Владимирский государственный университет

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-методическое пособие

Владимир 2023

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-методическое пособие

Электронное издание

Владимир 2023

ISBN 978-5-9984-1857-0
© Михалева О. В., 2023

УДК 811.111
ББК 81.2Англ

Автор-составитель О. В. Михалева

Рецензенты:
Кандидат педагогических наук, доцент
старший научный сотрудник лаборатории информатики
и информатизации образования Института стратегии развития образования
В. А. Касторнова

Кандидат педагогических наук
доцент кафедры второго иностранного языка
и методики обучения иностранным языкам
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
М. В. Гайлит

Лингводидактика и методика обучения основным видам речевой деятельности [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. О. В. Михалева ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2023. – 276 с. – ISBN 978-5-9984-1857-0. – Электрон. дан. (1,82 Мб). – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод DVD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Цель пособия – сформировать систему знаний студентов о содержании и структуре занятий по иностранному языку в рамках начальной и основной средней школы, научить будущих специалистов грамотному подбору упражнений с целью формирования речевой деятельности у обучающихся. В пособии содержатся задания, направленные на совершенствование навыков работы с поисковой системой Интернет, а также в Microsoft Power Point. Тесты, данные в приложении, помогут студентам самостоятельно оценить уровень овладения изученным материалом, который может быть использован при подготовке к проведению практических занятий по дисциплине «Иностранный язык». Издание содержит десять глав, включающих темы. После каждой темы даны контрольные вопросы для обсуждения.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», дневной формы обучения.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Табл. 5. Библиогр.: 36 назв.

ISBN 978-5-9984-1857-0 © Михалева О. В., 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 6

Глава 1. ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 7
Тема 1.1. Цель обучения иностранным языкам 7
Тема 1.2. Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам 9
Тема 1.3. Прагмалингводидактика в обучении иностранным языкам 13
Тема 1.4. Компьютерная лингводидактика 16

Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ 34
Тема 2.1. Подходы к формированию фонетических навыков 35
Тема 2.2. Особенности формирования фонетических навыков на различных этапах обучения 37
Тема 2.3. Контроль сформированности фонетических навыков 42

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ 44
Тема 3.1. Роль и место лексических навыков в формировании иноязычной коммуникативной компетенции 44
Тема 3.2. Активный, пассивный и потенциальный словарь 46

Глава 4. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ 54
Тема 4.1. Цели и содержание обучения грамматике иностранного языка 56
Тема 4.2. Продуктивные и рецептивные грамматические навыки. Система грамматических упражнений 59
Тема 4.3. Контроль сформированности грамматических навыков 67

Глава 5. ОБУЧЕНИЕ ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 69
Тема 5.1. Этапы обучения основным видам речевой деятельности 69
Тема 5.2. Продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности 71

Глава 6. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ 74
Тема 6.1. Аудирование как цель и средство обучения 74
Тема 6.2. Трудности понимания иноязычной речи на слух и пути их преодоления 75
Тема 6.3. Механизмы аудирования 79
Тема 6.4. Цели и содержание обучения аудированию 81
Тема 6.5. Система упражнений на развитие навыков и умений аудирования 88
Тема 6.6. Методика работы с аудиотекстом 90

Глава 7. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ 95
Тема 7.1. Цель и содержание обучения чтению 97
Тема 7.2. Формирование техники чтения 99
Тема 7.3. Этапы обучения технике чтения 103
Тема 7.4. Виды чтения 109
Тема 7.5. Требования, предъявляемые к учебным текстам 112
Тема 7.6. Система работы с текстом 115
Тема 7.7. Контроль сформированности навыков и умений чтения .. 118

Глава 8. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ 123
Тема 8.1. Говорение как вид речевой деятельности 123
Тема 8.2. Цели обучения говорению 129
Тема 8.3. Технология обучения иноязычной монологической речи 130
Тема 8.4. Упражнения на развитие навыков монологической речи 134
Тема 8.5. Технология обучения иноязычной диалогической речи 136
Тема 8.6. Контроль и оценка умений говорения 142

Глава 9. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ 145
Тема 9.1. Цели и содержание обучения письму 148
Тема 9.2. Технология формирования умений иноязычной письменной речи 158
Тема 9.3. Упражнения при обучении письму 159

Тема 9.4. Контроль сформированности умений письменной речи... 163
Тема 9.5. Система упражнений в соответсвии с обучением основным видам речевой деятельности 165

Глава 10. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 180
Тема 10.1. Цифровые технологии в обучении фонетике 188
Тема 10.2. Цифровые технологии в обучении лексике 196
Тема 10.3. Цифровые технологии в обучении грамматике..... 200
Тема 10.4. Цифровые технологии в обучении аудированию..... 204
Тема 10.5. Цифровые технологии в обучении говорению и письму 207
Тема 10.6. Принципы построения современного занятия по иностранному языку..... 209

ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 247

ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ 248

ТЕСТЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ 250

ГЛОССАРИЙ 267

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК..... 273

ВВЕДЕНИЕ

Знания, умения и навыки, а также опыт их практического применения в обучении основным видам речевой деятельности на занятиях по иностранному языку – неотъемлемая часть профессиональной подготовки будущих лингвистов к преподавательской деятельности, которую они могут осуществлять как в школе, так и в системе СПО.

Успех преподавания во многом зависит от освоенных методических, лингводидактических подходов, применяемых в процессе преподавания иностранного языка, от сформированных знаний и навыков, а также мастерства в использовании не только традиционных форм, методов и средств обучения языку, но и инновационных методов при проведении занятий с целью решения задач, связанных с обучением основным видам речевой деятельности по иностранному языку с целью формирования у обучающихся коммуникативной компетенции.

В учебном пособии изложено основное содержание дисциплины «Основы лингводидактики». Изучение лингводидактики и методики обучения основным видам речевой деятельности позволяет освоить как теоретические, так и практические аспекты преподавания иностранного языка; применять современные подходы к системе обучения аудированию, говорению, письму.

В результате изучения курса студенты должны уметь: использовать цифровые технологии в обучении иностранным языкам; практически применять приемы и методы обучения иностранному языку; готовить учебные материалы для занятий с учетом этапа и профиля обучения; разрабатывать план-конспект урока; организовывать самостоятельную работу обучающихся с учетом доступной цифровой среды, используя различные приемы самообразования; планировать и проводить занятия на иностранном языке.

Данное пособие является неотъемлемой частью научно-методического обеспечения курса «Основы лингводидактики».

Глава 1. ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Тема 1.1. Цель обучения иностранным языкам

Цель любого обучения является важной социально-педагогической и методической категорией. Основной целью обучения иностранным языкам является изучение языка и культуры любой из зарубежных стран. Данная постановка цели детерминирует основные аспекты функционирования системы языкового образования, определяя ее содержание и формы, методы и средства овладения этим содержанием.

Стоит отметить, что цель непосредственно связана с социальным заказом общества и государства в отношении языкового образования своих граждан.

Также цель ставится с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы образования. Так как дисциплина «иностранный язык» является лишь одним из учебных предметов в рамках системы образования, то определение целей обучения этому предмету должно осуществляться с ориентацией на общеобразовательный контекст.

Методическая составляющая понятия «цель обучения иностранным языкам» заставляет при ее формулировании обращаться к основным положениям лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. Разноаспектная детерминированность целей обучения иностранным языкам дает основание считать, что данная категория есть некое промежуточное звено между социальным и методическим.

С одной стороны, цель объективируется в общественных и государственных нуждах, выражая их социальный заказ, с другой - она определяет политику языкового образования, определяя ее содержание, организацию и результаты. В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит социальная деятельность людей, их отношения и взаимодействия. Следовательно, исходную точку анализа целевых аспектов языкового образования составляет группа

так называемых социальных факторов, т.е. социально-экономические, политические и социально-педагогические факторы. Действие этих факторов проявляется, прежде всего, в отношении общества к иностранным языкам вообще и к людям, владеющим двумя или несколькими неродными (в том числе иностранными) языками, в частности, а также в тех требованиях, которые общество предъявляет к уровню и качеству языкового образования своих граждан на конкретном этапе своего социально-экономического развития. Именно в этом и проявляется сущность языкового образования как ценности, результата и процесса.

Совокупность социальных факторов обусловливает социальный заказ общества и государства по отношению к языковому образованию. Влияние социального заказа на формулировку цели проявляется как в области воспитательной функции учебного предмета, так и в сфере практических задач, решаемых в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку. В связи с расширением межкультурных контактов и обменов, усилением процессов глобализации во всех сферах жизни современного общества современные образовательные программы по иностранному языку предусматривают развитие у учащихся всех видов речевой деятельности.

В настоящее время основную цель обучения иностранным языкам можно рассматривать с позиции формирования личностных качеств учащегося, возможность и стремление участвовать в процессе межкультурной коммуникации. В данном случае мы говорим о формировании у учащегося признаков характерных для «вторичной языковой личности».

Комплексность и многозадачность цели обучения иностранным языкам предполагает формирование у обучающихся основных черт характерных для «вторичной языковой личности», позволяющих реализовывать адекватное межкультурное взаимодействие. При этом цель рассматривается как совокупность трех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: прагматического, педагогического и когнитивного.

Прагматический компонент цели обучения иностранным языкам связан с формированием у учащихся знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся.

Педагогический компонент цели обучения иностранным языкам призван дать ответ на вопрос: какие качества необходимо сформировать у обучающегося, чтобы он был способен осуществлять межкультурную коммуникацию.

Когнитивный компонент цели обучения иностранным языкам связан с такими категориями, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения обучающегося к иностранному языку, к культуре народа - его носителя. При определении сущности когнитивного компонента цели обучения иностранным языкам важно исходить из понимания, что язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами. Таким образом, успешная реализация этой цели возможна только при сбалансированности трех названных выше ее компонентов. Излишняя гиперболизация или недооценка того или иного из них приводит к отрицательным последствиям и уводит в сторону от стратегических задач обучения учебному предмету.

Тема 1.2. Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам

Анализ современных отечественных и зарубежных публикаций свидетельствует о том, что, начиная с 70-х годов, методическая наука стремится укрепить свои теоретические основы за счет осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса обучения иностранным языкам с целью создания объективной научной основы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития.

Иными словами, отмечается общая направленность на усиление теоретической базы методической науки за счет лингводидактических данных, позволяющих сориентироваться в полифонии методических мнений, которые имеют подчас противоречивый характер и нередко недостаточно обоснованы в теоретическом плане. Однако однозначного мнения относительно статуса лингводидактики как науки, ее объекта и предмета исследования нет.

Так, в отечественной науке отстаивается точка зрения, что лингводидактика есть общая теория овладения и владения языком в условиях обучения, теория «приобретения» языка или своего рода лингвистическая антропология, выступающая в качестве «метатеории» для разработки модуса производства методик обучения иностранным языкам. В определенном смысле данное понимание лингводидактики как науки близко к отдельным аспектам прикладной лингвистики (Applied Linguistics), развиваемым в англоязычных странах.

Лингводидактика - научная дисциплина, восходящая своими истоками в 1970-е годы. Начиная с этих лет, методическая наука стремится укрепить свои теоретические основы за счет осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса обучения иностранным языкам с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования. В этих условиях практическое владение иностранными языками стало насущной потребностью людей. Необходимость удовлетворить эти многообразные потребности стимулировала создание гибкой и вариативной системы форм, средств и способов обучения иностранным языкам, разработку разных методических подходов.

Многообразие вариантов обучения иностранным языкам и обучающих средств предъявило новые требования к преподавателю, которому в новых педагогических условиях необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методических систем той, которая в большей степени адекватна условиям обучения.

Для этого ему также необходимо знать, что следует понимать под «владением языком» и по каким законам протекает процесс овладения языком в учебных условиях. Новая образовательная парадигма потребовала переосмысления методических подходов с точки зрения овладения обучающимся иностранным языком в зависимости от условий в которых проходит процесс обучения.

В это период отечественная методическая наука делает упор на теоретическую базу за счет лингводидактических данных, позволяющих ориентироваться в многообразии методических мнений и подходов, имеющих подчас противоречивый характер и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане.

Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом интересов и психологов, и психолингвистов, и лингвистов, и методистов. В то же время подойти к осмыслению этого процесса лишь с позиции той или иной отдельной дисциплины, значит, не получить полной картины, показывающей механизм усвоения языка в учебных целях. Сделать это позволяет, только лингводидактика, ибо она, являясь интегративной наукой, призвана дать, как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях. В основе теории обучения иностранным языкам лежат три дисциплины такие как:

1)лингводидактика;

2)дидактика иностранного языка;

3)методика обучения конкретному языку, или частной методики.

Так, лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком. При этом речь идет об описании и объяснении механизмов и внутренних структурно-образующих процессов овладения языком, как родным, так и иностранным. Для специалиста, занимающегося дидактическими вопросами, способность к речевому общению выступает в качестве стратегической цели обучения, в то время как предметом частной методики является процесс передачи и усвоения (изучения) способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий

обучения. Поскольку методист занимается вопросами формирования способности к общению на изучаемом языке, он должен обладать знаниями особенностей процесса овладения этой способностью. Однако сама методика не формирует подобные знания, она берет их из других областей знаний, и прежде всего из дидактики. Последняя является наукой об общих закономерностях обучения любому, без исключения, языку.

Лингводидактика как наука направлена на решение таких глобальных задач как методология обучения иностранным языкам. Она позволяет установить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой находится билингвальная (полилингвальная) и бикультурная (поликультурная) языковая личность обучающегося.

Лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития как желаемого результата в процессе преподавания и изучения иностранного языка, а также изучить специфику как объекта усвоения/преподавания (языка, языковой картины мира носителя изучаемого языка), так и взаимодействие всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих и, более широко, культурологических) и механизм их устранения. Большую перспективность имеет исследование особенностей обучения и усвоения языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др.

Таким образом, резюмируя вышесказанное проведение исследований в области лингводидактики дает возможность создания научной основы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития, методов, в основе которых лежит, прежде всего, идея о формировании языковой личности.

Тема 1.3. Прагмалингводидактика в обучении иностранным языкам

Отечественные разработки в области лингводидактики в течение десятилетий выступали основой языковой подготовки студентов. Именно на них строилась методика обучения иностранным языкам как специальности. Однако современное высшее образование требует изменений в языковой подготовке студентов как в методике, средствах обучения, так и в его содержании. Студенты не в полной мере могут оперировать, различными регистрами речевого общения на иностранном языке. Нередко имеют место несоответствия синтаксического и лексического аспектов речи студентов. Владение иностранным языком как специальностью востребовано в тех случаях, когда оно имеет прагматический характер и специалист способен эффективно использовать свои иноязычные компетенции в сфере профессиональной деятельности.

Прагматизация иноязычной деятельности студентов стала одной из острых проблем и их языковой подготовке. Интеграцией прагматики, социолингвистики и методики преподавания иностранных языков обусловлено новое направление в методике, которое получило рабочее название прагмалингводидактика.

Целью прагмалингводидактики является исследование проблем обучения иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей обучаемым адекватно участвовать в реальной межкультурной коммуникации в зависимости от ситуации общения (формальной, нейтральной и неформальной).

Приоритетная задача прагмалингводидактики – реализация в практике подготовки студентов в условиях тех глобальных изменений, которые происходят в современном английском языке, что обеспечивает развитие диапазона иноязычной коммуникации, становление умения четко, ясно, логично и точно выражать мысли, адекватно используя языковые средства в соответствии с функциональным стилем речевого общения. Анализ практики преподавания английского языка с позиции современных представлений о целях и задачах развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов, развития их способностей как межкультурных коммуникантов приводит к

выводу о том, что в сложившихся условиях требуются учебники и учебные пособия нового поколения, созданные с учетом прагмалингводидактического аспекта обучения иностранным языкам. Прагмалингводидактическим взглядом на содержание обучения иностранным языкам и культур обусловлено расширение межкультурных знаний студентов, под которыми в современном образовательном пространстве подразумевается знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран, а также знание более широкого круга мировых культур.

Не отвергая фундаментальных принципов отечественно лингводидактики, а именно личностно-ориентированной направленности обучения, когнитивной направленности обучения, межкультурной направленности процесса обучения автономии обучаемого в учебной деятельности, обстоятельности процесса обучения иностранным языкам, и акцентируя внимание на прагматическом аспекте, выделены следующие основные принципы прагмалингводидактики:

- Прагматизация иноязычной коммуникативной деятельности обучаемых. В центре внимания прагмалингводидактики оказывается взаимосвязь языка и среды его функционирования, языковых структур, с одной стороны, и деятельностных структур с другой. Прагматика в этой концепции устанавливает, каковы цели и результаты использования языка в речевой деятельности. Имеется в виду прагматика иноязычной коммуникации, к которой можно отнести не только правила общения, но и знание закономерностей внешнего мира вообще.

Эффективным средством прагматизации речи студентов на английском языке являются новейшие результаты генезиса лексического состава английского языка, в том числе аббревиатуры, используемые в речи как самостоятельные полносоставные лексические единицы, и заимствования на других языков, обогащающих лексикон современного английского языка.

- Учет тенденции развития изучаемого языка. В сегодняшнем культурно-прагматическом пространстве, окружающем человека,

появляются все новые языковые явления, составляющие неотъемлемую часть повседневной жизни иноязычною сообщества, отражающие события, явления, стили, взгляды, новые течения в искусстве, литературе и т. п.

Поскольку любая модель обучения иностранным языкам, по мнению Ю.Н. Караулова, строится на «образе языка», существующем в лингвистике в каждый конкретный период времени, то очевидным представляется, что современный «образ языка» должен использоваться в лингводидактических целях.

Знание новейшей лексики иностранного языка чрезвычайно важно, так как это поможет обучающемуся лучше ориентироваться в потоке иноязычной информации, продуктивно использовать мультимедийные ресурсы и компьютерные технологии.

При построении занятий по иностранному языку преподаватель должен учитывать также функционально-стилистические особенности изучаемого иностранного языка, что в свою очередь предполагает наличие упражнений, направленных на развитие языкового чутья и культуры общения на иностранном языке. И эту реальность преподавателям иностранного языка нельзя не учитывать при подборе материалов и разработке технологий обучения, которые должны создавать общую прагматическую территорию и общую информационную зону, когда обучаемые совместно разделяют значения лингвистических категорий и, соответственно, выбирают регистры речевого общения.

Одной из таких технологий могут быть прагмакоммуникативные комплексы, которые повысят эффективность приобретаемых знаний и умений. Таким образом, разработанная концепция прагмалингводидактического обучения современной английской речи и система технологий, ее обеспечивающая, носят универсальный характер и могут быть применены в обучении иностранным языкам в различных условиях.

Тема 1.4. Компьютерная лингводидактика

Современные информационные и коммуникационные технологии находят все более широкое применение в системе образования, кардинально его изменяя не только новыми способами и формами, но и новыми видами и средствами достижения целей обучения.

Теория обучения иностранным языкам также претерпевает существенные преобразование под влиянием развития новых информационных и коммуникационных технологий.

Понятие «компьютерная лингводидактика» было детерминированно возникновением новых методов работы с информацией различной природы происхождения и новых форм коммуникации.

Появление компьютерной лингводидактики как раздела методической науки обусловлено общими интеграционными процессами во всех сферах человеческой деятельности. Компьютерная лингводидактика имеет междисциплинарный характер. Многие исследователи указывают на связь компьютерной лингводидактики с другими областями знаний, такими как прикладная лингвистика, психология, математическая лингвистика, системы искусственного интеллекта. Но с точки зрения содержания и генезиса наиболее естественная и тесная связь компьютерной лингводидактики существует с общей дидактикой и лингводидактикой.

Дидактика (*от греч. didaktikós – поучающий, относящийся к обучению)* определяется как теория обучения, которая исследует содержание, методы и формы организации обучения.

Предметом дидактики является обучение, понимаемое как единый процесс преподавания и учения.

Задачами дидактики являются:

- определение содержания образования и его объема на каждом уровне обучения;
- описание и объяснение процесса обучения;
- разработка теоретических моделей процесса обучения и проверки их на практике;
- разработка более совершенной организации процесса обучения, новых обучающих систем и новых технологий обучения.

*Лингводидактика***,** или дидактика языка, исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает он в качестве первого или второго.

Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом исследования и психологов, и психолингвистов, и лингвистов, и методистов. В то же время подойти к осмыслению этого процесса лишь с позиций той или иной отдельной дисциплины значит не получить полной картины, показывающей механизмы усвоения языка в учебных целях. Сделать это позволяет, по мнению многих ученых, только лингводидактика, так как она является интегративной наукой и призвана дать как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях.

Лингводидактика – это отраслевая дидактика, представляющая собой методологическую основу теории обучения иностранным языкам.

Компьютерная лингводидактика – это область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку.

Общая дидактика отвечает на два основных вопроса: чему учить? и как учить?

Первый вопрос касается отбора содержания обучения, разработки образовательных стандартов, учебных планов, программ.

Второй – принципов, методов, форм, средств обучения и технологий обучения.

Лингводидактика отвечает на вопрос «Как учить?», но в разрезе предметных целей лингвистики и методики, то есть речь идет о профессионально ориентированной дидактике.

Компьютерная лингводидактика отвечает на вопрос: как решать проблемы лингводидактики и методики преподавания языка в условиях глобально меняющихся технологий информационного общества?

Развитие компьютерной лингводидактики непосредственно связано с совершенствованием компьютерных и сетевых технологий, поэтому предметом исследования данного раздела методики являются

не только языковые, психологические, психолингвистические, методические аспекты лингводидактики, но и формально-содержательные компоненты новых информационных технологий.

В методике преподавания иностранного языка возникают новые задачи. Особенностью нового этапа развития и становления методики обучения иностранным языкам является постоянно растущее число практико-ориентированных цифровых образовательных платформ, ресурсов с возможностью их дальнейшего профессионального практического использования в процессе обучения иностранным языкам.

Данная тенденция детерминирована целым рядом обстоятельств:

- необычайно стремительным замещением аналоговых технологий цифровыми;
- полной компьютеризацией образовательных организаций;
- появлением новых отношений между субъектами образовательных процессов;
- постепенным изменением в законодательной базе России, обеспечивающей развитие компьютерных и сетевых форм обучения на основе современных информационных технологий.

По логике, методика преподавания языка как никакая другая наука заинтересована в использовании мультимедийных и интерактивных свойств компьютерных технологий, так как эти качества в наиболее полной мере позволяют реализовать основные принципы дидактики:

- наглядность,
- доступность,
- посильность,
- индивидуализацию,
- сознательность,
- активность.

Проведенный научный анализ показывает, что новые информационные технологии создают условия для их полноценной реализации, коренным образом изменяя весь образовательный процесс.

Однако в жизни практика очень далека от теории и прежде всего потому, что информационные технологии являются формой представления очень наукоемких технологий в образовании. Наукоемкие технологии в настоящее время применяются во всех сферах производства, в том числе и в высшей школе.

Чем характеризуются наукоемкие информационные технологии?

Тем, что на этапе их создания вкладываются большие средства (интеллектуальные и материальные) в научную проработку всех составляющих конечного продукта. Следовательно, и для практического использования информационных технологий в конкретной сфере деятельности необходимы специалисты, обладающие не только высоким уровнем компетентности в своей специальности, но и знаниями, адекватными современному состоянию информационных технологий. Иными словами, современному педагогу необходимо ***объединение компетенций***: профессиональной и информационной.

Длительное время подготовка преподавателей иностранного языка для работы в новых условиях информационного общества осуществлялась лишь на уровне освоения общей компьютерной грамотности, что не позволяло преподавателю получить системные знания и практические умения в области использования цифровых технологий применительно к профессиональной сфере преподавания иностранного языка.

Так, в области создания стандартов по общей компьютерной грамотности сделано довольно много. Например, в европейских странах проблемам информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) придается первостепенное значение. С 2001 года программа сертификации European Computer Driving Licence (ECDL – Европейские компьютерные права), также известная под названием International Computer Driving Licence (ICDL – Международные компьютерные права), была рекомендована Европейской комиссией в качестве основного стандарта компьютерной грамотности населения стран-членов.

К 2003 году программа ECDL/ICDL получила международное признание и поддержку государственных органов и образовательных структур многих стран. Это, наряду с широкой популярностью программы в международных деловых кругах, научных и компьютерных обществах, сделало ее основной сертификацией пользователей персональных компьютеров. Данная программа была внедрена и в российское образование, многие вузы использовали ее в качестве стандарта для определения уровня компетентности педагогов в области информационных и коммуникационных технологий.

Но сегодня перед специалистами и, в частности, перед преподавателями иностранного языка и русского языка как иностранного очень остро стоит проблема эффективного использования информационных технологий в профессиональной сфере.

До недавнего времени в недостаточной мере изучались психологические проблемы информационных технологий, их педагогическая интерпретация, создано относительно немного программных средств учебного назначения, баз данных и баз знаний, электронных учебников, программ диспетчеризации учебного процесса и т.п.

В настоящий момент цифровизация образования выступает на качественно новом уровене: решаются задачи связанные с массовой сетевой коммуникацией, массовым использованием компьютерных технологий в общем и профессиональном образовании.

Доминантой внедрения компьютера в образование является резкое расширение сектора **самостоятельной** учебной работы, которая эффективна, как правило, только в активно- деятельностной форме. Принципиальное новшество, вносимое компьютером в образовательный процесс, – интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения. Именно это новое качество дает возможность надеяться на эффективное, реально полезное расширение сектора самостоятельной учебной работы.

За последние десятилетия мы могли наблюдать многочисленные попытки использования компьютера в практике преподавания языка. Проблема решалась, как правило, за счет идеи создания компьютер-

ных обучающих программ (КОП), с помощью которых, по мнению авторов, можно решить многие проблемы компьютерного обучения.

Надо отметить, что для преподавания иностранного языка6 особенно английского, появилось довольно большое количество программных продуктов в сравнении с другими языками, например, французским.

Созданные программы отражают не только интуитивное, но и научное понимание использования компьютерных программ и цифровых образовательных платформ в преподавании иностранного языка и являются частью мировоззрения, позволяющего строить системное обучение на основе компьютерных и технологий, массовой сетевой коммуникации и могут расцениваться как неотъемлемая часть нового цифрового обучения.

Однако, давайте рассмотрим почему цифровая трансформация в системе обучения иностранным языкам не произошла раньше?

В качестве основных причин такого положения до начала XXI века можно назвать следующие:

- высокая технологичность исполнения программы, требующая труда высококвалифицированных программистов;
- большая трудоемкость производственных процессов; •
- отсутствие новой методологической базы; •
- недостаточная готовность большинства опытных методистов принимать участие в коллективной работе по созданию программных продуктов учебного назначения.

Состоянию работ в области компьютерного обучения иностранным языкам в 80–90-х годах прошлого столетия были свойственны те же особенности, которые выявлены для сферы исследования, называемой человеко-компьютерным взаимодействием, а именно:

- теория не является ведущей по отношению к практике,
- часто исследования направлены на изучение и интерпретацию успешных практических решений;
- когнитивное пространство исследований не является однородным,

- трудно найти связи и стыки между отдельными его подобластями, что затрудняет аккумуляцию знаний;
- отсутствуют связи между результатами исследований и практической реализацией компьютерного обучения иностранным языкам.

Основная характеристика компьютерного обучения иностранным языкам как объекта научного исследования состоит в его очевидной междисциплинарной природе. Речь идет о специфическом типе проблемно-ориентированного исследования, расположенного между областью чистых теоретических исследований, в которых главное – знание, и областью информированного действия, где на первом месте стоят применимость, эффективность и практические результаты.

Цель таких исследований лежит в области практики, и их осуществление требует первичного выделения и отграничения объекта исследования, его структурных компонентов, соотнесенных с предметами исследующих этот объект дисциплин.

Междисциплинарная сущность объекта определяет и междисциплинарную парадигму его исследования.

Так, выделение параметров классификации компьютерных обучающих программ и систем может проводиться в соответствии с тем или иным аспектом их анализа:

- общесистемным,
- информационно-кибернетическим,
- семиотическим,
- психолого-педагогическим, л
- лингводидактическим и пр.

В частности, в качестве чисто системных оснований классификации можно назвать открытость–закрытость, автономность–принадлежность другой системе в качестве структурного элемента и т.д.

Большинство компьютерных обучающих программ для преподавания иностранных языков, созданных в начале двадцать первого века, были созданы методом прямого программирования с использо-

ванием различного рода вспомогательных средств в виде функциональных библиотек.

При таком подходе можно было создавать программы с хорошими динамическими характеристиками, с профессионально выполненным дизайном, но, как показывает практика, в большинстве случаев законченного программного продукта не получалось из-за нестабильности творческих коллективов разработчиков.

Более того, существовавшие компьютерные программы оказывались «закрытыми» не только для модификации и сопровождения, но и для дальнейших творческих разработок по результатам опытной продукции. Программы подобного типа трудно было интегрировать в учебный процесс.

Но наиболее важным недостатком такого подхода решения компьютерного образования в преподавании иностранного языка можно было считать невозможность преподавателя-практика влиять на качество и совершенствование программных продуктов. Его абсолютная зависимость от программиста не позволяела ему стать субъектом информатизационных процессов в его профессиональной области и, следовательно, создавать и прогнозировать педагогические и дидактические инновации, которые неизбежно должны были появляться в связи с развитием новых форм коммуникации в среде новых информационных технологий.

В современных условиях мы можем говорить о стройной концепции компьютерного образования не только в методике преподавания любой дисциплины, но и в методике преподавания иностранных языков.

Существующие разработки и тиражирование учебных цифровых программных продуктов стали предметом бизнеса, и рынок цифровых образовательных технологий заполняется весьма разнородной и разноплановой продукцией, выявление критериев оценки качества этой продукции и ее выбора приобретает все большую актуальность.

Как правило, критериями этой оценки служат в основном технические характеристики программных продуктов, не связанные непосредственно с педагогическими и методическими основами их

создания. Учитываются качество графического дизайна, надежность программного решения, наличие документации, ее качество, ясность и четкость инструкций и т.д. Все эти критерии, безусловно, важны, однако не они определяют основные характеристики программных продуктов, предназначенных для обучения иностранным языкам.

С точки зрения Р.К. Потаповой, факторами при оценке программных продуктов для обучения иностранным языкам должны являться те представления о природе языка, механизмах его усвоения, о стиле и характере взаимодействия преподавателя и обучаемого, на которые осознанно или неосознанно опираются авторы тех или иных учебных курсов.

Существенно отличаются и парадигмы использования компьютера в процессе обучения, которые традиционно делятся на так называемую тьюторскую парадигму, когда компьютер стремится заменить преподавателя во всем многообразии его функций, игровую парадигму и парадигму применения компьютера в качестве инструментария. Все эти представления могут существенно отличаться друг от друга и приводить к совершенно разным методическим концепциям обучения и, соответственно, логике и структуре программных продуктов. К сожалению, именно эти самые существенные критерии оценки часто остаются без внимания.

По мнению Р.К. Потаповой, при анализе этого вопроса удобно воспользоваться представлениями, разработанными в области интеллектуальных обучающих систем, так как известно, что интеллектуальная обучающая система включает в себя пять основных модулей:

• модуль предметной области;
• модуль обучаемого;
• педагогический модуль;
• экспертный модуль;
• модуль интерфейса.

Предметная область содержит представления о языке как предмете усвоения. История лингвистических учений показывает, насколько различными могут быть эти представления. История методики преподавания иностранных языков демонстрирует, как эти

представления о природе языка в сочетании с данными психологии, психолингвистики и педагогики формируют разнообразные концепции усвоения иностранного языка.

В качестве примера можно привести два различных подхода к обучению чтению, один из которых можно условно назвать «хоулистическим», а другой – «навыковым».

Для отечественной школы более типичен «навыковый» подход к обучению, который предполагает изолированную обработку целой иерархии разнообразных промежуточных навыков чтения. Число таких промежуточных навыков может колебаться от 20 до 350. Такой подход можно назвать подходом «снизу-вверх».

«Хоулистический» (от англ. whole – весь, целый) подход или подход «сверху вниз» означает взгляд на усвоение языка как на социолингвистический процесс, при котором уровни языка взаимодействуют интерактивно и рекурсивно, а не линейно. Даже при ранних стадиях обучения чтению при таком подходе обучаемые имеют дело с языком на уровне предложения, абзаца или текста, когда различные системы языка (фонологическая, синтаксическая, семантическая) могут функционировать интерактивно. Упор делается на активную когнитивную деятельность чтеца, и вместо обучения отдельным навыкам чтения применяются стратегии управления пониманием и выдвижением, и проверкой гипотез.

«Хоулисты» используют реальные ситуации чтения для активизации языковых подсистем на основе создания актуальной потребности и рассматривают обучение как серию последовательных аппроксимаций, при котором обучаемые выводят многие правила функционирования языка путём открытия. Они «учатся читать читая». Естественно, что при создании компьютерных программ для преподавания иностранного языка необходимо учитывать методическую концепцию, на основе которой проводится обучение.

В конце прошлого и начале этого века стремительный прогресс в области новых информационных технологий создал условия предпосылки для преподавания языка в сети.

Исследователи обратили внимание на изучение дидактического потенциала компьютерного обучения за счет использования новых возможностей, которые приобрел компьютер с развитием локальных, глобальных сетей и программного обеспечения системного, прикладного, специального назначения.

Проблема усложнилась, разделившись на два тесно связанных, но обладающих своими специфическими особенностями направления: собственно, компьютерное обучение и обучение в сети. Характер взаимодействия педагога и обучающегося различен при компьютерной и сетевой формах обучения, следовательно, и требования технологического и методического характера к программному обеспечению учебного назначения будут разными.

Последнее время характеризовалось появлением многочисленных отраслевых информатик (социальная, правовая, экономическая, биоинформатика и др.), назначение которых заключается в организации прохождения информатизационных процессов в конкретной отрасли. Идея деления общей информатики на многочисленные отраслевые была предсказана еще в 1987 году академиком Д.А. Поспеловым (президент Ассоциации искусственного интеллекта СССР).

В конце прошлого века зародилась новая область лингводидактики – компьютерная лингводидактика, призванная изучать теорию и практику использования компьютерных технологий в обучении иностранному языку.

Компьютерная лингводидактика является междисциплинарной областью знаний, тесно связанной с развитием новых информационных технологий, прикладной лингвистикой, компьютерной психологией, разработками в области искусственного интеллекта, педагогического дизайна, теорией и практикой компьютерного обучения в целом

Использование современных цифровых технологий в обучении иностранному языку развивается в двух сферах: в обучении родному и иностранному языку. В теоретических и практических аспектах компьютерной лингводидактики, разрабатывающихся учеными разных стран, выделяется три направления исследований.

1. Разработка теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку. Здесь рассматриваются:

- методологические проблемы компьютерной лингводидактики;
- психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения языку;
- вопросы дизайна обучающих компьютерных систем;
- вопросы типологии компьютерных обучающих
- материалов;
- проблемы оценки качества компьютерных средств
- обучения;
- возможности развития коммуникативных навыков в
- процессе обучения с использованием компьютеров.

2. Экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов, предназначенных для различных целей, форм и профилей обучения.

3. Исследование путей интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку и разработка эффективных приемов органичного использования информационных технологий в учебном процессе.

Компьютерная лингводидактика развивается очень динамично, и сейчас она стоит на пороге нового этапа, а именно перехода от ***описательно-теоретического*** характера возможностей информационных технологий к практическому их использованию в практике преподавания языка в массовом порядке, так как на программно-техническом уровне уже созданы все предпосылки для независимой творческой деятельности педагога.

На наш взгляд, самой актуальной задачей современной компьютерной лингводидактики является создание убедительной теоретической базы, которая позволит педагогу-практику использовать ее в качестве понятного руководства по эффективному использованию цифровых технологий в реальном учебном процессе.

Данная теория может быть построена только на базе солидного опыта, приобретенного в результате ***практической работы*** по созда-

нию электронных обучающих материалов непрограммируемым способом.

При этом особое внимание компьютерная лингводидактика должна уделить научному анализу тенденций, формирующих закономерности развития информационных технологий, а также селективному отбору инструментальных средств, посредством которых преподаватель может создавать компьютерные обучающие программы без помощи программиста.

В современной системе средств обучения появились новые средства обучения – компьютерные средства обучения. Компьютерные средства обучения становятся важным компонентом учебного процесса при преподавании иностранного языка.

За последние 20 лет компьютерные средства обучения изменялись в сторону все большей интеллектуализации, то есть приобретали способности выполнять более сложные модели дидактических процессов. Настоящий момент характеризуется наличием компьютерных средств, педагогический потенциал которых не востребован в силу чрезвычайной новизны и технологической сложности этого явления.

Компьютерные средства обучения. являются продуктом развития информационных технологий, поэтому и изучение их свойств и качеств невозможно без учета закономерностей и изменений, происходящих в среде новых информационных технологий.

В настоящее время наблюдаются следующие стойкие тенденции развития технологий и инструментальных средств разработки компьютерных средств обучения:

- обеспечение возможности применения инструментария исполнителями, не являющимися профессиональными программистами;
- использование объектно-ориентированного подхода и принципов, лежащих в основе CASE-технологий;
- централизация управления проектом и создание условий для многократного использования ресурсов (программных и информационных компонентов, дидактических, методических и интерфейсных решений);

- обеспечение непрерывной поддержки всех этапов разработки;
- воплощение в специализированных инструментальных средствах возможностей автоматизированной реализации в компьютерных средствах обучения приемов компьютерной дидактики;
- использование визуальных средств разработки, стирающих границы между проектированием и реализацией;
- интеллектуализация инструментария и создаваемых с его помощью продуктов;
- обеспечение возможности быстрого построения прототипа компьютерных средств обучения. не дожидаясь завершения разработки всех входящих компонентов;
- обеспечение возможности обновления (наращивания, развития) продукта без его полномасштабного репроектирования;
- обеспечение условий для участия в проектировании специалистов по предметной области (авторов курсов);
- широкая поддержка мультимедийных технологий.

Понять сущность информатизационных процессов можно, лишь владея практическими навыками работы с компьютерными средствами обучения и инструментальными средствами создания компьютерных средств обучения.

В свою очередь, компьютерные средства обучения и информационные системы дают преподавателю новые импульсы и идеи в разработке образовательных технологий в сфере компьютерной дидактики, способствуют появлению нового типа современного специалиста-преподавателя высшей школы – компьютерного методиста.

Компьютерные средства обучения составляют основу образовательных информационных технологий. Создание компьютерных средств обучения перспективная область для преподавателей, ученых, методистов.

Однако существующая система создания компьютерных средств обучения для иностранного языка с помощью программистов неэффективна, бесперспективна и во многом противоречит философии развития новых информационных технологий, сущность которой в обеспечении условий, при которых каждый специалист должен вла-

деть определенным набором инструментальных средств, позволяющих решать его профессиональные задачи непрограммируемым способом.

Настало время определиться с вопросом о роли программиста в создании компьютерных средств обучения, так как именно от решения этого вопроса зависит методология исполнения обучающих программ для конкретной специальности, в нашем случае – для преподавания иностранного языка, и подготовка педагогов для работы в новых условиях.

История развития информационных технологий свидетельствует, что программисты высокого порядка (представители софтверных компаний мирового уровня, например, Microsoft, Macromedia, Indigorose, Half-Baked Software и др.) создают и постоянно совершенствуют программные оболочки, в среде которых педагог может производить обучающие материалы непрограммируемым способом. К тому же данные программные продукты постоянно наполняются разнообразными дизайнерскими решениями (шаблонами, фонами, кнопками, флаш-роликами, специально подготовленными тематическими рисунками и фотографиями и т.д.), которые освобождают педагога и от этого вида деятельности.

Сейчас специалистам в области компьютерной лингводидактики нужно строить свою работу не на основе современного состояния цифровых технологий, которые еще во многом ограничивают возможности педагогов в производстве компьютерных средств обучения, а посредством анализа динамики развития информационных технологий (например, если сравнить современные компьютерные технологии с аналогичными десятилетней давности, то можно увидеть какие возможности предоставят нам технологии в следующие 10 лет).

Чем выше средний уровень специальной подготовки преподавателя в области информационных технологий, тем более совершенные программные оболочки будут создавать софтверные компании. Иными словами, непосредственное участие программиста в группе разработчиков компьютерных средств обучения не требуется, но необходима специальная подготовка педагога в области проектирования

обучающих материалов и педагогического дизайна. Разделение труда – естественная практика в развитии человеческого общества.

К числу первостепенных задач компьютерной лингводидактики необходимо отнести создание ***профессионально-ориентированной*** программы повышения квалификации преподавателей в области использования цифровых технологий в преподавании языка и приобретения навыков производства мультимедийных обучающих материалов в среде специализированных и стандартных программных приложений.

В этой связи был разработан семинар «Основы компьютерных и сетевых технологий в практике преподавания иностранного языка».

Данный семинар имеет установку на подготовку целевой аудитории для перспективной работы в условиях быстроразвивающихся технологий, а именно преподавателей иностранных языков и русского языка как иностранного.

Данный курс имеет ***блочно-модульный*** принцип построения. Под учебными модулями понимаются относительно автономные разделы курсов, органически связанные друг с другом и вводимые в учебный процесс единым, целостным блоком.

Курс состоит из трех модулей.

Первый модуль посвящен созданию интерактивных, мультимедийных электронных обучающих материалов и основам веб-дизайна в среде стандартных прикладных приложений (Word, Powerpoint и др.).

Второй модуль направлен на приобретение знаний и умений в области Интернет-технологий. (Использование приложения FrontPage для создания компьютерных практикумов, а также для размещения информации и управления ею в сети.)

Предназначение третьего модуля – научить педагогов создавать компьютерные обучающие программы ***тренажерного*** и ***контролирующего*** типа в среде специальных инструментальных систем (Hot Potatoes, Tester и др.).

Реализуется данный курс на основе проектного метода.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Этот метод органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой- то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», то есть если это теоретическая проблема – то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (в университете, в реальной жизни). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Проектный метод востребован преподавателями информационных технологий, так как он демонстрирует высокую эффективность, мотивированность обучения, снижение перегрузки и повышение творческого потенциала обучающихся.

Таким образом, закономерное развитие информационных и коммуникационных технологий ставит перед методикой преподавания иностранного языка новые задачи, приоритетом которых является активное использование цифровых технологий (иммерсивных технологий) для решения профессиональных задач в практической работе на новом технологическом уровне.

Мониторинг (наблюдение, анализ, прогнозирование) развития информационных технологий и их влияния на формирование образовательной сферы позволяет заключить следующее:

- в настоящий момент цифровизация образования вступает на качественно новый уровень: решается задача массового использо-

вания цифровыхх технологий в общем и профессиональном образовании;

- актуальные проблемы методики преподавания иностранного языка связаны с компьютерными средствами обучения, самым перспективным направлением науки, а именно с иммерсивными технологиями;
- цифровые технологии развиваются по направлению создания инструментальных средств, позволяющих преподавателю самостоятельно продуцировать электронные обучающие материалы, которые можно использовать в компьютерном и сетевом обучении;
- прохождение информационных процессов в каждой сфере сопряжено с решением специфических профессиональных задач, решить эти задачи наиболее адекватно могут лишь высококомпетентные специалисты данной области;
- повышение квалификации преподавателей иностранных языков наиболее эффективно проводить на специализированных курсах, имеющих целевую, профессионально-ориентированную программу.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается основная цель обучения иностранному языку в современных условиях?
2. В чем заключается ключевое значение лингводидактики как науки?
3. Как вы понимаете понятие «прагмалингводидактика»? Дайте свою формулировку данной дефиниции.
4. Дайте описание лингводидактике как науке. В чем ее отличие от методики?
5. Назовите основные принципы прагмалингводидактики.
6. Дайте определение компьютерной лингводидактике. В чем ее отличие от дидактики и методики

Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Коммуникативная компетенция, которой должны овладеть учащиеся в процессе изучения иностранного языка, тесно связана с языковыми навыками, которые являются основными для речевой деятельности. К языковым навыкам относятся:

- лексические;
- грамматические;
- фонетические.

Фонетический навык необходим для понимания речевого сообщения, выражения мысли и выполнения коммуникативной функции. Вот почему необходимо уже на начальном этапе обучения иностранному языку начинать работу над произношением учащихся. Формирование фонетического навыка необходимо для формирования навыков устной и письменной речи, аудирования, чтения. Обучающийся должен знать не только звуки, но и как они соединяются в словах, а затем как эти слова соединять в предложение. Именно поэтому так важно в ходе занятия (урока) уделять большое внимание фонетике. С целью формирования фонетического навыка необходимо тщательно отбирать материал.

Фонетические навыки можно разбить на две большие группы: слухопроизносительные и ритмико–интонационные.

Слухопроизносительные навыки предполагают правильное произношение всех звуков и понимание их при аудировании или в речевом потоке.

К ритмико-интонационным навыкам относятся навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других.

Слухопроизносительные навыки в свою очередь, делятся на аудитивные (слуховые) и собственно произносительные.

Аудитивные навыки предполагают распознавание и различение отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т. д.

Собственно, произносительные навыки предполагают умение правильно соединять звуки в словах, словосочетаниях, предложениях. При этом необходимо соблюдать ударение, паузы и интонацию.

Следует отметить, что в зависимости от языка меняется и артикуляция, а именно положение языка, губ, степень напряженности, общая направленность движений при артикуляции и т.д. Здесь можно выделить несколько типов фонем.

Существуют фонемы близкие в двух языках; фонемы, имеющие черты сходства, но не совпадающие полностью в двух языках; фонемы, отсутствующие в одном из языков.

При изучении фонем первого типа происходит процесс переноса из родного языка и никакой специальной работы с ними не предусматривается.

Второй тип фонем предполагает наличие сходных, но не совпадающих полностью фонетических элементов. Изучение данных фонем вызывает у обучающихся затруднение в процессе произношения, так как произношение этих фонем требует перестройки артикуляционной базы. Самыми трудными для овладения считаются фонемы, отсутствующие в родном языке. К ним также можно отнести дифтонги – в английском языке и трифтонги в немецком.

Тема 2.1. Подходы к формированию фонетических навыков

В российской методике существует два подхода к обучению фонетике: артикуляторный и акустический.

Артикуляторный подход был предложен лингвистами И.А.Грузинской и К.М.Колосовым.Они выделяют три типа фонем: совпадающие в обоих языках; несовпадающие; частично совпадающие. При этом обучение иностранному языку начинается с вводного фонетического курса. Каждый звук отрабатывается отдельно. Отработка звуков происходит поэтапно.

1. Обучающиеся внимательно знакомятся с тем, в каком положении должны быть органы речи при произнесении звука.

2. Они должны поставить свои органы речи в нужное положение.

3. Артикулирование или собственно произнесение звука.

4. 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.

Отработка звуков происходит в произношении различных комбинациях с другими звуками, в словах и словосочетаниях (при этом считается совсем необязательным знать значение произносимых слов). Однако, следует отметить ряд недостатков, которые характерны для данного подхода.

1. Изучение фонетики требует много времени.

2. При переходе от одного звука к другому происходит деавтоматизация навыка.

3. Обучение произношению в отрыве от слуховых/аудитивных навыков также не слишком эффективно сегодня, когда целью обучения является формирование различных составляющих коммуникативной компетенции.

Данный подход используется преподавателями при подготовке учителей иностранного языка, филологов, лингвистов.

Акустический подход предполагает осознанное запоминание особенностей артикуляции. При этом происходит слуховое восприятие речи и ее последующая имитация. Усвоение звуков идет в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение или имитация. Такое интенсивное изучение фонетики предполагает большое количество аудирования на занятиях.

Широкое применение в современном обучении иностранному языку получил *Дифференцированный подход*. Как и в акустическом подходе, большое внимание здесь уделяется аудированию. Для аудирования используются записи не только аутентичной речи, но и специально адаптированной. Не исключается и возможность объяснения способов артикуляции звуков, однако в отличие от артикуляторного подхода это необязательно происходит с помощью специальных тер-

минов. 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 [ɔ] – 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. В рамках данного подхода большое внимание уделяется транскрибированию.

Тема 2.2. Особенности формирования фонетических навыков на различных этапах обучения

Начальный этап самый важный этап в изучении и овладении иностранным языком. Именно на начальном этапе происходит становление артикуляции, но и всех остальных тесно связанных с ней навыков и умений. Так как постановка звуков происходит параллельно с изучением лексики и грамматики, последовательность введения фонетического материала диктуется его необходимостью для коммуникации. Вот почему приходится иногда на более ранней стадии обучения вводить звуки, которые являются наиболее трудными, не имеющими аналога в родном языке.

Например, уже на первых уроках английского языка ученики первого класса знакомятся с такой фразой, как «My name is ...», и ее вопросительной формой «What's your name...?». Сначала учитель произносит речевой образец, который надо изучить.

Например, произнося фразу «My name is...» учитель может назвать свое имя, тем самым дать понят ученикам что она обозначает или просто перевести на родной язык, чтобы учащиеся поняли, о чем идет речь. Как правило на начальном этапе обучения иностранному языку речь учителя утрированна. При объяснении и тренировке звуков учитель говорит учащимся, какое положение губ и языка должно быть при произнесении звука. Например, чтобы произнести английский звук [w], нужно губы округлить и несколько выдвинуть

вперед, произнося русское «у». Очень часто учитель при произнесении звуков отталкивается от произношения звуков родного языка. Например, при произнесении английского [r] можно отталкиваться от русского «ж».

Обучение фонетике строится по разному в зависимости от того какой иностранный язык изучается. Так при изучении английского языка учащиеся должны постепенно, но полностью освоить графическое обозначение всех звуков. Это необходимо для правильного чтения и работы со словарем. В немецком, французском и испанском языках вводятся лишь отдельные знаки.

Процесс формирования фонетических навыков будет происходить более эффективно ели в процессе обучения будут использованы аудиозаписи, при прослушивании которых учащиеся как бы «погружаются» в звуки в тот момент, когда им объясняют их артикуляцию. Далее необходима отработка произношения, которая также происходит на основе эталонов.

Для тренировки преподаватель как правило выбирает два типа упражнений.

Первый тип упражнений предполагает активное слушание образца и осознанную имитацию.

Второй тип упражнений также предполагают активное слушание, но затем учащийся должен распознать тот или иной звук, его долготу и краткость.

Аудированию всегда предшествуют подготовительные задания, призванные на активацию внимания и выделения из потока слов с конкретным звуком, который необходимо усвоить. Если учащийся узнал звук он поднимает руку. Данные упражнения являются подготовительным этапом в формировании слухо– произносительных навыков; они шлифуют слух и готовят почву для упражнений направленных на воспроизведение.

Регулярная работа с данными типами упражнений способствует преодолению межъязыковой и внутриязыковой интерференции (замена иноязычного звука звуком из родного языка). Повышению качества произношения способствует обучение правильной интонации.

При этом учитель жестами может показывать, как произносится та или иная фраза – это важная наглядная опора для учащихся на стадии становления слухо–произносительных и ритмико–интонационных навыков. Основными формами работы, которые используются при работе с данными типами упражнений могут быть

- хоровая;
- индивидуальная;
- парная.

Хоровая работа одна из наиболее распространенных форм работы над произношением. При этом позволяет каждому учащемуся многократно произносить нужные звуки, тем самым улучшая и оттачивая свое произношение. Известно, что некоторые ученики стесняются произносить те или иные звуки в присутствии одноклассников. Данная форма работы над фонетикой способствует преодолению боязни неправильного произношения. Однако не стоит и исключать индивидуальную форму работы, так как она повышает ответственность каждого учащегося.

Парная форма работы также может сочетаться с хоровой и индивидуальной. Организовать данную работу можно следующим образом. 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.

На начальном этапе обучения фонетике очень важно заострять внимание учащихся не только на правильном произношении звуков, но и на ударении и интонации. На начальном этапе очень важно научить учеников работать с аудиозаписями. От этого умения во многом зависит успех самостоятельной работы в дальнейшем. Если не обращать на это внимания сразу, то ученики воспринимают эти «ме-

лочи» как вещи второстепенного порядка и переучить их потом бывает очень трудно.

На начальном этапе для отработки и закрепления фонетического навыка подойдут детские песенки, стихотворения поговорки. На начальном этапе к обучению фонетике важно добавить изучение алфавита. Это необходимо для установления звуков с буквами, которыми они обозначаются. Несмотря на то, что ученики ничего не читают и не пишут, а только слушают и говорят.

На наш взгляд изучение фонетики должно проходить параллельно с изучением алфавита, который следует начинать с изучения согласных букв и соответственно звуков. Во-первых, согласные звуки английского алфавита соответствуют согласным звукам русского алфавита и легко запоминаются, а во-вторых согласные буквы составляют «каркас» большинства 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.

Следует учитывать тот факт, что отсутствие аудирования на среднем и старшем этапах обучения может привести к подавлению и потере иноязычных навыков, а произношение становится хуже. Таким образом, одной из основных задач на среднем и старшем этапах является сохранение и совершенствование фонетических навыков. Поэтому очень важно даже на продвинутом этапе обучения не забывать про

такой важный элемент урока как фонетическая зарядка и фонетическая отработка изученного материала, которая реализуется в процессе 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.

Что же такое фонетическая зарядка и в чем заключается ее цель?

Фонетическая зарядка – это комплекс упражнений направленных на отработку произношения и предупреждает забывание фонетического материала. Основной целью фонетической зарядки является устранение появления возможных фонетических сложностей любого порядка – слуховых, произносительных, ритмико– интонационных; отработка фонетических навыков, которые по какой–либо причине оказались недостаточно сформированны.

Фонетическая зарядка имеет вариативный компонент.

Вам предлагается познакомиться с примерами фонетической зарядки и что она может в себя включать:

- 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 непроизвольное 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?

Упражнения на тренировку и отработку фонетических навыков нмогут быть проработаны в любой части уроке. Иногда ее вообще может и не быть. Место, которое ей отводится преподавателем на уроке зависит от материала, который изучается и от последовательности выполнения тех заданий, где учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями.

Фонетическая зарядка как правило вводится преподавателем в начале урока, вводя учащихся в его атмосферу, нейтрализуя влияние звуковой среды на родном языке. Она может быть основана 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.

Тема 2.3. Контроль сформированности фонетических навыков

Контроль сформированности фонетических навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений в аудировании, говорении и чтении вслух. При оценке произношения следует различать фо-

нетические 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.

Контрольные вопросы

1. Дайте характеристику артикуляторному подходу. Перечислите его основные положения.
2. Назовите основные этапы работы со звуком.
3. С какой целью вводится фонетическая зарядка?
4. Какой материал может быть использован преподавателем при проведении фонетической зарядки?
5. Как преподаватель может проверить уровень сформированности фонетических навыков? Предложите свои приёмы контроля сформированности произносительных навыков.

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Тема 3.1. Роль и место лексических навыков в формировании иноязычной коммуникативной компетенции

Лексика играет важную роль в процессе овладения иностранным языком. Она выступает в качестве основного материал для построения нашей речи. При овладении иностранным языком лексика также важна, как и фонетика и грамматика. Лексика является конструктом с помощью которого передается и воспринимается содержательная сторона речи. Лексика выполняет номинативную функцию, т.к. Она является отражением всех сфер жизни. А также является неотъемлемым компонентом как реальной, так и воображаемой действительности. В живом акте речи лексическое и грамматическое нерасторжимы: грамматика организует словарь, в результате чего образуются единицы смысла – основа всякой речевой деятельности.

Все выше перечисленное детерминирует необходимость работы над лексической стороной речи в общеобразовательных организациях на всех уровнях.

Для современной системы образования формирование лексических навыков является одной из главных целей в процессе обучения иностранному языку. В соответствии с государственными образовательными стандартами определены конечные и промежуточные требования к уровню овладения лексическим минимумом.

Так, например, в процессе 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.

Лексическая единица – это отдельное слово, устойчивое словосочетание, идиома.

Овладение лексическими единицами является основой говорения, однако знание только значения слова недостаточно для комму-

никации. Не маловажную роль играет владение связями слова и образование на их основе словосочетаний.

Усвоить и быть способным воспроизвести лексическую единицу означает знать его формы, значение и употребление. Форма слова это его звуковое воплощение, которое способствует его правильному воспроизведению и пониманию, а также воспроизведению его. Также очень важно грамотно воспроизвести его графически верно с целью избежания не правильного его прочтения и как следствие его написание.

Еще на стадии изучения той или иной лексической единицы, во избежание ошибок в процессе употребления данного слова в речи, необходимо изучить его различные формы. Если лексическая единица предполагает какое–либо изменение или особенность образования грамматических форм, то об этом также следует сообщить обучаемым.

Говоря о лексическом значении слова, следует упомянуть о его многозначности. Данная характеристика присуща всем языкам.

Количество слов, имеющих разное значение в английском языке довольно велико. При введении лексической единицы необходимо знакомить учащихся с наиболее частотными значением или переводом данной лексемы. 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.

В процессе изучения лексики можно выделить 3 основных компонента:

- лингвистический компонент предполагает отбор лексических единиц используемых для решения определенных речевых задач, обусловлен контекстом, а также деятельностью данной возрастной группы обучаемых;
- методологический компонент включает необходимые разъяснения, памятки и инструкции по использованию словарей, форме ведения индивидуальных словарей и карточек с новой лекси-

кой, 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 формированием лексических навыков и умений.

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.

В процессе всего периода обучения происходит накопление и систематизация лексического минимума. Основной задачей преподавателя является мотивация учеников к работе над лексическим материалом, которое будет способствовать расширению словарного запаса.

Объем индивидуального лексического запаса, обучающегося можно определить с помощью специально разработанных тестов. Высшем уровнем владения лексическим материалом, может стать возможность его использования в процессе коммуникации, а также распознанаие лексической единицы в процессе чтения.

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.

Тема 3.2. 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.

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.

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 «зда-

ние» 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.

Давайте рассмотрим варианты заданий к упражнениям, направленным на запоминание слова, его семантики:

- 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». 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 темати-

ческих 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 развиться 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
- 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.

Контрольные вопросы

1. Каковы роль и место лексических навыков в овладении иноязычной речевой **деятельностью.**
2. Перечислите основные этапы работы над лексическим материалом
3. Назовите основные виды и типы упражнений, входящих в комплекс лексически направленных упражнений.
4. На какие категории могут быть разделены лексические упражнения? Дайте варианты заданий для каждой категории.
5. Существует суждение о том, что изучаемая лексика иностранного языка является источником новых знаний об истории, жизни и культуре народа, язык которого изучается. Докажите правоту данного тезиса и проиллюстрируйте примерами из школьного лексического минимума.

Глава 4. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Умение грамотно формулировать и выражать свои мысли на иностранном языке, сочетать слова, изменять словосочетания, использовать грамматические конструкции в зависимости от того, что вы хотите сказать в данный момент, или о том, что было раньше является одним из важнейших условий использования языка как средства коммуникации.

Умение грамотно сорить предложения используя правила грамматики изучаемого языка важно не только для коммуникации в устной и письменной формах, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении или общении. Недостаточный уровень владения грамматическим материалом и навыком его применения может стать непреодолимым барьером на пути овладения иностранным языком. Как следствие отсутствием иноязычной коммуникативной компетенции.

Знание лексики и лексических единиц не позволяет грамотно и порой точно сформулировать мысль. Любые лексические единицы называют предметы или явления, однако грамматическая составляющая призвана связать данные слова в нужную фразу или предложение. Таким образом мы можем сделать вывод об организующей роли грамматики.

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).

Многие ученики и и студенты зачастую задаются вопросом: «Для чего необходимо изучать грамматику?». 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 ана-

лизу и обобщению, т.е. в процессе ее изучения реализуются развивающие, образовательные и воспитательные цели обучения.

Однако, при изучении грамматики стоит учитывать особенности грамматического строя языка. Необходимо учитывать 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, его лексика и грамматика усваиваются естественным путем, а именно тем, что ребенок находится в естественной для него языковой среде. Однако овладение иностранным языком происходит в рамках школы или колледжа, или вуза, что можно назвать «чужеродной средой». Именно поэтому при овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка особое внимание должно быть уделено теории и ее оптимальному сочетанию с речевой практикой.

В основе всех методов, используемых при овладении грамматических навыков и умений лежит принцип сознательности. Данный принцип предполагает правильное 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.

Грамматический навык – это навык доведенный до автоматизма, предполагающий использование грамматических конструкций речевой деятельности.

Грамматическое умение – это способности, которые могут продемонстрировать обучающиеся в использовании грамматического материала при решении более сложных коммуникативных задач в различных видах речевой деятельности.

Тема 4.1. 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. 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», т.е. обучать так, чтобы это была грамматика «в голове».

И.Л. Бим, выделяла две основные цели при обучении грамматике:

1) научить учащихся грамматически правильно оформлять свои устно–речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на содержании;

2) 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.

В процессе обучения иностранному языку можно выделить активный и пассивный минимум материала.

Активный материал предполагает отработку для использования во всех видах речевой деятельности. Этот грамматический материал изучается в начальном и среднем звене.

Пассивный служит для узнавания при чтении и аудировании. Этот грамматический материал изучается в старшей школе. 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:

1) принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи;

2) принцип многозначности.

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).

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

В компонентный состав содержания обучения грамматической стороне речи входит изучение суффиксов, префиксов, целостных словоформ, также грамматические формы рода, числа, падежа и правила образования и употребления этих форм.

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 значение 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.).

Однако у обучающихся могут возникнуть трудности, которые в первую очередь связаны с межъязыковой и внутриязыковой интерференцией. Так как во всех образовательных организациях изучение иностранного языка начинается со второго класса, то при изучении грамматики русского и иностранного языков происходит процесс межъязыковой интерференции. Данный процесс сопровождается механическим переносом правил одного языка в другой. Наиболее трудным для учащихся являются такие грамматические явления как:

- артикль;
- фиксированный порядок слов;
- обязательность грамматической основы;
- разветвленная система времен.
- вспомогательные глаголы;
- согласование времен;
- конструкции с безличными формами глагола;
- косвенная речь;
- предлоги.

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.

Таким образом при отборе содержания урока, упражнений, правил, домашнего задания, преподаватель (учитель) должен учитывать не только специфику грамматических явлений, но и объективные трудности с которыми может столкнуться обучающийся в процессе их усвоения.

Тема 4.2. Продуктивные и рецептивные грамматические навыки. Система грамматических упражнений

Требования к обучению грамматике в свете коммуникативного 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 варьирова-

ния 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 будите 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 самосто-

ятельность 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 иностранного языка для учащихся начальной и основной школы является то, что, во–первых, источником отбора иллюстративного материала для серии грамматических упражнений служат хорошо усвоенные инициирующие 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.

Тема 4.3. Контроль сформированности грамматических навыков

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 грам-

матических навыков тут же проявляется. В этом плане ролевые игры выполняют и диагностическую функцию.

Соловова Е.Н., 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 иностранных языков, 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.

Контрольные вопросы

1. Что является основной целью обучения грамматике в средней школе?
2. Что является основной целью обучения грамматике в вузе?
3. Перечислите типы упражнений для формирования рецептивных грамматических навыков?
4. Назовите основные этапы работы над грамматическим материалом. Опишите каждый этап
5. Как осуществляется контроль сформированности грамматических навыков на занятиях по иностранному языку в средней школе?

Глава 5. ОБУЧЕНИЕ ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 5.1. Этапы обучения основным видам речевой деятельности

Речь – это форма общения между людьми с помощью языковых конструкций, которые строятся по определенным нормам и правилам. Формой проявления выступает речевая деятельность.

Речевое общение – это сложный психофизиологический процесс, в котором образуются тесные связи между всеми анализаторами: слуховыми, речедвигательными, зрительными, моторными. Единицей речевой деятельности является речевое действие, речевой акт.

Признаки речевого акта:

1) в речевом акте участвуют говорящий и адресат;

2) участники речевого акта имеют ряд общих речевых навыков, знаний о предмете речи, обладают речевой компетенцией.

В состав речевого акта включаются:

- обстановка речи;
- содержание речи;
- целенаправленность общения.

Следовательно, выполнить речевой акт – значит:

а) произнести звуки по общепринятому коду,

б) построить высказывание из слов данного языка,

в) снабдить смыслом и референцией (т.е. соотнести с действительностью),

г) придать целенаправленность общению, чтобы осуществить коммуникацию.

В речевой деятельности, как и любой деятельности, можно выделить 4 этапа:

1 этап – этап ориентировки (планирования) в условиях деятельности;

2 этап – этап выработки плана действий;

3 этап – реализация речевого действия;

4 этап – контроль.

Поясним фазы (этапы) речевого действия. Мотив – побуждение к речевому акту всегда лежит за пределами языка. Речевые ситуации бывают естественные и искусственные, которые создаются специально в целях обучения и речевого развития. Задача учителя – создавать речевые ситуации на уроке, которые порождали бы мотив речи, желание высказаться.

Этап планирования: на этом этапе происходит планирование во внутренней речи, в виде образов, в виде «смысловых сгустков». На этом этапе определяется тема и основная мысль, поэтому учителю на уроке надо учить планировать будущее высказывание (текст), определять тему и основную мысль текста.

Этап реализации предполагает следующие действия:

а) определив цель, тему высказывания, человек выбирает средства для создания речи (слова, синтаксические конструкции) – лексико-грамматическое структурирование,

б) моторная реализация высказывания (внешняя речь) может быть в устной и письменной речи. Для этого важно: уделять внимание орфоэпии, обучению интонации, средствам выразительности, технике речи (устной форме); нормам орфографии и пунктуации (письменная речь).

На этапе контроля говорящий оценивает результат своей речи (достигнута ли цель высказывания), происходит ее корректировка, редактирование. Методическое указание: на уроке важно вести работу по предупреждению и устранению речевых ошибок, формирование навыка редактирования.

Как видим, для того, чтобы организовать обучение речи в рамках речевой деятельности, преподавателю необходимо знать закономерности процесса протекания и создания речи.

Известно, что 70 – 80% того времени, когда человек бодрствует, он слушает, говорит, читает, пишет, т.е. занимается речевой деятельностью, связанной со смысловым восприятием речи и ее созданием. Проблемам развития речи в системе школьного образования уделяется большое внимание, и поэтому в разделе программы по русскому

языку «Связная речь» предусматривается обучение различным видам речевой деятельности.

Рассмотрим виды речевой деятельности. В соответствии с условиями речевого общения в устной или письменной форме различают следующие виды речевой деятельности:

- устные (аудирование, говорение);
- письменные (чтение, письмо).

Тема 5.2. Продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности

Говорение и письмо – продуктивные (творческие) виды речевой деятельности, активно осуществляющие сообщение и стимулирующие чтение и слушание.

Слушание и чтение – это рецептивные (репродуктивные) виды речевой деятельности, осуществляющие прием и последующую переработку речевого общения.

Каждый вид речевой деятельности имеет свою специфику и свои механизмы, для каждого из них существуют свои приемы обучения, своя система упражнений.

В то же время все виды речевой деятельности функционируют не изолированно, а во взаимосвязи, как компоненты единого целого, взаимно предполагая и вызывая друг друга. Так, говорение предполагает аудирование, а аудирование невозможно без говорения; чтение невозможно без письма.

Итак, для осуществления нормального речевого общения необходимо в одинаковой мере овладеть всеми видами речевой деятельности, учителю необходимо учитывать специфику того или иного вида речевой деятельности.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности определяется как комплексное. Задачу взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности легче выполнить в ходе работы над связным текстами. В системе работ над текстом важно определить порядок выполнения заданий по развитию отдельных видов речевой деятельности.

Рецептивные виды речевой деятельности (аудирование и чтение) не могут следовать за продуктивными, поэтому задания на аудирование и чтение должны предшествовать заданиям на говорение и письмо.

Аудирование сложнее чтения, вызывает у учащихся больше трудностей. Прием информации через слуховые анализаторы осуществляется труднее, чем через зрительные. Умственное напряжение при аудировании больше, чем при чтении, утомляемость больше. Но из этого вовсе не следует, что чтению нужно отдавать предпочтение. Напротив, аудирование в коммуникативной деятельности человека занимает большое место, поэтому обучение чтению и аудированию нужно чередовать.

Среди продуктивных видов речевой деятельности наиболее сложным является письмо, поэтому задания на говорение должны предшествовать письму.

Комплексное обучение видам речевой деятельности допускает следующие варианты порядка выполнения заданий по видам речевой деятельности:

1) чтение – аудирование – говорение – письмо;
2) аудирование – чтение – говорение – письмо;
3) аудирование –говорение- чтение – письмо.

В учебном процессе эти схемы реализуются не всегда в полном составе. На уроке выполняются задания по формированию 1 – 2 видов речевой деятельности, чаще всего комбинируются задания на:

чтение –аудирование;
аудирование – чтение;
аудирование – говорение;
чтение – говорение;
аудирование – письмо;
чтение – письмо и т.д.

Итак, система комплексного обучения видам речевой деятельности, характер заданий и упражнений определяются спецификой каждого из видов речевой деятельности. Далее нами будет рассмотрена методика обучения каждому из видов речевой деятельности.

Контрольные вопросы

1. Перечислите основные виды речевой деятельности
2. Что такое комплексное обучение?
3. Какой рецептивный вид речевой деятельности является более сложным. Аргументируйте свой ответ
4. Какой продуктивный вид речевой деятельности является более сложным. Аргументируйте свой ответ

Глава 6. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Тема 6.1. 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.

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 занятия по иностранному языку 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.

Тема 6.2. Трудности понимания иноязычной речи на слух и пути их преодоления

Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности: оно характеризуется одноразовостью 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 ви-

дим, 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 аудиофайлов на занятиях по иностранному языку 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 преподавателя, 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, аудирует 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 материла 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 лексические единицы. 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 недостаточно 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.

Тема 6.3. 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.

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 употребле-

ния 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.

Тема 6.4. 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 понятое.

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 заинтересуемся 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 среднем этапе отрабатываются оба вида аудирования – аудирование с полным пониманием и аудирование основного содержания. На этом этапе формируется психологический механизм смыслового восприятия на слух и умения добиваться понимания вербальными средствами.

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 иностранного языка.

Чтобы повысить эффективность обучения аудированию при использовании информационных и коммуникационных технологий, 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.

Структура аудирования

Аудирование, как любой вид речевой деятельности, обладает своей своеобразной горизонтальной структурой. И. А. Зимняя выделяет в аудировании три фазы: мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительскую.

А. А. Леонтьев говорит о необходимости выделения фазы контроля. Мотивационно-побудительная фаза приводится в движение коммуникативной задачей. Учащимся необходимо сообщить перед аудированием о том, что они будут слушать и что конкретно должны услышать. Мотив создается, как правило, интересной экспозицией, беседой об авторе, теме произведения. В естественном общении ис-

точником мотива для восприятия и понимания являются тема общения и сам собеседник (его манера общения, умение привлечь внимание слушающего и т. д.).

Аналитико-синтетическая фаза – это основная часть аудирования. Именно здесь происходят восприятие и переработка информации, поступающей по слуховому каналу. С помощью вышеописанных механизмов (слуховой памяти, прогнозирования, идентификации и др.) происходит умозаключение – результат понимания. Все эти процессы, включая и сам результат аудирования, носят скрытый характер, т. е. исполнительная фаза в аудировании сливается с аналитико-синтетической. В реальном общении результат аудирования, т. е. понимание (или непонимание), так и остается, как правило, скрытым. В учебной ситуации понимание необходимо сделать наблюдаемым, с тем чтобы обучать этому виду речевой деятельности. Вот почему понимание выносится во внешний план, что и осуществляется на фазе контроля. С помощью вербальной или невербальной реакции со стороны учеников учитель должен добиваться обратной связи: поняли или не поняли, удалось или не удалось им решить коммуникативную задачу. Восприятие информации на слух занимает на уроке, по данным ученых, достаточно большое место: от 40 до 60 %.

Связь аудирования с другими видами речевой деятельности

В настоящее время принята стратегия обучения одному виду речевой деятельности через другой, поэтому каждый из них выступает как цель обучения и средство (например, говорение при обучении чтению). Цель обучения аудированию: формирование умений аудирования различных видов речи (монологической и диалогической).

Аудирование как средство обучения используется:

1) как способ введения нового языкового материала;

2) средство запоминания языкового материала, в процессе создания прочных слуховых образов языковых явлений в единстве с их значением.

При обучении аудированию следует также помнить о взаимосвязи аудирования с другими видами речевой деятельности. Общеизвестно, что овладение видами речевой деятельности осуществляется в

рамках единой системы обучения иностранному языку. Обучение аудированию есть лишь подсистема этой общей системы и, как таковая, взаимодействует со всеми остальными подсистемами. В практике общения, а также и в обучении общению слушание неразрывно связано с говорением, партнеры постоянно меняются ролями, выступая то в роли говорящего, то в роли слушающего. Письмо и чтение также связаны с аудированием.

Требования, предъявляемые к речи учителя

1. Хорошая дикция, четкая, ясная.
2. Текст речи должен соответствовать этапу обучения.
3. Умение владеть мимикой, жестами.
4. Речь должна строиться на знакомом материале, постепенно наполняться новыми образами, т. е. следует использовать слова и выражения, опережающие знания учащихся.
5. Никогда не надо говорить по-русски то, что можно сказать на изучаемом языке.
6. Содержание речи должно быть интересным.
7. Речь должна быть логичной, выразительной.

Начинающий учитель часто совершает ошибки:

1. Весь урок ведет на иностранном языке, но многие фразы переводит.
2. Дает только те приказания, которые усвоены из учебника, знакомы учащимся. В результате – не создается языковой среды.
3. Ведет весь урок на иностранном языке, не обращая внимания на то, что ученик ничего не понимает

Тема 6.5. 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 приближающихся к естественному общению коммуникативной функции аудиодеятельности, 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 упражнений 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).

Тема 6.6. 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»). 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 личностно–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. Основной критерий 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 обменяться тетрадями, проверить друг у друга слова по ключу и оценить правильность выполнения заданий.

Если контроль при аудировании не будет регулярным, то не приходится 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.

Контрольные вопросы

1. В каком случае аудирование выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, а в каком – как средство обучения другим видам речевой деятельности?

2. Назовите этапы обучения аудированию по вертикали и горизонтали? Всегда ли нужно использовать при работе с аудиотекстом все три этапа? Какой этап является наиболее важным для формирования умений и навыков аудирования?

3. Почему ответы на вопросы нельзя отнести к адекватным формам контроля сформированности умений аудирования?

4. Как проверяется степень сформированности умений аудирования на международных и отечественных экзаменах по иностранному языку?

5. Каковы цели дотекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений? Как эти упражнения способствуют формированию навыков и умений аудирования?

6. Как вы думаете, какие упражнения и задания может использовать учитель для снятия трудностей аудирования? Как эти трудности можно уменьшить при обучении аудированию?

7. Приведите примеры заданий, предназначенных для обучения разным видам аудирования. Обоснуйте адекватность выбора данных заданий.

Глава 7. ФОРМИРОВАНИЕ 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. 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;
- 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 (м + а = ма + ма = 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.

Таблица 1

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 можно прочитать повторно	3. возможности 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 обусловливает 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.

Тема 7.1. Цель и содержание обучения чтению

Обучение чтению как опосредованной форме общения на иностранном языке предполагает формирование умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

• основного содержания текста;

• полного и точного понимания всей информации;

• извлечения необходимой, значимой информации

Лингвистический, психологический, методологический компоненты содержания обучения чтению Содержание обучения чтению

включает лингвистический, психологический и методологический компоненты. Рассмотрим их более подробно.

Лингвистический компонент – это буквы, слова, словосочетания, предложения. Осваивая букву, учащиеся должны уметь назвать ее и звук, который она передает. Однако минимальной единицей обучения чтению является слово, позволяющее овладеть техникой чтения: озвучиванием графического образа слова по правилам чтения или путем запоминания образа слова и соотносить этот образ со значением, т. е. понимать читаемое. Чтение словосочетаний обучает уже не только озвучиванию слова, но и расстановке ударений согласно нормам языка. При чтении предложений происходит то же самое, к тому же добавляется интонационное оформление предложений.

Психологический компонент включает формируемые навыки и умения чтения на основе овладения действиями и операциями. Поскольку чтение имеет процессуальный и содержательный планы, то формируемые при обучении чтению навыки и умения распадаются на две большие группы:

1) технические навыки чтения;
2) умения и навыки смысловой переработки информации.

При обучении чтению по коммуникативному методу важно, чтобы проявлялось единство содержательного и процессуального планов, т. е. тексты одновременно служили для развития техники чтения и являлись источником информации. Необходимо заданиям, предназначенным для развития техники чтения, придавать более мотивированный характер (например, прочитать текст так, как будто ты его рассказываешь сам). Умения и навыки смысловой переработки информации составляют суть самого чтения. Умение читать означает умение извлекать содержательно-смысловую информацию, что означает не только понимание того, что выражено эксплицитно, т. е. самими языковыми средствами, но и имплицитно, т. е. понимание информации, лежащей за пределами языковых построений, подтекста, иными словами, понимание смысла. Такое чтение предполагает овладение следующими умениями:

- антиципировать содержание текста;

- вычленять главное;
- сокращать текст за счет устранения избыточной информации (передайте содержание абзаца 1–2 предложениями);
- интерпретировать, т. е. понимать подтекст, смысловое содержание, высказывать собственное отношение к прочитанному.

*Методологический компонен*т – обучение учащихся приемам по овладению чтением на иностранном языке, которые приводят к формированию индивидуального стиля чтения. Обучение собственно чтению как виду речевой деятельности начинается на продвинутом этапе обучения. Детям важно показать, что чтение – это тоже общение, но опосредованное, через текст. Важно научить их процессу чтения, показать, что в тексте есть много такого, что помогает понять его содержание, замысел автора. Два важных правила чтения: во-первых, читать – не значит переводить и, во-вторых, чтобы понять текст, не обязательно знать каждое слово.

Основные принципы обучения чтению наиболее значимыми принципами обучения чтению, с нашей точки зрения, являются следующие:

1. Обучение на основе отбора текстов.
2. Дифференциация обучения в зависимости от видов чтения.
3. Опора на знания, умения, навыки в родном языке.
4. Поэтапность обучения чтению.

Исходя из внутренней структуры чтения (мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической, контрольно-исполнительной), правильная читательская деятельность представляет собой трехступенчатый процесс, также состоящий из трех фаз (до чтения, в процессе чтения, после чтения).

Тема 7.2. 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 буквенно-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 с ее слухоречедвигательным образом;
- соотнесение слухоречедвигательных образов речевой единицы с их значением.

Речевой единицей может быть слово, синтагма или абзац.

Р.К.Миньяр- Белоручев выделяет три основных компонента техники чтения:

A. Зрительный образ речевой единицы.

B. Речедвигательный образ речевой единицы.

C. 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 владение 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 (K, k, M, T).

Буквы A, a, B, C, c, E, e, H, O, o, P, p, y, X, x 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.

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 r;
- чтение сочетаний гласных ee, ea, ay, ai, oy, oo, ou, ow;
- чтение сочетаний согласных c, s, k, g, ch, sh, th, ng, ck;
- чтение сочетаний -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 персонификации 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 персонификации позволяет каждое звуко-буквенное соответствие предъявлять в нерасторжимом единстве, как неотъемлемые части единого целого – наглядного, эмоционально насыщенного образа, привлекательного и понятного ребенку.

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 слияние 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 предлагает наиболее оптимальное процентное соотношение различных форм чтения:

Таблица 2

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

Тема 7.3. Этапы обучения технике чтения

Есть два пути обучения чтению: путем чтения целых слов и целых предложений. В действующих учебниках для начального этапа используется первый путь.

I этап.

Школьники учатся сначала читать отдельные слова, организованные по правилу чтения, представленному выделенной буквой, звуком, ключевым словом. Ключевое слово содержит графический образ и картинку. Учащиеся накладывают звуковой образ на графический и

прочитывают слово сначала про себя, а затем вслух. В данном случае важно не лишать их самостоятельности. После ключевого слова даются другие слова и их грамзапись, что призвано обеспечить прослушивание образцового чтения и чтения за диктором (важно, чтобы учащиеся не имитировали, а читали). Чтение за диктором будет способствовать закреплению в памяти графических образов благодаря активной совместной работе слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов. Затем учащиеся читают следующее упражнение самостоятельно. Важно отрабатывать темп чтения (рекомендуется использование flash-cards с написанными на них словами, постепенно сокращая время на экспозицию карточки). Полезно проводить соревнование на чтение и правильность прочтения слов из представленного в учебнике упражнения.

Можно использовать разрезную азбуку (учитель составляет слова, затем меняет буквы, учащиеся читают: pen – en, pen – pan, five – nine и т. д.).

Необходимо проверять сформированность навыка с опорой на правило. Для этого следует включать в упражнения небольшое количество незнакомых слов (при этом читают учащиеся самостоятельно, учитель только корректирует).

Обучение чтению слов, не поддающихся правилу, осуществляется следующими путями

1) на основе слов с аналогичным звуком, читаемых по правилам.

Например, mother, son включаются в ряд слов, где есть [ʌ] duck, run, jump + son, mother;

2) с использованием частичной транскрипции с выделением соответствующих букв,

передающих данный звук.

Например: too, school, fruit → [u:] blue, two;

3) с использованием полной транскрипции: autumn [ɔ:tm], one [wʌn];

4) по аналогии.

Например, дети умеют читать right, night, а им нужно прочитать light;

5) на основе чтения слова вслед за диктором или учителем.

В этом случае овладение чтением таких слов происходит на основе имитации.

II этап.

Учащиеся приступают к чтению словосочетаний и предложений и их правильному оформлению. Последовательность работы учащихся:

1. Внимательно всматриваются в предложение, читают его про себя, стараются понять. Цель выполняемых действий состоит в подготовке к восприятию.
2. Слушают, следят за образцовым чтением, понимают словосочетания и предложения.
3. Повторяют за диктором хором, затем имеет место индивидуальное чтение.

При обучении чтению предложений важно продемонстрировать образцовое чтение, поскольку интонация усваивается имитативно.

III этап.

Чтение текстов. Наиболее распространенной является методика Л. М. Урубковой, которая представляет собой определенную последовательность в обучении нормативно-выразительному чтению текста вслух. Рассмотрим подробнее последовательность работы по данной методике:

1. Интонационная разметка текста. Учитель предлагает просмотреть текст, прослушать его и сделать разметку текста, т. е. поставить значки: ` (фразовое ударение), || (паузы, разделение на синтагмы), ÌÊ (восходящий, нисходящий тон высказывания).
2. Коллективное чтение вслух – прием акустической наглядности, его цель – развитие осознанной имитации на основе размеченного текста.
3. Парное обращенное чтение – следующий этап работы, который необходим для развития способности наилучшего понимания содержания и передачи его другому лицу (что направлено против монотонного чтения).

4. Индивидуальное шепотное чтение для укрепления артикуляционных навыков.

5. Индивидуальное контрольное чтение вслух.

Цель последнего этапа – завершение работы и контроль полученного результата.

Описанные режимы работы формируют процессуальный план чтения (технику чтения) за счет многократного прочтения, но с разными заданиями. Такая детальная работа проводится не со всеми текстами, а с теми, которые позволяют привлечь внимание учащегося к нормативно выразительному чтению.

Выше было рассмотрено, как происходит обучение чтению вслух. С помощью чтения вслух происходит и овладение чтением про себя, т. е. от качества работы начального этапа зависит усвоение чтения как вида речевой деятельности, поскольку процессуальный и содержательный планы чтения тесно связаны между собой (хотя эта связь и не прямолинейна, т. е. возможно осмысление и при неразвитой технике чтения и наоборот). Уже на начальном этапе обучения чтению необходимо развивать чтение про себя, чтение с акцентом на понимание.

Однако, 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-фонемныхсвязей:
   - 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

6) 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.

Тема 7.4. 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.

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
- просмотровое.

Профессор Е.И. Пассов считает, что это лишь разные цели использования чтения. 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 разглядовать, 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. При этом задания не только нацеливают внимание читающего на получение конечного результата («Прочти и выяви главную мысль»), но и предопределяют характер протекания чтения («Читая, выяви все приметы времени»). Таким образом, задания являются существенным рычагом управления чтением, стимулирующим и контролирующим понимание, они обусловливают 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.

Тема 7.5. 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.

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.

Тема 7.6. Система работы с текстом

При работе с любым текстом можно выделить три основных этапа работы:

- *дотекстовый,*
- *текстовый*
- *послетекстовый*.

Послетекстовый этап будет присутствовать лишь в том случае, когда текст используется не столько как средство формирования уме-

ний 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. Прочесть 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/прочесть/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

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.

Тема 7.7. 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. 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.

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, обусловливающие связи слов внутри предложения.

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.

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. Вы-

яснить 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.

Контрольные вопросы

1. Назовите цель обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности.

2. Может ли использоваться чтение как средство обучения другим видам речевой деятельности? Обоснуйте свой ответ.

3. Почему классификация видов чтения выступает как методическая проблема? Какая классификация видов чтения получила наибольшее распространение в современной методике? Как вы думаете, почему?

4. В чем особенности обучения разным видам чтения? Какие факторы косвенного воздействия на вид чтения вы можете привести?

5. Назовите этапы работы с текстом для чтения. Приведите примеры.

6. Назовите особенности обучения чтению как виду речевой деятельности на младшей, средней и старшей ступенях обучения.

7. Как проверяются умения чтения в ходе Единого государственного экзамена? Какие задания предусмотрены для проверки разных видов чтения? Сравните задания раздела «Чтение» в разных демоверсиях.

8. В какой последовательности следует организовать действия учащихся 6 класса с целью обучения чтению про себя и проверке понимания, прочитанного? Аргументируйте свой ответ.

А) Ученики читают текст про себя.

Б) Учитель задает вопросы к тексту.

В) Учитель дает предтекстовое задание.

Г) Ученики подчеркивают ключевые слова.

Д) Ученики подбирают соответствующие отрывкам текста иллюстрации.

9. Составьте фрагмент урока обучения ознакомительному чтению для 9 класса (учебник по выбору). Проанализируйте текст, обратите внимание, подходит ли он для данного вида чтения. Разработайте вступительную беседу и предтекстовые задания. Продумайте также текстовые и послетекстовые упражнения. Обоснуйте свой выбор.

Глава 8. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Тема 8.1. 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;

– связанно 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, ритмика-интонационные и лексико-грамматические навыки. Иноязычное говорение как сложное интегрированное умение отличается мотивированностью, активностью и самостоятельностью говорящего, целенаправленностью, связью с мышлением, ситуативный 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.

Таблица 3

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	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 репликах (эллипсы). Лексемы, характерные только для | разговорной речи: сокращения и усеченные слова (..... и др.); стяженные грамматические формы (....и др.). Фразы-клише, разговорные формулы	Близость к письменной речи по сравнению с диалогической речью. Развернутость изложения мысли; разные по структуре предложения. Полный стиль произношения. Полносоставные предложения. Сложный синтаксис

В истории методики роль обучения данному виду речевой деятельности 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 устно-речевому 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 ограниченны, 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 речевой деятельности, 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

разъединить 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. 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.

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.

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. 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:

- 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)

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.

Подготовительный 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.

Тема 8.2. Цели обучения говорению

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях. После окончания школы выдвигаются следующие требования к уровню подготовки выпускников в области говорения.

Выпускники должны уметь:

а) вести диалог в ситуациях официального и неофициального общения в бытовой, социокультурной и учебно-трудовой сферах, используя аргументацию, эмоционально-оценочные средства;

б) рассказывать, рассуждать в связи с изученной тематикой, проблематикой прочитанных/прослушанных текстов, описывать события, излагать факты, делать сообщения;

в) создавать словесный социокультурный портрет своей страны и стран изучаемого языка.

Выпускники школ с углубленным изучением иностранного языка должны владеть речевыми умениями, которые позволили бы им общаться в большем количестве ситуаций, при этом допускаются неточности с использованием языковых средств. Подготовка выпускников гимназий и лингвистических лицеев должна отличаться таким

уровнем, который позволил бы им пользоваться языком с учетом профессионально-ориентированных и личных интересов. Их высказывания должны характеризоваться разнообразием языковых средств, развернутостью и обоснованностью суждений. Учащиеся гимназий должны уметь легко переходить с одной темы на другую. При этом допускаются: недостаточная беглость, неточности, использование языковых средств, что, однако, не должно препятствовать естественному речевому общению.

Тема 8.3. 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.

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, предполагающих 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 соотнесенность. Е.Н.Соловова выделяет следующие важнейшие характеристики монолога:

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

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 коммутативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

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

приветственная речь;

- похвала;
- порицание;
- лекция;
  рассказ;
- характеристика;
- описание;
- обвинительная или оправдательная речь.

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 само-

стоятельное 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, систематичного 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 – по-

рождать 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).

Тема 8.4. Упражнения на развитие навыков монологической речи

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

- Направленных на овладение высказыванием на уровне одного предложения (подготовительных);
- Обучающих элементарному высказыванию (условно-речевых на уровне сферхфразового 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 простые 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 направлен на формирование 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, лингви-

стическая нормативность, логичность высказывания, эмоциональная окрашенность, самостоятельность высказывания.

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

Тема 8.5. Технология обучения иноязычной диалогической речи

Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного речевого общения, характеризующийся поочередно сменяющими одна другую репликами двух или более лиц. 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 диетологической 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 обусловливают 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» (:

1. Определить наиболее типичные ситуации диалогического общения в рамках изучаемой темы («У врача», «Разговор по телефону»).
2. Изучить материалы учебно-методического комплекса и имеющихся учебных пособий, соответствующих возрасту и уровню языка учащихся.

3. Отобрать или составить дилогии-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 сливами 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 привнести 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 дилогии 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 видоизмененных 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 прядке 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 диетологической 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 полилога. 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.

Тема 8.6. 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.

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).

Контрольные вопросы

1. Дайте характеристику говорению как виду речевой деятельности. Являются ли монологическая речь и диалогическая речь разными видами говорения? Обоснуйте свой ответ.
2. Какое место данный вид речевой деятельности занимает сегодня в процессе обучения иностранному языку?
3. Назовите основные отличительные черты монологической речи от диалогической. Какие разновидности монолога и диалога вы можете назвать?

4. В чем заключается значение опор при обучении монологической речи? Почему текст является «постоянной опорой при обучении монологической речи»? Обоснуйте важность данной опоры для учащихся старших классов, студентов неязыковых вузов.
5. В чем заключается особенность проверки навыков и умений учащихся в данном виде речевой деятельности?
6. Назовите задания по разделу «Говорение», используемые в ЕГЭ. Разберите критерии оценивания данных заданий. В чем их особенность?

Глава 9. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. 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 грамматиче-

ской 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.

Тема 9.1. 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 иностранному языку 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.

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.

Таблица 4

Types of writing

Study writing	Professional writing	Social writing	Personal writing	Creative writing
essays research reports summaries reviews annotations (пояснение) abstracts (выдер жка 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.запис ка) minutes(протокол совещания, собрания) advertisements articles	notes letters invitations messages (послание, обращение) instructions	diaries (записи предстоящих событий) journals reminders (нап оминания) addresses (обращение, послание) 'recipes (рецепты) shopping lists packing lists (упаковочный лист, реестр)	poems stories rhymes (стихе) 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.

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.

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 орфографи-

ческих 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 а может передавать до семи фонем; звук [f] б может быть передан с помощью букв и буквосочетаний ph, th, ff, f.

Письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей.

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 написании 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 звукобуквенных 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. Обучающиеся 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 овладевать 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 стершем этапе письмо используется как средство для лучшего усвоения лексик-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 полупечатнополурукописным 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 пересмотреть 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.

Тема 9.2. Технология формирования умений иноязычной письменной речи

Умение выражать свои мысли в письменной форме формируется на базе упражнений репродуктивного, непродуктивно-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 видеофильма, 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 материла 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.

Тема 9.3. Упражнения при обучении письму

Все упражнения используемые в процессе обучения письму и письменной речи можно разделить на следующие группы:

- репродуктивные,
- репродуктивно-продуктивные
- продуктивные.

Процесс обучения графическому изображению предполагает овладение двумя навыками:

- правильного изображения букв,
- правильного соединения их в слове (каллиграфия).

Обучению орфографии также должно уделяться время, однако очень часто из-за недостатка времени на занятиях по иностранному языку преподаватель вынужден оставлять данный аспект на самостоятельное изучение. Усвоение правописания в значительной степени происходит непроизвольно, благодаря комплексной подаче материала. Существует и другая классификация упражнений для обучения письму и письменной речи: подготовительные и речевые; речевые делятся на УРУ и подлинно РУ. Говоря об обучении письму, мы имеем в виду технику письма, которая складывается:

1) из овладения графикой, каллиграфией. Примеры упражнений: напишите букву несколько раз, причем как заглавную, так и прописную, расположите буквы в алфавитном порядке и запишите их;
2) овладения орфографией: найдите звук и соответствующее ему буквосочетание, запишите и прочитайте их; выберите из списка слова, которые читаются не по правилу, вставьте недостающие буквы, спишите текст.

При обучении письменной речи необходимо давать опоры, например, как правильно составить аннотацию: объясняем, что это такое, затем предъявляем готовый образец, идет работа с ним (выделяем клише, временные формы, лексические единицы и т. д.). Отчитываем алгоритм, составляем «рыбу» (убирая то, что связано с самим текстом), просим заполнить алгоритм другим текстом, затем студенты/учащиеся составляют свою аннотацию.

Диктант – наиболее надежное средство контроля, а также обучения технике письма. Диктант может быть:

- слуховым;
- зрительным (сначала текст записывается на доске и анализируется, затем стирается, учащиеся пишут под диктовку, опираясь на зрительную память);
- зрительно-слуховым (одновременно пишется на доске и диктуется учащимся, затем сравнивается);
- самодиктантом (запись учащимися текста или стихотворения, выученного наизусть, о чем необходимо предупредить заранее);
- диктантом-пробежкой.

При обучении письму и письменной речи используются и подготовительные упражнения, которые обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания: трансформации (сначала устно в классе, затем дома, как письменное задание), по сжатию и расширению упражнений, эквивалентные замены (лексические и грамматические), конструирование предложений (составление предложений из словосочетаний, ситуаций, образование и запись диалога), вопросно-ответные (например, составьте пять вопросов к тексту письменно), переводные (с родного языка на иностранный).

Отличительной чертой речевых упражнений является направленность внимания на содержание письменного высказывания. В качестве письменных упражнений используются изложения.

В зависимости от степени модификации текста изложения делятся на три вида:

- развернутые,
- сжатые,

- свободные.

Развернутое, или близкое к тексту, изложение является одним из эффективных средств развития письменной речи, хотя, по сравнению с другими видами изложений, оно носит менее творческий характер.

Сжатое изложение связано с умением выделять в тексте главное и исключать второстепенное, что требует одновременной концентрации внимания на содержании текста (оригинала) и его формы. Сокращая текст, учащийся работает творчески. Этот вид изложения может включать в себя элементы критического анализа или собственной оценки, сравнения или сопоставления отдельных фактов, расширение или дополнение содержания и т. д. Для развернутого, или близкого к тексту, изложения предпочтительны образцы повествовательного или описательного характера.

Свободное изложение связано не только с трансформацией языковой стороны текста, но и с определенной модификацией содержания. Самая распространенная форма при обучении письму и письменной речи в школе – сочинение. Формирование умения составлять различные виды сообщений предполагает знание способов выражения мыслей (описание, повествование, рассуждение) и умение их комбинировать в зависимости от целевой направленности письменного сообщения и его вида.

Сочинение относится к наиболее трудному виду письменных работ, поскольку оно предполагает самостоятельный отбор фактов или событий, связанных с выражением чужих и своих собственных мыслей в письменной форме. Для этого необходимо обладать умением свободно оперировать на письме значительным по объему языковым материалом. По способу изложения материала сочинения могут быть описательными, повествовательными, сочинениями-рассуждениями.

Сочинение описательного характера представляет собой текст, в котором словесно характеризуются предмет, пейзаж, обстановка и т. д. Для описательного сочинения требуется большее количество слов, чем для оформления устного рассказа, поскольку в описании большое

внимание уделяется признакам и свойствам описываемого предмета или явления.

Сочинение-повествование представляет собой развитие действия или события во времени. Повествование считается более простым способом изложения мыслей по сравнению с описанием и рассуждением в первую очередь потому, что последовательность изложения в повествовательном тексте обычно соответствует фактическому ходу событий; здесь не выделяется точка зрения автора, нет анализа фактов. В повествовании необходимо уловить причинно-временную последовательность в развертывании событий и показать последовательность в смене действий, что чаще всего связано с правильным употреблением времен.

К особенностям повествования как рассказа о событии следует отнести его композицию, которая может иметь следующие варианты:

1. начало события, развитие события, конец;
2. вступление, завязка, узловой момент, развязка, заключение.

Сочинение-рассуждение – это раскрытие частей целого в их логической последовательности, причем развертывание мысли происходит по определенной схеме. Сочинения-рассуждения могут быть написаны в жанре письма, статьи в школьную газету, отзыва или рецензии. Разновидностями эпистолярной письменной речи являются: тексты поздравлений, телеграмм, приглашений, объявлений (например: о времени и месте проведения кружка, школьного собрания), тексты заявлений (о потере, пропаже и т. д.). В письмах сочетаются все формы выражения мысли: изложение, описание, повествование, рассуждение и др. Начинать обучение письму следует с более легких форм, например: составления текста записки к однокласснику/другу с просьбой принести книгу, позвонить, сходить вместе в кино и т. д. В письмах принято придерживаться определенной последовательности: после приветствия следует обращаться к информации, касающейся адресата, затем сообщить то, что касается других и, наконец, самого автора письма. Заключительная часть письма составляется в зависимости от того, кому оно адресовано и с какой целью. Письмо как упражнение в письменной речи обладает, с одной стороны, коммуни-

кативной ценностью, поскольку содержание письма, его языковую форму определяет сам автор. С другой стороны, переписка служит важным фактором в развитии интереса к иностранному языку.

Помимо вышеперечисленных упражнений, в старших классах в учебном процессе могут использоваться такие упражнения, как аннотирование, реферирование, рецензирование и т. д

Тема 9.4. 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 проецируемого 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 здании, 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 9.5. Система упражнений в соответсвии с обучением основным видам речевой деятельности

Усвоение содержания обучения реализуется в процессе коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. «Метод» как прием или способ обучения всегда предполагает деятельность учителя по организации коммуникативно-познавательной деятельности учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержания образования. Поскольку содержание образования разнообразно, то в такой же мере разнообразны и способы коммуникативно-познавательной деятельности учащихся по его усвоению. Различна и деятельность учителя по организации этой деятельности усвоения. Следовательно, различны и методы, которыми пользуется учитель по передачи содержания обучения.

Как осуществляется взаимодействие между преподаванием и коммуникативно-познавательной деятельностью учащихся?

Г.В. Рогова предлагает рассматривать это взаимодействие сквозь призму основных функций, которые осуществляют учитель и ученик в этом двустороннем процессе.

Учитель:

1. Организует учение в различных формах (на уроке, самостоятельную работу учащихся и внеурочную работу), максимально стимулируя активность учеников.

2. Обучает – объясняет, разъясняет, сообщает, комментирует, корректирует и тем самым обогащает знания учащихся, расширяет их возможности практически пользоваться языковым материалом.

3. Контролирует деятельность учеников.

Ученик осуществляет:

1. Ознакомление с учебным материалом (осмысливает, размышляет, осознает значение языкового материала);

2. Тренировку, обеспечивающую многократную встречу с учебным материалом;

3. Применение усвоенного материала в устном и письменном общении. Само собой разумеется, что каждый из отмеченных методов может быть представлен целым рядом элементарных методических поступков (приемов), направленных на решение конкретной задачи.

И.Л. Бим говорит о том, что обучение иностранному языку происходит за счет использования приемов (конкретные действия преподавателя). Среди приемов И.Л. Бим выделяет:

1. Общепедагогические приемы, предполагают решение таких вопросов как:

• организация внимания обучающихся;

•организацию видов работы (фронтальная, парная, групповая);

• создание познавательной мотивации (экспозиция);

2. Частно-методические, касающиеся изучения иностранного языка:

• ситуативное предъявление единиц материала на этапе ознакомления;

• многократное произнесение иноязычного слова;

• показ речевого образца;

• семантизация слова путем перевода, толкования, применения наглядности и др.;

• приемы, направленные на организацию тренировки;

• приемы, направленные на организацию применения;

• приемы по организации контроля.

Технологическая цепочка по реализации взаимодействия учителя и ученика по передаче определенной «порции» содержания обучения (языкового и речевого материала, в частности) в процессе формирования навыков и умений основным видам речевой деятельности, может быть представлена следующим образом:

Таблица 5

Методы преподавания	Методы учения
Организация ознакомления Показ (введение): • изолированно; • в речевом образце; • в адекватной речевой ситуации; • в контексте; • устно: в речи учителя или в аудио записи; • с опорой (без опоры) на зрительную наглядность. Объяснение: • метод перевода; • беспереводной метод; • с помощью наглядности; • толкование; • синонимы-антонимы; • контекст; • ситуативность.	Ознакомление с учебным материалом Восприятие, осмысление. Размышление, выведение правил.

Первичная тренировка: • называние; • преобразование (замена числа, лица, времени); • сочетание; • чтение в слух; • имитация во фронтальном, групповом, парном, индивидуальном режимах. Организация тренировки • создание условно-коммуникативных ситуаций; • воспроизведение речи от первого лица в рамках ролевой игры Организация применения • применение ролевого общения; • дискуссия; • приемы обучения речевому общению (экспресс опрос, поиск своей пары, принятие групповых решений, скетчи, ролевая игра, круглый стол) Организация контроля • тестирование; • карточки • игровые формы контроля (викторины, пазлы, кросворды)	Тренировка. Применение. Самоконтроль. Взаимоконтроль.

Для описания действий учащихся в отечественной методике употребляются термины «прием учения» и «учебный прием». В английском языке аналогичными терминами, относящимися к действиям обучающихся в процессе речевой тренировки и учебно-коммуникативного взаимодействия, являются learning technique и learning strategy.

Н.Ф. Коряковцева дает подробный перечень лингводидактических стратегий, т.е. учебных приемов, которые «...позволяют опытному изучающему язык выстраивать собственную систему понятий в

изучаемом языке и культуре, личностно преломлять, присваивать эту систему, развивать «чувство языка». Лингводидактические стратегии включают: семантические, лингво-систематизирующие и когнитивно-концептные. К числу лингво-систематизирующих, например, относятся:

• группировка языковых средств по различным признакам (сочетаемость, словарная семья, синонимия, противоположные значения, тематические ряды, понятийные ряды и т.д.);

• построение (заполнение) схем, таблиц, шкал, граф, семантических карт и др. по определенным формальным, логическим, семантическим, коммуникативно-функциональным и другим признакам;

• поиск (выделение) в тексте в целях выведения обобщающего правила – аналогий, языковых единиц по системе признаков, контрастных пар языковых средств, оппозиций и др.

• подбор иллюстративного контекста для определения обобщающего правила;

• лингвистические задачки на выведение (обобщение) лингвистического правила (задачи по типу «реши проблему»).

Приемы обучения и приемы учения реализуются в процессе создания и выполнения упражнений.

Система упражнений для обучения иностранному языку

В отечественной методике обучения иностранным языкам проблема упражнений разработана достаточно глубоко. Понятие и термин «упражнение» были осознаны и развивались в рамках психолого-педагогической теории, базирующейся на личностно- деятельностном подходе к обучению и к формированию иноязычной речевой деятельности в частности. Это привело к созданию системы упражнений, отличающейся полнотой, комплексностью, иерархичностью, охватом всех видов речевой деятельности и всех аспектов языка.

В отечественной методической системе упражнение рассматривается как: а) структурная единица методической организации учебного материала и как б) единица обучения иноязычной речевой деятельности.

Упражнения реализуют разнообразные приемы, создают условия для речевой практики. Существует много определений термина «упражнение». Психолого-педагогический словарь определяет упражнение как повторное выполнение действия с целью его усвоения (ППС, с. 816). Словарь методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина дает следующее определение упражнению. Упражнения представляют собой целенаправленный, взаимосвязанные действия, выполняемые в прядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи.

Упражнение – специально организованное многократное выполнение языковых (речевых) операций и действий с целью формирования или совершенствования речевых навыков и умений.

Упражнение характеризуется следующими параметрами:

1) Цель (целевая установка), речевая задача – условная и реальная. Термин «задача» не нужно путать с термином «задание». И.Л. Бим вообще рассматривает упражнение в качестве задачи – материализованный процесс решения задачи, в ходе которого осуществляется взаимодействия учителя и ученика, опосредуемое учебным материалом. Задача, таким образом, может носить дидактический характер (мотивационно-целевой, ориентирующий, исполнительский, контролирующий), и собственно речевой (выразить определенную коммуникативную функцию: назвать, подтвердить расспросить и т.д.). Задание входит составной частью в упражнение, предпосылается ему в виде инструкции совершить то или иное учебно-речевое действие. В задании может быть отражена и ситуация общения – комплекс условий, определяющих решение задачи. Термин «задание» чаще всего употребляется в связи с коммуникативным упражнением (коммуникативное задание, task). В этом случае оно может быть достаточно жестким, т.е. предопределять выбор и употребление языковых и речевых средств (например, в коммуникативных грамматически или лексически направленных упражнениях), или свободным, предполагающим свободное и творческое применение учащимися языковых и речевых моделей.

2) Речевые действия обучаемого. Упражнение нерасторжимо связано с речевым действием, как «форма» единения материала и действий с ним (И.Л. Бим).

3) Учет условий, т.е. осознание учеником цели учебных действий, отражение в сознании содержания учебных действий и наличной ситуации, в которых эти действия совершаются.

4) Языковая форма и содержание.

5) Определенное место в ряду связанных с ним упражнений. Порядок выполнения упражнений определяется нарастанием языковых и операционных трудностей с учетом последовательности становления речевых навыков и умений.

6) Определенное время, отведенное на выполнение упражнения: ограниченное или неограниченное время, отсутствие времени на подготовку к выполнению, т.е. спонтанное выполнение (Е.И. Пассов).

7) Продукт – результат выполнения упражнения.

8) Материал (вербальный и невербальный: текст, картинки, схемы, карты и т.д.), на основе которого или с опорой на который выполняется упражнение.

9) Способ выполнения (письменно или устно).

10) Организационные формы выполнения (фронтальная, индивидуальная, парная, групповая, коллективная).

11) Контроль и самоконтроль, т.е. сличение выполняемого учебного действия с образцом, эталоном, а также внесение коррекции, поправок.

Структура упражнения полностью воспроизводит дидактическую структуру процесса обучения. В школе необходима целая совокупность различных типов, видов и разновидностей упражнений, представляющих определенную систему.

Система упражнений – такая совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполненных в такой последовательности, которые учитывают закономерности формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности в их сложном взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень владения иностранным языком в заданных условиях.

Тип упражнений – разновидность упражнений, обладающая набором устойчивых признаков, которые соответствуют цели и месту упражнения в процессе формирования навыков умений и знаний.

Вид упражнений – серия упражнений, направленная на отработку различных действий и операций с языковым и речевым материалом.

Принципы создания системы упражнений:

1. Учет целей и задач обучения иностранному языку – должно быть реализовано единство практических, образовательных, воспитательных и развивающих целей.

2. Адекватность основных типов и видов упражнений психолингвистическим особенностям и методическим характеристикам каждого формируемого умения. Для обучения говорению должны быть использованы подлинно коммуникативные упражнения, для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков необходимо достаточное количество языковых и условно-речевых упражнений, достаточных для осмысления тренируемых явлений.

3. Учет положительного влияния (взаимодействия) различных видов речевой деятельности друг на друга в учебном процессе (оно может быть и отрицательным, например, чтение отрицательно сказывается на говорении, если обучение начинается с него). Но подсистема для обучения говорению должна включать упражнения, связанные с чтением и аудированием, а также упражнения в письме.

4. Учет этапности в овладении каждым видом речевой деятельности:

а) для овладения основами конкретного вида речевой деятельности;

б) для совершенствования конкретного умения.

5. Принцип учета особенностей речевых навыков в каждом виде речевой деятельности.

Помимо лексической и грамматической сторон каждый вид речевой деятельности «материализуется» в технических навыках (произносительных, слуховых, технических навыков чтения и письма). В

каждой подсистеме нужно предусмотреть речевые упражнения на формирование этих навыков.

6. Учет основных качеств речевых навыков, умений и этапов их формирования. Навык автоматизированный компонент речевого умения, но он обладает таким качеством, как сознательность, которая формируется в языковых упражнениях (на ознакомительном этапе); на стандартизирующем этапе автоматизация происходит в условно-речевых упражнениях в вариативно-ситуативных и контекстных упражнениях и навык приобретает прочность динамических связей, тем самым обеспечивается способность к комбинированию и перекомбинированию в пределах усвоенного материала. При совершенствовании речевых умений нужны упражнения в творческой речевой деятельности в естественных условиях.

7. Учет влияния родного языка (как положительного, так и отрицательного). Нужны упражнения на осознание черт сходства и различий, преодоление интерференции.

В классификации по критерию соответствия упражнений целям обучения иностранному языку в средней школе выделяются (С.Ф. Шатилов) следующие основные типы упражнений:

1. Подлинно (естественно) коммуникативные.

К подлинно (естественно) коммуникативным упражнениям относятся упражнения во всех видах речевой деятельности, которые побуждают учащихся пользоваться всеми видами речевой деятельности как в родном языке. Основным мотивом выполнения подлинно коммуникативных упражнений является естественная потребность в коммуникации.

Однако, поскольку эти упражнения выполняются в основном в учебных условиях, их можно считать также учебными. Этот тип упражнений включает большое количество видов упражнений в говорении, аудировании, чтении, письме, разных по своему содержанию и трудности выполнения в зависимости от этапа, условий обучения, характера общения. Но все они направлены на развитие или формирование коммуникативных умений.

Например:

• Опиши комнату, в которой ты делаешь уроки.

• Попроси своего друга дать тебе книгу т объясни, зачем она тебе нужна.

• Прочитай историю и расскажи, понравилась ли она тебе и почему.

• Напиши письмо своему другу и поздравь его с днем рождения.

Основные характеристики коммуникативных упражнений:

• комплексный характер;

• естественная мотивация;

• коммуникативно-ситуативная направленность;

• творческий характер.

2. Условно (учебно)-коммуникативные.

3. Некоммуникативные (языковые) упражнения.

2. Условно-речевые упражнения – это тип упражнений, характеризующихся ситуативностью, наличием речевой задачи и предназначенных для тренировки учебного материала в условной (учебной) коммуникации. Коммуникативная условность этих упражнений (их «псевдокоммуникативность») выражается в том, что операции и действия, которые выполняют учащиеся в них, хотя и носят речевой характер, редко встречаются в естественной коммуникации, например:

• Ответьте на вопросы: это цветы или деревья?

• Скажи, что ты вчера делал то же, что и твой друг.

• Вырази свое несогласие.

• Задайте вопросы своему другу, используя ...

Основные характеристики условно-речевых упражнений:

• заданная форма языкового материала;

• коммуникация, имитирующая естественную, но не естественная;

• моделирование естественной ситуации.

3. Некоммуникативные (языковые) упражнения – тип упражнений, предполагающих анализ и тренировку языковых явлений вне условий коммуникации. Сюда входят так называемые подготовитель-

ные неситуативные тренировочные упражнения. Для большинства упражнений этого типа характерно отсутствие связи с речевой ситуацией или речвым контекстом, их некоммуникативный, формальный характер, направленность преимущественно на языковую форму.

Некоммуникативные упражнения способствуют полному и глубокому пониманию языкового явления и его осмысленному усвоению, а также более точному использованию его в устной и особенно письменной речи. Поэтому некоммуникативные упражнения должны входить в систему упражнений как один их необходимых типов.

Примеры некоммуникативных упражнений:

• Напишите данные существительные во множественном числе.

• Назовите форму прошедшего времени следующих глаголов.

• Произнесите данные гласные, обращая внимание на отсутствие огубленности.

Основные характеристики некоммуникативных упражнений:

• изолированность формы;

• отсутствие языковой среды;

• отсутствие коммуникативной направленности.

Методическое назначение выше названных типов упражнений может быть в общих чертах определено следующим образом: коммуникативные упражнения предназначены для формирования и развития коммуникативных умений; условно-речевые аспектно направленные упражнения наиболее эффективны при формировании и совершенствовании речевых навыков во всех видах речевой деятельности; подготовительные, в том числе языковые упражнения, для сознательного овладения речевыми навыками и коммуникативными умениями.

Говоря о системе упражнений, следует различать следующую иерархию понятий:

- система,
- подсистема,
- комплекс,
- серия,
- цикл,
- группа упражнений.

В систему упражнений для обучения иностранному языку входят четыре подсистемы – по числу видов речевой деятельности (коммуникативных умений говорения, аудирования, чтения, письма).

Каждая подсистема может состоять из комплекса упражнений для обучения частным умениям, например, комплекс упражнений для обучения диалогической речи и комплекс упражнений для обучения монологической речи.

Каждый комплекс упражнений состоит из серий упражнений для обучения речевым и техническим навыкам (например, первая серия упражнений для обучения фонетическим навыкам, вторая серия – для обучения лексическим навыкам, третья серия – для обучения грамматическим навыкам). Все эти упражнения выполняются во взаимодействии и во взаимосвязи.

Каждая серия, в свою очередь, включает ряд циклов упражнений:

- цикл для обучения артикуляционным и ритмико-интонационным навыкам;
- циклы упражнений для обучения синтаксической стороне говорения, для обучения морфологическим навыкам устной речи.

Цикл может распадаться на более мелкие группы упражнений для обучения конкретным языковым явлениям, например, группа упражнений для формирования навыка интонационного оформления общих вопросов, специальных вопросов, альтернативных вопросов и т.д.

В каждом типе упражнений выделяются различные виды упражнений, которые классифицируются по составу, по установкам, по способу выполнения.

Например, условно-речевые упражнения могут быть следующих видов:

1) Имитативные условно-речевые упражнения, в которых учащиеся для выполнения речевой задачи находят языковые формы, лексические единицы в реплике учителя, например,

«Подтвердите, что это так»: Иванов хороший ученик? – Да, Иванов хороший ученик.

2) Подстановочные условно-речевые упражнения, в которых происходит подстановка лексических единиц в структуру какой-либо грамматической формы. Например: «Если я не прав, возразите мне: У тебя маленькая квартира. – Что вы, у меня большая квартира».

3) Трансформационные условно-речевые упражнения, в которых ученики для выполнения речевой задачи трансформируют реплику (или часть реплики) собеседника.

Например: «Передай товарищу мои слова: Я не люблю осень. – Он сказал, что не любит осень».

4) Репродуктивные условно-речевые упражнения, при выполнении которых предполагается воспроизведение в репликах учащихся тех форм или лексических единиц, которые усвоены в предыдущих упражнениях. Например: «Угадайте: Что мой брат любит делать на каникулах? – Я думаю, что он любит путешествовать».

По форме УРУ могут быть устные или письменные.

По аспектам – лексически, фонетически или грамматически направленные.

По характеру используемой опоры – с опорой на ситуацию, с опорой на контекст, с опорой на наглядность, с опорой на текст, с опорой на тему.

По этапу формирования навыка:

1. Формальные (языковые), аналитические, с некоторой речевой направленностью, предречевые;
2. Формально-содержательные, содержательно-формальные (П.Б. Гурвич);
3. Репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивные, творческие.

1. Метод (в узком значении).
2. Прием обучения.
3. Упражнение.
4. Система упражнений по ИЯ.

Давайте обсудим:

1. Вспомните определения дидактических понятий «метод» и «прием» обучения. Как вы думаете, какие из ниже перечисленных

факторов оказывают непосредственное влияние на выбор методов и приемов обучения:

• социально-общественный факторы (цели, содержание, условия обучения);

• общедидактический фактор: (принципы, формы, средства, организация обучения);

•факторы, отражающие конкретные условия обучения конкретная задача урока, действия учителя, конкретный этап урока)?

2. Как вы думаете, чем отличается прием от упражнения? Приведите из своего опыта изучения иностранного языка упражнения (приемы), которые, на ваш взгляд, зарекомендовали себя как наиболее (наименее) эффективные. Поясните свою точку зрения.

Контрольные вопросы

1. Что такое письмо и ПР? Что понимается под письмом в лингвистике и в методике преподавания иностранного языка. Приведите примеры письма и ПР.
2. Когда письмо выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, а в каких случаях – как средство обучения другим видам речевой деятельности? Приведите примеры.
3. В чем различие записи и ПР?
4. Объясните значение следующих терминов в контексте обучения письму: графика, каллиграфия, звукобуквенные (графемноморфемные) соответствия, орфография.
5. В чем заключается особенность обучения письму и ПР по сравнению с другими видами речевой деятельности? Приведите примеры трудностей обучения письму и ПР. Объясните их с точки зрения психолого-физиологических особенностей письма и ПР.
6. Существует два взгляда на последовательность усвоения устной и письменной речи: устная речь – чтение – письмо; устная речь – письмо – чтение. Какой вариант является более эффективным? Обоснуйте свой ответ.

7. Среди упражнений для обучения письму часто можно встретить упражнения типа «спишите слова и подчеркните орфограмму». В чем смысл подобных упражнений?
8. Составьте обучающую инструкцию для написания сочинения-рассуждения. Какие клише вы предложите своим учащимся?

Глава 10. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Система образования уже довольно давно встала на «цифровые рельсы». Сегодня нам уже не приходится говорить о преимуществах использования возможностей, которые предоставляются нам разнообразными цифровыми платформами. Одним из основных на наш взгляд является доступность образования для всех граждан.

Онлайн-курсы и цифровые образовательные платформы доступны практически каждому, в любое время и в любом месте. Это особенно важно для жителей удалённых и малонаселённых районов, которые могут получать образование, не выезжая за приделы своего города.

Еще один большой плюс обучения в цифровом формате – это возможности для учителей и преподавателей использовать не только инновационные подходы в обучении, но и инструментарий, способствующий улучшению качества подготовки и помощи обучающимся лучше усваивать материал.

Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) являются неотъемлемой частью современного общества. Они влияют на все сферы нашей жизни, в том числе и на образование. ИКТ уже сейчас повсеместно применяются в образовании. Они оказывают значительное влияние на процесс изучения и обучения различным дисциплинам и в частности, иностранному языку Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют сегодняшним студентам получать доступ к языковому контенту и различным российским и зарубежным учебным ресурсам, а также осуществлять коммуникацию с носителями языка на расстоянии, как на общекультурные, так и на профессиональные темы.

В нашем исследовании нам бы хотелось остановиться на плюсах использования ИКТ в образовательном процессе на всех уровнях обучения.

В первую очередь, ИКТ позволяют сделать обучение более доступным и гибким. С помощью онлайн-курсов и дистанционных об-

разовательных программ ученики могут получить образование в любое удобное для них время и место. Это особенно важно для тех, кто живёт в отдалённых районах или не может посещать занятия из-за занятости или физических ограничений.

Кроме того, ИКТ могут помочь учителям школ и преподавателям высшей школы построить процесс обучения более интересным и эффективным образом. С помощью различных программ и приложений учителя могут создавать интерактивные уроки, использовать мультимедийные материалы, а также проводить онлайн-тестирование и давать мгновенную обратную связь для обучающихся. Это позволяет учителям адаптировать обучение в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей каждого ученика и повысить качество образования. Данные сервисы как правило могут включать в себя графические и мультимедийные материалы, интерактивные задания и тесты, а также инновационные методы оценки знаний.

Говоря о возможностях ИКТ позволяют учителям сделать процесс обучения более интересным и эффективным. Они могут использовать мультимедийные материалы, интерактивные уроки и онлайн-тестирование, чтобы увлечь студентов и помочь им лучше понимать учебный материал.

Также ИКТ могут помочь в создании современных образовательных средств. Например, с помощью виртуальной и дополненной реальности можно создавать симуляции и визуализации, которые помогут студентам лучше понять сложные концепции и процессы. Благодаря этому, обучение станет более интерактивным и увлекательным.

С помощью онлайн-форумов и социальных сетей студенты могут обмениваться мнениями и опытом с другими учениками и учителями. Это позволяет им получать больше информации и мнений, что помогает им лучше понимать учебный материал и развиваться как личности.

С помощью социальных сетей и приложений для обмена сообщениями студенты лингвисты могут общаться с носителями языка и другими иностранными студентами на расстоянии. Это даёт возмож-

ность практиковать иностранный язык в реальном времени и улучшать навыки общения на иностранном языке. Кроме того, существуют специальные приложения и программы для изучения иностранных языков, которые помогают студентам улучшать навыки аудирования, говорения, чтения, письма, грамматики и произношения.

Одним из самых популярных способов использования ИКТ в изучении иностранных языков является онлайн-обучение. С помощью онлайн-курсов студенты могут получать обучение в любое удобное для них время и место. Это особенно удобно для тех, кто не имеет возможности посещать занятия в классе. Онлайн-курсы обычно содержат в себе множество учебных материалов, а также возможность общения с преподавателем и другими студентами, помогая студентам получать обратную связь от преподавателей и коллег. Онлайн-форумы и социальные сети позволяют студентам обмениваться мнениями и опытом с другими учениками и преподавателями. Все это способствует повышению уровня языковой подготовки с целью возможности дальнейшего решения поставленных задач профессионального характера и личностному развитию.

Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании улучшает успеваемость учеников и качество преподавания. Интернет растёт и количество новых пользователей каждый год увеличивается, происходит переход от использования Интернета как инструмента поиска информации к способу создания непосредственно цифровых информационных продуктов и постоянному взаимодействию между пользователями всемирной сети.

Способом реализации цифрового образования является технология Web 2.0.

Web 2.0 – это понятие, которое возникло в начале 2000-х годов для описания нового этапа развития интернета. Это период, когда веб-приложения стали более динамичными, интерактивными и социальными, что привело к росту онлайн-сообществ и сетей.

Первое, что отличает web 2.0 от предыдущих версий веба, это более широкое использование интерактивности и динамичности. Вместо того, чтобы просто читать информацию, пользователи могут

взаимодействовать с контентом, создавать свой собственный контент и делиться им с другими. Это было возможно благодаря использованию AJAX (Asynchronous JavaScript and XML) - технологии, которая позволяет обновлять содержимое страницы без ее полной перезагрузки.

Кроме того, web 2.0 стал более социальным, что означает, что пользователи могут создавать свои профили, общаться друг с другом, делиться контентом и создавать собственные сообщества. Социальные медиа, такие как ВКонтакте, Одноклассники, Rutube и другие, стали ключевыми игроками в этой парадигме, предоставляя пользователям возможность легко общаться друг с другом и делиться своими мыслями и идеями.

Ещё одной характеристикой web 2.0 является более широкое использование открытых API (Application Programming Interface), которые позволяют разработчикам создавать новые приложения, используя уже существующие сервисы и функциональность, позволяя разработчикам создавать более сложные и инновационные приложения, которые могут работать с различными сервисами и ресурсами.

Кроме того, web 2.0 также привёл к развитию облачных технологий, которые позволяют хранить и обрабатывать данные в облаке. Это означает, что пользователи могут получать доступ к своим данным из любого места и с любого устройства, что делает работу с данными более удобной и эффективной.

Одним из основных преимуществ web 2.0 является возможность создания, более насыщенного и интерактивного пользовательского опыта. Инструменты Web 2.0 помогут учителям и студентам создать эффективную цифровую среду обучения и преподавания, а также облегчат смешанное обучение [9]. Инструменты Web 2.0 влияют на развитие всесторонних способностей человека, необходимых в повседневной жизни. Например, использование web 2.0 влияет на такие навыки человека как обмен информацией, сотрудничество, взаимодействие, социализацию, творчество, общение, командную работу и креативное мышление.

Идея использования приложений Web 2.0 в основном основывается на теории коннективизма. Основоположником данной теории является Дж. Сименс. В своей теории он утверждал, что в настоящее время образовательный процесс должен отвечать требованиям перенасыщенного информацией обществу, в котором информация обесценивается за несколько дней, а поток потребляемой человеком информации растёт. Фаркас утверждал, что, учителям необходимо понимать педагогические аспекты теории коннективизма, когда они применяют Web 2.0 в образовательной среде.

Основные принципы коннективизма, изложенные основоположником теории Дж. Сименсом:

1. обучение и знание основаны на разнице во мнениях;
2. обучение – это процесс соединения определенных узлов или источников знаний.
3. обучение не ограничивается живыми организмами;
4. способность учиться важнее имеющихся знаний;
5. непрерывное обучение требует установления новых связей и поддержания старых;
6. способность видеть связи между объектами, идеями и понятиями является важным навыком;
7. цель процесса обучения состоит в том, чтобы получить актуальную и актуальную информацию для понимания возможности подключения;
8. принятие решений само по себе является процессом обучения. выбор того, чему учить, и оценка поступающей информации рассматривается через призму меняющейся реальности. то, что правильно сегодня, завтра может оказаться неверным из-за изменений в информации, влияющих на принятие решений.

Цифровые образовательные решения на базе Web 2.0 являются более перспективными для создания эффективной среды преподавания и обучения. Роджерс-Эстейбл предположил, что инструменты Web 2.0 открывают новые возможности для обучения, создавая связь и взаимодействие между учителями и учениками в очном и дистанционном формате обучения. Эти инструменты помогают учащимся со-

здавать группы для совместного использования, совместной работы и, как следствие, совместного развития.

Говоря об обучении, цифровая трансформация имеет огромный потенциал для развития образования в России. В настоящее время в России активно ведётся работа по созданию цифровых образовательных платформ, разработке онлайн-курсов и образовательных материалов. Такие платформы и материалы позволяют улучшить доступность образования, повысить качество обучения и развить новые методы обучения.

Одной из главных задач цифровой трансформации в образовании является создание новых форматов обучения. Новые форматы должны соответствовать требованиям времени и включать в себя онлайн-курсы, вебинары, видеоуроки и другие форматы обучения, которые позволяют ученикам получать образование из любой точки мира. Благодаря таким новым форматам обучения, ученики могут получать образование на высшем уровне, не выходя из дома или находясь в дороге.

В настоящее время в России активно ведётся работа по созданию высокоскоростной интернет-сети, цифровых образовательных платформ, электронных сервисов государственного управления и многого другого. Создание такой инфраструктуры позволит улучшить доступ к информации и услугам для граждан, а также повысить эффективность работы государственных органов и бизнеса.

В последние годы все больше людей стремятся учить иностранный язык. Однако не всегда есть возможность посещать курсы и занятия в классе. В таких случаях на помощь приходят методики дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой ученик и учитель находятся в разных местах, а процесс обучения проходит через интернет или другие средства связи. Для изучения иностранного языка такой метод обучения может быть очень эффективным.

Существует несколько форм дистанционного обучения иностранному языку, которые можно использовать. Рассмотрим некоторые из них.

1. Видеоуроки – это записанные уроки, которые можно посмотреть в удобное время. Такие видеоуроки могут быть как бесплатными, так и платными.

• Бесплатные видеоуроки часто размещаются на видеохостингах, например, на YouTube.

- Платные видеоуроки можно найти на специализированных сайтах, где за определенную сумму предлагаются видеоуроки разных уровней сложности.

Было проведено исследование на тему видеоуроков в дистанционном обучении иностранному языку, которое позволяет говорить о том, что это один из наиболее эффективных способов обучения. В данном исследовании были проанализированы результаты обучения, проведённого с помощью видеоуроков на разных языках. Исследование было проведено на группе из 50 студентов, изучающих английский язык на уровне начального и среднего уровней. Студенты были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную. Контрольная группа обучалась с помощью традиционных методов, таких как учебники, задания и тесты, в то время как экспериментальная группа использовала видеоуроки в дополнение к традиционным формам обучения.

Результаты показали, что студенты, изучавшие язык с помощью видеоуроков, достигали лучших результатов, чем те, кто использовал только традиционные методы. Экспериментальная группа показала улучшение на 25% в сравнении с контрольной группой, что свидетельствует о высокой эффективности использования видеоуроков в дистанционном обучении иностранному языку.

Одна из главных причин успеха видеоуроков в дистанционном обучении – это возможность получить доступ к высококачественному обучающему контенту в любое время и в любом месте. Видеоуроки могут содержать различные элементы, такие как аудио, видео и текст, что позволяет студентам получить комплексное обучение и охватить

все аспекты языка, такие как грамматика, произношение, лексика и т.д.

Кроме того, использование видеоуроков также может помочь студентам развить навыки самостоятельной работы и обучения. Студенты могут выбирать видеоуроки, которые соответствуют их уровню знаний и потребностям, а также учиться в своём собственном темпе и в удобное для них время.

2. Аудио уроки – это аудиозаписи уроков, которые можно слушать в любое время. Этот формат обучения подходит тем, кто хочет изучать язык в дороге или во время занятости другими делами. Аудио уроки можно скачать на специализированных сайтах или купить на дисках.

Говоря о данном формате обучения иностранному языку можно выделить ряд преимуществ по сравнению с традиционными форматами обучения.

6. Повышение уровня аудирования: Послушав аудио уроки, вы будете лучше понимать речь на языке, что поможет вам улучшить уровень аудирования.

7. Удобство использования: Аудио уроки можно слушать в любое время и в любом месте – в дороге на работу, дома вечером, во время занятий спортом и т.д.

Контент аудио уроков разнообразен по своему наполнению и уровню сложности, как правило это – диалоги, разговоры, упражнения на произношение, песни и т.д.

Однако не смотря на все преимущества данной формы работы есть определенные минусы аудио уроков:

1. Ограниченность в обучении грамматике: Аудио уроки могут быть ограничены в предоставлении информации о грамматике, так как слушатели не видят текст урока.

2. Недостаток взаимодействия: Аудиоуроки могут не обеспечивать достаточного уровня взаимодействия, что может затруднить обучение в разговорной практике.

3. Недостаточный объем словарного запаса: Аудиоуроки могут не предоставлять достаточно большой объем новых слов и выражений для изучения языка.

4. Ограниченность в обучении письму: Аудиоуроки могут быть неэффективными для обучения письму, так как слушатели не видят слова на бумаге и не пишут их сами. Это удобный и эффективный метод обучения иностранному языку, но он имеет свои ограничения. Если вы хотите получить полноценное обучение, лучше использовать разнообразные методы, включая как аудио, так и другие методы, такие как видеоуроки, учебники и т.д.

Цифровая трансформация также может иметь отрицательные последствия, например, увеличение числа технологических безработных и потребности в новых навыках для работы с новыми технологиями. Поэтому, важно грамотно планировать и проводить цифровую трансформацию всех отраслей, включая систему образования, учитывая потребности и интересы всех групп общества. В целом, цифровая трансформация в России имеет большой потенциал для создания новых возможностей и улучшения качества жизни граждан. Важно продолжать развивать цифровые технологии и создавать благоприятную среду как для экономики государства, так и для системы образования на всех уровнях.

Тема 10.1. Цифровые технологии в обучении фонетике

Недооценивать важность произношения – большая ошибка. Если вы хотите научить обучающегося общаться на английском языке, нужно учить говорить по-английски. Разговор с людьми – это единственный способ общения. Вам необходимо знать, как правильно произносить то, что вы хотите сказать. Для реализации этой задачи вам необходимо научить учащихся правильному английскому произношению, если вы хотите понимать говорящих по-английски и хотите, чтобы они понимали вас.

Стандартное правильное произношение подразумевает следующее:

- правильное произношение звуков;

- правильное произношение слов, с особым вниманием к ударению;
- правильную интонацию в различных типах предложений, включая правильное ударение в предложении и ритм;
- правильное употребление тонов повышения и понижения.

Английское произношение очень отличается от русского произношения. Количество букв и звуков, которые они передают, не одинаково в английском и русском языках, и некоторые английские звуки не имеют соответствующих им звуков в русском языке.

Даже сами преподаватели иностранного языка часто испытывают трудности в грамотном произношении ударения в предложении и ритма речи, которые необходимо освоить учащимся, если вы хотите сформировать у них хороший уровень владения английским языком.

Какие цифровые материалы и платформы может использовать преподаватель с целью постановки правильной артикуляции и произношения у обучающихся.

1) Сборник фонетических упражнений на сайте ***Merriam-Webster's Learner's Dictionary***.

Американский английский, для всех уровней. Можно слушать слова и предложения и тренироваться в их повторении.

2) Список звуков и символов с произношением под названием ***IPA Pronunciation Symbols*** (with audio) дан в разделе Help.

3) ***The sounds of English and the International Phonetic Alphabet***

Данное приложение представляет собой таблицу звуков британского и американского английского в коротких словах, с аудио и заметками по произношению, на сайте Antimoon.com.

4) ***Authentic American Pronunciation***

Различные материалы для прослушивания: буквы алфавита, согласные и гласные в коротких словах, модели ударения, редукция, омонимы, слова с немыми буквами, даты, песни. Evaeaston.com, американский английский.

5) ***Train Your Accent***

Материалы для прослушивания по различным темам дают образцы непринужденного произношения, которые помогут понять, как

звуки редуцируются в разговорной речи. Trainyouraccent.com, американский английский, для всех уровней.

6) ***American English Pronunciation Phonemic Chart,***

При наведении курсора мыши на запрашиваемый фонетический знак программа воспроизводит его оригинальное звучание, приводит примеры слов, где изучаемый звук занимает своё место: начальная позиция в слове, позиция звучания в середине и на конце слова. Схема также снабжена анимационной картинкой, где пошагово проиллюстрированы этапы формирования изучаемого звука в речевом аппарате. Звуки поделены на согласные, гласные, а также дифтонги и трифтонги.

Преимущества данного приложения вполне очевидны:

– наглядность;

– возможность услышать оригинальное звучание звуков в исполнении носителей языка;

– методически разработанная «окраска» схемы, которая помогает запомнить звуки быстрее и эффективнее;

– легкость в использовании: не требуется установка на персональный компьютер, не требуется обучения пользованием приложения.

В обучении фонетике с использованием данной интерактивной схемы можно выделить несколько этапов работы.

Этап 1. Презентация звука: его восприятие, осознание, имитация.

На примере покажем, как вводятся по этой схеме пары согласных звуков, схожих по способу образования, но разных по участию голоса (звучанию): /p/ – /b/, /t/ – /d/, /k/ – /g/, /f/ – /v/, /s/ – /z/, /n/ – /ŋ/, /ʧ/ – /ʤ/. Объясняется особенность их формирования, приводятся ассоциативные связи. Далее учитель демонстрирует анимационную картинку и видеоклип интерактивной схемы по изучаемым звукам. Учащиеся хором и отдельно повторяют звуки за носителем языка. Следует заметить, что первое копирование звука учащимися нужно осуществлять после детального объяснения формирования того или иного звука.

Также учащиеся должны быть осведомлены, что изучаемый звук не меняет своего оригинального произношения, независимо от того, какую позицию в слове он занимает. При постановке произношения стоит обратить внимание учащихся на некую схожесть звучания некоторых английских и русских звуков. Например, русский звук /б/ и английский звук /b/ схожи, но если в русском языке в конце слов происходит оглушение звонких согласных: дуб /дуп/, то в английском языке такого оглушения на конце слов не происходит: tab /taeb/. Убедиться в правильности произношения звука можно с помощью листа бумаги. Лист бумаги подносится ко рту и произносится слово со звонким согласным на конце. Если лист бумаги остался неподвижным, звук произнесён верно. При произнесении глухих согласных струя воздуха приведёт лист в движение.

Этап 2. Звуковое комбинирование.

На этом этапе звуки произносятся в различных комбинациях: звукосочетаниях, словах и т.д. После обсуждения сходств и различий изучаемых звуков, отрабатывается, например, их произношение в словах. Интерактивная схема предоставляет такую возможность. Под графических обозначением звука находятся слова, в которых имеется данный звук. Все слова озвучены. Учитель продолжает практиковать произношение звуковой пары копированием предложенных слов в интерактивной схеме.

Этап 3. Самостоятельная работа со звуком.

Для самостоятельной работы по различению и узнаванию звуков в словах учитель просит учащихся вспомнить и записать свои примеры слов с изучаемым звуком, подчеркивая сам звук в слове. Слова должны содержать звук в разных его позициях в слове. В итоге примеры запомнятся лучше, и на следующем уроке они сразу же всплывут в памяти.

Этап 4. Применение изучаемых звуков в речи. Их совершенствование.

Предлагаемая интерактивная схема даёт возможность на этом этапе вводить игровые задания. Инструкция к выполнению: Учитель проектирует схему, вызывает одного или двух учащихся. Он просит

класс называть звуки или слова, в которых присутствует изученный звук, в то время как вызванные учащиеся показывают на схеме требуемые звуки, соревнуясь между собой. Игра помогает систематизировать звуковой состав языка, создаст приближенную к реальной ситуацию говорения на английском языке, а также устранить проблемы, если таковые имеются. Таким образом, интерактивная сводная схема звуковых единиц английского языка послужит отличной основой для формирования фонетических навыков, а также поможет создать и закрепить в сознании модель образования и произношения изучаемых звуков.

7) Вебсайт «English pronunciation»

Ввиду того, что в английском языке самым сложным аспектом является формирование навыков техники чтения, возникают трудности с формированием и совершенствованием этих навыков.

Сайт BBC Learning English демонстрирует способы овладения техникой чтения на английском языке – умения озвучивать графический текст, перекодировать графические образы букв, буквосочетаний, слов, предложений в их звуковые соответствия, что именно для английского языка очень актуально.

Сайт демонстрирует такие тонкости произношения одного и того же слова в разных контекстах, например, слова «species», которое может произносится и как /'spiːʃiːz/, и как /ˈspiːsiːz/.

Особенность работы сайта заключается в следующем: в строке поиска вводится слово или фраза, которую нужно изучить. Сайт автоматически выдает сотни вариантов его использования на примере видео из интервью, видеолекций, а также фильмов и музыкальных клипов.

Видеопример сопровождается субтитрами и позволяет прослушать не только само слово как отдельную единицу, но и услышать его в целом предложении, а также прослушать его несколько раз нажатием клавиши мыши. Сайт также позволяет сохранять примеры произношения и употребления этих слов в контексте в своей личной базе произношений. Преимуществами сайта являются следующие факторы:

1. Наличие большого количества примеров произношения одно и того же слова разными носителями английского языка.

2. Наличие контекста. Учащиеся не только запомнят оригинальное произношение слова, но и могут проследить особенности употребления его в определенных ситуациях.

3. Инновационность. Сайт содержит уникальную информацию, что послужит прекрасным дополнением для практики произношения слов, а также их изучения.

4. Наглядность. Слово легче запомнить, когда визуально видны особенности произношения и употребления запрашиваемых слов или выражений.

5. Удобство в использовании. Данный сайт можно использовать в качестве языкового инструмента в любой момент.

6. Возможность копировать речь носителей языка. С предложенными примерами произношения слов в контексте на сайте Youglish можно выполнить следующие задания:

1. Listen-and-repeat activity.

Этап 1.

Прослушать один из примеров произношения слова в предложении несколько раз. Поставить на паузу и попытаться произнести целое предложение хором в первый раз, соблюдая правильное произношение, но сохраняя свой темп.

Этап 2.

Прослушать еще несколько раз, после чего произносить предложение, набирая темп оригинального предложения.

Этап 3.

Произнести предложения каждому учащемуся отдельно, в то время как другие учащиеся корректируют его.

Этап 4.

Добиться произнесения предложения «в унисон» с учителем.

Этап 5 носит название «Shadowing Technique».

Текст произносится синхронно с носителем языка. Данный этап достигается не всегда, т.к. требует определённой подготовки, внимания и терпения. Данная техника позволяет не только учиться произ-

носить и читать английские слова, но и запоминать их в контексте на долгое время, поскольку во время выполнения данного упражнения активизируется не только речевой аппарат, но и аудиальные и визуальные каналы. Для лучшего эффекта все примеры слов выписываются в тетрадь, где как раз-таки активизируется моторная память.

2. Revision

Классу предлагается на слух записать произнесённые предложения с изучаемым словом / словами. В заключение учащиеся обмениваются работами и корректируют их.

8) Web-сайт «Rachel's English»

Процесс формирования навыков чтения на старших этапах обучения произношению, слова и фразы не приносят пользы, в отличии от начального этапа обучения. После овладения базовыми правилами фонетики следует выбирать для отработки фонетического навыка речевые образцы в монологической и диалогической формах в виде диалогов и текстов, где звуки объединяются друг с другом, образуя самостоятельные лексические единицы, которые соединяются в предложения и превращаются в связанную речь.

Произношение слов в речи существенно отличается от того, как они звучат, будучи самостоятельной лексической единицей. На сайте YouTube существует довольно большое количество видеороликов, посвященных как общению на английском языке, так и правильности произношения, и использованию лексических единиц в речи.

Видео блог американского преподавателя английского языка Рэйчэл помогают прочувствовать изменения не только на аудиальном, но и визуальном уровнях. Рэйчэл выпускает свои ролики, выкладывает их на собственном сайте и дублирует на видеохостинге YouTube (Rachel's English pronunciation). Канал представляет собой постоянно пополняющуюся коллекцию видео по постановке произношения, но и по используемым в речи разговорным выражениям.

Все видео представляют собой реальные диалоги англоговорящих людей, обсуждающих обычные ситуации общения из своей жизни. После записи диалога Рэйчэл анализирует особенности речи на видео, обсуждает их, предлагает практиковать произношение слов и

предложений. Тем самым преподаватель предоставляет уникальный материал, где изучающий без особых трудностей осознает и впитывает универсалии речи посредством практики.

Существует возможность многократного просмотра определённого фрагмента с целью проговаривания и повторения услышанного. Данная работа предполагает отработку важных для общения навыков и направленна на совершенствование речи. В конце каждого видео есть возможность попробовать проговорить фразы самому.

Материал преподносится модульно, Одним из преимуществ использования данного материала в образовательном процессе является его наглядность. Именно этот аспект делает работу с ним наиболее комфортной как для преподавателя, так и для обучающегося.

Видеоролики являются готовым материалом для использования на занятиях по иностранному языку, занятиях по практики речи и отработки произношения в классе.

Плюсами данного хостинга, направленного на обучение фонетике являются:

- естественная речь;
- наглядность и интерактивность видео;
- возможность самостоятельного изучения языка при помощи видео дома;
- контекстуальность;
- возможность слушать естественную речь.

В качестве примера нам хотелось бы привести диалог, в котором продемонстрированы все основные аспекты обучения правильной речи на иностранном языке: темп, тембр речи, интонационное ударение

Пример диалога:

– Now, we were trying to think what was the last time we were out/here.

– I think we came out / last winter. /winnər/

– Okay.

– So probably /probli/, yeah, 12 months / mʌns/ ago

–You haven't been / out yet this / ʃ/ year?

– No, I think this is the first time.

Все объяснения включены в видео. Преподаватель обращает внимание на интонационные выделения важных слов в предложении (графически это показано выделением слова жирным шрифтом), выделение синтагм (слэш «/»), поясняет некоторые разговорные изменения в произношении слов (помечает транскрипцией). Диалог заучивается и разыгрывается по ролям, соблюдая правильное произношение и выразительность.

Тема 10.2. Цифровые технологии в обучении лексике

Очень часто обучение лексике может происходить на основе фильмов и сериалов. С целью обучения лексике может быть использована база видеофрагментов из фильмов и сериалов на сайте Playphrase.me

В процессе обучения лексике не стоит забывать о контекстном использовании той или иной лексической единицы.

Очень часто преподаватель должен не просто ввести то или иное слово в речевой оборот учащегося, но и продемонстрировать знание и понимание того, как и в какой ситуации и каком контексте использовать то или иное слово в ситуациях общения.

Большинство учебников, по которым происходит процесс обучения иностранному языку в школе предлагают изучение слов по темам. Однако способы работы с данным лексическим материалом ограничивается способами запоминания самого слова и его перевода, что только усложняет работу с вокабуляром, так как любая лексическая единица функционирует в контексте, в ситуации, в которой она используются.

Очень часто учащиеся могут столкнуться такой проблемой как распознавание слова. Из-за отсутствия контекста может возникнуть непонимание использования ранее изученных слов, Отсутствие контекста ведет к более быстрому забыванию, и, как результату невозможности их использования в речи, а как следствие снижение желания и потенциала их изучения.

База видеофрагментов сайта Playphrase помогает разрешить эту проблему (Playphrase: www). Сайт работает следующим образом: в

строку поиска вводится изучаемая фраза в разных временных формах (для разнообразия примеров). Результатом поиска окажется видеопоследовательность фрагментов из разных фильмов, сменяющих друг друга, проиграв которые можно будет узнать и запомнить, как слово или выражение произносится, а самое главное, выяснить в каком контексте и как оно употребляется.

Примеры контекстов взяты из современных кинокартин, а значит, запоминание будет происходить более эффективно, т.к. школьники любят смотреть фильмы.

Преимуществами данного сайта являются:

– контекстуальное обучение;

– возможность понять, как функционирует та или иная лексема в предложении, тексте;

– наглядность: возможность додумать смысл слова или фразы;

– интерактивность: многофункциональность работы с контекстом;

– возможность слушать речь носителей языка.

Данный Интернет-ресурс позволяет сохранять видеопримеры слов в собственной «копилке» на сайте, скачивать их и использовать вне сети Интернет.

Сайт также предлагает самостоятельное изучение слов и фраз по темам, предложенным разработчиками.

Более того, говоря о преимуществах использования данного сайта в образовательном процессе стоит отметить наличие не только лексического контекста, но и грамматического. Учащиеся смогут проследить использование грамматических конструкций, изученных ими, познакомиться с новыми и обнаружить грамматические нарушения ввиду естественности речи.

Приведём предложенные сайтом примеры из фильмов с фразой «keep / get in touch»:

– Keep in touch, okay?

– Can you keep in touch with him?

– I want you to keep in touch at all times.

– You still keep in touch with your college buddies?

– He'll get in touch with you, alright?

– I've been trying to get in touch with you all day!

– I wouldn't even know how to get in touch with them.

– Why did you try to get in touch with me?

– Your aunt Agatha was most anxious to get in touch with you.

Примеры можно использовать в качестве наглядности, выписать их в словарик и составлять с ними ситуации или диалоги.

Англоязычный онлайн-словарь «Macmillan Dictionary»

Онлайн словарь Macmillan Dictionary представляет собой не просто словарь в электронном виде с возможностью прослушивания произношения слов, но и набором заданий, развивающих словарный запас. Одной из них является игра на расширение словарного запаса фразовых глаголов (Macmillan Dictionary: www).

Схема игры следующая: при нажатии кнопки «play» компьютер выводит случайный фразовый глагол и предоставляет варианты слов на английском языке, которые являются его потенциальным переводом.

Одно из слов синонимично по значению. Учащиеся выбирают вариант ответа и двигаются дальше, тем самым активизируя / совершенствуя знания лексики и, получая баллы, которые суммируются в конце игры.

Время игры – 1 минута 30 секунд. Если вариант ответа выбран неверно, компьютер показывает правильный вариант.

Другой вариант игры – это фразовые глаголы в контексте. В предложении, предоставленном компьютером, участник игры должен подобрать подходящий вариант фразового глагола согласно ситуации.

Такие лексической игры повышают мотивацию, вырабатывают соревновательных дух, помогают почувствовать прогресс, учат новым словам.

«Abbyy Lingvo» – программа для пополнения словарного запаса. Программа «Abbyy Lingvo Tutor» включает учебный тест с пятью заданиями, выполнение которых обеспечивает запоминание новых слов и выражений. Особенностью работы программы является наличие

разнообразных упражнений, направленных на изучение и закрепление изучаемых лексических единиц.

Рассмотрим задания этого теста.

1.«Знакомство» со словами. Здесь учащиеся видят слово и его значение, слышат, как оно звучит, пытаются визуально запомнить или вспомнить его.

2.«Мозаика». Задание, задача которого соотнести английские слова с их русскими значениями.

3.«Варианты». Задание предлагает английское слово и несколько вариантов его перевода.

4.«Написание слова». На экране высвечивается слово на английском или русском языках. Задача учащихся – напечатать перевод этого слова.

5.«Самопроверка». На экран выводится английское или русское слово. Компьютер просит вспомнить его значение и проверить нажатием на значок «проверить слово». Далее, учащиеся выбирает между «да» или «нет», то есть угадали они слово или нет. По окончании теста выдаётся результат и отметка. Таким образом, «Abbyy Lingvo Tutor» можно использовать как проверочное задание или совместную проверку знаний лексики по определенной теме.

Выполнение таких заданий позволяет быстро выучить английские слова и выражения.

Онлайн-игра «*Wordshake*» от «British Council»

Зачастую сложно удержать лексику в голове из-за малой практики. Британский сайт «British Council» (British Council: www) предлагает интересную лексическую игру, представляющую собой кубик с клеточками внутри. Каждую клеточку занимает буква. Задача игры – на время собрать как можно больше слов из имеющихся букв. Чем длиннее слово, тем больше баллов. Баллы в конце суммируются. На игру отводится 3 минуты. Игра направлена на активизацию и совершенствование лексических навыков. Подходит для любого возраста.

С методической точки зрения такой вид деятельности мгновенно активизирует словарный запас, повышает мотивацию в изучении

английского языка. Позволяет непринуждённо, весело проверить свои лексические навыки, смекалку, тренирует соревновательный дух.

Конструктор лексических заданий *«The Teacher's Corner»*

Представленный сайт содержит палитру различных инструментов для создания лексических заданий для уроков иностранного языка. Палитра включает в себя инструменты «WordSearch», «Scrambles» и «Crossword».

Инструмент «WordSearch» позволяет визуально вспомнить и закрепить написание изучаемых лексических единиц. Для составления задания необходимо ввести изучаемые единицы в отведённое окно, задать необходимые параметры: шрифт, размер, расположение слов и зашифровать их в лабиринте букв. Лабиринт, как единое целое, представляет собой фигуру из букв с зашифрованными словами. Фигура из букв может меняться по желанию её создателя. Учащимся необходимо найти слова в лабиринте букв и выделить их.

Инструмент «Scrambles» позволяет закрепить изученные слова путём восстановления слов из букв, расположенных в хаотичном порядке. Смысл задания заключается в его названии: to scramble (от англ.) означает «смешивать», «перемешивать». Для разработки данного типа задания необходимо ввести изучаемые лексические единицы в отведённое окно и нажать на кнопку «scramble!». В итоге, компьютер сам перемешает буквы.

Инструмент «Crossword» – знакомое всем задание, но с некими изменениями. Во время создания кроссворда предлагается список изучаемых слов на русском языке. Учащиеся должны вписать в ячейки эквиваленты этих слов на английском языке, решить кроссворд.

Тема 10.3. Цифровые технологии в обучении грамматике

Видеосборники сайта *«Hollywood English Club»* (Hollywood English Club, www) представляют собой фрагменты сцен из фильмов и сериалов, герои которых употребляют в своей речи изучаемые грамматические явления.

Работа с видео строится следующим образом: видеоролик включает 2 этапа работы.

Сначала обучаемый смотрит сцены из фильмов, содержащих изучаемые на уроке грамматические конструкции с субтитрами, пытается понять, как они используются в речи.

Затем во время вторичного просмотра каждая реплика уже без субтитров анализируется учащимися, переводится на русский язык и проговаривается. Тем самым отрабатывается изучаемая конструкция, становится понятно, как и где её употреблять, т.к. контекст у нас на виду. Параллельно отрабатываются произносительные навыки.

Преимуществами данного способа обучения грамматике являются:

- реальный контекст,
- наглядность,
- естественная речь,
- личная мотивация (сцены для изучения того или иного грамматического явления взяты из всем известных и любимых фильмов).

Скрипт прозвучавших предложений с использованием The Present Perfect Tense в видеоролике:

– Have we met before?
– I've missed you so much
– I've made changes for you Shrek. Think about that
– I've never felt this way before
– I've come to say goodbye
– Stan, you don't get how cool Facebook has become!
– I've decided what to do with my life
– That kid's already spent all the money, man
– This is all the money I have saved
– You have made impression upon her
– You should know that this is the strangest thing I've ever done
– Have you noticed any changes in your husband's behaviour?
– We've already saved your life once
– Something terrible has happened
– You've already made the choice. Now you have to understand it

– You've been jealous of my good looks since the fourth grade, pal
– Love has made me see things in a different way
– I've heard about you. I know what you've done

Видеоролики являются отличным дополнением к уроку по грамматике как и во время знакомства с новой временной формой, так и в качестве её закрепления.

Интернет-ресурс *«The Irregular Verbs Rap Song»*

Американский преподаватель Jason R. Levine сочинил и записал песню о неправильных глаголах английского языка.

В песне говорится о лёгкости изучения неправильных глаголов. В каждом куплете содержатся 3 формы глаголов, подобранные по сходству их звучания. Песня запоминается легко, как и формы глаголов. Оригинал песни и видеоролик можно найти на его официальном сайте (FluencyMC: www).

Текст песни

The microphone

I TAKE (took, TAKen). You SHAKE (shook, SHAken).
WAKE (woke, WOken) to the STYLE I’m creAting.
THINK (thought, THOUGHT). SEEK (sought, SOUGHT).
LISten to the LESson that I TEACH (taught, TAUGHT).

Don’t SLEEP (slept, SLEPT). I CREEP (crept, CREPT).
I SNEAK (snuck, SNUCK UP). You LEAP (leapt, LEAPT).
I KEEP (kept, KEPT) HAVing FUN.
I’m never BEAT (beat, BEAten); I WIN (won, WON).
DO (did, DONE). BeGIN (began, beGUN).
SHOOT (shot, SHOT)–no, I DON’T own a GUN.
I LEAD (led, LED) so I can FEED (fed, FED).
the KNOWledge you NEED, STRAIGHT to your HEAD.
When I BRING (brought, BROUGHT) it, you CATCH (caught, CAUGHT)
Sit BACK reLAX. Dont FIGHT (fought, FOUGHT) it.

Please don't
FREEZE (froze, FROzen) when I SPEAK (spoke, SPOken).
It’s REAL. You can FEEL I don’t STEAL (stole, STOlen).
I CHOOSE (chose, CHOsen) the VERy best RHYMES and
WRITE (wrote, WRITten) them INto my LINES and
INto your MIND. When we MEET (met, MET)
I’ll BET (bet, BET) I won’t LET you forGET (forgot forGOTten).
I GET (got, GOTten) EVery head NODding.
Don’t THINK about STOPping just COME (came, COME).
THIS is hip hop. I don’t SING (sang, SUNG).
I STING (stung, STUNG). I CLING (clung, CLUNG).
On EACH and every WORD, you HANG (hung, HUNG).

It’s not enough to
DREAM (dreamt, DREAMT);
you’ve got to SPEND (spent, SPENT)
TIME on your GOALS. Please LEND (lent, LENT) me your
EAR. Come NEAR and I’ll LAY (laid, LAID)
DOWN this new SOUND that I MAKE (made, MADE).
I HOPE you don’t SAY that you THINK it’s JUNK.
I HOPE you don’t THINK that I STINK (stank, STUNK).
If you're THIRSty for ENGlish, come DRINK (drank, DRUNK).
because I SINK (sank, SUNK) ALL compeTItion when they
HEAR (heard, HEARD) that I GIVE (gave, GIVen)
encouragement when I SPIT (spat, SPAT).
Never QUIT (quit, QUIT); don’t SIT (sat, SAT).
Yeah, I LIKE it like THAT. I’ll even KNEEL (knelt, KNELT).
and BEG you to exPRESS what you FEEL (felt, FELT).

I RISE (rose, RISen) when I DRIVE (drove, DRIVen) through
the BEAT; tap your FEET as you RIDE (rode, RIDden).
Those that HIDE (hid, HIDden) I FIND (found, FOUND).
If you FLEE (fled, FLED) then Ill TRACK you DOWN.
Now you SEE (saw, SEEN) that I MEAN (meant, MEANT)

every WORD of the MESsage that I SEND (sent, SENT).
I SHOW (showed, SHOWN) I can FLY (flew, FLOWN).
Now you KNOW (knew, KNOWN) I SHINE (shone, SHONE).
I'll THROW (threw, THROWN) you the BALL. It's your TURN.
GROW (grew, GROWN) with the VERBS that you've LEARNED.
GRAMmar through LYRics I DRAW (drew, DRAWN).
PEACE to elLS, now I GO (went, GONE)!

Организация и оформление текста методически проработаны. Слова, выделенные жирным шрифтом, являются ударными в песне и служат для создания рифмы. Заглавные буквы внутри слова обозначают ударный слог, а также позволяют держать ритм и направлены на быстрое запоминание всего текста и неправильных глаголов.

Тема 10.4. Цифровые технологии в обучении аудированию

Процесс обучения аудированию (восприятию и пониманию иноязычной речи на слух) чрезвычайно сложен и требует большой затраты времени, энергии, в результате чего концентрация внимания снижается, утомляемость повышается, понимание становится фрагментарным или вовсе прекращается. Сделать процесс аудирования эффективным помогают Интернет-ресурсы.

Например, Веб-сайт *«LyricsTraining»*.

Это коллекция видеоклипов современных песен с их текстами (Lyrics Training: www). Материал размещенный на сайте позволяет формировать и совершенствовать знания, умения и навыки восприятия и понимания речи на слух.

Алгоритм действий очень простой.

В строке поиска вводится имя исполнителя/группы или название песни.

На экране появляется видеоклип песни с текстом, чтобы привыкнуть к звучанию и понять смысл.

Песню можно останавливать, неоднократно прослушивать, использовать подсказки.

Далее предлагается выполнение ряда заданий на проверку понимания услышанного. Например, заполнение пропусков, соотнесение строк песни.

Песни на этом сайте современные, популярные, известные молодёжи, что, конечно, повышает интерес, желание слушать, понимать и петь вместе с исполнителями. База постоянно пополняется новыми видео и расширяет спектр своих возможностей.

Одним из главных плюсов также является возможность слышать и учиться слушать носителей английского языка с разными голосами. Таким образом, обогащается словарный запас, совершенствуются навыки и умений не только аудирования, но и чтения и говорения.

В качестве дополнения к этому сайту мы предлагаем методику работы над песней «A Million Voices», которую Полина Гагарина исполнила на Евровидении.

We are the worlds people
Different yet we're the same
We believe
We believe in a dream

Praying for peace and healing
I hope we can start again
We believe
We believe in a dream

So if you ever feel love is fading
Together like the stars in the sky
We can sing
We can shine

Chorus:
When you hear our voices call
You won't be lonely anymore
A million voices
Your heart is like a beating drum

If you ever feel love is fading
Together like the stars in the sky
We can sing
We can shine

Chorus:
When you hear our voices call
You won't be lonely anymore
A million voices
Your heart is like a beating drum
Burning brighter than the sun
Bridge:
When I look around at these faces

I can see the stars in the sky
We will sing
We will shine
Singing out
Singing out

Burning brighter than the sun ooh
A million voices Singing out

Now as the world is listening Singing out
From cities and satellites ooh
We believe Singing out
We believe A million voices
In a dream

Задания к тексту песни

Задание 1. Прослушайте песню с опорой на печатный текст. Постарайтесь понять, о ком / о чём идёт речь в тексте.

Задание 2. Слушайте песню, пойте вместе с певицей, постарайтесь понять и запомнить текст. Проверить понимание можно следующим образом:

1. Соотнесите начало и конец строк песни

1 We are	a) We’re the same
2 Different yet	b) We believe in a dream.
3 We believe.	c) We believe in a dream.
4 Praying for	d) the world’s people
5 I hope we	e) can start again.
6 We believe	f) peace and healing

3. Заполните следующий куплет глаголами, данными ниже:

like sing shine feel

So if you ever_____ love is fading.
Together_____ the stars in the sky.
We can_____. We can _____.

4. Расставьте строки в правильно порядке

Your heart is like a beating drum.
You won’t be lonely anymore.
When you hear our voices call.
Burning brighter than the sun.
A million voices.

A million voices.

5. Подчеркните правильное слово

Now as the word/world is listening.

From cities/ seas and lights /satellites.

We will live/ believe.

We will live /believe.

In a dream/ a stream.

If you ever see/ feel love is fading.

Together like the stars/scars in the sky.

We can think/ sing.

We can shine/smile.

A million voices.

6. Расположите слова в правильной последовательности так, чтобы получились строки из песни

I around when these look faces at.

sky see I stars in the can the.

We sing will.

We shine will.

out singing.

out singing.

Ooh.

Тема 10.5. Цифровые технологии в обучении говорению и письму

Speaking Video Pattern Видеохостинги на просторах Паутины изобилуют тысячами аутентичных видеороликов, которые отражают английскую реальность, расширяют границы изучения языка в искусственной среде. Благодаря этим видеороликам мы не только слышим и слушаем настоящий английский. Мы видим настоящих англичан или американцев, знакомимся с их бытом, их культурой, с их нравами и традициями. Такие видеоролики можно скачивать в свободном доступе с канала YouTube и сортировать по изучаемым темам. Предлагаемый нами видеоролик мы получили из США. По нашей просьбе, жительница г. Сиэтл штата Вашингтон Дэйна Мок проводит экскурсию по своей комнате. Текст видеоролика «My Room Tour»

Hello, this is my room. Quick tour. So, I like to decorate so you can see this theme here. This is what's called a loft bed. So, you know, it's up high and it's close to the roof. It can get pretty warm right here. And oh it's a picture of me and my dog. A few photos.. this is in Seattle with my friend years ago.

This is me and my sister years ago. This is my desk. I have it here in the corner. And I do my makeup here and get ready every day right here because I have the light. And it's just.. it works. And it's usually a bit more messy than this. Here's a jewelry tree. You know, not a lot of stuff that I wear normally.

This is my bookshelf. I have it here in the corner just because I want to make my furniture go in a circle, I suppose. And I kind of just store things here, not always books, as you can see. Just you know, chuck it there. And I have my jewelry box here. Oh, this is a gift from somebody. It's cute. It's a drawing of Seattle. A pen pal gift. Lots of just coffee table books.

Oh, yeah, and this is my couch. I like to have it here and put my mirror in here because I tread by the closet and I kind of sometimes put my stuff here. This is how I get dressed every day. I just kind of put them here because it's just easy and I don't have to go all the way over there.

This is my hanger for hats and scarves and my bag that I use every day. I got a new winter hat. And I .. let's see.. I have my little station – the closet, very small, my shoes and clothes, coats, everything. My house is kind of noisy and there's a lot of people. So, I usually hide up in here. And I do a lot of thinking in here. Just, you know. Everyone needs a place of solitude, right? So, there it is. This is my room. Bye!

Этап 1. Учащиеся смотрят ролик без звука, пытаясь догадаться о содержании по невербальным сигналам говорящего и изображениям. После просмотра ролика без звука, учитель предлагает рассказать на русском языке смысл увиденного.

Этап 2. Учащиеся прочитывают вместе с учителем имеющийся у них текст видеоролика.

Этап 3. Учащиеся смотрят ролик второй раз, но уже со звуком и с опорой на текст.

Этап 4. Учащиеся смотрят видеоролик со звуком, пытаясь определить для себя ключевые слова, записывают их. Далее учащиеся выражают главную мысль, используя лексику, которую успели запомнить и записать. Учитель помогает заполнить пробелы, связанные с непониманием моментов, сказанных в видео. Во время следующего просмотра учитель останавливает видеоролик в нужных местах и оговаривает лексику.

Этап 5. Учащиеся получают скрипт видеоролика с пропущенными в нём фрагментами. Учитель просит заполнить пробелы по памяти. При необходимости задание выполняется при включенном видеоролике.

Этап 6. Учащиеся смотрят видеоролик без звука, комментируя видеоряд самостоятельно

Этап 7. Домашнее задание. Учащимся предлагается записать свой видеоролик на основе «Video Speaking Pattern».

Тема 10.6. Принципы построения современного занятия по иностранному языку

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, разви-

вающимся 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 обусловливает тесную взаимосвязь уроков и обеспечивает поступательное движение к конечным учебно-воспитательным целям.

Урок по иностранному языку имеет свою специфику. В первую очередь эта специфика определяется содержанием предмета, его практической направленностью. Обучение иностранному языку является не только целью, но и средством обучения.

Говоря о требованиях, которые предъявляются к современному уроку иностранного языка с точки зрения педагогики, психологии и методики стоит в первую очередь выделить его коммуникативную направленность и ориентацию на личностно-характерологические особенности каждого обучающегося, которая может быть реализована в рамках личностно-ориентированного подхода. Само занятие предполагает наличие новизны, а также имеет речевую направленность заданий, ситуативность обучения.

С целью грамотного построения урока необходимо принимать во внимание методические постулаты и научные положения, которые влияют на структуру урока и приемы работы. Как известно в основе любой практики лежит теория. Эта теория называется методическим содержанием урока.

Давайте разберем основные методические принципы, которые заложены в структуре каждого урока.

Коммуникативность.

Основной задачей, которая ставится перед любым учителем иностранного языка это научить обучающегося вести устную или письменную коммуникацию на иностранном языке. Это означает, что организация процесса обучения должна строиться с учетом коммуникативной составляющей. Только при таких условиях будет возможен

перенос сформированных навыков и умений на практический опыт их применения и как следствие реализации на практике в реальной жизни.

Индивидуализация процесса обучения.

Любой обучающийся это самостоятельна личность со своими характерологическими особенностями и личностными качествами.

В процессе обучения основным видам речевой деятельности на иностранном языке личностные качества и особенности приобретают чрезвычайную значимость. Это связано с тем, что речь носит индивидуальный характер. Она тесно связана с сознанием, со всеми психическими сферами человека как личности. Нельзя эффективно обучать речевой деятельности, не обращаясь к индивидуальности учащегося.

Следовательно, преподавателю необходимо изучить обучающихся в его группе, а именно их интересы, характеры, взаимоотношения, жизненный опыт, мотивационную сферу и многое другое, сведя все данные в специальную схему–таблицу – методическую характеристику группы, которая и используется при подготовке и проведении занятия.

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 поразному влияют на учащихся в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Так, например, работа в парах не даст желаемого результата, если участники данной ситуации относятся друг к другу с недоверием, а иногда и с явной антипатией. Бессмысленно предлагать классу задание – обратиться с вопросами к ученику, если речевой статус его в коллективе низок; не стоит подгонять флегматика или предлагать индивидуальное задние тому, кто по характеру общителен и любит беседу в группе.

Индивидуальную работу лучше задавать на дом. В этом случае происходит сочетание индивидуального обучения с групповым: ученик рассказывает в классе то, что выучил дома. Поскольку его одно-

классники (одногруппники) не знакомы с содержанием его рассказа, то интересно и им, и рассказчику.

Задания такого типа могут использоваться преподавателем 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 ненаправленность предполагает и мотивированность высказывания. Человек всегда говорит не только целенаправленно, но

и мотивированно, т.е. ради чего-то, почему-то. К сожалению, высказывания обучающегося 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 занятия по иностранному языку 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 немыслима 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

Иностранным 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 – непроизвольное 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.). Одним из вариантов работы над непроизвольным запоминание может быть прослушивание современных песен на иностранном языке с использование сайта *«LyricsTraining».*

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, взаимоотношение 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) 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.

Резюмируя все вышесказанное можно сделать вывод о том, 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 реше-

ние 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 причитаем 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.

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 связны с личностью обучаемых и самого учителя. Включение жизненного опыта учащихся в общении 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 учащихся 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.

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 манжет 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 минимум. 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. 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.

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. намере-

ний 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;
– introducting 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 commiting 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 «Questionairing». 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 (tuoryc – 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 доверитель-

ными 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 для 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.

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.

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.

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 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. Более 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. 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.

Типы уроков по М.И. Махмутову:

1. Урок изучения нового материала. Сюда входят вводная и вступительная части, наблюдения и сбор материалов. 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.

В качестве основных компонентов урока Г.Д. Кириллова рекомендует рассматривать дидактические средства, обеспечивающие до-

стижение 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.

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, со-

держательности), 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:

- календарный (годовой);
- тематический (перспективный);
- 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 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 – спользуемые 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, задание, с которым способна справиться вся группа, или просто шутка учителя.

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 предшествовавшие 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 контро-

лировать 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.

Любой учитель даже, начинающий должен знать, что, составляя план урока, он 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.

Организация учебной деятельности учащихся на уроке

В ходе урока учитель обеспечивает активную познавательную деятельность учащихся, используя различные формы ее организации:

- фронтальную,
- коллективную,
- индивидуальную.

Организация учебной работы учащихся на уроке в школе теснейшим образом связана с формированием и укреплением классного коллектива. Этой целе 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 изложени-

ем 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 от пяти до семи 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 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.

Наиболее значимо в целях повышения эффективности урока приобретает изучение индивидуальных особенностей учащихся на основе единой системы оценки возможностей каждого ученика коллективом учителей, «педагогическим консилиумом». 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.

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 десятых одиннадцатых 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.

Контрольные вопросы

1. Что такое цифровые технологии? Что понимается под цифровыми технологиями в лингвистике и в методике преподавания иностранного языка. Приведите примеры использования цифровых технологий в обучении иностранному языку.
2. Кто был основоположником теории коннективизма? В чем заключаются ее основные принципы?
3. Как преподаватель может использовать цифровые технологии в обучении фонетике? Какие цифровые платформы вы знаете? Каким образом можно их использовать на занятиях по иностранному языку?
4. Как преподаватель может использовать цифровые технологии в обучении аудированию? Какие цифровые платформы вы знаете?

Каким образом можно их использовать на занятиях по иностранному языку?

5. Как преподаватель может использовать цифровые технологии в обучении грамматике? Какие цифровые платформы вы знаете? Каким образом можно их использовать на занятиях по иностранному языку?
6. Как преподаватель может использовать цифровые технологии в обучении говорению и письму? Какие цифровые платформы вы знаете? Каким образом можно их использовать на занятиях по иностранному языку?
7. Перечислите основные принципы построения современного занятия по иностранному языку. Дайте характеристику каждого принципа.
8. Составьте план-конспект проведения занятия по иностранному языку с применением цифровых платформ, выбрав один из видов речевой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поскольку иностранный язык – одно из важнейших средств коммуникации между представителями разных этносов, овладение фонетическими, лексическими, а также грамматическими навыками и основными видами речевой деятельности, такими как аудирование, говорение, чтение и письмо, необходимо для его свободного использования.

Применение цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку несет в себе огромный потенциал, который помогает в решении одной из основных проблем, а именно – преодоление языкового барьера.

Таким образом, мы ознакомились с методикой обучения основным видами речевой деятельности по иностранному языку на всех этапах – от начальной школы до СПО. Полученные в данном курсе знания вы сможете реализовать в своей будущей профессиональной деятельности.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ

1. Охарактеризуйте учебник как подсистему, отражающую структурные и содержательные компоненты процесса обучения иностранным языкам.
2. Проанализируйте зарубежные и отечественные теории обучения иностранным языкам.
3. Проанализируйте возможные трудности указанных лексических единиц на уровне формы, значения и употребления. Обоснуйте способ семантизации этой лексики.
4. Проанализируйте предложенный план урока с точки зрения реализации практической, образовательной и воспитательной целей обучения.
5. Проанализируйте указанный раздел / урок учебника. Найдите материал, способствующий развитию диалога культур.
6. Проанализируйте предложенный текст и определите, для обучения каким видам чтения его целесообразно использовать, обоснуйте Вашу точку зрения.
7. Проанализируйте предтекстовые упражнения из указанного учебника. Определите, какие умения можно формировать с их помощью.
8. Проанализируйте текст для чтения и определите трудности, которые могут возникнуть при его чтении. Предложите упражнения для преодоления этих трудностей.
9. Проанализируйте в указанном учебнике послетекстовые упражнения для проверки понимания текстов для чтения. Составьте свои упражнения.
10. Проанализируйте текст для аудирования и определите трудности, которые могут возникнуть при его восприятии на слух. Предложите упражнения для преодоления этих трудностей.
11. Составьте упражнения для проверки понимания текста для аудирования.

12. Проанализируйте параграф учебника и выделите в нем основные компоненты содержания обучения.

13. Проанализируйте в указанном параграфе учебника лексические/грамматические упражнения. Определите их назначение, обоснуйте их целесообразность и эффективность. Предложите свои упражнения.

14. Проанализируйте в указанном параграфе учебника упражнения, предназначенные для формирования умений монологической/диалогической речи. Обоснуйте их целесообразность и эффективность. Предложите свои упражнения.

15. Проанализируйте в указанном параграфе учебника упражнения, предназначенные для формирования умений письма. Обоснуйте их целесообразность и эффективность. Предложите свои упражнения.

16. Разработайте приемы обучения устному общению (на материале конкретной темы/ситуации).

ТЕСТЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

Тест 1

1. Лингводидактика изучает проблемы, связанные с

а) анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком;

б) методами обучения иностранным языкам.

2. Иностранный язык – это

а) язык, который изучается вне условий его естественного бытования, и не употребляется наряду с родным в повседневной коммуникации;

б) язык, на котором мать начинает общаться с ребенком с момента его рождения;

в) основной функциональный язык, которым 5-6-летний ребенок владеет свободно.

3.Обучение иностранным языкам представляет собой

а) процесс, в ходе которого осуществляется воспроизведение определенного речевого опыта в соответствии с заданной целью;

б) институционально организованный процесс, в ходе которого в результате взаимодействия обучаемого и обучающего осуществляется воспроизведение и усвоение определенного опыта в соответствии с заданной целью.

4. Билингвизм – это

а) владение первым (родным) языком;

б) владение с самого начала развития речи одновременно двумя языками;

в) владение с самого начала развития речи одновременно несколькими языками;

г) владение иностранным языком в естественном языковом окружении.

5. Вторичная языковая личность предполагает

а) владение иностранным языком на продвинутом уровне;

б) билингвизм в условиях аутентичного общения;

в) совокупность способностей и готовности человека к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур.

6.Основным принципом современной системы обучения иностранным языкам является

а) «педоцентризм»;

б) личностно-ориентированная направленность;

в) репродуктивно-ориентированное обучение.

7.Обучение как передача знаний предполагает

а) жёстко управляемое, рецептивное, репродуктивное обучение;

б) учение в ходе выполнения какого-то дела, учение через «научение»;

в) свободное, спонтанное, продуктивное обучение.

8. Обучение как свободное раскрытие личности предполагает

а) направленность на логику и систематику учебного предмета; обязательное содержание, дисциплина, прилежание, напряжение;

б) направленность на логику «мира» ребенка, его индивидуальные особенности, проявление личной инициативы

9. Аутентичный текст – это

а) текст, составленный авторами пособий для учебных целей;

б) адаптированный текст;

в) оригинальный текст, создаваемый для учебной ситуации;

г) текст, продуцированный носителями языка для носителей языка.

10. Общеевропейская система предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней владения неродными языками. Перечислите их.

11. Основными видами речевой деятельности являются

а) грамматика, лексика, фонетика;

б) говорение, аудирование, чтение и письмо;

в) говорение и аудирование.

12. Основная цель обучения иностранному языку

а) знание фонетики, грамматики и лексики иностранного языка;

б) умение читать и писать на иностранном языке;

в) развитие способности к межкультурному общению.

13. На уроке общения мотивом говорения учащихся является

а) требование учителя, желание получить хорошую оценку;

б) желание сообщить что-либо интересное/неизвестное.

14 На традиционном уроке, как правило, содержание говорения

а) определяется учителем/учебником, при этом данное содержание не всегда имеет личностную значимость для ученика;

б) определяется учащимися, при этом значение того, о чем они говорят им хорошо известно/понятно и интересно.

15. Когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан:

а) с такими категориями, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре народа – его носителя;

б) с такими категориями, как навыки и умения, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре народа – его носителя

16. Обеспечение обратной связи и интенсификация урока иностранного языка – это проблемы

а) техники преподавания;

б) содержания образования;

в) целей обучения.

17. Гносеологический аспект содержания внеклассной работы по иностранному языку заключается в

а) формировании у учащихся коммуникативных умений и навыков, некоторых доступных умений и навыков художественной деятельности и т. д.;

б) сообщении учащимся сведений о стране изучаемого языка, о событиях в мире и т. д.;

в) развитии у учащихся ценностных ориентации и мотивов деятельности и т. д.

18. Технология обучения – это

а) знание того, чему обучать;

б) знание того, как обучать;

в) знание того, кого обучать;

19. Проблемная ситуация – это

а) совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для того, чтобы осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний, навыков и умений, что является стимулом для активизации речемыслительной деятельности;

б) обсуждение спорного вопроса, обмен мнениями, идеями между двумя и более лицами, цель которого обнаружить различия в понимании вопроса и прийти к единой точке зрения.

20. Проект – это

а) прием стимулирования творческой активности учащихся для продуктивного решения проблемы, который предусматривает создание условий, способствующих возникновению новых оригинальных идей в противовес привычным стереотипным формам принятия решений;

б) речевая деятельность учащихся, осуществляемая в ситуациях, максимально приближенных к реальным и стимулируемая коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личностного отношения обучаемых к фактам и событиям;

в) самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуальноэмоциональный контекст другой деятельности.

21. Речевая деятельность – это

а) целенаправленная и мотивированная деятельность человека, использующего язык в процессе взаимодействия с другими людьми для порождения (говорение, письмо) сообщения;

б) целенаправленная и мотивированная деятельность человека, использующего язык в процессе взаимодействия с другими людьми для порождения (говорение, письмо) и/или восприятия (слушание, чтение) сообщения.

22. Языковые упражнения – это

а) тип упражнений, характеризующийся ситуативностью, наличием речевой задачи и предназначенный для тренировки учебного материала в рамках учебной (условной) коммуникации;

б) тип упражнений, используемый для развития умений говорения, восприятия речи на слух, чтения и письма;

в) тип упражнений, предполагающий анализ и тренировку языковых явлений вне условий речевой коммуникации.

Тест 2

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) подставочные 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) просмотровым, ознакомительным, беглым;

б) поисковым, внимательным, быстрым;

в) изучающим, поисковым, ознакомительным, просмотровым.

9. Изучающее чтение представляет собой:

а) чтение «для себя»;

б) беглое, выборочное чтение;

в) вдумчивое, неспешное чтение.

10. Постановочные 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 3

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 4

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 интонем.

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) просмотровое 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%.

ГЛОССАРИЙ

Аннотация – предельно краткое изложение главного смысла текста, передающее тематику оригинала

Аудиовизуальные средства обучения – учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух.

Аутентичные материалы – тексты и другие материалы (газеты, карты, расписания транспорта, театральные билеты, рекламные объявления и т. д.), созданные в стране изучаемого языка и предполагаемые для использования носителями языка, но в дальнейшем нашедшие применение в учебном процессе.

Базовый минимум – стартовый лексический и грамматический минимум, обеспечивающий возможность «выживания» в стране изучаемого языка в ограниченном числе повседневных ситуаций.

Глобальное аудирование – это лишь общая, первичная ориентация в аудиотексте

Грамматический навык – это навык доведенный до автоматизма, предполагающий использование грамматических конструкций речевой деятельности.

Грамматическое умение – это способности, которые могут продемонстрировать обучающиеся в использовании грамматического материала при решении более сложных коммуникативных задач в различных видах речевой деятельности.

Дидактика (*от греч. didaktikós – поучающий, относящийся к обучению)* – это теория обучения, которая исследует содержание, методы и формы организации обучения.

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.

Компьютерная лингводидактика – это область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку.

Коннотация – это ассоциации, которые это слово вызывает, его социальный подтекст, что связано с употреблением слова.
Лексическая единица – это отдельное слово, устойчивое словосочетание, идиома.
Лингводидактика (дидактика языка), исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает он в качестве первого или второго.
Методика обучения иностранным языкам –
1)наука, исследующая цели, задачи, содержание, средства, приемы, методы обучения, а также изучающая процессы учения и воспитания на материале иностранного языка;
2) совокупность методов, способов, приемов обучения, направленных на овладение иностранным языком.
Методические принципы обучения – это принципы обучения, отражающие специфику преподавания иностранного языка.
Метод проектов –это индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.
Навык – это автоматизированные способы действия.
Оперативная память – это кратковременная память, которая способна удерживать информацию значительно дольше, чем в течение 10 секунд
Ошибка – 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.
Письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей.
Подход к обучению – это стратегия обучения языку и выбор методов обучения, реализующего такую стратегию; точка зрения на сущность предмета, которому надо обучать.
Поурочный план – составляется для каждого урока и является рабочим документом учителя.
Пороговый уровень –это коммуникативно-достаточный уровень владения языком, который необходим для общения на иностранном языке и в различных ситуациях повседневного и профессионального об-

щения. ***Приемы обучения*** – это конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность обучаемых для решения частных задач процесса обучения.

Принципы обучения – основные положения, определяющие характер процесса обучения, которые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов. ***Программа обучения*** – средство обучения и инструктивно-методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения.

Профессиограмма преподавателя – документ, в котором описывается система требований, предъявляемых к преподавателю в области знаний, умений, личностных качеств, способностей и профессионального мастерства.

Профиль обучения – сложившийся в современной методике тип подготовки обучаемых по иностранному языку и другим дисциплинам в зависимости от их профессиональных интересов и потребностей в языке.

Реферат – это текст, который передает основную информацию подлинника в свернутом виде и составленный в результате ее смысловой переработки.

Речевая деятельность – активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений.

Речевая компетенция – владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи; входит в состав коммуникативной компетенции.

Речевое общение – форма взаимодействия двух или более людей посредством языка, включающая обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.

Речевое умение – способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретенных знаний.

Речевой материал – учебные тексты, упражнения, речевые образцы и т. д.

Речевой слух – обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова.

Речевой этикет – национально-специфические правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником.

Ролевая игра – форма организации коллективной учебной деятельности на практическом занятии по иностранному языку, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально приближенных к условиям реального общения.

Система обучения – совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор материала для занятий, формы его подачи, методы и средства обучения, а также способы его организации.

Ситуативность – это и есть соотнесенность фраз с теми взаимоотношениями, в которых находятся собеседники.

Слушание – акустическое восприятие звукоряда, Содержание обучения – совокупность того, что учащийся должен усвоить в процессе обучения.

Способ – группа приемов, направленных на решение сложных и общих учебных задач.

Средства обучения – комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью обучаемых по овладению языком.

Структура – это самое важное, что надо знать о каком-либо объекте, ибо она определяет функционирование этого объекта.

Структура урока – это совокупность его элементов, обеспечивающих целостность урока и сохранение основных проявлений при различных вариантах.

Тематический план – инструктивно-методический документ, конкретизирующий содержание и организацию изучения дисциплины. Тематический план разрабатывается на основе учебной программы.

Тест – задание стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определенных знаний, навыков и умений с помощью специальной шкалы результатов.

Упражнение – структурная единица методической организации материала, функционирующая непосредственно в учебном процессе, обеспечивающая предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий, умственной активности.

Упражнения речевые – тип упражнений по их назначению: служат для развития речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков; применяются для тренировки спонтанного употребления заученных языковых явлений в речи, как правило, без их осознания в момент речи.

Упражнения условно-речевые – упражнения, направленные на активизацию языкового материала с целью доведения его использования до автоматизма.

Упражнения языковые – упражнения, предусматривающие операции с единицами языка и формирующие элементарные навыки.

Уровни владения языком – степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений. В соответствии с общеевропейской системой уровней владения неродными языками было выделено шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней: выживания, допороговый, пороговый, пороговый продвинутый, высокий и уровень владения языком в совершенстве.

Урок – минимальная организационная единица учебного процесса.

Урок – основное звено процесса обучения, на котором осуществляется решение конкретных практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач, обеспечивающих достижение конечных целей.

Устная речь – речь в устной форме, состоящая из комплексного умения понимать звучащую речь (аудирование) и умения производить речь в звуковой форме (говорение).

Учебная речевая ситуация – модель такой совокупности обстоятельств, которая побуждает потенциальных собеседников к общению пу-

тем использования языковых средств в интересах обучения устной речи.

Учебник – основное средство обучения; является руководством в работе обучающих и обучаемых; содержит образцы устной и письменной речи, языковой материал.

Учебное пособие по иностранному языку – печатные, изобразительные и звучащие средства обучения, используемые в учебном процессе: сборники упражнений, сборники текстов, хрестоматии, магнитофонные записи, видеофильмы, компьютерные программы, раздаточный материал, таблицы, схемы и т. д.

Учебный комплекс – совокупность учебных пособий. Учебный материал – специально отобранный и методически организованный языковой и речевой материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения.

Фонетическая зарядка – это комплекс упражнений, направленных на отработку произношения и предупреждает забывание фонетического материала.

Форма слова – это его звуковое воплощение, которое способствует его правильному воспроизведению и пониманию, а также воспроизведению его.

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста

Этап обучения – относительно завершенный цикл учебного процесса, характеризуется спецификой методов, средств и условий обучения и протекает в более или менее строгих временных границах, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели и реализации содержания данного этапа обучения.

Языковой материал – фонемы, буквы, интонемы, слова, словосочетания, готовые фразы, грамматические формы и т. п., подлежащие изучению в процессе овладения иностранным языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

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, обусловливающие говорение на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – М., 1991.
9. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество // Избр. тр. – М., 1998.
10. Ижогина, Т.А. Как научить малышей читать / Т.А. Ижогина // Иностранные языки в школе. – 1993. – No1. – 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», No8).
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.

Учебное электронное издание

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-методическое пособие

Автор-составитель
МИХАЛЕВА Ольга Владимировна

Издается в авторской редакции

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader; дисковод DVD-ROM.

Тираж 25 экз.

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Изд-во ВлГУ
rio.vlgu@yandex.ru

Гуманитарный институт
кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации
denisovaolga@inbox.ru