

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**Термезский Государственный Университет**

**Кафедра английской филологии**

**Тексты лекций по «Методики обучения иностранному  
языку» для студентов 3 курса европейской группы.**

**Составитель: Норпулатова Г.Н.**

**Термез-2009г.**

**« У Т В Е Р Ж Д А Ю »**

**Декан филологического факультета ТГУ**

\_\_\_\_\_ проф. Д.С.Кульмаматов

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2009 г.

**« У Т В Е Р Ж Д А Ю »**

**Зав.кафедрой Английской филологии**

\_\_\_\_\_ Н.Н. Панжиева

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2009 г.

**Утвержден на заседании кафедры 28 августа 2009 года.  
Протокол № 1 от 28 августа 2009 года.**

**Курс лекции предназначен для студентов**

**Филологии факультета ТерГУ.**

**Курс раскрывает основные направления**

**методики обучения иностранному языку.**

**ЛЕКЦИЯ №1**  
**Введение в методику .**  
**Мотивация изучения иностранного языка.**

**Ключевые слова:** Методика, теория обучения иностранного, изучение методики, основные принципы обучения иностранным языкам.

**ПЛАН:**

1. Что такое методика?
2. Предмет методики обучение иностранного языка
3. Вопросы, изучаемые в методике
4. Роль мотивации в изучении иностранного языка
5. Виды мотивации изучения иностранного языка
6. Основные разновидности внутренней мотивации.

Методика это от греческого слова *methodike* и означает способы, выполнения какой - нибудь работы или задачу целенаправленно. Методика - это теория обучения иностранного языка. Предметом обучения "методике является язык. В предмете методики обучаются цели и задачи обучения иностранного языка. Кроме того, основные методические принципы как обучение устного и письменного речи. Изучение грамматические структуры и усвоение лексики. Дидактические принципы сознательность. Особенности принципа сознательности в процессе обучения речи в разговоре, понимание, память, внимание, мышление и процесс восприятия. Принципы регулярности или систематики, то есть систематические повторения фонетических, лексических и грамматических материалов. Достижение, прогресс в современной методике и технические средства обучения как аудио-видео, компьютер, кино и телевидение. Учитывать молодой специфики учеников и обучать их с простого, легкого на сложный. В процессе обучения стараться больше объяснять на иностранном языке. Ведение внеклассной работы и воспитывать молодёжь в духе патриотизма и вежливости.

Язык в качестве предмета обучения. Цель обучения ин.языку (практический, общеобразовательный и научный и воспитательный). Цель и задача обучения ин. Языка в Республике Узбекистан. Методика как теория обучения ин.яз и его предмет. Общая и собственная методика в обучение ин.яз связи методики с другими под. Предметами. Методы и способы. Научные исследования в методике. Изучение методики стран СНГ и за рубежом. Изучение и обобщение опыта примерных школ и преподавателей. Методика и достижение современной науки и техники: кино, видео, компьютер и телевидение.

Философические, физиологические, психологические и лингвистические основы в обучении ин. яз.

1. Основные методические принципы в обучение ин. яз.

- а) роль речи. Обучение устной (слуховой и речевой) и письменной речи (чтение и письменность).
- б) основы устной речи.
- в) изучать мышление ин. яз.
- г) изучение грамматических структур ин. яз.
- д) усвоение лексики в предложениях.

## 2. Дидактические принципы обучения.

- а) принципы сознательности. Особенности принципа сознательности в обучении ин. яз: сознать смысл речи в процессе разговора и учения.
- б) принципы активности. Активность в упражнениях речи. Память, внимание, мышление и процесс восприятия.
- в) принципы возможности. Учитывать особенности специфики учеников и обучать с простого на сложный.
- г) принцип демонстрации. В процессе обучения больше объяснять на ин. яз. Виды демонстрации.
- д.) принципы выбора языкового материала. Ведение внеклассной работы и воспитывать молодёжь в духе патриотизма, вежливости.

Начинание изложения методики обучения иностранному языку с вопросов, связанных с мотивацией, так как мотивация определяет продуктивность учебной деятельности и является её органичной составляющей. В процессе последовательно рассмотрим следующие вопросы: роль мотивации в изучении иностранного языка; виды мотивации; основные разновидности мотивации; коммуникативная мотивация; лингвопознавательная мотивация и инструментальная мотивация. Формулировки задач уроков.

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и её результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации, именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приёмов, их упорядочение для достижения целей. Мотивация является, поэтому запускным -\* механизмом (И.А. Зимняя) всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познания. Питает и поддерживает мотивация осязаемый, реальный этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности.

Проблема мотивации в учении возникает по каждому школьному предмету. Исследователи утверждают, что мотивация снижается от класса к классу (особенно в изучении иностранного языка). В самом начале в изучении иностранного языка у учащихся высокая мотивация. Или хочется изъясняться на иностранном языке со сверстниками, заманчивой представляется возможность декламировать стихотворения и петь песни на иностранном языке, читая, узнавать о других странах. Многие ребята усматривают в изучении иностранного языка что-то приключенческое, проникновение в новый незнакомый мир; привлекательной представляется

возможность перевоплощаться: "Я - твердящий на родном языке, Я - говорящий на иностранном языке". Словом, почти у всех есть желание владеть иностранным языком, уметь общаться непосредственно, через книгу и переписку.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация-сторона субъективного мира ученика, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Учитель может лишь опосредованно повлиять на неё, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе.

У учителя это тем лучше получится, чем в большей мере ему удастся встать на место ученика, перевоплотиться в него, в этом случае он сможет не только узнавать мотивы деятельности ученика, но и изнутри вызывать, развивать и корректировать их. Обязательным условием такого мысленного перевоплощения является хорошее знание своих учащихся. Учитель должен также представлять себе весь арсенал мотивационных средств, все типы и подтипы мотивации и их резервы. Тогда можно будет точно соотнести содержание учебного процесса на всей его протяжении с соответствующими типами мотивации, т.е. создать стойкую сопутствующую мотивации, гарантирующую прогресс в овладении иностранным языком.

Психологи, изучая характер побудительных сил и способы их регуляцией в учении, установили многообразие мотивационной сферы человека, её сложную структуру. Во-первых, на нее могут сказать влияние социальные мотивы, определяемые потребностями - общества; в совокупности они составляют внешнюю мотивацию, которая существует в двух разновидностях; как широкая социальная мотивация и как узколичная. Во-вторых, на мотивационную - побудительную сферу человека может воздействовать и характер деятельности как таковой. Это так называемая внутренняя мотивация; её подвидом является мотивация успешности. Как внешняя. Так и внутренняя мотивация могут носить положительный и отрицательный характер; в этих случаях принято говорить о положительной, и отрицательной мотивации. Существует, наконец, и такая разновидность мотивации как дальняя (дистантная, отсроченная) и близкая (актуальная).

Точную характеристику широкой социальной мотивации (разновидность внешней) даёт П.М. Якобсон: "Такая мотивация процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством гражданского долга перед страной, перед дорогими, близкими людьми, связана с представлением об учении как дороге к освоению больших ценностей культуры, как средстве, позволяющем в более разумной форме сделать людям доброе и полезное, с представлением об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни". Так, для учащихся основанием для овладения иностранным языком может стать перспектива

участия в различных международных форумах молодёжи; борющейся за мир.

Вторая разновидность внешней мотивации узколичная мотивация определяет отношение к овладению иностранным языком как путь к личному благополучию. Здесь возможен довольно широкий диапазон морального плана: от гражданских мотивов до узкоэгоистичных. Например: "Хочу быть переводчиком-международником; это престижно" (но и "это полезная деятельность, способствующая установлению взаимопонимания"), "Хочу быть учителем иностранного языка, чувствую, что моё призвание, смогу принести пользу". Здесь возможна и отрицательная мотивация: "Мне не нравится иностранный язык, но родные считают, что он мне пригодится; они сами сожалеют, что слабо им овладели, и не хотели бы, чтобы я повторил их ошибку", "Я не люблю иностранный язык, но надо овладеть им, чтобы ребята убедились, что и здесь я могу быть лидером".

Внешняя мотивация, как правило, бывает диктантной, далёкой мотивацией, рассчитанной на достижение конечного результата чтения. Тем не менее, стимулирующее воздействие на процесс учения может быть достаточно сильным. Она в самом начале, а иногда ещё до изучения иностранного языка нацеливает учащихся на "сверхзадачу". Важно только строить процесс учения таким образом, чтобы учащиеся в каждой его точке ощущали восхождение к поставленной цели. Полезные рекомендации на этот счёт приводятся Н.Е. Кузовлевой, полагающей, что для усиления влияния широкой социальной мотивации следует создавать специальные собственно методические средства наглядной презентации, показывающие значение знания иностранных языков для самых различных специальностей; можно использовать кинофильмы, отрывки из художественных произведений и социально-политической литературы, всё это сможет приблизить и сделать ощутимой дальнюю цель, создав готовность к затратам времени и сил. Впрочем, здесь внешняя мотивация смыкается с внутренней и подкрепляется ею. При этом если внешняя мотивация выполняет в известном смысле "стратегическую роль", задавая извне движение на весь период учения, то внутренняя мотивация - "тактическую", так как она "подогревается" самим процессом овладения иностранным языком (её часто называют процессуальной мотивацией). Это мотивация является близкой и актуальной; ведь учебный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы учащиеся на каждом уроке испытывали радость от удовлетворения потребностей, специфичных для предмета иностранный язык.

Основные разновидности внутренней мотивации следующие: коммуникативная, лингвопознавательная и инструментальная мотивация. А) Коммуникативность - это первая и естественная потребность изучающих иностранный язык. Неформальные беседы с учащимися и специальные социологические опросы показали, что независимо от возраста и социального статуса все они осознанно и единодушно формулируют свои потребности

как чисто коммуникативные, а именно; говорить на иностранном языке с другом, коллегой, читать для расширения кругозора, с профессиональной целью и для удовольствия, писать иностранному другу. Коллеге. Однако, несмотря на столь явно выраженное стремление к общению со стороны учащихся, именно этот тип мотивации труднее всего сохранить. Дело в том, что при овладении иностранным языком в атмосфере родного языка иностранный язык предстает как искусственное средство общения. Он никак не может конкурировать в этом смысле с родным языком, совершенным и всеобъемлющим средством общения. (Показательно, что даже выпускники языковых вузов, овладевшие иностранным языком, не используют его при общении друг с другом).

События актуальной действительности также могут обогатить содержание урока, показав учащимся, что они учатся не для школы, для жизни, и это, несомненно, поддержит коммуникативную мотивацию. Они могут придать свежесть любой теме, на любом этапе. Например, накопив материал по теме "Автобиография (биография)", учащиеся смогут обсуждать биографии космонавтов, находящихся в данный момент в космическом полёте.

Наращение профессионального опыта учителя иностранного языка заключается, прежде всего, в его овладении приёмами, стимулирующими общение. С их помощью он сможет любой материал программы повернуть в коммуникативное русло. Учитель вырабатывает в себе способность превращать живые впечатления действительности в предмет общения на уроке. Ещё' только переступив порог класса, он превращается в партнёра общения, "первого среди равных" и одновременно в организатора, предлагая соответствующие ситуации и втягивая в них учащихся. Он стремится при этом, чтобы каждый учащийся нашёл свою форму проявления в беседе, показал свои возможности. Уже "речевая зарядка" начало урока - это фактически коммуникативный пролог урока. Даже "дежурный" разговор о погоде сможет вызвать учащихся на общение, если его построить нестандартно. На всех дальнейших этапах работы учитель должен поддерживать атмосферу общения, всё глубже вовлекая в неё учащихся. При этом ему надо приглушить в себе всё откровенно дидактическое, не прерывать, в частности общение резкой констатацией ошибок, а просто подсказывать правильный вариант и побуждать к его повторению.

Следующей разновидностью внутренней мотивации является лингвопознавательная, которая заключается в положительном отношении учащихся к самой языковой материи, к изучению основных свойств языковых знаков. Представляется, что возможны два пути её формирования: опосредованный, т.е. через коммуникативную мотивацию, непосредственный, путём стимулирования поисковой деятельности учащихся в языковом материале. Учащиеся должны ощущать необходимость в языковом материале для расширения и углубления своих речевых возможностей.

Целесообразно поэтому время от времени прибегать к приёму, обнажающему эту связь. Учитель говорит: "Сегодня мы будем говорить о:.. Какие слова и выражения нам могут для этого понадобиться?". Таким образом, создаётся потребность в новых словах. Возможно, также побудить учащихся к накоплению языкового материала. Для этого рекомендуется применять разные языковые игры. С помощью игры могут быть усвоены все необходимые стороны языкового знака, преодолены особые трудности функционального свойства.

В) Важным видом внутренней мотивации является также инструментальная мотивация, т.е. мотивации, вытекающая из положительного отношения учащихся к определённым видам работы.

Дидакты и педагогические психологи в настоящее время всё больше внимания уделяют методике, учащихся. Известно, что педагогический эффект может быть достигнут в большей мере в результате собственной активности учащихся.

В настоящее время учитель, как правило, берёт на себя ознакомление учащихся с языковым материалом, хотя учащиеся вполне могут самостоятельно справиться с этим, ведь приложение к учебнику, содержащее словарь, грамматические и лингвострановедческий справочники, рассчитано на учащихся. Дело учителя - управлять самостоятельной деятельностью учащихся. Для этого нужно, во-первых, обозначить конкретную цель, к которой они должны прийти, познакомившись с тем или иным языковым фактом; во-вторых, специальными приёмами способствовать концентрации внимания учащихся на существенных признаках языкового материала.

Названные здесь виды и подвиды мотивации представляют собой в известном смысле потенцию. Будут ли "разбужены" эти силы, тонизирующие учение на всем его протяжении, зависит от учителя. В его функцию, следовательно, входит воспитание мотивов учения, т.е. создание средствами данного предмета оснований для вызова соответствующих мотивов. Эту идею А.Н. Леонтьев выразил афористически: "... для того. Чтобы знания воспитывали, нужно воспитывать отношение к самим знаниям".

### **Вопросы:**

1. Что такое методика и предмет ее обучения?
2. Назовите цели и задачи обучения иностранному языку.
3. Какие методические принципы в обучение иностранного языка вы знаете?
4. Перечислите дидактические принципы обучения.
5. Что такое мотивация и ее роль в изучении иностранного языка?
6. Какие вы знаете виды мотивации изучения иностранного языка?
7. Какие существуют разновидности внутренней мотивации? Опишите их.

## ЛЕКЦИЯ № 2

### Цели и содержание обучения иностранным языкам в школе.

**Ключевые слова:** Практическая цель, образовательная цель, воспитательная цель, развивающая цель обучения, специфические возможности, этапы обучения.

#### ПЛАН:

1. Цели обучения иностранным языком в школе.
2. Практическая цель обучения.
3. Программные требования к практическому владению иностранным языком.
4. Система обучения иностранному языку.
5. Содержание обучения иностранному языку.
6. Заключение

В процессе лексике будет даваться анализ целей и содержания обучения иностранному языку в средней общеобразовательной и профессиональной школе. Отталкиваясь от идеи комплексности образования и воспитания, от понимания обучения как управления развитием школьников, раскрываются практическая, образовательная, воспитательная и развивающая цели; делается попытка реалистически подойти к характеристике практической цели в заданных условиях общеобразовательной школы; акцентируются специфические возможности иностранного языка как школьного предмета в воспитании чувства патриотизма, подчёркивается важность видения учителем целей обучения в целом и их распределения во времени по этапам обучения: начальный, средний, старший с соответствующими акцентами на определённых видах речевой деятельности по годам

обучения, учебным четвертям, темам, и, наконец, говорится о важности определения оперативных, тактических задач урока и отдельных его звеньев. Также будем рассматривать вопрос о содержании обучения (чему учить), подчёркивается тот факт, что содержанию обучения, как и целям, свойственно иерархическое построение, в процессе обучения предполагается усвоение определённой дозы языкового и речевого материала, развитие у учащихся навыков и умений пользоваться им в общении на изучаемом языке, овладение приёмами учения, необходимыми для успешного продвижения в изучении иностранного языка. У.Иностранный язык как учебный предмет занимает важное место в школьном образовании молодёжи в нашей республике. В современном обществе, для которого характерно широкое развитие межгосударственных связей в области культуры, науки техники, производства, владение иностранным языком становится признаком образованного человека и важной частью подготовки высококвалифицированного специалиста любой отрасли народного хозяйства.

Владение иностранным языком открывает доступ к культурным и научным ценностям других народов, содействует установлению деловых и культурных связей с другими странами, облегчает взаимоотношения между народами. Особое значение приобретает обучение иностранному языку в настоящее время, когда международные связи нашей республики растут и укрепляются.

Обучение иностранным языком в средней общеобразовательной школе преследует практическую, воспитательную и образовательную цель. А также под целями понимаются планируемые результаты изучения иностранного языка школьникам. Они определяются программой - государственным документом и обязательны для каждого учителя. В программе быстрее, чем в учебниках и учебных пособиях, находят отражение изменения, вносимые в школу жизнью. Поэтому учителю в своей работе следует руководствоваться программой, знать её требования и строить учебно-воспитательный процесс в соответствии с ними, используя учебно-методические комплекты, по которым ведётся обучение, существенно не нарушая систему, лежащую в их основе, творчески претворяя рекомендации авторов, исходя из конкретных условий обучения, с учётом особенностей учащихся, своих личностных особенностей и профессионального мастерства.

2 Практическая цель обучения иностранному языку в школе заключается в овладении школьниками речевой коммуникативной деятельностью для осуществления общения на иностранном языке в устной и письменной форме. Общение (коммуникация) на языке осуществляется в двух формах: устной (звуковой) и письменной (графической). При устной коммуникации происходит обмен информацией между людьми звуковой форме по слуховому каналу: говорящий произносит сообщение, а слушающий воспринимает это сообщение и содержащуюся в нём информацию. Для осуществления коммуникации в устной форме необходимо владеть говорением и слушанием с непосредственным пониманием.

На начальном этапе учащийся может научиться понимать звучащую речь на иностранном языке длительностью до одной минуты при активном учении, активном аудировании. Это может быть рассказ, воспринимаемый из уст учителя или в звукозаписи, построенный на усвоенном материале и содержащий фактологическую информацию: кто? где? когда? и эмоциональную информацию, - какие чувства затрагивает, например: любовь к природе, близким людям, книгам, музыке, играм. На начальном этапе учащийся может научиться: сообщать собеседнику о себе: кто он, где живёт, учиться, члены семьи и т.д.

На среднем этапе предусматривается дальнейшее развитие и совершенствование речевых умений аудирования и говорения за счет накопления активной лексики и средств грамматического оформления высказываний в связи с усложнением тематики и речевых ситуаций, расширения сфер общения. Например, учащийся может научиться говорить о погоде, о временах года, о праздниках, о спорте и т.д.

На старшем этапе основное внимание уделяется сохранению и развитию навыков и умений устной речи за счёт усвоения некоторого количества слов и выражений, нужных для беседы по темам, актуальным для учащихся этой возрастной категории, таких как: выбор профессии, научно-технический прогресс, освоение космоса, охрана природы и т.д.,

На начальном этапе при частых встречах с учителем на уроке предпочтение должно отдаваться устной речи: учащимся нужно больше слышать и слушать иноязычную речь. На среднем этапе устная и письменная речь занимают в учебном процессе примерно равное место с некоторым перевесом в чтении. На старшем этапе основное внимание уделяется чтению.

Письменная коммуникация осуществляется в графической форме по зрительному каналу. Передающее сообщение фиксирует его на бумаге в виде текста, а принимающий извлекает информацию, содержащуюся в тексте. При письменной коммуникации функционируют, таким образом, письмо и чтение с непосредственным пониманием читаемого.

Письмо и чтение при письменной коммуникации автономны по отношению друг к другу, в то время как аудирование и говорение функционируют совместно в устной коммуникации. Фиксированный текст письменного сообщения позволяет многократно возвращаться к написанному (прочитанному) и извлекать полнее заложенную в нём информацию. Письменное сообщение, как и устное, может быть адресовано определённому лицу или лицами или предназначаться широкому кругу лиц.

Таким образом, для осуществления коммуникации в устной и письменной форме необходимо овладения четырьмя основными видами коммуникативной деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом.

3. Программные требования к практическому владению иностранным языком предусматривает овладение учащимися основными видами коммуникативной деятельности - аудированием, говорением и чтением - с целью осуществления коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке, что является одной из составных частей содержания обучения иностранному языку в школе.

Овладение письмом как видом коммуникативной деятельности не входит в программу школьного обучения. Письмо используется только как средство обучения, способствующее усвоению языкового материала, и требования в этой области ограничиваются использованием письменных упражнений для закрепления учебного материала.

В области чтения задача школы - научить учащихся чтению про себя с пониманием несложных текстов функциональных различных стилей: общественно-политических, научно-популярных и художественных.

Для обучения коммуникативной деятельности в средней школе используется специально отобранный языковой материал:

А) фонетический материал охватывает все значки иностранного языка и основные интонационные модели.

Б) грамматический материал включает основные грамматические явления (синтаксические и морфологические)

В) лексический материал составляет 1200 лексических единиц (слов, словосочетаний и оборотов).

В области аудирования учащиеся должны понимать на слух живую иноязычную речь, а также речь в звукозаписи, построенную на программном языковом материале. Длительность звучания связанных текстов для аудирования при нормальном темпе - до 3 минут. Тексты могут включать до 2% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться.

В области говорения учащиеся к концу школьного курса должны владеть диалогической и монологической формами устной речи на уровне, обеспечивающем в процессе общения свободное употребление в новых ситуациях программного языкового материала в пределах тематики, определённой программой, а также в связи с содержанием услышанного, увиденного и прочитанного.

Задача школы в области чтения - научить учащихся чтению про себя с пониманием впервые предъявляемых несложных текстов из общественно-политической, научно-популярной и художественной литературы.

Для понимания общего содержания учащиеся должны уметь читать без помощи словаря тексты, построенные на программном материале и содержащие до 3% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться, при скорости чтения - 500 знаков в минуту. Учащиеся должны также уметь читать с помощью словаря с целью получения полной информации тексты, содержащие до 6% незнакомой лексики, из расчёта не менее 2000 знаков за один академический час.

Содержание обучения иностранному языку в средней школе при ведущей практической цели обучения заключается в следующем:

1) усвоение учащимися языкового материала (грамматического, лексического и фонетического), предусмотренного школьной программой.

2) Отработка высокого автоматизма владения учащимся языковым материалом с переносом его в новые ситуации, комбинации, условия контексты, в чём проявляется функционирование механизма восприятия и порождения высказываний.

3) Овладение основными видами коммуникативной деятельности: аудированием, говорением и чтением и на их основе языковой коммуникацией в устной и письменной форме.

4) Использование в ходе учебного процесса коммуникативно-познавательной деятельности учащихся, на иностранном языке в образовательной и воспитательной цели.

4. Обучение иностранному языку представляет собой сложную систему воздействия на обучаемого в результате, которого они овладевают иностранным языком как средством общения между людьми в устной и письменной форме. Обучение иностранному языку как целенаправленное воздействие на обучаемых складывается из процесса преподавания,

осуществляемого учителем, и процесса учения, осуществляемого учащимися которые находятся в неразрывной связи и взаимодействии друг с другом.

Обучение иностранному языку как система складывается из определенного набора элементов, таких, как ученик и учитель, цель и содержание обучения, средства обучения, учебные приёмы и действия как учителя, так и ученика.

По мере реализации программы обучения и освоения языкового явления внешние ориентиры постепенно ослабевают или снимаются, а учащиеся переходят на самоконтроль, осуществляемый по обратной связи при говорение - через аудирование своих высказываний, с опорой на внутренние образы языковых форм, созданных во время их освоения в устной речи, подобно тому как такой самоконтроль функционирует при реальном общении.

Методические принципы, представленные выше, лежат в основе данной системы обучения английскому языку в средней школе и в своей совокупности определяет главные черты этой системы. Из всех методических принципов ведущим является, принцип функциональности, который лежит на основе всех других методических принципов.

5. Содержание обучения иностранным языкам составляет одну из важных проблем методики, так как оно призвано ответить на вопрос: чему учить? Подходим к решению этой проблемы исходя из статуса методики как науки, её связи с другими смежными науками, что позволяет определить теоретические основы обучения иностранному языку на уровне современных представлений о языке, речи и речевой деятельности.

Определить содержание обучения иностранному языку нельзя без обращения к лингвистике - науке, занимающейся изучением языков как определённых кодовых систем, которыми люди пользуются для общения. Методика же изучает проблемы, связанные с обучением языку - тому коду, который всесторонне исследуется в лингвистике.

При определении содержания обучения возникает вопрос - чему учить: языку или речи? Начинать ли с обучения языку как системе или с речи самого процесса использования языка? В настоящее время считается общепринятым начинать с обучения речи, т.е. с овладением учащимися пониманием и воспроизведением высказываний, обусловливаемых ситуациями общения, которые возможны в условиях изучения иностранного языка в школе. Изучение языка как лингвистического явления (феномена) может обеспечить знание системы языка, но оно не ведет к пользованию этой системы в целях общения.

В обучении иностранному языку в школе представляется рациональным строить обучение от речи к языку в процессе организованного, целенаправленного общения. Итак, в качестве первого компонента содержания обучения выступает лингвистический компонент, который включает языковой материал: строго отобранный фонетический, грамматический и лексический минимумы и речевой материал, образцы

речевых высказываний разной протяженности, ситуативно - тематически обусловленные.

Определить содержание обучения иностранному языку нельзя без обращения к психологии-науке о закономерностях психического отражения действительности в сознании человека, исследующей душевные свойства, мыслительную деятельность и состояние индивида. Психология занимается строением деятельности и ее формированием. Речь - один из видов деятельности человека. Наука занимающаяся строением речевой деятельности - психолингвистика, исследует речевое поведение человека, описывает модели умственных процессов, операций, действий, которые происходят при слушании и говорении.

Формирование навыков и умений пользоваться изучаемым языком в целях общения составляет психологический компонент содержания обучения иностранным языкам.

Методологический компонент - обучение рациональным приемам учения, познания нового языка, формирование навыков и умений им пользоваться в целях устного и письменного общения. Без вооружения учащихся рациональными приемами учения, без умений пользоваться учебником, грамматическим справочником, словарём, звукозаписью и другими средствами обучения научиться языку они не смогут на том уровне, который от них требуется после многолетнего его изучения в школе.

Современный уровень методической теории обучения иностранным языком, использование достижений смежных наук позволяет определить содержание обучения и оно должно включать:

1. Лингвистический компонент, объединяющей языковой и речевой материал.
2. Психологический компонент, включающий формируемые навыки и умения, обеспечивающие учащимся пользование изучаемым языком при общении.
3. Методологический компонент, связанный с овладением учащимися приемами учения, познанием нового для них предмета, развитием у них самостоятельного труда.

1) Обучение иностранным языком в средней школе преследует практическую, воспитательную и образовательную цели. Ведущая роль принадлежит практической цели обучения иностранному языку, воспитательная и образовательная цели осуществляются в процессе практического овладения иностранным языком.

2). Практическая цель обучения иностранному языку в школе заключается в овладении учащимися речевой коммуникативной деятельностью для осуществления общения на иностранном языке в устной и письменной формах.

3). Программой для средней школы предусматривается овладение учащимися основными видами коммуникативной деятельности- аудированием, говорением и чтением. Письмо используется только как

средство обучения, способствующее усвоению языкового материала.

Обучение иностранному языку в школе представляет собой определённую систему, заложенную в учебно-методических комплексах для средней школы.

5. Содержание обучения иностранному языку в средней школе заключается в следующем:

А) усвоение учащимися языкового материала (грамматического, лексического и фонетического), предусмотренного школьной программой.

Б) отработка высокого автоматизма владения учащимися языковым материалом с переносом его в новые ситуации, комбинации, условия и контексты.

В) овладение аудированием, говорением и чтением и на их основе языковой коммуникацией в устной и письменной форме.

Г) использование в ходе учебного процесса коммуниктивно-познавательной деятельности учащихся на иностранном языке в образовательной и воспитательной целях.

### **Вопросы:**

1. Какие цели обучения иностранным языком в школе вы знаете?
2. Опишите все этапы обучения.
3. Что предусматривают программные требования к практическому владению иностранным языком?
4. Расскажите систему обучения иностранному языку.
5. Определите содержание обучения иностранному языку

## **ЛЕКЦИЯ № 3**

### **Технология обучения иностранному языку**

**Ключевые слова:** Проблемы технологии, дидактические принципы, принципы обучения, методы обучения, технология обучения, приемы обучения, ТСО, средства обучения, кабинет, учебник.

#### **ПЛАН:**

1. Принцип обучения иностранному языку.
2. Дидактические принципы в обучении английскому языку
3. Методы и приёмы обучения.
4. Средства обучения.
5. Заключение.

В процессе рассмотрим проблемы технологии обучения (как учить): какие принципы должны быть положены в основу обучения иностранному языку, с помощью каких средств проводить обучение, чтобы обеспечить достижение практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей и реализовать содержание обучения. Кроме того, основное внимание будет выделяться на следующие принципы: воспитывающего обучения, коммуникативной направленности, дифференцированного и интегрированного обучения, учёта родного языка, сознательности, активности, наглядности, доступности и посильности, прочности и индивидуализации обучения.

1. В основе обучения любому предмету в школе, в том числе и иностранному языку, лежат дидактические принципы-исходные положения, призванные определять стратегию и тактику обучения в каждой "точкой" учебного процесса, поскольку они связаны целями, содержанием, методами, приёмами, организацией обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимозависимости.

Принципы обучения можно рассматривать в двух планах: в теоретическом, т.е. исследовательском, что помогает проникать в суть каждого из них, и в практическом- для использования их в качестве правил, требований, рекомендаций при осуществлении обучения. В обучении любому предмету, исходя из его специфики, реализуются дидактические принципы, что позволяет авторам работ по методике обучения иностранным языкам выделять обще дидактические, обще методические, специфические, специальные и другие принципы. Мы остановимся на тех из них, которые являются, по нашему мнению, основополагающими для обучения иностранным языкам, и будем их называть методическими принципами, коль скоро они отражают специфику предмета, а также попытаемся сформулировать рекомендации для учителя. Они, как мы думаем, помогут реализовать ему каждый из указанных принципов в учебно-воспитательном процессе. В настоящее время главная задача школы воспитание всесторонне развитой, социально-активной личности.

2. Обучение иностранному языку представляет собой частный случай обучения вообще, и на него распространяются все дидактические принципы, которые устанавливают общие черты процесса обучения в отвлечении от специфики данного учебного предмета, предопределяющие особенности системы обучения этому предмету, отраженные в методических принципах.

Однако при решении задач практического обучения иностранному языку важны не только общие черты процесса обучения. В применении к иностранному языку при практической цели обучения некоторые дидактические принципы приобретают черты, специфические для данного учебного предмета, что учитывается при организации системы обучения английскому языку.

Существуют различные точки зрения среди дидактов относительно состава, набора и характера дидактических принципов. В практическом плане это принципиально не меняет определяющую роль общепризнанных дидактических принципов в системе обучения английскому языку в школе.

3. В методике обучения иностранным языком слово метод сохраняет своё значение - путь достижения поставленной цели, однако используется оно для обозначения разных по масштабу путём.

Во-первых, методом называют принципиальное направление в обучении иностранным языком, характеризующееся определёнными целями, содержанием и принципами обучения, например: грамматико-переводной метод, прямой метод и др. Главное внимание уделялось изучению грамматических правил в качестве необходимого средства в овладении иностранным языком, и прежде всего чтением. При обучении прямым методом в качестве основной цели выступало развитие практических умений пользоваться иностранным языком: понимать его, говорить на нём, а также читать и писать.

Во-вторых, слово метод обозначает путь-систему обучения внутри какого-либо направления.

В-третьих, слово метод указывает на путь способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся внутри какой-либо системы, на технологическую операцию, обеспечивающую взаимодействие обучающий и обучаемой сторон и входящую в качестве компонента в технологию обучения, непосредственно связанную с проблемой, как учит если исходить из того, что организация и осуществление педагогического процесса:

- посредством методов обучения, реализуемых в методических приёмах;
- с помощью разнообразных средств обучения
- при использовании различных организационных форм работы учащихся
- с учётом возраста учащихся, уровня их подготовки по иностранному языку и общего развития, степени обученности, учебного материала и времени, отводимого на его изучение.

Методы, используемые учителем, должны отражать его организацию, обучающую и контролирующую функции и обеспечивать учащемуся возможность ознакомления, тренировки и применения для достижения

целей, стоящих перед ним в изучении иностранного языка. Методы учителя призваны стимулировать учение обучаемого и вести его по пути овладения иностранным языком, управлять учением обучаемого. Поскольку были выделены 3 основные функции, выполняемые обучаемым: ознакомление, тренировка, применение, то к основным методам- основным технологическим операцией следует отнести ознакомление, тренировку и применение и сопутствующий каждому -контроль, включающий коррекцию и оценку.

ТСО- проигрыватель, магнитофон, диапроектор кинопроектор. Приёмы соотносятся с конкретными действиями, составляющими суть формируемой деятельности и входящими в неё в качестве компонента, например приёмы формирования диалогической речи реагирование на стимулирующую реплику, приёмы беспереводной семантизации, приёмы, формирующие навык структурного оформления высказывания на уровне предложения, 'приёмы извлечения содержательно- смысловой информации и текста и т.д.

Методы указывают на деятельность, организуемую учителем и осуществляемую учащимися в обучении иностранному языку. Они носят универсальный характер и могут быть представлены в любом направлении, любой системе, поскольку они отражают естественный ход учения: от ознакомления до тренировки и к применению (практике). Приемы это конкретное содержание действий с учебным материалом. Они могут сильно различаться в зависимости от направления и системы обучения этому предмету в школе, поскольку их конкретное содержание, их выбор определяются принципами, лежащими в основе обучения иностранным языком, в рамках той системы, по которой идёт обучение.

4.В распоряжение учителя находятся различные материальные средства, призванные помогать ему в организации и проведении учебно-воспитательного процесса, и можно утверждать, что успех в обучении иностранному языку во многом определяется умением учителя пользоваться ими.

Кабинет- это рабочее место учителя, и он должен заботиться о том, чтобы в нём было всё необходимое.

Анализ методической литературы, учебников, учебных пособий позволяет классифицировать средства обучения, по крайней мере, по 4 аспектом во-первых, по их роли в учебно-воспитательном процессе: на основные и вспомогательные; во-вторых, по адресату: для учителя и для учащихся; в-третьих, по каналу связи: на слуховые (звуковые), зрительные, зрительно-слуховые; в-четвёртых, по использованию техники: технические и нетехнические.

О средствах обучения учителю не только следует знать и их иметь, но и содержать в рабочем состоянии, чтобы регулярно можно было ими пользоваться на уроке и во внеурочное время при подготовке и проведении внеклассной работы, факультатива.

Книга для учащихся (учебник) должна содержать всё, что необходимо для достижения целей: тексты, упражнения, правила-

инструкции, схемы, таблицы, иллюстрации, выполняющие различное дидактическое назначение, опоры для понимания, стимулы для высказывания и т.д. Она призвана обеспечивать самостоятельную работу на уроке и во внеурочное время. С учебником учащийся работает больше всего, и поэтому он хорошо должен его знать: как он построен, где что расположено, как им пользоваться.

Действующие учебники по иностранным языкам лишь частично отражают принцип коммуникативной направленности. В них языковой материал не согласован с выражением коммуникативного намерения (коммуникативных потребностей). Особенно это касается материала учебников для начальных классов. При его отборе использовался формальный подход, при котором языку обучают как системе взаимосвязанных структур, и тематический подход при котором овладение содержанием так же важно, как и средствами его выражения.

В учебниках 7-11 классов значительно лучше реализуется принцип коммуникативной направленности в обучении. В них много заданий по извлечению содержательно- смысловой информации из текста при чтении и аудировании и по стимулированию высказываний учащихся. Работа по созданию новых учебников ведётся. Мы надеемся, что они будут построены на принципиально новых теоретических основах с учётом современных достижений в методике и смежных науках: лингвистике, психологии, психолингвистике, дидактике.

Отношение между дидактическими принципами в применении к иностранному языку и методическими принципами, заложенными в конкретной системе обучения иностранному языку, характеризуется, с одной стороны, непротиворечивостью друг другу, а с другой - их дополняем остью Каждый из них обуславливает ту или иную особенность обучения иностранному языку, а в совокупности, дополняя друг друга, они определяют всю систему обучения, в данном случае систему обучения английскому языку в школе.

### **Вопросы:**

1. Каким образом можно рассматривать принципы обучения?
2. Назовите дидактические принципы в обучении английскому языку.
3. Что вы знаете о методах и приёмах обучения?
4. На что указывают методы и как они могут быть представлены?
5. Какие средства обучения вы знаете?

## ЛЕКЦИЯ № 4

### Организация учебного процесса по английскому языку в школе.

**Ключевые слова:** Единый курс, этапы обучения, устная речь, чтение, элементы механизма, грамматические структуры.

#### ПЛАН:

1. Этапы обучения.
2. Начальный этап обучения (5-6 кл.)
3. Средний этап (7-8 кл.)
4. Старший этап (9-11 кл.)
5. Заключение.

Обучение английскому языку в средней школе длится семь лет и охватывает 5-11 классы. Это составляет единый курс, в котором намечаются три последовательных этапа. В основе деления школьного курса английского языка на этапы лежат определённые признаки и черты, характерные для каждого этапа и отличающие его от других. В основном эти отличия касаются задач, которые решаются на каждом этапе, содержания учебной работы и организации учебного процесса.

Первый т.е. начальный этап составляют 5-6 классы, где закладываются основы для практического освоения английского языка. Вторым этапом т.е. средним этапом включает три класса 7 и 8, для которых характерны общие черты в содержании и организации учебной работы, отличные от первого этапа.

И наконец, на третьем этапе, куда входят 9,10 и 11 классы, наблюдаются значительные изменения в характере и организации учебного процесса по сравнению с предыдущими этапами.

Границы между этапами в едином процессе школьного обучения чётко не обозначены, и переход от одного этапа к другому осуществляется постепенно. Вследствие этого отдельные черты одного этапа могут наблюдаться в другом. Однако в совокупности определяющих черт каждый этап чётко отличается от других, а в качестве границы взят условно конец соответствующего учебного года.

2. На начальном этапе обучения создаются основы для освоения устной речи и чтения. В этот период учащиеся осваивают произношение, у них формируются первые элементы механизма восприятия и порождения высказываний, они осваивают чтение вслух, т.е. этот период закладывается фундамент, на котором в дальнейшем строится все обучение английского языка.

Первый год обучения играет особую роль в постановке у учащихся английского произношения. Произношение звуков основой ставится в 5 классе, интонация же осваивается и в последующих классах. Коррекция неправильных звуков требует специальных упражнений и отнимает гораздо больше времени в старших классах, чем его тратится на постановку звуков на начальном этапе обучения.

Главной задачей обучения первого года является освоение в речи грамматических структур с использованием необходимого минимума лексического материала, на базе которых формируется механизм восприятия и порождения высказываний.

Обучение устной речи на первом году обучения имеет свою специфику. Ограниченность осваиваемого в течение первого года обучения лексико-грамматического материала не позволяет организовать учебный процесс по темам, что характерно для более продвинутого года.

В области чтения в течение первого года обучения решаются следующие задачи: формирование механизма чтения и отработка техники чтения вслух с непосредственным пониманием читаемого. Особенность этого процесса заключается в том, что обучение вслух проходит на лексико-грамматическом материале, предварительно полностью усвоенном учащимися в устной речи.

Обучение письму на начальном этапе сводится к освоению английской каллиграфии и орфографии слов, усвоенных в устной речи. Письменные упражнения, построенные на языковом материале, усвоенном в устной \* форме, используются в качестве вспомогательного средства обучения, способствующего освоению чтению.

В соответствии с принципом устной основы обучения освоение учебного материала проходит не одновременно в устной речи и чтении, а в следующем порядке:

аудирование - говорение - чтение - письмо.

2. Второй этап школьного обучения иностранному языку, охватывающий 7-8 классы, заметно отличается по своим задачам, содержанию и организации от первого этапа.

Основными задачами этого этапа являются формирование механизма восприятия и порождения высказываний, освоение устной коммуникации в пределах бытовых тем, формирование на устной основе механизма чтения и освоение чтения про себя с непосредственным пониманием читаемого.

Именно в этот период учащиеся практически овладевают основными грамматическими явлениями английского языка, которые необходимы для организации общения в устной форме в пределах, предусмотренных школьной программой.

Важным участком учебной работы на среднем становится обучение устной речи, которое организуется по бытовым темам. Эти темы определяют сферу, в пределах которой учащиеся овладевают устной коммуникацией. Темы определяют набор учебных и реальных речевых ситуаций, предопределяющих содержание актов коммуникации, их характер и структуру.

Освоение устной коммуникации, которое проходит в условиях учебных и реальных ситуаций по темам, определённым программой, охватывает как диалогическую, так и монологическую форму речи. Учащиеся учатся организации диалогов различной целевой

направленности: обмен сведениями, мнениями, побуждение к действию, обсуждение, оценка события и действий, планирование деятельности и т.п. Учащиеся отрабатывают обмен репликами в диалогах с различной схемой построения: вопрос -ответ (краткий и полный ); вопрос -ответ, уточнение; вопрос -ответ, ответный вопрос; приказание (просьба) -согласие (несогласие ) с ним; предложение -согласие (отказ); сообщение - дополнительное сообщение; сообщение -оценка сообщения; сообщение - уточняющий вопрос и т.п.

От учащихся требуется, чтобы они понимали речь не только своего учителя и товарищей по классу, но и других лиц –носителей английского языка, речь которых соответствует нормам литературного английского языка.

Как особая и важная задача среднего этапа стоит овладение учащимися чтением про себя непосредственным пониманием читаемого.

В начале каждого учебного года предусматривается повторение учебного материала предшествующего года обучения. Необходимость в таком повторении определяется тем, что после летних каникул наблюдается определённое снижение уровня практической языковой подготовки учащихся, достигнутого к концу предыдущего учебного года. Для выявления общих и индивидуальных недостатков и пробелов на первых двух уроках в сентябре учитель проводит тщательную проверку всех учащихся. Проверке подлежит степень усвоения учащимися наиболее важных языковых форм, вошедших в программу предшествующего года обучения, а также владение аудированием, говорением и чтением. Длительность такого повторения определяется действительной потребностью данного класса, коррективная работа проводится параллельно с работой над устной темой, аудированием и чтением.

4. Последний -третий этап школьного обучения английскому языку, охватывающий 9-10-11 классы, носит ярко выраженную коммуникативную направленность. Задача этого этапа заключается в дальнейшем совершенствовании устного общения на базе механизма восприятия и порождения высказываний, сформированных у учащихся к этому времени, и в расширении сферы общения учащихся путём включения новых тем, а также в обучении чтению текстов различных функциональных стилей - общественно-политических, научно-популярных и художественных.

В отличие от предыдущих этапов на первый план выдвигается прямая коммуникативная и познавательная деятельность учащихся, при реализации которой решаются как учебные, так и воспитательные задачи, роль которых в старших классах повышается. Иностранный язык здесь выступает в роли средства устного общения в жизненных ситуациях и средства получения информации при аудировании и чтении.

Развитие аудирования на третьем этапе проходит также, как и на предшествующем. В дополнение к работе над устной речью по темам, когда одновременно с говорением развивается и аудирование, учащиеся слушают тексты в изложении учителя и в записи, а также смотрят звуковые

кинофильмы и озвученные диафильмы. Материалы для аудирования имеют познавательную ценность. Тексты, как правило, представляют собой литературные отрывки или рассказы, сокращённые и адаптированные применительно к уровню языковой подготовки учащихся. Диафильмы и кинофильмы носят страноведческий характер.

Школьный курс завершается выпускным экзаменом, на котором проверяется практическая подготовка учащихся по устной речи и чтению. При проверке устной речи от учащихся требуется высказывание на английском языке в точности соответствии с заданием, представленным в экзаменационном билете. Речь учащегося должна полностью отражать реальные факты и события. При этом недостаточная информированность учащегося по тому или иному вопросу не должна помещать ему продемонстрировать умение общаться на английском языке в любой ситуации. Коммуникация в таком случае должна соответствовать реальной жизненной обстановке. Проверка чтения на экзамене направлена на выявление объёма и правильности информации, извлекаемой учеником при чтении контрольного текста того или иного финального стиля без словаря и со словарём.

5.1). Курс обучения английскому языку в средней школе разбивается на три последовательных этапа: первый этап - 5-6 классы; второй этап - 7-8 классы; третий этап - 9-10-11 классы.

2). На первом- начальном этапе закладывается основа для практического освоения устной речи и чтения и отрабатывается механизм восприятия и порождения высказываний и механизм чтения вслух в пределах ограниченного языкового материала, предусмотренного программой. В 5-6 классе предусмотрен устный вводный курс длительностью в одну четверть. Ведущей на начальном этапе является устная речь.

3). На втором этапе завершается формирование механизма восприятия и порождения высказываний, на основании которого проходит освоение устной речи в пределах бытовых тем и аудирования как особого вида коммуникативной деятельности, а также формирование механизма чтения и освоение чтения про себя с непосредственным пониманием читаемого. При ведущей роли устной речи удельный вес чтения на этом этапе значительно увеличивается.

4). На третьем этапе проходит дальнейшее совершенствование устной речи в пределах бытовых и общественно-политических тем, предусмотренных школьной программой, и аудирования как особого вида коммуникативной деятельности, а также обучение чтению текстов различных функциональных стилей- общественно-политических, научно-популярных и художественных - с целью извлечения из них информации в нужном объёме. Устная речь и чтение на этом этапе приобретают одинаково большую значимость.

## **Вопросы:**

1. Сколько существуют этапов обучения?
2. Охарактеризуйте Первый этап обучения. Сколько длится этап?
3. Какие особенности на Среднем этапе?
4. В чем заключается задача Третьего этапа?
5. Существуют ли границы между этапами?

## **ЛЕКЦИЯ № 6**

### **Технология обучения языковым знаниям и Формирование навыков.**

**Ключевые слова:** Языковые знания, фонетические навыки, лексические навыки, грамматические навыки, материальная база, речевые умения, грамматический строй, произношение, лексика.

#### **ПЛАН:**

1. Освоение лексики.
2. Освоение грамматического строя.
3. Произношение.

В процессе лексики рассмотрим вопросы методики усвоения языковых знаний, формирование и развитие фонетических, лексических и грамматических навыков, иными словами. Вопросы создания материальной базы для овладения речевыми умениями. При этом акцентируется внимание на том, что тщательная отработка языкового материала - не самоцель, она не должна заслонять собой речевую перспективу. Поэтому работа над языковым знаком любого уровня (слово, словосочетания, предложение) разворачивается по следующей схеме:

- учащимся предлагается исходный текст, связное осмысленное целое, являющееся естественной средой для данного языкового явления. Именно текст позволяет объединить в учебном материале смысловую характеристику изучаемых явлений и лингвистические факторы, важные для оформления содержания высказывания:

- из предложенного текста учащиеся извлекают всю информацию лингвистического и содержательно-смыслового плана, тренируются в употреблении языкового материала.

- Затем учащиеся создают свои собственные тексты, ситуативно и личностью обусловленные.

Обучение лексической стороне устной речи и чтение.

1. Отбор лексики.
2. Освоение лексики в структурах.
3. Освоение активного минимума.
4. Работа по овладению пассивным и потенциальным словарём.

В живом акте речи лексическое и грамматическое неразсторжимы: грамматика организует словарь, в результате чего образуются единицы смысла- основа всякой речевой деятельности. И при обучении языку аспекты органично связаны. Важно отдавать должное специфике каждого аспекта, выявить и использовать его особый вклад в целостную коммуникативно- ориентированную систему обучения. Роль лексики для овладения иностранным языком никак не менее значительна, чем грамматики.

В разных видах коммуникативной деятельности употребляется различный объём лексики. При чтении человек понимает гораздо больший объём лексики, чем при аудировании, и больше, чем он использует в своей устной речи.

Объём лексики, который пользуется обычно при письме, значительно меньше чем во всех других видах деятельности, за исключением тех случаев, когда письмо составляет часть профессиональной деятельности. Сказанное выше можно представить в виде схемы, где цифрами обозначены:

I- лексика, встречающиеся при аудировании.

II- лексика, используемая при говорении.

III- лексика, встречающаяся при чтении

IV- лексика, используемая при письме.

Для обучения устной и письменной коммуникации в школе выделяются соответственно два слоя лексики:

1) лексика, которой учащиеся овладевают для использования как в устной коммуникации, так и при чтении.

2) Лексика, с которой учащиеся знакомятся и которую они узнают и понимают только при чтении. Эти два слоя лексики составляют актуальный словарь учащегося.

В школьном учебном процессе не выделяется специальная лексика, которая осваивается только при аудировании, из-за её функциональной нестабильности: она либо закрепляется и используется учащимися в устной речи, либо, не встречаясь более в условиях школьного обучения, при отсутствии естественной языковой среды забывается и уходит из памяти учащихся. Лексика для письма тоже специально не выделяется, так как школьной программой не ставится цель письма как коммуникативной деятельности. Письменные упражнения в качестве вспомогательного учебного приёма проводятся по основу лексики, используемой в устной речи.

Школьной программой по иностранным языкам определен объём лексики, которой каждый учащийся должен овладеть продуктивно и которую он должен свободно понимать при чтении, в 1200 лексических единиц. В их число входят полнозначные слова, числительные, строевые слова (местоимения, вспомогательные и модальные глаголы, предлоги, союзы и союзные слова), отдельные словоформы (например: особые формы множественного числа имён существительных, степеней сравнения имён прилагательных и наречий), некоторые модальные и вводные слова, а также словосочетания, которые усваиваются нерасчлененно.

Освоение лексических единиц нельзя свести к простому запоминанию их формы и значения по словарю. Оно складывается из следующего:

А) отработка произношения лексических единиц в тоне речи.

Б) освоение значений лексических единиц в различных контекстах с учётом их взаимоотношений антонимического и синонимического характера..

В) овладение парадигматическими изменениями форм слов (существительных: man-men, child - children; глаголов: go-went - gone;

am-is-are, was-were-been).

Г) отработка сочетаемости слов в составе групп и в структурах.

Д) освоение употребляемости лексических единиц в речи в различных коммуникативных ситуациях.

Работа над изолированным словом при освоении его в устной речи может дать какой-то эффект при отработке его произнесения или при знакомстве с его парадигматическими формами и набором словарных значений. Но эта работа не обеспечивает практического освоения лексики в речи и, самое главное, не способствует формированию механизма восприятия и\* порождения высказываний. Освоение лексики в структурах помимо освоения фонетической формы даёт возможность установить точное значение лексических единиц в данном контексте, освоить в речи употребление различных форм слов, что позволяет установить и закрепить фрагментацию объективной действительности, отражённую в лексических единицах иностранного языка, а также отработать и закрепить сочетаемость данных лексических единиц друг с другом и с другими лексическими единицами в составе групп и структур и, наконец, освоить их употребление в различных ситуациях.

Главное при введении новых лексических единиц – правильное осмысление их учащимися, поэтому при бес переводном способе введения лексики важно убедиться, что все учащиеся поняли их значение. С этой целью учитель после введения новой лексической единицы обязательно должен провести контроль понимания её в составе структуры. Это достигается различными приёмами, бес переводными или переводными. К примеру, правильное выполнение выполнения учащимися приказаний или просьб уже свидетельствует о том, что структуры с содержащейся в них лексикой учащимися поняты. А при введении лексики, означающей цвета в структурной группе *This is a red pencil*, контроль понимания можно осуществить с помощью приказаний типа *Touch the red pencil* или *Show me the green pencil*. Контролировать понимание структур с новой лексикой можно с помощью кратких ответов учащихся на общие вопросы учителя поданным структурам:

T: Is the book on the desk?

P: Yes, it is.

### **Вопросы:**

1. Объясните схему работы над языковым знаком любого уровня (слово, словосочетание, предложение).
2. Разъясните освоение лексики.
3. Что вы знаете об освоении грамматического строя?
4. Какой объём лексики употребляется в различных видах коммуникативной деятельности?
5. Что вы знаете об устной речи, аудировании, произношении?

## Лекция № 6

### Освоение грамматического строя

**Ключевые слова:** Грамматическая структура, структурная группа, языковой материал, адвербальные группы, морфологическое оформление, группировка грамматического материала.

#### ПЛАН:

1. Грамматические структуры и структурная группа.
2. Освоение грамматических структур, составляющих структурную группу.
3. Программы освоения грамматических явлений.
4. Система упражнений.
5. Обобщение грамматического материала

При практическом обучении иностранному языку необходимо четко различать два подхода к грамматической системе языка: функциональный и описательный. При функциональном подходе основной задачей обучения является освоение учащимися грамматических явлений иностранного языка. При этом важно не только усвоить языковой материал, но так его усвоить, чтобы на его основе у учащихся сформировался механизм порождения аналогичных форм в речи. Формируя же механизм восприятия и порождения высказываний с помощью соответствующих упражнений, учащиеся одновременно усваивают и языковой материал, заложенный в этих упражнениях.

При описательном подходе учащиеся изучают грамматику, осмысливая понятия, правила и примеры к ним и применяя их при анализе грамматических явлений, представленных в тексте.

Таким образом, изучив грамматику иностранного языка, учащиеся приобретают знания о грамматической системе этого языка, освоив же грамматику функционально, т. е. сформировав механизм восприятия и порождения высказываний, учащиеся практически овладевают языком. Использование того или другого подхода в учебном процессе определяется целью обучения и задачами, которые решаются на данном этапе. При практической цели обучения главное--овладение учащимися грамматическим строем английского языка, а описание системы языка подчинено решению этой задачи.

Формирование механизма восприятия и порождения высказываний осуществляется с помощью грамматических структур- типовых предложений, в которых синтаксическая модель представлена в развертке именных, глагольных и адвербиальных групп в соответствующем морфологическом оформлении.

В упражнениях ученик оперирует структурными фразами, которые представляют собой грамматические структуры с конкретным лексическим наполнением, содержание которых соотносено с определенной ситуацией, имеющей учебный характер. Освоение грамматической структуры с

различным лексическим наполнением вначале в аудировании, а затем в говорении приводит к выработке у учащихся не только автоматизмов употребления отрабатываемых в упражнениях высказываний, но и в порождении по аналогии с ними новых высказываний той же структуры без предварительной их отработки в упражнениях. В этом и проявляется функционирование механизма восприятия и порождения высказываний. Автоматизация действий по структурному оформлению высказываний проходит два уровня.

Первый уровень-уровень навыка, при котором автоматизм действия в заданных параметрах осуществляется только в пределах материала, на котором осваивалось это действие. Учебный процесс на этом уровне носит алгоритмический характер, для которого свойственно жесткое управление учебным процессом, не допускающее отклонений от заданных параметров и образцов.

Второй, более высокий уровень-уровень владения, когда автоматизм действия в заданных параметрах переносится на другой материал, на котором это действие не осваивалось, и в новые коммуникативные условия и ситуации. Учебный процесс на втором уровне носит вероятностный характер, при котором осуществляется гибкое управление в условиях меняющихся ситуаций.

Различия между этими двумя уровнями не количественные, а качественные. Они заключаются не в объеме учебного материала и не в скорости его воспроизведения, а в наличии или отсутствии переноса действия на новый языковой материал, в новые условия и ситуации.

Этот перенос является результатом функционирования сформированного механизма восприятия и порождения высказываний, и он знаменует тот уровень автоматизма, который необходимо достигнуть при освоении грамматической системы языка для практического владения английским языком. Поскольку цель практического обучения языку- овладение языковой коммуникацией, учебная работа по структурам должна носить коммуникативную направленность, которая позволила бы вместе с формированием механизма восприятия и порождения высказываний овладевать общением на английском языке. Поэтому грамматический материал организован в виде структурной группы, представляющей собой набор функциональных трансформ исходной структуры, включающих помимо утвердительных и отрицательных структур вопросы всех типов и ответы на них. Группировка грамматического материала в виде структурной группы позволяет лучше осознать и закрепить структурные различия между утвердительными и отрицательными структурами, между вопросами разных типов в процессе выполнения коммуникативных упражнений.

Так, сопоставляя утвердительную структуру и отрицательную, учащиеся осмысливают, каким образом выражается отрицание. Аналогичным образом дифференцируются общие вопросы и утвердительные структуры:

The book is on the desk.

Is the book on the desk?

С помощью сопоставления вопросительных структур, включенных в состав структурной группы, в процессе их освоения в речи устанавливаются и закрепляются дифференциальные признаки каждого типа вопросов;

a) Is the book on the desk?

Is the book on the desk or on the chair?

b) Is the book on the desk?

Where is the book? и т. д.

Таким образом, осуществляется практически в процессе учебной коммуникативной деятельности учащихся освоение структурных особенностей утвердительных и отрицательных предложений, а также вопросительных предложений разных типов. Освоение грамматических структур, содержащих лексические группы разного состава, позволяет учащимся расширить структуры и строить фразы значительной длины.

Так, сопоставляя структуры The book is on the desk, This is a large box, This is my book, This is my English book в процессе их практического усвоения<sup>4</sup> учащиеся овладевают не только группами a large box, my book, my English book, но и структурными отношениями между элементами этих групп, формированием других групп этого же типа с помощью новых слов и употреблением групп в разных структурах. Например: Her new pen is in the green box on the shelf. There are red, yellow and blue pencils in my pencil-box.

Вместе с тем описанная группировка структурного грамматического материала позволяет также овладеть самой коммуникацией на элементарном уровне. Отбор реплик из состава структурной группы и их организация в упражнениях подчинены задачам овладения устной коммуникацией в форме так называемого учебного разговора.

Учебный характер коммуникации на уровне структур проявляется прежде всего в том, что главной задачей при этом является формирование у учащихся механизма восприятия и порождения высказываний. С этой точки зрения учитель рассматривает весь ход учебного процесса и организует коммуникативные упражнения.

Для учащихся на первом плане стоят учебные коммуникативные задачи: понять то, что им сказано; знать, что сказать, и уметь это сказать. Условный характер коммуникации для учащихся несуществен, и он часто ими не замечается. Другая же задача- формирование механизма восприятия и порождения высказываний- находится за пределами интересов учащихся. Она решается подсознательно в процессе выполнения структурных коммуникативных упражнений.

Особая роль при работе с грамматическими структурами отводится ситуативной обусловленности высказываний. Она, во-первых, заключается в том, что структурные фразы, которыми оперируют учитель и учащиеся, должны отражать фрагменты объективной действительности и должны осознаваться учащимися как отражение этой действительности. Это значит, что, знакомясь со структурной фразой и оперируя ею в речи, учащиеся должны с самого начала соотнести ее с фрагментом объективной действительности. Работа с грамматическими структурами должна носить сознательный характер, и с момента первого предъявления

структурной фразы учащиеся должны понимать ее содержание. С этой целью при работе со структурами широко используются средства наглядности: предметы, картинки, модели, муляжи, действия, диафильмы и т. д., которые выступают в роли моделей объективной действительности. Опора на наглядность продолжается до тех пор, пока у учащихся не закрепится значение соответствующей структурной фразы.

Во-вторых, учебный процесс протекает в определенных коммуникативных ситуациях, носящих учебный характер. Структурные коммуникативные упражнения выполняются лицами (учителем и учащимися), которые ставятся в определенные отношения друг с другом, предусмотренные программой обучения: учитель отдает приказания, а учащиеся их выполняют, один ученик задает другому вопросы в соответствии с заданной учителем программой, ученики комментируют услышанный рассказ, обмениваются мнениями по поводу прочитанного и т. п., разыгрывая в процессе коммуникации определенные роли.

В заданиях, предлагаемых учителем или учебником, даются указания, определяющие характер и направленность реплик или общее содержание высказываний. Эти роли и задания, разыгрываемые учащимися при выполнении коммуникативных упражнений в соответствии с программой обучения и характером учебного материала, составляют учебную коммуникативную ситуацию.

При соблюдении ситуативной обусловленности высказываний и проведении упражнений в учебных коммуникативных ситуациях процесс формирования механизма восприятия и порождения высказываний одновременно становится моделированием речевой коммуникации и приводит к овладению коммуникативной деятельностью в устной форме.

На начальном этапе вводятся и отрабатываются в устной форме грамматические структуры, входящие в состав структурной группы, на ограниченном лексическом материале в объеме 8-12 лексических единиц. Задача этого этапа - довести с помощью разнообразных упражнений до автоматизма употребление грамматических структур в устной речи. Для отработки структур используется в качестве подстановочных элементов небольшое число знакомых учащимся лексических единиц. При этом лексические единицы подбираются таким образом, чтобы можно было, контрастируя предметы, качество, количество, действия и другие характеристики, осваивать восприятие и воспроизведение соответствующих грамматических форм и категорий:

This is a pen. This isn't a pencil.

This box is big. This box isn't small.

This is my book. This isn't your book.

There are three books on the desk. There aren't four books on the

I'm standing. I'm not sitting.

Вначале учащиеся аудируют в речи учителя структуры с этим лексическим наполнением и усваивают их значение, опираясь на наглядность, дифференцируют в восприятии функциональные различные формы. А затем они отрабатывают их произношение в соответствии с

фонетическими и интонационными нормами языка, а после этого переходят к освоению этих структур в своей речи с помощью разнообразных упражнений. Непременным требованием при этом остается точное понимание всеми учащимися смысла аудируемых и произносимых ими фраз.

Структуры первой структурной группы *This is a pencil* вводятся в аудирование порознь на протяжении недели, поскольку каждая из них представляет для учащихся значительную трудность.

Они вводятся в аудирование в следующей последовательности:

- 1) *This is a pencil*
- 2) *Is this a pencil? Yes, it is. No it isn't.*
- 3) *Is this a pencil or a pen? It is a pencil.*
- 4) *What is this?*
- 5) *This is not a pencil.*

В речь же учащихся они вводятся в несколько иной последовательности. Вначале учащиеся отрабатывают ответы на вопросы учителя, а затем один за другим осваивают вопросы, а также утвердительные и отрицательные структуры. Это вызвано необходимостью постепенного поэтапного освоения учебного материала в соответствии с правилом одной трудности. Последующие грамматические структуры каждой группы вводятся в аудирование и в речь учащихся более интенсивно, с небольшим интервалом во времени, в течение 1-2 уроков; они по-прежнему вводятся последовательно примерно в указанном выше порядке, который может быть изменен, сохраняя при этом свою коммуникативность.

Последующая отработка структур в коммуникативных упражнениях направлена, на то, чтобы учащиеся освоили в своей речи употребление всех структур в соответствии с учебной ситуацией.

Первый этап можно считать освоенным, если все учащиеся понимают любую структуру этой структурной группы в речи других, правильно задают вопрос, вводящий в набор структур, и отвечают сами на такой вопрос, свободно оперируют в своей речи утвердительными и отрицательными структурами в пределах лексики, с которой осваивались структуры данной структурной группы.

Системный характер грамматического строя языка требует определенной последовательности освоения грамматических явлений, в которой отражается степень зависимости этих явлений по отношению друг к другу в самой системе.

Грамматические структуры, которые стоят очень близко друг к другу по своим структурным отношениям и проявляют определенную связь и зависимость друг от друга, требуют определенной последовательности и порядка в их освоении. Последовательность введения структур этого типа отражает становление определенных структурных отношений и постепенное развертывание всей системы, когда введение последующей структуры зависит от усвоения предыдущей или предыдущих.

Освоение каждой последующей структуры строится на предыдущих, так как в последующих структурах помимо новых элементов и структурных

отношений содержатся элементы или структурные отношения предыдущих структур. В результате такого системного подхода к организации подачи и освоения структур расширение именной группы в одной структуре переносится на другую. Структурные группы, которые характеризуются большей степенью

независимости, не требуют такой строгой последовательности подачи. Они вводятся и осваиваются по мере появления необходимости для целей коммуникации.

4. Подбор упражнений определяется тремя факторами:

1). Грамматические структуры определяют языковой материал, заложенный в упражнениях и подлежащий усвоению в процессе учебной деятельности учителя и учащихся.

Овладение каждой структурой дает обучаемому набор высказываний, порожденных по аналогии с данной структурой, которыми он может оперировать в общении. Структурные фразы своей содержательной стороной подсказывают учебные ситуации, в которых должны выполняться упражнения и которые затем отразятся в высказываниях учащихся.

Так, структура *He is opening the door* используется для освоения таких грамматических категорий, как порядок слов в повествовательном предложении, форма 3-го лица единственного числа *Present Continuous*, употребление прямого дополнения после переходных глаголов.

Данная структурная форма осваивается в упражнении либо в виде комментирования действий ученика, открывающего дверь, учителем (при аудировании) и учащимися (при говорении), либо как ответ на специальный или альтернативный вопрос о выполняемых в это время действиях третьего лица.

2). Характер грамматических структур, входящих в состав структурных групп, обеспечивает коммуникативную направленность упражнений и функции, которые будут выполнять порожденные высказывания в общении, т. е. учебные коммуникативные действия обучаемых. Так, набор вопросов разных типов в структурных группах используется в вопросно-ответных упражнениях для того, чтобы освоить действия запроса и получения информации. Утвердительные и отрицательные структуры используются в разнообразных упражнениях для освоения таких действий, как передача информации, выражения согласия или несогласия, своего мнения, оценки и т. п. Побудительные структуры требуют упражнений, с помощью которых отрабатывались бы инструкции, указания, просьбы, приказание.

3). Программа освоения грамматического явления по каждой структурной группе и в целом определяет систему упражнений, их последовательность в учебном процессе, место и роль каждого упражнения в этой системе и режим, в котором оно выполняется на данном этапе обучения.

Так, в соответствии с программой вначале учащиеся выполняют упражнения в аудировании грамматических структур. Затем, после фонетической отработки, эти структуры вводятся в речь учащихся в виде ответов хором и индивидуально на вопросы учителя. Далее следуют

вопросно-ответные упражнения, выполняемые учащимися под контролем учителя.

Шаг программы определяется очередной задачей в цепи последовательных задач, направленных на формирование коммуникативных действий учащихся. В некоторых случаях очередная задача может быть решена одним упражнением и однократным его выполнением. Но это бывает редко, так как для коммуникативных действий характерен автоматизм, доведенный до уровня владения, что требует многократного выполнения упражнений определенного типа. В большинстве же случаев для преодоления каждого шага программы требуются различные по типу упражнения, выполняемые многократно. Типы упражнений и число упражнений каждого типа определяются ходом учебного процесса в каждом отдельном случае и зависят от многих факторов: сложности языкового явления, осваиваемого учащимися; трудности овладеваемых действий; этапа обучения и места соответствующего шага в программе.

5. 1. При овладении грамматическим строем английского языка с помощью грамматических структур на более продвинутом этапе учебного процесса используются также и грамматические правила. Их функция заключается в обобщении того структурного грамматического материала, с которым учащиеся уже познакомились и используют его в устной форме. Такие обобщения и правила позволяют привести в систему накопленный грамматический материал, представленный в структурах, имеющих общие категории, функции и характеристики.

2. Обобщение грамматического материала в школьном курсе проводится на двух уровнях. После введения в речь учащихся грамматических структур, отражающих определенное грамматическое явление, и освоения их на уровне второго этапа проводится первое обобщение. Это обобщение охватывает только данное явление и может быть соотнесено по необходимости с ранее освоенными явлениями.

Первое обобщение растянуто во времени, явления одного порядка зачастую осваиваются и обобщаются в разное время, например Present Continuous в 5 классе, а Past Continuous в 8 классе, Present Indefinite в 5 классе, а Past Indefinite в 6 классе и т. п. В результате этого у учащихся не создается цельного представления о грамматической системе английского языка.

Второе обобщение проводится в конце обучения иностранному языку в школе в старших классах и охватывает все грамматические явления, подлежащие освоению за весь период обучения.

Задача второго обобщения - привести в систему весь грамматический материал средней школы в виде краткого систематического курса практической грамматики. Этот курс изучается по грамматическому справочнику, помещенному в "Книге для учащихся" для 9-10 классов, в результате чего учащиеся приобретают определенные знания об основных характеристиках грамматической системы английского языка.

Работа с грамматическим справочником в старших классах имеет также определенный практический эффект, так как она готовит учащихся к использованию справочников при чтении текстов в дальнейшем при профессиональном обучении после окончания средней школы.

### **Вопросы:**

1. Какие существуют подходы к грамматической системе языка?
2. С помощью чего осуществляется формирование механизма восприятия и порождения высказываний?
3. Сколько есть уровней по структурному оформлению высказываний?
4. Каким образом осуществляется программа освоения грамматических явлений?
5. Как определяется подбор упражнений?

## Лекция № 7 ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИКИ

**Ключевые слова:** Объем лексики, лексика, аудирование, говорение, механизм восприятия, структура, произношение, лексические единицы, парадигматические изменения, функциональный уровень, интерференция родного языка.

### ПЛАН:

- 1 Отбор лексики
- 2 Освоение лексики в структурах
- 3 Освоение произношения

При чтении человек понимает гораздо больший объем лексики, чем при аудировании, и больше, чем он использует в своей устной речи.

И, наконец, объем лексики, который используется обычно при письме, значительно меньше, чем во всех других видах деятельности, за исключением тех случаев, когда письмо составляет часть профессиональной деятельности. Сказанное выше можно представить в виде схемы, где цифрами обозначены:

I — лексика, встречающаяся при аудировании,

II — лексика, используемая при говорении,

III—лексика, встречающаяся при чтении;

IV—лексика, используемая при письме

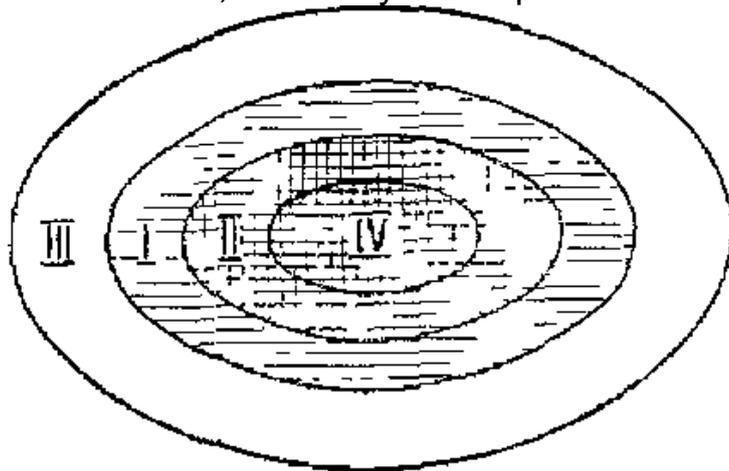


Схема. Использование лексики в различных видах коммуникативной деятельности.

Лексика, понимаемая при чтении, включает в свой состав лексику всех других видов коммуникативной деятельности (аудирования, говорения и письма) Лексика, понимаемая при аудировании, включает также лексику, используемую при говорении и письме, и, наконец, при говорении используется также вся лексика письма. С другой стороны, вся лексика, используемая при письме, используется также во всех других видах коммуникативной деятельности. Лексика устно-речевой деятельности человека понимается при аудировании и говорении, но не вся она используется в письме. И наконец, не вся лексика, которая понятна при

чтении, используется в устной речи. Эти положения очень важны для обучения учащихся устному и письменному общению в школьных условиях. Они определяют необходимость подходить к освоению лексики английского языка дифференцированно, с учетом ее использования при устном и письменном общении, что соответствует принципу функциональности.

**II.** Для обучения устной и письменной коммуникации в школе выделяются соответственно два слоя лексики;

1) лексика, которой учащиеся овладевают для использования, как в устной коммуникации, так и при чтении;

2) лексика, с которой учащиеся знакомятся и которую они узнают и понимают только при чтении.

Эти два слоя лексики составляют актуальный словарь учащегося.

В школьном учебном процессе не выделяется специальная лексика, которая осваивается только при аудировании, из-за ее функциональной нестабильности: она либо закрепляется и используется учащимися в устной речи, либо, не встречаясь более в условиях школьного обучения, при отсутствии естественной языковой среды забывается и уходит из памяти учащихся.

**III.** Школьной программой по иностранным языкам определен объем лексики, которой каждый учащийся должен овладеть продуктивно и которую он должен свободно понимать при чтении, в 1200 лексических единиц, в их число входят полнозначные слова, числительные, строевые слова (местоимения, вспомогательные и модальные глаголы, предлоги, союзы и союзные слова), отдельные словоформы (например, особые формы множественного числа имен существительных, степеней сравнения имен прилагательных и наречий), некоторые модальные и вводные слова, а также словосочетания, которые усваиваются нерасчлененно.

С помощью этой лексики необходимо обеспечить формирование механизма восприятия и порождения речи и устное общение в пределах школьной тематики.

Эти два фактора определяют отбор лексики для активного владения в устной речи. Для освоения структур в качестве подстановочных элементов используется лексика из первой тысячи наиболее частотных слов. В дополнение к этим словам отбирается тематическая лексика с таким расчетом, чтобы она отражала школьные темы для устной речи. Учитывая, что наиболее частотные слова в равной мере обслуживают и тематическую речь, они совместно с тематической лексикой призваны обеспечить устную коммуникацию школьников в пределах тем, определенных программой.

На начальном этапе обучения ведущим является освоение структур с целью формирования механизма восприятия и порождения высказываний, поэтому из всего состава лексики отбираются такие лексические единицы, которые могут служить в качестве подстановочных элементов для грамматических структур. С этой целью используется как частотная, так и

тематическая лексика. При этом учитывается способность этой лексики сочетаться с другими словами в составе лексических групп и включаться путем подстановки в осваиваемые грамматические структуры.

Кроме того, для начального этапа обучения важна такая черта, как иллюстрируемость, которая позволяет широко применять в учебном процессе различные средства наглядности.

При переходе к освоению тем увеличивается удельный вес тематической лексики в учебном процессе, которая также используется при освоении очередного структурного материала, если она отвечает указанным выше требованиям.

2. I. освоение лексических единиц нельзя свести к простому запоминанию их формы и значения по словарю. Оно складывается из следующего:

а) отработка произношения лексических единиц в потоке речи;

б) освоение значений лексических единиц в различных контекстах с учетом их взаимоотношений антонимического и синонимического характера;

в) овладение парадигматическими изменениями форм слов (существительных: man—men, child—children; глаголов: go—went—gone, am—is—are, was—were—been и т. д.);

г) отработка сочетаемости слов в составе групп и в структурах;

д) освоение употребляемости лексических единиц в речи в различных коммуникативных ситуациях.

Овладение всем этим набором характеристик и свойств лексических единиц в целях практического их использования при коммуникации возможно лишь на функциональном уровне, т. е. в структурах в составе соответствующих лексических групп в процессе учебной коммуникации.

Работа над изолированным словом при освоении его в устной речи может дать какой-то эффект при отработке его произнесения или при знакомстве с его парадигматическими формами и набором словарных значений. Но эта работа не обеспечивает практического освоения лексики в речи и, самое главное, не способствует формированию механизма восприятия и порождения высказываний. Освоение лексики в структурах помимо освоения фонетической формы дает возможность установить точное значение лексических единиц в данном контексте, освоить в речи употребление различных форм слов, что позволяет установить и закрепить фрагментацию объективной действительности, отраженную в лексических единицах иностранного языка, а также отработать и закрепить сочетаемость данных лексических единиц друг с другом и другими лексическими единицами в составе групп и структур и, наконец, освоить их употребление в различных ситуациях. Все эти задачи решаются комплексно.

Всем этим можно овладеть только лишь в процессе коммуникации, учебной, а затем реальной, на основе структур, К тому же нужно учитывать

сильное воздействие фактора интерференции родного языка при освоении лексики, и работа с изолированным словом по словарю никак не противодействует этому фактору, а перевод в этих случаях часто приводит к закреплению неточной или даже неверной фрагментации объективной действительности по аналогии с родным языком.

Таким образом, освоение лексики в структурах подчинено в целом формированию механизма восприятия и порождения высказываний и осуществляется не по особой программе, а в рамках программы овладения грамматическими явлениями английского языка. Освоение лексических единиц, имеющих сугубо тематический характер, а также лексических единиц на уровне фраз, которые не служат подстановочными элементами для структур, проходит в процессе овладения устной коммуникацией по темам.

В соответствии с принципом устной основы обучения освоение лексических единиц, являющихся подстановочными элементами для структур, начинается в устной форме. Учащиеся вначале аудируют грамматические структуры, содержащие новые лексические единицы. При этом важно, чтобы учащиеся четко осознавали значение этих лексических единиц с первого предъявления. После того как учащиеся научатся узнавать их и понимать их значение со слуха, они приступают к усвоению их в своей речи в составе грамматических структур. Усвоив введенную лексику в своей речи, учащиеся знакомятся с графической формой этих слов, читают тексты, содержащие эту лексику, и выполняют - письменные упражнения. Дальнейшая работа над освоенной в структурах лексикой проходит параллельно в устной и письменной форме.

3. Освоение произносительной стороны английской речи охватывает, во - первых. Звуковое её" оформление, т, е, артикуляцию звуков, и, во-вторых, интонационное оформление, которое включает мелодию, логическое ударение и ритм. В реальной речи эти компоненты функционируют интегрированно, и выделение их в учебном процессе осуществляется в учебных целях. Поскольку учащиеся овладевают ими с помощью различных упражнений.

Произносительные операции в процессе речи характеризуется высокой степенью автоматизма, и протекают на подсознательном уровне. Когда внимание говорящего фиксируется на содержании высказывания. Этим обусловлены сильная интерференция родного языка как в области артикуляции звуков. Так и в области интонации, а также сложность управления и контроля за деятельностью артикуляционного аппарата при обучении английскому языку.

Процесс овладения произношением проходит очень медленно . требует много усилий со стороны учащихся и внимания учителя на протяжении всего курса обучения, но особая роль в постановке произношения отводится первому году обучения, особенно его начальному этапу, когда закладывается артикуляционная база английского и осваиваются звуки английского языка. Интенсивная работа над интонацией длится дольше и охватывает 2-3 учебных года.

Пренебрежение к работе над произношением учащихся на начальном этапе приводит к серьезным последствиям и потребует в дальнейшем значительной траты учебного времени на исправление фонетических ошибок.

Работа над произношением в следующих классах сводится к коррекции типичных произносительных ошибок учащихся, для чего используются фонетическая и речевая зарядка и специально подобранные упражнения, содержание которых индивидуализировано и отражает актуальную потребность в этой работе с данным составом учащихся.

### **Вопросы:**

1. В чем заключается отбор лексики?
2. Каким образом разделяется лексика для обучения устной и письменной коммуникации?
3. Что вы знаете об объеме лексики в школьной программе?
4. Как осуществляется освоение лексики в структурах?
5. Что охватывает освоение произношение английской речи?

## Лекция № 8

### Обучение говорению на начальном этапе

**Ключевые слова:** Говорение, анализ, синтез, смысловое задание, монологическое высказывание, диалогическое говорение, разговорное клише, эллиптическое предложение.

#### ПЛАН:

1. Говорение- как вид речевой деятельности.
2. Роль говорения на начальном этапе.
3. Содержание обучения речи.
4. Технология обучения говорения.

Рассмотрим говорение с точки зрения его структуры. В структуре говорения психологи выделяют мотивационно-побудительную часть. Говорение возникает тогда, когда у людей появляется потребность что-то сказать друг другу. При обучении английскому языку уже на начальном этапе у детей есть (а если нет, то ее нужно формировать) потребность выразить мысль средствами изучаемого языка. Мотивом может быть побуждение собеседника к какому-либо речевому действию: что-то сообщить, ответить на вопрос и т. д., и неречевому действию: выполнить просьбу, что-то сделать, например, дать ручку, открыть дверь, стереть с доски и т. д. Целью в каждом из этих случаев является ожидаемый результат. В мотивационно-побудительной части создается только замысел высказывания, а именно: для чего, зачем и что сказать.

Что касается того, как выразить мысль, как сказать, то это осуществляется во второй аналитико-синтетической части говорения. Именно в этой части происходит «...реализация замысла высказывания в процессе формирования и формулирования мысли посредством языка» .

П. При говорении на английском языке учащемуся нужно отобрать хранящиеся в памяти слова (анализ) и включить их в речевое целое (синтез) для осуществления замысла или коммуникативного намерения.

Для того чтобы слова сохранялись в памяти, важно, чтобы они обростали ассоциативными связями. Они могут быть парадигматическими и синтагматическими. И чем их больше, тем выше «готовность» слова к включению в речь.

Парадигматическая связь предполагает ассоциации в результате сопоставления слов по различным признакам:

- одинаковости произношения и различию в написании, например two — too, one — won, see — sea;
- по близости значения, например small — little;
- по противоположности в значении, например answer — ask.

Для говорения особую роль играют синтагматические связи, то есть сочетание слова с другими словами. Например, слово *order* может употребляться в следующих сочетаниях:

- *order smth.* (*order dinner, breakfast, a new coat, etc*);
- *order to do smth.* (*order to stand up, to close the door, to stay in bed, etc*);
- *give an order to do smth* (*give an order to stand up, to stay alter classes, etc*).

На выбор слов влияет смысловое задание, отношения между говорящими, особенности собеседника, общность жизненного опыта и т. д. Структурное же оформление высказывания, его выбор определяется коммуникативной задачей и ситуацией общения.

В процессе выбора средств может иметь место:

— отбор из памяти готовых к употреблению единиц <sup>J</sup> английского языка типа: *Good afternoon. Thank you. My name is... I am on duty. May I come in?* вплоть до *What is the weather like today?* и др.

— «достраивание», конструирование, трансформирование, комбинирование из того, что хранится в памяти. Например, из готовой фразы *My name is...* блок *name is* остается без изменений, «достраивается» *His*, или *Her*, или *My sister's* и добавляется имя.

III. Третьей частью структуры говорения является исполнительская часть, т. е. проговаривание или внешнее оформление высказывания. Все три части и составляют структуру говорения как вида речевой деятельности.

Говорение может выступать в форме монологического (связного) высказывания и диалогического (беседы), хотя по своей сути такое разграничение несколько искусственно. Осуществляется оно в методических целях, с тем чтобы учитывать лингвистические особенности каждой из форм речи, условия их протекания. Так, для монологической речи характерна, например, полнота и развернутость. Это может быть описание, повествование, рассуждение. Диалогическая речь характеризуется использованием разговорных клише (*conversational formulas*), эллиптических предложений и т. д.

Естественно, в обучении говорению необходимо учитывать эти особенности, а также показывать учащимся то общее, что свойственно речевому общению и на родном, и на иностранном языке.

Например, на вопрос *Is it Tuesday today?* можно ответить *Yes, it is* или *Yes, it is already Tuesday today*, если это действительно вторник, и *No, it isn't*, если это другой день недели; или «развернуть» ответ, дополнить: *No, it is Wednesday (already)*, а не *No, it is not. It is not Tuesday today. It is Wednesday*. На вопрос *Does Sasha Petrov live near school?* ответ *Yes, he does* является уже «полным». Он может быть уточнен *Yes, he lives in the same street* и т.д. Или: *No, he doesn't. He lives far from school*. Требовать же от учащегося, чтобы он сказал: *No, he doesn't't. He doesn't live near school* — значит не учитывать лингвистическую характеристику диалогической речи.

На вопрос Can Vanya skate well? ответ Yes, he can возможно дополнить: Yes, he is a good skater. Или: No, he can't. No, he is a good skier.

Приведем примеры ответов на альтернативные вопросы. Так, на вопрос Is it an English book or a Russian one? достаточно ответа It's a Russian one или A Russian one, а не It is not an English book, it is a Russian one. На вопрос Can you skate or ski? правильные ответы Ski или Neither skate nor ski и т. д.

На специальные вопросы (where, when, what, who, why) правильными можно считать краткие указания, например:

What is blue? — The sky is.

Where is Mike? — At home.

Where do you live? - In Termeziy street,

When were you in Tashkent? - Last year.

Why is Ann absent? - Because she is ill. She is ill.

Who will go to the cinema? – I'll

### **Вопросы:**

1. В чем суть говорения как вида речевой деятельности, каковы компоненты его структуры?

2. Каковы роль и место говорения на начальном этапе при коммуникативно-ориентированном обучении?

3. В каких формах выступает говорение и каково содержание обучения каждой из форм экспрессивной речи ?

4. Какова технология обучения говорению?

—монологическая форма речи

—диалогическая форма речи

## Лекция № 9

### Обучение чтению на начальном этапе

**Ключевые слова:** Мотив, цель, устная речь, письмо, чтение, аудирование, содержательный план, процессуальный план, эмоциональная информация, иллюстративность, психологический компонент.

#### ПЛАН:

1. Чтение- как вид речевой деятельности.
2. Роль чтения на начальном этапе
3. Содержание обучения чтения.
4. Технология обучения чтения.

I. В структуре чтения как деятельности можно выделить мотив, цель, условия, результат. Мотивом является всегда общение или коммуникация с помощью печатного слова; целью — получение информации по тому вопросу, который интересует читающего. К условиям деятельности чтения относят овладение графической системой языка и приемами извлечения информации. Результатом деятельности является понимание или извлечение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины.

В процессе обучения иностранному языку в школе чтение, как и устная речь, выступает в качестве цели и средства: в первом случае учащиеся должны овладеть чтением как источником получения информации; во втором — пользоваться чтением для лучшего усвоения языкового и речевого материала. Использование чтения в качестве источника получения информации создает необходимые условия для стимулирования интереса к изучению этого предмета в школе, который учащийся может удовлетворить самостоятельно, поскольку для чтения не требуются ни собеседник, ни слушатели, а нужна лишь книга. Овладение умением читать на иностранном языке делает реальным и возможным достижение воспитательных, образовательных и развивающих целей изучения данного предмета

II. Чтение тесным образом связано с другими видами речевой деятельности. Прежде всего, оно связано самым тесным образом с письмом, поскольку и чтение, и письмо пользуются одной графической системой языка. При обучении иностранным языкам это необходимо учитывать и развивать эти виды речевой деятельности во взаимосвязи. И это особенно относится к начальному этапу.

Чтение связано с аудированием, так как в основе того и другого лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связанная с восприятием (рецепцией), анализом и синтезом. При аудировании слушающий

воспринимает звучащую речь, а читающий — написанную. При чтении, так же как и при аудировании, имеет большое значение вероятностное прогнозирование, которое может быть как на вербальном, так и на смысловом уровне.

Чтение связано также с говорением. Громкое чтение (или чтение вслух) представляет собой «контролируемое говорение». Чтение про себя представляет собой внутреннее слушание и внутреннее проговаривание одновременно.

**III.** В текстах для чтения должно проявиться единство содержательного и процессуального планов. Отдавая себе отчет в том, что на ограниченном языковом материале чрезвычайно трудно обеспечить это единство, мы считаем, что тексты для чтения уже на начальном этапе должны отвечать этим требованиям. В настоящее время в имеющихся учебниках явно превалирует процессуальный план. Они служат развитию техники чтения больше, чем являются источником значимой для детей интеллектуальной и (или) эмоциональной информации. Однако и таким текстам можно придавать более мотивированный характер при помощи заданий, которые потребуют от учащегося личностной заинтересованности в понимании текста и его выразительном прочтении для других учащихся. Например, в учебнике II класса на странице 112 в разделе "Read" по теме "My Family" дается текст (5). К этому тексту специального задания нет, но можно предложить учащимся прочитать его так выразительно, чтобы слушающие составили себе яркое представление об этой семье, как бы видя ее. Или, например, на странице 97 есть текст "At the Zoo". Ребенку можно предложить прочитать его выразительно, так, как если бы это рассказывал он сам.

Примерами таких текстов, по нашему мнению, могут быть в учебнике V класса "At the summer Camp" (с. 174—175); в учебнике 3 класса — "A Surprise" (с. 171—175) а также тексты типа "A Friend in Need" (с. 150—151).

Вторым, не менее важным требованием является *познавательная* ценность и научность содержания текста. Примером могут быть тексты "The Earth" (III класс, с. 140), "School in England". "Big Ben", "London" и др. (см. "Reader" для V класса) или "Uzbek and English Schools" (III класс, с. 54—55).

**IV.** Третьим требованием является *соответствие содержания текста возрасту учащихся*. Попытка включения текстов, отвечающих этому требованию, прослеживается в учебниках II, III и IV, V классов. Так, в III классе, учитывая возраст детей, их интерес к сказкам, как в учебник, так и в книгу для чтения включены сказки, где действующими лицами выступают животные. В книге для чтения для V класса помещены «более серьезные» тексты, которые начинают знакомить учащихся со страной изучаемого языка: столицей Великобритании и ее достопримечательностями, некоторыми писателями в доступной для детей форме.

**V.** Четвертое требование связано с *языком текста*. Нам представляется, что на начальном этапе и особенно на первом году изучения

английского языка, учитывая трудности английской орфографии, обучение чтению должно осуществляться на лексико-грамматическом материале, предварительно усвоенном устно. Это позволяет снимать трудности, связанные с пониманием читаемого, и больше внимания уделять технике, выразительности чтения. Постепенно, особенно с введением домашнего чтения, тексты могут содержать и незнакомые слова (не более 2 %), о значении которых можно догадаться или которые даны в постраничных сносках.

Для начального этапа очень важно *графическое оформление текста* и его *иллюстративность*, то есть такое расположение печатного материала, которое бы соответствовало механизму формирования чтения — постепенному расширению поля чтения (eye-span) и т. д., и подключение опоры в виде картинки, способствующей лучшему пониманию читаемого.

**VI.** Переходим к рассмотрению **психологического компонента** содержания обучения чтению. Необходимо выявить те навыки и умения, которые составляют суть самого чтения. Овладение чтением начинается с восприятия печатного слова, его озвучивания и понимания, иными словами, с овладения графемно-фонемными

соответствиями в английском языке. Этому же служит чтение словосочетаний, предложений и текста. Последние предполагают и обучение интонационному чтению. На начальном этапе, когда закладываются основы чтения, оно проходит в форме громкого чтения или чтения вслух.

**VII.** В помощь учащимся для овладения чтением по транскрипции в учебнике V класса на форзаце даются все знаки на примере простых, известных им слов. Учителю следует периодически обращать внимание учащихся на эти знаки, проводить соответствующую работу и таким образом вооружать их приемами правильного прочтения новых слов.

Необходимо также научить учащихся пользоваться постраничными сносками, а также словником в конце учебника. В учебниках и в книгах для чтения имеется этот справочный аппарат, и ребенка надо научить им пользоваться, таким образом, готовя его к самостоятельной работе с текстами дома.

Овладение чтением на английском языке всегда представляет большие трудности для учащихся, вызываемые графическими и орфографическими особенностями английского языка. В подтверждение сказанного можно привести следующие данные: орфографическая система использует 26 букв, 146 графем (буквосочетаний), которые передают 46 фонем (фонема — единица языка, с помощью которой различаются и отождествляются морфемы и тем самым слова). Так, английский алфавит представляет много трудностей для учащихся, родным языком которых является русский, в силу различий, существующих между алфавитами двух этих языков. Из 26 пар английских букв (заглавных и прописных) только четыре можно считать похожими на соответствующие буквы русского алфавита по значению и форме. Это K, k, M, T. 31 буква полностью новые для учащихся: b, D, d, F, f, G, g, h, L, i, l, i, J, j, N, n, Q, q, R, r, S, s, t, U, u, V, v, W, w, Z, z. Буквы A, a, B, C, c, E, e, H, O, o, P, p, Y,

у, X, x имеют место и в том, и в другом языке, но читаются по-разному. Следовательно, самыми трудными буквами являются последние. X. Учащихся следует научить читать слова, которые пишутся по-разному, а читаются одинаково: sun—son, two—too, write—right, sea — see, eye — I и др

Так как для начинающих характерно «пословное» чтение, то с первых шагов необходимо обучать их чтению по синтагмам, объединяя слова в определенные смысловые группы. Например, ребенок читает 'The 'book 'is 'on 'the 'desk, то есть каждое слово читается отдельно, а не The 'book is on the'desk. Известно, что пословное чтение не может обеспечить понимание.

Большая трудность в овладении чтением — извлечение информации из предложения или абзаца на основе знания структуры и структурных элементов, а не только знания слов. Например, I want to help him и I want him to help me или There is some water in the glass; Nick, please, water the flowers; Give me a book, please (a book — любую, какую-нибудь); Give me the book, please (the book—ту, ту самую); Nick, don't forget your skates; Nick skates very well и т. д.

Исходя из особенностей чтения на английском языке, предварительная устная отработка учебного материала помогает снимать часть трудностей, препятствующих пониманию содержания. Иными словами, устное опережение в большей степени помогает в содержательном плане, то есть учащиеся должны понимать то, что они читают (слова, словосочетания, предложения), но практически не помогает в процессуальном плане. Подобное явление характерно и для овладения чтением на родном языке; ребенок, хорошо владеющий устной речью, встречается с большими трудностями процессуального плана (как прочитать).

## **Вопросы:**

1. В чем суть чтения как вида речевой деятельности?
2. Какова его роль на начальном этапе?
3. Что входит в содержание обучения чтению?
4. Какова технология обучения чтению на начальном этапе?

## Лекция № 10

### Обучение письму на начальном этапе

**Ключевые слова:** Письмо, графическая система языка, лексико-грамматический материал, графика, орфография, запись, графемно-фонемная система, сходные и различные элементы, принципы, психологическое содержание.

#### ПЛАН:

1. Роль письма в школе.
2. Содержание обучения письма
3. Понятия терминов - Графика, орфография, запись.
4. Технология обучения письма.

**I. Письмо** — это сложное речевое умение, «дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющих фиксировать речь для передачи ее на расстояние, для сохранения ее произведений во времени». В этом определении отражены две стороны письма: письмо как продуктивный вид деятельности (фиксировать речь для ее передачи) и письмо как результат этой деятельности («произведения», то есть тексты, предназначенные для чтения другими)

**II.** При говорении это звучащее высказывание, при письме -высказывание, представленное графически. И в том, и в другом случае в результате состоится понимание сообщения другим лицом.

Письмо тесно связано с чтением. В их основе лежит одна графическая система языка. При письме, так же как и при чтении, устанавливаются графемно - фонемные соответствия, они только имеют разную направленность : при чтении от букв к звукам, а при письме от звуков к буквам. Иными словами при письме идет кодирование или зашифровка мысли с помощью графических символов, а при чтении — их декодирование или дешифровка.

В обучении английскому языку на начальном этапе письмо играет большую роль. Не являясь целью обучения иностранному языку в школьном курсе, оно рассматривается как средство обучения, способствующее более прочному усвоению лексико- грамматического материала, а также совершенствованию навыков в чтении и устной речи. Но чтобы выполнить эту важную роль, именно на начальном этапе и, а частности, на первом году обучения, учащиеся должны усвоить технику письма, научиться писать буквы и овладеть орфографией слов, усвоенных в устной речи и используемых в письменных упражнениях. Сам же процесс овладения графикой и орфографией

английского языка оказывает положительное воспитательное воздействие на школьников, на развитие памяти, волевых качеств и др.

**III.** Рассмотрим лингвистическое содержание обучения письму, овладение которым может обеспечить учащимся возможность пользоваться им как средством в изучении английского языка. Во-первых, это графика—совокупность всех средств данной письменности. Английский язык пользуется латинской графикой. Графика английского языка существует в двух вариантах: печатном и рукописном. Каждый из них в свою очередь имеет прописные и строчные буквы, поэтому каждая графема представлена набором алфавитных единиц. Сравнение начертаний букв печатного и письменного шрифтов показывает, что у одних графем наблюдаются близкие соответствия, у других печатный и рукописный варианты резко отличаются друг от друга. Сравнение также показывает, что рукописный шрифт содержит наибольшее число несоответствий с буквами печатного шрифта.

Печатные буквы: ADEFGIJLMNQTZabfgirz

Письменные буквы: ADEFGIJLMQT:abfglrz

**IV.** Существенные расхождения между печатным и рукописным вариантами, значительное число графических единиц и сложность начертания букв письменного шрифта в определенной степени создают трудности при обучении письму в школе. Использование двух систем письма (печатного и рукописного), которые не поддерживают друг друга из-за несоответствия между буквами разных шрифтов, отрицательно сказывается на овладении как письмом, так и чтением. Принятый в УМК по английскому языку полупечатный шрифт (printscript) облегчает овладение графикой. Сопоставление полупечатного шрифта с печатным шрифтом показывает почти полную их идентичность (расхождение лишь в формах строчных букв: a — a, g — g). Во-вторых, к лингвистическому содержанию обучения письму относится орфография. Орфография—это правописание или система правил использования письменных знаков при написании конкретных слов. Если графика допускает несколько вариантов для передачи звука или звукосочетания, то в орфографии всегда употребляется только одно написание для передачи определенного слова с этим звуком или звукосочетанием, которое и признается правильным, а все другие—ошибочными.

И, наконец, в-третьих, запись. Если продуктом письменной речи всегда является связное высказывание, продуктом записи могут быть отдельные языковые единицы (слова, словосочетания), не связанные друг с другом предложения, план высказывания. Поскольку овладение письмом осуществляется через усвоение букв, слов, словосочетаний, предложений, сверхфразовых единств, то соответствующими уровнями записи является каждая из указанных единиц. Основное назначение записи на всех уровнях состоит в более глубоком осознании особенностей единиц языка и речи, а следовательно, в лучшем их запоминании.

Анализ системы печатных знаков русского языка и printscript английского языка показывает, что в их алфавитах есть сходные буквы (группа 1), частично совпадающие по написанию (группа 2) и буквы, начертания которых незнакомы русским учащимся (группа 3). Затруднения школьников при овладении графемно-фонемной системой английского языка находят выражение в различных графических ошибках. Наиболее типичны из них ошибки, связанные с недостаточным различением начертаний сходных букв как в самом английском, так и в английском и русском языках из-за отсутствия четких дифференцированных образов изучаемых букв. Так, учащиеся часто взаимозаменяют близкие графемы b и d; d и g (под влиянием схожей русской графемы)

и пишут: besk, bress, gress, tadle, drass, do вместо desk, dress, table, grass, go.

Причины ошибок часто кроются в неумении учащихся различать в буквах направления сходных элементов. Например, буквы t, f, l вызывают затруднения, потому что они представляют собой длинную вертикальную прямую (буква t с небольшим закруглением внизу, at — вверху). От буквы l буквы t и f отличает также маленькая горизонтальная черточка поперек вертикальной линии, но эта разница часто не замечается школьниками, они пишут face как tase, а take как lake. Психологически это объясняется тем, что учащиеся легче определяют сходство различных элементов, чем различия в сходных элементах; поэтому они быстро схватывают сходные элементы разных букв и медленно различают особенные, отличные от других элементы сходных букв.

Учащиеся испытывают трудности в усвоении графемно-фонемных соответствий в английском языке, в котором отсутствуют простые соответствия между графемами и фонемами. Одна и та же фонема может быть выражена различными буквами, буквосочетаниями, и одна и та же буква может передавать различные фонемы. Например, буква "a" может передавать до семи фонем, звук "f" может быть передан буквами и буквосочетаниями f, ph, ff, gh: face, photo, difficult, laugh. Для преодоления трудностей необходимо целенаправленно обучать школьников графемно-фонемным соответствиям. Наиболее частотные буквосочетания в лексике словаря-минимума средней школы: sh, ch, ck, th, ng, wh, ea, oo, ou, ai, ow, al, ay, ar, or, ir, er, ough, igh, ing, ce, tion. Ряд буквосочетаний имеет несколько звучаний, которые обусловлены позицией буквосочетания в слове. Так, th передает глухой звук в начале (thin) и конце (path) знаменательных слов и звонкий звук в детерминативах the, this, that, these- Пары буквосочетаний ai — ay, oi — oy, ei — ey звучат одинаково, но встречаются в словах в разных позициях: ai, oi, ei в середине слова; ay, oy, ey — в конце.

Отбор и усвоение наиболее типичных и часто встречающихся в школьном словаре-минимуме буквосочетаний, передающих основные графемно-фонемные соответствия, имеет важное значение для формирования у школьников графических навыков определенного уровня. Чтобы сформировать навыки правильного начертания букв английского алфавита и

перевода звуков и звукосочетаний в соответствующие буквы и буквосочетания, нужно учитывать следующее: 1) сходство букв русского и английского алфавитов; 2) интерферирующее влияние родного языка; 3) новизну букв английского языка; 4) вариантность соответствий при переводе английских звуков в буквы.

Одной из трудностей орфографии английского языка является несоответствие, которое существует между звучанием слова и возможными способами его графического изображения. Ярким примером такого несоответствия могут служить, например, слова *right* и *write*.

Трудности английской орфографии определяются и тем, что буквенно-звуковые и звукобуквенные соответствия в одних и тех же словах могут не совпадать, вследствие чего оказывается, что в одних случаях написать слово просто, а прочитать затруднительно, а в других наоборот—прочитать просто, а написать трудно. Например, слова *thin*, *this*, *them* записать просто, а прочитать представляет затруднения, так как буквенно-звуковые соответствия для диграфа *th* двузначны и ничто в написании этих слов не указывает на звонкое значение диграфа *th* в одних случаях и на глухое в других.

Орфографические трудности английского языка вызваны также значительным числом этимологических написаний, которые относятся к наиболее трудным.

При обучении школьников следует учитывать перечисленные трудности орфографии. Их преодолению в известной мере помогает опора на определенные принципы: фонетический, морфологический и традиционный,

**Фонетический принцип написания** сводится к правилу; «Пиши, как говоришь», опорой для письма в таком случае является произношение. Пишущий, выделяя произносимые им звуки слов, передает их принятыми буквами в их основном значении. Этим создается соответствие письма произношению, например *pen*, *sit*, *stand*, *on*. Основой фонетического принципа правописания становится звуковой анализ: от пишущего требуется только услышать и выделить звуки записываемых им слов, а затем фиксировать их соответствующими буквами.

**Морфологический принцип написания** состоит в том, что та или иная морфема на письме в родственных формах или словах всегда сохраняет единый графический образ. Например, морфема *writ* в словах *write*, *rewrite*, *writer*, *writing*, *written* сохраняет единый графический образ, хотя звучание морфемы может быть разным. Другими словами, правильность написания даже при несоответствии его с произношением может быть доказана сравнением данного графического образа с написанием других родственных форм. Морфологический принцип написания в современном английском языке особенно ярко проявляется в графическом выражении форм множественного числа существительных: *-a*, *-es*; глаголов настоящего времени 3-го лица единственного числа: *-s*, *-es*; глаголов прошедшего времени и причастия прошедшего времени правильных глаголов: *-ed*; причастия: *ing*; прилагательных сравнительной и превосходной степени: *-er*, *-est* и др.

Существует мнение, что к морфологическим написаниям можно отнести и те орфографические явления современного английского языка, к которым могут быть применены определенные правила. Сюда относятся орфографические явления, указанные ниже:

- написание немого e: take, nine, rose;
  - замена буквы y на I при прибавлении -es, -ed, если ей предшествует согласная: city — cities, cry — cried;
  - сохранение y во всех случаях при прибавлении -ing: play-playing, say — saying;
  - удвоение согласной при прибавлении слога для сохранения краткости гласного звука: sit — sitting, run — running;
  - написание e после v в конце слова: live, have, give, leave;
  - написание c перед гласными e, i, y: face, city, cycle;
  - написание буквосочетания wh в вопросительных словах: what, who, when, where, whose, whom;
  - написание буквосочетания qu в словах: quite, question.
- Таким образом, можно сделать вывод, что в современном английском языке морфологические написания составляют довольно большое число слов, и это необходимо учитывать при обучении орфографии.

**Психологическим содержанием обучения письму** является формирование графических и орфографических навыков и умения ими пользоваться при выполнении письменных заданий (осуществления записи на английском языке). Запись устно усвоенного материала рассматривается как учебная деятельность, осуществление которой помогает учащимся в овладении английским языком. Содержание этой учебной деятельности составляет, как известно, выполнение школьниками письменных заданий разной степени сложности в соответствии с логикой учебного процесса, то есть педагогически оправданной организацией учебного материала. Это может быть написание букв английского алфавита; перевод звуков речи в графические символы: буквы и буквосочетания, орфографически-правильное написание слов, сочетаний слов и предложений; письменное выполнение различных упражнений, способствующих лучшему усвоению учебного материала, необходимого для развития и совершенствования устной речи и чтения на иностранном языке. Говоря о навыках, то есть автоматизированных компонентах деятельности, мы имеем в виду, что учащийся может быстро и правильно осуществлять указанные действия, а именно: написать буквы, например w, f, h, s; перевести звуки и звукосочетания в графические символы, например, в английском языке [ — sh; [ ], [ ] — th; написать слово, сочетания слов, например: a table, a round table, on the table, near the table; предложения: There is a table in the room; I like to sit at this table; письменно ответить на вопросы; составить и написать вопросы к тексту; выписать из текста предложения (части текста), выражающие главные мысли автора; написать план рассказа и т. п. Письмо помогает фиксировать в памяти графические комплексы, графические знаки в силу того, что при письме работают

зрительный анализатор (учащийся видит знак, будь то буква, слово, предложение);

слуховой анализатор (он соотносит этот знак со звучанием); речедвигательный анализатор (ученик произносит то, что пишет); моторный (рука осуществляет движения, необходимые для написания знака). Все это создает благоприятные условия для запоминания.

## **Вопросы:**

1. В чем суть письма как вида речевой деятельности?
2. Какова роль письма при обучении английскому языку в средней школе и на начальном этапе?
3. Какая существует связь письма с чтением и устной речью?
4. Что входит в содержание обучения письму при использовании его в качестве средства обучения?
5. Каковы трудности овладения графикой, орфографией и записью (выполнением письменных заданий) при изучении английского языка на начальном этапе?
6. Какова технология обучения письму (графике, орфографии, записи)?
7. Каковы виды письменных работ, используемых на начальном этапе?

## Лекция № 11 ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

**Ключевые слова:** Аудирование, говорение, устная коммуникация, речевые намерения, прием информации, дифференциальные признаки, модель явлений, слухоречемоторные образы, фонетические признаки, языковые явления.

### ПЛАН:

1. Функции аудирования.
2. Задачи освоения аудирования.
3. Две программы овладения аудированием.
4. Овладение аудированием как видом речевой деятельности.
5. Факторы, определяющие программу обучения аудированию.

Аудирование—восприятие и понимание устной речи—может выступать в реальной устной коммуникации в трех различных ролях.

Во-первых, аудирование может представлять собой отдельный вид коммуникативной деятельности со своим мотивом, отражающим потребности человека или характер его деятельности. В такой роли оно выступает, например, при просмотре фильма, телепередачи, прослушивании радиопередачи и т. п.

Во-вторых, аудирование может выступать в роли действия, входящего в состав устной коммуникативной деятельности, когда каждый участвующий в общении, используя говорение и аудирование, добивается удовлетворения своей потребности в обмене информацией, которая здесь становится Мотивом всей устной коммуникативной деятельности. В этой роли аудирование выступает в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям.

И наконец, в-третьих, аудирование функционирует в качестве обратной связи у каждого говорящего во время говорения. Эта операция позволяет говорящему осуществлять самоконтроль за своей речью и знать, насколько верно реализуются в звуковой форме его речевые намерения. Аудирование является неотъемлемым элементом процесса говорения.

При практической цели обучения иностранному языку учащиеся овладевают аудированием в этих трех функциях-поскольку они позволяют осуществлять устную коммуникацию. Овладение этими функциями и составляет содержание обучения аудированию. При обучении устной коммуникации у аудирования появляются учебные функции. Первая из них заключается в том что, исходя из принципа функциональности, аудирование является не только одной из целей обучения, но и средством достижения этой цели. В процессе учебного

аудирования у учащегося создается тот механизм восприятия высказываний, функционирование которого позволяет осуществлять прием информации в устной форме на иностранном языке.

Помимо этого, в соответствии с принципом устной основы обучения аудирование выполняет еще одну важную учебную функцию—введение языкового материала в учебный процесс, с которого начинается его усвоение в устной форме. Грамматические структуры, включающие соответствующие лексические единицы в составе групп и оформленные в звуковом и интонационном отношении по нормам английского языка, вначале вводятся в аудирование, а затем уже в говорение.

2. Процесс аудирования заключается в восприятии звукового ряда английской речи: различении существенных дифференциальных признаков, характерных для аудируемых языковых явлений; узнавании этих явлений через сличение их признаков с признаками соответствующих им внутренних образов; понимании высказываний через осмысление слышимых форм на основе этих образов; опережающем прогнозировании (антиципации) при слуховом восприятии текста.

Таким образом, для аудирования необходимо сформировать образы английских языковых явлений в комплексе их грамматических, лексических и фонетических признаков, которые бы стали моделью данных явлений в памяти учащихся, отражающей их существенные свойства и отношения между ними. На основе этих образов осуществляется узнавание и понимание слышимых высказываний.

Формирование слухоречемоторных образов языковых явлений важно не только для аудирования, но и для говорения. Эти образы составляют существенный элемент механизма восприятия и порождения высказываний, так как именно по этим моделям формируются высказывания на иностранном языке самих учащихся, и они играют роль эталонов, по которым сравнивается аудируемая речь и речь самих учащихся при самоконтроле по обратной связи. Не сформировав образы английских языковых явлений в комплексе их грамматических, лексических и фонетических признаков, невозможно осуществить ни аудирование чужих высказываний на этом языке, ни порождение своих собственных.

В формировании таких слуховых образов и заключается основное назначение первого периода освоения языкового материала от введения его в аудирование до введения в говорение.

1) Поскольку поставленное аудирование протекает на основе процесса антиципации, овладение опережающим прогнозированием составляет существенную часть обучения аудированию, особенно на продвинутом этапе. При этом возникает особая задача развития догадки при аудировании, особенно в процессе обучения незнакомым языковым явлениям. Слушающий должен понять общее содержание речи в условиях неполной информации или догадаться о значении

незнакомых языковых явлениях, опираясь на ситуацию общения, контекст и знакомые элементы. Это требует развития у учащихся слуховой памяти, для того чтобы удерживать в процессе аудирования уже воспринятую часть высказывания. Таким образом, для освоения аудирования необходимо:

1) сформировать слуховые образы языковых явлений английского языка;

2) выработать понимание со слуха этих языковых явлений в речи на основе сформированных их образов;

3) выработать догадку при аудировании текстов, содержащих незнакомые языковые явления.

Формирование слуховых образов языковых явлений английского языка в комплексе их грамматических, лексических и фонетических признаков осуществляется в процессе учебной коммуникации—в упражнениях, носящих коммуникативный характер. Поскольку при коммуникации осуществляется прием и передача информации, весь процесс овладения аудированием, включая и формирование слуховых образов языковых явлений, проходит с самого первого предъявления языкового материала в устной форме при полном осмыслении содержания аудируемого материала.

Это достигается при помощи широкого применения средств наглядности при введении и освоении в аудировании различных языковых явлений. Опираясь на эту наглядность, моделирующую фрагменты объективной действительности, учащиеся осмысливают предъявляемую языковую форму и при многократном прослушивании закрепляют в памяти за этой формой определенное смысловое содержание. В дальнейшем в результате восприятия и различения этой формы у учащихся формируется слуховой образ данного явления, который носит комплексный характер, так как включает семантические, грамматические, лексические и фонетические признаки явления. Будучи сформированным, он уже функционирует и без опоры на наглядность.

В соответствии с комплексным характером этих образов их формирование проводится на основе грамматических структур с учетом их функционирования при устной коммуникации. Освоение любого языкового материала в устной речи проводится с помощью грамматических структур, а начальный этап овладения ими составляет этап аудирования, когда создаются образы соответствующих языковых явлений, представленных в форме грамматических структур.

Дальнейшее освоение аудирования опирается на уже сформировавшиеся образы языковых явлений. Процесс аудирования заключается в узнавании аналогов уже накопленных образов языковых явлений и осмыслении воспринимаемой речи.

По мере освоения аудирования учащиеся слышат речь и прослушивают тексты, содержащие незнакомые слова и грамматические явления. Важной задачей в связи с этим становится отработка у

учащихся способности догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на ситуацию общения, контекст или форму слова, схожую по звучанию, на аналог в родном языке или производную от знакомого слова.

Кроме того, учащиеся должны научиться понимать общий смысл высказываний (текстов) при неполной информации, когда некоторая часть языковых явлений остается неузнанной или незнакомой, при опоре на понятую часть.

Эта сторона освоения аудирования очень важна, так как развитая догадка при аудировании дает возможность понимать не только речь учителя, адаптированную к языковой подготовке учащихся, но и речь, приближенную к естественным условиям общения [8].

Овладение аудированием осуществляется в средней школе по двум программам:

1. Общая программа овладения устной коммуникацией, при которой одновременно функционирует говорение и аудирование, а каждый из участников коммуникации выполняет попеременно действия аудирования и говорения.

2. Специальная программа аудирования как особого вида коммуникативной деятельности, основное содержание которой - извлечение информации из слышимой речи в виде устного рассказа, лекции, радио- и телепередачи, кинофильма.

Работа по этим двум программам проходит параллельно, с опережением первой, общей программы, на базе которой осваивается вторая, специальная программа.

Освоение аудирования как действия при устной коммуникации представляет собой часть программы обучения говорению как на уровне формирования механизма восприятия и порождения высказываний, так и на продвинутом уровне, когда осваивается устная речь по темам.

Формирование механизма восприятия, и порождения высказываний начинается с аудирования языкового материала: грамматические структуры составляют начальную часть первого этапа их освоения, лексические единицы вводятся и отрабатываются вначале в режиме аудирования, а затем включаются в речь учащихся, а произношение строится на восприятии звуков в потоке речи. При выполнении учащимися упражнений в любом режиме—хоровом, групповом, парном или индивидуальном—говорение сочетается с аудированием и, таким образом, вместе с освоением языкового материала в речи совершенствуется его аудирование.

Дальнейшее овладение устной речью по темам в соответствии со школьной программой тоже представляет собой развитие не только говорения, но и аудирования в пределах осваиваемых тем.

Освоение тем тоже начинается с аудирования. Аудирование и говорение составляют содержание учебной коммуникации с 6 по 10 класс. Учебный разговор по теме, а также любое общение на

английском языке в классе охватывает небольшой круг непосредственных участников коммуникации, все же остальные ученики слушают и воспринимают их речь, что способствует дальнейшему совершенствованию аудирования в пределах осваиваемых тем у всех учащихся.

Кроме того, становлению и развитию аудирования способствует вся учебная работа над говорением, так как процесс говорения включает аудирование в качестве операции обратной связи и оно присутствует и функционирует при любом акте говорения.

Само говорение, психофизиологически связанное с аудированием через внутреннюю речь, является влиятельным фактором формирования аудирования в процессе устно-речевой деятельности.

Таким образом, первая программа освоения аудирования интегрирована с программой освоения говорения и осуществляется в процессе овладения устной коммуникацией на протяжении всего периода обучения в средней школе.

Вторая программа ставит своей целью овладение аудированием как особым видом коммуникативной деятельности, при которой слушающий извлекает информацию, заключенную в звучащем тексте большой длительности в различном исполнении: в голосе (разными лицами), в грамзаписи, при просмотре телепередач и звуковых кинофильмов.

В отличие от первой программы аудируемые тексты, хотя и строятся на языковом материале, освоенном учащимися в устной речи, по своему содержанию носят сюжетный связный характер и несколько выходят за пределы школьных тем, а следовательно, в них могут содержаться незнакомые языковые явления и лексические единицы. С помощью второй программы учащиеся должны научиться понимать такие тексты, опираясь на знакомый языковой материал, на общий контекст<sup>1</sup> и ситуацию, в которой происходит аудирование.

Такая специфика второй программы освоения аудирования определяется тем, что аудируемая речь в естественных условиях коммуникации не поддается строгой регламентации со стороны слушающего, она зависит от речевых намерений говорящего и сложившейся ситуации общения. В связи с этим в учебных целях необходимо моделировать в определенных пределах сходные речевые ситуации и научить учащихся ориентироваться в них, уметь схватывать общий смысл не полностью раскрытого содержания сообщения, освоить антиципацию (т. е. умение упреждать, угадывать, что следует за уже сказанным), развить догадку на слух о значении тех или иных незнакомых лексических единиц и грамматических явлений. Освоение ориентировки в речевой ситуации, антиципации и развитие слуховой догадки составляют особые задачи специальной программы аудирования. Трудность этих задач заключается в том, что аудирование протекает быстротечно, этот процесс в естественных условиях невозможно приостановить или замедлить и проходит оно, как правило,

при однократном прослушивании сообщения. Все это должно быть предусмотрено программой овладения аудированием как отдельным видом коммуникативной деятельности.

Эта программа должна обеспечить такое владение аудированием, чтобы учащиеся могли понимать речь учителя и других лиц, тексты длительностью звучания до 3 минут при нормальном темпе в предъявлении учителя или в грамзаписи, а также звуковое сопровождение учебных диафильмов и кинофильмов. Тексты для аудирования построены на усвоенном программном языковом материале и могут содержать до 2% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться. Суть учебной работы заключается в аудировании последовательных устных сообщений с постепенным увеличением их объема, повышением их трудности и усложнением режима, в котором протекает учебный процесс.

Программа овладения аудированием как особым видом коммуникативной деятельности охватывает 6—10 классы средней школы, и представляет собой систему последовательных шагов, каждый из которых направлен на преодоление определенной трудности и в конечном итоге подводит учащихся к пониманию устной речи в условиях, приближенных к естественным, в пределах, очерченных школьной программой. В методическом отношении задачи учителя при обучении аудированию сводятся к следующему:

- а) подбор учебного материала, подлежащего аудированию, и его организация в последовательности постепенного нарастания трудности;
- б) определение режима, в котором учащимся предъявляется материал для аудирования;
- в) подготовка учащихся к аудированию текста на английском языке;
- г) предъявление текста учащимся;
- д) организация контроля понимания учащимися прослушанного.

5. Сложность аудируемого текста, которая определяет его место в системе последовательных шагов программы, зависит от нескольких факторов. Таким фактором, прежде всего, является длительность сообщения. Короткие сообщения легче удержать в памяти и легче осмыслить. Чем длительное сообщение, тем труднее вычленять смысловые центры, удерживать их в памяти и выявлять содержание всего текста.

Дополнительным фактором к длительности сообщения выступает наличие (или отсутствие) зрительных опор в виде наглядности, иллюстрирующей содержание сообщения. Рассказ по картинке (или поясняемый кадрами диафильма) воспринимается учащимися легче, чем такой же рассказ без опоры на наглядность.

При использовании кинофильмов (кинофрагментов), а также озвученных диафильмов в целях обучения аудированию следует учитывать соотношение между их зрительным и звуковым рядом.

Наличие зрительного ряда может облегчить понимание звукового сопровождения, если изображение служит иллюстрацией к тому, о чем говорится в тексте. Это касается документальных, научных и познавательных фильмов со страноведческим содержанием. Этот фактор тоже следует учитывать при составлении программы обучения аудированию.

Очень важным фактором является характер предъявления сообщения. Чтение текста учителем, к голосу которого учащиеся привыкли, облегчает восприятие. К тому же при чтении учитель может жестом, мимикой, усилением голоса выделить мысль, подчеркнуть отдельные места, обратить внимание учащихся на те или иные моменты сообщения, а также замедлить темп речи и таким образом облегчить аудирование текста. Аудирование грамзаписи (или магнитофонной записи) представляет большую трудность из-за отсутствия зрительного контакта с диктором и непривычного для учащихся звучания голоса, отличного от голоса учителя.

Отсутствие в аудируемом тексте незнакомых слов или грамматических явлений значительно облегчает понимание на слух. Большое же число незнакомых слов и особенно грамматических явлений может привести к тому, что учащиеся совсем не поймут текст. Литературные тексты, предназначенные для аудирования, могут представлять различную трудность из-за сложности сюжетной линии, композиции и особенностей литературного стиля автора. Все это ограничивает возможности широкого применения оригинальных литературных отрывков в качестве текстов для аудирования и требует адаптации применительно к уровню языковой подготовки учащихся.

### **Вопросы:**

1. Что такое аудирование? И каковы её функции?
2. Какие вы знаете задачи освоения аудирования?
3. По каким программам в средней школе осуществляется овладение аудированием?
4. Расскажите подробно о второй программе.
5. какие существуют факторы, которые определяют программу обучения аудирования?

## Лекция № 12

# СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ, ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УРОКУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ И ЕГО ПРОВЕДЕНИЕ

**Ключевые слова:** основные средства обучения, вспомогательные средства, транспаранты, индивидуализация, интенсификация, ТСО, программа, УМК, учебник, пособие. Современный урок, дидактика, учебно-воспитательный процесс, психологический климат, дефицит знаний, планирование урока, эффективность урока, атмосфера языка, тематический материал.

### ПЛАН:

1. Классификация средств обучения
2. Основные средства обучения и их назначение
3. Вспомогательные средства обучения
4. Использование кабинета английского языка для самостоятельной работы учащихся во внеурочное время
5. Требования к современному уроку.
6. Планирование, предварительная работа учителя.
7. Необходимые классные выражения
8. Подготовка к уроку.

Учителю, работающему в современной школе, необходимо знать как номенклатуру имеющихся средств, так и их дидактическое назначение. Эффективное использование каждого из средств возможно лишь в том случае, когда учитель знает что, где, когда целесообразно использовать в учебно-воспитательном процессе и какие результаты можно получить.

Для достижения поставленных целей обучения английскому языку в средней школе предусмотрено использование разнообразных средств обучения, которые в методической литературе классифицируются следующим образом: во-первых, по той роли, которая им отводится в учебно-воспитательном процессе,— на основные и вспомогательные; во-вторых, по адресату - для учителя и для учащихся; в-третьих, по каналу поступления информации — на слуховые, зрительные, зрительно-слуховые; в-четвертых, по использованию техники — технические и нетехнические (традиционные) и др.

Нам представляется, что эти подходы к классификации правомерны. Попробуем их использовать при рассмотрении средств обучения английскому языку на начальном этапе.

Деление средств обучения на **основные и вспомогательные** возражений не вызывает, однако нельзя полностью согласиться с тем, как это деление представлено в методической литературе, где к основным относят учебник и книгу для учителя, а все остальное к вспомога-

ным средствам. Такое деление отражает традиционные представления о средствах обучения, о том, что есть учебник.

В IV и V классах использование грампластинок обеспечивает учащимся возможность лучше овладеть произносительной стороной английского языка и техникой чтения плюс аудирование. И в этом случае неиспользование пластинок ведет к нарушению технологии обучения и скажется на качестве сформированных произносительных навыков и техники чтения.

К вспомогательным средствам мы бы отнесли такие, как транспаранты или материалы, которыми учитель может пользоваться по своему усмотрению. Например, при организации быстрой проверки выполненного дома задания на экране дается ключ, и дети сверяют **свой** ответ с ним и т. п. К вспомогательным можно отнести и все те средства, которые изготавливает или подбирает сам учитель или актив учащихся при кабинете английского языка. 2.

Программа— государственный документ, которым должен руководствоваться учитель в работе в конкретном классе. Учителю следует внимательно изучить объяснительную записку, поскольку именно в ней определяется основное направление в обучении иностранному языку: формулируются цели и конкретные задачи по формированию основных видов речевой деятельности, даются общие методические рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса, включая самостоятельную и внеклассную работу учащихся.

Так, например, в объяснительной записке программы 1985 года указывается на комплексную реализацию практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей обучения иностранному языку. Здесь же подчеркивается, что учебный процесс по иностранному языку строится на устной основе.

В программе указывается на необходимость интенсификации учебного процесса путем широкого применения ТСО, обеспечивающих использование основных средств обучения, входящих в УМК.

Далее указывается также на важность межпредметных связей, их учета в обучении иностранному языку.

Большое внимание уделяется организации самостоятельной работы учащихся на уроке, во внеклассной работе, в группах продленного дня; раскрывается значение дифференцированного подхода и индивидуализации в процессе обучения и воспитания учащихся. Это в полной мере относится к начальному этапу обучения.

Таким образом, назначение объяснительной записки программы заключается в том, чтобы создать методическую ориентацию учителя в обучении этому предмету в школе.

Если меняется общее направление в обучении языку и, в частности, например, предлагается обучать не на устной основе, а развивать все виды речевой деятельности параллельно, или начинать обучение с раз

вития рецептивных видов РД: аудирования и чтения, то это должно найти отражение и в работе учителя начального этапа, даже если сохраняются какое-то время старые УМК.

За объяснительной запиской следует собственно программа, в которой даны примерная тематика для устной речи и чтения, требования к практическому владению английским языком по классам по каждому виду речевой деятельности в отдельности.

Немаловажное значение для учителя имеет и третья часть программы — приложение, в котором перечисляются аудиовизуальные пособия УМК.

Книга для учителя — второе важное средство обучения. Именно книга для учителя раскрывает суть (содержание) работы по УМК в целом: где, когда, какой из компонентов, для решения какой конкретной задачи подключается в той или иной точке учебно-воспитательного процесса.

Приступая к работе в данном классе, учитель обязан не только прочитать вводную часть, но внимательно изучить и усвоить основные положения, на которых он будет строить обучение в классе. Это значит, что он, в первую очередь, выясняет принципы, на которых построено УМК для данного года обучения, соотносит, их с общими методическими рекомендациями программы, уточняет цели и задачи, как они сформулированы в УМК, и также соотносит с требованиями программы по каждому виду РД. Далее учитель выясняет состав УМК для данного класса и проверяет, все ли у него есть, чтобы срочно приобрести или подготовить своими силами или силами учащихся недостающее (например, пет пластинок, переписи на ферромагнитную ленту в ИУУ и т. д.).

Учебник — основное средство для обучения учащихся английскому языку. Он реализует систему (основные теоретические положения), на которой строится УМК для данного класса. Так, например, в учебниках для первого года обучения (IV и II классы) отражена устная основа, что сказалось на их структуре. Первая часть — устный вводный курс, представленный в учебнике IV класса картинками, а в учебнике II класса — картинками с заданиями на русском языке, частично связанными со звуковым пособием. Основная часть учебника представлена уроками (Units). Структура каждого из них отражает дифференцированный подход к формированию различных видов речевой деятельности. Так, например, в учебнике II класса первый раздел каждого посвящается устной речи (I. Look and say), второй раздел (II. Read) — чтению, третий (III. Write) — письму, четвертый (IV Homework) — домашнему заданию. Поскольку учебник — основное средство в руках ученика и он, ' ним работает и в классе, и дома, то ему необходимо знать уже с первого урока, как он построен, где что расположено, как им пользоваться. Для этого предлагается учителю на первом уроке провести так называемое «путешествие по учебнику», а в дальнейшем, по мере надобности, возвращаться к нему. Так, например, в IV классе учитель предлагает

ученикам открыть учебник на форзаце и показывает им алфавит или открыть учебник на страницах 3— 10, где одни картинки, которыми ни будут пользоваться в период устного вводного курса, и объясняет, ЧТО это такое. Сразу же следует сообщить учащимся, что писать они начнут с 11-го урока, читать с 37-го урока, то есть со II четверти. Важно познакомить учащихся с условными обозначениями, приведенными в начале учебника, и найти их в учебнике, называя определенные /границы и предлагая объяснить, что означают знаки.

Каждый учитель должен помнить, что лингафонный практикум — одно из основных средств обучения УМК, его органическое включение в учебный процесс строго обязательно. **Набор учебно-наглядных пособий, включающий предметные, тематические и сюжетные картинки.** К основным компонентам УМК для IV и V классов относится набор предметных, тематических и сюжетных картинок, относящихся к зрительным изобразительным средствам наглядности.

3. Вспомогательные средства обучения, так же как и основные, можно разделить на три группы; только для учителя, только для учащихся и для учителя и учащихся. Говоря о вспомогательных средствах, следует начать с тех, которые необходимы учителю для лучшего понимания и конкретизации рекомендаций книги для учителя и осознания своего опыта. К ним мы относим методические **пособия**, входящие и не входящие в «Библиотеку учителя иностранного языка» по всем или по отдельным разделам методики, статьи из журнала «Иностранные языки в школе» и др. Большой интерес для учителя представляет периодическая литература, освещающая вопросы обучения иностранным языкам, такая, как «Иностранные языки в школе». «Русский язык за рубежом», «Русский язык в национальной школе». Наибольший интерес для учителя представляет журнал «Иностранные языки в школе». В нем помещаются материалы, отражающие современное состояние науки о языке, его изучения и обучения ему, вопросы дидактики и, конечно, теории и практики обучения в школах разного типа.

Особую важность для учителя представляют статьи первого раздела журнала, которые носят директивный, установочный характер. В них выделяются ключевые проблемы, стоящие перед школой и в частности, перед учителями иностранных языков; отмечаются те изменения, которые вносит жизнь в цели, содержание и организацию обучения.

Учителю английского языка, как специалисту, необходимо иметь разнообразные словари ', в том числе и толковые. В них он найдет объяснения слов, сочетание их с другими словами, примеры употребления. Это поможет в подготовке упражнений и материалов, которые учитель готовит дополнительно к имеющимся в УМК, исходя из особенностей своей группы, для проведения внеклассной работы по английскому языку, а также для удовлетворения любознательности отдельных учащихся, проявляющих повышенный интерес к языку.

При обучении английскому языку и особенно на начальном этапе" учителю требуется довольно много вспомогательных материалов для организации учебно-воспитательного процесса как на уроке, так и во внеурочное время. Эти материалы могут быть связаны с использованием ТСО, а могут и не требовать их.

К вспомогательным материалам, требующим технической оснащенности, относятся кодоматериалы (кодотранспаранты), магнитофонные записи, диафильмы (неозвученные и озвученные), диапозитивы, кинофрагменты (не вошедшие в УМК).

К вспомогательным средствам, не требующим аппаратуры, относятся картинки, предметы, игрушки, таблицы, раздаточный материал в виде иллюстрированных и неиллюстрированных карточек с заданиями, учитывающими и не учитывающими индивидуальные особенности учащихся.

Желательно в кабинете иметь записи и нескольких коротких смешных рассказов (funny stories), которые учитель сможет использовать на уроках для релаксации (расслабления) учащихся, когда он видит, что дети устали, или у него в запасе осталось 2—3 минуты урока, или для работы с учащимися в группе продленного дня, или при проведении внеклассной работы по английскому языку. Для этой же цели хорошо иметь песни, рифмовки и др., записанные на ферромагнитную пленку. Так, во II и III классах школ с углубленным изучением английского языка для этого можно использовать, например, отдельные стихи из пособия В. А. Верхогляд "English Rhymes for Children" (М., 1981) или материалы из журнала «Иностранные языки в школе» (1983, №5), где дается список песен на английском языке, опубликованных в этом журнале с 1968 по 1982 год (с. 111— 112), найти наиболее подходящую песню (песни), разучить с учащимися хорового кружка, записать на пленку и в дальнейшем использовать в качестве вспомогательного пособия. Можно также использовать песни, которые уже записаны на пластинки и сохранились в школе в методическом кабинете иностранных языков района и в Институте усовершенствования учителей.

Как основные, так и вспомогательные средства обучения сосредоточены в кабинете английского языка, роль которого трудно переоценить в организации и проведении учебно-воспитательного процесса со школьниками в урочное и во внеурочное время. Действительно, кабинет английского языка в настоящее время имеется практически в каждой школе, и в нем проводятся уроки. Однако он мало используется для самостоятельной работы учащихся во внеурочное время, хотя уже на начальном этапе следует приобщать учащихся к работе в кабинете. Это делается в некоторых школах, о чем свидетельствует опыт учителей, которые стараются использовать и эту возможность, чтобы заинтересовать детей изучением языка, вовлечь их в самостоятельную работу над ним путем применения имеющихся в кабинете современных средств обучения.

Естественно, один учитель не может справиться с этой работой, ему нужны помощники, и он создает актив при кабинете из числа школьников, интересующихся иностранным языком в большей мере, чем другие, умеющих работать с ТСО (проигрывателем, магнитофоном, диапроектором и др.), рисовать, лепить из пластилина, оказывать помощь детям, например, при выполнении заданий-Кабинет может должен стать центром изучения иностранного языка, где создаются условия для расширения возможностей использования звукозаписей, лингафонного практикума, комплектов наглядных учебных пособий,, диафильмов, диапозитивов, кинофрагментов и др. во внеурочное время, во второй половине дня учащимися начального этапа. Учитывая возраст учащихся, их непосредственность, сделать это нетрудно. Важно, чтобы дети воспринимали эту работу в кабинете во второй половине дня не как обязательную, по принуждению, а как желательную, идущую от них самих. Ребенок приходит в кабинет английского языка:

— прослушать звукозапись. Ему хочется научиться лучше понимать звучащую речь или поучиться произносить по-английски слова, словосочетания, предложения так, как произносит диктор, подражая ему; поучиться читать на английском языке, читая за диктором (с диктором). Иными словами, учащемуся самому хочется продолжить работу по формированию произносительных навыков, навыков аудирования и чтения, чтобы хорошо успевать по этому предмету;

— «поговорить» с диктором ~ выполнить тренировочные упражнения лингафонного практикума, которые предназначены для самостоятельной работы, обеспечиваемой «обратной связью» (ключами). Как только ребенок понимает смысл этой работы — тренировка в целях лучшего усвоения учебного материала,— правильность выполнения им задания доставляет ему удовольствие, готовит его к активному участию в общении на уроке, укрепляет веру в свои силы и возможности в овладении изучаемым языком. Мы назвали лишь те виды самостоятельной работы учащихся по английскому языку на начальном этапе в кабинете во внеурочное время, которые необходимо организовать, чтобы детям обеспечить возможность успешно учиться английскому языку, вызвать у них интерес к работе над разными его аспектами, формами речи и потребность в использовании различных средств обучения для изучения английского языка. Учащийся должен убедиться в том, что самостоятельная работа с последними облегчает усвоение материала, помогает формированию необходимых навыков и не требует большой затраты времени. Если ученик знает, что нужно ему сделать, как выполнить задание и правильно ли он его выполняет (во всем ему оказывает помощь «консультант»), он сосредоточен в работе, не отвлекается, а по тому и выполняет ее в свойственном ему темпе и в том, который задается диктором.

В кабинете английского языка учащиеся могут выполнять работу сверх той, которая предусматривается программой. Например, почитать книги

на английском языке, доступные пониманию, прослушать песню, сказку, посмотреть диапозитивы, диафильмы, внимательно ознакомиться с экспозицией в кабинете. Последняя может носить страноведческий характер: географическая карта с указанием стран, где говорят на английском языке; портреты великих людей этих стран, внесших вклад в развитие мировой культуры, науки и техники. Экспозиция может быть посвящена какому-либо событию, связанному с изучаемым языком, с народом (народами) англо-говорящих стран. Кабинет своим оформлением и материальным оснащением должен помогать жителю в решении практических, воспитательных, образовательных развивающих задач, и нужно, чтобы он выполнял эту функцию уже на начальном этапе. Самостоятельная работа школьников в кабинете английского языка во внеурочное время, организуемая учителем с привлечением учащихся, будет способствовать их успешному решению.

При изложении материала в данной главе мы исходим из того, что учитель знаком с методикой обучения английскому языку, как она изложена в предыдущих главах, и хочет построить урок так, чтобы применить приобретенные знания и использовать рекомендации непосредственно при работе с детьми на уроках. Мы надеемся, что эта глава поможет учителю интегрировать знания, полученные по методике, дидактике и психологии из прочитанной литературы и из нашей книги, в сочетании с профессиональным опытом, чтобы правильно планировать и проводить уроки.

Рассмотрим, что же необходимо учителю, чтобы осуществлять учебно-воспитательный процесс в Основных направлений реформы школы.

Прежде всего учителю необходимо знать требования к уроку английского языка на современном этапе развития школы. Начнем с них. Урок должен:

- строиться в соответствии с той системой, по которой ведется обучение;
- планироваться с учетом коммуникативной направленности, которая, по возможности, должна его пронизывать в ходе реализации практической цели обучения иностранному языку;
- обеспечивать комплексное осуществление воспитательной, образовательной и развивающей целей;
- иметь благоприятный психологический климат для изучения языка;
- вызывать у учащихся мотивацию изучения английского языка за счет вовлечения каждого в активную речемыслительную деятельность по овладению языком, затрагивая при этом и эмоциональную сферу обучаемого;
- готовить учащихся к самостоятельной работе во внеурочное время;
- оснащаться необходимыми средствами, которые позволяют создавать учебные ситуации и использовать естественные для развития устной речи и помогают в обучении чтению и письму;

— включать разнообразные обучающие игры, чтобы снимать усталость и напряжение;

— вестись в нормальном (но не замедленном) темпе.

Сама профессия учителя обязывает его быть в курсе всех тех важных событий, которыми живет страна, ощущать постоянный дефицит знаний и, следовательно, стремление пополнять их для успешного осуществления стратегии обучения — формирования всесторонне развитой, социально активной личности подрастающего поколения, как этого требует реформа. Учителю необходимо постоянно пополнять свои знания по лингвистике, дидактике, психологии и, главное, по методике, как интегрирующей в себе основные положения указанных наук, для успешного осуществления учебно-воспитательного процесса в школе.

II. После этого подробно изучается УМК и условия, в которых будет проходить учебно-воспитательный процесс: оснащенность кабинета необходимыми средствами и их рабочее состояние, материалы, их количество, качество для работы на уроках на начальном этапе. При отсутствии основных средств обучения и аппаратуры учитель должен заранее предпринять все возможные шаги • для восполнения недостающего. Учитель знакомится также со вспомогательными средствами обучения и заранее планирует пополнение кабинета всеми теми средствами, которые ему понадобятся для успешной работы

В поурочном планировании в книге для учителя сформулированы в общем плане практические задачи и определено содержание урока, то есть его материал, методы и приемы работы с ним, а также средства, которые требуются для проведения урока. Учителю нужно продумать, какие воспитательные, развивающие и образовательные задачи можно реализовать на этом конкретном уроке, с учетом развития детей группы, самого материала и тех важных событий, которые происходят в данный момент. Учитель конкретизирует практические задачи, если в этом есть необходимость. При конкретизации следует исходить из того, что формулировка задачи должна отражать:

— характер взаимодействия учителя и учащихся: ознакомление, тренировка, применение, контроль; конкретно указанный учебный материал; звуки, слова, словосочетания, грамматические структуры, образцы речи, тексты:

— вид формируемой речевой деятельности на основе указанного материала;

— на каком уровне формируется данный вид речевой деятельности: предложение, сверхфразовое единство, развернутый текст;

— условия выполнения, то есть, как будет выполняться задача, какие стимулы будут использоваться.

Таким образом, при планировании урока учитель всегда должен помнить о том, что основными действующими лицами на уроке английского языка являются дети: они слушают иноязычную речь не только из уст учителя, но и в звукозаписи, они говорят, читают вслух и про себя,

они пишут. Именно деятельность детей, их активная работа с усваиваемым материалом на уроке должна быть в центре внимания учителя при планировании. Она и определяет эффективность урока. его обучающий характер. В планировании современного урока предусматривается также его оснащение средствами обучения. Авторы УМК дают свои рекомендации по оснащению. Однако учителю следует конкретизировать, какие средства он должен и может использовать на предстоящем уроке и проверить их «рабочее состояние».

### **Помощь молодому учителю к подготовке уроку**

Урок следует начинать с приветствия и короткой беседы с учащимися на английском языке, чтобы ввести их в атмосферу языка. Естественно, на начальном этапе эта беседа будет носить элементарный характер, но с постепенным усложнением и варьированием.. Важно, чтобы дети воспринимали эту беседу как настоящую, а не воспроизводили штампы. То учитель задает вопрос Who is absent?, а дежурный отвечает. То учитель, войдя в класс и увидя, кого нет, спрашивает! Is (Наташа) absent? или I see (Наташа) is absent today. Why? Или, видя, что все присутствуют, учитель говорит: I see nobody is absent today или I am glad to see you all. В речевой зарядке можно отражать и тематический материал, над которым велась или ведется работа, например о временах года. Но и тут важно, чтобы беседа не носила формального характера. Для этого учитель должен варьировать свои вопросы, высказывания, внося каждый раз какое-то разнообразие и соотнося их с реальной ситуацией. Например, V класс. Пройдено или проходится Present Perfect. На улице выпал снег, учитель, глядя в окно, замечает: Winter has come. I like winter very much. And what about you, children? Ann? Etc. Иными словами, учащимся необходимо переключиться на другой язык, и этому служит начало урока и речевая зарядка, которые, как нам кажется, образно характеризует слово "ice-breaking", употребляемое в Англии, и ведение учителем всего урока на английском языке. Как показывает практика успешно работающих учителей, это вполне достижимо, если учитель строго продумывает свое речевое поведение и планирует постепенное обогащение речи по мере продвижения учащихся. Для учителя иностранного языка очень важным является речевое поведение. Ведение урока на английском языке организует не только детей, но прежде всего самого учителя, не позволяя ему to be too talkative за счет перехода на родной язык, и тем самым экономит драгоценное время урока на активную деятельность учащихся.

**Вопросы:**

1. Какая существует классификация средств обучения?
2. Назовите основные средства обучения и их назначение.
3. Какие вы знаете вспомогательные средства обучения?
4. Что такое программа и что в ней указывается?
5. Расскажите об использовании кабинета английского языка для самостоятельной работы учащихся во внеурочное время.
6. Какие требования предъявляются к современному уроку иностранного языка?
7. В чем заключается предварительная работа учителя, предшествующая планированию?
8. Что включает в себя планирование урока?

## Список использованной литературы

1. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. -М., 1973
2. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. - М., 1974
3. Бородулина М.К. Обучения иностранному языку как специальности. -М., 1975
4. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. - М., 1975
5. Рогова Т.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе средней школы. -М., 1975
6. Демьяненко М.Я. и др. Основы общей методики обучения иностранным языкам. -К., 1976
7. Островский Б.С. Английский язык на факультативных занятиях в средней школе. -М., 1977
8. Пассов Е.И. и др. Беседы об уроке иностранного языка. – Л., 1977
9. Языкова Н.В. Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков. -Л., 1977
10. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. -М., 1978
11. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. - М., 1981
12. Миролюбов А.А. и др. Теоретические основы обучения иностранного языка в средней школе. -М., 1981
13. Тез Н.И. Обучение говорению. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. -М., 1982
14. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения по английскому языку. -М., 1983
15. Аракин В.Д. Методика работы над практическим курсом английского языка. -М., 1984
16. Саломатова К.И., Шатилов С.Ф. Практикум по методике преподавания иностранным языкам. -М., 1985
17. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе, -М., 1986
18. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. –М., 1988
19. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. –М., 1988
20. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. –М., 1989

