительного/графического образа речевой единицы (РЕ) с ее слухоречедвигательным образом;
- соотнесение слухоречедвигательных образов РЕ с их значением.

Речевой единицей может быть слово, синтагма или абзац. Р.К.Миньяр-Белоручев выделяет три основных компонента техники чтения:

А. Зрительный образ речевой единицы.

В. Речедвигательный образ речевой единицы.

С. Значение.

Ассоциации А-В относятся к навыкам первой группы. Ассоциации В-С – к навыкам второй группы. Когда техника чтения недостаточно сформирована, то все три компонента чтения последовательно задействуются в процессе чтения. Даже при чтении текста про себя плохо читающие люди, как правило, шевелят губами, проговаривая прочитанное. Без проговаривания у них не наступает стадии понимания.

Задачи учителя при формировании техники чтения заключаются в том, чтобы:

- как можно скорее миновать эту промежуточную стадию проговаривания и установить прямое соответствие между графическим образом речевой единицы и ее значением;

- последовательно увеличивать единицу (слово, синтагма или абзац) воспринимаемого текста и довести ее как минимум до синтагмы уже к концу первого года обучения;

- сформировать нормативное чтение с соблюдением приемлемого темпа, норм ударения, паузации и интонирования.

Авторы методики обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе считают, что овладение чтением на английском языке всегда представляет большие трудности для учащихся, вызываемые графическими и орфографическими особенностями английского языка. Орфографическая система английского языка использует 26 букв, 146 графем (буквосочетаний), которые передают 46 фонем (фонема – единица языка, с помощью которой различаются и отождествляются морфемы и тем самым слова). Из 26 пар английских букв (заглавных и строчных) только четыре можно считать похожими на соответствующие буквы русского алфавита по значению и форме (К, k, М, Т). Буквы А, а, В, С, с, Е, е, Н, О, о, Р, р, у, Х, х имеют место как в русском, так и в английском языке, но читаются по-разному, следовательно, являются самыми трудными. Остальные буквы – совершенно новые. Г.В.Рогова и И.Н.Верещагина указывают также на большую трудность чтения гласных, сочетаний гласных и некоторых согласных, читающихся по-разному в зависимости от положения в словах [25]. Например, *man – name, day – rain, this – think, pencil – cat, Geography – garden, window – down, chair – Chemistry – Chicago*. Учащиеся должны усвоить основные правила чтения, к которым следует отнести: чтение гласных под ударением в открытом и закрытом слогах и перед буквой г; чтение сочетаний гласных *ee, ea, ay, ai, ou, oo, oi, ow*; согласных *c, s, k, g, ch, sh, th, ng, ck* и таких сочетаний, как *-tion, -sion, -ous, -igh*. Учащихся следует научить читать слова, которые пишутся по-разному, а читаются одинаково: *sun – son, two – too, write – right, sea – see, eye – I*. Многие слова в английском языке читаются не по правилам, что в целом обрекает учащихся на заучивание большого количества правил чтения и исключений из них, а также на многократное повторение учебного материала.

Успешность овладения техникой чтения на английском, немецком, французском языках с первого урока первого класса обеспечивается приемом *персонализации* практически всех букв латинского алфавита и целостным подходом к ученику как индивиду, субъекту познавательной, коммуникативной, игровой активности, личности, индивидуальности, что в настоящее время интерпретируется как антропологический подход к организации обучения иностранным языкам. Разработаны большое количество УМК по английскому языку, где прием персонализации позволяет каждое звуко-буквенное соответствие предъявлять в нерасторжимом единстве, как неотъемлемые части единого целого – наглядного, эмоционально насыщенного образа, привлекательного и понятного ребенку. Например, буква О предстает в виде полицейского, в честь которого написано следующее четверостишие:

Это полицейский О (ou).

Говорит он всем: «Hello!»

Скажет: «Go» - проезжай!

«No» - стой и ожидай.

(Т.И.Ижогина) [10].

При чтении человек не только видит текст, но и проговаривает его про себя и одновременно как бы слышит себя со стороны. Именно благодаря *механизму внутреннего проговаривания* и происходит сличение графического и слухомоторного образов. Наиболее ярко действие этого механизма наблюдается у начинающих читателей (шепотное чтение). Постепенно, с накоплением опыта, внутреннее проговаривание приобретает более свернутый характер и наконец полностью исчезает.

Важным психологическим компонентом процесса чтения является *механизм вероятностного прогнозирования*, которое проявляется на смысловом и вербальном уровнях. Смысловое прогнозирование – это умение предугадать содержание текста и сделать правильное предположение о дальнейшем развитии событий по заголовку, первому предложению и другим сигналам текста. Вербальное прогнозирование – умение по начальным буквам угадать слово, по первым словам угадывать синтаксическое построение предложения, по первому предложению – дальнейшее построение абзаца.

В методике выделяют *две формы чтения: про себя* (внутреннее чтение) и *вслух* (внешнее чтение). Чтение про себя – основная форма чтения – имеет целью извлечение информации, оно «монологично», совершается наедине с собой. Чтение вслух – вторичная форма, оно «диалогично», его назначение в основном в передаче информации другому лицу.

В зависимости от этапа обучения, от индивидуальных особенностей обучаемых и реальных условий обучения может изменяться процентное соотношение чтения вслух и про себя на уроке и дома. Е.Н.Соловова [27] предлагает наиболее оптимальное процентное соотношение различных форм чтения:

Форма чтения	Начальный этап	Средний этап	Старший этап
Вслух	90%	50%	10%
Про себя	10%	50%	90%

На начальном этапе чтение вслух предпочтительнее, чем чтение про себя. Чтение вслух обеспечивает не только последовательное формирование навыков, но и достаточную степень само- и взаимоконтроля.

На среднем этапе еще нельзя игнорировать чтение вслух, поскольку идет закрепление навыка и без постоянного контроля он может очень

быстро «сползти». Тем не менее, на среднем этапе обучения акценты уже смещаются в сторону развития технологий чтения. Чтение все чаще выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, но чтение вслух заменяется чтением про себя.

На старшем этапе чтение становится одним из основных источников получения информации, акцент смещается в сторону активной самостоятельной работы, но это не означает, что чтение вслух полностью исчезает. На данном этапе можно использовать чтение вслух для формирования причинно-следственных связей, логики, аргументации, для чего необходимо просить прочитывать отрывки или предложения из текста. К тому же коррекция навыков чтения нужна и на старшем этапе.

Существуют следующие *параметры оценки техники чтения*:

- темп чтения (определенное количество слов в минуту);
- соблюдение норм ударения (смыслового, логического, не ударять служебные слова);
- соблюдение норм паузации;
- использование правильных моделей интонирования;
- понимание прочитанного текста.

Формированию *техники чтения вслух* способствуют следующие упражнения:

1) *на упрочение графемно-фонемных связей*:

- называние букв
- нахождение заданных букв в алфавите
- называние букв в конкретном слове
- определение букв и звуков в слове
- группировка слов по определенному звуку, букве
- описание – запись – прочтение слов в соответствии с определенными признаками

2) *на соотнесение формы со значением*:

- нахождение однокоренных слов
- нахождение в ряду слов прилагательных в сравнительной степени, нахождение глаголов в прошедшем времени и т.п.

3) *на развитие языковой догадки*:

- нахождение слов-интернационализмов
- перевод слов по его структуре

4) *на развитие вероятностного прогнозирования*:

- восстановление слов по частям
- выбор существительного к данным прилагательным
- заполнение пропусков артиклями, предлогами

5) *на группировку слов в смысловое целое:*

- чтение по синтагмам
- нахождение в ряду словосочетаний, обозначающих время, место

б) *на отработку интонации:*

- чтение за диктором
- выразительное чтение
- чтение с интонационной разметкой.

Для развития техники чтения на начальном этапе могут использоваться следующие упражнения:

- чтение вслух выученных наизусть пословиц, поговорок, скороговорок, стихов, небольших диалогов;

- нахождение в ряду, состоящем из 6—8 примеров, слова, отличающегося по написанию (неподходящего по теме, рифмующегося с одним из приведенных образцов и др.);

- составление при помощи разрезной азбуки слов и предложений по изучаемой теме;

- заполнение пропусков недостающими буквами;

- нахождение в каждом ряду слова, которое содержит указанный звук;

- объединение слов текста в тематические группы;

- нахождение в тексте и письменная фиксация синонимов/антонимов;

- заполнение пропусков в предложении/тексте подходящими по смыслу словами;

- подбор к словам на иностранном языке русских эквивалентов;

- чтение текста в установленное время;

- повторение за учителем текста по предложениям;

- нахождение в тексте предложения, в котором содержится ответ на вопрос учителя;

- дополнение указанных предложений;

- нахождение конца каждого предложения из заданных образцов и др.

Собственно чтение начинается с чтения более продолжительных фабульных текстов. Помимо формирования техники чтения на начальном этапе уже начинают формироваться различные технологии чтения, компенсаторные умения, навыки самостоятельной работы. На данном этапе уже можно учить:

- игнорированию неизвестного, если оно не мешает выполнению поставленной задачи;

- работе со словарем;

- использованию сносок и комментариев, предлагаемых в тексте;

- интерпретации и трансформации текста.

9.2 Виды чтения

Под *видами чтения* принято понимать набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно.

В зависимости от коммуникативных потребностей и по степени проникновения в содержание текста в отечественной методике выделяют следующие виды чтения:

- аналитическое;
- изучающее;
- ознакомительное;
- просмотровое;
- поисковое [27].

Поскольку просмотровое и поисковое по многим характеристикам совпадают, в практике обучения их, как правило, принимают за один вид, называя поисково-просмотровым.

Г.В.Рогова выделяет три вида чтения: изучающее, ознакомительное и просмотровое [25]. Профессор Е.И.Пассов считает, что это лишь разные цели использования чтения [20]. Существует и мнение о том, что не следует выделять слишком много видов информативного чтения и достаточно различать изучающее и поисковое чтение.

В зарубежной англоязычной методике также выделяют несколько видов или умений чтения:

- skimming – просматривать поверхностно (определение основной темы/идеи текста);
- scanning – пристально разглядывать, изучать (поиск конкретной информации в тексте);
- reading for detail (детальное понимание текста не только на уровне содержания, но и смысла).

Для эффективного чтения на иностранном языке необходимо сформировать *навыки*:

- игнорировать неизвестное, если оно не мешает выполнению поставленной задачи;
- вычленять смысловую информацию;
- читать по ключевым словам;
- работать со словарем;
- использовать сноски и комментарии, предлагаемые в тексте;
- интерпретировать и трансформировать текст.

Практический компонент *цели обучения чтению* как опосредованной форме общения на иностранном языке предполагает развитие у учащихся умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в нем информации:

- с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
- с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
- с извлечением необходимой, значимой информации (поисково-просмотровое чтение).

Изучающее чтение представляет собой внимательное вчитывание, проникновение в смысл при помощи анализа текста. Изучающее чтение является, прежде всего, самостоятельной целью обучения чтению, (так как в жизни читатель часто может попасть в положение, когда ему нужна точная информация), особенно, например, при чтении научно-технических текстов. Изучающее чтение одновременно является средством обучения чтению, так как оно представляет собой максимально развернутую форму чтения. Оно практикуется обычно на небольших по объему текстах определенной степени трудности, так как главная задача – качественная сторона чтения, полнота и точность понимания.

При *ознакомительном* чтении целью является извлечение основной информации (приблизительно 70%), при этом делается ставка на воссоздающее воображение читателя, благодаря которому частично восполняется смысл текста. Для ознакомительного чтения подбираются большие по объему тексты и тогда вступает в силу языковая избыточность. Навыки, приобретенные при изучающем чтении, используются при ознакомительном чтении.

В результате *просмотрового* чтения читатель получает самое общее представление о содержательно-смысловом плане текста: о чем идет в нем речь. В естественном процессе коммуникации этот вид чтения выполняет важную роль: из большой массы печатной информации выбрать именно ту, которая нужна и исключить необязательное и второстепенное. К просмотровому чтению прибегают в профессиональной и бытовой сфере жизни, например, при чтении газет. Этот вид чтения предполагает высокий уровень сформированности умения чтения, развитую способность к обоснованному предвосхищению по скупым языковым и неязыковым средствам, большую скорость восприятия.

Преобладающим видом чтения является ознакомительное чтение. Изучающее и просмотровое чтение занимают подчиненное место в системе обучения чтению.

В опыт учащихся виды чтения вводятся при помощи соответствующих заданий. Профессор И.Л. Бим полагает, что при обучении чтению текст сам по себе лишь некая потенция, овладеть его содержанием с необходимой

степенью полноты, точности и глубины помогают учащимся задания, преобразующие этот текст в конкретное упражнение [3]. При этом задания не только нацеливают внимание читающего на получение конечного результата («Прочти и выяви главную мысль»), но и определяют характер протекания чтения («Читая, выяви все приметы времени»). Таким образом, задания являются существенным рычагом управления чтением, стимулирующим и контролирующим понимание, они обуславливают также вид чтения. Поэтому формулировка заданий к тексту – ответственный момент. Они должны быть построены с учетом характера чтения как вида речевой деятельности, венцом которой является понимание.

9.3 Требования, предъявляемые к учебным текстам

Коммуникативные цели обучения чтению предполагают использование в учебном процессе различных типов текста - разного жанра и функциональных стилей. При этом их отбор и организация должны осуществляться с учетом этапов обучения:

1. В начальной школе: стихи, рифмовки, короткие рассказы, сказки; личное письмо ровесника из страны изучаемого языка, письмо в газету и детский журнал, открытка, простой кулинарный рецепт, билеты (в театр, на транспорт), программы телепередач, афиши, карта страны изучаемого языка и др.

2. В 5—7 классах: названные выше типы текстов, а также указатели, вывески в магазинах, на вокзалах, этикетки к товарам, расписание поездов, указатели в городах, объявления, прогноз погоды, журнальные и газетные статьи страноведческого характера, отрывки из художественной литературы.

3. В 8-9 классах: названные в предыдущем пункте типы текстов, а также реклама, проспекты, публикации из подростковых газет и журналов различного характера (сообщения, обзор, очерки, интервью, статистика) и др.

4. В 10-11 классах: указанные для предыдущих классов тексты, а также инструкции, публикации в периодике страноведческого и культуроведческого характера, по проблемам межличностных отношений.

Учебные материалы имеют особое значение при обучении чтению, так как от их характера зависит, будет чтение протекать как речевая деятельность учащегося или как упражнение. Поэтому к учебным текстам для чтения предъявляются особые **требования**, основные из которых следующие:

1. Воспитательная ценность текстов, их нравственный потенциал - в какой степени тексты способствуют воспитанию учащихся в широком смысле этого слова и формированию морально-этических норм.

2. Познавательная ценность текстов и научность их содержания. Тексты должны включать фактический материал о стране и народе, язык которого

изучается, а также сведения из самых разнообразных областей человеческих знаний (научно-популярные тексты).

3. Соответствие содержания текстов возрасту и интересам учащихся. Содержание текстов должно быть значимо в глазах учащихся той или иной возрастной группы, должно соответствовать уровню их интеллектуального развития и отвечать их познавательным и эмоциональным интересам.

4. Правильность соотношения нового и известного. Из психологии известно, что одним из условий привлечения внимания к объекту является такая степень его новизны, при которой наряду с новыми элементами имеются и элементы, оказывающиеся для учащихся в какой-то мере знакомыми. Наличие в текстах для чтения известных сведений значительно облегчает его восприятие и понимание учащимися. В методической литературе рекомендуются тексты, конкретизирующие и расширяющие уже известную учащимся информацию.

5. Мера доступности текстов. Интересный текст, содержащий непреодолимые трудности, теряет в глазах учащихся всякую привлекательность. По мнению Г.В.Роговой, на начальном этапе и особенно на первом году изучения иностранного языка обучение чтению целесообразно осуществлять на лексико-грамматическом материале, предварительно усвоенном устно. Это позволяет снимать трудности, связанные с пониманием читаемого, и больше внимания уделять технике, выразительности чтения. Постепенно тексты могут содержать и незнакомые слова, о значении которых можно догадаться или которые даны в постраничных сносках. Доступные в языковом отношении тексты способствуют созданию и поддержанию мотивации чтения [25].

6. Планомерное нарастание объема текста. Учебные тексты могут быть разной длины: от одного слова до нескольких десятков страниц в книге для домашнего чтения. И те, и другие важны и должны быть включены в учебный процесс. Короткие тексты (одно слово, написанное на входной двери или перед входом на чужую территорию, короткая записка перед расписанием или на двери вашего дома, реклама, объявление) передают определенную, порой чрезвычайно важную информацию. Поэтому следует учить учащихся правильно читать и извлекать необходимую информацию из подобных текстов. Однако нельзя ограничиваться обучением чтению лишь коротких текстов в силу следующих обстоятельств. Во-первых, мотивация, как известно, находится в прямой зависимости от осознания успешности выполняемой деятельности. Учащиеся должны чувствовать свой прогресс, заключающийся не только в понимании ими все усложняющихся текстов, но и в желании читать тексты большого объема. Во-вторых, сформировать сложное умение чтения, включающее все обеспечивающие его частные умения, возможно

исключительно на развернутых текстах.

Важным представляется вопрос о пригодности текста для того или иного вида чтения. Решающими факторами при этом оказываются, во-первых, соотношение основной и второстепенной информации и, во-вторых, расположение новых слов и их количество (неизвестные грамматические формы в учебные тексты не включаются). Тексты, в которых почти все факты относятся к основным и одинаково важны (второстепенная информация составляет менее 25 %), пригодны только для изучающего чтения. Тексты, понимание которых допускает потерю части информации, пригодны для ознакомительного чтения; такие же тексты могут использоваться и для изучающего чтения. Для обучения приемам просмотрового (поискового) чтения этот фактор существенного значения не имеет.

Если новые слова связаны с передачей основной информации, и их общее число - более 10-12 слов на страницу, то текст рекомендуется использовать для развития приемов точного понимания (изучающее чтение), допускающих пользование словарем. Если новые слова являются средством передачи второстепенной информации, и их количество не превышает 10-12 слов на страницу, то такой текст лучше использовать для ознакомительного чтения.

Важной задачей является научить учащихся понимать аутентичные тексты, не прибегая при каждой встрече с незнакомым языковым явлением к словарю. Для этого, как считает Н.Д.Гальскова. Учащиеся должны усвоить несколько правил работы с текстом:

- читать текст на иностранном языке - это не значит переводить каждое слово;

- для понимания любого текста важную роль играет имеющийся у школьника жизненный опыт;

- чтобы понять текст (или прогнозировать, о чем будет идти речь в этом тексте), необходимо обратиться к помощи заголовка, рисунков, схем, таблиц и т.д., сопровождающих данный текст, его структуры;

- при чтении текста следует опираться в первую очередь на то, что знакомо в нем (слова, выражения), и попытаться прогнозировать содержание текста, догадаться о значении незнакомых слов;

- обращаться к словарю рекомендуется лишь в тех случаях, когда все прочие возможности понять значение новых слов исчерпаны.

Для успешной реализации поставленных целей очень важно с самого начала обучения создать у учащихся правильное отношение к чтению как виду речевой деятельности, имеющему свою специфическую коммуникативную задачу, как способу (источнику) получения информации.

9.4 Система работы с текстом

При работе с любым текстом можно выделить три основных *этапа работы*: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Послетекстовый этап будет присутствовать лишь в том случае, когда текст используется не столько как средство формирования умений читать, сколько для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

Дотекстовый этап. Цели:

- Определить/сформулировать речевую задачу для первого прочтения.
- Создать необходимый уровень мотивации у учащихся.
- По возможности сократить уровень языковых и речевых трудностей.

Упражнения и задания.

1. Работа с заголовком.

По заголовку можно попросить учащихся определить:

- Тематику текста;
- Перечень поднимаемых в нем проблем;
- Ключевые слова и выражения.

2. Использование ассоциаций, связанных с именем автора.

- К какому жанру можно предположительно отнести этот текст?
- Кто, по-вашему, будет главным героем (профессия, национальность)?
- Где и в какое время может происходить действие?

3. Сформулировать предположения о тематике текста на основе имеющихся иллюстраций.

4. Ознакомиться с новой лексикой и определить тематику/проблематику текста на основе языковой догадки.

5. Просмотреть текст/первый абзац и определить, о чем этот текст.

6. Прочсть вопросы/утверждения по тексту и определить его тематику и проблематику.

7. Попытаться ответить на предложенные вопросы до чтения текста.

Текстовый этап. Цели:

• Проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений.

- Продолжить формирование соответствующих навыков и умений.

Упражнения и задания.

1. Найти/выбрать/прочсть/соединить/вставить:

- ответы на предложенные вопросы;
- подтверждение правильности/ложности утверждений;
- подходящий заголовок к каждому из абзацев;
- подходящее по смыслу предложение, пропущенное в тексте;
- описание внешности/места события/отношения кого-либо к чему-либо.

2. Догадаться:

- о значении слова или слов по контексту;
- какой из предложенных переводов/какая дефиниция слова наиболее точно отражает его значение в данном контексте;
- как будут развиваться события во второй главе/следующей части текста.

Послетекстовый этап. Цель:

- Использовать ситуацию текста в качестве языковой/речевой /содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

Упражнения и задания.

1. Опровергнуть утверждения или согласиться с ними.
2. Доказать, что...
3. Охарактеризовать...
4. Сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передает основную мысль текста. Обосновать свой ответ.
5. Сказать, с каким из данных выражений был бы не согласен автор.
6. Составить план текста, выделив его основные мысли.
7. Взять за основу ситуацию текста, написать собственный текст в другом жанре.

9.5 Контроль сформированности навыков и умений чтения

При определении уровня сформированности умений читать тексты на иностранном языке оценка осуществляется по результатам выполнения заданий на поисковое, ознакомительное или изучающее чтение. Методисты (Гез Н.И., Гальскова Н.Д. ([6;5])) предлагают при этом использовать материалы, рекомендованные для каждого вида чтения программой.

На начальном этапе обучения проверяются: узнавание и называние букв; соотнесение букв и буквосочетаний со звуками; озвучивание слов, словосочетаний, предложений; деление предложений на ритмические группы, интонирование; полное и точное понимание текстов (для изучающего чтения); понимание общего содержания текстов (для ознакомительного и поискового чтения); правильное, обращенное чтение вслух.

Для проверки понимания на продвинутых этапах (среднем и старшем) используются разные упражнения для различных видов чтения.

Ознакомительное чтение контролируется с помощью следующих упражнений: прогнозировать содержание по заголовку и иллюстрациям; ставить вопросы к основной информации и отвечать на них; выбирать заголовок, адекватный содержанию текста; делить текст на смысловые части и озаглавливать их; делать выписки основной информации.

Для проверки изучающего чтения используются следующие упражнения: составить развернутый план (резюме, выводы, комментарий); назвать утверждения, которые нужно подтвердить или опровергнуть; поставить вопросы ко всему тексту; выполнить выборочно или полностью адекватный перевод текста.

Поисковое чтение проверяется с помощью следующих упражнений: перечислить основные данные/факты; поставить вопросы к наиболее существенной информации; составить оценку/рецензию на весь текст/фрагмент; сравнить два текста на аналогичную тему (по сходству и различию); интерпретировать коммуникативную задачу автора; составить аннотацию/реферат; сделать выборочный перевод.

На профильно-ориентированном этапе для контроля должны привлекаться тексты по будущей специальности. К вышеназванным упражнениям по разным видам чтения следует добавить упражнения: подготовить устные рефераты/обзоры по одному/двум текстам; составить характеристику действующих лиц; сравнить социокультурную информацию текста с культурой своей страны; выбрать из журнала (справочной литературы) по профилю специальности необходимую информацию и интерпретировать ее; назвать устно/письменно идею/проблему, изложенную в статье/брошюре, сделать выводы; сгруппировать и систематизировать информацию из двух-трех текстов в соответствии с поставленной задачей.

В чтении объектом проверки должно выступать то, что является целью обучения этим видам речевой деятельности. А конечной целью является извлечение информации в определённом объёме и определённой ситуации. Следовательно, при составлении контрольного задания необходимо определить, в первую очередь, для себя, какой вид чтения будет являться объектом контроля: будет ли это задание на общее понимание текстовой информации, запрашиваемой/ нужной информации, полное понимание услышанного/ прочитанного. Экзаменующий учитель должен понимать, что нельзя проверять одновременно несколько видов чтения на материале одного текста.

Поскольку чтение является рецептивным видом деятельности, то и контролировать его необходимо через рецепцию, а не продукцию, как это делалось в отечественной практике вплоть до недавнего времени. В Европе эти вопросы исследовались более глубоко и, соответственно, этот раздел методики обучения ИЯ более развит. В последнее время опыт европейских коллег стал внедряться в практику преподавания иностранных языков в России, что приводит к положительным изменениям в сфере разработки контрольно-измерительных материалов по чтению.

Некоторые учёные справедливо отмечают, что все, что связано со смысловым анализом текста, в равной мере типично и для чтения на родном языке. Однако формирование аналогичных умений в условиях иноязычной речевой деятельности существенно затрудняется наличием непривычных или просто незнакомых средств выражения содержания текста. Соответственно, ведущую роль при овладении чтением на иностранном языке играет сформированность умения извлекать из текста максимум возможных опор для понимания — фактологических, логических, лингвистических, контекстуальных. Наиболее специфичными для иностранного языка являются содержательные опоры страноведческого плана, лексические опоры, формирующие потенциальный запас, и грамматические опоры, обуславливающие связи слов внутри предложения. Если учащийся в предложенном тексте сумел правильно подчеркнуть известные ему имена общественных деятелей, литературных персонажей, героев современных событий, выделить сами эти события, подчеркнуть слова и компоненты слов, позволяющие установить смысловые связи внутри предложения, абзаца, текста, то этим самым он продемонстрировал умение опознать необходимые опоры. Это является, по сути дела, первым этапом восприятия. Далее нужно выяснить, как он умеет их интерпретировать, т.е. делать вывод о том, к какому жанру относится читаемый текст, к какой стране, к какому историческому периоду, о каком времени идет повествование; наконец, подлежит выяснению, как он сумел актуализировать причинно-следственные связи и другие зависимости внутри контекста и пр. Выяснить это можно, предложив ученику ряд соответствующих вопросов или утверждений, среди которых нужно выбрать правильные.

Умение пользоваться различными стратегиями чтения также является существенным объектом контроля. Преодоление сложившейся в многолетней практике школы тенденции обучения одинаково полному дискурсивному пониманию любого текста (т. е. прибегая в случае затруднений к анализу отдельных моментов и переводу) может быть достигнуто именно с помощью соответствующей организации итогового контроля, нацеленного на проверку умения выбирать подход к тому или иному тексту в зависимости от его особенностей и потребностей читающего.

Тема 10

Технология обучения иноязычному говорению

10.1 Говорение как вид речевой деятельности

Говорение – продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности (РД), посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение.

Целью обучения говорению является развитие у учащихся способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях. Это означает, что по окончании любого типа школы учащийся должен быть способен:

– общаться в условиях непосредственного общения, понимать и реагировать (вербально и невербально) на устные высказывания партнера по общению в рамках сфер, тематики и ситуаций, обозначенных программой для каждого типа учебного заведения;

– связно высказываться о себе и окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Содержанием говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме. Говорение как вид речевой деятельности характеризуется следующими важнейшими параметрами:

- мотив – потребность или необходимость высказаться;
- цель и функции – характер воздействия на партнера, способ самовыражения;
- предмет – своя или чужая мысль;
- структура – действия и операции;
- механизмы – осмысление, предвосхищение, комбинирование;
- средства – языковой и речевой материал;
- речевой продукт – типы диалогов, монологических высказываний;
- условия – речевые ситуации;
- наличие или отсутствие опор.

В основе говорения лежат продуктивные произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические навыки. Иноязычное говорение как сложное интегрированное умение отличается мотивированностью, активностью и самостоятельностью говорящего, целенаправленностью, связью с мышлением, ситуативной обусловленностью, эвристичностью. По большей или меньшей роли самостоятельности в программировании устно-

речевого высказывания различают инициативную (активную), реактивную (ответную), и репродуктивную речь.

Говорение может протекать в диалогической или монологической форме, либо в сложном переплетении диалога и монолога. Каждая из этих форм обладает психологическими и лингвистическими особенностями, учет которых необходим при обучении говорению. Это связано с тем, что формирование умений монологической и диалогической речи предполагает дифференцированную организацию материала и различные приемы работы с ним.

В нижеследующей таблице 1 отражены основные психологические и лингвистические характеристики диалогической и монологической речи как двух форм говорения.

Таблица 1.

Диалогическая речь	Монологическая речь
Процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации	Связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам
Психологические характеристики	
Наличие обратной связи, совместное речетворчество: речевое поведение одного партнера определяется речевым поведением другого (других) участника (участников) коммуникации; двусторонний характер. Отсутствие возможности спланировать развитие диалога; спонтанность, экспромтность речевых действий, Часто яркая эмоциональная окрашенность	Отсутствие замкнутого акта коммуникации, непосредственной обратной связи; однонаправленный характер. Последовательность, логичность, связность изложения, структурная четкость (вступление, развитие темы, заключение). Эмоциональная окрашенность. Контекстность: монологическая речь может быть понята из самой себя, т.е. интерпретирована через речевой контекст
Ситуативность (диалогическая речь может быть понята с учетом той ситуации, в которой она создается). Значительное влияние неязыковых средств: диалогическая речь на 75% обусловлена экстралингвистической ситуацией (Т.Е.Сахарова)	Незначительное влияние неязыковых средств
Лингвистические характеристики	
Короткие, неразвернутые предложения, краткость, лаконизм синтаксических конструкций. Наличие вопросительных, восклицательных и побудительных предложений. Неполные и незаконченные предложения в ответных	Близость к письменной речи по сравнению с диалогической речью. Развернутость изложения мысли; разные по структуре предложения. Полный стиль произношения. Полносоставные предложения.

репликах (эллипсы). Лексемы, характерные только для разговорной речи: сокращения и усеченные слова (..... и др.); стяженные грамматические формы (...и др.). Фразы-клише, разговорные формулы	Сложный синтаксис
---	-------------------

В истории методики роль обучения данному виду РД в разные времена и в разных странах была различной. Во многом это связано с социальным заказом общества, потребностями в использовании иностранного языка, связанными с характером международных обменов.

До революции в России интеллигенция могла свободно говорить и писать на нескольких иностранных языках, что считалось правилом, а не исключением. В гимназиях изучали, помимо латыни и греческого, три современных иностранных языка, во многих семьях жили гувернеры и гувернантки, в большинстве своем носители языка. В годы советской власти иностранные языки в школьной программе не играли столь важной роли, приходилось даже вести борьбу за сохранение этого учебного предмета как такового. В период существования «железного занавеса» иностранные языки уже прочно заняли место одного из обязательных школьных предметов, но говорение было не столь важно, и на первое место выходило чтение. В настоящее время значение обучения устноречевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоценить. Устная речь в целом и говорение как ее неотъемлемая часть выходят на первый план. При обучении говорению 15 – 20 лет назад акцент смещался в сторону обучения монологу, поскольку контакты граждан нашей страны с представителями различных мировых культур были достаточно ограничены, в работе международных конференций, встреч, симпозиумов и семинаров могли принять участие лишь немногие избранные, но и там личные контакты не поощрялись. Диалог был, скорее, похож на монолог, где участники по очереди делали небольшие выступления. Сегодня речь идет о подготовке учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в сторону диалога значительно сильнее, поскольку общение в большинстве своем либо диалогично, либо полилогично.

Говорение может выступать как средство формирования смежных речевых и языковых навыков и как самостоятельная цель обучения. На уроке учитель старается решить одну главную задачу, остальные являются сопутствующими. Отсюда и определение типов уроков как уроков формирования лексических или грамматических навыков, уроков развития того или иного вида РД, уроков ознакомления, тренировки, контроля и т.д.

Речь на таких уроках выступает средством общения. Однако навыки говорения не формируются сами собой. Для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, существуют и уроки, направленные на развитие навыков говорения.

Обучать говорению начинают с основ, т.е. со становления произносительных навыков, формирования лексических и грамматических навыков, навыков аудирования. На начальном этапе обучения разьединить процесс формирования этих навыков невозможно. Учитель знакомит учащихся с новой структурой. Это предполагает изучение новых слов, звуков. Эту структуру учащиеся слушают и повторяют вслед за учителем или за диктором. Ее же используют в микродиалогах с учителем и товарищами. Когда таких структур в рамках учебной ситуации становится достаточно, то их можно соединять в небольшие монологи и диалоги. *Для того чтобы речь была речью по сути, а не только по форме, нужно чтобы в основе ее порождения и стимулирования лежал мотив, т.е. намерение говорящего участвовать в общении.* Для того чтобы появился такой мотив на уроке, необходимо создать речевую ситуацию. *Ситуация* – это обстоятельства, в которые ставится говорящий и которые вызывают у него потребность говорить (Г.В.Рогова). Говорение неотделимо от условий, в которых оно протекает: от целей и мотивов общения, характерных особенностей участников общения, обусловленных социальным статусом, социальной ролью в общении, возрастом, уровнем развития, от конкретного содержания речевого акта, от экстралингвистического контекста. Все перечисленное составляет *ситуацию общения как совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану.*

Е.Н.Соловова подразделяет *речевые ситуации* на реальные, условные и проблемные [27]. Г.В.Рогова дает свою классификацию речевых ситуаций и выделяет реальные, условные, воображаемые, фантастические (сказочные), конкретные, абстрактные, проблемные. Главное – все они должны соотноситься с возрастными психологическими особенностями учащихся, быть для них личностно значимыми [25].

Таким образом, Г.В.Рогова выделяет важнейшие *условия порождения и стимулирования речи:*

- наличие мотива высказывания,
- ситуативность,
- личностная ориентация.

Все это в совокупности придает речи коммуникативный характер [25].

В естественном акте коммуникации человек высказывается только в том случае, когда у него возникает потребность, обусловленная какими-то

обстоятельствами действительности и отношениями общающихся. В учебных условиях мотив не возникает сам собой и очень часто речь вызывается диктатом учителя. В результате возникает фиктивная речь, которая является речью лишь по форме. Именно потребность и внутреннее желание высказаться расценивает американский психолог Риверс как первое и необходимое условие общения на иностранном языке. Чтобы создать мотивацию общения на иностранном языке в учебных условиях, необходимо использовать ситуацию, так как мотив речи «гнездится» в ситуации. Чтобы создать учебную ситуацию, вызывающую речь, нужно представлять себе ее *структуру*.

Структура учебной речевой ситуации следующая (Г.В.Рогова):

- определенный отрезок действительности (конкретное место и время действия, где осуществляется неречевое и речевое поведение), который может быть намечен вербально или изображен при помощи наглядных средств;

- действующие лица (собеседники, со всеми присущими им характеристиками и определенными отношениями друг к другу, влияющими на речевые намерения говорящих) [25].

Очень важно «пропускать» ситуацию через себя, придавая ей личностный характер. Личностная ориентация значительно повышает эффект усвоения иностранного языка, так как в этом случае наряду с интеллектом подключаются эмоции. Личностно значимой ситуацию делает роль, которую учащиеся получают на время или постоянно. Поэтому наиболее адекватным приемом обучения говорению являются различные формы драматизации, включая импровизации и ролевые игры.

В методике выделяют *два уровня речи*: подготовленный и неподготовленный. *Подготовленный уровень речи* предполагает предварительное обеспечение ее языковым материалом, выделение времени на подготовку. *Неподготовленная речь* в данный конкретный момент осуществляется без всякой подготовки и без опор извне. Предполагается, что такие опоры уже существуют в распоряжении учащегося и извлекаются стимулом, идущим от ситуации. Неподготовленная речь готовится всем процессом обучения; при этом подготовленная речь выполняет роль репетиции для нее.

При обучении говорению важно учитывать соотношение его *важнейших форм*: *монолога, диалога и полилога*, зависящих от количества собеседников, участвующих в речи. Однако как при живом общении, так и в обучении эти формы сосуществуют, часто переходя одна в другую.

10.2 Технология обучения иноязычной монологической речи

В отечественной лингвистике *монологическая речь определяется как речь одного лица, обращенная к одному лицу или группе слушателей (собеседников) с целью в более или менее развернутой форме передать информацию, выразить свои мысли, намерения, дать оценку событиям и явлениям, воздействовать на слушателей путем убеждения или побуждения их к действиям* [12].

В отличие от диалогической речи, которая является в основном ситуативной, монологическая речь преимущественно контекстна. Ситуация является для монолога отправным моментом, потом он как бы отрывается от нее, образуя свою среду – контекст. По сравнению с диалогической речью монолог характеризуется относительной непрерывностью, большей развернутостью, произвольностью (планируемостью), последовательностью; монологическая речь в большей степени ориентирована на создание продукта – монологического высказывания.

Адресованность является одним из признаков монологической речи. Она выражается в словах-обращениях («Дорогие друзья!») и интонационно. Адресованность монологической речи зависит от ее логичности, от четкой разбивки на смысловые куски, которые последовательно предстают перед слушающими. Важную роль при этом играют риторические вопросы. Исходя из основных коммуникативных функций монологической речи (информативной, регулятивной, эмоционально-оценочной), выделяют ее следующие функциональные типы:

- монолог-описание – способ изложения мыслей, предполагающий характеристику предмета, явления в статическом состоянии. Который осуществляется путем перечисления их качеств, признаков, особенностей;
- монолог-сообщение (повествование, рассказ) – информация о развивающихся действиях и состояниях;
- монолог-рассуждение – тип речи, который характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключение.

Монолог может протекать в форме беседы, выступления, доклада или лекции.

Под *монологическим умением* понимается умение высказываться логично, последовательно, связно, достаточно полно, коммуникативно-мотивированно, достаточно правильно в языковом отношении.

С содержательной стороны монологическое высказывание характеризуют смысловая завершенность, логичность, целостность, выразительность и стилистическая отнесенность.

Е.Н.Соловова выделяет следующие важнейшие *характеристики монолога*:

- целенаправленность/соответствие речевой задаче;
- непрерывный характер;
- логичность;
- смысловая законченность;
- самостоятельность;
- выразительность [27].

Монологическая речь в качестве объекта овладения характеризуется рядом *параметров*: содержание речи, степень самостоятельности, степень подготовленности.

Целью обучения монологической речи является формирование монологических умений, т.е. умений коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме (С.Ф.Шатилов) [34].

Существует ряд *разновидностей монолога*, обслуживающих различные сферы общения (Е.Н.Соловова):

- приветственная речь;
- похвала;
- порицание;
- лекция;
- рассказ;
- характеристика;
- описание;
- обвинительная или оправдательная речь [27].

В условиях изучения иностранных языков в школе можно говорить о разных уровнях сформированности монологической речи в зависимости от самостоятельности и творчества, которые проявляют обучаемые.

Репродуктивный уровень речи не предполагает самостоятельности и творчества со стороны учащихся, как в выборе языковых средств, так и в определении содержания высказывания, оно задается 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.

Продуктивный уровень речи характеризуется полной самостоятельностью отбора и построения высказывания, а также творческим

подходом в его оформлении, наличием оценки происходящего со стороны говорящего.

Существуют два разнонаправленных, взаимодополняющих *подхода (пути) к обучению иноязычному говорению*: «снизу вверх» и «сверху вниз».

Путь «сверху вниз» представляет собой путь овладения целостными актами общения, образцами речевых произведений. Формирование навыков и умений говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готового монологического текста, который рассматривается в качестве эталона для построения подобных ему текстов. Затем происходит варьирование лексического наполнения образца, отработка элементов и самостоятельное порождение аналогичных высказываний. Можно предлагать следующие задания:

- Ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста.

- Согласиться с утверждениями или опровергнуть их.

- Выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, с помощью которых автор описывает свое отношение к людям, событиям, природе и т.д.

- Доказать, что ...

- Определить основную идею текста.

- Кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст.

- Рассказать текст от лица главного героя (наблюдателя, журналиста и т.д.).

- Придумать другой конец.

Данный путь имеет целый ряд *преимуществ*. Во-первых, текст достаточно полно очерчивает речевую ситуацию и учителю нужно только использовать ее для порождения речевых высказываний учащихся и частично видоизменять ее с помощью речевых установок и упражнений. Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности, а значит, и предопределяют содержательную ценность речевых высказываний учащихся, способствуют реализации образовательных целей обучения. В-третьих, аутентичные тексты различных жанров дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу.

Путь «снизу вверх» намечает путь от последовательного, систематического овладения отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня к их последующему комбинированию, объединению. В основе этого подхода лежит предположение о том, что

поэлементное, поэтапное, поуровневое усвоение системы языка, овладение компонентами монологической речи в итоге приводят к умению самостоятельно участвовать в речевом общении – порождать связные высказывания в устной и письменной форме.

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:

- У учащихся есть достаточный информационный запас по данной теме (с учетом межпредметных связей);
- Уровень языка (лексический и грамматический) достаточен для успешного обсуждения данной темы на иностранном языке;
- В речевом репертуаре учащихся имеется необходимый запас средств реализации различных речевых функций (согласия, несогласия, передачи или запроса информации и т.д.);
- Учащиеся владеют речевыми умениями (способами связи различных речевых высказываний, композицией речи).

10.3 Упражнения в развитии монологической речи

Упомянутые уровни высказывания, учитывающие логико-мыслительную деятельность учащихся, обуславливают необходимость использования соответствующих типов упражнений:

- Направленных на овладение высказыванием на уровне одного предложения (подготовительных);
- Обучающих элементарному высказыванию (условно-речевых на уровне сверхфразового единства);
- Ведущих к овладению уровнем свободной речи (условно-речевых и речевых на уровне текста).

Упражнения первого типа основываются на выполнении учебных действий, которые формируют материально-операционную основу речи, они относятся к доречевому, навыковому уровню и составляют нулевой цикл.

Второй тип упражнений развивает логическое мышление и формирует навыки и умения логического построения речи на уровне сферхфразового единства. Например:

- соедини поостые предложения рассказа в сложные;
- закончи высказывание (используя предложенные варианты);
- подбери к данным тезисам соответствующие аргументы (приведенные ниже);
- объясни причину ...
- докажи, что ...
- выбери картинку, которая вызывает ассоциации с учебой (отдыхом, работой, путешествием и т.п.), аргументируй свой выбор.

Третий тип упражнений формирует умения логически и последовательно комбинировать предложения, объединяя их в единое высказывание о предмете, на тему, в связи с ситуацией.

Опоры в развитии навыков монологической речи бывают *языковые, речевые* и *содержательные*. Последние подразделяются на *вербальные* и *невербальные*. Их количество и выбор определяются в зависимости от конкретных условий обучения:

- Возраст и уровень общей образованности учащихся.
- Уровень владения языком всего класса и отдельных учеников.
- Особенности речевой ситуации.
- Характер речевого задания/степень понимания речевой задачи всеми участниками общения.
- Индивидуальные особенности личности обучаемых.

Показателями сформированности монологических умений служат количественные и качественные параметры речи. К первым относятся темп речи (паузы) и объем высказывания. К качественным показателям относятся: соответствие теме и ситуации общения, лингвистическая нормативность, логичность высказывания, эмоциональная окрашенность, самостоятельность высказывания.

Текущий и итоговый контроль осуществляется в процессе выполнения условно-коммуникативных и коммуникативных заданий в устной форме.

10.4 Технология обучения иноязычной диалогической речи

Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного речевого общения, характеризующийся поочередно сменяющимися одна другую репликами двух или более лиц [12]. Основной целью этой формы говорения является речевое взаимодействие двух или более говорящих. Собеседники выступают попеременно в роли говорящего и слушающего.

Основная цель участников общения – поддержание речевого взаимодействия, в ходе которого происходит последовательное порождение собеседниками разнообразных по своему функционально-коммуникативному назначению речевых актов. Эти *речевые акты* (*высказывания, объединенные ситуативно-тематической общностью*) направлены на обмен информацией и мнениями, побуждение к действиям, выражение эмоциональной оценки, соблюдение норм речевого этикета.

Психологические свойства, условия протекания диалогической речи и правила речевого этикета определяют ряд ее *особенностей* с точки зрения как содержания, так и языкового оформления. Повышенное внимание к партнеру, стремление сделать речевое взаимодействие эффективным обуславливают такие отличительные черты диалогического общения, как политематичность, частое переключение с одной темы на другую, недосказанность, постоянная обращенность к партнеру и преобладающее выражение согласия в знак поддержки разговора.

В живой диалогической речи обмен репликами происходит быстро, поэтому порождается неподготовленная, спонтанная речь, которая требует высокой автоматизированности и готовности языкового материала.

В плане языкового оформления для диалогической речи характерна большая роль интонации, эллиптичность, использование речевых клише, присутствие модальных слов, междометий, общий разговорный стиль. Диалог отличается разнообразием неполных предложений и свободным от строгих норм оформлением высказываний (неоконченные предложения, ложные начала). В диалогической речи широко используются неречевые (экстралингвистические) средства общения (мимика, жесты).

С методической точки зрения различаются *диалогическое единство, микродиалог и макродиалог. Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство*, образуемое парой реплик, одна из которых – реплика-стимул, другая – реплика-реакция. Способы сочетания реплик могут быть разнообразны, они лежат в основе функциональной типологии диалогических единств:

- вопрос – ответ
- вопрос – контрвопрос
- сообщение – вопрос
- сообщение – ответное сообщение
- приглашение (просьба) – согласие (несогласие)
- сообщение (приказ, просьба) – эмоциональная реакция
- просьба – сообщение
- сообщение – просьба

Данные типы диалогических единств определяют типы диалогов, среди которых основными, включенными в Программу обучения в школе, являются:

- диалог – односторонний расспрос (типа интервью)
- диалог – двусторонний расспрос
- диалог – обмен мнениями
- диалог – волеизъявление.

Самая крупная структурная единица диалогической речи – тематический макродиалог, включающий в себя несколько микродиалогов, объединенных одной ситуацией общения.

Высший уровень владения диалогической речью предполагает ведение относительно непринужденной и разнообразной в структурном отношении беседы, парной или групповой.

В методике выделяют свободные и стандартные диалоги (диалоги этикетного характера). Последние обслуживают типовые ситуации с четко закрепленными ролями (покупатель – продавец, врач - пациент) и предполагают использование стереотипного языкового материала. К свободным диалогам традиционно относятся беседы, дискуссии, интервью, т.е. те формы речевого взаимодействия, где изначально общая логика развития разговора жестко не фиксируется социальными речевыми ролями. Граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении очень подвижна, эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменений речевой ситуации.

В обучении монологу и диалогу есть много общего, но, тем не менее, для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. Е.Н.Соловова выделяет следующие основные характеристики диалога, которые обуславливают трудности овладения этой формой говорения: реактивность и ситуативность.

При обучении диалогу выделяются те же пути, что и при обучении монологу.

Обучение диалогу **путем «сверху вниз»** является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам.

Алгоритм работы учителя при обучении диалогу на иностранном языке путем «сверху вниз» (Е.Н.Соловова) [12]:

1. Определить наиболее типичные ситуации диалогического общения в рамках изучаемой темы («У врача», «Разговор по телефону»).

2. Изучить материалы УМК и имеющихся учебных пособий, соответствующих возрасту и уровню языка учащихся.

3. Отобрать или составить диалоги-образцы с использованием типичных для данной ситуации речевых клише, моделей речевого взаимодействия.

4. Определить последовательность предъявления различных типовых диалогов в процессе изучения темы.

5. Ознакомить учащихся с новыми словами и речевыми структурами предъявляемого диалога.

6. В случае необходимости прокомментировать социокультурные особенности речевого общения в рамках данной ситуации.

7. Прочитать диалог или проиграть запись.

8. Организовать его отработку, обращая внимание на правильность фонетического оформления речи, использование других паралингвистических средств.

9. Организовать работу с текстом диалога, направленную на его полное понимание и запоминание, а также частичную трансформацию с учетом уже знакомых синонимичных моделей.

10. Аналогично отработать другие типовые диалоги.

11. Частично видоизменить речевую ситуацию с целью привести элемент аутентичности в решение речевой задачи, моделируя соединение реплик из различных типовых диалогов в речи учащихся.

12. Сформулировать речевую установку для творческих учебных диалогов по теме.

13. Продумать использование вербальных и невербальных опор для конкретных учеников.

14. Спланировать пары опрашиваемых учеников и последовательность их опроса.

Ученики:

1. Знакомятся с новыми словами, с речевыми моделями и клише, с социокультурными особенностями речевого поведения в конкретной речевой ситуации.

2. Отрабатывают хором и индивидуально речевые реплики типового диалога.

3. Отвечают на вопросы учителя по тексту диалога, совершают необходимые трансформации.

4. Учатся быстро реагировать на определенные реплики.

5. Разыгрывают учебные диалоги близко к тексту или учат их наизусть.

6. Составляют собственные диалоги по образцу на основе частично видоизменённой ситуации в соответствии с установкой учителя.

Опорами для составления собственных диалогов могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление видеоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

Обучение диалогу **путем «снизу вверх»** предполагает, что у учащихся нет исходного диалога-образца, потому что:

1. учащиеся не умеют читать и не могут воспользоваться образцом;
2. уровень речевого развития достаточно высок, поэтому единый образец уже не нужен;
3. предполагаемый диалог относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

В данном случае речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения, следовательно, у учащихся необходимо совершенствовать следующие диалогические навыки и умения:

- умение задавать вопросы разных типов;
- логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких, как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, просьбы и т.д.

Оценка при контроле навыков устной речи выставляется:

- за подготовленные дома монологи и диалоги;
- за неподготовленные монологи и диалоги, выполняемые в классе.

В порядке исключения оценка может быть выставлена и за одну-две реплики, если они действительно ценны в речевом отношении и являются ярким примером владения учащимся дискурсивными умениями. Итоговый контроль подразумевает контроль как монологических, так и диалогических умений. Поэтому, как правило, у стола экзаменаторов одновременно находятся двое экзаменуемых, которые по очереди выполняют задания монологического характера, а затем вместе решают одну из поставленных речевых задач, взаимодействуя на иностранном языке.

Обучение говорению должно строиться с учетом требований итогового контроля, а тренировочные упражнения и задания должны моделировать аналогичные задания итогового контроля.

Система по обучению диалогической речи включает в себя:

- подготовительные упражнения, формирующие материально-операционную основу говорения (лексические, грамматические, фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование);

- условно-коммуникативные (коммуникативные), связанные с решением определенной коммуникативной задачи, при которых учащиеся приобретают умения реплицировать (произносить стимулирующую и реагирующую реплики), соотносить действия друг с другом (утверждение – переспрос, вопрос – ответ), т.е. поддерживать двустороннюю активность.

При оценке успешности обучения говорению в диалогической форме могут быть использованы качественные и количественные ее характеристики, отраженные в Программе для каждого этапа обучения. К первым относятся адекватность реплик ситуации общения, смысловая и функциональная завершенность диалога и монолога. А также учет социального ранга, экспрессивность речи, темп, грамматическая, фонетическая чистота речи, структурное разнообразие реплик. К количественным параметрам относят объем высказывания, т.е. количество реплик, отсутствие пауз.

10.5 Контроль и оценка умений говорения

О вопросе правильности речи учащихся и реакции преподавателя на ошибки в высказывании или беседе: не нужно акцентировать внимание на ошибках, прерывать монолог или диалог, рекомендуется подсказывать подходящее слово или адекватную форму, если учащийся не может вовремя найти их, чтобы беседа не прерывалась.

Грамматические ошибки, а также регулярно повторяющиеся фонетические и лексические ошибки свидетельствуют о незнании материала и указывают учителю, над чем нужно работать, что следует дополнительно объяснить или тренировать. По окончании высказывания или беседы целесообразно обратить внимание группы и данного учащегося на эти ошибки.

Перебивать учащегося в процессе сообщения и анализировать ошибки нежелательно по двум причинам. Во-первых, во время порождения речи у учащегося возникает замысел, намечается определенное содержание высказывания, которое будет нарушено, если учитель перебьет ученика с целью исправления ошибки. Во-вторых, когда учитель начинает объяснять

ошибку, он вынужден переходить на русский язык. В процессе же работы по развитию навыков устной речи на уроке должна создаваться атмосфера иностранного языка, какое-то время на уроке должна звучать только иноязычная речь.

Ошибки в устной речи может исправлять только учитель, поскольку внимание учащихся должно быть направлено на восприятие содержания высказывания, а за его формой должен следить учитель.

Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова считают, что определенным показателем уровня сформированности умений говорения являются такие параметры, как:

- количество слов/фраз в сообщении;
- количество простых и сложных предложений;
- количество и объем реплик в диалоге [6; 5].

Учитываются также языковые средства, которыми пользуется говорящий (их разнообразие, степень тематической обобщенности и т. д.).

При проверке сформированности умений диалогического общения на старшем этапе учитываются:

- быстрота реакции (беглость);
- наличие и правильная реализация речевых формул;
- уместность реплик и их разнообразие;
- правильность использования лексики и грамматических структур;
- соблюдение характеристик диалога (эллипсность, ситуативность, наличие эмоционально-оценочных слов и предложений).

При проверке умений монологических высказываний учитываются:

- разнообразие лексики и грамматических структур, а также правильность их употребления;
- развернутость и последовательность сообщения;
- соответствие языковых средств ситуации общения;
- объем высказывания;
- наличие речевого намерения и его реализация;
- количество предложений, выражающих субъективную информацию (личное отношение к высказываемому).

Тема 11

Технология развития навыков и умений иноязычной письменной речи

Письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей (Г.В.Рогова) [25]. Это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь для передачи другим. Продуктом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения.

Письменная речь является одним из способов формирования и формулирования мысли. Внешне выраженная, как и устная, письменная речь вторична.

Овладение письменной речью на иностранном языке долгие годы не являлась целью обучения в школе в силу доминирующего положения устной речи в программах и сложностью овладения данным умением (при ограниченном количестве часов) и соответственно не было отражено в отечественных УМК по иностранным языкам. Письмо выступало лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, позволяющее учащимся лучше усвоить программный языковой материал, а также как средство контроля сформированности речевых навыков и умений обучающихся. Между тем письменная форма общения в современном обществе выполняет важную коммуникативную функцию. Поэтому в настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умениям выражать свои мысли в письменной форме резко изменилось. Письмо как цель обучения присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения иностранным языкам.

При реализации письма задействованы следующие анализаторы: двигательный (основной), зрительный, речемоторный, слуховой (второстепенные).

Письмо, как и говорение, состоит из побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной частей. В побудительно-мотивационной части появляется мотив, который выступает в виде потребности, желания вступить в общение, что-то передать письменно, сообщить какую-либо информацию. У пишущего возникает замысел высказывания. В аналитико-синтетической части формируется само высказывание: происходит отбор слов, нужных для составления текста, распределение предметных признаков в группе предложений, выделение предиката или стержневой части в смысловой организации связей между предложениями. Исполнительная часть письменной речи как деятельности

реализуется в фиксации продукта с помощью графических знаков – письменного текста.

Различают письмо и письменную речь. В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения. Под письменной речью – книжный стиль речи. В психологии письмо рассматривается как сложный процесс, в котором происходит соотношение речевых звуков, букв и производимых человеком речедвижений. Письменная речь – это процесс выражения мыслей в графической форме. В методике письмо – объект овладения учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации языкового и речевого материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением, так как письмо с ними тесно связано. Базой письменной речи является устная речь. В обоих случаях в результате состоится понимание сообщения другими людьми. Письмо связано с чтением. В их основе лежит одна графическая система языка. При письме, также как и при чтении, устанавливаются графемно-фонемные соответствия; они только имеют разную направленность: при чтении от букв к звукам, при письме от звуков к буквам. В первом случае идет декодирование или дешифровка, во втором – кодирование, зашифровка сообщения.

Часто в методике термины «письмо» и «письменная речь» не противопоставляются. Термин «письмо» – понятие более широкое, чем письменная речь, оно может включать в себя и письмо как таковое, и письменную речь.

Письмо предполагает:

- графику – систему знаков-графем
- орфографию – правописание, систему правил использования знаков
- запись – письменную фиксацию языковых единиц разной протяженности
- письменную речь – письменную фиксацию устного высказывания для решения определенной коммуникативной задачи.

В практике обучения под *письмом* понимают технологический, или процессуальный аспект, а под *письменной речью* – сложную творческую деятельность, направленную на выражение мыслей в письменной форме.

Когда говорят о письме как самостоятельном виде речевой деятельности, то имеют в виду письменную речь. *Цель обучения письму в данном контексте – научить учащихся писать на иностранном языке те же тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке.* Любой текст, написанный автором, – это выражение мыслей в графической форме.

Трудности обучения письменной речи очевидны:

- процесс обучения письменной речи постоянно осложняется расхождениями между звуковым и графическим планами выражения мысли на иностранном языке;

- если при устном сообщении что-либо может быть опущено говорящим, восполнено мимикой, жестом, интонацией, то при сообщении в письменной форме высказывание должно быть конкретным и полным, максимально развернутым, чтобы выполнить свою коммуникативную функцию; отсутствие возможности выразительно интонировать свою речь требует более тщательного отбора синтаксических средств, а отсутствие возможности использовать мимику и жесты требует более строгого грамматического оформления письменной речи;

- формирование навыков в области графико-орфографической системы изучаемого языка, наличие таких особенностей, как нечитаемые буквы, слова-омофоны, изменяемые формы грамматической орфографии, которые проявляются только на письме и не влекут за собой изменение звуковой формы слова;

- овладение письменной речью наличие у обучаемого определенного уровня социокультурной компетенции.

11.1 Цели и содержание обучения письму

В качестве конечных требований в области обучения письму выдвигается развитие у учащихся умений письменно выражать свои мысли. Базовый курс обучения ИЯ предполагает овладение письменной речью на «уровне выживания», т.е. достижения элементарной коммуникативной компетенции. Письменная коммуникативная компетенция, включающая овладение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения, ограничена в рамках Программы обучения иностранным языкам в средней школе до умений:

- графически правильного письма;

- письма как самостоятельного вида речевой деятельности (по окончании базового курса учащиеся должны уметь в рамках наиболее типичных ситуаций общения делать выписки из текста; составлять и записывать план прочитанного или прослушанного текста; написать короткое поздравление, выразить пожелание; заполнить формуляр; написать личное письмо (расспросить адресата о его жизни, делах, сообщить то же о себе, выразить благодарность, используя материал одной или нескольких тем, усвоенных в устной речи, употребляя формулы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка);

- письма как средства обучения другим видам речевой деятельности.

Задачи обучения письменной речи связаны с созданием условий для овладения содержанием обучения письменной речи, включают формирование у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль, расширение знаний и кругозора, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи, формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста. Лингвистический компонент содержания обучения письму включает графику, орфографию, запись (списывание, репродукция, продукция), письменную речь в ограниченном объеме (анкета, формуляр, открытка, письмо). *Компенсационные умения* включают умения перефразировать высказывание, выразить сложную мысль простыми языковыми средствами, опираться на текст с целью поиска необходимой информации.

Обучение *технике письма* включает в себя овладение алфавитом, графикой, орфографией и пунктуацией. *Письмо (техника письма)* является средством обучения иноязычной речи, начальным этапом в развитии продуктивной письменной речи.

Продуктивная (экспрессивная) письменная речь в зависимости от назначения подразделяется на два уровня: *учебную письменную речь* и *коммуникативную письменную речь* [12].

Под *учебной письменной речью* понимается выполнение в письменной форме разнообразных языковых и условно-речевых упражнений, направленных на овладение продуктивными лексико-грамматическими навыками, а также речевыми умениями, включая умения коммуникативной письменной речи. Учебная письменная речь не только эффективное средство обучения, но и действенное средство контроля. Упражнениями самого высокого уровня в иерархии учебных письменных работ являются сочинение и подробное изложение. Они же – традиционное средство контроля сформированности продуктивных навыков и умений письма.

Коммуникативная письменная речь – это экспрессивный вид речевой деятельности, нацеленный на порождение речевого сообщения в письменной форме. Развитие умения выражать мысли в письменной форме происходит на базе и посредством учебной письменной речи, которая в свою очередь, опирается на технику письма, сформированные графические и орфографические навыки. *Целью обучения коммуникативной письменной речи* является развитие умений создавать различные типы или жанры письменных сообщений – текстов, которые могут понадобиться обучаемым в их учебной или профессиональной деятельности, а также в личных целях.

Многообразие письменных сообщений с различной функционально-коммуникативной направленностью, содержанием, композиционной структурой и языковой формой можно классифицировать в зависимости от сферы их применения. Т. Хедж дает следующую классификацию типов экспрессивной письменной речи в зависимости от ее назначения и сферы функционирования, а также виды письменных сообщений, в которых реализуется каждый из этих типов и которым целесообразно обучать в зависимости от конкретных условий и целей.

Types of writing (T.Hedge)

Study writing	Professional writing	Social writing	Personal writing	Creative writing
essays research reports summaries reviews annotations(пояснение) abstracts(выдержка из текста) notes	Business letters Progress reports(отчет о выполнении работ) Resumes/ Curriculum vitae Applications (заявление) public notices (соц.извещения) contracts memor'anda (memorandum) (приказ, дипломатич.записка) minutes(протокол совещания, собрания) advertisements articles	notes letters invitations messages (послание, обращение) instructions	diaries (записи предстоящих событий) journals reminders(напоминания) addresses (обращение, послание) 'recipes (рецепты) shopping lists packing lists (упаковочный лист, реестр)	poems stories rhymes (стих-е) drama scripts (сценарий) lyrics (лирич.стихи, песни)

Е.Н.Соловова дает следующую классификацию типов текстов, написанию которых следует обучать на иностранном языке:

- заполнение анкет;
- написание различного рода писем и ответов на них;
- составление автобиографии/резюме;
- написание заявлений;
- написание рецензий;

- написание аннотаций;
- написание докладов;
- написание сочинений/эссе;
- написание поздравительных открыток;
- написание записок [27].

В данных типах текстов особое внимание уделяется содержанию сообщения и его структурной организации. Автор должен помнить о назначении данного письменного текста, учитывать характер читающей аудитории и соответственно выбирать языковые средства, выстраивать композицию.

В методике выделяют *лингвистический, психологический и методический компоненты содержания обучения письму.*

Лингвистическое содержание обучения письму обеспечивает возможность пользоваться письмом как средством обучения и изучения иностранного языка. Во-первых, это **графика** – совокупность всех средств данной письменности. Изучаемые в школе языки: английский, немецкий, французский, испанский – пользуются латинской графикой. Графика названных языков существует в двух вариантах: печатном и рукописном. Каждый из них, в свою очередь, имеет прописные и строчные буквы. Таким образом, каждая графема представлена набором алфавитных единиц. Сравнение начертаний букв печатного и письменного шрифтов показывает, что у одних графем наблюдаются близкие соответствия, у других – печатный и рукописный варианты резко отличаются друг от друга. Поскольку звуковая система языка богаче, чем графическая, то букв, которые соответствовали бы только одному звуку, очень мало. Другие буквы могут передавать разные звуки в зависимости от позиции в слове, семантики слова и т.д. Кроме того, имеются диакритические знаки для передачи фонем языка.

Во-вторых, к лингвистическому содержанию обучения письму относится **орфография** – правописание или система правил использования письменных знаков при написании конкретных слов. Если графика допускает несколько вариантов для передачи звука или звукосочетания, то в орфографии всегда употребляется одно написание для передачи определенного слова с этим звуком, которое признается правильным, а все другие ошибочными.

В-третьих, **каллиграфия** – запись. Поскольку овладение письмом осуществляется путем усвоения букв, словосочетаний, предложений, сверхфразовых единств, то соответствующими уровнями записи выступает каждая из указанных единиц.

В-четвертых, – *письменная речь*. Анализ системы печатных знаков русского и латинского алфавитов показывает, что в них есть сходные буквы, частично совпадающие по написанию, и буквы, начертание которых является для русских учащихся новым. К наиболее типичным орфографическим ошибкам относятся начертания сходных букв в самом иностранном языке и в иностранном и русском языках. Учащиеся не видят дифференцированных образов букв. Так, они часто взаимозаменяют близкие графемы: b и d, d и g. Ошибки зрительного типа кроются в неумении учащихся различать в буквах направления сходных элементов. Например, буквы t, f, l вызывают затруднения потому, что они представляют собой длинную вертикальную прямую – буква t с небольшим закруглением внизу, а буква f – вверху. От буквы l буквы t и f отличает маленькая горизонтальная черточка поперек вертикальной линии. Эти различия учащийся часто не замечает. Психологически это объясняют тем, что ему легче определить сходство различных элементов, чем различие в сходных элементах.

Учащиеся испытывают трудности в овладении графемно-фонемной системой изучаемого языка, что проявляется в орфографических ошибках из-за отсутствия простого соответствия между графемами и фонемами в данном языке. Одна и та же фонема может быть выражена различными буквами, буквосочетаниями, и одна и та же буква может передавать различные фонемы. Например, в английском языке буква *a* может передавать до семи фонем; звук [f] быть передан буквами и буквосочетаниями *f, ph, ff, gh*.

Для преодоления трудностей требуется целенаправленное обучение графемно-фонемным соответствиям. Известно, что орфография языка может строиться:

- по фонетическому принципу – пиши, как говоришь. Опорой для написания является произношение;
- по морфологическому принципу, когда та или иная морфема на письме в родственных словах или формах сохраняет единый графический образ независимо от фонетических условий, например: **рыбка – рыба**;
- по историческому или традиционному принципу, при котором написания отражают исчезнувшие нормы произношения, различные орфографические приемы, либо вообще являются случайными написаниями, традиционно закрепившимися, например, «кого, синего».

Г.В.Рогова выделяет *пять групп слов*, орфографией которых учащимся нужно овладеть. К группе I относят слова, подчиняющиеся фонетическому принципу написания, например, *англ.: bed, not, sit*. В этих словах число звуков и букв совпадает, что и обеспечивает быстрое установление устойчивых графемно-фонемных соответствий. К этой группе относятся

односложные и двусложные слова, в которых один согласный звук передается устойчивым буквосочетанием согласных: **bench, shut, sock**.

Группа II включает слова, в которых буква пишется, но не имеет звукового эквивалента. Например, *англ.*: слова с открытым, условно-открытым слогом: *nine, lake, rose*.

В группу III входят слова, содержащие буквосочетания, которые передают один звук, но сами состоят из разных букв. Например, *англ.* [э:] передается сочетаниями *ir, er, ur*.

К группе IV относят слова, содержащие типичные буквосочетания гласных, согласных, гласных и согласных. Сложность написания слов этой группы состоит в том, что в них нет однозначных звуко-буквенных соответствий. В *английском.*: *ee, ea, oo, ou, oy, ay, ei, oi, ai, wh, wr, aw, ow, ew, al, ild*. Так, например, буквосочетание *ea* может читаться как [i:] – *clean*, [e] – *head*, [ei] – *break*. В то же время буквосочетания *ai, ay, ei, ey* читаются одинаково [ei], и все же эти буквосочетания поддаются упорядочению: *ei, ai* пишутся в начале или середине слова: *main, eight*; *ay, ey* – в конце слова: *May, grey*. Можно выделить целый ряд слов, в которых прослеживается определенная закономерность, например, в *англ.*: *out, house, mouse, blouse, trousers; eat, meat, team; green, three*.

Группа V включает так называемую трудную группу слов, орфография которых подчинена историческому принципу написания. Например, в *англ.*: *one, two, busy, daughter*. Овладение орфографией подобных слов возможно только на основе зрительных представлений при многократном повторении действий в установлении звукобуквенных соответствий.

Следует заметить, что анализ школьного лексического минимума с точки зрения выделенных групп показывает, что в английском языке самую многочисленную группу составляют слова IV, V групп. Так, от всего объема изучаемых слов в 5-8 классах 65% – трудных слов.

Усвоение написания даже несложных слов вызывает у школьников на первых порах большие трудности. Для преодоления трудностей учащимся нужна длительная тренировка в чтении и письме, чтобы прочно усвоить графемно-фонемные соответствия. В целях облегчения овладения чтением и письмом в самом начале учащиеся пишут печатными буквами, а затем переходят на пропись. При обучении английскому языку, который отличается сложностью графемно-фонемных соотношений, в школе используют *print script*, в котором печатные и прописные шрифты практически совпадают.

Психологическое содержание обучения письму заключается в формировании графических и орфографических навыков и умений для выполнения письменных заданий. Школьники выполняют задания разной

степени сложности в соответствии с логикой учебного процесса и этапом обучения.

На начальном этапе – это написание букв алфавита, перевод звуков речи в графические символы – буквы и буквосочетания, орфографически правильное написание слов, словосочетаний и предложений, способствующих лучшему усвоению учебного материала, необходимого для формирования и развития навыков устной речи и чтения на изучаемом языке. Письмо на этом этапе помогает овладеть самой графикой языка и орфографией изучаемых слов и грамматических явлений. Оно позволяет учащемуся фиксировать в памяти графические комплексы, графические знаки, в силу того, что при письме активно работают зрительный, слуховой, речедвигательный и моторный *анализаторы*. На начальном этапе следует заложить прочные основы графических и орфографических навыков, чтобы обеспечить школьникам возможность пользоваться письмом на последующих этапах.

На среднем этапе продолжается работа по формированию орфографических навыков. Широко используется запись. Используются письменные задания типа:

– Перепишите предложения и подчеркните выделенные слова красной чертой, если они являются существительными, зеленой – глаголами, синей – прилагательными.

– Образуйте от прилагательных наречия и запишите их.

– Выпишите слова, относящиеся к теме «Путешествие», и прочитайте написанное.

– Напишите 6 вопросов своему другу о его поездке во время каникул.

– Напишите по одной фразе, что бы вы сказали в подобных ситуациях (даны 5 вербальных ситуаций).

На старшем этапе письмо используется как средство для лучшего усвоения лексико-грамматического материала. Предлагаются задания на списывание, преобразования с опорой на справочный аппарат (грамматический справочник, словарь иностранных слов, список нестандартных глаголов, двуязычные словари). Предлагаемые для письменного выполнения задания нацеливают на углубленное понимание читаемого, на поиск нужного ответа, на выражение собственного отношения к прочитанному. На старшем этапе при работе с иноязычным текстом следует обучать школьников составлению реферата и аннотации. *Реферат* – это текст, который передает основную информацию подлинника в свернутом виде и составленный в результате ее смысловой переработки. *Аннотация* – предельно краткое изложение главного смысла текста, передающее тематику оригинала.

Методическое содержание обучения письму составляет овладение учащимися рациональными приемами усвоения графики, орфографии изучаемого языка, овладение записью, реферированием, аннотированием на иностранном языке. Для облегчения запоминания орфографически трудных слов используются различные специальные приемы, одним из которых является побуквенное прочтение слов. Существуют также приемы записи словосочетаний, предложений и выписывания предложений, несущих главные мысли в абзаце, тексте; приемы составления плана устного высказывания, написания реферата, аннотации, письма в соответствии с этикетом.

Основная задача начального этапа обучения – заложить основы техники письма (т.е. сформировать каллиграфические, графические и орфографические навыки) через ознакомление учащихся с написанием букв, тренировку написания, усвоение орфографии слов, отработанных устно, написание предложений, содержащих усвоенное. В комплексе упражнений по развитию графических навыков особое место занимает работа над теми явлениями (буквами, буквосочетаниями), которые отсутствуют в родном языке обучаемых или элементы которых совпадают с элементами букв в родном языке. В остальных случаях имеет место перенос навыков письма, сформированных на базе родного языка. Знакомя учащихся с написанием буквы, учитель должен показать на доске, как она пишется, или использовать специальное пособие, где подробно показано стрелками и точками, обозначающими, в какой последовательности и в каком направлении должна двигаться рука, чтобы образ буквы получился правильным. Учащиеся должны овладеть полупечатно-полурукописным шрифтом, поскольку введение рукописного шрифта помешает формированию графемно-фонемных соответствий.

Обучение графике проводится в следующей последовательности:

1. Показ буквы: прописной и строчной;
2. Медленное изображение буквы учителем на доске или видеоизображение с необходимыми пояснениями в целях осознания учащимися выполнения нужных действий при ее написании;
3. Вторичное написание буквы с заданием воспроизводить требуемые движения ручкой в воздухе за учителем;
4. Написание буквы в тетрадях.

Чтобы сформировать правильный навык начертания иноязычных букв, целесообразно учить детей определенной логике действий, последовательности их выполнения:

- сначала внимательно посмотреть, как пишется (написана) буква;
- затем повторить написание буквы несколько раз в воздухе;
- записать букву в тетрадь;

- сверить свою запись буквы с образцом;
- выполнить таким образом все задание.

При обучении орфографии широко используется списывание. При списывании слов следует вырабатывать у учащегося привычку не срисовывать слово буква за буквой, что наблюдается, когда ребенок поднимает глаза после каждой буквы, чтобы посмотреть, какую надо писать дальше, а внимательно посмотреть на слово, запомнить его буквенный состав и писать по памяти. Этот прием дает возможность развивать зрительную (орфографическую) память, без чего практически нельзя научиться грамотно писать, ускоряет темп письма.

Письмо как самостоятельный вид речевой деятельности используют лишь на старшем, завершающем этапе. Но путь к письменной речи довольно длителен и далеко не прост. Успех завершающего этапа во многом зависит от того, насколько хорошо были сформированы базовые навыки письма как такового.

11.2 Технология формирования умений иноязычной письменной речи

Умение выражать свои мысли в письменной форме формируется на базе упражнений репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера.

В первую группу упражнений входит написание текста (письма, открытки, сообщения) с опорой на образец.

Вторая группа – это упражнения в построении собственного письменного высказывания с использованием различных опор: вербальных (ключевые слова, логическая схема высказывания, план) и вербально-изобразительных (картина, фотография и ключевые слова, фразы, выражения).

Третья группа упражнений, имеющих продуктивный характер, требует от учащихся умений выражать свои мысли в письменной форме без непосредственной опоры на вербальные элементы. Стимулы, побуждающие к письменному высказыванию, могут быть сформулированы словесно (проблемный тезис) или визуально (просмотр видеofilьма, фотография).

Критерии оценки умений письменной речи: содержание и полнота (насколько учащиеся успешно справились с выражением содержания с учетом цели высказывания и адресата при соблюдении принятых норм вежливости); организация текста (логичное и последовательное изложение материала с делением текста на абзацы, использование различных средств передачи логической связи между отдельными частями текста, выбор формата письма); лексика, грамматика, орфография и пунктуация.

Обучение письменной речи неразрывно связано с обучением другим видам речевой деятельности. Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

11.3 Контроль сформированности умений письменной речи

Анализ требований нормативных документов и методической литературы свидетельствует о том, что показателями сформированности умений письма являются:

- 1) успешность осуществления письменного общения;
- 2) качество содержания продуцируемого письменного текста;
- 3) качество языковой стороны письменного текста;
- 4) степень самостоятельности в выполнении письменных заданий.

Успешность осуществления письменного общения определяется:

- 1) разнообразием ситуаций, в рамках которых создается письменный текст;
- 2) наличием речевого намерения;
- 3) способностью выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации.

Качество содержания письменного текста определяется:

- 1) разнообразием тематики;
- 2) количеством передаваемых фактов;
- 3) уровнем языковой трудности;
- 4) разнообразием предложений и речевых, в том числе этикетных, формул;
- 5) объемом письменного текста.

Качество языковой стороны определяется:

- 1) правильностью языковых средств и точностью информации, передаваемой в письменном тексте;
- 2) степенью соответствия языковых средств письма стилистическим нормам.

Степень самостоятельности определяется:

- 1) уверенностью в отношении использования языковых средств при составлении письменного текста;
- 2) отсутствием повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста;
- 3) отсутствием необходимости помощи.

Таким образом, умения создавать письменные тексты различных функциональных видов являются объектами контроля письменной речи.

Для того чтобы создавать тексты эпистолярного жанра (открытки и письма), необходимо владеть умением выбирать языковые средства (формулы речевого этикета) в зависимости от адресата. Это умение проверяется в ходе текущего контроля при формировании умений письменной речи. Для этой цели можно, например, предложить задания на установление соответствия.

Сформированность всей совокупности умений создавать тексты эпистолярного жанра (умений выражать свои мысли в письменной форме в соответствии с заданной ситуацией общения и целью высказывания, с учетом адресата, используя при этом соответствующий стиль речи) проверяется во время рубежного или итогового контроля. Учащимся предлагается самостоятельно написать открытку или письмо личного характера. Для этой цели используются тестовые задания открытой формы с развернутым ответом, направленные на решение коммуникативных задач.

Следующий вид тестовых заданий направлен на проверку умения составлять письменное высказывание с элементами рассуждения. Это задание высокого уровня сложности требует от учащегося умений выражать свое мнение по одной из проблем современной жизни в письменной форме, приводить аргументы, доказательства, примеры, делать выводы.

Стимулы, побуждающие учащегося к письменному высказыванию в этом задании, могут быть сформулированы словесно (формулировка утверждения, с которым тестируемый может согласиться или не согласиться; текст проблемного характера), или визуально (просмотр видеофильма, фотография и др.).

Данный вид письменного текста, также как письмо, имеет свои структурные особенности. При написании письменного высказывания с элементами рассуждения важным является умение логично и последовательно передавать на письме определенное содержание, разделяя при этом текст на абзацы и используя необходимые средства логической связи.

Письменное высказывание с элементами рассуждения должно иметь следующую структуру:

1. Введение, в котором тестируемый формулирует проблему.
2. Основная часть, в которой необходимо выразить свое мнение по данной проблеме, аргументировать его, привести примеры из литературы или из личной жизни.
3. Заключение, в котором необходимо сделать окончательные выводы, подтвердить свою позицию по данной проблеме.

Итак, тестирование письменной речи предполагает проверку умений создавать различные функциональные виды письменных текстов с помощью коммуникативно-ориентированных заданий.

Тема 12

Технологии и методики построения современного урока иностранного языка

12.1 Основные черты и технология урока иностранного языка

Урок является основной организационной формой обучения, наименьшей единицей процесса обучения. Урок – основное звено процесса обучения, на котором осуществляется решение конкретных практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач, обеспечивающих достижение конечных целей. Как процесс обучения в целом, так и дидактические циклы и блоки реализуются с помощью урока как единицы процесса обучения. Это означает, что урок иностранного языка как единица обязательно воплощает в себе основные качества и свойства целого, т.е. курса обучения. Как процесс обучения иностранному языку в целом, так и отдельный урок отличается целесообразностью и относительной завершенностью. Целостность конкретного урока обеспечивается совокупностью его частей, звеньев, этапов, которые обязательно связаны «единой осью», «единым стержнем», «общей канвой» и местом в системе уроков, также обладающей смысловым, тематическим стержнем, развивающимся сюжетом, в контексте которых учебный материал усваивается и применяется.

Особенность урока иностранного языка заключается в том, что он – не самостоятельная единица учебного процесса, а звено в цепи уроков. В этом цикле уроков осуществляется динамика учебного процесса: то, что было целью предыдущего урока, становится средством последующего, что обуславливает тесную взаимосвязь уроков и обеспечивает поступательное движение к конечным учебно-воспитательным целям [25].

Урок иностранного языка имеет свою специфику, которая определяется самим содержанием предмета, практической направленностью обучения и тем, что иностранный язык выступает не только как цель, но и как средство обучения.

Основными психолого-педагогическими и методическими требованиями к современному уроку иностранного языка являются коммуникативность, индивидуализация процесса обучения, речевая направленность заданий, ситуативность обучения, новизна.

Основа для построения урока – это совокупность научных положений, определяющих его особенности, структуру, логику и приемы работы. Эту совокупность называют *методическим содержанием урока*.

Коммуникативность. Если необходимо научить человека общаться на иностранном языке, то учить этому нужно в условиях общения. Это значит, что обучение должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу общения (коммуникации). Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений: учащийся сможет действовать в реальных условиях.

Индивидуализация. Каждый из нас сталкивался с таким явлением: какое-то событие волнует человека, толкает его на речевые поступки, побуждает высказать свое мнение, но оставляет равнодушным другого. Или: один человек всю жизнь читает приключенческую литературу и смотрит только детективные и развлекательные фильмы, другой склонен к историческим романам или любовной лирике. Это происходит потому, что любой человек есть индивидуальность со всеми присущими ей особенностями. В процессе обучения речевой деятельности личностная индивидуализация приобретает чрезвычайную значимость, ибо безличной речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Она тесно связана с сознанием, со всеми психическими сферами человека как личности. Нельзя эффективно обучать речевой деятельности, не обращаясь к индивидуальности учащегося. Следовательно, учителю необходимо изучить учеников класса, их интересы, характеры, взаимоотношения, жизненный опыт, мотивационную сферу и многое другое, сведя все данные в специальную схему–таблицу – методическую характеристику класса (МХК), которая и используется при подготовке и проведении урока. Сложность заключается в том, что эти знания нужно использовать при определении содержания упражнений и их организации. Не только содержание обучения, но и одни и те же приемы и методы по-разному влияют на учащихся в зависимости от их индивидуальных особенностей. Например, парная работа не даст никакого эффекта, если «собеседники» данной пары не питают симпатии друг к другу; бессмысленно предлагать классу задание – обратиться с вопросами к ученику, если речевой статус его в коллективе низок; не стоит подгонять флегматика или предлагать индивидуальное задание тому, кто по характеру общителен и любит беседу в группе. Индивидуализированные задания удобно задавать на дом. В этом случае происходит сочетание индивидуального обучения с групповым: ученик рассказывает в классе то, что выучил дома. Поскольку его товарищи не знакомы с содержанием его рассказа, то интересно и им, и рассказчику. Такая работа используется и в качестве речевой зарядки на уроке. Все

ученики по очереди готовят рассказы о том, чем они интересуются. Широкий простор для индивидуализации открывается при обучении чтению. Здесь, как и при обучении говорению, необходимо иметь дополнительный раздаточный материал. Но как бы ни был ученик мотивирован и как бы ни хотел высказаться, прочесть что-то, т.е. выполнить задание, он должен прежде всего знать, как выполняется то или иное задание, уметь его выполнять. Для этого в коммуникативном обучении предусмотрена так называемая субъектная индивидуализация. Она заключается в том, что учеников с самых первых дней необходимо учить выполнять разные виды заданий, учить учиться. Чем лучше ученик будет выполнять задания, тем успешнее он овладеет материалом, тем быстрее достигнет цели.

Речевая направленность. Речевая направленность, прежде всего, означает практическую ориентацию урока, как и обучения в целом. Общепринято, что нельзя, например, научиться читать, усвоив только правила чтения и выучив слова, или говорить, - усвоив лишь правила грамматики. Именно практической речевой деятельности следует посвящать почти все время урока. Каждый урок должен решать какие-то конкретные практические задачи и приближать ученика к его цели; не только учителю, но и ученикам надо знать, каким речевым навыком или каким умением они овладеют к концу урока. Речевая направленность означает также речевой характер всех упражнений. Занятость учащегося практическими речевыми действиями еще не обеспечивает эффективного обучения, ибо обучение речевой деятельности возможно только посредством действий речевого характера. Речевая направленность предполагает и мотивированность высказывания. Человек всегда говорит не только целенаправленно, но и мотивированно, т.е. ради чего-то, почему-то. К сожалению, высказывания учащегося на уроке иностранного языка не всегда мотивированы. К примеру, когда ученик описывает погоду, им движет только задание описать, но нежелание предупредить собеседника, чтобы тот не промок под дождем. Безусловно, естественная мотивация в учебном процессе полностью не всегда достижима: у многих учащихся нет непосредственной потребности в знании иностранного языка и в общении на нем. Но всегда существует возможность вызвать эту потребность опосредованно. Речевая направленность урока ИЯ предполагает также речевую (коммуникативную) ценность фраз. Следует избегать использования на уроке иностранного языка фраз, которые в реальном общении никогда не звучат.

Ситуативность. Ситуативность обучения иностранному языку требует, чтобы все произносимое на уроке как-то касалось собеседников –

ученика и учителя, ученика и другого ученика, их взаимоотношений. Ситуативность – это и есть соотнесенность фраз с теми взаимоотношениями, в которых находятся собеседники. Ситуативность – условие, жизненно важное для обучения говорению. Ситуация – это стимул к говорению. И действительно, ситуация – это система взаимоотношений собеседников, а не окружающие их предметы. Именно взаимоотношения собеседников побуждают их к определенным речевым поступкам, порождают потребность убеждать или опровергать, просить о чем-то или жаловаться. И чем шире и глубже эти взаимоотношения, тем легче общаться, ибо за речью стоит большой контекст – контекст совместной деятельности. Сущность ситуативности показывает, что ее реализация немислима без личностной индивидуализации, так как создание на уроке ситуаций как системы взаимоотношений возможно только при хорошем знании потенциальных собеседников, их личного опыта, контекста деятельности, интересов, чувств и статуса их личности в коллективе класса. Итак, ситуативность как компонент методического содержания урока определяет следующие положения:

- ситуация общения на уроке может быть создана лишь в том случае, если она будет основываться на взаимоотношениях собеседников (учеников и учителя);

- каждая фраза, произносимая на уроке, должна быть ситуативной, т.е. соотноситься с взаимоотношениями собеседников;

- ситуативность является необходимым условием не только при развитии речевого умения, но и в процессе формирования навыков, т.е. в подготовительных упражнениях (лексических и грамматических).

Новизна. Иностраннм языком невозможно овладеть только путем интенсивного заучивания, поскольку это, во-первых, неэффективно: можно выучить массу диалогов и текстов и не уметь говорить на иностранном языке, а во-вторых, неинтересно. Есть другой путь – произвольное запоминание. Этот путь требует такой организации работы, при которой подлежащий запоминанию материал включен в деятельность, содействует достижению цели этой деятельности. В таком случае учащийся не получает прямых указаний по запоминанию того или иного материала. Запоминание является побочным продуктом деятельности с материалом (словами, текстом, диалогом и т.п.).

При обучении говорению на иностранном языке принцип новизны предполагает постоянную вариативность речевых ситуаций, которая нужна для того, чтобы подготовить учащегося к «встрече» с любой новой ситуацией, а не только с той, которая встречалась на уроке. Достигается такое умение путем постоянного варьирования речевых ситуаций, путем

замены в речевой ситуации каждый раз какого-то нового компонента: речевой задачи, собеседника, количества собеседников, взаимоотношений собеседников, события, которое меняет эти взаимоотношения, характеристики собеседника или какого-то объекта, предмета обсуждения и т.п. Все это необходимо для того, чтобы обучать общению в адекватных условиях. Само общение как раз и характеризуется постоянной сменой всех указанных компонентов, иначе говоря, истинное общение всегда эвристично. Эвристичность общения заключается в следующем:

- эвристичность речевых задач (функций). Она понимается как ситуативно обусловленная возможность их различных сочетаний. Так на «просьбу» собеседники могут отреагировать следующим образом: просьба – обещание, контрпросьба, переспрос, отказ, запрос-уточнение, совет;

- эвристичность предмета общения. Общение может касаться одного или нескольких предметов сразу при ведущей роли одного из них. В общении речь постоянно переходит с одного предмета на другой: иногда на близкий предмет, связанный с предыдущим, иногда на такой, который с предыдущим не имеет ничего общего;

- эвристичность формы высказывания. Это свойство проявляется в том, что люди общаются не с помощью заученных, готовых полностью высказываний, а создают каждый раз новые, соответствующие данной ситуации;

- эвристичность речевого партнера. Любое общение с точки зрения инициативности может протекать в разных вариантах: когда инициатива находится в руках одного собеседника или когда инициатива находится у двух из них.

Суммируя изложенное, можно сказать, что эвристичность пронизывает весь процесс общения. Следовательно, и обучать общению нужно на эвристической основе. Новизна как компонент методического содержания урока иностранного языка является одним из главных факторов, обеспечивающих интерес учащихся. Здесь имеется в виду новизна содержания учебных материалов, новизна формы урока (урок-экскурсия, урок-пресс-конференция), новизна видов работы, - иначе говоря, постоянная (в разумных пределах) новизна всех элементов учебного процесса.

Каждый урок должен обеспечивать достижение *практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей* через решение конкретных задач. Следовательно, первое, с чего должен начать учитель, это с определения и формулирования задач урока, опираясь на книгу для учителя. В ней, как правило, сформулированы практические задачи,

которым легко можно придать конкретный вид, связав их с определенным языковым материалом, например:

- тренировать учащихся в употреблении новой лексики (указываются слова);

- учить воспринимать на слух диалогический текст (указывается текст);

- учить вести беседу по теме (указывается тема);

- систематизировать знания учащихся о предлогах (перечисляются предлоги);

- учить учащихся читать про себя и составлять план по прочитанному тексту;

- учить выражать свое мнение, используя следующие выражения (перечисляются);

- учить читать текст с опорой на догадку и т.п.

Поскольку воспитательная, образовательная и развивающая цели осуществляются через иностранный язык, то только практическое овладение ими делает возможным реализацию этих целей. Так, например, усвоение речевого этикета на иностранном языке: знакомство, приветствие, выражение благодарности и т.д. – оказывает воспитательное воздействие на ребят, учит их вежливости и тактичности. Овладение приемами оперирования справочной литературой (грамматическими справочниками, словарем) способствует решению не только практической задачи, но и развивает школьника, оказывает благотворное влияние на умения интеллектуального труда, его организацию и осуществление. Чтение иноязычных текстов, освещающих разные стороны действительности страны изучаемого языка, обеспечивает расширение кругозора учащихся и тем самым достижение образовательной цели.

При современной тенденции учить учащихся учиться, важно доводить до них задачи урока, так как они должны быть учащимися приняты. Задачи необходимо «перевести» с методического языка на язык учащихся. Для этого, во-первых, нужно привлечь их внимание к тому, что связано с использованием языка в речевой деятельности. Например, «Сегодня мы узнаем, как каждый из вас провел воскресенье» или «Сегодня мы прочитаем рассказ очень популярного английского писателя»; во-вторых, следует придать формулировке конкретный вид: «Мы узнаем, как выразить согласие и несогласие по-английски»; в-третьих, необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и облекать задачу в форму, импонирующую их возрасту.

Целенаправленность урока предполагает также выделение «вершин» урока, его кульминаций. Их может быть от одной до трех по количеству задач, связанных с речью [25].

Ответственным моментом целенаправленного урока является его завершение. Учащиеся должны видеть, ощутить, чему они научились на уроке, дать оценку деятельности, психологически и фактически подготовиться к самостоятельной работе вне урока. Поскольку учащиеся к концу урока устают, подведению итогов следует придать форму, снимающую усталость. Наилучшим способом подведения итогов считается включение приобретенных знаний, навыков в игровую деятельность типа языковой игры, например, отгадать слово; подобрать рифму к усвоенным словам; разыграть пантомиму, чтобы учащиеся описали то, что видят, используя изученную грамматическую структуру.

Требования к *содержательности* урока охватывают следующие моменты: во-первых, значимость самого материала, которым оперируют на уроке (доминанта содержания); во-вторых, адекватность приемов и упражнений задачам урока; в-третьих, оптимальное соотношение тренировки учащихся в усвоении материала и его использовании в речи.

Используемые на уроке примеры – это фрагменты общения, поэтому они должны быть связаны с личностью обучаемых и самого учителя. Включение жизненного опыта учащихся в общение значительно мотивирует усвоение-общение на уроке.

Содержательность на уроке определяется также подбором приемов и упражнений, точно соответствующих поставленным задачам. Под соответствием задачам имеется в виду для устной речи учебные ситуации общения, для чтения – характер текстового материала. Под учебной ситуацией понимается специально созданные условия, обстоятельства, система взаимоотношений собеседников в целях учебно-воспитательного воздействия на учащихся при осуществлении речевых действий на иностранном языке.

Учебная ситуация должна быть по возможности адекватна реальной ситуации общения, в которой употребляется осваиваемое языковое явление. Учебная ситуация должна быть предельно ясна учащимся. Это значит: четко определена задача (о чем спросить, что узнать у собеседника, о чем рассказать, что нужно доказать, уточнить, опровергнуть и т.п.). В результате, учащиеся знают то, что от них требуется, что они могут или должны сделать, так как выполнение задания обеспечено конкретным языковым (слова, словосочетания, структуры) и речевым (готовые речевые клише) материалом, усваиваемым или усвоенным. Учебная ситуация должна способствовать формированию у школьников таких качеств как ответственность за выполнение задания, аккуратность и добросовестность, должна стимулировать мотивацию учения, вызывать у учащихся интерес к заданию и желание его выполнить.

Итак, содержательность урока иностранного языка в плане развития устной речи определяют точно подобранные в соответствии с задачами урока и особенностями учащейся ситуации, и, конечно, языковой и речевой материал в этом случае становится мотивированным, а его применение – естественным. Требования к содержательности урока предполагают осознание материала и действий с ним, чтобы учащиеся видели смысл в выполнении заданий по изучаемому языку.

12.2 Структура урока иностранного языка и его организация

Урок как организационная единица обучения длится 40 – 45 минут. Структура его должна быть гибкой. Она определяется этапом обучения, местом урока в серии уроков, характером поставленных задач. В структуре урока должны быть инвариантные, т.е. стабильные, и вариативные моменты. Структура любого урока по иностранному языку включает: начало, центральную часть и завершение.

Начало урока должно проходить в быстром темпе и занимать примерно 3 – 5 минут. Его возможное содержание: приветствие учителя, организационный момент, сообщение задач урока, речевая зарядка. Приветствие учителя может быть лаконичным и может быть развернутым и фактически переходить в речевую зарядку. Сообщение задач урока также может быть лаконичным и развернутым, но во всех случаях оно должно настраивать школьников на активную работу и вызывать у них прилив познавательной энергии. Речевая зарядка призвана создавать атмосферу общения на уроке и осуществить переход к центральной части урока. Продолжительность составляющих урока может варьироваться.

Центральная часть урока выполняет главную роль в решении его задач. Именно здесь учащиеся получают новые знания и расширяют свой речевой опыт.

На начальном этапе обучения, как правило, решается несколько задач, а поэтому центральная часть урока носит дробный характер. Все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) поддерживают друг друга и строятся на общей языковой базе активного языкового минимума. Другими словами, младшим школьникам на уроке иностранного языка нужно послушать, поговорить, почитать и пописать. Соотношение в использовании каждого из указанных видов деятельности должно быть в пользу устной речи.

На среднем этапе обучения в основном сохраняется такая же структура центральной части урока. Однако уже возможны уроки с более цельной структурой, что связано с увеличением удельного веса чтения и возможностью решения одной задачи на уроке, например, беседа по домашнему чтению.

На старшем этапе явно преобладают уроки с цельной центральной частью, посвященной решению одной задачи. Но это не значит, что на старшем этапе не может быть уроков смешанного типа, хотя они составляют скорее исключение, чем правило.

Завершающей частью урока иностранного языка является подведение итогов, т.е. наглядная демонстрация того, что учащиеся усвоили на уроке с привлечением игровых моментов. В завершающий этап входит, как правило, и постановка домашнего задания с необходимыми разъяснениями со стороны учителя.

Атмосфера общения является ведущей чертой современного урока иностранного языка. При обучении общению важен речевой контакт, учитель и ученики должны стать речевыми партнерами. Атмосфера общения нужна для того, чтобы создать условия, адекватные, подобные реальным: иначе получается, что мы обучаем общению вне общения [20]. Задача учителя состоит в том, чтобы придать обучению (как специально организованному процессу) характер, форму общения. Формы общения могут быть разными. Особый эффект, по мнению Роговой Г.В., дает сочетание индивидуальных форм с коллективными. Само понятие «коллективная форма» емкое. Оно охватывает массовую форму, при которой вся группа выполняет одно задание, как правило, речевого рецептивного (аудируют, читают) характера; хоровую форму, когда вся группа выполняет устно работу тренировочного плана; работу в малых группах (подгруппах) с разной наполняемостью: два, три, четыре, пять участников. Указанные коллективные формы организации учения увеличивают активное время учащихся на уроке, их общение друг с другом, однако они возможны при условии четкой организации её со стороны учителя [25].

Планирование урока включает три основных этапа:

1. Определение задач урока и подготовка материала.
2. Планирование начала урока.
3. Планирование основной части урока и его заключения.

Первый этап планирования урока предусматривает процедуру в шесть пунктов, которые соответствуют пунктам в так называемой «шапке» плана урока.

Первый пункт этой части урока – определение названия урока, то, что отличает один урок от другого. Название связано с материалом урока, его содержанием. Названием урока могут послужить: краткое описание сюжета или ситуации, строка из диалога, обращение персонажа урока к учащимся и т. д. Детям нравятся необычные названия, например, «Hi! I am Starkid», «ABC Party», «Let's go to the market». В конце урока можно иногда предлагать детям дать свое название урока.

Второй пункт в «шапке» плана урока – это тематика: указываются все темы, которые затрагиваются в общении на уроке. В коммуникативной методике освоение тем осуществляется циклично или по спирали, то есть одна и та же тема обсуждается в определенный момент на протяжении всего курса обучения, каждый раз более углубленно.

Третий пункт на данном этапе планирования – определение задач урока. Они формулируются в терминах коммуникативных функций или коммуникативных умений. Задачи урока обуславливаются общими коммуникативными целями, имеют свое место в иерархии целей и задач обучения. Общей целью является обучение иноязычной культуре, в частности адекватному речевому поведению в формальных и неформальных ситуациях, и обучение вербальной коммуникации, понимаемой как обмен информацией, мыслями, чувствами. Обмен информацией (прием и передача ее) осуществляется посредством видов речевой деятельности. Обучение им рассматривается как промежуточные цели, решение которых позволяет реализовать коммуникативные цели. Прием (понимание) информации достигается посредством слушания и чтения, передача информации – посредством говорения и письма. Каждый вид речевой деятельности как сложное умение включает комплекс простых речевых умений. Их формирование находится в сфере задач обучения, из них выбираются конкретные задачи урока (занимающие последний уровень). Задачи урока становятся задачами учащихся (learner's objects или goals): учитель сообщает о них школьникам. Осознание коммуникативных функций (т.е. намерений или целей высказываний в общении) и накопление опыта их выражения приводят последовательно к общим целям обучения.

В англоязычной методической литературе предлагаются различные классификации коммуникативных функций, созданные для составителей программ и авторов учебников. Вот наиболее полная классификация, в которой конкретные функции распределены по пяти категориям: personal, interpersonal, directive, referential, imaginative. Например, межличностная (interpersonal) категория содержит следующие функции:

- greetings and leavetaking;
- introducing people to others;
- identifying oneself to others;
- expressing joy at another's success;
- expressing concern for other people's welfare;
- extending and accepting invitations;
- refusing invitations politely or making alternative arrangements;
- making appointments for meetings;

- breaking appointments politely and arranging another mutually convenient time;
- apologizing;
- excusing oneself and accepting excuses for not meeting commitments;
- indicating agreement or disagreement;
- interrupting another speaker politely;
- changing an embarrassing subject;
- receiving visitors and paying visits to others;
- offering food or drinks and accepting or declining politely;
- sharing wishes, hopes, desires, problems;
- making promises and committing oneself to some action;
- complimenting someone;
- expressing and acknowledging gratitude.

Такая классификация служит ориентиром для отбора и формулирования задач урока.

Четвертый пункт связан с отбором языкового материала: выражений и структур, необходимых для реализации отобранных коммуникативных функций (задач урока). Поиск языковых форм определяется потребностями коммуникации, и освоение их происходит в связи с коммуникативными функциями. Языковой материал содержится в учебнике, текущем плане и дополняется учителем в зависимости от коммуникативных потребностей учащихся.

Определение персонажей урока и выбор аудиовизуальных средств на уроке – это *пятый* и *шестой* пункты первого этапа планирования.

Планирование собственно урока (Development) начинается с его первого этапа: начала урока (Beginning). Данный этап включает два принципиальных момента: во-первых, мотивирующее коммуникативное задание, и во-вторых, ознакомление учащихся с названием урока, его тематикой и задачами.

Первый момент – это мотивирующее коммуникативное задание в начале урока. В англоязычной методике его называют a warming-up activity. Оно призвано привлечь внимание школьников к иноязычному общению, пробудить их интерес и послужить «мостиком» к теме, материалу или деятельности в основной части урока. Это не только свободный разговор о каком-либо случае, событии, человеке (в рамках класса, школы, города или страны), но и различные целенаправленные коммуникативные задания. Приведем примеры мотивирующих заданий.

1. Игры и ситуации знакомства (Getting-to-Know Games and Situations). Они используются на протяжении всего курса обучения и рассчитаны на лучшее узнавание друг друга.

а) Игра «Insisting game». Один и тот же вопрос предлагается учащемуся несколько раз. Например, на вопрос Who are you? ученик каждый раз отвечает по-разному: I am a boy. I am a pupil. I am Mike. I am a brother. I am a football player.

б) Игра «Back-to-back». Учащиеся ходят по классу. Как только учитель ударит в ладоши, школьники останавливаются и каждый из них встает спиной к ближайшему партнеру. Затем дети рассказывают по очереди о том, что они знают о стоящем за их спиной однокласснике.

в) Ситуация «Interviews». Учащиеся получают, например, такое задание: узнать как можно больше о своем однокласснике, его семье, интересах, мнение по тому или иному вопросу. Для этого ребята готовят серию вопросов и берут интервью, затем делают сообщение о том, что они узнали о своем товарище.

г) Ситуация «Questioning». Школьники получают карточки, на которых записаны вопросы, обращенные к ним (обычно с множественным выбором). После заполнения карточек обсуждаются все ответы. Выясняется, что в классе есть ученики с очень сходными интересами.

2. Игры на угадывание (Guessing games).

а) «Guess the theme». В конверт помещается картинка, вырезанная из журнала, связанная с темой (фото писателя, кинозвезды) или карточка с названием предмета школьного обихода или города. Учащиеся пытаются отгадать, что в конверте, и таким образом определить новую тему урока, задавая уточняющие вопросы (yes/no questions).

б) «Unscramble the word». Учащимся предлагается составить слово из букв, данных вразбивку (tuorguc – country), составить слова из букв записанного на доске «длинного» слова и т.д.

в) «Acrostic poems». На доске написано слово по теме урока. Учащиеся подбирают слова так, чтобы каждая буква этого слова стала первой буквой нового слова.

3. Проблемные ситуации (Problem situations).

а) «Give me your advice». Учитель рассказывает о личных проблемах или о проблемах своих знакомых: My coffee maker is not working. There is no place to fix it here. What can you advise me? Личные проблемы такого характера могут изложить и учащиеся, а класс помогает советами.

б) «What happened?» Учитель показывает классу картинку из журнала, на которой изображены: человек с выражением растерянности, недоумения на лице или же разбросанные по комнате вещи и т.п. Школьники высказывают свои предположения о том, что случилось, и что бы они посоветовали сделать.

в) «Finish the story». Учитель начинает рассказ, в котором излагается какая-либо проблема, и останавливается на середине. Затем он просит учащихся закончить рассказ или предложить свое решение изложенной в нем проблемы.

4. Приемы раскрытия своего внутреннего мира (Self-disclosing activities). Они исходят из гуманистических подходов к обучению иностранному языку. Считается, что в обычном общении школьник не всегда может раскрыть себя собеседнику, свой внутренний мир. А часто это важно для подростка. Данный элемент общения понимается так: открою тебе свою душу, чтобы ты лучше понял меня. Такого рода задания включают обмен личным опытом, воспоминаниями, планами на будущее, выражение своих чувств, желаний, ценностных ориентаций.

а) «My first memories». Учитель начинает этот разговор: делится воспоминаниями о детстве, рассказывает отдельные эпизоды. Учащиеся по желанию говорят о том, в каком возрасте они помнят себя и в какой ситуации.

б) «Share your fantasies». Учащимся предлагается сказать, что бы им хотелось сделать сейчас, в будущем: о чем они мечтают, где бы им хотелось побывать, что увидеть.

в) «My strengths and weaknesses». Это задание поможет учащемуся оценить себя и сравнить свою оценку с восприятием его способностей и слабостей одноклассниками. Сначала каждый ученик записывает собственное мнение о себе, затем – об одном из одноклассников. После этого школьники обмениваются своими наблюдениями.

Как утверждают авторы гуманистического подхода, задания типа self-disclosing activities могут предлагаться в группах с доверительными отношениями между учителем и учениками, а также учащимися между собой.

5. Приемы драматизации в обучении английскому языку по книге «Drama Techniques in Language Learning» (Malley A., Duff A.). Предлагаемые в данном пособии игровые упражнения, учебные драматические игры, творческие задания являются удачным вариантом мотивирующего задания начального этапа урока. Они нравятся детям и стимулируют дальнейшее участие школьников в общении на уроке.

Работа над этими заданиями занимает от 5 до 15 минут.

Второй момент в планировании начала урока – это представление урока, т.е. ознакомление учащихся с его названием, тематикой, задачами, которые им предстоит выполнить.

На данном этапе учитель использует доску. В верхней ее части посередине сделаны записи: Title, Topics; слева - Learner`s goals, и справа –

Activities for today, которые или записываются в ходе урока последовательно, или предъявляются классу все сразу; потом их стирают по мере выполнения. Нижняя часть доски используется для записи нужного в данный момент языкового материала или для демонстрации средств наглядности. Что касается задач учащихся, то учитель прочитывает их, дает необходимые пояснения и контролирует понимание.

Форма записи плана урока определяется учителем. План урока отражает все виды деятельности (classroom activities) и управление классом (classroom management). Управление классом – это размещение учеников в классе для определенного вида деятельности (полукруг, круг, ряды напротив друг друга и т.д.), формы взаимодействия учащихся (групповая, командная, индивидуальная или фронтальная).

Управление классом включает аудиовизуальные средства, раздаточный материал, карточки, наглядные пособия, различного рода напоминания, а также виды работ для расслабления (песни, стихи, игры).

Представление урока облегчает переход к основному этапу («Follow up»), на котором решаются поставленные задачи. Для этого используются соответствующие виды деятельности. Их можно систематизировать и выделить наиболее типичные, которые предполагают выполнение комплекса определенных процедур (шагов). Знание этих постоянных процедур позволит учителю затрачивать меньше времени на планирование уроков. Выделяют следующие наиболее типичные виды деятельности на уроке:

1. Work with a dialogue.
2. Controlled practice.
3. Groupwork (relaxed) practice.
4. Developing a topic.
5. Work with a picture.
6. Free (guided) production.
7. Dramatization and role-playing.
8. Listening – comprehension.
9. Intensive (extensive) reading.

На заключительном этапе урока (Rounding-off) можно разучивать скороговорки, стихи, песенки, что оставит хорошее впечатление от урока. Подведение итогов урока (Summary of the lesson): короткое сообщение о последующем уроке (Brief reference ahead to next lesson), короткая игра (Playing a short game).

Важнейшим понятием, представляющим практический интерес для учителя иностранного языка, по мнению Е.И.Пассова, является логика

урока. Это понятие комплексное, многоаспектное. Е.И.Пассов выделяет четыре аспекта:

- 1) соотнесенность всех компонентов урока с ведущей целью, или целенаправленность;
- 2) соразмерность всех компонентов урока, их соподчиненность друг другу, или целостность урока;
- 3) движение по стадиям усвоения речевого материала, или динамика урока;
- 4) единство и последовательность материала по содержанию, или связность урока [20].

Компонентом урока Е.И.Пассов считает такую его часть, которая, во-первых, содержит в себе основные признаки учебного процесса как такового, т.е. в нем есть направленность на какие-то действия и есть определенный (хотя и небольшой) результат этих действий. Существенной характеристикой компонента (как и всего урока) является совершение учебных действий самими учащимися, а не учителем. Компонентом можно считать не любую, а только минимальную часть урока, и компонент – это то, из чего состоит весь урок, а не какая-то его часть, т.е. компонент есть структурная единица урока.

Структурной единицей, по мнению Е.И.Пассова, следует считать упражнение, ибо ему присущи все главные признаки учебного процесса: в нем всегда есть задача, в нем совершается ряд целесообразных действий, действия эти контролируются, в результате имеется определенное продвижение в овладении материалом. В то же время упражнение – наименьший отрезок урока, имеющий самостоятельное значение [20].

Структура – это самое важное, что надо знать о каком-либо объекте, ибо она определяет функционирование этого объекта. Структура воплощается, «материализуется» в компонентах урока, но не сводится к ним и их последовательности, а является совокупностью закономерностей, по которым отбираются и организуются компоненты в уроке.

Логика урока – еще и логика поэтапного овладения речевым материалом. Следует подчеркнуть, что ни один из аспектов – целенаправленность, целостность, динамика, связность – в отрыве от других не обеспечивает настоящей логики урока. Только наличие всех четырех аспектов делает урок логичным. Причем, логика – не сумма рассмотренных аспектов, а такое новое качество урока, которое возникает на основе интеграции целенаправленности, целостности, динамики и связности.

12.3 Типология уроков иностранного языка

Качественное своеобразие уроков определяется их целями и содержанием, методикой проведения, особенностями школы, учителя и учащихся. Для того чтобы выявить общие стороны в огромном многообразии уроков, объективно необходима их классификация. Проблема типологии уроков, их систематизация довольно сложная. В дидактике существуют различные подходы к классификации уроков. В зависимости от того, какие признаки брались за основу, предлагались те или иные варианты типологии уроков. В основу одной из классификаций уроков были положены способы их проведения, т. е. методы обучения, в связи с чем выделялись уроки-лекции, киноуроки, уроки-беседы, уроки практических занятий. Были попытки классификации уроков, например, по характеру познавательной деятельности учащихся (уроки первичного восприятия фактов, уроки образования понятий и др.), по степени самостоятельности работы учащихся (уроки самостоятельной работы школьников, уроки работы учителя с классом) и т.д. Наиболее употребительной является классификация уроков по основным дидактическим целям и месту уроков в их общей системе, предложенная в некоторых видоизменениях Б. П. Есиповым, Н. И. Болдыревым, Г. И. Щукиной, В. А. Онищуком и другими дидактами. В соответствии с данной классификацией выделяются следующие типы уроков:

уроки овладения учащимися новыми знаниями, на которых проводится накопление фактического материала, наблюдения, изучение процессов и явлений, их осмысление и формирование понятий; уроки формирования и усвоения умений и навыков; уроки обобщений и систематизации знаний; уроки повторения, закрепления, или, по другой формулировке,— комплексного применения [17] знаний, умений и навыков; контрольно-проверочные уроки (с устной и письменной проверкой знаний, умений и навыков); комбинированные уроки, на которых одновременно решается несколько дидактических задач. К сожалению, и эта классификация не может быть признана в качестве универсальной, так как практически далеко не всегда удается наблюдать в чистом виде любой из приведенных типов уроков, кроме комбинированного. Кроме того, приведенная классификация отражает только образовательные цели, не учитывает реализацию на уроке воспитательных задач и характер учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках. Поэтому типология уроков продолжает оставаться одной из актуальных проблем дидактики.

Наряду с типологией современная теория урока уделяет большое внимание его структуре. Структура урока — это совокупность его элементов, обеспечивающих целостность урока и сохранение основных

проявлений при различных вариантах. Составные части урока находятся в тесной взаимосвязи и осуществляются в определенной последовательности. Структура урока зависит от поставленных целей, содержания изучаемого материала, методов и приемов обучения, используемых на уроке, уровня подготовки и развития учащихся, места урока в учебном процессе. Уроки имеют самую разнообразную структуру, их нельзя планировать и проводить шаблонно, по единой, раз и навсегда установленной схеме. Помимо указанных выше факторов, на структуру урока большое влияние оказывает также творческий характер работы учителя и конкретные условия работы в данном классе. Каждый урок отличается от других уроков своими особенностями, даже если они проводятся по одному и тому же предмету в параллельных классах. На уроке всегда можно увидеть специфический «педагогический почерк» учителя. Однако в связи с тем, что различные способы классификации устанавливали ограниченное число типов урока, существовала устойчивая тенденция к закреплению за каждым из этих типов определенной, довольно жесткой структуры. Например, комбинированный урок строился по такой схеме: организационный момент, проверка выполнения домашнего задания учащимися, опрос учащихся по пройденному материалу, изложение учителем нового материала, закрепление изученного материала, задание на дом. Трафаретный характер такой структуры вызвал справедливую критику дидактов и передовых учителей. Структура урока должна не только отражать внешние проявления организации совместной деятельности учителя и учащихся на уроке, но и выражать главным образом сущность внутренних процессов, с которыми связана активная познавательная деятельность учащихся.

Структура может изменяться в зависимости от содержания учебного материала, условий, подготовленности учащихся и др. Урок усвоения новых знаний состоит, например, из таких элементов, имеющих общий характер для уроков этого типа: восприятие и осознание учебного материала, осмысление в нем связей и отношений, обобщение и систематизация знаний. Но в структуре отдельных уроков усвоения новых знаний может вовсе отсутствовать воспроизведение опорных знаний, например при изучении совершенно незнакомого для учащихся материала.

Кроме указанных основных этапов, каждый тип урока имеет еще и внутреннее строение — методику решения отдельных дидактических задач на каждом этапе урока. Методика эта является наиболее мобильной частью каждого урока, так как используемые на уроке методы, приемы и средства обучения применяются в различном сочетании, последовательности и взаимосвязи. Например, на этапе восприятия и осознания нового учебного материала учитель может использовать объяснение, проблемное изложение,

эвристическую беседу, различные виды самостоятельной работы учащихся, технические средства обучения [17]. В другом подходе к определению понятия «структура урока» в условиях развивающего обучения предлагается рассматривать структуру урока на трех уровнях: дидактическом, логико-психологическом и методическом. Основной при этом является дидактическая структура, состоящая из постоянных компонентов: актуализации прежних знаний и способов действий учащихся, формирования новых понятий и способов действий и применения — формирования умений и навыков [14].

Типы уроков по М.И. Махмутову:

1. Урок изучения нового материала

Сюда входят вводная и вступительная части, наблюдения и сбор материалов - как методические варианты уроков:

- Урок - лекция
- Урок - беседа
- Урок с использованием учебного кинофильма
- Урок теоретических или практических самостоятельных работ (исследовательского типа)

- Урок смешанный (сочетание различных видов урока на одном уроке)

2. Уроки совершенствования знаний, умений и навыков

Сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного и др.:

- Урок самостоятельных работ
- Урок - лабораторная работа
- Урок практических работ
- Урок - экскурсия
- Семинар

3. Урок обобщения и систематизации:

Сюда входят основные виды всех пяти типов уроков

4. Уроки контрольные

учета и оценки знаний, умений и навыков:

- Устная форма проверки (фронтальный, индивидуальный и групповой опрос)

- письменная проверка
- зачет
- зачетные практические и лабораторные работы
- контрольная (самостоятельная) работа
- смешанный урок (сочетание трех первых видов)

5. Комбинированные уроки:

На них решаются несколько дидактических задач [14].

В качестве основных компонентов урока Г.Д. Кириллова рекомендует рассматривать дидактические средства, обеспечивающие достижение цели урока: содержание учебного материала, методы его изучения и способы организации. Компоненты эти существуют и реализуются в тесном единстве, определяя содержательную, методическую и организационную стороны взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. Для современного урока характерна взаимосвязь таких элементов, как усвоение, синтезирование, повторение и закрепление, контроль ранее изученного в связи с овладением новым учебным материалом и его практическим применением. Самостоятельная работа учащихся организуется не только на этапе повторения и закрепления, но уже при изучении нового материала, осуществляется тесная связь между преподаванием и учением, между коллективной работой класса и индивидуальной работой учащихся. На уроке повышается роль самостоятельной деятельности учеников, применения приобретенных знаний умений и навыков. Элементы поисковой деятельности учащихся используются не только на уроках проблемного характера, но и на отдельных этапах уроков всех типов (комбинированных контрольных и др.) В зависимости от хода решения поставленных дидактических задач могут расширяться или сокращаться отдельные этапы построения урока, изменяться место и функции различных методов и приемов обучения. Структура современного урока поэтому отличается большим разнообразием, отражая специфику организации познавательной деятельности учащихся и руководящей роли учителя. Одна из задач дидактики — дальнейшая разработка теории структуры современного урока.

12.4 Значение планирования и требования, предъявляемые к учителю при планировании образовательного процесса

В отечественной методике планирование образовательного процесса является важным условием эффективного обучения иностранному языку. План любого типа предусматривает последовательное, распределенное во времени усвоение учебного материала с учетом основных психологических, дидактических и методических закономерностей (принципов доступности и посильности, прочности, содержательности), закономерностей формирования и преемственности развития соответствующих навыков и умений.

Требования, предъявляемые к учителю при планировании:

- 1) владение конструктивно-планирующими умениями;
- 2) знание целей и задач обучения, сформулированных в программе;
- 3) знание УМК и методической концепции авторов;

4) знание условий обучения и возрастных особенностей, психологических закономерностей и основных этапов формирования речевых навыков и умений;

5) учет уровня владения иностранным языком учащимися данного класса, их отношения к иностранному языку, знание уровня их общего развития.

В методической практике известны следующие виды планов:

- 1) календарный (годовой);
- 2) тематический (перспективный);
- 3) поурочный (текущий).

Календарный план составляется на учебный год и включает в себя четвертной и полугодовой. Он разрабатывается с учетом программы, отведенного количества часов, объема изучаемого материала, контингента учащихся и т. д. Этот план определяется учебным пособием, по которому ведется преподавание.

Календарный план – примерный план работы учителя по предмету на год, предусматривающий количество часов, предметно-методическое содержание общения, объем языкового материала, примерный уровень развития речевых навыков и умений.

Тематический план - план цикла уроков по одной теме-проблеме, определяющий цель каждого урока, последовательность формирования навыков и умений, оптимальное соотношение между классной и домашней работой, оснащение урока техническими и наглядными средствами обучения.

Тематический план составляется предметным объединением для параллели и рассчитан на серию уроков, объединенных одной темой. Он предусматривает усвоение конкретного объема лексического и грамматического материала, формирование и развитие соответствующих умений во всех видах речевой деятельности. Задача тематического планирования — определение промежуточных целей обучения, объема изучаемого материала, последовательности его усвоения в рамках темы или раздела. Тематический план помогает учителю контролировать своевременное прохождение учебной программы.

Тематическое планирование не раскрывает конкретного содержания каждого урока, в нем не отражена последовательность работы над материалом на каждом уроке, деятельность учителя по его предъявлению и управление деятельностью учащихся, не указаны объекты учета и контроля. Все это конкретизируется и находит свое воплощение в поурочном плане.

Поурочный план составляется для каждого урока и является рабочим документом учителя. Выделяют следующие компоненты плана урока:

- goal(s) — определение целей урока;
- objectives — постановка задач урока; обращается внимание на необходимость четких формулировок;
- materials and equipment — используемые материалы и оснащение урока;
- procedures — планирование хода урока, то есть последовательность используемых упражнений и коммуникативных заданий, а также планирование режима работы, в котором эти задания будут выполняться;
- evaluation — контроль усвоенного материала, оценка проведенного урока и постановка целей на будущее;
- extra-class work — дополнительная работа, которая не всегда имеет форму домашнего задания.

При планировании отдельных этапов урока могут быть полезны следующие рекомендации:

- Трудные задания должны предшествовать легким, так как в начале урока учащиеся более внимательны.
- Более подвижные задания и игры лучше проводить в середине или в конце урока, когда учащиеся устали.
- Каждый последующий этап урока должен быть связан с предыдущим с помощью «мостика».
- Начало (entry) и конец урока (closure) всегда должны проходить организованно; учителю следует привлечь внимание учащихся, заставить их сосредоточиться в начале урока и подвести итоги в конце.
- Урок следует заканчивать на позитивной ноте, для того чтобы учащиеся верили в свои силы. Это может быть положительная оценка выполненного в классе задания, с которым способна справиться вся группа, или просто шутка учителя.

12.5 Подготовка учителя и учащихся к уроку

Успешное проведение урока и достижение поставленных целей во многом определяется согласованной деятельностью учителя и учащихся, которая в свою очередь зависит от подготовки их к уроку. Тщательная подготовка к уроку особенно необходима для молодых учителей, не имеющих достаточного опыта педагогической работы. В подготовке учителя к уроку различают два этапа: предварительный и непосредственный. Предварительная подготовка к уроку состоит в изучении учителем специальной, педагогической и методической литературы, в тщательном ознакомлении с содержанием и требованиями

учебной программы по своему предмету и объяснительной запиской к ней, с учебниками и учебными пособиями, с опытом работы других учителей, в анализе личного опыта в предшествующие периоды, в определении места данного урока в системе уроков по разделу или теме программы, в тематическом планировании. Учителю необходимо также познакомиться с программами и учебниками по смежным предметам и по своему предмету в младших и старших классах. Перед началом учебного года учитель распределяет во времени изучение всех тем программы, устанавливая соответствующие календарные сроки с учетом количества недельных часов, отводимых учебным планом на изучение данного предмета, и расписания учебных занятий. Размеченная таким образом программа служит для учителя календарным планом работы по предмету, помогая ему контролировать сроки прохождения отдельных разделов программы, с тем, чтобы избежать излишней поспешности и не допускать отставания в изучении материала. Учителям рекомендуется тематическое планирование учебной работы по предмету. При этом определяется тема каждого урока, содержание и основные виды работ, выполняемых на уроке. Непосредственная подготовка учителя к уроку заключается в конкретизации тематического планирования применительно к каждому уроку, продумывании и составлении планов отдельных уроков, отборе и проверке необходимых пособий и оборудования. План урока (иногда его называют рабочим планом урока в отличие от тематического плана) необходим для каждого учителя. Различается обычно только его объем от подробного конспекта у начинающего учителя (студенты-практиканты для своих первых уроков составляют подробный конспект с указанием детального содержания и описанием хода урока и всех своих действий) до краткого и сжатого плана у опытных учителей. Подробный план свидетельствует о продуманности учителем всех деталей предстоящего урока. Нельзя согласиться с мнением некоторых учителей, что обращение к плану во время урока может отрицательно влиять на авторитет их у учащихся. Как раз наоборот: учитель своим примером должен учить детей работать по плану. План урока составляется в произвольной форме, однако в нем должны найти отражение следующие элементы: дата проведения урока и его номер по тематическому плану; название темы урока и класса, в котором он проводится; задачи образования, воспитания и развития школьников; структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени по этим этапам; содержание учебного материала; методы и приемы работы учителя и учащихся в каждой части урока; учебное оборудование, необходимое для проведения урока, включая наглядные технические средства обучения, задание на дом. Составляя план

урока, учитель исходит из тематического планирования, определяет место и роль данного урока как структурной единицы в общей системе уроков. При отборе содержания урока учитываются требования учебной программы по предмету, обращается особое внимание на его идейную, научно-теоретическую и мировоззренческую направленность, логическую последовательность и дозировку, с тем, чтобы не перегружать урок и вместе с тем обеспечить усвоение учащимися необходимых знаний, умений и навыков. Не менее важно определить методы и приемы обучения на каждом этапе урока, характер познавательной деятельности учащихся (репродуктивной и поисковой), сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы учеников на уроке, отобрать и подготовить необходимый дидактический материал, эксперименты, наглядные и технические средства обучения. Вся эта работа проводится с учетом реализации принципов обучения, цементирующих и определяющих все компоненты урока. При подготовке к предстоящему уроку следует проанализировать предыдущие уроки, проведенные в данном классе, чтобы предусмотреть меры по устранению обнаруженных недостатков и недоработок.

Успех урока и его результаты зависят не только от подготовки учителя, но и от подготовки учащихся. К сожалению, этому вопросу не уделяют должного внимания в практической работе многие учителя. Между тем целенаправленная подготовка учеников к следующему уроку (или урокам) создает у них положительный психологический настрой, вызывает повышенный познавательный интерес.

Подготовка учащихся к предстоящим урокам предполагает: ознакомление их с планом изучения программного материала на предстоящих уроках, что особенно важно в учебной работе со старшеклассниками; выполнение подготовительных домашних заданий, таких, как знакомство с отдельными разделами учебника, доступными пониманию учащихся, чтение научно-популярной литературы по проблемам предстоящего урока, проведение наблюдений и несложных опытов, которые будут способствовать изучению нового материала.

12.6 Организация учебной деятельности учащихся на уроке

В ходе урока учитель обеспечивает активную познавательную деятельность учащихся, используя различные формы ее организации: фронтальную, коллективную и индивидуальную. Организация учебной работы учащихся на уроке в школе теснейшим образом связана с формированием и укреплением классного коллектива. Этой цели соответствует фронтальное обучение, при котором коллектив класса

выступает как единое целое, а каждый ученик в отдельности участвует в ней как член коллектива, выполняя порученную ему часть общей работы.

Фронтальная форма организации учебной деятельности учащихся на уроке способствует установлению особенно близких отношений между учителем и классом, совместной дружной работе учеников, в ходе которой достигается общее участие в решении не только образовательных, но и воспитательных задач, взаимопомощи, формированию устойчивых познавательных интересов, позволяет использовать разнообразные методы и приемы для активизации процесса обучения. Эта форма обеспечивает привлечение к работе всех учащихся класса и их общий прогресс в учении. Вместе с тем она не может быть универсальной, так как недостаточно учитывает уровень развития, познавательные интересы и возможности, специфические особенности каждого ученика. Поэтому фронтальная работа на уроке сочетается с индивидуальной. Так, наряду с фронтальным изложением материала учителем, которое применяется чаще всего для сообщения новой информации, широко используется фронтальная беседа. Постановкой вопросов (проблемных, наводящих и др.), комментариями и оценочными суждениями учитель направляет ход беседы таким образом, чтобы привлекать к участию в коллективном обсуждении отдельных учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. Фронтальная учебная работа может быть организована и таким образом, что каждый учащийся выполняет задание или упражнение самостоятельно, одновременно с другими, по указанию и под руководством учителя. Индивидуальные задания могут составлять часть общего коллективного задания, и после их выполнения все ученики принимают участие в обсуждении полученных результатов.

Индивидуальная форма учебной работы на уроке характеризуется высоким уровнем самостоятельности учащихся. Ее преимущества состоят в том, что обучение в максимальной степени соответствует уровню развития, способностям и познавательным возможностям каждого ученика. Индивидуальная форма работы наиболее целесообразна при выполнении различных упражнений и решении задач, она успешно применяется при программированном обучении, при изучении иностранных языков в лингафонных кабинетах, а также с целью углубления знаний и восполнения имеющихся у учащихся пробелов в изучении материала, при формировании умений и навыков. Индивидуальная форма работы школьников на уроке позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого ученика, сообразуясь с его подготовкой и возможностями. Успех ее определяется правильным подбором дифференцированных заданий,

систематическим контролем учителя за их выполнением, оказанием своевременной помощи в разрешении возникающих у учащихся затруднений. Проведенные исследования показали, что для слабоуспевающих учеников следует дифференцировать не столько сложность задания, сколько меру оказываемой им помощи. При умелой организации индивидуальная работа учащихся формирует у них потребность и навыки самообразования. Серьезный недостаток индивидуальной формы организации работы учащихся на уроке состоит в том, что они практически не общаются друг с другом, приобретаемый опыт самостоятельной деятельности не становится достоянием коллектива, не обсуждается вместе с товарищами по классу и учителем. Поэтому индивидуальная работа школьников на уроке должна сочетаться с коллективными формами ее организации. Наряду с фронтальной организацией работы учеников на уроке применяется и такая коллективная форма, как групповая работа учащихся, при которой класс делится на несколько групп, выполняющих одинаковые или различные задания. В зависимости от этого различают единую и дифференцированную групповую работу, причем и в этом и в другом случае она тесно и неразрывно связана с фронтальной и индивидуальной работой учащихся. Исследования показали, что оптимальный состав групп — 5—7 человек. Для успешной совместной работы необходимо комплектовать группы из учащихся, имеющих примерно одинаковую успеваемость и одинаковый темп работы. Состав этих групп непостоянный и, как правило, различный по разным предметам, определяется самими учениками, учитель только корректирует его, учитывая взаимоотношения между учащимися. Групповая работа учащихся может применяться для решения почти всех основных дидактических проблем: решения задач и упражнений, закрепления и повторения, изучения нового материала. Как и при индивидуальном обучении, в группах организуется самостоятельная работа учащихся, но выполнение дифференцированных групповых заданий приучает школьников к коллективным методам работы, а общение, как утверждают психологи, является непременным условием формирования правильных понятий, так как позволяет освободиться от субъективности. Фронтальная, групповая и индивидуальная формы работы учащихся по-разному способствуют реализации образовательных и воспитательных задач. Поэтому необходимо рациональное их сочетание, обоснованный и продуманный выбор той или иной формы учителем с учетом особенностей учебного предмета, содержания изучаемого материала, методов обучения, особенностей

класса и отдельных учащихся. При всех формах организации учебной работы учащихся на уроке важное значение имеет характер отношений между участниками процесса обучения: учителем и учащимися и между самими учениками. Положительный характер этих отношений стимулирует познавательную деятельность учащихся, повышает ее результативность. Учитель на уроке сочетает требовательность к учащимся с проявлением педагогического такта, уважения и чуткости к детям. Не безразлична и форма обращения учителя к учащимся на уроке. Предпочтительнее называть учащихся по фамилиям. Требование проявления педагогического такта не исключает выражения в необходимых случаях учителем своих чувств: он может и должен быть на уроке не только чутким и добрым, веселым, бодрым и жизнерадостным, но (разумеется, в допустимых рамках) и серьезным, и огорченным, и недовольным. При этом ему нельзя терять чувства меры и самообладания. Специальными исследованиями (Г. И. Щукина) установлено, что психологическое состояние ученика во время его ответа на вопросы учителя определяется не только тем, как он подготовил материал урока, но главным образом поведением учителя по отношению к ученику. Педагогический оптимизм учителя, его доверительное отношение к учащимся, организация их совместного коллективного поиска на уроке в различных формах организации деятельности, объективная оценка работы школьников, постоянная готовность оказать им необходимую помощь — все это имеет большое дидактическое и воспитательное значение, формирует у учеников навыки коллективного труда и положительные нравственные качества.

Проблема повышения эффективности урока, т. е. достижений поставленных целей, — одна из важнейших в дидактике и практической работе школ. Современный этап совершенствования урока характеризуется изучением особенностей основной формы организации обучения в новых условиях, когда показатели эффективности уроков не ограничиваются исключительно уровнем полученных учащимися знаний, а включают степень овладения ими познавательными умениями и навыками, формирования и развития их познавательных интересов. Важнейшим направлением совершенствования урока является установление оптимального сочетания и взаимодействия основных его компонентов: задач образования, воспитания и развития содержания учебного материала, методов преподавания и учения, способов организации процесса обучения и познавательной деятельности учащихся. В решении данной проблемы необходимо прежде всего четкое определение и постановка задач урока (и системы уроков),

комплексное планирование учебно-воспитательных задач каждого урока (образовательных, воспитательных, а также задач развития школьников). Эффективность современного урока достигается при условии решения всего круга поставленных задач, концентрации внимания и мышления школьников на главных, ведущих идеях и понятиях изучаемой темы, организации поисковой деятельности, оказывающей положительное влияние на появление и развитие познавательных интересов учащихся. Поэтому одним из главных направлений совершенствования урока является реализация дидактических принципов, выбор рационального сочетания методов обучения, различных форм организации обучения, обеспечение оптимального уровня трудности при соблюдении принципа доступности обучения. Особую значимость в целях повышения эффективности урока приобретает изучение индивидуальных особенностей учащихся на основе единой системы оценки возможностей каждого ученика коллективом учителей, «педагогическим консилиумом» [1]. Такое изучение школьников позволяет учителю правильно определять содержание учебно-воспитательного процесса на каждом этапе урока, обеспечивать индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся.

В целях совершенствования урока следует также выявлять и обеспечивать создание оптимальных учебно-материальных, школьно-гигиенических и морально-психологических условий для успешной организации учебно-воспитательной работы на уроке. В этих и некоторых других направлениях совершенствования урока находит свое выражение научная организация педагогического труда на уроке, в соответствии с которой происходит упорная борьба за максимальное использование каждой из 45 минут урока. Урок как основная форма организации обучения применяется во всех классах и типах общеобразовательных школ и в профессионально-технических училищах, отличаясь некоторыми особенностями, основанными на учете возрастных возможностей учащихся и условий работы в различных типах учебно-воспитательных учреждений. В начальных классах, например, где необходимо сравнительно быстро переключать внимание учеников, на уроках используются разнообразные виды учебной работы, в том числе игрового и занимательного характера. На первой ступени обучения проводятся уроки объяснительного чтения и так называемые предметные уроки, на которых учащиеся изучают естественные предметы или специальный раздаточный материал — гербарии, коллекции и др. В малокомплектных школах, где учителю

приходится одновременно руководить учебной работой двух и даже трех классов, широко применяются на уроках различные виды самостоятельных работ учащихся (выполнение заданий в виде упражнений и решения задач из учебников, сборников задач или по специальным карточкам, подготовленным учителем). В старших классах возрастает роль уроков изложения нового материала учителем (в виде рассказа, объяснения или лекции) и самостоятельной работы учащихся (с учебниками и учебными пособиями, в учебных кабинетах, мастерских и лабораториях), шире применяются проблемные уроки, выполнение групповых работ и индивидуальных заданий творческого характера. В X—XI классах в расписание учебных занятий вводятся так называемые сдвоенные уроки. Как показал опыт работы, такие уроки целесообразно практиковать для проведения лекций с большим содержанием новой информации, а также для выполнения лабораторных работ, семинарских и практических занятий, практикумов и учебных экскурсий. Применение сдвоенных уроков положительно сказывается на уменьшении перегрузки школьников при умелой организации лекционных занятий. На сдвоенных уроках более основательно излагается содержание программного материала, повышается научно-теоретический уровень его изложения, достигается более полное усвоение его непосредственно во время уроков.

В школах-интернатах и в школах продленного (полного) дня специфика проведения уроков состоит в том, что учебный процесс в них полностью (в школах-интернатах) или почти целиком (в школах продленного дня) организуется и проводится в школе. Во второй половине дня отводится время на самостоятельную подготовку, которая проводится под руководством учителей. При оценке качества уроков, проведенных в школах продленного дня, теперь признано целесообразным учитывать подготовленность учащихся к выполнению домашних заданий во время самоподготовки. Одним из основных направлений дальнейшего развития школ продленного дня на основе анализа передового опыта является рациональная организация режима целостного учебно-воспитательного процесса, при котором уроки по учебным предметам будут органически связаны с проведением различных видов внеклассной и клубной деятельности учащихся, что будет обеспечивать всестороннее развитие школьников.

Тема 13

Цели и задачи педагогической практики по английскому языку

Педагогическая практика студентов является составной частью основных образовательных программ высшего профессионального образования специальностей. Она позволяет последовательно и в определенной системе в течение всех лет обучения соединять теоретическую подготовку студентов с их практической деятельностью в учебно-воспитательных учреждениях всех типов. Её цель – это практическое освоение студентами различных видов педагогической деятельности, овладение основами педагогической культуры современного учителя. Педагогической практике отводится важная роль в плане подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Практика организуется в закрепленных за университетом базовых муниципальных общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях на основе договоров о проведении практики между КФУ и учебными заведениями. Педагогическая практика реализует учебные цели и задачи профессиональной подготовки, воспитывает и развивает педагогические способности будущего учителя, имеет на каждом курсе свои задачи, содержание и структуру; предполагает участие в ней выпускающих кафедр соответствующих институтов КФУ.

Основными задачами педагогической практики являются:

- развивать у студентов любовь к педагогической профессии, стимулировать к совершенствованию своих педагогических способностей;
- углублять и закреплять полученные в вузе теоретические знания по педагогике, физиологии, методике преподавания английского языка, научить применять их на практике в учебно-воспитательной работе с учащимися;
- ознакомить студентов с современным состоянием учебно-воспитательной работы в средней школе, с передовым педагогическим опытом в решении задач обучения и воспитания;
- подготовить к проведению различного типа уроков с применением разнообразных форм и методов, инновационных технологии, ТСО, дидактического материала;
- научить выполнять функции классного руководителя, работать с учащимися, проводить индивидуальную работу с детьми;
- выработать у студентов творческий исследовательский подход к педагогической деятельности, привить навыки анализа результатов своего

труда, сформировать потребности в самообразовании и самосовершенствовании профессионально-педагогических знаний и умений.

13.1 Содержание педагогической практики

Педагогическая практика представляет собой практическую учебно-воспитательную деятельность, направленную на формирование у студентов профессиональных умений и навыков, профессионального мышления.

Педагогическая практика предполагает:

По учебной работе:

- изучение системы работы учебно-воспитательного учреждения;
- обучение умению применять на практике принципы единства обучения и воспитания: формулировать и конкретизировать обучающие, развивающие и воспитательные цели урока, выделять в содержании учебного материала основные мировоззренческие понятия;
- овладение профессионально-педагогическими умениями проведения внеклассной работы по предмету;
- ознакомление с различными методиками и технологиями проведения урока, других форм организации обучения (лабораторных и практических работ, факультативных занятий, учебных экскурсий) и др.;
- приобретение навыков организации учебной работы с учащимися с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- формирование творческого подхода к профессионально-педагогической деятельности;
- знакомство с новыми педагогическими и информационно-коммуникационными технологиями.

По воспитательной работе:

- ознакомление с планированием и овладение основными методиками организации воспитательной работы с учащимися;
- изучение системы работы детских общественных организаций и организации системы самоуправления в учебно-воспитательном учреждении;
- ознакомление с системой работы классного руководителя учебно-воспитательного учреждения;
- приобретение навыков самостоятельного ведения воспитательной работы с учащимися с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;

- изучение возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, составление психолого-педагогических характеристик;
- формирование умений педагогически правильно строить свои отношения с учащимися, их родителями, коллегами;
- овладение умениями и навыками общественно-педагогической работы.

По научно-исследовательской работе:

- проведение исследований по педагогике и частным методикам;
- изучение передового педагогического опыта работы учителя, учебно-воспитательного учреждения;
- выполнение заданий учебно-исследовательского, научно-исследовательского характера.

Умения и навыки, формируемые в процессе прохождения педагогической практики

1. Наблюдать за деятельностью учащихся, изучать индивидуальные особенности и интересы учащегося при помощи различных методов (например, анкетирование, беседы, наблюдения).
2. Изучать особенности прикрепленного класса.
3. Осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся.
4. Руководить самовоспитанием и самообразованием отдельных учащихся.
5. Проводить работу с трудными детьми.
6. Ставить цели и задачи учебно-воспитательного процесса. Разработка его содержания.
7. Изучать систему учебно-воспитательной работы классного руководителя и учителя-предметника.
8. Использовать передовые методы, приемы и средства в учебно-воспитательном процессе.
9. Планировать и систематически проводить учебно-воспитательные мероприятия.
10. Планировать работу класса, вести целенаправленную работу с родителями.
11. Проводить индивидуальную, групповую и коллективную работу в классе.
12. Анализировать, оценивать и обобщать свой опыт, результаты своей учебно-воспитательной деятельности, а также опыт других педагогов.

13. Вести необходимую педагогическую документацию и составлять отчеты.

Основные критерии оценки результатов педагогической практики

Работа студентов на всех этапах педпрактики оценивается дифференцированным зачетом. Критерии оценок следующие:

1. Определение качества деятельности студентов:

- теоретическая подготовленность по предмету;
- методическая грамотность;
- активность участия в анализе и оценке посещенных уроков;
- активность участия во внеурочной работе по предмету;
- наличие тесного контакта с учащимися;
- выполнение текущей работы классного руководителя;
- самостоятельность в подготовке и проведении воспитательных мероприятий;
- отношение к педагогической практике (систематичность, самостоятельность, инициатива и творчество в работе);
- самоанализ своей педагогической деятельности;
- оформление отчетной документации.

2. Ставится оценка:

«Отлично» - если студент включился в работу классного руководителя с первых дней практики и вел ее систематически, педагогически правильно, проявлял инициативу и творчество при изучении учеников и классного коллектива, а также в подготовке и проведении мероприятий, своевременно составил план воспитательной работы с учащимися, верно определил конкретные реальные воспитательные задачи на период педпрактики относительно всего класса и отдельных учащихся, успешно решал эти задачи, используя рациональные формы, методы, приемы и средства, творчески подготовил и успешно провел все виды учебно-воспитательных мероприятий, рекомендованные программой практики, посетил занятия классного руководителя и студентов-практикантов, овладел методикой анализа и самоанализа, ознакомился с документацией класса и школы своевременно отчитался по педпрактике.

«Хорошо» - если студент полностью выполнил всю программу педагогической практики, но не проявил достаточной инициативы и творческого подхода при изучении класса, работы классного руководителя, учителя-предметника.

«Удовлетворительно» - если студент основную программу практики выполнил, но работал «по подсказке», не систематически, безынициативно, допускал методические просчеты в учебно-воспитательной работе.

«Неудовлетворительно» - если студент допускал серьезные педагогические ошибки в проведении учебно-воспитательной работы, не выполнил программу практики, допускал нарушения трудовой дисциплины.

По итогам педагогической практики каждый студент в недельный срок представляет на кафедру следующие документы:

Перечень отчетных документов

1. Дневник педпрактики
2. Темы 12 уроков с подписью учителя.
3. Конспект 2 уроков с подписью учителя.
4. План внеклассной воспитательной работы по предмету.
5. Конспект внеклассного мероприятия на английском языке.
6. Анализ 1 урока студента-практиканта.
7. Текстовый отчет о педагогической практике.
8. Отзыв учителя-предметника с печатью школы.

13.2 Примерная схема анализа урока английского языка

1. Дата, школа, класс, фамилия, имя, отчество учителя.
2. Тема урока. Его место в системе уроков.
3. Образовательная цель урока (какие новые знания, навыки и умения должны приобрести учащиеся, какие – расширить, углубить, закрепить).
4. Воспитательные и развивающие задачи урока (формирование мировоззрения, формирование нравственных понятий и отношений, идеалов и интересов, развитие способностей и т.д.).
5. Тип, структура урока. Их целесообразность.
6. Содержание урока:
 - научная и гуманистическая направленность;
 - системность, связь с предыдущими и последующими уроками;
 - связь с практикой, с жизнью и опытом учащихся;
 - связь с другими предметами;
 - полнота и доступность по содержанию и объему;
 - соответствие материала образовательным и воспитательным задачам урока, его научно-теоретический уровень.
7. Методы учебной работы:
 - адекватность методов и приемов, которые использовал учитель для изучения нового материала, закрепления, контроля и оценки знаний, навыков и умений;

- эффективность использования наглядных пособий и ТСО;
- сочетание фронтальной и индивидуальной форм работы с учащимися;
- разнообразие способов работы на уроке;
- соотношение воспроизводящей и творческой мыслительной деятельности школьников;
- что побуждало учащихся на уроке к активной мыслительной деятельности (создание проблемных ситуаций, дискуссия, эвристическая беседа, комбинированный опрос, составление плана и т.д.);
- методы и приемы формирования навыков учебной деятельности школьников (обучение приемам воспитания, организация успешного понимания и запоминания материала, обучение приемам чтения, ведения записей, проверки усвоения и т.д.);
- дифференцированный подход;
- полнота и глубина проверки;
- обучающий и воспитывающий характер контроля и оценки знаний и умений;
- характеристика уровня знаний и умений учащихся на основе анализа проверки;
- логическая стройность и дидактическая законченность урока.

8. Руководящая роль учителя на уроке:

- какие методы и приемы работы учителя способствовали организации положительного настроения, внимания и дисциплины учащихся в начале урока во время опроса, объяснения нового материала, домашнего задания и т.д.
- были ли допущены ошибки учителем и какие;
- использование учителем знаний возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в управлении учебной деятельностью и поведением учащихся;
- умение учителя вызвать познавательный интерес и активность учащихся;
- как учитель стимулирует самообразование и самовоспитание учащихся;
- характеристика воспитательных отношений учителя с классом по содержанию, форме и стилю (доброжелательность, требовательность, умение доказывать и убеждать, использовать свою эрудицию, эмоциональность, манера держаться, речь, педагогический такт, внешний вид учителя);
- отношение учащихся к учителю;
- педагогическая культура учителя.

9. Общая оценка урока. Степень достижения целей. Элементы творчества учителя. Рекомендации учителю.

13.3 Примерная схема конспекта внеклассного мероприятия на английском языке

1. Общие сведения об условиях проведения воспитательного мероприятия.

Школа
Количество учащихся
Тема
Класс
Дата проведения

Цель мероприятия (чем мотивировался его выбор, входит ли мероприятие в систему традиций, в систему воспитательной работы школы (класса) или является эпизодическим).

2. Анализ процесса подготовки мероприятия.

Кто был инициатором проведения мероприятия. Срок подготовки мероприятия. Насколько оно соответствовало интересам и пожеланиям учащихся. Степень самостоятельности школьников в ходе подготовки мероприятия. В какой мере соблюдался принцип добровольности участия в мероприятии.

3. Ход мероприятия.

Насколько организованным было начало мероприятия (дисциплина)? Соответствовало ли внешнее убранство помещения и внешний вид учащихся цели проведения мероприятия? В какой мере были соблюдены гигиенические требования в ходе подготовки и проведения мероприятия? Степень технической оснащенности занятия. Какими приемами, средствами и методами были доведены до его участников основные цели мероприятия? В какой мере школьники были увлечены занятием: эмоциональные реакции и особенности поведения учащихся в процессе проведения мероприятия? Активность отдельных учеников, высказывания, свидетельствующие о том, что мероприятие вызвало непосредственный интерес, характер высказываемых оценочных суждений.

Какие массовые явления наблюдались в ходе мероприятия (дух соревнования, вдохновения, смена коллективного настроения, подражания, внушение и т.д.).

Роль учителя в процессе проведения занятия (стиль руководства), педагогический такт и др.

Уровень общения и стиль взаимоотношения учителя и учащихся.

4. Общий вывод о целесообразности и ценности мероприятия.

Какова идейная и воспитательная ценность мероприятия? Какие морально-политические, интеллектуальные и эстетические убеждения оно формирует? Какие социальные установки это мероприятие вызвало? Влияние проведенного мероприятия на совершенствование межличностных отношений в коллективе, установление новых контактов и т.д. Какова информационная насыщенность и познавательная значимость подготовленного материала? Насколько затрагиваемые вопросы углубляли знания учащихся и расширяли их кругозор?

В какой мере были учтены возрастные и индивидуальные особенности учащихся в подготовке и проведении занятий? Общая оценка воспитательной и познавательной ценности мероприятия.

13.4 Обязанности студентов

В период прохождения педагогической практики студенты обязаны:

- своевременно выполнять все виды работ, предусмотренные программой практики, проводить учебно-воспитательную работу;
- выполнять правила внутреннего распорядка, распоряжения администрации образовательного учреждения, руководителей практики, следить за соблюдением правил техники безопасности и охраны труда, жизни и здоровья детей, соблюдать нормы педагогической этики;
- своевременно и тщательно готовиться к работе с учащимися;
- присутствовать на всех мероприятиях, предусмотренных программой педагогической практики, проводимых в образовательном учреждении;
- иметь утвержденные и подписанные методистом конспекты всех уроков, воспитательных и внеклассных мероприятий по предмету за два дня до их проведения;
- изучать детский коллектив, проводить диагностическую работу, владеть средствами коррекции, находить пути воздействия на детей;
- анализировать свою работу, вести дневник практики (отчет) по установленной форме.

Студент обязан:

- соблюдать режим работы школы и правила внутреннего распорядка;
- приходить к началу уроков в своем классе, уходить по окончании их;
- обращаться к учителям, студентам-практикантам по имени отчеству;

- быть внимательным, доброжелательным и вежливым в отношении со школьниками, учителями, родителями, преподавателями, студентами группы;

- выполнять все задания по содержанию практики. Сдавать отчеты в точно указанные сроки;

- посещать все консультации, пробные уроки, зачетные мероприятия;

- в случае пропуска дня занятий (по болезни, другим уважительным обстоятельствам), опоздания сообщить руководителю практики заранее или передать через студентов группы, позвонить в школу по телефону; сразу же после прихода лично подойти к руководителю практики и объяснить причину отсутствия или опоздания, передав необходимые документы (справка о болезни, повестка и т.д.);

- предупреждать учителя о своем присутствии на уроке.

Студент не должен:

- ходить в школе в верхней одежде и головном уборе;

- входить в класс после звонка;

- выходить во время урока;

- разговаривать на уроках;

- курить в школе или на ее территории;

- демонстрировать дурные привычки или невоспитанность;

Студент может:

- обращаться за помощью к администрации школы, учителям, методистам;

- высказывать претензии и замечания по организации практики заведующему практикой, факультетскому руководителю, методистам.

Примечание:

1. Студенты, не выполнившие программу практики по уважительной причине, направляются на практику вторично в свободное от учебы время.

2. Студенты, не выполнившие программу практики без уважительной причины или получившие неудовлетворительную оценку, могут быть отчислены из института, как имеющие академическую задолженность в порядке, предусмотренном уставом вуза.

3. На период практики один из студентов, проходящих практику в данном образовательном учреждении, назначается старостой группы; в его обязанности входит: учет посещаемости студентов, общая организация работы, оповещение студентов о коллективных консультациях и семинарах, выполнение поручений руководителей практики.

ТЕСТЫ

Тест 1

1. Формирование фонетического навыка предполагает:
 - а) перестройку первичной артикуляции;
 - б) формирование фонемного слуха;
 - в) овладение аудитивными навыками.
2. Целью первого этапа формирования грамматического навыка является создание ориентировочной основы:
 - а) применение;
 - б) тренировка;
 - в) ознакомление и первичное закрепление.
3. Подставьте сочетания числительных с существительными в предложения в соответствии с контекстом:
 - а) повторительное упражнение;
 - б) подстановочные и конструктивные упражнения;
 - в) тренировочные упражнения на базе работы с текстом.
4. Совершенствование речевого грамматического навыка целесообразно проводить посредством:
 - а) пересказа или изложения прослушанного текста;
 - б) беседы по просмотренному диафильму;
 - в) оба варианта верны.
5. Грамматическое правило должно быть:
 - а) функциональным, наглядным, адекватным;
 - б) коммуникативным, достаточно наглядным;
 - в) ясным, достаточным, кратким.
6. Группа упражнений, ориентированная на овладение грамматикой иностранного языка на уровне слов и словосочетаний, текстов:
 - а) упражнения для лексикализованного овладения грамматическим материалом;
 - б) упражнения на сегментирование грамматического целого;
 - в) упражнения для контроля рецептивных грамматических навыков.
7. Работа с аудиотекстом в условиях фонокласса состоит из:
 - а) начального, текстового, конечного этапов;
 - б) предтекстового, текстового, послетекстового этапов;
 - в) оба варианта верны.
8. Чтение бывает:
 - а) просмотрным, ознакомительным, беглым;
 - б) поисковым, внимательным, быстрым;
 - в) изучающим, поисковым, ознакомительным, просмотрным.

9. Изучающее чтение представляет собой:

- а) чтение «для себя»;
- б) беглое, выборочное чтение;
- в) вдумчивое, неспешное чтение.

10. Подстановочные упражнения используются для:

- а) прослушивания и повторения форм по образцу;
- б) закрепления грамматического материала;
- в) формирования навыков комбинирования, замены.

11. Тренировка грамматического материала происходит с помощью:

- а) имитационных, постановочных упражнений;
- б) конструктивных, повторительных упражнений;
- в) дифференцированных, постановочных упражнений.

12. Рецептивное усвоение грамматических знаний связано с:

- а) применением;
- б) узнаванием;
- в) ознакомлением.

13. Основной прием ознакомления с новым материалом:

- а) презентация;
- б) контроль правильности понимания;
- в) анализ формы для определения содержания.

14. Лексико-грамматическая идентификация иноязычных речевых высказываний реализуется в ходе выполнения упражнений типа:

а) включите в функционально ориентированное высказывание различные функциональные реплики;

б) составьте развернутый диалог на основе предлагаемой программы общения;

в) назовите ситуации, в которых употребляется высказывание: «Чтобы выразить просьбу, мнение, отношение, англичане говорят так: ...»

15. Прослушайте предложение и составьте следующее собственное, сочетающееся по смыслу с прослушанным:

- а) упражнение для обучения антиципации;
- б) упражнение на развитие аудитивной памяти;
- в) упражнение на обучение восприятию речевого потока.

16. Обучение диалогической речи посредством создания ситуаций общения предполагает:

- а) овладение тактикой построения диалога;
- б) овладение навыками, нужными для реализации ситуации общения;
- в) овладение образцовыми высказываниями на иностранном языке.

17. Объект «изучения» при изучающем виде чтения:

- а) содержание;

- б) логико-смысловая структура текста;
- в) информация.

18. Обзорное чтение необходимо для:

- а) для установления наличия в тексте интересной информации;
- б) для выделения основных мыслей;
- в) для выделения существа сообщаемого.

19. Подвиды просмотрового чтения:

- а) конспективное, реферативное;
- б) ориентированное, обзорное;
- в) оба варианта верны.

20. В чтении выделяют:

- а) содержательный план;
- б) выразительный план;
- в) информационный план.

21. Уровень сочетания парадигматических и синтагматических характеристик в речевом потоке выявляется при:

- а) анализе владения иностранным языком;
- б) комплексном тестировании владения иностранным языком;
- в) исследовании владения иностранным языком.

22. Тестирование грамматики:

а) вставьте пропущенные в предложениях предлоги из приведенного списка:

б) вставьте пропущенные глаголы в предложения, при этом воспользуйтесь списком глаголов;

в) соотнесите две группы прилагательных и найдите пары антонимов.

23. Языковые игры бывают:

- а) лексические, фонетические;
- б) грамматические, орфографические;
- в) оба варианта верны.

24. Игра «Правильно-неправильно»:

- а) орфографическая;
- б) фонетическая;
- в) грамматическая.

25. Основная функция психотехнических игр в обучении иностранному языку:

- а) создание внутренней наглядности;
- б) управление учебно-познавательной деятельностью;
- в) формирование лексических и грамматических навыков.

26. Основная цель деловой игры в обучении иноязычной речи:

- а) выработка и повышение профессиональной компетенции;

- б) стимулирование связной спонтанной речи;
 - в) активизация грамматики и лексики в устной речи.
27. Предмет деловой игры составляют:
- а) моделирование (воспроизведение);
 - б) управление меняющимися условиями отношений игры.
 - в) оба варианта верны.
28. К основным факторам деловой игры не относится:
- а) изменяющиеся обстоятельства и ситуации;
 - б) качественные и количественные характеристики;
 - в) реализация мотива достижения в решении отдельных задач.
29. Деловая игра представляет собой:
- а) модель профессиональной деятельности;
 - б) управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых;
 - в) создание у обучаемых внутренней наглядности.
30. К печатным пособиям относятся:
- а) тексты для аудирования;
 - б) тематические картины;
 - в) песни страны изучаемого языка.

Тест 2

1. Режимы работы в лингафонном кабинете (ЛФК):
- а) звукосниматель – класс, ученик – ученик;
 - б) учитель – класс, учитель – ученик;
 - в) оба варианта верны.
2. Этот режим работы ЛФК используется для организации парной или групповой беседы:
- а) «учитель – класс»;
 - б) «ученик – ученик»;
 - в) «учитель – ученик».
3. «Смысловые вехи» - это:
- а) правильное интонационное членение предложения;
 - б) значение каждого кадра;
 - в) нет верного варианта.
4. Кинокольцовки – это:
- а) диафильм, имеющий несколько колец;
 - б) небольшие кадры киноленты;
 - в) киноленты, склеенные в кольцо.
5. Телевизионные упражнения по функциональной грамматике строятся на:
- а) материале небольших диалогов-образцов;

- б) моделировании возможного иноязычного поведения;
 - в) развитии образно-стилистического мышления.
6. На данном этапе звукозаписи следует использовать различные приемы анализа и дискуссии:
- а) на подготовительном этапе;
 - б) на этапе воспроизведения;
 - в) на этапе собственно видеозаписи.
7. Основная учебно-методическая единица обучения:
- а) диалог;
 - б) текст;
 - в) упражнения.
8. Наиболее часто для формулирования пунктов плана используются:
- а) именные словосочетания;
 - б) предложения;
 - в) оба варианта верны.
9. Формула определения:
- а) видовое понятие = родовое понятие + видовые отличия;
 - б) родовое понятие = видовое понятие + родовые отличия;
 - в) родовые отличия = видовое понятие + видовые отличия.
10. Указание – это:
- а) выделение внешних признаков предмета, явления, события;
 - б) разъяснение значения слова путем перечисления предметов, явлений, называемых этим словом;
 - в) пояснение одного понятия другим, более знакомым, ясным.
11. Раскрытие наиболее выдающихся признаков, предметов, явлений:
- а) пояснение;
 - б) характеристика;
 - в) описание.
12. Структурной связью повествования является:
- а) хронология;
 - б) события;
 - в) обратная хронология.
13. Структурным элементом рассуждения не является:
- а) прямая хронология с отступлениями;
 - б) доказательство от посылок к выводу;
 - в) познавательное движение.
14. Предельно сжатое, краткое изложение главного содержания текста:
- а) краткое содержание;
 - б) аннотация;
 - в) конспект.

15. Тезис – это:

- а) вид работы над учебной, научной литературой;
- б) раскрытие какой-либо части понятия с определенной целью;
- в) вид записи при чтении, позволяющий обобщить материал.

16. Систематизация языкового материала в целях обучения иностранному общению предполагает:

- а) анализ содержания и структуры коммуникативного аспекта общения;
- б) полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между общающимися;
- в) использование системного описания фонетического, лексического и грамматического аспекта языка.

17. Теория об акцепторе действия принадлежит:

- а) Л.С. Выготскому;
- б) П.К. Анохину;
- в) А.Н. Леонтьеву.

18. Особый смысл для обучения иностранному языку имеют структурные формы общения:

- а) диалог, монолог;
- б) полилог, беседа;
- в) оба варианта верны.

19. Концепцию механизмов речи предложил(а):

- а) Т.В. Ахутина;
- б) П.К. Анохин;
- в) нет верного варианта.

20. Предучебная систематизация обучения включает:

- а) систематизацию общей структуры обучения;
- б) тщательный анализ реальной или предполагаемой общей деятельности;
- в) формирование системы обучения.

21. Коммуникативная компетенция не включает:

- а) социологическую компетенцию;
- б) лингвистическую компетенцию;
- в) дискурсивную компетенцию.

22. Развивающий аспект предполагает:

- а) приобретение знаний о строе языка;
- б) формирование мировоззрения учащихся;
- в) осознание средств выражения мыслей.

23. Методическая категория «Содержание обучения» отвечает на вопрос:

- а) Зачем учить?
- б) Чему учить?
- в) С помощью чего учить?

24. Система языковых средств, необходимых для общения, и правил их использования – это:

- а) речь;
- б) язык;
- в) мышление.

25. Речевой навык- это:

- а) творческая деятельность, связанная с использованием воображения;
- б) освоение фонетических, лексических и грамматических сторон речи;
- в) речевые операции, выполнение которых доведено до степени совершенства.

26. Средства обучения иностранным языкам могут быть:

- а) обязательными, вспомогательными;
- б) техническими и не техническими;
- в) оба варианта верны.

27. К основным средствам обучения относятся:

- а) учебно-методические комплекты;
- б) технические средства;
- в) дидактические средства.

28. Неотъемлемой частью учебного процесса является:

- а) контроль;
- б) урок;
- в) общение.

29. Методическое содержание урока иностранного языка не включает:

- а) индивидуализацию;
- б) ситуативность;
- в) социальность.

30. Речевую функциональность общения определяет:

- а) цель, которая преследуется при говорении, письме и чтении;
- б) задача, которая преследуется при говорении, письме и чтении;
- в) нет верного варианта.

Тест 3

1. Основные черты урока иностранного языка:

- а) адекватность упражнений цели урока;
- б) последовательность упражнений;
- в) оба варианта верны.

2. Ритмико-интонационные навыки предполагают:

- а) действия и операции по узнаванию отдельных фонем, слов;
- б) умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах;
- в) знание ударения и интоном.

3. Основные теоретические положения артикуляторного подхода были разработаны учеными-лингвистами:

- а) И.А. Грузинской и К.М. Колосовым;
- б) И.Н. Верещагиной и Л.С. Выготским;
- в) В.Г. Костомаровым и Н.Г. Судьбиной.

4. Знать слово значит:

- а) знать его форму, значение, употребление;
- б) знать его перевод, функцию, синоним;
- в) нет верного варианта.

5. Необходимые разъяснения, памятки, инструкции о способах реорганизации и систематизации изученной лексики составляет:

- а) лингвистический компонент содержания обучения лексике;
- б) методологический компонент содержания обучения лексике;
- в) психологический компонент содержания обучения лексике.

6. «Грамматика является разделом языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания»:

- а) С.Ф. Шатилов;
- б) Б.З. Биболетова;
- в) В.Г. Гак.

7. Наиболее общее, стратегическое положение обучения иностранному языку:

- а) метод;
- б) компетенция;
- в) подход.

8. Подход, где правила грамматики не объясняются:

- а) дифференцированный;
- б) имплицитный;
- в) эксплицитный.

9. «Usage» означает:

- а) усвоение норм употребления;
- б) реальное использование;
- в) тренировка.

10. Процесс восприятия и понимания речи со слуха – это:

- а) диалог;
- б) аудирование;
- в) оба варианта верны.

11. Восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова:

- а) вероятностное прогнозирование;
- б) артикулирование;
- в) речевой слух.

12. Аудирование на узнавание конкретных слов, структур, извлечение конкретной информации:

- а) направленное аудирование;
- б) аудирование со зрительной опорой;
- в) подготовленное аудирование.

13. К аутентичным материалам относятся:

- а) газетные статьи, брошюры;
- б) реклама, письма;
- в) оба варианта верны.

14. Р.К. Миньяр-Белоручев выделял виды чтения:

- а) аналитическое и ознакомительное;
- б) изучающее и поисковое;
- в) просмотрное и беглое.

15. Данная мотивация основана на ясном осознании как конечной цели изучения иностранного языка, так цели выполнения каждого упражнения:

- а) целевая мотивация;
- б) мотивация успеха;
- в) эстетическая мотивация.

16. К разновидностям монолога не относятся:

- а) приветственная речь, похвала, порицание;
- б) лекция, рассказ, описание;
- в) нет верного варианта.

17. Самая первая (основная) характеристика монолога:

- а) целенаправленность;
- б) логичность;
- в) смысловая законченность.

18. Формирование монологических умений на основе различных этапов работы с текстом:

- а) путь обучения монологу «снизу вверх»;
- б) путь обучения монологу «сверху вниз»;
- в) оба варианта верны.

19. Основные характеристики диалога:

- а) логичность, самостоятельность;
- б) реактивность, ситуативность;
- в) выразительность, непрерывный характер.

20. Диалог бывает:

- а) порицательным, приветственным;
- б) описательным, информативным;
- в) стандартным, свободным.

21. Под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения:

- а) в лингвистике;
- б) в методике;
- в) в грамматике.

22. Обучение собственно письменной речи становится целью обучения собственно письменной речи на этапах:

- а) начальном и младшем;
- б) среднем и старшем;
- в) конечном и старшем.

23. Обучение письму идет путем:

- а) от сложного к простому;
- б) от простого к сложному;
- в) от частного к общему.

24. Одним из наиболее проблемных моментов в обучении письму является:

- а) графика;
- б) орфоэпия;
- в) орфография.

25. При обучении говорению 10-12 лет назад акцент смещался в сторону обучения:

- а) монологу;
- б) диалогу;
- в) письму.

26. Обычно начинают обучать говорению с(о):

- а) становления произносительных навыков;
- б) формирования лексических и грамматических навыков;
- в) оба варианта верны.

27. Контроль бывает:

- а) своевременным;
- б) текущим;
- в) нет верного варианта.

28. Навыки:

- а) первичны;
- б) вторичны;
- в) врожденные.

29. К навыкам чтения первой группы относятся компоненты техники чтения:

- а) речедвигательный образ речевой единицы, значение;
- б) зрительный образ речевой единицы, речедвигательный образ речевой единицы;
- в) зрительный образ речевой единицы, значение;

30. На начальном этапе чтение про себя составляет:

- а) 90%;
- б) 50%;
- в) 10%.

ОТВЕТЫ К ТЕСТАМ

Ответу к тесту 1

1. а	4. в	7. б	10. б	13. в	16. б	19. в	22. а	25. а	28. б
2. в	5. а	8. в	11. а	14. в	17. в	20. а	23. в	26. а	29. а
3. б	6. а	9. в	12. б	15. а	18. в	21. б	24. б	27. в	30. б

Ответу к тесту 2

1. в	4. в	7. б	10. б	13. а	16. в	19. в	22. б	25. в	28. в
2. б	5. а	8. в	11. б	14. б	17. б	20. б	23. б	26. а	29. а
3. а	6. б	9. а	12. в	15. в	18. в	21. а	24. в	27. б	30. а

Ответу к тесту 3

1. в	4. а	7. б	10. б	13. в	16. в	19. б	22. б	25. а	28. в
2. в	5. б	8. в	11. в	14. б	17. в	20. в	23. в	26. а	29. б
3. а	6. в	9. а	12. а	15. а	18. а	21. а	24. в	27. б	30. а

Список использованной литературы

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985.
2. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М., 1964.
3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: русский язык, 1977.
4. Вопросы методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе / ред. А. С. Шкляева. – Казань: Казанский гос. университет, 1961. – 263 с.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: М.: Глосса, Москва, 2000.
6. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
7. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского как иностранного. М.: русс.яз., 1993. – С.83.
8. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – М., 1991.
9. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество // Избр. тр. – М., 1998.
10. Ижогоина, Т.А. Как научить малышей читать / Т.А. Ижогоина // Иностранные языки в школе. – 1993. – №1. – С.49 – 51.
11. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1986.
12. Колесникова И., Долгина О. «Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков» - СПб., 2001. – С.52.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
14. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. М.: Педагогика, 1981. - 192 с.
15. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учеб. пособие / В.М.Филатов, В.П.Белогрудова, Т.Е.Исаева. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
16. Миролюбов А.А., История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, 2002. – С.11.
17. Онищук В.А. Урок в современной школе. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1981. — 191 с.
18. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX / под редакцией И.В.Рахманинова. – М.: «Педагогика», 1972. С.267.

19. Пальмер.Г. Устный метод обучения иностранным языкам. - М., 1960.
20. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5-11 классы. М., 2000.
21. Павлова И. П. Программированное обучение иностранным языкам. – М., 1985.
22. Пассов Е. И., Кузнецова Е.С., Формирование лексических навыков, Воронеж: Интрелингва, 2002 – 40 с.
23. Психология и основы методики преподавания иностранных языков (на материале немецкого языка) / Г. Е. Ведель. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1974. - 271 с.
24. Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. - М., 1947.
25. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., 1998.
26. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М., 1981.
27. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М., 2002.
28. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. М., 1978.
29. Тер-Минасова С. Г. Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков. – М., 1994.
30. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
31. Фокина, К. В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. — М.: Издательство Юрайт, 2009. — 158 с.
32. Формирование лексических навыков: Учебное пособие / Под. ред. Е.И.Пассова, Е.С.Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва». - 2002. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», №8).
33. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М., 1989.
34. Шатилов С. Ф., Методика обучения немецкому языку в средней школе, Москва: Просвещение, 1986 – 223 с.
35. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общ. вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. — Изд. 2-е. — М.: Высш. шк., 1974. — 111 с.

36. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. М., 2002.