

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
Педагогический институт
Кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования

УТВЕРЖДАЮ:
Директор института



Т. И. Гущина
«05» июля 2021 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

по дисциплине Б1.В.ДВ.11.1 Дизайн курса иностранного языка

Направление подготовки/специальность: 45.03.02 - Лингвистика

Профиль/направленность/специализация: Теория и методика преподавания
иностраннных языков и культур

Уровень высшего образования: бакалавриат

Квалификация: Бакалавр

год набора: 2021

Автор программы:

Золотов Питирим Юрьевич

Рабочая программа составлена в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 - Лингвистика (уровень бакалавриата) (приказ Министерства образования и науки РФ от «12» августа 2020 г. № 969).

Рабочая программа принята на заседании Кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования «25» июня 2021 г. Протокол № 10

Рассмотрена и одобрена на заседании Ученого совета Педагогического института, Протокол от «05» июля 2021 г. № 8.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Цели и задачи дисциплины.....	4
2. Место дисциплины в структуре ОП бакалавра.....	5
3. Объем и содержание дисциплины.....	5
4. Контроль знаний обучающихся и типовые оценочные средства.....	42
5. Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины (модуля).....	45
6. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины.....	47
7. Материально-техническое обеспечение дисциплины, программное обеспечение, профессиональные базы данных и информационные справочные системы.....	47

1. Цели и задачи дисциплины

1.1 Цель дисциплины – формирование компетенций:

ПК-1 Способен планировать и осуществлять обучение новому языку, воспитание и развитие средствами данного предмета, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, при реализации программ основного, среднего общего и дополнительного образования

1.2 Типы задач профессиональной деятельности, к которым готовятся обучающиеся в рамках освоения дисциплины:

- педагогический

1.3 Дисциплина ориентирована на подготовку обучающихся к профессиональной деятельности в сферах: 01 Образование и наука (в сферах: реализации основных образовательных программ, дополнительных образовательных программ; научных исследований), Сфера межкультурной и межкультурной коммуникации

1.4 В результате освоения дисциплины у обучающихся должны быть сформированы:

Обобщенные трудовые функции / трудовые функции / трудовые или профессиональные действия (при наличии профстандарта)	Код и наименование компетенции ФГОС ВО, необходимой для формирования трудового или профессионального действия	Индикаторы достижения компетенций
	ПК-1 ПК-1 Способен планировать и осуществлять обучение новому языку, воспитание и развитие средствами данного предмета, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, при реализации программ основного, среднего общего и дополнительного образования	Изучает потребности, формулирует цель, проводит отбор содержания обучения новому языку, создает курс

1.5 Согласование междисциплинарных связей дисциплин, обеспечивающих освоение компетенций:

ПК-1 ПК-1 Способен планировать и осуществлять обучение новому языку, воспитание и развитие средствами данного предмета, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, при реализации программ основного, среднего общего и дополнительного образования

№ п/п	Наименование дисциплин, определяющих междисциплинарные связи	Форма обучения				
		Очная (семестр)				
		1	2	3	4	6
1	Методика преподавания английского языка как иностранного	+	+	+	+	
2	Основы инклюзивного образования				+	

3	Основы теории учебника иностранного языка					+
---	---	--	--	--	--	---

2. Место дисциплины в структуре ОП бакалавриата:

Дисциплина «Дизайн курса иностранного языка» относится к части, формируемой участниками образовательных отношений, учебного плана ОП по направлению подготовки 45.03.02 - Лингвистика.

Дисциплина «Дизайн курса иностранного языка» изучается в 6 семестре.

3. Объем и содержание дисциплины

3.1. Объем дисциплины: 2 з.е.

Очная: 2 з.е.

Вид учебной работы	Очная (всего часов)
Общая трудоёмкость дисциплины	72
Контактная работа	36
Лекции (Лекции)	18
Практические (Практ. раб.)	18
Самостоятельная работа (СР)	36
Зачет	-

3.2. Содержание курса:

№ темы	Название раздела/темы	Вид учебной работы, час.			Формы текущего контроля
		Лек ции	Пра кт. раб.	СР	
		О	О	О	
6 семестр					
1	Анализ раздела "чтение"	4	3	4	Опрос
2	Анализ раздела "говорения"	4	3	4	Тестирование
3	Анализ раздела "аудирование"	4	3	4	Опрос
4	Анализ раздела "письмо"	4	3	4	Тестирование
5	Анализ раздела "лексика и грамматика"	2	3	4	Опрос
6	Фрагмент учебника английского языка	-	3	16	Проект "фрагмент учебника английского языка"

Тема 1. Анализ раздела "чтение" (ПК-1)

Лекция.

Введение

Основная цель обучения иностранному языку в общеобразовательной средней школе - формирование у учащихся способности к взаимопониманию и толерантного отношения к представителям иной культуры. Исходя из этого, совершенно по-новому осознаётся роль иностранного языка как учебного предмета. Ведь именно язык является проводником культуры того или иного народа для других культур и народов. Он открывает учащимся непосредственный доступ к огромному богатству этого народа, служит дополнительным “окном в мир”, важным средством взаимопонимания и коммуникации представителей различных культурных сообществ.

Для формирования оптимального уровня коммуникативной компетенции необходимо совершенствование умений учащихся во всех видах речевой деятельности. Однако, вопросы, связанные с обучением чтению всегда занимали особое место в отечественной методике обучения иностранным языкам. Как средство языкового общения чтение доминирует по распространённости, важности и доступности.

1. Чтение как УУД (универсальное учебное действие)

Часто, когда человек решает конкретные жизненные задачи, на первый план выходят такие умения, как планирование своей работы, умение беседовать с разными людьми, обсуждать непростые вопросы и отстаивать свою точку зрения. На уроке основное внимание уделяется предметному содержанию и предметным умениям. А в жизни мы нечасто сталкиваемся с предметными задачами. Чаще всего жизненные задачи требуют метапредметных умений, которые в школьной практике называют общеучебными умениями и навыками или универсальными учебными действиями(УУД). Специальному формированию компетенций такого типа не уделялось необходимого внимания. Владение ими раньше не выделялось как отдельный компонент требований к результатам обучения. Сегодня представления о целях и ценностях образования меняются, более важными становятся не сами знания, а умение и способность их добывать и сопоставлять. УУД - это неспецифические, практико-ориентированные способы получения и применения знаний. Для современной жизни недостаточно того багажа знаний, который накопят наши ученики за годы обучения. Ведь из того, что они узнают сегодня, лишь 10–15% будет актуально завтра. Чтобы успешно действовать в меняющемся мире, учащиеся должны уметь находить источники информации, работать с ней и оценивать её. Для современных учеников нет сложности в поиске информации, трудности заключаются в неумении с ней работать.

Возможное решение этой проблемы видится в разработке методических приёмов по развитию у учащихся универсальных учебных действий, необходимых прежде всего для работы с текстовой информацией. Такой подход можно выделить в качестве приоритетного, поскольку именно работа с текстом составляет основу изучения иностранного языка. При этом понятие «текст» используется в самом широком смысле(4). Чтение - один из основных каналов получения информации. Обучение чтению на иностранном языке призвано обеспечивать рецептивное овладение языковым материалом и развивать познавательную компетентность учащихся, т.к. с одной стороны, это вид речевой деятельности, а с другой, основа для формирования информационно-академических умений. Опираясь на данные умения, человек способен ориентироваться в современных информационных потоках. 2. Виды чтения.

Различают ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое чтение. Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определенной информации. Это чтение «для себя», без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации.

При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам. Оно требует умения различать главную и второстепенную информацию.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного языка. Объектом «изучения» при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал. Именно изучающее чтение учит бережному отношению к тексту. Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение, чтения текста по блокам для более подробного ознакомления с его «фокусирующими» деталями и частями. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в виде сообщения или реферата. Поисковое чтение ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Его цель - быстрое нахождение в тексте или в массиве текстов вполне определенных данных (фактов, характеристик, цифровых показателей, указаний). Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации. Читающему известно из других источников, что такая информация содержится в данной книге, статье. Поэтому, исходя из типовой структуры данных текстов, он сразу же обращается к определенным частям или разделам, которые и подвергает поисковому чтению без детального анализа. Такое чтение, как и просмотровое, предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбрать из него необходимую информацию по определенной проблеме, выбрать и объединить информацию нескольких текстов по отдельным вопросам(4).

3. Методы обучения чтению

Фонетический метод. Фонетический подход основан на алфавитном принципе. В основе - обучение произношению букв и звуков (фонетике), а когда ребенок накапливает достаточные знания, он переходит к слогам, а потом и к целым словам. В фонетическом подходе есть два направления. Метод систематической фонетики. Перед тем как читать целые слова, детей последовательно обучают звукам, соответствующим буквам, и тренируют на соединении этих звуков. Иногда программа включает в себя и фонетический анализ - умение манипулировать фонемами. Метод внутренней фонетики уделяет основное внимание визуальному и смысловому чтению. То есть детей учат узнавать или идентифицировать слова не с помощью букв, а посредством рисунка или контекста. И уже потом, анализируя знакомые слова, изучаются звуки, обозначаемые буквами. В целом у этого метода эффективность ниже, чем у метода систематической фонетики. Это связано с некоторыми особенностями нашего мышления. Ученые выяснили, что способности к чтению напрямую связаны со знанием букв и звуков, способностью выделять фонемы в устной речи. Эти навыки при начальном обучении чтению оказываются даже важнее, чем общий уровень интеллекта.

Лингвистический метод. Лингвистика - это наука о природе и о строении языка. Часть ее используется при обучении чтению. Дети приходят в школу с большим запасом слов, и это метод предлагает начинать обучение на тех словах, которые часто используются, а также на тех, которые читаются так, как пишутся. Именно на примере последних ребенок усваивает соответствия между буквами и звуками.

Метод целых слов. Здесь детей обучают распознавать слова как целые единицы, не разбивая на составляющие. В этом методе не учат ни названий букв, ни звуков. Ребенку показывают слово и произносят его. После того как выучено 50-100 слов, ему дают текст, в котором эти слова часто встречаются. В России этот метод известен как метод Глена Домана. Поборники раннего развития увлекались им в 90-х годах.

Метод целого текста. В чем-то схож с методом целых слов, но больше апеллирует к языковому опыту ребенка. Например, дается книга с увлекательным сюжетом. Ребенок читает, встречает незнакомые слова, о смысле которых ему нужно догадаться с помощью контекста или иллюстраций. При этом поощряется не только чтение, но и написание собственных рассказов. Цель этого подхода - сделать процесс чтения приятным. Одна из особенностей - фонетические правила вообще не объясняются. Связь между буквами и звуками устанавливается в процессе чтения, неявным путем. Если ребенок читает слово неправильно, его не исправляют. Главенствующий аргумент: чтение, как и освоение разговорного языка, естественный процесс, и дети способны освоить все тонкости этого процесса самостоятельно.

Метод Зайцева. Николай Зайцев определил склад как единицу строения языка. Склад - это пара из согласной и гласной, или из согласной и твердого или мягкого знака, или же одна буква. Склады Зайцев написал на гранях кубиков. Кубики он сделал различными по цвету, размеру и звуку, который они издают. Это помогает детям почувствовать разницу между гласными и согласными, звонкими и мягкими. Пользуясь этими складами, ребенок составляет слова. Методика относится к фонетическим методам, ведь склад - это или слог, или фонема. Таким образом, ребенок учится читать сразу по фонемам, но еще при этом ненавязчиво получает понятие о буквенно-звуковых соответствиях, поскольку на гранях кубиков он встречается не только склады, но буквы "поодиночке".

Алфавит для начального обучения чтению на английском языке (ИТА). Джеймс Питман расширил английский алфавит до 44 букв так, чтобы каждая буква произносилась только одним способом, чтобы все слова читались так, как они пишутся. По мере освоения чтения буквы заменяются на обычные.

Метод Мура. Мур начинает с того, что обучает ребенка буквам и звукам. Он вводит ребенка в лабораторию, где стоит специальная печатная машинка. Она произносит звуки, а также названия знаков препинания и цифр, когда нажимаешь на соответствующую клавишу. На следующем этапе ребенку показывают сочетания букв, например, простые слова, и просят набрать их на печатной машинке. И так далее - писать, читать и печатать(5).

4. Особенности обучения чтению на разных этапах

Начальный этап обучения в средней школе выполняет роль фундамента в формировании коммуникативного ядра и является одновременно подготовительным этапом, в ходе которого учащиеся приобретают комплекс основополагающих навыков и умений чтения. Огромное значение имеет развитие у младших школьников слухового восприятия и способности к осознанному звукоразличению как при обучении чтению на родном, так и на иностранном языке. Нейрофизиологами (а не только психолингвистами) доказано, что несформированность способности различать звуки приводит к нарушениям чтения и понимания содержания предложений и текстов. Так, если у младших школьников, овладевающих иностранным языком, не развита способность к различению фонем, они не могут различать похожие по звучанию слова (it-eat); плохо распознают рифмующиеся слова; неясно артикулируют слова. Способность к звуковому анализу и синтезу является очень важной для становления чтения на иностранном языке. Если эта способность плохо развита или вовсе не развита, то дети не могут: - выделить звук в начале, середине и в конце слова; - выделить в общем звуковом потоке определенный звук или определить длительность его звучания (долгий - короткий); - при прослушивании узнать заданное слово; - произвести полный звуковой анализ слова и испытывают трудности в слиянии букв в слово(4).

Чтение, посредством которого дети получают большую часть информации, играет огромную роль в процессе усвоения знаний. Его значение все возрастает в условиях существующей системы образования, предполагающей развитие у младших школьников универсальных учебных действий. В этих обстоятельствах особенно важно умение правильно использовать чтение на иностранном языке как средство получения новых знаний, т.е. необходимо формирование умения продуктивного самостоятельного чтения.

Между тем известно, что не все дети одинаково владеют навыком чтения на уровне требований школьной программы и в установленные сроки. По данным НИИ возрастной физиологии РАО до 40% детей заканчивает начальную школу с трудностями обучения.

Способность к чтению изучается во многих странах педагогами, лингвистами, дефектологами, психиатрами, невропатологами и нейрофизиологами. Функциональные возможности ребенка в процессе обучения чтению определяются возрастными и индивидуальными особенностями психофизиологических функций и нейрофизиологических механизмов, лежащих в основе его реализации. Обучение чтению на иностранном языке, как форме опосредованного общения, в младшем школьном возрасте полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей. Оно оказывает бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребенка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др.(6). Обучение чтению влияет на общие речевые способности ребенка. Обучение чтению на иностранном языке на начальном этапе способствует более раннему приобщению младших школьников к новому для них языковому миру, формирует у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению. Чтение позволяет ознакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом иностранном языке. В процессе формирования навыков чтения младшим школьникам необходимо преодолеть массу трудностей(8). Прежде всего, это трудности, связанные с овладением техникой чтения, которая предполагает усвоение системы графических знаков, отличных от родного языка, формирование навыка звуко-буквенных и буквенно-звуковых соотношений, синтагматического чтения. Рекомендуются обучать детей двум вариантам кода: письменному и печатному. Необходимо тщательно работать над техникой чтения вслух, так как учебные действия формируются сначала во внешней речи, а затем переводятся во внутренний план. Овладение техникой чтения сопровождается умственной работой по смысловому распознаванию зрительных форм, значит необходимо обучать технике чтения на знакомом материале с элементами новизны. К началу процесса обучения иностранному языку в начальной школе в речевой памяти учащихся, естественно, нет слухо-рече-моторных образов иноязычного материала. Если обучение технике чтения начинается с самого начала изучения иностранного языка, то учащимся приходится соотносить не только звуки и буквы, но и звуко-буквенные связки со смысловым значением того, что читают. А это вызывает у них дополнительные трудности. Вот почему для их преодоления нередко проводится устный вводный курс, устное опережение, чтобы накопить необходимый и достаточный иноязычный речевой материал, сформировать слухо-рече-моторные образы иноязычной устной речи. Суть устного опережения сводится к тому, что учащиеся приступают к чтению тогда, когда у них отработана артикуляция звуков, слогов, слов и даже небольших фраз(3). Предварительная устная отработка учебного материала помогает снимать часть трудностей, препятствующих пониманию содержания. Устное опережение помогает в содержательном плане, то есть учащиеся должны понимать то, что они читают, но практически не помогает в процессуальном плане (1). Подобное явление характерно и для овладения чтением и на родном языке; ребенок, хорошо владеющий устной речью, встречается с большими трудностями процессуального плана. Большую трудность представляет чтение 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. При обучении чтению учащимися должны быть усвоены основные правила чтения, к которым следует отнести: чтение гласных под ударением в открытом и закрытом слогах и перед «г»; чтение сочетаний гласных ee, ea, ay, ai, ou, oo, ou, ow; согласных c, s, k, g, ch, sh, th, ng, ck и таких сочетаний, как -tion, -sion, -ous, -igh (2). Учащихся следует научить читать слова, которые пишутся по-разному, а читаются одинаково: sun-son, two-too, write-right, sea-see и др. В то же время, многие слова в английском языке читаются не по правилам, что в целом обрекает учащихся на заучивание чрезмерно большого количества правил чтения и исключений из них, а также на многократное повторение учебного материала (3). К тому же само восприятие и озвучивание графических знаков является результатом выбора и сличения их с теми эталонами, которые уже имеются в долговременной памяти ученика(2). Сначала, отталкиваясь от известных звуков, учащиеся овладевают начертанием букв, техникой чтения вслух и про себя с полным пониманием текста, содержащего 2-4 % незнакомых слов. К концу этого этапа чтение приобретает относительно самостоятельное значение как способ иноязычного общения. Но без овладения техникой невозможно научиться читать. Обучение технике чтения предполагает действия. 1). Действия по узнаванию и правильному озвучиванию слов. Цель: соотношение звукового образа слов с графическим для их отождествления и узнавания значения. Условия: осуществляется на знакомом языковом материале. Операции: звукобуквенный анализ, идентификация звукового образа и его значения, правильное озвучивание, осознание связей слов, правильная паузация, правильное

- понять основное содержание несложных аутентичных текстов разных жанров, выделяя основную мысль (идею) и существенные факты, опуская второстепенную информацию (значение части незнакомых слов, содержащихся в тексте, раскрывается на основе догадки по контексту, по сходству с родным языком, с опорой на словообразование, а часть слов, не мешающих пониманию основного содержания, игнорируется);

- понять полностью содержание несложных аутентичных текстов (публицистических, научно-популярных, художественных, а также инструкций, проспектов), используя для этого все известные приемы смысловой переработки текста (догадку, анализ, выборочный перевод), обращаясь в случае необходимости к словарю;

- просмотреть несложный аутентичный текст типа расписания поездов, автобусов, меню и т. п., а также нескольких текстов (например, из газет) и выбрать нужную или запрашиваемую информацию.

На старшем этапе производится совершенствование навыков, умений,

приобретенных ранее. Чтение на данном этапе направленно на обучение чтению с полным и точным пониманием. Обучение этому умению чтения дискутируется практической необходимостью: выпускник средней школы должен понимать оригинальные и незначительно адаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы, которые могут встретиться ему в его профессиональной деятельности, в дальнейшем занятии языком или в самообразовательных целях. Особо значимым на данном этапе является развитие следующих умений:

- определять характер читаемого текста (научно-популярный, общественно - политический, художественный);

- извлекать из текста нужную информацию;

- составлять и записывать тезисы, аннотацию прочитанного текста; В школьной программе по изучению иностранных языков указаны требования к практическому владению иностранным языком в области чтения. Согласно программе учащиеся к завершению старшего этапа должны уметь:

а) с целью извлечения полной информации читать про себя впервые предъявляемые несложные оригинальные из общественно-политической и научно-популярной литературы, а также адаптированные тексты из художественной литературы, содержащие до 6-10 % незнакомой лексики;

в) с целью извлечения основной информации читать про себя (без использования словаря) впервые предъявляемые тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы, содержащие до 5-8 % незнакомых слов, о значении которых можно догадаться или незнание которых не влияет на понимание основного содержания читаемого;

с) с целью извлечения частичной информации читать про себя в просмотрном режиме (без использования словаря) впервые предъявляемые частично адаптированные или неадаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы (9). На старшем этапе обучения чтение всё чаще выступает в роли самостоятельного вида речевой деятельности, когда учащийся читает не столько для того, чтобы выполнить учебное задание, сколько для того, чтобы получить необходимую информацию из текста и использовать её. Полнота и точность извлечения информации зависит от конкретной речевой задачи. На старшем этапе обучения чтение всё чаще выступает в роли самостоятельного вида речевой деятельности, когда учащийся читает не столько для того, чтобы выполнить учебное задание, сколько для того, чтобы получить необходимую информацию из текста и использовать её. Полнота и точность извлечения информации зависит от конкретной речевой задачи. Одним из источников содержания обучения чтению можно и нужно рассматривать современные аутентичные тексты, которые способствуют более прочному усвоению социокультурной информации. Применение современных информационных технологий во многом способствует обогащению содержания обучения чтению посредством аутентичных текстов из ресурсов Интернет. Интернет - это доступный источник "свежей" информации, и текстовой в том числе. Именно там можно найти средние по объёму высказывания молодых носителей языка по различным темам. Ученикам интересно знать, как живёт его сверстник в стране изучаемого языка из первых уст, какие ему приходится решать проблемы, чем отличается их образ жизни от нашего и многое другое. Даже самый хороший учебник с точки зрения содержащихся в нём текстов в известной степени консервативен, в том смысле, что не имеет места постоянное обновление информации о жизни носителей изучаемого языка. А ведь именно такого рода информация вызывает повышенный интерес и, следовательно, благоприятно сказывается на мотивации овладения иностранным языком. Но также важно понять, когда и в каком объеме стоит использовать аутентичные тексты, поэтому данная работа посвящена не только аутентичным текстам, но и приемам работы с ними на разных этапах обучения. Заключение Фундамент успешности обучения иностранному языку, равно как и другим школьным дисциплинам, закладывается в начальной школе. Чтение- мотивированный, рецептивный, опосредованный вид речевой деятельности, протекающий во внутреннем плане, нацеленный на извлечение информации из письменно фиксированного текста, протекающий на основе процессов зрительного восприятия произвольной памяти и перекодировки информации. Эффективно решить поставленные задачи, можно используя современные обучающие технологии, учитывающие потребности младших школьников, их психологические возрастные возможности при организации процесса обучения.

Чтение, как средство языкового общения, доминирует по распространённости, важности и доступности.

Практическое занятие.

1. Идентификация разделов чтения из двух различных учебников английского языка.
2. Анализ структуры раздела чтения в учебниках английского языка.
3. Анализ содержания упражнений чтения в учебниках английского языка.

Задания для самостоятельной работы.

1. Изучите два других ученика по английскому языку в соответствии с планом практического занятия.

Тема 2. Анализ раздела "говорения" (ПК-1)

Лекция.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение (Пассов Е.И.).

Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучения говорение является одним из важнейших направлений преподавания. По большей или меньшей роли программирования высказывания различают инициативную (активную) речь, реактивную (ответную) речь, репродуктивную (стохастическую) речь.

Психологическая структура акта говорения включает четыре фазы:

- 1) побудительно-мотивационную, при которой проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного мотива и при наличии определенной цели высказывания;
- 2) аналитико-синтетическую, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей (здесь функционирует механизм внутреннего оформления высказывания, обеспечивающий выбор слов и грамматическое прогнозирование);
- 3) исполнительную – звуковое и интонационное оформление мысли (на начальном этапе обучения переход программы высказывания к ее исполнению происходит через родной язык);
- 4) контролирующую, задача которой сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося в результате языковой практики и сличения собственной речи с эталоном.

Говорение – чрезвычайно многоаспектное и сложное явление. Во-первых, оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Во-вторых, говорение – это один из видов человеческой деятельности. В-третьих, важно помнить, что в результате деятельности говорения возникает его продукт – высказывание. И как деятельность, и как продукт говорение обладает определенными признаками, которые служат ориентиром в обучении, т.к. подсказывают, какие условия нужно создать для развития говорения.

Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач общения. Это деятельность одного человека, хотя она включена в общение и немыслима вне его, ибо общение – это всегда взаимодействие с другими людьми.

Целью обучения в школе следует считать не язык, что уместно при филологическом образовании в специальном ВУЗе, и не речь, как «способ формирования и формулирования мысли» (Н.А.Зимняя), и даже не просто речевую деятельность – говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности как средства общения. Применительно к говорению это означает, что оно совместно с паралингвистикой (мимика, жесты) и праксемикой (движение, позы) служит средством осуществления устной формы общения. Такая цель требует и соответствующего метода ее достижения. Для говорения им является коммуникативный метод.

Сказанное определяет важнейшее исходное положение: обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения, нельзя.

Предметом общения являются взаимоотношения собеседников..

Именно в предмете реализуется потребность, в результате чего она становится мотивом деятельности. Это означает, что мотив к общению не может возникнуть, если нет взаимоотношений (предмета) или они не осознаются. Цель общения – решение задач, связанных с взаимоотношениями, то есть изменение их.

Средства, с помощью которых достигается цель общения в устной форме – говорение, аудирование и паралингвистика.

Продуктом общения является интерпретация информации. Существуют три способа общения: перцептивный, интерактивный и информационный, а также два вида общения: ролевое и личностное. Таковы основные характеристики общения (Артемов В.А.).

Посмотрим теперь с этой точки зрения на то, каким же должен быть процесс обучения иноязычному говорению.

- 1) Между учителем и учащимся должны установиться какие-либо взаимоотношения, кроме официальных, т.е. общение должно быть не ролевое (учитель – ученик), а общение индивидуальностей, которые видят друг в друге речевого партнера.
- 2) Мотив общения может появиться лишь тогда, когда возникнет потребность в подлинном общении. Потребность в «учебном» общении, которое у некоторых учащихся есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации.
- 3) Если взаимоотношения между учителем и учениками как между личностями не возникает, то нет и цели, присущей общению изменить эти взаимоотношения.

4) Должны функционировать все способы общения: интерактивный, когда есть взаимодействие на основе какой-либо деятельности, кроме учебной; перцептивный, когда имеет место восприятие друг друга как личностей; информационный, когда ученики обмениваются своими мыслями, чувствами. Если же ученик пересказывает текст только ради пересказа (когда все в классе знают его содержание) или проговаривает какие-то не ситуативные предложения, то общение не может состояться, а продуктом такого говорения является так называемая учебная речь. Нужно придать процессу обучения, не нарушая его организованности, системности и методической направленности, характерные черты процесса общения.

Коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Как любая модель, процесс обучения в каких-то аспектах упрощен по сравнению с реальным процессом коммуникации, но по основным параметрам он ему адекватен. Методическая значимость этой адекватности объясняется двумя главными факторами:

- 1) явлением переноса, который обеспечивается осознанием адекватности условий обучения и условий применения результатов обучения;
- 2) явлением мотивации, которая обеспечивается тем, насколько полно моделируется в процессе обучения характер общения.

Процесс обучения, обладающий указанными характеристиками, будет существенно отличаться от традиционного. Он будет коммуникативным.

1.2. Основные принципы обучения говорению

Говоря о принципах обучения говорению, можно сказать, что только при следовании всем нижеизложенным принципам последовательно, можно достигнуть прогресса в обучении учащихся говорению.

Принцип речевой направленности.

Речевая направленность учебного процесса заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность не только цель, но и единство. Речевая направленность предполагает оречивленность упражнений, т.е. степень, меру их подобия речи.

Принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта.

Индивидуализация учитывает все свойства ученика как индивидуальности: его способности, умения осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностные свойства. Индивидуализация является главным реальным средством создания мотивации и активности. Свое отношение к среде человек выражает в речи. А так как это отношение всегда индивидуально, то индивидуальна и речь. При обучении иноязычной речи индивидуальная реакция возможна в том случае, если стоящая перед учеником речевая задача будет отвечать его потребностям и интересам как личности. Любое высказывание ученика должно быть по возможности естественно мотивированным.

Принцип функциональности.

Любая речевая единица выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. Нередко после курса обучения учащиеся, зная слова и грамматические формы, не могут использовать все это в говорении, т.к. не происходит переноса (при предварительном заполнении слов и форм в отрыве от выполняемых ими речевых функций слово или форма не ассоциируются с речевой задачей).

Принцип новизны.

Процесс общения характеризуется постоянной сменой темы разговора, обстоятельств, задач и т.д. Новизна обеспечивает гибкость речевых навыков, без чего их перенос невозможен, а также развитие речевого умения, в частности его динамичности (методически неподготовленной речи), способности перефразировать (качество продуктивности), механизма комбинирования, инициативности высказывания, темпа речи и особенно стратегии и тактики говорящего. Для этого необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций.

Принцип ситуативности.

Ситуативность как принцип в общих чертах означает, что все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций. К тому же определение понятия ситуация в коммуникативном методе существенно отличается от известных определений.

Ситуации присущи основные черты деятельности – содержательность, эвристичность, иерархичность, определенная структура.

Ядром отраженной в сознании ситуации являются взаимоотношения общающихся.

При обучении устной иноязычной речи создавать естественные ситуации общения нелегко. Возникающие сами по себе в учебной обстановке ситуации общения имеют, во-первых, узкую содержательную задачу, во-вторых, они с очень большой вероятностью реализуются на родном языке. Коммуникативный метод требует способного к общению и обученного ему учителя. Но общение, как известно, процесс двусторонний.

Какими бы умениями общения ни обладал учитель, он не сможет добиться речевого партнерства, если ученики также не будут обучены хотя бы элементарным правилам общения на уроке. Нельзя просто рассчитывать на то, что ученики увидят, поймут, привыкнут. Нужно специально показывать приемы общения, объяснять их функцию, научить владению ими.

Создание атмосферы общения на уроке во многом зависит от организации собеседников, т.е. от того, какая форма организации используется: индивидуальная, парная, групповая, хоровая или коллективная.

В последние годы хоровая работа стала очень популярной, что объясняется необходимостью увеличить время говорения учеников на уроке.

Конечно, хор иногда уместен, скажем, при отработке нового звука, усвоении интонации, если соблюдаются определенные условия: фразы не рубятся на отдельные слова, хор не является ширмой для некоторых молчунов- бездельников. Но даже в самом лучшем виде хор обеспечивает не говорение, а проговаривание единиц речи.

В качестве одной из форм активизации можно предположить так называемое «соговорение». Когда учитель обращается с вопросом к одному из учащихся и тот отвечает вслух, остальные могут также реагировать на вопрос, но шепотом или про себя.

Глава 2

2.1. Технология обучения говорению.

Рассмотрим технологию обучения говорению, то есть, как учить, какими правилами, вытекающими из принципов обучения, с помощью каких методических приёмов развивать у учащихся говорение в двух его формах - монологической и диалогической, какие средства обучения нужно использовать для стимулирования высказывания и, какова должна быть организация обучения, т.е. какие организационные формы работы целесообразны и приемлемы на начальном этапе изучения английского языка.

Формирование говорения осуществляется в ходе выполнения упражнений. В методике находят различные подходы к классификации упражнений. Выделяют языковые и речевые; подготовительные и речевые (Шубин У.П.); предречевые и речевые (Скалкин В.Л.); условно-речевые и речевые; тренировочные и творческие упражнения.

Как видно из перечисленного, разные авторы обязательно выделяют две группы упражнений. Не вдаваясь в подробности выделения этих групп и их названий, хотелось бы подчеркнуть главное, что говорению как цели обучения, то есть овладению умением связного высказывания и ведения беседы, должна предшествовать работа над языковым и речевым материалом. Иными словами, учащимся нужно обеспечить достаточную тренировку в правильности фонетического, грамматического и лексического оформления высказываний. Выполнение первой группы упражнений связано с использованием говорения в качестве средства обучения, и оно носит репродуктивный, в широком смысле этого слова, характер. Вторая группа упражнений обеспечивает учащимся возможность творческого использования сформулированных навыков при решении коммуникативных задач.

Рассмотрим говорение как средство обучения. Если обратиться к технологическим операциям, то говорение «вступает в свои владения» при тренировке, поскольку ознакомление с формой, значением, употреблением, с той коммуникативной нагрузкой, которую выполняет материал, подлежащий усвоению, происходит через аудирование.

Поскольку обучение английскому языку во 2-х классах ведется на речевых единицах, речевых образцах или на структурах (структурных группах), то формирование произносительных навыков осуществляется на указанных единицах, и, таким образом, последовательность работы над фонетической стороной высказывания определяется этими единицами, а не теми трудностями, с которыми учащиеся встречаются в овладении говорением на английском языке. Например, возьмем первый речевой образец *My name is ...* Учащиеся должны произносить эту фразу так, чтобы ее поняли. Она содержит английские звуки [m, n, z, ai, ei, i], ударные и неударные элементы, интонационный рисунок. Несмотря на обилие звуков, эта фраза не представляется трудной для учащихся. Они легко ее имитируют, так как большинство звуков могут произноситься, как в русском языке, то есть здесь срабатывает перенос [m, z, ai]; три звука требуют коррекции [n, i, ei], то есть указания на то различие, которое имеется в их произношении в английском и русском языках. Так, английское [n] отличается от русского; при его произношении кончик языка касается не зубов, как в русском языке, а бугорков (альвеол) выше зубов.

Проговаривание учащимися начинается с изолированного звука, затем слова с этим звуком и, наконец, целого предложения. Работа ведется как хором, так и индивидуально.

Возьмем еще пример - вопрос, которым овладевают дети: *What's this?* В этой структуре дети встречаются со следующими звуками: [w, o, t, s, o, i]. Из этих звуков [w, o] являются такими, которых в русском языке нет, а поэтому им нужно учить «заново», с объяснением артикуляции этих звуков и большой тренировкой в произношении их изолированно, в слове и в предложении. Английский звук [o] требует коррекции, то есть указания на его краткость и большую открытость по сравнению с русским [o], остальные звуки известны из предыдущих уроков. Учащиеся овладевают интонацией путем имитации и в этом случае.

Таким образом, работа над произношением должна строиться, исходя из особенностей звукового состава английского языка с учетом родного -- русского языка.

Звуки, идентичные в английском и русском языках, например [m, b, s, z, k, g], не требуют специального обучения. Учащиеся овладевают ими путем переноса. Учащимся следует показать, в чем они несколько отличаются (например, [t, d, n, l, e]) и как их нужно произнести, чтобы они приобрели английское звучание. Хорошо проиллюстрировать это различие произнесением русской фразы «дайте мне тетрадь» с английской артикуляцией звуков [d, t]. Дети сразу схватывают это различие, а дальше учитель объясняет, за счет чего это получается.

Третья группа звуков требует специального обучения, например [w, h, o, r, 0, э, ou, э:]. При работе над звуками этой группы учащимся следует объяснить артикуляцию и добиться хорошего, осознанного произнесения их как изолированно, так и в словах и предложениях. И эта группа звуков должна быть под постоянным контролем преподавателя.

Для того чтобы обучить учащихся хорошему произношению на английском языке, необходимо с первых уроков и на протяжении всего курса начального этапа держать его в центре внимания и обеспечивать каждому достаточно большую тренировку в произнесении усваиваемого материала, используя с этой целью хоровую и индивидуальную формы организации работы учащихся. Очень важно, чтобы хоровая работа не носила формального характера. Во время произнесения хором учителю нужно выработать у себя умение слышать учеников, как дирижеру в оркестре следить за исполнением партии каждым инструментом. При проведении тренировки необходимо, чтобы каждый ученик принял в ней участие и был активным в проведении этой коллективной формы деятельности по выработке произносительных навыков на английском языке. Только хоровой работы недостаточно. Необходимо перемежать ее с индивидуальной формой проговаривания. В целях создания благоприятного климата на уроке следует первыми вызывать тех, у кого это хорошо получается, с тем чтобы более слабые учащиеся имели возможность еще раз услышать образец.

Наряду с тщательной отработкой нового материала следует предусматривать на каждом уроке специальную фонетическую зарядку, выполнение которой может протекать в указанных выше формах. Материалом этой зарядки может быть звук, слово, словосочетание, предложение и даже целые рифмовочки. Фонетическую зарядку можно проводить с голоса учителя, а лучше при помощи звукозаписи.

Как бы мы ни старались научить учащихся правильному произношению на английском языке, все-таки они будут допускать ошибки. Ошибки могут быть разные: одни влияют на процесс общения, а другие нет. Исправлению в первую очередь подлежат ошибки, влияющие на процесс коммуникации. А поэтому учителю нужно уметь их различать и разумно исправлять. Исправление ошибки всегда должно носить обучающий характер. Учителю нужно понимать природу ошибки и в зависимости от ее характера выбирать экономный и действенный прием исправления. Что касается учащегося, то он должен осознать, в чем он допустил ошибку и как ее избежать. Например, если во фразе *My father is a worker* в слове *worker* учащийся вместо [э:] произносит [о:], то это меняет смысл фразы. Такую ошибку непременно нужно исправлять путем повторного объяснения и показа артикуляции этого звука.

Если ребенок во фразе *The tiger eats meat* в слове *eats* произносит краткое [i] вместо долгого [i:], то фраза становится бессмысленной. Необходимо отработать долготу гласного. Или, например, типичной произносительной ошибкой учащихся 2-х классов является сочетание *is the*. Для того чтобы избежать этой ошибки, нужно предложить учащимся «потянуть» звук [z]. Или учащийся произносит [did] с русским [и]. Достаточно ребенку правильно произнести [d] с кончиком языка на альвеолах, чтобы избежать этой ошибки.

Итак, если учитель обладает хорошим произношением на английском языке, широко использует звукозапись на уроке и учит детей работать с ней дома или в кабинете после уроков, тем самым, формируя у них фонематический слух, самоконтроль и самокоррекцию, то это обеспечивает учащимся вполне приличное аппроксимированное произношение, то есть такое произношение, которое необходимо, чтобы акт коммуникации состоялся. Хорошо отработанная произносительная сторона высказываний учащихся во время тренировки готовит их к осуществлению говорения как вида речевой деятельности при применении.

Рассмотрение обучения говорению как цели начнем с диалогической формы общения, как наиболее характерной для проявления коммуникативной функции языка. Во 2-х классах диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители английского языка; умение вежливо попрощаться; умение представить кого-то кому-то; выразить согласие и несогласие что-то сделать; умение поздравить с праздником, днем рождения; выразить сожаление, извинение; выразить радость, восторг, неудовольствие. Языковое обеспечение для формирования названных умений предусматривается авторами учебников. Например, во 2 классе в разделе "Read and learn".

Единицами обучения диалогической речи могут быть диалогические единства. Диалогические единства могут быть разными по структуре. Назовем наиболее распространенные из них:

-- вопрос -- ответ:

Is our classroom large? -- Yes, it is.

-- вопрос -- вопрос:

Is it your pen? -- Why do you ask me?

-- утверждение -- вопрос:

I want to know English.-- What for?

-- утверждение -- утверждение:

This is a box of sweets for you.-- Oh, thank you, I like sweets very much.

Переходим к рассмотрению формирования монологической речи как цели обучения. На начальном этапе монологическая форма общения предполагает умение описать предмет, лицо, явление; сделать сообщение по теме; рассказать о прослушанном, прочитанном и т. д.

Единицами обучения монологическому высказыванию могут быть предложение, сверхфразовое единство и связный текст. Например, *This is a pen*; или *This is a pen. It's on the table*.

Следует, однако, заметить, что обучение монологической речи осуществляется без искусственного разграничения по типам высказывания и классам при использовании названных единиц. Иными словами, предложение, сверхфразовое единство и текст имеют место во 2, 3, 4 и 5 классах. Сами эти высказывания могут носить характер сообщения, описания, рассказа.

В условиях изучения иностранного языка в школе можно говорить о разных уровнях сформированности монологической речи, в зависимости от творчества и самостоятельности, которые проявляет учащийся.

I уровень - репродуктивный. На этом уровне не предполагается речевого творчества учащихся, и, следовательно, он характеризуется отсутствием самостоятельности как в выборе языкового оформления (как сказать), так и в определении содержания (о чем говорить), оно обычно задается извне.

II уровень - репродуктивно-продуктивный. На этом уровне уже предполагаются некоторые элементы творчества и самостоятельности высказывания. Они могут проявляться в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новых ситуациях, в последовательности и композиционной структуре изложения. Однако большая часть высказывания будет носить репродуктивный характер.

III уровень - уровень продуктивной монологической устной речи. Он характеризуется тем, что учащийся на основе своего языкового и речевого опыта может выразить свое отношение к фактам и событиям, дать оценку, построить высказывание в соответствии со своим замыслом.

Говорение, особенно в монологической форме, представляет большую трудность для учащегося, как на родном, так и на иностранном языке. Оно связано с выбором того, что сказать и как сказать и т. д. Формирование этого сложного умения должно протекать с помощью опор, которые, могут быть связаны как с содержанием, так и с формой изложения, а также одновременно и с тем и с другим.

Во 2-х классах для формирования монологической речи на I уровне (репродуктивном) опоры должны носить комплексный характер, то есть помогать учащимся и по содержанию, и по форме. Это может быть текст. Если текст воспринимается на слух, то он должен быть по объему небольшой, логично построенный, по сути дела, представлять собой сверхфразовое единство.

Опорой для монологического высказывания репродуктивного уровня может быть структурный «скелет», назначение которого заключается в том, чтобы помочь учащимся и запомнить, и воспроизвести текст. «Скелет» написать на доске или на карточках. Например, показывая картинку лошади, учитель предлагает учащимся 2-го класса следующий структурный «скелет»: This is a ..., It's a domestic It's ..., It lives on .. , It eats It drinks I like ... very much.

Затем он рассказывает о лошади, указывая на соответствующую картинку, и просит одного учащегося рассказать о лошади, а потом, не убирая «скелет» и показывая картинки других животных, просит детей рассказать о них.

Опорой для монологического высказывания II уровня - репродуктивно-продуктивного - могут быть картинки предметные, ситуативные, тематические; игрушки; поделки ребят из пластилина и других материалов и т. д. На втором уровне возможна опора и на форму в виде ключевых слов или плана, если он дан в форме утвердительных предложений или вопросов.

Для высказываний учащихся на III уровне - продуктивном - необходимы стимулы, обеспечивающие учащимся достаточно самостоятельное высказывание по предложенному заданию. В качестве таких стимулов могут выступать прослушанный или прочитанный рассказ, если требуется передача его основного содержания в нескольких предложениях, включающих и свое отношение к прочитанному. В этом случае требуется большая творческая самостоятельная работа по выделению главного из того, что он услышал или прочитал; отбор языковых средств, необходимых для передачи этого главного, и построение высказывания.

Выполняя такое задание самостоятельно в классе или дома, ученик может составить свои опоры для высказывания (а этому его нужно обучать). Это могут быть ключевые слова, отдельные важные предложения или зарисовки (кто может).

При осуществлении контроля за сформированностью монологической речи следует исходить из уровней. На репродуктивном уровне контролируется правильность (безошибочность) воспроизведения, темп и эмоциональная окрашенность. На репродуктивно-продуктивном уровне контролируется и оценивается объем высказывания, языковая правильность и соотношение репродуктивного и продуктивного. Последнее - за счет умения осуществлять операции подстановки, расширения, трансформации и комбинирования.

На продуктивном уровне контролируется и оценивается объем высказывания, его языковая правильность и самостоятельность в выборе языковых средств, в логике построения, умение начать изложение, развернуть его должным образом и закончить высказывание.

2.2. Коммуникативное обучение на начальном этапе.

Говоря о коммуникативном развитии учащихся младших классов, следует отметить, что младшие школьники недостаточно полно раскрывают связи между явлениями. Хотя младшие школьники практически владеют основами построения теоретических понятий и готовы к теоретическим обобщениям (это является важнейшим психологическим новообразованием этого возраста), в высказывании все-таки предпочитают конкретные суждения теоретическим, абстрактным рассуждениям, описание конкретных фактов установлению причинно-следственных связей между ними. В процессе школьного обучения у них развивается способность строить рассуждения, делать выводы, умозаключения, складывается планирующее мышление. Развивающее обучение младшего школьника позволяет успешно формировать не только теоретическое мышление, но и рефлексию на способ речевой деятельности, в частности рассуждение.

Наиболее привычным и доступным для данного возраста является решение коммуникативной задачи описания. В этот период описание выступает в качестве наиболее распространенной учебной задачи, решение которой неразрывно связано с оптимальными возможностями восприятия. Наиболее интересно оно развивается и совершенствуется именно в младшем школьном возрасте. Этот факт может быть учтен учителем иностранного языка как психологическое обоснование широкого использования образной наглядности: картинок, рисунков, предметов, игрушек как организации предметного плана высказывания.

Исследования Т.С. Путиловой решения коммуникативных задач школьниками разных возрастных периодов показало, что младшие школьники по целому ряду параметров уже дифференцируют такие коммуникативные речевые задачи, как описание и объяснение, с одной стороны, и доказательство и убеждение, с другой. Так, например, при необходимости решения двух последних задач они используют значительно больше слов, смысловых связей, выражающих причинность, чем при решении задач описания и объяснения. Использование ими причинности в высказывании свидетельствует о том, что учащиеся этого возраста понимают и осознают направленность доказательства и убеждения на вскрытие причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающей действительности.

Убеждение как коммуникативная задача отличается от других подобных задач, например, описания, объяснения, доказательства наибольшей коммуникативной направленностью на партнера общения. Решение этой задачи представляет даже для взрослого человека большую сложность, неговоря уже о младших школьниках. В силу особенностей своей речемыслительной деятельности они не могут в полной мере овладеть всеми структурными, содержательными и формальными (языковыми) компонентами убеждения. Способ решения данной задачи, представляющей самостоятельную трудность, не может стать объектом сознания школьника без специально организованного общения.

Характеризуя в целом уровень развития продуктивной речевой деятельности младших школьников, можно сказать, что в процессе обучения у них происходит усложнение, комплексирование и устного, и письменного высказывания за счет увеличения количества второстепенных членов предложения, появления составного сказуемого и т.д. Одновременно, в связи с расширением словаря школьника увеличивается количество предложений в порождаемом тексте, общий объем высказывания. Речевые действия приобретают рефлексивный характер. Учащийся начинает самостоятельно рассуждать и управлять своими мыслительными операциями, осознавать существенные связи в высказывании.

Названные выше особенности коммуникативного развития младшего школьника свидетельствуют о:

- 1) естественной гетерохронности развития устных и письменных форм общения, т.е. опережении устного высказывания и понимания на слух;
- 2) недостаточной сформированности всех речевых механизмов, в частности, осмысления;
- 3) недостаточном уровне развития способов формирования мысли.

Сама мысль школьника не подчиняется еще целиком логическому плану ее изложения. Высказывания, особенно развернутые, часто бывают недостаточно логичны. В том же случае, когда ребенка целенаправленно учат орфографии, пунктуации, построению текстов, общению и т.д., он выявляет более высокий уровень развития во всех видах речевой деятельности.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение.

Говорение может обладать различной сложностью, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, названия предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием.

По мнению Ф. Кайнца, например, самой совершенной является та речь, пользуясь которой говорящий сознательно соотносит языковые знаки с соответствующим содержанием обусловленным речевой ситуацией. Ф. Кайнец выделяет в производстве речи на два этапа.

Первый – формирование речевой интенции (речевого намерения) – включает в себя две фазы: так называемое речевое стимулирующее переживание и фазы формирования суждения.

Второй этап говорения также состоит из двух фаз: 1) формирования внутриречевого конспекта; 2) произнесения.

Мыслительный внутриречевой конспект формируется на основе двух первых фаз речевого намерения. С помощью ассоциаций и детерминирующей установки возникают образы слов как единство знаков и смыслового содержания.

На этапе произнесения формируется сенсорный и моторный образ слова, осуществляется синтаксическая расстановка слов и их сочетаемость.

А.А. Леонтьев представляет структуру речевого действия как взаимоотношения трех фаз:

- 1) планирование речевого действия;
- 2) осуществление речевого действия;
- 3) сопоставление и контроль, внутри которых выделяются следующие этапы: а) формирование речевой интенции, б) построение внутренней программы (замысла) будущего высказывания, в) грамматическая реализация высказывания и выбор слов, г) внешнее оформление высказывания.

На основе мотива и других факторов формируется речевое намерение, опосредуется речевым, субъективным (предметным) кодом и формируется как замысел (или программа) речевого высказывания. В этих компонентах отсутствуют еще сведения о грамматической структуре и всех последующих компонентов производства речи.

На начальном этапе обучения на иностранном языке перевод программы в собственно языковую форму отличается от такого перевода на родном и производится по схеме: программа – высказывание на родном языке – высказывание на иностранном языке.

В соответствии с «Программой обучения иностранным языкам в начальной школе» устная иноязычная речь расценивается, с одной стороны, как цель, а с другой – как средство обучения. В программе не только указывается на краткое содержание обучения устной речи на каждом этапе, но и приводятся примерные параметры владения аудированием, говорением в формах диалогической и монологической речи для каждого этапа. Эта попытка – установить конечные требования к умениям и навыкам, если даже они предложены на основе обобщения положительного опыта преподавания – заслуживает одобрения, т.к. подобный подход делает возможным осуществлять действенный контроль в процессе формирования соответствующих умений и навыков и выявляет конкретные требования в виде норм владения иностранным языком на каждой стадии обучения.

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения, «для того, чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании».

Общие умения, свидетельствующие о взаимодействии различных видов речевой деятельности, Гальскова Н.Д. рассматривает на сенсорно-перцептивном уровне, формирование которого происходит на начальном этапе. Например, умения 1) соотносить акустические (при слушании и говорении) и зрительные

(при чтении и письме) образы с семантикой; 2) коррелировать скорость аудирования (чтения) в зависимости от условий восприятия и целевой установки; 3) проявлять гибкость в восприятии и переработке информации в зависимости от трудности речевого сообщения; 4) автоматически применять правила, накопленные в долговременной памяти; 5) пользоваться ориентирами восприятия и порождения речи; 6) преодолевать направленность внимания на артикуляцию; 7) широко пользоваться прогнозированием на уровне языковой формы и содержания; 8) использовать сенсорно-перцептивную базу родного языка в иностранном и др.

Допустив, что все виды речевой деятельности должны тесно взаимодействовать не только на продвинутом этапе, но и в самом начале обучения иностранному языку, можно сделать два практических вывода:

- 1) не надо делать специальных усилий для переноса речевых умений;
- 2) надо строго управлять учебным процессом, учитывая как общие, так и различные параметры устной и письменной форм коммуникации.

Важное значение для решения методических задач в области обучения говорению, приобретают положения о результате говорения, который определяется как ответное действие участника общения вне зависимости от того, имеет ли оно внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу же или через некоторое время. Этот результат проявляется в реакциях, действиях, поведении слушающего, реализуется в деятельности других людей.

Иногда в методических пособиях, посвященных обучению устной иноязычной речи, особо подчеркивают в качестве ее ведущих характеристик такие черты, как мотивированность, эмоциональность, направленности и ситуативность. Мера эмоциональности и ситуативности устной речи несравненно выше той, которая может наблюдаться в письменном тексте. Это поясняется непосредственной контактностью устного речевого акта, что отсутствует в сфере общения письменной речи.

Способность к общению, которое затрагивает сферу социальных отношений между людьми, самым естественным образом имеет выход на личностные качества учеников, позволяющие им успешно взаимодействовать друг с другом, со взрослыми, с различными средствами массовой информации, независимо от того, на каком языке или в какой предметной области это взаимодействие протекает. Следовательно, данная способность, будучи универсальным качеством личности, имеет общепедагогическое звучание и должна выполнять организующую функцию в школьном образовании, т.е. объединять все учебные предметы в упорядоченную систему.

В свою очередь, способность к общению на иностранном языке предполагает развитие у обучаемых определенного комплекса свойств и личностных качеств, благоприятствующих овладению иностранным языком и его практическому использованию, как средства ознакомления с другой национальной культурой и средства общения с носителями другой культуры.

Таким образом, школьник не только овладевает еще одним способом общения, но и приобщается к иному культурному наследию, что формирует его личность, принадлежащую к определенному языковому и культурному сообществу, а также развивает его общечеловеческое сознание.

Развитие способности к общению на иностранном языке связано, в первую очередь, с формированием у обучаемых коммуникативной компетенции. Так как начальная школа является первым звеном в общей системе школьного образования, то ее задача – заложить основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей (в том числе реальных потребностей и интересов в общении и познании детей младшего школьного возраста).

В области обучения говорению данная общая цель конкретизируется следующим образом.

По окончании начальной школы учащиеся, согласно «Программе» обучения иностранным языкам в начальной школе», должны уметь:

- общаться (на элементарном уровне) со своими сверстниками (в том числе и из страны изучаемого языка) в рамках обозначенных программой сфер, тематики и ситуаций общения;

- в условиях непосредственного общения понимать и реагировать

(вербально и невербально) на устные высказывания партнера по общению в рамках сфер, тематики и ситуаций, обозначенных программой, используя в случае необходимости перенос, просьбу повторить. Поскольку умения воспринимать и понимать звучащую речь являются составной частью непосредственного устноречевого общения, то эти умения рассматриваются в программе в совокупности с умениями говорения;

- делать элементарные связные высказывания о себе, о членах своей семьи, о друге, о школе, о городе и др., выражая при этом (на элементарном уровне) свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Поскольку и при такой формулировке целей в силу их слишком общего и несколько абстрактного характера достаточно сложно прогнозировать содержание и результаты обучения говорению, в названной выше программе проведена их дальнейшая детализация. При этом учитывалось, что для ребенка язык, которым он овладевает пусть даже в отрыве от естественной языковой среды, является не системой знаков, правил или речевых образцов, а инструментом, позволяющим ему осуществлять свои намерения, удовлетворять интеллектуальные и эмоциональные потребности, достигать практического результата (узнать что-либо новое, совместно сделать что-либо).

Выполняемые языком в жизни ребенка функции многообразны, и все они должны быть представлены в учебном процессе:

- язык – средство для удовлетворения материальных потребностей ребенка: «Я хочу» – функция;
- язык – средство, контролирующее поведение самого ребенка и его партнера по общению: «Делай, что я тебе говорю» – функция;
- язык – средство выражения собственной индивидуальности, сходство с окружающими и отличия от них: «Это – я» – функция;
- язык – средство познания окружающей действительности «Почему?» – функция;
- язык – средство, с помощью которого ребенок может «построить» свой собственный мир, представить его и «разыграть»: «Представь себе» – функция;
- язык – средство, позволяющее сообщать, передавать то или иное содержание: «Я должен тебе что-то сказать» – функция.

Конкретизация целей (задач) обучения говорению на начальном этапе осуществляется, в свою очередь, по этапам. Каждый этап обучения имеет свои задачи и является очередной ступенькой в овладении учащимися основами иноязычной коммуникативной компетенции.

Так, на первом этапе выделяются четыре основные задачи. При этом важно заметить, что на данном этапе в силу возрастных особенностей детей первоклассников, а также по причине того, что в первом классе проводится обучение школьников родному алфавиту и чтению на родном языке, вся работа на уроке иностранного языка строится на устной основе с акцентом на игровую мотивацию обучаемых. В результате у детей формируется коммуникативное ядро.

– первичные навыки и умения иноязычного общения.

Каждая задача обучения связана с реализацией общающимися определенных коммуникативных намерений. Уточнив последние, можно выделить круг основных умений, овладение которыми делает учащихся способными решить ту или иную коммуникативную задачу. Выделенные таким образом умения, с одной стороны, выступают в качестве уточненных (детальных) задач обучения говорению в начальной школе, а с другой – являются одни из компонентов содержания обучения.

Как известно, говорение включает в себя различные акты, которые протекают в конкретных ситуациях общения и являются его продуктом. Вместе с тем в структуре устно-речевого общения коммуникативная ситуация возникает в определенных сферах общения: социально-бытовой, учебно-трудовой, социально- культурной, игровой. Коммуникативные ситуации влияют на выбор тематики и могут быть как односторонними, например, в социально-бытовой сфере, так и политемными, например, в социально-культурной сфере. Например, в социально- культурной сфере были выделены такие темы: «Город (село) и его достопримечательности», «Путешествия и экскурсия», «Транспорт», «Правила уличного движения», «Времена года», «Погода», «Отношение к природе»,

«Любимые герои сказок и мультфильмов» и др. В социально-бытовой сфере были выделены следующие темы: «Семья», «Помощь старшим и младшим по дому, семейные традиции», «Дом и квартира, обязанности по дому», «Самочувствие»,

«Еда» и др.

Для того чтобы иметь представление о возможных путях реализации задач общения, помимо коммуникативных ситуаций, сфер, оформления и коммуникативных задач даны примерные стимулы для оформления разных типов высказываний, таких, как диалог-расспрос, монолог-описание, диалог –«этикет», монолог-сообщение и др. Например, для решения задачи «Установить контакт с партнером по общению» такими стимулами могут быть следующие: «Представься, скажи, как тебя зовут. Если тебе нужно срочно уйти, извинись и попрощайся», «Представь его (ее) своим друзьям, родителям», «Поздравь его (ее) с, пожелай ему (ей).....».

Отбор языкового (фонетического, лексического и грамматического) материала для говорения осуществляется в программе в соответствии с задачами общения и предполагал логичный, последовательный и динамичный выход на планируемый результат обучения. В новой программе сделана попытка показать динамику «прироста» подлежащего усвоению материала на каждом последующем этапе обучения. Кроме того, в ней в качестве одного из компонентов содержания структурирован в соответствии с другими основными содержательными вексами лингвострановедческий и страноведческий материал, что позволяет расширить целевые возможности программы, сориентировать обучение не только на приобретение речевых навыков и умений, но и на введение детей в мир иной культуры, приобщение их к социокультурным особенностям другого народа. Так, например, для развития у первоклассников умений называть лица, предметы, животных и действия с ними в рамках тем «Любимые герои сказок и мультфильмов», «Еда», «Любимые игры», «Мир животных и отношение к ним», «Времена года», «Погода», «Школа» происходит ознакомление детей с героями сказок и мультфильмов, известными в стране изучаемого языка, с национальными блюдами, с играми, в которые играют их сверстники за рубежом, с названиями животных, обитающими в стране изучаемого языка, с ее некоторыми географическими и климатическими особенностями, с названиями школьных дисциплин, принятыми в этой стране. На втором этапе обучения список тем расширяется: в него включаются такие темы, как «Путешествия и экскурсии», «Транспорт», «Город (село) и его достопримечательности», «Свободное время», и учащиеся знакомятся в рамках этих тем с мерами длины и веса, денежными знаками и ценами, принятыми в стране изучаемого языка, с названиями городов и их основными достопримечательностями, с государственной символикой, с географической картой; им сообщаются также некоторые сведения из истории народа, говорящего на изучаемом языке. На третьем (завершающем) этапе к этому материалу прибавляется знакомство школьников с основными дорожными знаками, принятыми в стране изучаемого языка, а также с вывесками в магазинах.

Таким образом, взяв за основу определенную задачу обучения и ориентируясь на предполагаемый результат, выраженный в способности школьника реализовать то или иное коммуникативное намерение, конкретный потребитель программы может вносить необходимые изменения в компоненты содержания обучения говорению, ситуации, тематику, их лексико-грамматическое наполнение, а также варьировать последовательность работы с данными ситуациями, тематикой и т.д.

1. Итак, исходя из выше упомянутой программы, на первом этапе ученик должен уметь:

- устанавливать контакт с партнером по общению в учебных, игровых и реальных ситуациях общения;
- называть лица, предметы, животных и действия с ними, давать их количественную, качественную и временную характеристики в учебных, игровых и реальных ситуациях общения;
- выражать эмоциональную оценку (чувства, желание (нежелание) воспринимаемой информации);
- понимать и отдавать простые указания в учебных, игровых и реальных ситуациях общения.

2. На втором этапе сохраняются все основные задачи первого класса, но при их решении осуществляется обогащение коммуникативного ядра за счет овладения школьниками новыми средствами общения. Дополнительно к обозначенным четырем задачам выдвигается новая, связанная с умениями школьников высказываться не только об увиденном, но и по прочитанному тексту или на его основе.

3. На третьем этапе осуществляется система приобретенных ранее знаний, навыков и умений и их дальнейшее совершенствование, в том числе совершенствование умения школьников самостоятельно решать коммуникативные задачи в различных ситуациях общения (данное умение должно быть важно составляющей учебного процесса — большое его начало); происходит усложнение устной речи учащихся — большое внимание уделяется формированию таких качеств высказывания, как его логичность и последовательность; проводится целенаправленная работа по развитию у обучаемых умений выражать личностное отношение к информации. Важно заметить также, что к третьему этапу школьники овладевают языком (на элементарном уровне, в рамках требований программы) во всех его основных функциях.

4. Выделенные задачи являются на начальном этапе обучения стержневыми при конструировании содержания обучения по предмету: именно они, а не тематика и не языковой и речевой материал являются отправной точкой отбора и организации учебного материала.

2.3. Сравнительная характеристика учебников по английскому языку для 2 класса.

Итак, поэтапно мы перешли к сравнительной характеристике учебно-методических комплектов. На их примере мы рассмотрим цели и задачи, поставленные тем или иным автором.

Учебно-методический комплект "Enjoy English 1" (авторы М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Е.А. Ленская) предназначены для обучения английскому языку учащихся 1-4, классов в общеобразовательной школе. Данный УМК рекомендуется использовать при учебном плане, предусматривающим не менее 2 часов иностранного языка в неделю.

Основную цель обучения английскому языку в начальной школе авторы видят в формировании элементарных коммуникативных умений у детей, исходя из их речевых потребностей.

Вся серия УМК "Enjoy English" построена в русле единой коммуникативно-когнитивной концепции, охватывает начальную и основную школу, обеспечивая преемственность между различными этапами обучения иностранному языку.

Отбор содержания осуществляется на основе его коммуникативной ценности, значимости, соответствия жизненному опыту и интересам учащихся этого возраста.

Каждый из учебников серии "Enjoy English" имеет свой сюжет. Согласно сюжету "Enjoy English 1" учащиеся являются актерами странствующего театра, что позволяет им многократно проигрывать разные типичные ситуации общения, такие как "Знакомство", "Приветствие", "Проведение свободного времени с семьёй, друзьями" и т.д. Завершается обучение по данному учебнику постановкой одного из спектаклей, сценарии которых даны в книге для учителя. "Enjoy English 2" приглашает учащихся в увлекательный мир английских сказок, где они встречаются с новыми и уже известными героями. В УМК "Enjoy English 2" предлагаются технологии обучения произносительной, лексической и грамматической сторонам речи, которые подробно описаны в книгах для учителя.

В состав каждого из УМК для начальной школы серии "Enjoy English" входят следующие компоненты:

Книга для учащегося.

Методическое руководство для учителя по использованию учебника (Книга для учителя), в котором описана авторская концепция курса и содержатся рекомендации по обучению основным видам речевой деятельности, а также приводятся общее тематическое планирование, таблица поурочного распределения материала, примерные конспекты занятий и сценарии спектаклей, которые были успешно поставлены и разыграны детьми, изучающими английский язык по серии "Enjoy English".

Рабочая тетрадь.

Книга для чтения, включенная в учебник "Enjoy English 2" в качестве приложения.

Аудиокассеты.

Сборник песен "Game-Songs" с аудиокассетой, который содержит более сорока аутентичных песен и игр на английском языке. Предлагаемые песни и игры соотносятся с содержанием учебников и могут быть использованы как на уроках, так и при подготовке внеклассных мероприятий.

Учебно-методический комплект по английскому языку для 2 класса авторов Е.Б. Поляковой и Г.П. Раббот. Данный УМК включает учебник, рабочую тетрадь и книгу для учителя, 2 аудиокассеты. УМК характеризуется, постепенным, неспешным усвоением языкового материала, его максимальной повторяемостью. По замыслу авторов, подстрочный перевод на родной язык в сочетании с прослушиванием использованных в учебнике слов, предложений и текстов и одновременной зрительной опорой на текст в учебниках позволяет учащимся качественно усваивать учебный материал. Авторы не используют популярный принцип избыточности материала и, соответственно, предлагаемый материал тщательно отобран, дозирован и сопровождается удачными примерами на отработку фонетических навыков, интересным использованием коммуникативных ситуаций.

З.Н. Никитенко и Е.И. Негневицкая, авторы учебно-методического комплекта по английскому языку для 2 класса, базируют данный курс на следующих принципах: обучение языку как средству общения; осознанное овладение средствами общения (лексическими и грамматическими); использование игры как основного способа обучения. Данный УМК отличают две особенности:

Устный вводный курс рассчитан на изучение в течение одной четверги, построенный по оригинальной методике, обеспечивает как высокую мотивацию в изучении языка, так и высокую результативность в формировании умений аудирования и построения собственных высказываний.

При обучении детей технике чтения и обучении чтению вслух и про себя используется особая технология, которая предусматривает овладение детьми транскрипцией как зрительной опорой для усвоения алфавита и правил чтения, что значительно облегчает овладение умением читать на английском языке.

Поставленные цели и задачи получают свою реализацию на специально отобранном содержании, которое нашло воплощение в следующих компонентах УМК для 2 класса:

Пособие для учителя "Устный вводный курс к УМК по английскому языку для 2 класса". Создано на основе УМК по английскому языку для 1 класса авторов Е.И. Негневицкой, З.М. Никитенко и предназначено для работы в 1 четверти с целью создания коммуникативного ядра для устной речи.

Книга для учителя.

Учебник, построенный в соответствии с программными требованиями, имеет поурочную структуру и предназначен для коллективной работы с детьми в классе во 2, 3 и 4 четвертях. Красочное оформление дает большое количество наглядных опор для развития навыков устной речи и чтения.

Книга для чтения включена в последний раздел учебника и содержит аутентичные тексты, подобранные в соответствии с возрастными особенностями и интересами детей: занимательные рассказы, стихи, загадки, рифмовки. Школьники читают ее, начиная со 2 полугодия.

Рабочая тетрадь. Используется для выполнения домашних заданий, формирующих наряду с грамматическими, лексическими навыками и умениями говорения и чтения, также и навыки письма и умения письменной речи. Новым в рабочей тетради являются занимательные упражнения для развития умения слушать и понимать английскую речь на слух. Тексты упражнений по аудированию записаны на аудиокассету. Задания в тетради дифференцированы по степени сложности, и ученик может выполнить те, которые ему по силам. Аудиокассеты.

Альбом наглядных пособий, содержащий необходимый для обучения языку во 2 классе раздаточный материал: предметные картинки, карточки с правилами чтения, карточки со словами, транскрипционными знаками, дидактический материал для работы на уроке или дома.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Использование диалогов-образцов для развития навыков и умений учащихся

Теоретические положения, изложенные в предыдущих главах данной работы, были проверены на практике. Исследование проводилось по методу естественно-опытного обучения без нарушения обычного хода учебного процесса.

Предлагаемая система работы с учебным комплексом

Т.Б.Клементьевой и Б. Монк по развитию умения говорения предусматривает развитие следующих речевых умений, являющихся конечными требованиями к устной речи.

- 1) Правильно структурно и интонационно оформлять речь, пользоваться различными схемами построения беседы.
- 2) Соединять в процессе речи разноструктурные реплики, владея умением переключаться с одной структуры на другую.

3) В ответах исходить не из языковой формы стимулирующей реплики, а из ситуации общения.

4) Выразить субъективно-модальное, личностное отношение к высказываемому.

5) Владеть механизмом внутривидовых связей.

Экспериментально-опытное обучение проводилось на базе отобранных диалогов образцов, материал для которых определялся тематикой проходимых уроков и языковым минимумом, который в основном соответствовал программным требованиям с необходимым выходом за рамки данного в стабильных учебниках лингвистического материала.

Опытное обучение проводилось в школе № 61 г. Ростова-на - Дону и в школе № 4 ст. Куцевской Краснодарского края.

На протяжении всей практики в школе при формировании умения говорения, учителем делался акцент на аудирование текстов и демонстрацию диалогов-образцов.

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение способствуют развитию друг друга в процессе обучения, так как понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания. В процессе говорения имеет место предварительная фиксация мыслей при помощи внутренней речи, т.е. составление мыслительного плана или конспекта будущего высказывания.

Зная о том, что продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешнеречевой практикой, может привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных признаков, учителем были выбраны небольшие тексты и все трудности фонетические, лексические, грамматические снимались до того, как звучал текст. Ребятам предлагалось выполнить несколько заданий:

- составить план;
- ответить на вопросы к тексту (устно);
- пересказать текст;
- обсудить текст и высказать свою точку зрения;
- составить диалоги по содержанию текста;
- провести сопоставительный анализ того, о чем говорится в тексте и того, что находит отражение в реальной действительности.

Мы уже не раз подчеркивали в 1 главе, что любая речевая деятельность обусловлена ситуацией. Существует огромное множество реально существующих ситуаций общения и поэтому речевые умения должны развиваться на основе упражнений в условиях учебных речевых ситуаций, моделирующих реальное речевое общение.

На своих уроках английского языка учитель создавал речевую ситуацию которая обеспечивала потребность учащихся в речевом общении и побуждала к выражению мысли и использованию при этом определенного языкового материала. Важно отметить, что на начальном и среднем этапах мы сами создаем ситуации общения и определяем тему и языковой материал. Во время педагогической практики учитель отметил для себя, что для обучения не подготовленной устной речи большое значение имеет систематически и преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, способствующие возникновению мотива и потребности высказывания, активизации мыслительной деятельности. Для создания проблемных ситуаций, которые в дальнейшем приводят к формированию навыков говорения учитель прибегал к различным источникам информации (книга, газета, аудио и видео записи) и разным по своему характеру вербальным и не вербальным опорам.

Анализ учебника Т.Б.Климентьевой и Б. Монк Happy English показал, что созданию ситуаций способствуют: а) организация материала по темам и подтемам; б) предваряющее повторение речевых образцов и штампов, характерных для обращения разговора по телефону и т.д. в) введение разнообразных мыслительных задач.

На уроках английского языка учитель использовал ситуации вербального характера для обучения диалогической и монологической речи. Особое внимание он уделял обучению диалогической речи, перерабатывая диалоги-образцы учащиеся 2-х классов формировали умение говорения на иностранном языке.

Формирование речевых умений происходит посредством последовательного перехода от простых маломерных языковых единиц (слово, словосочетание, предложение), к более сложным и крупным (смысловой кусок, текст), и от элементарных операций к более сложным. При обучении говорению необходимо соблюдать последовательность в построении системы упражнений. Учителю, работавшему по учебнику Т.Б. Клеметьевой, удалось реализовать поставленные цели и обучить учащихся говорению.

Учебник изобилует огромным количеством упражнений, которые направлены на формирование неподготовленной речи. Бесспорно, неподготовленная речь имеет свои плюсы и минусы. Неподготовленная речь предполагает выражение собственных мыслей, ситуативно-контекстуальный характер речи, умение определить логическую схему высказывания, наличие высокого уровня развития речевых механизмов, речевое творчество, естественный темп. Кроме того, неподготовленная речь снимает психологические барьеры общения. Учитель пришел к заключению, что учащиеся охотнее вступают в общение, проявляют инициативу в диалогическом и монологическом высказывании.

Итак, работа с предложенным пособием позволяет утверждать, что организация деятельности учащихся направленная на овладение диалогической речи, с помощью составленного пособия по предложенной методике обучения, эффективна. Включение в процесс обучения диалогов-образцов представляющих собой подлинной английской диалогической речи, с учетом основных психологических закономерностей усвоения положительно влияет на весь процесс обучения вообще и на развитие диалогических умений в частности.

Практическое занятие.

1. Идентификация разделов чтения из двух различных учебников английского языка.
2. Анализ структуры раздела чтения в учебниках английского языка.
3. Анализ содержания упражнений чтения в учебниках английского языка.

Задания для самостоятельной работы.

1. Изучите два других ученика по английскому языку в соответствии с планом практического занятия.

Тема 3. Анализ раздела "аудирование" (ПК-1)

Лекция.

Термин «аудирование» («Listening comprehension»- 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 (Колесникова И.Л., Долгина О.А.).

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

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

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

Аудирование выступает в качестве самостоятельного вида речевой деятельности в тех случаях, когда человек слушает:

различные объявления,
 новости радио и телевидения,
 различные инструкции и поручения,
 лекции,
 рассказы собеседников,
 выступления актеров,
 собеседника по телефонному разговору.

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

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

Трудности понимания иноязычной речи на слух
 и пути их преодоления

Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Во-первых, оно характеризуется одноразовостью предъявления. Во-вторых, слушающий не в состоянии что-либо изменить, не может приспособить речь говорящего к своему уровню понимания. У каждого человека есть свой стиль, иногда он слишком научный, а иногда эмоциональный, насыщенный идиомами и образными выражениями. В-третьих, существует целый ряд объективных трудностей, препятствующих пониманию речи с первого раза:

трудности, обусловленные условиями аудирования;

трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи;

трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала.

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

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

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

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

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

Говоря о трудностях языковой формы, следует упомянуть и о длине предложений. Известно, что объем кратковременной памяти, в которой сохраняется фраза вплоть до ее окончания, невелик: он ограничивается 7+2 единицами. В том случае, если длина предложения превосходит объем кратковременной памяти, слушающий забывает начало фразы и не может синтезировать ее смысл. Установлено, что максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, достигает 13. Но у учащихся, которые еще не достаточно овладели иностранным языком, объем памяти значительно меньше, он ограничивается 5-6 словами. Однако в процессе тренировки следует увеличивать количество слов во фразе, чтобы к концу обучения довести его до 10-12 слов. Необходимо также отметить, что не только длина фразы влияет на удержание ее в памяти, но и ее глубина. Легче запоминаются простые предложения, хуже – сложные. Среди сложноподчиненных предложений труднее всего воспринимаются на слух придаточные определительные. Поэтому в начале обучения в текстах рекомендуется использовать в основном недлинные простые предложения, недлинные сложноподчиненные предложения с дополнительными и обстоятельственными придаточными. Затем постепенно следует увеличивать число придаточных предложений и разнообразить их.

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

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

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

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 (Соловова Е.Н.). Речевой слух – один из важнейших среди них и относится к одному из основных условий успешного обучения иностранным языкам. Он обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. Благодаря этому механизму происходит узнавание знакомых образов в потоке речи. Речевой слух (интонационный и фонематический) является предметом пристального внимания зарубежных исследователей. Тестирование детей, проведенное М.Темплином, показало, что наиболее интенсивное развитие речевого слуха происходит до 8 лет. В более старшем возрасте речевой слух продолжает совершенствоваться, однако резкого скачка в развитии уже не наблюдается. Отмечены индивидуальные различия в речевом слухе детей данного возраста и некоторое преимущество девочек перед мальчиками (Templin M.C.). Результаты исследований, связанных с определением корреляции между речевым и музыкальным слухом, свидетельствуют о том, что на развитие речевого слуха и произношения положительно влияет музыка, особенно пение. Следовательно, необходимо тесное взаимодействие между учителями иностранного языка и пения, особенно в младших классах.

Но для понимания устной речи хорошего речевого слуха недостаточно. Узнанную единицу необходимо удержать в голове, сопоставить с эталоном значения, запомнить для дальнейших операций с ней. Следовательно, память является следующим важным механизмом аудирования. В психологии выделяют два основных вида памяти: долговременную и кратковременную. Последняя удерживает воспринятое в течение 10 секунд. За это время происходит отбор того, что существенно для человека в данный момент. Оперативная память – это кратковременная память, которая способна удерживать информацию значительно дольше, чем в течение 10 секунд. Оперативная память работает наиболее эффективно при наличии установки на запоминание. Знание определенного контекста способно значительно облегчить процесс восприятия речи со слуха, а наличие речевой задачи – обеспечить лучшее запоминание информации.

Вероятностное прогнозирование – это порождение гипотез, предвосхищение хода событий. Контекст, компенсаторные умения, которые позволяют понимать речь в условиях помех, недоговоренностей, недостатка внимания – все это тесно связано с механизмом вероятностного прогнозирования. В методике выделяют структурное и смысловое прогнозирование. Слова существуют в памяти не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений. Именно эти отношения и определяют характер прогнозирования. Смысловое прогнозирование определяется знанием контекста и возможных ситуаций, которые в свою очередь, предполагают использование определенных структур, клише, речевых формул. Лингвистическое прогнозирование определяется тем, что каждое слово имеет определенный спектр сочетаемости. Появление каждого нового слова значительно ограничивает возможность употребления других слов. Чем больше объем семантического поля, чем прочнее лексические и грамматические навыки, чем лучше человек знает типовые речевые ситуации и владеет речевыми моделями, тем проще ему распознать их со слуха. Аудирование и говорение, чтение и письмо, лексика и грамматика неразрывны в реальном общении, тем более на уроке. Лингвистическое прогнозирование подкрепляется смысловым и наоборот.

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

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:

иностранную 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. Глобальное и селективное аудирование, по мнению немецких дидактов И. Хоннеф-Беккер и П. Кюна, самые «экономные» аудитивные стратегии, постоянно используемые и в родном языке.

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 Н.В.Елухина выделяет 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.

Несколько другую группу умений выделяет Н.Ф. Бориско:

воспринимать, сегментировать (разделять) поток речи и дифференцировать (различать) воспринимаемые звуки и комплексы;

интегрировать (объединять) их в смысловые блоки;

удерживать их в памяти во время слушания;

осуществлять вероятностное прогнозирование (языковое и смысловое);

исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемое.

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 РД:

слухо-произносительные навыки, то есть доведенную до автоматизма способность безошибочного, быстрого, стабильного одновременного восприятия и узнавания фонетического кода;

рецептивные лексико-грамматические навыки (И.Л.Колесникова, О.А.Долгина).

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 однократном 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 (И.Л. Бим). 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. При аудировании текста с пониманием основного содержания учащийся должен стремиться понимать текст в целом даже в том случае, если он содержит определенный процент незнакомых слов и выражений. Незнакомые элементы не должны быть ключевыми в тексте, с тем, чтобы слушающий мог воспринимать основную информацию, не фиксируя свое внимание на подробностях. Для успешного овладения обоими видами аудирования учащийся должен уметь пользоваться формулами переспроса, предполагающими уточнение или разъяснение информации, подаваемой на слух.

На младшем этапе основное внимание уделяется развитию умения полностью понимать текст, основанный на знакомом материале. На этом этапе формируется психологический механизм смыслового восприятия на слух и умения добиваться понимания вербальными средствами. На среднем этапе отрабатываются оба вида аудирования – аудирование с полным пониманием и аудирование основного содержания. Главной задачей обучения аудированию на старшем этапе (9 – 11-й классы) является совершенствование ранее сформированных умений и, по необходимости, их коррекция. Аудирование на этом этапе должно успешно осуществляться с однократного предъявления аудиосообщения.

Правильный темп речевых сообщений определяет не только быстроту и точность их понимания, но и эффективность запоминания. Существует, как подчеркивает Н.И. Гез, 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. Средний темп немецкой речи составляет 220 слогов в минуту, французской – 330. 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 ИЯ. Учащийся должен убеждаться в своих возможностях понимать иноязычную речь на каждом уроке. Это развивает у него стремление общаться на языке, служит важным стимулом для повышения мотивации к изучению ИЯ.

Чтобы повысить эффективность обучения аудированию при использовании ТСО, а также непосредственной речи учителя, можно широко использовать опоры и ориентиры, привлекать учащихся к самостоятельному прослушиванию фономатериалов дома и в лингафонном кабинете. В методике различают визуальные (изобразительные) и вербальные опоры при обучении аудированию. К визуальным опорам относятся карты, картинки, фотографии, схемы, планы местности и другие графические материалы. Вербальные опоры могут быть представлены в виде ключевых слов, плана, заголовков, разнообразных анкет, позволяющих слушающему членить текст в соответствии с предложенным способом. Важно обучить школьников находить ориентиры в самом аудиотексте (интонационно выделяемые слова, заголовки и подзаголовки, слова с логическим ударением, риторические вопросы, повторы).

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

Упражнения в обучении аудированию

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 ЛЕ разного уровня в словосочетаниях, предложениях в связных текстах. Аудитивное умение – понимание связного текста.

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

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

Послушайте слова и поднимите руку (или сигнальную карточку), если в слове звучит долгий/краткий/глухой/звонкий звук;

Прослушайте предложения и поднимите руку, когда услышите вопросительное предложение;

Прослушайте предложения и выберите те, которые соответствуют картинке;

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

Большую роль играют упражнения в повторении слов, словосочетаний, фраз, текстов. Р.К. Миньяр-Белоручев называет этот тип упражнений базовыми, так как они способствуют отработке таких важных механизмов аудирования, как речевой слух, память, артикулирование, вероятностное прогнозирование.

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

Среди подготовительных важны упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования:

Прослушайте начало слов и закончите их;

Прослушайте начало словосочетаний и закончите их;

Прослушайте слова к аудиотексту и назовите его тему;

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

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

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

Прослушать и понять, кто или что имеется в виду;

Озаглавить прослушанное;

Разбить аудиотекст на смысловые куски;

Записать основное содержание в виде ключевых слов;

Передать содержание на родном языке.

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

Методика работы с аудиотекстом

Для эффективного обучения аудированию важен выбор аудиотекста. Существует ряд требований к текстам для аудирования: воспитательная ценность, интересный сюжет, информативность, значимость и достоверность излагаемых фактов, соответствие возрастному уровню развития ученика и конкретным целям обучения на разных этапах, аутентичность текста. (Под аутентичными текстами понимают тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» (Халеева И.И.)). 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 (Соловова Е.Н.):

до прослушивания,
во время прослушивания,
после прослушивания.

(Рогова Г.В.):

предварительный инструктаж и предваряющее задание,
процесс восприятия аудиосообщения,
задания, контролирующие понимание.

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.зратить внимание, какие возникнут трудности и как в связи с ними организовать свою работу.огда указывает формы проверкипонимани

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

обсуждение вопросов/утверждений до прослушивания.

догадка по заголовку/новым словам/иллюстрациям.

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:

прослушать текст и вставить пропущенные слова в предложениях

прослушать текст и сказать, какие из предложенных словосочетаний употреблялись в нем без каких-либо изменений

прослушать текст и сказать, какие определения к следующим словам в нем встречались.

закончить следующие предложения.

прослушать текст и сказать, что в нем говорилось о чем-либо.

прослушать текст и найти русский\английский эквивалент слов в параллельном столбце.

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

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

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

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

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. Основным 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.

Послушай и раскрась

Послушай и выбери

Послушай и найди соответствие

Послушай и расставь картинки в логическом порядке.

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

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.

Практическое занятие.

1. Идентификация разделов аудирования из двух различных учебников английского языка.
2. Анализ структуры раздела аудирования в учебниках английского языка.

3. Анализ содержания упражнений аудирования в учебниках английского языка.

Задания для самостоятельной работы.

1. Изучите два других ученика по английскому языку в соответствии с планом практического занятия.

Тема 4. Анализ раздела "письмо" (ПК-1)

Лекция.

Письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей (Г.В.Рогова). 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. Вторичность письма не умаляет его значения в жизни человека.

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, характеризуется трехчастной структурой: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной. В побудительно-мотивационной части появляется мотив, который выступает в виде потребности, желания вступить в общение, что-то передать письменно, сообщить какую-либо информацию. У пишущего возникает замысел высказывания. В аналитико-синтетической части формируется само высказывание: происходит отбор слов, нужных для составления текста, распределение предметных признаков в группе предложений, выделение предиката или стержневой части в смысловой организации связей между предложениями. Исполнительная часть письменной речи как деятельности реализуется в фиксации продукта с помощью графических знаков – письменного текста.

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

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

Письмо предполагает:

графику – систему знаков-графем

орфографию – правописание, систему правил использования знаков

запись – письменную фиксацию языковых единиц разной протяженности

письменную речь – письменную фиксацию устного высказывания для решения определенной коммуникативной задачи.

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

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

Трудности обучения письменной речи очевидны:

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

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

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

овладение письменной речью наличие у обучаемого определенного уровня социокультурной компетенции.

Практическое занятие.

1. Идентификация разделов письма из двух различных учебников английского языка.

2. Анализ структуры раздела письма в учебниках английского языка.

3. Анализ содержания упражнений письма в учебниках английского языка.

Задания для самостоятельной работы.

1. Изучите два других ученика по английскому языку в соответствии с планом практического занятия.

Тема 5. Анализ раздела "лексика и грамматика" (ПК-1)

Лекция.

Формирование лексических навыков на уроках английского языка.

Современный подход к обучению иностранному языку обуславливает необходимость оперативной и одновременно очень качественной подготовки к функционированию его языковых средств. Уровень сформированности коммуникативных компетенций напрямую зависит от качества овладения языковыми средствами, в том числе и лексической стороной речевой деятельности.

По выражению Л.В. Щербы, лексика – «это живая материя языка, она служит для предметного содержания мысли, т.е. для называния». Мы рассматриваем лексику как совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений, образующих определённую систему. Лексика состоит из лексических единиц, которые могут быть цельными (или нерасчленёнными) и раздельными (или расчленёнными). Лексическими единицами могут быть: 1) слова; 2) устойчивые словосочетания; 3) клишированные обороты (выражения).

Лексика является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма, что определяет её место на каждом уроке иностранного языка, а формирование и совершенствование лексических навыков постоянно находится в поле зрения учителя. Лексические единицы языка, наряду с грамматическими – это необходимый строительный материал, с помощью которого осуществляется речевая деятельность, поэтому они составляют один из основных компонентов содержания обучения ИЯ.

Эффективность обучения лексике зависит от:

- личности педагога, от его профессиональных качеств, творчества, т.е. его умения интересно спланировать работу над лексическими единицами, результатом которой будет полное усвоение учащимися программного лексического минимума и прочное закрепление в их памяти активного словарного запаса на среднем и старшем этапах обучения.
- активного и пассивного словаря учащегося, который зависит от ряда экстралингвистических факторов: уровня начальной подготовки учащихся, их способностей и т.д.

При обучении лексике следует учитывать тот факт, что лексические единицы обладают своей спецификой:

- 1) Под формой слова понимается его звуковая оболочка, которая воспринимается на слух.
- 2) Под содержательной стороной слова понимают его значение.
- 3) Благодаря грамматическому оформлению, слово образует словоформы.
- 4) Благодаря способности к сочетаемости с другими словами, слово образует словосочетания.

Обучая лексике, мы обучаем языку, что является главной задачей методики преподавания иностранного языка.

Этапы работы над лексикой:

- 1) Этап презентации новых лексических единиц;
- 2) Этап семантизации (раскрытия значения новых лексических единиц);

favicon

kion.onelink.me

Перейти

РЕКЛАМА

- 3) Этап контроля понимания новых лексических единиц;
- 4) Этап заучивания и запоминания новых слов и выражений;
- 5) Этап тренировки использования новой лексики (в продуктивных видах речевой деятельности: письме и говорении) и ее восприятия (в рецептивных видах речевой деятельности: чтении и аудировании)

Приемы работы над лексикой

На этапе первичной тренировки лексических единиц требуется обеспечить:

- правильность и точность восприятия школьниками образа слова, установление прочной связи между образом и значением;
- правильную локализацию слова в памяти ученика на основе привлечения информации о других словах родного и иностранного языков;
- правильное и разнообразное комбинирование новых лексических единиц с другими, уже известными ученикам словами иностранного языка.

Решать эти задачи требуется отдельно для активного и пассивного минимума, поскольку требующиеся навыки и трудности их формирования различны для каждого из них. Лексику активного запаса следует вводить в устной форме в отдельных предложениях или в связном рассказе. Представление материала должно быть максимально ярким, можно связать их с той или иной жизненной ситуацией. Важно помнить, что первое восприятие имеет большое значение для запоминания, но не отменяет дальнейшую работу над материалом. После устного ввода учитель произносит новые слова, а ученики повторяют их хором и индивидуально, это требуется для первичного закрепления звуковой формы слова. Новые слова полезно записать, так как по наблюдениям психологов: из трех видов памяти – слуховой, зрительной и моторной – у детей чаще всего развиты два последних вида. Лексику пассивного запаса следует вводить также в устном рассказе (или в отдельных предложениях), но возможно и в виде отдельных лексических единиц, изолированных от контекста. Раскрытие значения и объяснение в данном случае объединены.

Большую роль при обучении лексике играет правильно подобранный учителем способ семантизации новых лексических единиц, раскрытия их значения. Самый популярный способ - это перевод на родной язык.

Основополагающими принципами для тренировки словарного запаса (согласно коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам) являются: систематичность тренировки, ситуативность тренировочных упражнений и самостоятельность учащихся. Упражнения должны воспроизводить реальные ситуации общения, быть разнообразными, интересными для учащихся, должны развивать их языковые способности.

В своей работе я использую следующие упражнения:

- 1) составить словосочетания из данных разрозненных слов,
- 2) соотнести слова в колонках так, чтобы получились словосочетания,
- 3) заполнить пропуски в предложениях или закончить предложения,
- 4) подчеркнуть слова с противоположным значением,
- 5) подобрать слова с синонимичным и противоположным значением,
- 6) ответить на вопросы, употребляя данные слова,
- 7) назвать обобщающее слово для данной группы слов,
- 8) различные игровые упражнения,
- 9) описать слово, понятие, используя спайдер – грамму или кластер,
- 10) подобрать слова по теме

Роль лексической игры невозможно переоценить, они помогают сосредоточить внимание школьников на лексическом материале, расширяют словарный запас и позволяют отработать лексические единицы в ситуациях реального общения. Мои ученики любят кроссворды, чайнворды, «бинго».

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

Мои ученики ведут словарики, в которых они записывают слова, их транскрипции. Многие слова являются многозначными, мы часто записываем несколько наиболее употребительных значений слова, обязательно с примерами. Также я часто обращаю внимание учащихся на различное употребление или произношение какого либо слова в британском и американском варианте, это учащимся нравится особо и соответственно – лучше запоминается.

Применение информационно - коммуникативных технологий позволяет значительно повысить эффективность процесса обучения лексике. Одновременное воздействие на слух и зрение учащегося повышает объем и качество усвоения лексического материала.

Существует ряд трудностей усвоения лексического материала, которые обусловлены:

- многозначностью лексических единиц
- широкой сочетаемостью лексических единиц
- способами словообразования
- отличием или несопоставимостью с родным языком и др. факторами

Для того, чтобы избежать этих трудностей необходимо организовать такое обучение, при котором работа над иноязычным словом обеспечивает создание мобильного словарного запаса, а также создание условий для предотвращения его забывания и адекватное использование его в речи.

Таким образом, работа над развитием лексического навыка на конкретном этапе зависит от того метода преподавания, который использует учитель на уроке иностранного языка. В соответствии с современным коммуникативным методом обучения иностранному языку новые лексические единицы должны вводиться, где это только возможно, в контекстах, приближенных к реальным ситуациям общения и соответствующих интересам данной возрастной группы учащихся.

Что такое грамматический навык? Это способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка. Такой задачей всегда является – сообщить, убедить, выразить сомнение, покритиковать, похвалить и т.д. Выполнению этих задач служит та или иная грамматическая форма. Поэтому и должны быть ассоциативно связаны друг с другом грамматическая форма и речевая задача. Если есть такая связь, тогда в процессе говорения при возникновении той или иной задачи в сознании всплывает адекватная ей грамматическая форма. Учащиеся, как правило, с трудом справляются с этой задачей. В лучшем случае учащиеся знают, как образуется грамматическая структура, но использовать ее в говорении без ошибок не могут.

В обучении иностранному языку грамматика занимает важное место, это фундамент, на котором основывается лексика. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков. В процессе работы над грамматикой решаются многие образовательно-воспитательные задачи. Развивается логическое мышление, наблюдательность, память посредством введения новых синтаксических явлений, строгого порядка слов в английском предложении, а также изменения смысла предложения в зависимости от расположения слов в нем.

Изучение грамматики на начальном этапе вызывает много трудностей из-за новых грамматических терминов и наличия исключений. Учителю необходимо сделать изучение этого аспекта интересным и познавательным. Поэтому необходим выбор такого подхода к обучению, который будет способствовать формированию и совершенствованию соответствующих грамматических навыков.

В процессе изучения грамматического материала у учащихся постепенно накапливаются языковые знания и начинают формироваться грамматические навыки. Грамматический навык – это действие, которое обеспечивает соответствующее морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи. Важнейшим условием для создания грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на котором может формироваться навык. Соответственно целью обучения грамматике учеников начальных классов является усвоение грамматических явлений, необходимых для элементарного общения.

Методика преподавания иностранного языка выделяет следующие подходы к формированию грамматических навыков: имплицитный и эксплицитный. Имплицитный метод подразумевает обучение грамматике без объяснения правил, эксплицитный, соответственно, наоборот. В рамках имплицитного подхода выделяются несколько структурных методов и коммуникативный метод. Структурные методы предполагают: 1) слушание речевых образцов с грамматической структурой в различной последовательности; 2) групповое и индивидуальное повторение образцов за учителем или диктором; 3) упражнения тренировки вопросов и ответов с учителем; 4) диалог с использованием нескольких грамматических структур.

Для того чтобы ученик в полной мере понял то или иное грамматическое явление, учитель старается как можно полнее и точнее раскрыть значение новой грамматической конструкции, обратить внимание на ее особенности и формы, продемонстрировать употребление в речи. Тем не менее, в младших классах реализовать это в полном объеме не так- то просто. Учитывая это при обучении грамматике иностранного языка, учитель опирается на то, что у детей младшего школьного возраста ярко выражено, прежде всего, наглядно-образное мышление, воображение, способность к подражанию и т.п. Одним из проявлений творческого воображения является персонификация, т.е. наделение животных, предметов, отвлеченных понятий человеческими качествами и свойствами, именно поэтому героями учебников иностранного языка для младших классов служат волшебные герои. Грамматические конструкции вводятся в виде речевых образцов. Дети заучивают их, а затем используют в речи по аналогии. Объяснения грамматического материала должны быть кратки. Дети не воспринимают длительных объяснений учителя. Очень часто при формировании грамматических навыков используется принцип аналогии с русским языком там, где имеются сходные явления. Объяснение лучше проводить в занимательной и доступной для детей форме (в виде сказок, песен, стихов, игр) в тех случаях, когда изучаются явления, не схожие с родным языком. Большую роль играет наглядность, позволяющая осмыслить и запомнить материал.

Важную роль в формировании грамматических навыков играют правильно подобранные упражнения. Система упражнений является необходимым средством для практического овладения иностранным языком. Она направлена на приобретение навыков, которые необходимы для понимания и выражения мыслей на иностранном языке. Упражнения должны отвечать следующим требованиям:

Обучать действиям с грамматическим материалом.

Отражать особенности развиваемых видов речевой деятельности.

Иметь коммуникативную направленность.

Располагаться в порядке от более легких к более трудным.

Активизировать умственную деятельность обучающихся.

Содержать разнообразные задания.

Выполнение упражнений связано с накоплением языковых средств и практикой их использования в разных формах общения. Предпочтительнее выполнять творческие упражнения с коммуникативными и проблемными задачами, где учитель обозначает проблему и помогает учащимся в поиске ее решения. На начальном этапе обучения можно использовать следующие виды упражнений, способствующие формированию грамматических навыков: упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления, упражнения в субституции, в которых изменяется лексика, а грамматическое явление остается прежним, упражнения в трансформации (преобразования повествовательных предложений в вопросительные или отрицательные), вопросо-ответные упражнения, переводные упражнения.

Особое внимание необходимо уделить мотивации учащихся к изучению иностранного языка с помощью игровых упражнений. Основной задачей этой группы упражнений является управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых и формирование у них лексических и грамматических навыков с помощью лексико-грамматических игр. Целью этих игр может быть повторение и закрепление грамматики по пройденным темам. Игры проводятся по командам, индивидуально и по группам.

Практическое занятие.

1. Идентификация разделов лексики и грамматики из двух различных учебников английского языка.
2. Анализ структуры раздела лексики и грамматики в учебниках английского языка.
3. Анализ содержания упражнений лексики и грамматики в учебниках английского языка.

Задания для самостоятельной работы.

1. Изучите два других ученика по английскому языку в соответствии с планом практического занятия.

Тема 6. Фрагмент учебника английского языка (ПК-1)

Практическое занятие.

А) Обсуждение плана создания фрагмента учебника:

1. Определить общую тематику юнита (4 урока внутри общей темы).
2. Подбор материала (тексты, аудиозаписи)
3. Дизайн разделов уроков.
4. Разработка упражнений блоков.

Б) Защита проекта фрагмента учебника английского языка.

Задания для самостоятельной работы.

Реализация плана создания фрагмента учебника:

1. Определить общую тематику юнита (4 урока внутри общей темы).
2. Подбор материала (тексты, аудиозаписи)
3. Дизайн разделов уроков.
4. Разработка упражнений блоков.

4. Контроль знаний обучающихся и типовые оценочные средства

4.1. Распределение баллов:

6 семестр

- посещаемость – 10 баллов
- текущий контроль – 70 баллов
- контрольные срезы – 2 среза по 10 баллов каждый
- премиальные баллы – 20 баллов

Распределение баллов по заданиям:

№ те мы	Название темы / вид учебной работы	Формы текущего контроля / срезы	Мах. кол-во баллов	Методика проведения занятия и оценки
1.	Анализ раздела "чтение"	Опрос	10	От 0 до 10 в соответствии с полнотой и количеством правильных ответов.
2.	Анализ раздела "говорения"	Тестирование(контрольный срез)	10	От 0 до 10 в соответствии с полнотой и количеством правильных ответов.
3.	Анализ раздела "аудирование"	Опрос	10	От 0 до 10 в соответствии с полнотой и количеством правильных ответов.
4.	Анализ раздела "письмо"	Тестирование(контрольный срез)	10	От 0 до 10 в соответствии с полнотой и количеством правильных ответов.
5.	Анализ раздела "лексика и грамматика"	Опрос	10	От 0 до 10 в соответствии с полнотой и количеством правильных ответов.

6.	Фрагмент учебника английского языка	Проект "фрагмент учебника английского языка"	40	Баллы суммируются исходя из следующих критериев: Грамотность оформления разделов с точки зрения методики - от 0 до 10 баллов. Соответствие заявленному уровню - от 0 до 10 баллов. Актуальность разработанных упражнений - от 0 до 10 баллов. Защита проекта (выступление) - от 0 до 10 баллов.
7.	Посещаемость		10	Количество баллов от 0 до 10 высчитывает в соответствии с процентом посещенных занятий.
8.	Премияльные баллы		20	Дополнительные премияльные баллы могут быть начислены: - полностью подготовленная к публикации статья по тематике в рамках дисциплины – 10 баллов; - участие с докладом во всероссийской конференции по тематике изучаемой дисциплины – 10 баллов
9.	Итого за семестр		100	

Итоговая оценка по зачету выставляется в 100-балльной шкале и в традиционной четырехбалльной шкале. Перевод 100-балльной рейтинговой оценки по дисциплине в традиционную четырехбалльную осуществляется следующим образом:

100-балльная система	Традиционная система
50 - 100 баллов	Зачтено
0 - 49 баллов	Не зачтено

4.2 Типовые оценочные средства текущего контроля

Опрос

Тема 1. Анализ раздела "чтение"

1. Какие виды чтения бывают?
2. Как правильно построить блок заданий в разделе чтение?

Тема 3. Анализ раздела "аудирование"

1. Какие виды аудирования бывают?
2. Как правильно построить задания в разделе аудирования?

Тема 5. Анализ раздела "лексика и грамматика"

1. Какие виды лексических упражнений бывают?
2. Какие виды грамматических упражнений бывают?
3. Как сочетать работу с лексикой и грамматикой?
4. Как сочетать работы с лексикой и грамматикой с работой с видами речевой деятельности?

Проект "фрагмент учебника английского языка"

Тема 6. Фрагмент учебника английского языка

Создание фрагмента учебника английского языка (1 тематический юнит из 4 уроков, где содержатся разделы чтения, говорения, аудирования, письма, а также интегрированные лексические и грамматические блоки).

Тестирование

Тема 2. Анализ раздела "говорения"

- 1 1. Методика – это отрасль _____, исследующая закономерности обучения определённому предмету.
а) психологии б) педагогики в) лингвистики г) дидактики
- 1 2. Передача учащимся знаний и управление их деятельностью, направленной на выработку определённых навыков и умений называется _____.
а) уроком
б) обучением в) учением
г) образованием
- 1 3. Методика – это наука, _____ которой является содержание образования и теория обучения иностранным языкам.
а) целью б) задачей
в) предметом г) объектом
- 1 4. В основе коммуникативного метода лежит _____. а) прагмалингвистика
б) социалингвистика в) психалингвистика
г) теория бихевиоризма
- 1 5. _____ характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств.
а) Адаптированный текст б) Диалог-образец
в) Монолог
г) Аутентичный текст
- 1 6. Принцип коммуникативной направленности заключается в: а) использовании языковой и неязыковой наглядности; б) создании ситуации общения;
в) отборе содержательного, ценного для обучения материала, обеспечивающего целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых явлений;
г) в лёгком запоминании и извлечении из памяти языковых знаний.
- 1 7. Большое внимание в прямом методе уделяется _____. а) письму
б) постановке произношения
в) заучиванию отдельно взятых слов г) грамматике
- 1 8. _____ - серия учебных пособий от раздаточного материала до видео- и компьютерных программ, способствующих достижению целей обучения иностранным языкам.
а) средства обучения б) методы обучения в) наглядные пособия
г) учебные программы
- 1 9. Что из перечисленного является видом речевой деятельности? а) Аудирование.
б) Орфография.
в) Фонетический минимум. г) Лингвострановедение.

1 10. Какой из перечисленных видов речевой деятельности относится к рецептивным? а)

Письменная речь.

б) Монологическая речь. в) Чтение.

г) Диалогическая речь.

1 11. Что из указанного ниже является одной из особенностей диалогической речи? а)

Разноструктурность предложений и сложный синтаксис.

б) Экстралингвистическая обусловленность. в) Контекстность.

г) Полнота и развернутость.

1 12. Какая из перечисленных задач решается в процессе обучения изучающему чтению? а)

Узнавание сигналов-опор, облегчающих поиск информации.

б) Использование текста в качестве опоры для развития умений устной речи. в) Определение главной и второстепенной информации в тексте.

г) Определение темы текста.

4.3 Промежуточная аттестация по дисциплине проводится в форме зачета

Типовые вопросы зачета (ПК-1)

1. Расскажите об основных принципах создания упражнения для тренировки навыка чтения.
2. Расскажите об основных принципах создания упражнения для тренировки навыка говорения.
3. Расскажите об основных принципах создания упражнения для тренировки навыка аудирования.
4. Расскажите об основных принципах создания упражнения для тренировки навыка письма.
5. Расскажите об основных принципах создания упражнения для тренировки лексических и грамматических навыков.

Типовые задания для зачета (ПК-1)

1. Создайте упражнения для тренировки навыка чтения.
2. Создайте упражнения для тренировки навыка говорения.
3. Создайте упражнения для тренировки навыка аудирования.
4. Создайте упражнения для тренировки навыка письма.
5. Создайте упражнения для тренировки лексических и грамматических навыков.

4.4. Шкала оценивания промежуточной аттестации

Оценка	Компетенции	Дескрипторы (уровни) – основные признаки освоения (показатели достижения результата)
«зачтено» (50 - 100 баллов)	ПК-1	На достаточном уровне изучает потребности, формулирует цель, проводит отбор содержания обучения новому языку, создает курс иностранного языка.
«не зачтено» (0 - 49 баллов)	ПК-1	На недостаточном уровне изучает потребности, формулирует цель, проводит отбор содержания обучения новому языку, создает курс иностранного языка.

5. Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины (модуля)

5.1 Методические указания по организации самостоятельной работы обучающихся:

Приступая к изучению дисциплины, в первую очередь обучающимся необходимо ознакомиться содержанием рабочей программы дисциплины (РПД), которая определяет содержание, объем, а также порядок изучения и преподавания учебной дисциплины, ее раздела, части.

Для самостоятельной работы важное значение имеют разделы «Объем и содержание дисциплины», «Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины» и «Материально-техническое обеспечение дисциплины, программное обеспечение, профессиональные базы данных и информационные справочные системы».

В разделе «Объем и содержание дисциплины» указываются все разделы и темы изучаемой дисциплины, а также виды занятий и планируемый объем в академических часах.

В разделе «Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины» указана рекомендуемая основная и дополнительная литература.

В разделе «Материально-техническое обеспечение дисциплины, программное обеспечение, профессиональные базы данных и информационные справочные системы» содержится перечень профессиональных баз данных и информационных справочных систем, необходимых для освоения дисциплины.

5.2 Рекомендации обучающимся по работе с теоретическими материалами по дисциплине

При изучении и проработке теоретического материала необходимо:

- просмотреть еще раз презентацию лекции в системе MOODLe, повторить законспектированный на лекционном занятии материал и дополнить его с учетом рекомендованной дополнительной литературы;
- при самостоятельном изучении теоретической темы сделать конспект, используя рекомендованные в РПД источники, профессиональные базы данных и информационные справочные системы;
- ответить на вопросы для самостоятельной работы, по теме представленные в пункте 3.2 РПД.
- при подготовке к текущему контролю использовать материалы фонда оценочных средств (ФОС).

5.3 Рекомендации по работе с научной и учебной литературой

Работа с основной и дополнительной литературой является главной формой самостоятельной работы и необходима при подготовке к устному опросу на семинарских занятиях, к дебатам, тестированию, экзамену. Она включает проработку лекционного материала и рекомендованных источников и литературы по тематике лекций.

Конспект лекции должен содержать реферативную запись основных вопросов лекции, в том числе с опорой на размещенные в системе MOODLe презентации, основных источников и литературы по темам, выводы по каждому вопросу. Конспект может быть выполнен в рамках распечатки выдачи презентаций лекций или в отдельной тетради по предмету. Он должен быть аккуратным, хорошо читаемым, не содержать не относящуюся к теме информацию или рисунки.

Конспекты научной литературы при самостоятельной подготовке к занятиям должны содержать ответы на каждый поставленный в теме вопрос, иметь ссылку на источник информации с обязательным указанием автора, названия и года издания используемой научной литературы. Конспект может быть опорным (содержать лишь основные ключевые позиции), но при этом позволяющим дать полный ответ по вопросу, может быть подробным. Объем конспекта определяется самим студентом.

В процессе работы с основной и дополнительной литературой студент может:

- делать записи по ходу чтения в виде простого или развернутого плана (создавать перечень основных вопросов, рассмотренных в источнике);
- составлять тезисы (цитирование наиболее важных мест статьи или монографии, короткое изложение основных мыслей автора);
- готовить аннотации (краткое обобщение основных вопросов работы);
- создавать конспекты (развернутые тезисы).

5.4. Рекомендации по подготовке к отдельным заданиям текущего контроля

Собеседование предполагает организацию беседы преподавателя со студентами по вопросам практического занятия с целью более обстоятельного выявления их знаний по определенному разделу, теме, проблеме и т.п. Все члены группы могут участвовать в обсуждении, добавлять информацию, дискутировать, задавать вопросы и т.д.

Устный опрос может применяться в различных формах: фронтальный, индивидуальный, комбинированный. Основные качества устного ответа подлежащего оценке:

- правильность ответа по содержанию;
- полнота и глубина ответа;
- сознательность ответа;
- логика изложения материала;
- рациональность использованных приемов и способов решения поставленной учебной задачи;

- своевременность и эффективность использования наглядных пособий и технических средств при ответе;
- использование дополнительного материала;
- рациональность использования времени, отведенного на задание.

Устный опрос может сопровождаться презентацией, которая подготавливается по одному из вопросов практического занятия. При выступлении с презентацией необходимо обращать внимание на такие моменты как:

- содержание презентации: актуальность темы, полнота ее раскрытия, смысловое содержание, соответствие заявленной темы содержанию, соответствие методическим требованиям (цели, ссылки на ресурсы, соответствие содержания и литературы), практическая направленность, соответствие содержания заявленной форме, адекватность использования технических средств учебным задачам, последовательность и логичность презентуемого материала;
- оформление презентации: объем (оптимальное количество), дизайн (читаемость, наличие и соответствие графики и анимации, звуковое оформление, структурирование информации, соответствие заявленным требованиям), оригинальность оформления, эстетика, использование возможности программной среды, соответствие стандартам оформления;
- личностные качества: ораторские способности, соблюдение регламента, эмоциональность, умение ответить на вопросы, систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам программы;
- содержание выступления: логичность изложения материала, раскрытие темы, доступность изложения, эффективность применения средств ИКТ, способы и условия достижения результативности и эффективности для выполнения задач своей профессиональной или учебной деятельности, доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы.

6. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

6.1 Основная литература:

1. Золоторева Е. А. Английский язык: по дисциплине «Иностранный язык» (английский) : сборник тестовых заданий. - Кемерово: Кемеровский государственный университет культуры и искусств (КемГУКИ), 2012. - 84 с. - Текст : электронный // ЭБС «Университетская библиотека онлайн» [сайт]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=228169>

6.2 Дополнительная литература:

1. Леонтьева, Т. П., Будько, А. Ф., Чепик, И. В., Соловьева, О. А., Пониматко, А. П., Горская, И. А. Методика преподавания иностранного языка : учебное пособие. - 2023-01-20; Методика преподавания иностранного языка. - Минск: Вышэйшая школа, 2017. - 240 с. - Текст : электронный // IPR BOOKS [сайт]. - URL: <http://www.iprbookshop.ru/90794.html>

6.3 Иные источники:

1. Языкознание.ру - ресурс, созданный для изучающих различные лингвистические дисциплины. Информация, представленная на сайте, имеет, прежде всего, справочный характер. Данная информация может быть полезна не только студентам-лингвистам, но и преподавателям лингвистики. - <http://yazykoznanie.ru/>
2. Сайт для изучающих английский язык - <http://www.study-english.info>

7. Материально-техническое обеспечение дисциплины, программное обеспечение, профессиональные базы данных и информационные справочные системы

Для проведения занятий по дисциплине необходимо следующее материально-техническое обеспечение: учебные аудитории для проведения занятий лекционного и семинарского типа, групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, помещения для самостоятельной работы.

Учебные аудитории и помещения для самостоятельной работы укомплектованы специализированной мебелью и техническими средствами обучения, служащими для представления учебной информации большой аудитории.

Помещения для самостоятельной работы укомплектованы компьютерной техникой с возможностью подключения к сети "Интернет" и обеспечением доступа в электронную информационно-образовательную среду Университета.

Для проведения занятий лекционного типа используются наборы демонстрационного оборудования, обеспечивающие тематические иллюстрации (проектор, ноутбук, экран/ интерактивная доска).

Лицензионное и свободно распространяемое программное обеспечение:

Abby FineReader 10.0

Adobe Acrobat 8 Professional - Croatian, Ukrainien, Russian, Turkish

Kaspersky Endpoint Security 10 для Windows "Лаборатория Касперского"

Office 2007, 2010, 2016

Профессиональные базы данных и информационные справочные системы:

1. Университетская библиотека онлайн: электронно-библиотечная система. – URL: <https://biblioclub.ru>
2. Юрайт: электронно-библиотечная система. – URL: <https://urait.ru>

Электронная информационно-образовательная среда

https://auth.tsutmb.ru/authorize?response_type=code&client_id=moodle&state=xyz

Взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения осуществляется посредством мультимедийных, гипертекстовых, сетевых, телекоммуникационных технологий, используемых в электронной информационно-образовательной среде университета.