

**МИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

НАМАНГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ
НАПРАВЛЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

КУРСОВАЯ РАБОТА

**ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА**

**СТУДЕНТКИ IV- КУРСА ГРУППЫ 403
МАМАДЖАНОВОЙ ДИЛЬНОЗЫ**

**ТЕМА: Коммуникативный подход к обучению
английскому языку**

НАМАНГАН- 2014

РЕЦЕНЗИЯ

КУРСОВОЙ РАБОТЕ НА ТЕМУ «Коммуникативный подход к обучению английскому языку» подготовленной студенткой 4- курса группы 403

Мамажановой Дильнозой

факультета филологии направление «Английский язык»

Данная работа посвящена очень актуальной теме методики преподавания английского языка, то есть коммуникативному подходу в обучении английского языка.

Ввиду того, что позиции английского языка в мире как лидирующего средства международного общения все более и более усиливаются, и не наблюдается никаких весомых тенденций к остановке или замедлению данного процесса, проблема создания эффективной методики преподавания английского языка представляется крайне важной. Как известно, человеческий мозг наиболее активно воспринимает и запоминает информацию и продуктивно работает в течение первой половины жизни; таким образом, в случае с английским языком, равно как и с огромным множеством других дисциплин, крайне важным является предоставление возможности освоения языка на относительно раннем этапе развития человеческой личности. Данная работа посвящена обзору так называемой коммуникативной методики обучения английскому языку в средней школе, которая представляется автору наиболее эффективной и перспективной из всех существующих и применяющихся в настоящее время и предлагается на защиту курсовой работы.

Рецензент:

кандидат педагогических наук С.Мисиров

РЕЦЕНЗИЯ

КУРСОВОЙ РАБОТЕ НА ТЕМУ «Коммуникативный подход к обучению английскому языку» подготовленной студенткой 4- курса группы 403

Мамажановой Дильнозой

факультета филологии направление «Английский язык»

Следует заметить, что эффективность этой методики подтверждается результатами ее применения в европейских странах на протяжении последних 15-20 лет. Отрадно также то, что в последние годы наблюдаются пусть и не повсеместные, но уже весомые опыты интеграции коммуникативной методики в систему языкового образования в Узбекистане.

В данной курсовой работе приведены примеры из опыта ученых-методистов и зарубежных, и отечественных. Из всей приведенной информации видно что, коммуникативная методика обучения английскому языку представляется объективно наиболее эффективной из всех существующих, особенно, если речь идет об организации обучения в средней школе. На школьном уровне необходимо заложить основы владения английским языком именно как средством общения, что открывает возможность перейти от рассмотрения английского языка как объекта изучения к использованию его на практике как полезного инструмента. В частности, в случае успеха в этом направлении у учащихся будет возможность развивать свои познания в английском языке в дальнейшем в любом выбранном ими направлении, скажем, в плане изучения каких-либо специфических областей (к примеру, профессиональных терминологий, «технического» языка etc.). Таким образом, данная курсовая работа предоставляется на защиту.

Рецензент:

кандидат филологических наук Е.О.Зинин

Введение

Ввиду того, что позиции английского языка в мире как лидирующего средства международного общения все более и более усиливаются, и не наблюдается никаких весомых тенденций к остановке или замедлению данного процесса, проблема создания эффективной методики преподавания английского языка представляется крайне важной. Как известно, человеческий мозг наиболее активно воспринимает и запоминает информацию и продуктивно работает в течение первой половины жизни; таким образом, в случае с английским языком, равно как и с огромным множеством других дисциплин, крайне важным является предоставление возможности освоения языка на относительно раннем этапе развития человеческой личности. Данная работа посвящена обзору так называемой коммуникативной методики обучения английскому языку в средней школе, которая представляется автору наиболее эффективной и перспективной из всех существующих и применяющихся в настоящее время. Следует заметить, что эффективность этой методики подтверждается результатами ее применения в европейских странах на протяжении последних 15-20 лет. Отрадно также то, что в последние годы наблюдаются пусть и не повсеместные, но уже весомые опыты интеграции коммуникативной методики в систему языкового образования в Узбекистане.

1. Коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению английскому языку

Рассмотрим сначала в общих чертах коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению английскому языку. Этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение английскому языку как средству общения в условиях

моделируемой (воспроизводимой) на учебных занятиях речевой деятельности — неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности. Коммуникативный системно-деятельностный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. К ним относятся система общей (например, экстралингвистической, педагогической) деятельности, система речевой деятельности, система речевого общения (коммуникации, интеракции и взаимной перцепции), система самого английского языка, системное соотнесение родного и английского языков (их сознательно-сопоставительный анализ), система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие и др.), текст как система речевых продуктов, система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и сообщений и т. п.), система (процесс) овладения английским языком, система (структура) речевого поведения человека. В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения английским языком как средством общения в широком смысле этого слова. Такая система, с учетом использования ее в целях обучения английскому языку, должна включать и взаимосотнесение общедейтельностных мотивов с мотивами и потребностями связанного с ней общения; предметного содержания и способов выполнения деятельности; типичных условий ее протекания и характера взаимодействия ее участников (межиндивидуальное, групповое), а также определение характера, содержания и форм взаимоотношений и общения участников, принятых в рамках данной деятельности: в единстве их коммуникативного, интеракционного и перцептивного аспектов, роли, места, сфер и ситуаций англоязычного речевого общения.

Определяющим для обучения английскому языку является:

- 1) характер влияния общей деятельности на содержание, отбор и организацию учебного языкового и речевого материала;

- 2) моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способы формирования речевых навыков и умений у обучающихся;
- 3) способы и приемы управления их учебной деятельностью на занятиях с преподавателем и в самостоятельной работе.

В учебных целях дифференцируются варианты общей деятельности при условии ее соотнесенности с обучением: реальная (учебная), актуальная (внеучебная) и потенциальная (будущая).

Большой интерес для создания общедетельностной основы обучения английскому языку представляет соотнесение единиц деятельности: операции, действия и собственно деятельности. Для организации управления процессом овладения английским языком и практикой англоязычного общения обучаемых особое значение имеет деятельностная концепция, в том числе теория П. К. Анохина об акцепторе действия, которая обосновывает взаимодействие фаз планирования, исполнения и сличения в процессе выполнения действий человеком. В целом систематизация общей деятельности и определение ее взаимодействия с речевой деятельностью осуществляются на концептуальной основе, разработанной Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым и другими.

Речевая деятельность в качестве системы рассматривается как неотъемлемая и составная часть общей деятельности. Систематизируя речевую деятельность, следует отметить, что для обучения англоязычному общению значимым является как специальное, так и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, обслуживающим общение, в том числе говорению, аудированию, чтению и письменной речи. Иерархия единиц речевой деятельности (речевая операция, речевое действие и собственно речевая деятельность) обеспечивает процессу формирования речевых навыков и умений упорядоченность, систематичность, преемственность и логичность. Использование теории речевой деятельности позволяет сформировать мотивы англоязычного речевого общения в процессе обучения

и обеспечить их реализацию в моделируемых на учебных занятиях ситуациях.

Систематизация общения предполагает анализ содержания, структуры и взаимодействия его коммуникативного (информационного обмена между партнерами), интеракционного (взаимодействия партнеров) и перцептивного (взаимовосприятия и взаимопонимания партнерами) аспектов. Большой интерес для обучения англоязычному общению представляет анализ сочетания в речевом взаимодействии носителей языка речевых и неречевых средств общения (мимики, жестов, телодвижений и т. п.) с учетом их национально-культурной специфики. Особый смысл для обучения имеют структурные формы общения (диалог, монолог, монолог в диалоге, диалог в монологе, полилог), компоненты акта общения (цикл, период, макродиалог), речевые жанры общения (монолог-сообщение, рассуждение, доказательство и др.), диалог (беседа, спор, вопросно-ответный диалог, соразмышление и др.), принятые в английском языке речевой этикет и техника общения в определенных социальных ситуациях, а также ролевой репертуар речевых воздействий и реакций в разных ситуативно- и тематически обусловленных актах общения.

Систематизация языкового материала в целях обучения англоязычному общению предполагает использование как собственно системного описания фонетического, лексического и грамматического аспектов языка, так и данные коммуникативной лингвистики и прагмалингвистики, функциональной грамматики, контрастивной лингвистики. Систематизация языка как средства общения должна отвечать трем основным требованиям:

- 1) создать лингвистические основы обучения английскому языку с учетом языкового опыта обучаемых и владения ими родным языком;
- 2) обучить их определенному (полному, усеченному или избирательному) варианту системы английского языка;

- 3) соответствовать условиям реализации в обучении коммуникативной функции английского языка и овладении ею обучаемыми.

В процессе отбора и организации языкового и речевого материала и управления овладением им в качестве основных следует использовать принцип оценки их коммуникативной целесообразности (В. Г. Костомаров) и принцип активной коммуникативности (А. А. Леонтьев). Наряду с обучением различным единицам английского языка — фонетическим, грамматическим, лексическим, интонационным (просодическим) — в обучении общению особо значимыми становятся функциональные высказывания, различные типы речевого взаимодействия собеседников, функциональные сверхфразовые единства, варианты речевой реализации коммуникативных намерений (интенций) собеседников, вариативные способы коммуникативного реагирования, техника речевого общения (включая речевой этикет), образцы обусловленного ролевым поведением высказываний и т. д. Лингвистические основы обучения англоязычному общению должны объединить весь арсенал языковых единиц и речевых средств общения в единое целое.

Систематизация соотношения родного языка с английским имеет три аспекта:

- 1) отбор и предучебная организация языкового и речевого материала для обучения англоязычному общению;
- 2) динамическое соотношение языковых и речевых единиц в процессе обучения;
- 3) формирование умений соотношения родного и английского языков в процессе овладения последним.

В обучение включается лингвометодическая типология изучаемых языковых явлений и формирования навыков и умений иноязычного общения. Такое соотношение требует и создания специальных коммуникативных справочников и учебных пособий, которые позволили бы развить умение обучаемых быстро переключаться с одного языка на другой и включить в

обучение активное сопоставление двух языков, а также сформировать в лингвистическом мышлении обучаемых развитой язык-посредник для внутреннего соотнесения обоих языков в процессе порождения и смыслового восприятия речевых высказываний в англоязычном общении при сохраняющейся первичности родного языка в речевом мышлении. Соотнесение родного и английского языков в обучении англоязычному общению должно быть, обеспечено такими комплексами упражнений, которые бы, без ущерба для аутентичности англоязычной речи, позволили полностью реализовать средствами английского языка изначальные коммуникативные намерения (без подстройки их под наличные языковые средства), сформированные в речемышлении на родном языке. В целом же создание таких комплексов упражнений связано с особенностями структуры и функционирования механизмов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний, входящих в целесообразную для обучения англоязычному общению систему.

Методически целесообразная система речевых механизмов создает психофизиологическую основу речевого общения. Наиболее значимыми представляются механизмы порождения речевого высказывания, смыслового восприятия, механизм взаимодействия кратковременной и долгосрочной памяти и связанный с ним механизм вероятностного прогнозирования в речи. Концепции механизмов речи, предложенные Т. В. Ахутиной, Н. И. Жинкиным, И. А. Зимней, А. А. Леонтьевым, А. Р. Лурия и др., а также концепция акцептора действия П. К. Анохина позволяют создать психолингвистическую модель процессов овладения и владения английским (да и любым другим иностранным) языком как средством общения. Сформированные на материале родного языка речевые механизмы должны быть не только переведены на новый (англоязычный) код, но и в системе их функционирования (с учетом психологической реальности родного языка) должно быть отлажено взаимодействие родного и английского языков через формируемый в процессе обучения и практики англоязычного общения язык-

посредник, язык перевода, язык анализа. При этом язык-посредник должен постепенно свертываться и автоматизироваться с тем, чтобы аутентичная речь функционировала в общении без видимых задержек во времени.

Текст как система речевого продукта носителей изучаемого английского языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата, с отражением определенного социального, деятельностного фона, выражением социальной, профессиональной, личностной позиции. Текст рассматривается как зафиксированный в той или иной форме продукт устной или письменной речи. В нем как бы материализуются все другие системы. С учетом описанных выше систем можно специально, в учебных целях моделировать такие тексты, которые были бы не только образцами англоязычного общения, но и управляли бы процессом овладения и практикой англоязычного общения.

Текст следует рассматривать в следующих обучающих функциях: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определенной структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог); как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями обучаемых (учебный текст) в обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике, интонации) и видам англоязычной речевой деятельности (всем видам чтения, говорению, аудированию, письму). Диалогические тексты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть самообучения англоязычному общению. Функции текста в обучении англоязычному общению отнюдь не исчерпываются вышеназванными. С развитием коммуникативной методики могут появиться и новые его функции. К тексту как системе тесно примыкают и структурно-речевые образования — разные

типы текстов монологического и диалогического характера, смешанные жанры высказываний. Их систематизация необходима для обучения англоязычному общению с целью формирования у обучаемых способности пользоваться различными жанрами, тактиками и техниками речевого общения, с одной стороны, и их сочетания в соответствии с условиями деятельности, ситуацией общения, характером ролевого поведения собеседников, их межличностного и межролевого взаимодействия,— с другой. Обучение разнохарактерным структурно-речевым образованиям должно быть обеспечено, наряду со словарями и грамматическими справочниками, специальными коммуникативными учебными пособиями. Как показывает опыт, обучаемые часто испытывают затруднения в том, чтобы составить содержательный диалог или целевое монологическое высказывание к определенной ситуации общения, вести многотемный диалог или использовать в собственном развернутом монологическом высказывании различные жанры (сообщение, рассуждение, доказательство, вывод, повествование, описание, предположение и т. д.).

Систематизация овладения английским языком предполагает учет и использование в обучении объективных и субъективных закономерностей усвоения английского языка на основе родного языка и его соотнесения с английским. Такая систематизация преследует цель свести воедино психологические, психолингвистические и лингвистические особенности овладения английским языком и сформулировать четкие стратегию и тактику управления учебной деятельностью каждого обучаемого через группу (Г. А. Китайгородская), что является, как показывает опыт интенсивного обучения непременным условием эффективного обучения англоязычному общению. В структуре овладения англоязычным общением реализуются все названные выше системы через призму процесса усвоения знаний, формирования навыков и умений при условии компетентного использования обще- и социально-психологических, психолингвистических механизмов речевой

деятельности и общения. Процесс овладения англоязычным общением предопределяет систему управления учебной деятельностью обучаемых.

Систематизация речевого поведения важна для обучения англоязычному общению в таких аспектах: как отражение в нем всех психологических, лингвистических, деятельностных, объективных и субъективных факторов его существования в речи человека в целом; как модель или образец речевого поведения типичного носителя английского языка, к которой следует стремиться обучаемым; как особенности речевого поведения в результате проведенного обучения англоязычному общению; как формирование способности самовыражения обучаемого на английском языке.

Система учебной деятельности соотнобразуется с целями, характером и условиями обучения и определяется особенностями овладения английским языком как средством общения. Основным условием совершенствования и расширения рамок учебной деятельности по овладению англоязычным общением должно быть взаимодополняющее использование в ней реальной (в учебном процессе), актуальной (внеучебной) и потенциальной (планируемой) деятельностей. Эффективным способом оптимизации учебной деятельности может быть игровое моделирование, представляющее собой воссоздание в процессе обучения по сущностным признакам мотивов, целей, ситуаций, условий, процесса и результатов названных выше видов деятельности на основе использования и организации игровой деятельности обучаемых.

Опыт организации обучения англоязычному общению в соответствии с разными методическими концепциями показывает, что недостаточность системообразующих факторов такого обучения в значительной мере сужает рамки, степень и качество использования английского языка как эффективного средства общения. Наиболее типичными заблуждениями в методике обучения англоязычному общению являются: подмена понятия речевого общения понятием речевой деятельности или процесса формирования навыков и умений; специализация обучения чему-то одному в ущерб

другому и целому; принятие частного за общее и универсальное (например, речевой этикет или так называемый «туристский» язык представляются как общение или коммуникация); отождествление устного воспроизведения языкового материала с общением; перенос коммуникативно-нецелесообразного материала в общение; смешение номинации с коммуникацией и т. д.

В то же время составить многосистемность организации обучения англоязычному общению может представление о том, что вряд ли возможно четко и взвешенно соотнести и сообразовать все системы в единой системе обучения с учетом всех специфических характеристик двуединого процесса — обучения/овладения на предмет реального и эффективного обучения и практики использования коммуникативной функции языка. Во избежание этого необходимо выделить следующие крупные блоки в системном подходе к обучению англоязычному общению:

- предучебная систематизация обучения общению;
- отбор и организация содержания обучения;
- систематизация и дифференциация языкового и речевого материала;
- распределение и организация компонентов содержания обучения, языкового и речевого материала для подготовительного, специализированного и интегративного этапов обучения;
- систематизация учебных занятий по этапам;
- систематизация управления учебной деятельностью обучаемых;
- систематизация управления практикой англоязычного общения.

Рассмотрим содержание и структуру каждого блока предлагаемой системы.

Предучебная систематизация обучения включает тщательный анализ реальной или предполагаемой общей деятельности, которую должен обслуживать английский язык; выявление сфер, предметного содержания, тематики, структуры и ситуаций включенного в общую деятельность

англоязычного общения; соответствующее им составление детальной модели планируемого общения.

Блок отбора и организации содержания обучения предназначен для определения характера и систематизации общей структуры обучения, комплексов упражнений, методических приемов, характера и структур игрового моделирования англоязычного общения в процессе организации учебной деятельности обучаемых. Иными словами, здесь формируется система обучения с учетом и реализацией в ней обще- и речедетельностных основ овладения англоязычным общением и системы речевого общения.

Таким образом, системность в обучении английскому языку определяется синтезом всех слагаемых овладения конкретным языком, которые являются включенными в частные, названные выше системы и представляют в синтезированной системе необходимые признаки системности. Всему современному обучению английскому языку не хватает именно синтеза разносистемных факторов и признаков. Наиболее частым заблуждением в организации обучения является использование факторов одной или двух частных систем. Иногда системность, достаточно объемлющая, просматривается в наборе принципов, но, к сожалению, уже в учебной программе и в учебном пособии преобладают и реализуются или являются ведущими признаки какой-то одной частной системы.

Удельный вес факторов и признаков каждой системы должен дифференцироваться и определяться особенностями обучения в каждом звене непрерывного образования, возрастными особенностями обучаемых, экстралингвистическим и речевым (языковым) опытом. При этом одна частная система может оказаться ведущей, моделиобразующей, а другие будут включаться в качестве отдельных компонентов или сочетаться между собой при соблюдении определенных акцентов на разных этапах овладения англоязычным материалом.

2. Коммуникативная методика обучения английскому языку

Рассмотрим теперь собственно коммуникативную методику обучения английскому языку. Обзор методики, приведенный в данном разделе, основывается на общеевропейской концепции преподавания иностранных языков в соответствии с данной методикой, а потому все большинство рекомендаций дано относительно «иностраных языков». Однако, необходимо отметить, что коммуникативная методика была изначально разработана применительно именно к английскому языку как к наиболее распространенному средству международного общения (что, кстати, видно из обширной терминологии, приведенной в данном разделе), а потому все, что сказано ниже, в первую очередь относится к обучению *английскому* языку и проверено на практике именно в ходе обучения учащихся европейских и других стран *английскому* языку.

В 60-х годах Совет Европы предпринял ряд мер, направленных на разработку программы интенсификации обучения иностранным языкам на континенте. В 1971 году группе экспертов было поручено изучить возможности создания системы обучения иностранным языкам школьников и взрослых обучаемых.

Это явилось отправным пунктом целой серии исследований, нацеленных на разработку концепции, которая могла бы сфокусировать внимание на формировании и развитии способности общаться на иностранном языке в контексте личностно-ориентированного обучения. В результате сформировалась идея разработки пороговых уровней (threshold levels) как специфических целей овладения иностранным языком. То, что изначально предназначалось в основном все же для взрослых обучаемых, было с большим успехом адаптировано к целям и содержанию обучения в школе и других учебных заведениях. В 1982 году результаты проведенных исследований были изложены и проанализированы в документе "Modern

languages: 1971—81". Это позволило значительно расширить возможности практического использования разрабатываемого подхода на функционально-семантической основе и реализации основных принципов в нескольких направлениях: в разработке новых методик и создании новых учебных материалов, в создании комплексных технологических систем обучения (multi-media systems), в разработке систем оценки и самооценки, самообучения с учетом его индивидуализации (learner autonomy), в выработке рекомендаций для профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка.

В последующем, в 80—90-х годах, был осуществлен ряд научно-исследовательских проектов, которые имели своей целью формирование системы коммуникативного обучения. Важное место в их ряду занял Проект № 12: «Овладение современными языками и обучение им для общения» ("Learning and teaching modern languages for communication")². Особое внимание в интегрированном коммуникативном подходе, систематизированном на основе теоретических разработок и практического опыта обучения иностранным языкам в Великобритании, Франции, Германии, Италии, Испании и других западноевропейских странах, уделяется коммуникативной направленности учебных занятий и используемым для обучения иностранному языку как средству общения учебным материалам. Были определены три уровня начального (базового) овладения языком: 1) уровень «выживания» (survival level), 2) «на пути к языку» (waystage level), 3) пороговый уровень (threshold level). Для целого ряда западноевропейских языков были разработаны детальные требования и содержание этих уровней. По содержанию и объему Waystage и Threshold Level соотносятся как 1:2 при сохранении всех основных аспектов в обоих. Используемые в обучении материалы должны сформировать языковую компетенцию (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний), социолингвистическую компетенцию (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения),

дискурсивную компетенцию (способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативно значимых речевых образований), так называемую «стратегическую» компетенцию (способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком), социально-культурную компетенцию (степень знакомства с социально-культурным контекстом функционирования языка), социальную компетенцию (способность и готовность к общению с другими). В целом реализация программы "Language learning for European citizenship" должна дать европейцам возможность свободного общения, снятия языковых барьеров, достижения взаимного понимания и уважения. Оба уровня в тщательно разработанном виде представляют собой модели планируемого (на определенный период изучения) владения иностранным языком как средством эффективного общения.

В английском варианте обоих уровней исследователи Дж. ван Эк и Дж. Трим выделяют в качестве основных компонентов такие, как:

- 1) классифицированные ситуации общения (контакты с официальными лицами, ситуации социально-бытового общения и социального взаимодействия, ситуации текстовой деятельности, ситуации общения в рамках социально-культурного контекста изучаемого языка — речевой и социальный этикет и т. п., ситуации, связанные с овладением языком учебной деятельности, ситуации ознакомления с культурой народа и страны изучаемого языка; ситуации общения с носителями изучаемого языка, предполагающие доучивание в процессе взаимодействия с ними, — оказание помощи, исправление ошибок, подсказка и др.);
- 2) функции языка и наиболее адекватные варианты их реализации (поиск и получение информации, выражение и выяснение отношения, выражение сомнения, удовольствия, счастья, страха и др.);

- 3) средства обозначения и передачи общих значений (существования, пространства, времени, количества, качества, мышления, отношения, указания);
- 4) средства передачи обособленных (specific) значений в тематических группах (идентификация личности, дом и домашний очаг, окружающая среда, повседневная жизнь, свободное время и развлечения, путешествия, отношения с другими людьми, здоровье и забота о нем, образование, покупки, питание, обслуживание, достопримечательности и места посещения, язык, погода);
- 5) образцы речевого взаимодействия (они касаются наиболее часто встречаемых и используемых, как правило, фиксированных типов взаимодействия, например, в процессе совершения покупок и заказов, поиска и получения информации, встреч с людьми, прогулки по городу, узнавания и названия времени, обсуждения и т. п.);
- 6) типы текстов, аудитивных, печатных и письменных материалов, которые могут быть или стать источниками информации, и соответствующие их восприятию умения;
- 7) перечень материалов, знание которых предполагает овладение языком в социально-культурном контексте (страноведческие реалии, принятые образцы общения, национальные традиции, ритуалы, привычки, формы выражения вежливости, жесты и пр.);
- 8) перечень умений, которыми должен владеть обучаемый, чтобы компенсировать недостатки во владении иностранным языком (в процессе чтения и слухового восприятия иноязычной речи, говорения и письма, в процессе взаимодействия с носителем языка или более опытным в языке собеседником);
- 9) перечень умений, необходимых изучающему иностранный язык во всех видах речевой деятельности, в работе с различными источниками, в самостоятельной работе и самооценке.

Наряду с вышеперечисленным в каждом из названных уровней устанавливается степень овладения и владения усвоенным языковым и речевым материалом. Такая степень определяется в качестве главного критерия прагматической адекватности, которая предполагает совпадение переданных и воспринятых коммуникативных намерений партнеров по общению или смыслов их высказываний. Вторым критерием, более высокого порядка, при этом становится степень эффективности общения. Соответственно уровням *Waystage* и *Threshold Level* устанавливаются шкалы оценки и самооценки овладения и владения иностранным языком на основе использования многоуровневых шкал в спектре от нулевого до идеального (экспертного, например) владения языком.

Для обоих уровней как моделей планируемого владения иностранным языком определены детальные, конкретные количественные и качественные требования к формированию произносительных и интонационных, лексических и грамматических навыков. В соответствии с ними предусмотрены коммуникативный, лексический и грамматический минимумы. В целом *Waystage* рассчитан на лексический минимум объемом около 900 лексических единиц плюс 23 группы обозначений в открытом перечне, *Threshold Level* — на 1800 лексических единиц плюс 47 групп обозначений в открытом перечне. Оба уровня обеспечены коммуникативно достаточным и аутентичным грамматическим материалом. Наличие открытых перечней при этом определяет динамику индивидуального расширения словаря.

Определение пороговых уровней для ряда западноевропейских языков позволило разработать краткосрочные (до двух лет) проекты, связанные с различными аспектами организации преподавания иностранных языков. Они, в частности, ориентированы на создание новых, дифференцированных учебных программ, на дальнейшую разработку коммуникативного подхода применительно к различным формам обучения, на теоретическое обоснование и практическую реализацию личностно-ориентированного и индивидуализированного овладения иностранными языками. Они также

предусматривают самообучение, профессионально-ориентированное обучение, овладение языками-мигрантами, тестирование коммуникативной компетенции, оценку и самооценку владения языками, профессиональную подготовку и переподготовку учителей иностранных языков. Большое внимание в международных проектах Совета Европы уделяется разработке подходов, методик и условий использования современных технологий (телекоммуникаций, спутникового телевидения, интерактивного видео, компьютеров, других, более традиционных аудиовизуальных средств).

Рассмотрим особенности методики коммуникативного обучения в том виде, в котором она представлена в рекомендациях руководителей и разработчиков уже упомянутой Программы Совета Европы. Такие рекомендации обобщены и систематизированы Джо Шилзом, ведущим экспертом секции современных языков Совета Европы в компендиуме "Communication in the modern languages classroom".

В начале рекомендаций изложены исходные позиции относительно целей и условий обучения в рамках конкретной реализации коммуникативного подхода, их отличие от традиционных, стандартных.

Особое место при этом отводится требованиям к организации учебных занятий в классном помещении или кабинете иностранного языка, к созданию атмосферы общения, коммуникативной среды, к организации групповой, парной и индивидуальной работы обучаемых, к технике формирования групп и пар, к способам и приемам управления учебной деятельностью в течение учебных занятий.

Отдельный блок рекомендаций предназначен для формирования у обучаемых умений смыслового восприятия и понимания иноязычной речи. Здесь тщательно интерпретируются основные факторы, определяющие процессы восприятия и понимания: знание окружающего мира, знание предмета/темы, знание грамматики и лексики изучаемого языка, контекст предъявления или функционирования языкового и речевого материала. Учебно-методическое обеспечение процессов восприятия и понимания

иноязычного материала достигается тремя формами организации рецептивной деятельности обучающихся:

- 1) учебной деятельностью, предваряющей слуховое восприятие иноязычной речи или чтение текста на иностранном языке;
- 2) учебной деятельностью в процессе прослушивания или чтения текста;
- 3) учебной деятельностью, следующей за слуховым восприятием или чтением.

В сравнении с нашей практикой обучения особый интерес представляет составление учащимися на предтекстовом этапе восприятия собственного текста вследствие действий учителя по активизации их фоновых знаний, интереса, опыта в форме мозговой атаки, антиципации и творческой деятельности. Несомненно, предваряющая текстовая деятельность обучающихся ориентируется учителем на содержание и характеристики реально предъявляемого на текстовом этапе образца иноязычной речи. Соответственно здесь осуществляется сравнение созданного учащимися и учебного текстов. В этом контексте реализуются всевозможные коммуникативные установки — совместное обсуждение, предложение решений, собственно решение проблем и задач, взаимная оценка и самооценка, выход за пределы содержания текстов, перенос на ситуации реальной жизни и т. д.

Целый блок требований предъявляется к выбору текстов для чтения и слухового восприятия, их содержанию, типам, аутентичности. Вместе с этим анализируются факторы, сопутствующие предъявлению текстов и работе с ними, особо выделяются возможные и реальные трудности восприятия.

Блок рекомендаций по формированию, развитию и совершенствованию умений слухового восприятия иноязычной речи включает методические приемы и упражнения для всех этапов работы с образцом иноязычной речи: предтекстовый (pre-listening activities), текстовый (while-listening activities), послетекстовый (post-listening activities).

На предтекстовом этапе обучаемым сообщаются сведения о типе текста для прослушивания и характере изложения материала (сообщение, повествование, описание, интервью и др.). Затем им могут быть предложены: фоновая информация к тексту; рекомендации относительно восприятия текста, сопутствующих трудностей; краткое, в виде резюме, устное изложение текста; фотографии или рисунки, иллюстрирующие содержание текста; ключевые слова и выражения; обсуждение темы текста; чтение резюме для последующего использования в процессе слухового восприятия; чтение параллельного сжатого/ краткого текста; задание заполнить пропуски в печатном экземпляре (transcript) текста.

На текстовом этапе обучаемым предлагаются следующие виды заданий и упражнений: 1) вопросно-ответные (выбор верного из множества предлагаемых ответов, «правильно /неправильно/ не знаю», свободные ответы); 2) рекогносцировочные (определение типа текста, идентификация контекста — кто, что, где, когда, почему и т. д., определение общей цели взаимодействия и коммуникативных намерений партнеров, выбор ключевых слов, оценка используемых языковых единиц и речевых средств); 3) на установление соответствия (картинок, изображений и др. коротким текстам и диалогам, между устным и письменным текстами, упорядочение в нужной последовательности в соответствии с содержанием текста разрозненных картинок); 4) на выполнение инструкций (например, отметить направления на карте, дополнить контурную карту или картинку, добавить детали на изображении, определить разницу между информацией в печатном и устном текстах, отметить на картинке или схеме называемые вещи и детали, выполнить определенные действия, внести услышанную информацию в распределительную таблицу (grid), заполнить бланк, заполнить схему (flowchart), записать телефонограмму (message), выполнить запись чего-либо с помощью ключевых слов, отметить основные пункты для обсуждения, отметить, как говорящий выражает мнения, чувства и т. д., перефразировать высказывание и т. д.), заполнение речевых «пузырьков» (speech bubbles); 5)

на проставление пауз, знаков препинания и интонации, ударений в прослушиваемом тексте, подчеркивание в печатном тексте несоответствий со звучащим вариантом; 6) на интерпретацию воспринимаемого на слух материала (установление особенностей персонажей, обстоятельств, отношения говорящего и т. д.); 7) на завершение речевых высказываний и заполнение пропусков (клоуз-приемы, ролевое слушание, завершение речевых высказываний, восстановление, дополнение и расширение реплик диалога, завершение рассказа или истории, «латающее» — patchwork — слушание микшируемых фрагментов текста). Такой набор приемов, заданий и упражнений реально способствует формированию аудитивной способности обучаемых и коммуникативно-рецептивной достаточности. Этому соответствует и разнообразная наглядность как опорный материал в организации и управлении аудитивным процессом.

На послетекстовом этапе обучаемым предлагают придумать заглавие к прослушанному тексту, составить новые тексты, придумать вопросы, продолжить текст, описать или проиграть возможные в продолжение текста события, привести обзор или наблюдения относительно событий в тексте, выразить свое мнение по разным поводам, описать личность действующего лица и т. д. Что касается собственно языкового и речевого материала, обучаемым предлагают классифицировать или сгруппировать слова из текста, проанализировать и систематизировать употребление языкового материала, отметить особенности изложения материала.

К этому же блоку рекомендаций относится и видеоаудирование (listening and viewing). Здесь отмечается использование техники сочетания динамического изображения и стоп-кадра (frame freeze) и реконструкции видеоряда по звуковому ряду и наоборот. Такова сущность приемов, основанных на различных вариантах асинхронного предъявления звукового и зрительного рядов (jigsaw viewing). К сожалению, рекомендации в этой части далеки от потенциальных ожиданий и не носят характера тщательной проработки

учебно-методических возможностей использования столь современной технологии, несомненно обладающей большим обучающим потенциалом.

В целом развитие и совершенствование умений восприятия иноязычной речи на слух, согласно Программе Совета Европы, состоит в формировании способности обучаемых воспринимать на слух и понимать естественную речь в соответствии с их потребностями как в ситуациях общения, так и в ситуациях восприятия иноязычной речи, предъявляемой в записи или средствами массовой коммуникации. Вследствие того, что в последнем случае тексты неподконтрольны обучаемым, коммуникативный подход особо акцентирует внимание на использовании в обучении аудированию перечисленных выше методических приемов, учебных заданий и упражнений.

Следующий блок рекомендаций посвящен формированию, развитию и совершенствованию умений чтения. В качестве основной задачи здесь выступает подготовка обучаемых к чтению незнакомых аутентичных текстов без посторонней помощи с адекватными скоростью и уровнем понимания читаемого в соответствии с различными целями деятельности. Дж. Шилз подчеркивает, что самостоятельный (autonomous) чтец пользуется различными стратегиями чтения в зависимости от поставленных целей, то есть может переходить от просмотрового чтения к ознакомительному или к чтению с детальным извлечением информации (и наоборот), а также может судить о степени адекватности понимания этих целей.

Методика обучения чтению текстов разных типов дифференцируется по трем видам учебной деятельности обучаемых: до чтения (pre-reading activities), в процессе чтения (while-reading activities) и после чтения (post-reading activities).

На дотекстовом этапе рекомендуется следующее:

- 1) предварить содержание текста для чтения при помощи подсказок, опор, фотографий, рисунков, схемы, заголовка и подзаголовков;
- 2) дать необходимую фоновую информацию;

- 3) упростить или сократить вариант текста;
- 4) переставить или перекомпоновать разрозненные предложения либо соединить разрозненные предложения или фрагменты текста;
- 5) проанализировать аналогичный тип текста, в котором представлены ключевые слова и выражения;
- 6) прослушать текст по той же теме в качестве упреждающего слушания (например, освещение на радио или по телевидению того же события, что стало предметом изложения в газетном тексте для последующего чтения);
- 7) прочесть подобный текст на родном языке для последующего сравнения с текстом на иностранном;
- 8) представить текст в виде систематизирующей решетки или схемы (grid);
- 9) на основе уже имеющихся знаний и опыта предположить, какая новая информация может оказаться в тексте;
- 10) сориентироваться в ходе мозговой атаки в основных моментах содержания предложенной темы и высказать свои суждения;
- 11) согласиться или не согласиться с рядом утверждений преподавателя по теме с соответствующей аргументацией;
- 12) догадаться о теме и содержании текста, используя ключевые слова и варианты темы;
- 13) на основе ключевых слов предварительно составить собственный текст по теме или предполагаемую последовательность событий в тексте, который будет дальше предложен на текстовом этапе;
- 14) написать рассказ (текст), основываясь на представленных фотографиях, изображениях или газетном заголовке с тем, чтобы в дальнейшем сравнить его с оригиналом.

На текстовом этапе рекомендуется использовать следующие методические приемы, задания и упражнения: выведение значения, вопросно-ответную работу, узнавание языковых единиц, приведение в соответствие и сорасположение фрагментов, выполнение инструкций, сравнение способов выражения, конспектирование, завершение и заполнение

предложений, принятие решений и решение задач, проблемные ситуации и задания.

На послетекстовом этапе обучаемым предлагаются следующие задания: выразить свое отношение к предмету или теме текста; соотнести со своим собственным опытом; обсудить и аргументировать различные интерпретации текста; выполнить различные трансформации текста — драматизировать его, представить в форме ролевой игры, интервью с писателем; создать новый текст по аналогии, более детально разработать или расширить его тематическое содержание; выразить свое отношение к тексту или проиллюстрировать содержание текста эпизодами из собственной жизни, а также журнальными фотографиями и т. п.; перестроить или воссоздать текст по ключевым словам; написать резюме; использовать текст для изучения грамматики и лексики, найти синонимы и антонимы и т. д.

В блоке рекомендаций по обучению говорению особое внимание уделяется проблемам терпимого отношения к ошибкам (*error tolerance*) и их исправления. Следует отметить, что в этом отношении предлагается гибкий подход к оценке ошибок в зависимости от причин их появления, степени отклонения от нормы и «загрязнения» речи, частоты их повторения, характера эмоционального отношения обучаемого к форме их публичного исправления. Рекомендуется учитывать этап овладения иноязычным материалом. Ошибка должна быть объектом жесткого контроля и исправления в тренировочных и подготовленных или тщательно управляемых учителем видах работы. В спонтанной, неподготовленной, свободной речи отношение к ошибке должно быть диалектическим в зависимости от того, насколько она препятствует общению. При этом подчеркивается, что, если ошибка терпима, для ее исправления не следует «разрывать» речь и общение учащихся, а исправлять ошибку во время отдельно отстоящей коррективной работы. Устранение подобных ошибок из иноязычной речи обучаемых должно осуществляться постепенно. Отношение учителя и обучаемого к ошибкам должно быть позитивным и

конструктивным — ошибки вполне естественны, и они помогают правильному овладению языковым материалом и его коррективному использованию в общении.

В обучении диалогической речи используются такие методические приемы, как общение в рамках определенного контекста или конситуации (*contextualised practice*), составление диалога из разрозненных реплик (*jumbled dialogue*), наполнение и завершение диалога (*dialogue completion*), пошаговое составление диалога (*discourse chains*), в том числе и на основе программы или схемы общения, составление диалогов по опорным сигналам (*cued dialogues*), а также письменное составление диалогов. Особое место в обучении диалогической речи отводится использованию ролевой игры, в том числе в форме обмена информацией, на основе сценарной разработки, в форме установления, поддержания и развития межличностных отношений, а также в виде различных игровых приемов (пантомимические и предметные действия, использование фото и картинок, текстов, газетных вырезок). Значительное внимание в данной методике уделяется моделированию ситуаций общения на межролевой основе (*simulation*), приемам дискуссионного общения, дебатированию. Предметом особого внимания является обучение самовыражению в процессе иноязычного общения. В этом плане предлагается использовать интервью, технику дискуссии, технику повествования и проектную методику. Обучение монологической речи осуществляется главным образом в системе диалогической речи. Оно направлено на монолог в диалоге и широко представлено во всех перечисленных выше формах и приемах коммуникативной методики.

Рекомендации для обучения письму и письменной речи ориентированы на обучение изучающих иностранный язык целенаправленной и осмысленной коммуникативной деятельности в письменной форме. На ранней стадии обучения письмо обычно обслуживает устную речь, но затем центр внимания постепенно смещается в сторону образцов письменной речи, представляющих собой цельные и связные

тексты. Вся сложность коммуникации в письменной форме состоит в том, что автор письменного высказывания или сообщения не имеет возможности тут же убедиться, насколько доступно пониманию выражение им собственных мыслей и коммуникативных намерений. Типичной в обучении письму и письменной речи представляется последовательность овладения ими в виде цепочки «текст — образец — упражнения — творческое письмо — обратная связь (оценка) — исправление ошибок». Письмо и письменная речь рассматриваются как процесс, в течение которого обучаемые упражняются в размышлении, планировании, изложении мыслей, перебирают и исследуют различные варианты такого изложения, редактируют и исправляют собственный текст. В практическом обучении рекомендуется использовать такие методические приемы, как составление предложений в письменной форме, кратких сообщений и описаний, завершение и дополнение текстов с применением связующих средств, составление текста по динамической таблице (flow-chart) на основе матрицы, включающей ключевые слова, опорные фразы и т. п.

В процессе продвижения к свободной письменной речи используются такие приемы, как коллективное составление письма, обмен письмами, так называемое «ролевое письмо» (role-writing). Последнее предполагает написание письма на заданную тему или к определенной ситуации от имени какого-либо персонажа. Обучаемые знакомят класс со своими текстами, герои которых должны быть угаданы. Рекомендуется также составление текстов рекламных объявлений, полезных советов, рецептов и инструкций к применению различных бытовых приборов и т. д., составление стихотворений по цепочке (chain poems) и, наконец, «издание» собственного журнала. В целом коммуникативная направленность обучения письму и письменной речи четко прослеживается в тенденции к самовыражению и попытке как можно адекватнее учесть особенности восприятия адресата.

Отдельный блок рекомендаций посвящен формированию, развитию и совершенствованию языковой компетенции обучаемых на основе

коммуникативной компетенции. Наиболее часто в них упоминаются коммуникативный дрилл (communicative drill), циклическая спираль (пошаговое направление коммуникативно целесообразного грамматического материала в рамках ситуации общения), включение языкового материала в реальное учебное общение в классе, микродиалоги.

3. Принципиальная схема анализа урока английского языка

Одной из важнейших задач в области разработки и совершенствования эффективных методик обучения английскому (да и любому другому) языку является проблема четкого, внятного и осмысленного анализа урока английского языка. Решение этой проблемы позволит весьма ощутимо поднять уровень преподавания английского языка, особенно в средней школе, где, как правило, имеет место изучение основ англоязычного общения и закладывание базиса для дальнейшего совершенствования познания учащихся в английском языке. Рассмотрим вариант анализа урока языка, представляющийся достаточно эффективным.

В данном случае основу анализа положен типовой урок, содержащий все стандартные этапы: цели урока, организационный момент, контроль домашнего задания, повторительные и подготовительные упражнения, введение нового учебного материала, контроль понимания, тренировочные задания, контроль усвоения. В зависимости от цели каждого данного урока число и порядок следования его компонентов могут меняться, поэтому анализ урока следует начать с установления целей, которые поставил себе учитель.

Анализируя ход урока, необходимо выделять следующие элементы:

1. Учебно-методические задачи урока: введение, закрепление, активизация англоязычного материала, итогово-контрольная работа.
2. Тематика содержания учебных материалов: текст, устная тема, упражнения, ситуации, методические приемы, языковой материал.

3. Оснащение урока: ТСО, наглядность, дидактические материалы, в том числе используемые компоненты учебно-методического комплекса.
4. Место урока в изучении темы (урок открывает, продолжает, завершает учебную тему...).
5. Целевая установка: ориентация на формирование развития навыков и умений англоязычной речевой деятельности (аудирования, говорения — монологической, диалогической речи), чтения, письма; ориентация на овладение учащимися аспектами языка (произношением, лексикой, грамматикой); комплексные цели урока (обучение общению на английском языке, обучение познавательной деятельности с использованием английского языка).
6. Воспитательные цели урока: нравственное, эстетическое, трудовое воспитание, воспитание цивилизованной личности, культуры мышления, общения, чувств и поведения.
7. Общеобразовательные цели урока: познавательные, страноведческие, лингвострановедческие, развивающие; развитие лингвистического мышления.
8. Соответствие целей урока его месту в изучении учебной темы, требованиям программы обучения английскому языку и учебного плана для данного класса.
9. Подготовка учебного помещения (кабинета английского языка) к занятию.
10. Подготовка учащихся к занятиям, оборудование их рабочих мест.
11. Учебная атмосфера в классе (кабинете): переключение учащихся на предмет «английский язык»; использование материалов, рассказывающих о странах изучаемого языка (Великобритания, США, Австралия etc.); воспроизведение в перерыве в звукозаписи иноязычной речи; использование других средств создания языковой среды; оформление соответствующим образом классной доски; использование таблиц, визуальной наглядности к уроку и т. д.

12. Организационный момент: эффективность переключения учащихся на предмет «английский язык»; беседа учителя с учащимися на английском языке; вопросы учителя классу о готовности к работе; сообщение о характере (плане) работы на данном уроке; ориентирование учащихся на достижение практических (коммуникативных, познавательных), воспитательных, общеобразовательных целей; речевая зарядка; установление контакта учителя с учащимися; использование микробеседы учителя с учащимися; применение других педагогических и методических приемов для создания в классе творческой, деловой, доброжелательной атмосферы; использование в ходе речевой разминки материалов по учебной теме урока и ориентирование речевой разминки на достижение целей урока.

13. Фонетическая зарядка: ориентация на достижение основных практических целей урока; подготовка учащихся к работе с новым языковым материалом; развитие фонетических навыков.

14. Домашнее задание: проверка задания на уроке, контроль его в ходе работы над новым учебным материалом; качество выполнения домашнего задания; фиксирование случаев невыполнения задания до начала его проверки; комментирование учителем выполнения задания, использование форм его проверки; способы компенсации недоработки на текущем (следующем) уроке; обеспечение формирования навыков и умений; учет трудностей, возникающих у учащихся при выполнении домашнего задания; обобщение типичных ошибок; разъяснение причин, вызывающих эти ошибки; использование эффективного способа их преодоления; исправление ошибок; атмосфера корректности и доброжелательности в ходе проверки домашнего задания.

15. Введение нового материала: форма введения нового материала; использование индуктивного (дедуктивного) способа; использование доски, ТСО, материала учебника; использование предметной, изобразительной наглядности, истолкования, дефиниции, комментария, переноса, контекста, ситуации для семантизации нового материала;

соответствие ступени обучения характеру языковых единиц, трудности вводимого материала, цели его усвоения; обеспечение овладения учащимися ориентировочной основой действий, усвоения знаний при объяснении нового языкового материала; контроль понимания новых языковых единиц; использование учащимися языковых единиц в контексте предложений.

16. Обеспечение усвоения нового языкового материала: использование языковых, условно-речевых и речевых упражнений для различных видов речевой деятельности; соблюдение рационального соотношения разных типов упражнений (языковых, условно-речевых и речевых), устных и письменных, программированных и непрограммированных, проблемных и непроблемных; применение ТСО и изобразительной наглядности.

17. Обучение аудированию: приемы, использованные учителем для достижения поставленной цели; методическая обоснованность этапов работы с аудиотекстом; организация подготовки к восприятию текста (снятие языковых трудностей, обучение языковой догадке, антиципции; постановка целевого задания, стимулирующего интерес к восприятию); использование магнитофона (проигрывателя); рациональное использование прослушивания; использование зрительной, изобразительной, картинной наглядности и языковых и смысловых опор; результат работы.

18. Обучение говорению: подбор речевого материала, речевых ситуаций, диалога-образца, текста (устного, письменного), использование наглядности, ТСО; организация помощи учащимся и управление построением диалогических (монологических) высказываний; применение различных видов опор (плана, логико-синтаксической схемы, ключевых слов, зачина и концовки и др.); эффективность игровых приемов и проблемных заданий, использованных учителем.

19. Обучение чтению: формирование навыков техники чтения и умений понимать читаемое; использование разнообразных приемов, заданий и

упражнений на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах; правильность решения задачи каждого этапа работы над текстом; применение рациональных методических приемов для контроля понимания (заданий найти правильный ответ на вопрос из ряда данных, воспроизвести контекст на основе ключевых слов, озаглавить абзацы и т. д.); использование контекста как базы для развития устной речи, целесообразность такого использования текста на данной ступени обучения; эффективность упражнений.

20. Обучение письму: правильность использования приемов и заданий; в соответствии с целью обучения (письменного пересказа, сочинения, расширения реплик в диалоге, написания письма, аннотации; перевода, составления плана с последующим реферированием, выборки наиболее значимых предложений, составления конспекта в процессе чтения на основе плана, тезисов, ключевых слов и словосочетаний).

21. Использование форм классной работы: соотношение фронтальной и групповой работы; работы в парах и индивидуальной; рациональность применения разнообразных форм заданий; формы учебного взаимодействия (ученик — учитель, ученик — книга, ученик — магнитофон, ученик — диапозитив или рисунок, ученик — реалии страны изучаемого языка, ученик — ученик).

22. Средства учета, контроля и оценки: степень овладения учащимися англоязычным материалом, навыками и умениями англоязычной речи; эффективность вопросно-ответной работы, выполнения упражнений и заданий, тестирования, работы с рисунками, раздаточным материалом.

23. Задание к следующему уроку: контроль понимания задания; рекомендации к его выполнению, частичное выполнение его в классе с учащимися; включение разных видов речевой деятельности; правильность соотношения между формальными, рецептивными, репродуктивными и продуктивными видами заданий; закрепление усвоенного материала; подготовка учащихся к следующему уроку.

24. Заключительный этап урока: беседа учителя с учащимися; ответы на вопросы, не входящие в план урока; развернутая оценка работы каждого учащегося; выставление оценок.

25. Соблюдение общедидактических принципов: сознательности, практической направленности, перехода от простого к сложному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному. Реализация методических принципов: коммуникативной направленности обучения англоязычной речи, устной основы (устного опережения), функциональности и др.

26. Индивидуализация обучения на уроке: использование нескольких видов презентации учебного материала одновременно, учет личностных интересов в выборе заданий, разного уровня подготовки и разной скорости усвоения нового материала при выборе заданий для разных групп учащихся; стимулирование дискуссии, обсуждения; применение дифференцированных форм поощрения и порицания в зависимости от личностных характеристик учащихся.

27. Учитель и класс: общая атмосфера занятия (оптимистическая, активная, деловая, доброжелательная); контакт учителя с классом; уровень профессиональной подготовки учителя, владения методикой обучения английскому языку; личные качества учителя как педагога; выразительность речи учителя, тон, стилистическая корректность, отсутствие (наличие) языковых ошибок, тембр голоса.

28. Понимание классом (группой) целей выполняемых учебных действий; инициативность учащихся в общении с учителем, с соучениками; спонтанный характер вопросов, предложения о выборе учебных действий; предложение своих решений; высказывание своих мнений; стремление пользоваться английским языком; отсутствие боязни допустить ошибку; оценка учащимися учителя как специалиста, симпатия к учителю; высокая оценка мнения учителя; готовность выполнить учебные задания.

29. Использование родного (русского) языка в речи учителя и учащихся: использование учителем родного языка для разъяснения учащимся инструкции, когда, по его мнению, учащиеся не знают определенных слов и словосочетаний, а их употребление оправдано ситуацией; дублирование на родном языке своих наиболее сложных для понимания высказываний; постоянное использование английского языка как средства общения с учащимися; применение родного языка как основы мыслительной деятельности учащихся для того, чтобы побудить учащихся говорить только на английском языке; использование родного языка в целях экономной семантизации, для разъяснения наиболее трудного материала, истолкования реалий, иллюстрации и более доступного понимания стилистических, фразеологических особенностей языка, решения сложных психолого-педагогических задач, оказания помощи учащимся в подготовке самостоятельных высказываний, сопоставления результата ошибки в англоязычной речи, ее влияние на понимание в общении с аналогичной ошибкой в родной речи; дублирование своих высказываний на родном языке англоязычными; способы поощрения предпочтительного или постоянного использования учащимися английского языка; использование родного языка учащимися (постоянно или только тогда, когда им не хватает необходимых языковых средств).

30. Рациональное использование времени на уроке: время говорения учителя и учащихся в минутах; время, затраченное на организационный момент, контроль домашнего задания, презентацию нового материала, его коррекцию, тренировочные задания, итоговый контроль, объяснение домашнего задания, заключительную часть урока; время говорения на родном и английском языках; соответствие распределения времени на уроке плану занятия.

31. Общая оценка урока.

4. Оборудование кабинета английского языка в средней школе

Данный обзор не будет полным, если не уделить внимания некоторым техническим аспектам методики обучения английскому языку. Естественно, что для успешного обучения, помимо всего прочего, должна иметься определенная база технических средств и рекомендации по их грамотному и эффективному использованию. В этом плане представляется целесообразным рассмотреть оптимальную организацию школьного кабинета английского языка.

Кабинет английского языка является учебным центром организации обучения и внеклассной работы учащихся по данному предмету. В нем проводятся уроки, организуется работа кружков, различные мероприятия в рамках внеклассной работы по английскому языку. Безусловно, внедрение любой методики обучения английскому языку невозможно без соответствующего правильного оформления кабинета.

При оформлении кабинета или языковой лаборатории учитываются эстетические, гигиенические, экономические требования, а также требования научной организации труда учителей и учащихся. В кабинете (языковой лаборатории) находятся печатные, экранные и звуковые учебно-наглядные пособия, а также средства их применения.

К печатным пособиям относятся лексические и грамматические таблицы, тематические картины, сюжетные рисунки, аппликационный материал, альбом рисунков и фотографий, наборы транскрипционных знаков (букв алфавита), карта стран английского языка, комплекты дидактических раздаточных материалов и другие виды печатных пособий, эпифильмы, программированные пособия.

Звуковые пособия включают грамзаписи и записи на магнитной ленте, содержащие паузированные упражнения, тексты для аудирования, стихи, рассказы и песни стран английского языка, записи радиопередач, а также фонозаписи и диафильмы.

Экранные пособия должны быть представлены сериями диапозитивов и диафильмами, учебными фильмами, кинофрагментами, кинокольцовками, транспарантами для кодоскопа.

Учебники английского языка выпускаются в комплекте с учебно-методическими пособиями (книгой для учителя, сериями грампластинок, таблиц и картин, аппликационным материалом, диафильмами, кинофрагментами и кинокольцовками). В книге для учителя определено назначение всех этих пособий, их место в учебном процессе, последовательность и взаимосвязь приемов использования их на каждом определенном уроке.

В дополнение к учебно-методическим комплектам преподаватель готовит различные виды раздаточных материалов для работы в условиях кабинета, в том числе карточки для парной, индивидуальной и самостоятельной работы с описанием ситуаций для диалогов, монологов и других видов работ: картинки или рисунки, подобранные к темам для индивидуального описания; таблицы с речевыми образцами для тренировки новой лексики и грамматики, карточки с текстами для чтения, подобранные с учетом индивидуальных знаний учащихся, папки с вырезками из газет и др., а также изотеку.

Неотъемлемой частью кабинета является книжный фонд. Он состоит из научно-методической литературы для учителя и литературы для учащихся. Это журналы и книги по методике преподавания английского языка, литература по общим вопросам психологии, педагогики, языкознания, различные руководства по использованию средств обучения, программ по английскому языку, а также словари (двуязычные, фразеологические, специальные), вырезки из газет, различные информационные и справочные материалы о странах английского языка.

Литература для учащихся включает учебники, словари, книги для внеклассного чтения, пособия для кружковой внеклассной работы и факультативных занятий, переводы произведений писателей стран английского

языка. В кабинете английского языка должен быть список адаптированной литературы, рекомендуемой для чтения. Ведение библиотеки можно поручить учащимся старших классов.

Заключение

В заключение, подытоживая данный обзор, можно сказать, что, как видно из всей приведенной информации, коммуникативная методика обучения английскому языку представляется объективно наиболее эффективной из всех существующих, особенно, если речь идет об организации обучения в средней школе. На школьном уровне необходимо заложить основы владения английским языком именно как средством общения, что открывает возможность перейти от рассмотрения английского языка как объекта изучения к использованию его на практике как полезного инструмента. В частности, в случае успеха в этом направлении у учащихся будет возможность развивать свои познания в английском языке в дальнейшем в любом выбранном ими направлении, скажем, в плане изучения каких-либо специфических областей (к примеру, профессиональных терминологий, «технического» языка etc.). Таким образом, необходимо дальнейшее внедрение коммуникативной системы обучения и, возможно, ее постепенная модернизация в соответствии с меняющимися со временем реалиями современного мира.

Список использованной литературы

1. Маслыко Е.А. и др. «Настольная книга преподавателя иностранного языка». Минск, Вышэйшая школа, 2001.
2. Подласый И.П. «Педагогика» т.1,2. Москва, Владос, 2001.
3. Алешкина Н.П. «В Великобританию без переводчика: Учеб. Пособие». Москва, 1993.
4. Панов Е.М «Основы методики обучения иностранным языкам». Москва, 1997.
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. «Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе». Москва, Просвещение, 1988.
6. Ляховицкий М.В "Методика преподавания иностранных языков". Москва, "Высшая школа", 1981.
7. Maslyko E.A. "Communicative English for Intensive Learning". Minsk, 1989, 240p.
8. Brumfit S., Johnson K. "The Communicative Approach to Language Teaching". Oxford, 1981, 234p.
9. Widdowson H.G. "Teaching Language as Communication" Oxford, 1979, 273p.