

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет**

Е. В. СЕМЕНОВА, В. И. СЕМЕНОВ, Е. В. ПЕТРОВА

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В
ТЕРМИНАХ И ПОНЯТИЯХ**

Учебное пособие

**Красноярск, Лесосибирск
2012**

**УДК
ББК
С 30**

Рецензенты:

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, академик
Академии социальных наук

Л. Н. Перевалова, учитель высшей категории МБОУ «Гимназия»
г. Лесосибирска

Семенова Е.В.

С 30 Теория и методика обучения иностранным языкам в терминах и понятиях: учеб. пособие / Е. В. Семенова, В. И. Семенов, Е. В. Петрова – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2012. – с.

ISBN

Пособие содержит ведущие термины и понятия современной методической науки в области иноязычного образования. Подборка осуществлена в контексте традиций отечественной методики и тенденций зарубежного опыта обучения иностранным языкам.

Пособие структурировано в логике основных тем ГОС ВПО по дисциплине «Теория и методика обучения иностранным языкам»

Пособие предназначено студентов, обучающихся по специальности 050303.65 «Иностранный язык» и направления 050100.62 Педагогическое образование, профиль 050100.62.12 Иностранный язык, а также для учителей иностранного языка.

**УДК
ББК**

ISBN

© Сибирский федеральный
университет, 2012
Е.В. Семенова, 2012
В. И. Семенов, 2012
Е. В. Петрова, 2012

ВВЕДЕНИЕ

Обучение иностранным языкам сегодня в определенной степени – форпост инновационного образования. Этот факт исторически объясним, так как иностранный язык как никакой другой предмет в средней и высшей школе способен отразить те общественные, политические и культурные перемены, которые произошли за последние десятилетия у нас в стране и за рубежом. Сегодня учитель иностранного языка ежедневно оказывается в ситуациях, когда его компетентность подвергается необходимости совершенствования. В этом ряду методическую компетентность учителя иностранного языка можно, вне сомнения, отнести к ведущей. Настоятельная потребность совершенствования данной компетентности обусловлена возможностями открытого информационного пространства, широкими контактами с коллегами из-за рубежа, разнообразным рынком учебной и методической литературы.

Но в то же время обилие информационных источников учитель иностранного языка, как и студент педагогического вуза зачастую испытывает трудности не только в выборе литературы или иных учебных материалов, но и, как показывает практика, в знании и понимании терминологического аппарата современной методики обучения иностранным языкам. Ситуацию усугубляет тот факт, что отечественные и зарубежные методические традиции расходятся в значительной мере. В то же время достижения зарубежной методики нельзя недооценивать, именно они позволяют современному учителю работать в инновационном формате.

Предлагаемое учебное пособие призвано в определенной мере решить данную задачу и ориентировано для ознакомления и проработки ведущих методических терминов и понятий. В пособии представлены ведущие термины и понятия курса «Теория и методика обучения иностранным языкам», некоторые из которых соотносятся в двух методических традициях, некоторые же принципиально расходятся или реализуются в рамках одной их методических традиций: отечественной или зарубежной.

Авторы надеются, что вопросы и задания после каждой темы будут полезны как работающим, так и будущим учителям иностранного языка.

Объем пособия не позволил включить великое множество терминов, которыми сегодня оперирует методическая наука, но выражаем надежду, что предлагаемый материал отражает ведущие тенденции развития мировой

теории и практики иноязычного образования и поможет учителю и студенту совершенствовать свое методическое мастерство.

ТЕМА 1: ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ. МЕТОДИКА КАК НАУКА

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. Предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной (иноязычной) культуры, развитие учащегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной бикультурной принадлежности. Понятие «билингвальное образование» связано с понятием «обучение предметному знанию на иностранном языке, которое предполагает использование иностранного языка в качестве средства овладения учащимися определенными знаниями по предмету, и с понятием «обучение на билингвальной основе». Последнее предполагает овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования изучаемых языков (родного и неродного (неродных)), а также овладение им иностранным языком (языками) как средством образовательной деятельности. Многие исследователи определяют билингвальное образование как элитарное. Его актуальность определяется всеобщей тенденцией к интеграции в разных сферах (экономической, политической и т. д.), что обуславливает и интеграцию предметного знания.

БИЛИНГВИЗМ / BILINGUALISM (от лат. *bi* — двух и *lingva* — язык; двуязычие) — 1. Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками. 2. Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками, практика попеременного общения на двух языках. Существует узкое и широкое понимание билингвизма: в узком смысле это более или менее свободное владение двумя языками. родным и неродным, а в широком смысле — относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции второго языка. Если

владение иностранным языком ниже этого уровня, то нет достаточных оснований считать его признаком билингвизмом.

Разграничивают следующие виды билингвизма.: а) субординативный (субъект владеет одним языком лучше, чем другим) / координативный (владеет разными языками в равной мере свободно), б) активный (субъект более или менее регулярно обращается к обоим языкам) / пассивный (чаще обращается к одному из языков), в) контактный (наблюдается при поддержании билингвом связи с носителями языка) / неконтактный (отсутствие такой связи), г) автономный (языки усваиваются субъектом без последовательного соотнесения их между собой) / параллельный (овладение одним из языков происходит с опорой на овладение другим). Активный билингвизм. может быть, в свою очередь, разграничен на «чистое двуязычие» и «смешанное двуязычие. С точки зрения видов речевой деятельности было предложено выделять несколько видов субординативного билингвизма: рецептивный, репродуктивный, продуктивный. При рецептивном билингвизме субъект способен понять прочитанные (услышанные) им речевые произведения на неродном языке и передать их содержание на родном языке. Репродуктивный билингвизм состоит в том, что индивид может воспроизвести высказывания других лиц на том языке, на котором он их воспринял. Продуктивный билингвизм заключается в способности выражать собственную мысль на разных языках. Когда общение происходит дома на родном языке, а вне дома — на втором, то в таких случаях имеет место естественный билингвизм Искусственный билингвизм — результат изучения второго языка вслед за родным. При смешанном билингвизме у носителя языка создается единая понятийная система для двух языков. При изучении второго языка чаще всего создается субординативный билингвизм, при котором слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка. Субординативный билингвизм характерен для несвободного владения языком, а координативный — для более высокого уровня. Выделяется также комбинаторный тип билингвизм, который предполагает умение субъекта в результате сознательного сопоставления форм выражения в двух языках выбрать оптимальный вариант перевода. Именно такой вид билингвизма считается основой переводческой компетенции, которая, помимо определенного уровня владения двумя языками, включает ряд особых переводческих навыков и умений.

ВТОРОЙ ЯЗЫК / SECOND LANGUAGE – язык который после или наряду с первым служит вторым средством общения и усваивается в социальном окружении. Принято сокращение Я-2. Некоторые авторы считают, что Я-2 и иностранный язык взаимозаменяемы, лишь иногда оговаривая конкретные условия, если их требуется учитывать из тех или иных соображений.

ВТОРИЧНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ — вхождение личности в иной социум (сообщество), О вторичной социализации может идти речь при проживании в другой стране.

ЕСТЕСТВЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА — совокупность речевых и неречевых условий, которые отражают быт, историю, культуру и традиции носителей языка в фактах данного языка. Изучение иностранного языка в естественной языковой среде стимулирует развитие двуязычия (билингвизма). Анализу проблем, связанных с овладением иностранным языком в естественных условиях, уделяется сейчас большое внимание с тем, чтобы приблизить условия учебной языковой среды к условиям реальной коммуникации.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК / FOREIGN LANGUAGE – язык, который изучается вне условий его естественного бытования, т.е. в учебном процессе, и который не употребляется наряду с первым (родным) в повседневной коммуникации. (Гальскова)

ИНТУИТИВНОЕ (от лат. Intueri — пристально, внимательно смотреть)

ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ — **овладение языком/language acquisition** способами, которые используются при естественном усвоении родного языка ребенком: восприятие языкового материала носит непосредственный (имманентный) характер, исключающий перевод; грамматические понятия усваиваются интуитивно из контекста, а не путем сравнения с формами родного языка. Такое овладение языком положено в основу обучения по прямому и натуральному методу. Противопоставляется сознательным методам обучения, основанным на понимании значения слова и грамматической формы и их усвоении в результате использования правил, пояснений и сопоставлений с родным языком.

ИСКУССТВЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА – совокупность моделируемых ситуаций общения, которые вызывают у обучаемых готовность к иноязычной коммуникативной деятельности и побуждают их к адекватному использованию речевых и неречевых средств общения.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ / METHODOLOGY – теоретическая и прикладная наука, предметом которой является научное

обоснование целей, содержания обучения, а также научная разработка эффективных методов, приёмов и форм обучения с учётом поставленных целей, содержания и конкретных условий обучения.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ – процесс систематичного и последовательного сообщения учителем знаний и привитие умений и навыков в области иностранных языков, процесс активного и сознательного усвоения их учащимися, процесс создания и закрепления у детей тех качеств, которые учитель стремится у них воспитать.

ПЕРВЫЙ ЯЗЫК / FIRST LANGUAGE. В лингводидактике под этим термином понимают: 1) ИЯ, которым человек владеет на более высоком уровне (речь не идет о последовательности овладения/изучения); 2) о П.я. говорят как о родном языке (приняты сокращения Я-1, РЯ). Однако Я1=РЯ не является обязательным (например, в ситуации бытового двуязычия).

РОДНОЙ ЯЗЫК – язык, на котором родители начинают общаться с ребенком с момента его рождения. (Гальскова)

ЯЗЫК / LANGUAGE – естественно возникшая и закономерно развивающаяся семиотическая (знаковая) система, обладающая свойством социальной предзнаменности (т.е. существует не для отдельного индивида, а для определенного социума). (Гальскова)

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – 1. Процесс или совокупность образовательных процессов по ИЯ. 2. Совокупность институтов, деятельность которых направлена на обучение школьников современным иностранным языкам. 3. Социально-культурная сфера деятельности по приобщению граждан общества к ИЯ.

УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ:

BREAKTHROUGH – начальный уровень, уровень, не подлежащий сертификации. Starter level.

WAYSTAGE LEVEL – элементарный уровень владения иностранным языком, уровень экзамена KET (Key English Test) Кембриджского университета. Elementary level.

THRESHOLD LEVEL –пороговый, базовый уровень, уровень многих национальных стандартов для выпускников средней школы. Уровень экзамена PET (Preliminary English Test) Кембриджского университета. Pre-intermediate – Intermediate level.

VANTAGE LEVEL – пороговый продвинутый уровень, или уровень независимого пользователя. Уровень экзамена FCE (first Certificate English) Кембриджского университета. Intermediate level.

EFFECTIVENESS LEVEL – уровень компетентного пользователя. Уровень экзамена CAE (Certificate in Advanced English). Upper- intermediate level.

MASTERY LEVEL – Уровень свободного владения языком на уровне образованного носителя языка. Уровень экзамена CPR (Certificate of Proficiency in English). Proficiency level.

Вопросы и задания:

1. Какой вид билингвизма более характерен для учащихся массовой школы и почему?
2. При каких условиях иностранный язык и второй могут стать взаимозаменяемыми?
3. Возможно ли добиться на уроке иностранного языка создания естественной языковой среды? Если нет, то что этому мешает?

ТЕМА 2: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ. Концепция формирования вторичной языковой личности была впервые предложена И.И. Халеевой. Представляет собой весьма оригинальное и нетрадиционное видение проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции. При обучении иноязычной текстовой деятельности обучаемые должны видеть отличия между иноязычным и родным материалам не только на вербальном, но и на лингво-когнитивном уровне. Такое проникновение в смысл высказывания возможно, когда обучаемые научатся воспринимать, видеть и трактовать иноязычный текст с позиции природных носителей языка. Для этого необходимо соединить обучение иностранному языку и культуре страны изучаемого языка с изучением родного языка и родной культуры. Вторичная языковая личность — новая лингводидактическая категория, которая рассматривается в качестве одной из центральных в современной методике. В обобщенном виде она определяется как «совокупность

способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других «культур». Развитие у обучаемого черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, обозначена как стратегическая цель обучения иностранному языку. Достичь этой цели – значит развить у обучаемых способность к общению в «параметрах» текстовой деятельности.

Рассматривая проблему качеств вторичной языковой личности, ученые говорят:

1) о социокультурных качествах вторичной языковой личности., к которым относят: лингвострановедческую наблюдательность, социокультурную восприимчивость к обнаружению тенденций во взаимодействии национального и интернационального в языковых полях тематически связанной лексики; социокультурную непредвзятость (отсутствие этнопсихологических предпосылок для лингвострановедческой интерференции) при толковании лингвострановедческих явлений; развитие эмпатии, доброжелательности, толерантности, коммуникабельности, рефлексии;

2) о способностях вторичной языковой личности, к которым относят способность устанавливать и поддерживать иноязычные контакты, понимать и быть понятым партнером по иноязычному общению, ориентироваться в межличностной коммуникации, прогнозировать особенности интерсоциального поведения участников общения, адекватного целям, сферам и обстановке коммуникативного процесса.

Названные способности детализированы как:

а) способности к освоению языкового кода, правил произношения и правописания, словообразования и построения предложения; б) дискурсивные способности — способность соединять отдельные предложения в связное сообщение, дискурс, используя различные синтаксические и семантические средства когезии; в) иллокутивные способности — способность выражать мысли и эмоции, манипулирующая способность, творческие способности; г) социолингвистические способности — сензитивность к диалектным и стилевым различиям, естественность (аутентичное использование языка), понимание культурных феноменов и риторических фигур; д) стратегические способности — способность

использования вербальных и невербальных средств в иноязычной коммуникации

Следует отметить, что некоторые ученые считают неправомерным говорить о вторичной языковой личности. Считается, что в данном случае происходит отождествление вторичной языковой личности с компетенцией носителя языка. Формирование вторичной языковой личности — единый процесс развития индивида, поэтому деление личности на вторичную и так далее является искусственным.

КУЛЬТУРА / CULTURE (от лат. culture, использовалось лишь в контексте «культивировать почву»). Культура и цивилизация в широком этнографическом смысле есть единый комплекс, включающий знания, веру, искусство, закон, мораль, обряды и привычки, которые приобретает человек в обществе. В настоящее время существует несколько подходов к анализу и классификации понятия «культура». В сфере методики обучения иностранному языку наиболее популярные определения носят упрощенный характер и включают в культуру ценности, нравы, обычаи, праздники, ритуалы и т. п., что обычно отражается в учебниках по иностранному языку. Проблема соизучения языка и культуры получила широкое освещение в работах отечественных и зарубежных ученых.

ЛИНГВОДИДАКТИКА (от лат. lingua — язык и didaktikos — поучительный). Термин «лингводидактика» получил распространение в 1970-е гг. и становится все более популярным. Среди ученых нет единого мнения о содержании и назначении термина «лингводидактика». Одни расширительно толкуют это понятие как обозначающее совокупность теоретических и практических вопросов преподавания иностранного языка и фактически заменяют им термин «методика», другие (их большинство) рассматривают понятия «методика» и «лингводидактика» как синонимичные, третьи стремятся разграничить эти два термина и утверждают их право на самостоятельное существование. Прерогативой лингводидактики являются основные закономерности овладения/усвоения иностранного языка в учебных условиях. Л., интегрируя знания из таких областей, как психология, физиология, лингвистика, психолингвистика, социология, теория познания, семиотика и кибернетика, формирует общие закономерности, касающиеся способов усвоения иноязычных знаний, навыков и умений лингводидактика усилила теоретический фундамент методики обучения иностранному языку,

занимающейся в отличие от лингводидактики закономерностями процесса обучения иностранному языку.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ТЕСТ — подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное апробирование с целью определения его показателей, качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или в целом коммуникативной компетенции. Результаты лингвистического теста поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям. Крупные тесты со многими (более 40-50) заданиями называются комплексными тестами, или тестовыми батареями.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ / LANGUAGE TESTING - направление в методике, которое занимается разработкой и использованием языковых и речевых тестов и, с одной стороны, является областью методики преподавания иностранного языка, а, с другой стороны, относится к педагогическому (предметному) тестированию как часть к общей тестологии. В общую тестологию входят также психологические, профессиональные и другие тесты. Периодизация истории тестирования различна у российских и зарубежных исследователей. Однако все они считают, что первые языковые тесты (в современном понимании) составлялись в США и Канаде в начале XX в.

ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМА. — комплексная межуровневая единица, представляющая собой диалектическое единство лингвистического (знак, значение) и экстралингвистического (понятие, предмет). Будучи единицей более глубокого уровня, чем слово, лингвокультурема аккумулирует в себе как собственно языковое представление («форма мысли»), так и тесно связанную с ней внеязыковую культурную среду. Она может быть выражена словом, концептом, словосочетанием, целым текстом, не встречающимися (или встречающимися в другой форме) у членов иной лингвокультурологической общности. Поэтому лингвокультурема имеет коннотативный смысл, часто не один, который не всегда может быть понят иноязычным коммуникантом. Она живет в языке, только пока жив породивший ее идеологический контекст (например, юмористические четверостишия).

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ (от лат. lingua — язык, culture — культура и logos — учение) — научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и

отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания. Сложилась в конце 1960-х - начале 1970-х гг. на базе методики преподавания иностранного языка с целью обеспечения научных основ введения и активизации данных о стране и культуре изучаемого языка. Основоположником лингвокультурологии является В.В. Воробьев. Он считает, что лингвокультурология — это аспект лингводидактики, рассматривающий проблемы взаимодействия культуры и языка в процессе его функционирования, описания и преподавания. Находится в кругу смежных наук: социолингвистики, этнолингвистики, психолингвистики, лингвосрановедения, культурологии. В число объектов исследования включаются также речевое поведение, взаимодействие религии и языка, речевой этикет и текст как важнейшая единица культуры. Лингвокультурология значительно расширила рамки лингвострановедения. Подход к обучению с позиций лингвокультурологии, позволил более комплексно и функционально формировать иноязычную коммуникативную компетенцию обучаемых, в частности, социокультурного компонента.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ — субъект, обладающий совокупностью знаний, умений, навыков, способностей, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность, а именно: говорить, общаться, создавать устные и письменные тексты, отвечающие условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь. Новое звучание понятие «языковой личности» приобрела в исследованиях Ю.Н. Караулова. Он соединяет способности человека с особенностями порождаемых им текстов. Тексты служат характеристикой языковой личности.

Языковая личность — любой носитель того или иного языка (типичный или самобытный), охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования средств данного языка для отражения окружающей действительности (картины мира). В структуре языковой личности выделяются три уровня: 1) вербально-семантический, предполагающий владение языком; 2) лингво-когнитивный (тезаурусный) — понятия, концепты, идеи, представления, складывающиеся в картину мира; 3) мотивационно-прагматический, включающий коммуникативную сеть: цели, мотивы, интересы, оценки, сферы, ситуации, роли, проявляющиеся в речевой деятельности. Языковая личность — сквозная идея, которая пронизывает все аспекты изучения языка, базовое понятие общей теории

обучения языкам. Обучение любому языку — это одновременно и развитие личности, ее духовных способностей и возможностей.

Вопросы и задания:

1. Чем обусловлен научный интерес к вторичной языковой личности?
2. Чем лингводидактика отличается от методики и что общего между ними?
3. Какие уровни выделяются в структуре языковой личности?

ТЕМА 3: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ГИПОТЕЗА ИДЕНТИЧНОСТИ. Основана на предположении о сходстве психолингвистических процессов при овладении Я-1 и Я-2, опоре на одни и те же врожденные универсальные механизмы, не зависящие от каких-либо внешних условий овладения иностранным языком. Отсюда ее краткое название — гипотеза Я-1=Я-2. Теоретической основой является структурная лингвистика Н Хомского, указывающая на универсальность когнитивных закономерностей овладения языком (универсальная грамматика). Несмотря на критику всех постулатов Г.и, она сыграла большую роль в понимании процесса усвоения иностранного языка как креативной, активной, осознанной деятельности. Однако данная модель имеет большие перспективы при изучении иностранного языка в естественной языковой среде.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ / INTERFERENCE (от лат. inter — между и ferio — касаюсь, ударяю) — взаимодействие языковых систем, речевых механизмов, отрицательное воздействие системы родного языка на изучаемый иностранный язык. И. возникает не только со стороны родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им, но и при изучении третьего иностранного языка например, немецкого после английского. Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемых иностранных языков и охватывает все уровни языка (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), оказывает влияние в целом на развитие речевой деятельности на иностранном языке

(продуктивной и рецептивной), а также может сказываться на внеречевом поведении. В широком смысле это перенос навыков общения и поведения, усвоенных на родном языке, на иностранный язык.

ИНТЕРЯЗЫК / INTERLANGUAGE — промежуточный язык. Термин введен Л. Селингером в 1972 г. Для этого понятия имеются подобные термины других зарубежных исследователей: переходная компетенция (Transitional Competence), аппроксимативная система (Approximative System), язык учащегося (Lernersprache). Термин интерязык более распространен. Интерязык — это специфическая система, создаваемая учащимся, совокупность речевых характеристик (включающих правильные формы и отклонения), свойственных говорению на неродном языке в процессе овладения им. Интерязык включает разнообразные типы ошибок, обусловленные различными причинами, например, неверными аналогиями из родного или другого иностранного языка, аффективными и социальными факторами, неверно понятым языковым материалом и т. д. Интерязык — это своего рода защитный механизм пользователя иностранного языка. Характерные признаки интерязыка проявляются у эмигрантов, которые научились языку страны, в которой живут, до уровня «выживания» и перестали его изучать. В этой ситуации можно говорить об окаменении (Fossilisierung) и пиджинизация (Pidgin English — язык общения между англичанами и китайцами, африканцами и др.), упрощение для осуществления необходимой коммуникации.

Изучение процессов, связанных с интерязыком, нашло отражение в проблематике компенсаторных и коммуникативных стратегий и межъязыковой гипотезе усвоения иностранного языка. Каждой стадии развития интерязыка сопутствуют свои характерные ошибки, обусловленные различными причинами.

КОНТРАСТИВНАЯ ГИПОТЕЗА / CONTRASTIVE ANALYSIS HYPOTHESIS

Овладение Я-2 базируется на психологии бихевиоризма — формирование навыка через практику и подкрепление. Поскольку ко времени освоения Я-2 навыки пользования Я-1 являются прочными, они оказывают решающее влияние на становление новых навыков Я-2. Перенос навыков может быть положительным — в случае сходства языковых явлений и отрицательным — при расхождении. Отсюда были сделаны выводы о различиях между овладением Я-1 и Я-2 и о необходимости сопоставлять системы Я-1 и Я-2 для выявления фактов совпадений и расхождений. В настоящее время

процесс овладения Я-2 рассматривается в более широком контексте процессов речемыслительной деятельности.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ГИПОТЕЗА / INTERLANGUAGE HYPOTHESIS. Основана на положении о том, что в ходе обучения иностранному языку ученик образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты Я-1 и Я-2 — смешанный межъязыковой код (интерязык), а также свои собственные специфические особенности, независимые от Я-1 и Я-2. Обучаемый, опираясь на свой речевой опыт в Я-1, свои техники и стратегии, последовательно продвигается к овладению Я-2. Межъязыковая гипотеза является основой личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку.

НЕДОСТАТОЧНОЕ ОБОБЩЕНИЕ / UNDERGENERALIZATION - использование слова для обозначения класса объектов, событий или обстоятельств, который является меньшим, более специализированным, чем тот, который обычно этим словом обозначается.

НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА / NATIVE SPEAKER — представитель языковой общности, владеющий нормами языка, активно использующий данный язык (обычно являющийся для него родным) в различных бытовых, социокультурных, профессиональных сферах общения.

ПЕРЕНОС / TRANSFER — воздействие системы одного языка (родного или иностранного) на овладение другим иностранным языком. Перенос может быть межъязыковым и внутриязыковым. Различают два типа переноса: негативный/negative (затрудняющий усвоение иностранным языком) и позитивный/positive (облегчающий усвоение). Позитивный перенос возникает в силу совпадений в системах родного и изучаемого языков, что оказывает положительное влияние на усвоение системы, нормы, узуса иностранного языка. Внутриязыковой перенос характеризуется положительным влиянием уже усвоенных языковых знаний, навыков, умений на формирование новых.

ЧРЕЗМЕРНОЕ ОБОБЩЕНИЕ, СВЕРХОБОБЩЕНИЕ / OVERGENERALIZATION - расширение моделей употребления слова таким образом, чтобы оно охватывало обстоятельства, события или объекты, выходящие за пределы того, для обозначения чего это слово обычно используется. Такое чрезмерное расширение (как оно также называется) часто наблюдается у маленьких детей, например название лошади "собачкой".

Вопросы и задания:

1. Докажите, что межъязыковая гипотеза является выражением лично-ориентированного образования.
2. Чем можно объяснить, что у учащихся средней школы чрезмерное обобщение преобладает над недостаточным обобщением?
3. Дайте развернутую характеристику понятию «носитель языка».

ТЕМА 4: ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ПРИНЦИП АКТИВНОСТИ – общедидактический принцип, предполагает сообщение учащимся целей обучения, творческое выполнение ими самостоятельных работ, активное усвоение учебного материала, активизацию мыслительной деятельности. Активность предполагает способность к самостоятельной работе и к творческой инициативе, а главное – умение систематически работать над языком. Принцип активности может быть осуществлен при наличии следующих условий:

1. Развитие активной мыслительной деятельности, что достигается речевой основой обучения.
2. Мотивации и интереса.
3. Развитие навыков и умений самостоятельной работы (сочинение или рассказ по данным тезисам, определение главной идеи стихотворения, работа над справочником) в классе и индивидуализации обучения (использование разных вариантов однотипных заданий; оказание различной помощи учащимся при выполнении одного и того же задания; различная длина пауз для выполнения задания и т.п.).

ПРИНЦИП ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ. Суть данного принципа определяется тем, что при формировании каждого вида речевой деятельности и аспекта языка

используются особые упражнения и задания, построенные с учетом специфических механизмов, лежащих в основе формирования каждого отдельного языкового и речевого навыка.

ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТИ И ПОСИЛЬНОСТИ - общедидактический принцип, реализуется в делении учебного материала на этапы и в подаче его небольшими дозами, соответственно возрастным особенностям и развитию речи.

ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ. Суть данного принципа заключается в следующем: какому бы аспекту языка или виду речевой деятельности мы ни обучали, одновременно в большей или меньшей степени мы задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности.

ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ предполагает формирование необходимого и достаточного уровня коммуникативных умений у учащихся в качестве основной цели обучения.

ПРИНЦИП КОМПЛЕКСНОСТИ предполагает совместное усвоение всех четырех видов речевой деятельности, предполагающее их взаимовлияние друг на друга при ведущей роли каждого из видов попеременно на разных отрезках процесса обучения.

ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ Наглядность помогает создавать представления об отдельных предметах и явлениях, но чтобы сформировать понятия, нужны активная мыслительная деятельность. Средства наглядности помогают возникновению представлений, а мышление превращает эти представления в понятия. Такова роль наглядности. С помощью наглядности создаются учебные ситуации, которые помогают развивать речевую активность, подготавливая учащихся к практической деятельности в реальных жизненных ситуациях. Принцип наглядности осуществляется при помощи лингвистических (контекст, толкование новых слов знакомыми словами изучаемого языка, подбор синонимов и антонимов, сравнение явления родного и иностранного языков; речь учителя) и экстралингвистических средств (изобразительные средства, мимика, жесты, движения, демонстрация предметов и наблюдение явлений окружающей действительности). На уроках иностранного языка нужно пользоваться не только зрительной наглядностью, но обращаться также к слуху и к другим ощущениям (в т.ч. и к двигательным, связанным с процессом говорения и письма). Средства наглядности используются для развития навыков и умений речевой действительности:

- для создания или иллюстрации речевого образца;
- для ограничения круга тех предметов и явлений, вербальное обозначение которых известно говорящему;
- для создания опоры в процессе высказывания;
- для создания ситуации общения.

ПРИНЦИП РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ – общедидактический принцип, который подразумевает, что правильно организованное обучение способствует развитию учащихся. Процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития. И между процессами развития и процессом обучения устанавливаются сложные динамические зависимости.

ПРИНЦИП СИНТЕТИЧНОСТИ УСВОЕНИЯ – принцип, суть которого заключается в интуитивном усвоении лексических фраз и целых грамматических структур языка без анализа и перевода. К данному принципу можно также отнести принцип глобального восприятия структур и принцип усвоения лексики во фразе.

ПРИНЦИП СИСТЕМАТИЧНОСТИ - общедидактический принцип, подразумевает концентрическое усвоение материала. Систематичность проявляется в организации и последовательной подаче материала («от легкого к трудному») и обеспечивает доступность и посильность обучения.

ПРИНЦИП СОЗНАТЕЛЬНОСТИ – общедидактический принцип, при помощи которого обеспечивается основательное знание фактов, определений, законов, глубокое смысловое понимание, осмысление выводов, обобщений с умением правильно выражать свои мысли в речи, превращение таких знаний в умения самостоятельно пользоваться знаниями на практике. Принцип сознательности должен характеризоваться в обучении такими основными признаками, как использование языкового мышления учащихся, осознание стоящих перед ними задач, опора на самостоятельный поиск решений и логическое мышление, включение знаний в содержание обучения. Практическая реализация принципа сознательности при обучении иностранному языку предполагает:

- опору на родной язык учащихся (истолкование новых языковых явлений), в этом случае будет использовано их языковое мышление;
- осознание учащимися стоящих перед ними задач;
- опору на самостоятельный поиск решения и логическое мышление учащихся (языковая догадка);

- включение знаний в содержание обучения (знания сообщаются чаще всего в виде правил, инструкций, образцов, переводных эквивалентов).

ПРИНЦИП УСТНОЙ ОСНОВЫ И УСТНОГО ОПЕРЕЖЕНИЯ. Суть данного принципа заключается в том, что устная речь должна предшествовать письменной. Устная речь появилась раньше письменной, и человек усваивает родной язык сначала в устной форме, а письменная речь есть лишь фиксированная устная речь, следовательно, нужно сначала научиться говорить и понимать, а это уже обеспечит умение читать и писать.

ПРИНЦИП УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА предполагает опору на родной язык, выстраивание параллелей с родным языком, установление общих закономерностей, с целью глубокого постижения строя языков. В основе данного принципа лежат две противоположные тенденции, которые условно можно охарактеризовать как положительную и отрицательную - явления переноса и интерференции.

Вопросы и задания:

1. В чем специфичность действия принципа наглядности при обучении иностранному языку?
2. Почему при обучении иностранному языку так важен принцип устной основы и устного опережения?
3. Обоснуйте действие принципа комплексности при обучении иностранному языку?

ТЕМА 5: СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ включает в себя следующие компоненты:

- системные знания об изучаемом языке, имеющие коммуникативное значение, специфические речевые правила высокого уровня обобщенности, а также фоновые знания.
- навыки (произносительные, лексические, грамматические и орфографические) оперирования отобранным минимумом языкового материала;
- речевые умения;

- учебные умения
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический и орфографический)
- речевой материал: речевые образцы, формулы и клише, ситуации общения, темы, образцы текстов для аудирования, для различных видов чтения, а также диалоги-образцы;

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИЯ предполагает отбор необходимого материала: 1) языкового (лексического, грамматического, фонетического), 2) речевого, 3) социокультурного. Критерии отбора могут быть разными, но в их основе всегда лежат такие факторы, как: предполагаемый контекст деятельности обучаемых, их реальные запросы, интересы и потребности; возраст; общий уровень образованности; уровень владения языком.

МОТИВАЦИЯ / MOTIVATION — процесс действия мотива. Иерархию основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора иностранного языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом: необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т. д.); получение доступа к существующей на изучаемом языке информации; осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителем языка. Объективные факторы преломляются в индивидуальном представлении и становятся источником мотивации в изучении языка. И.А. Зимняя определяет мотивацию применительно к иностранному языку как совокупность самых различных побудителей, потребностей, мотивов, чувств, правил, норм, желаний и др. Сложившиеся индивидуально-личностные представления на основе полученных впечатлений, благоприятно воздействующих на воображение (полюбившиеся герои фильмов и литературных произведений, национальные ценности, мелодии песен и т. д.), являются источником мотивированного подхода к изучению языка. Среди факторов, влияющих на формирование мотивации, наибольшую роль играют способы организации учебной деятельности, например, индивидуальных психологических различий, коллективные формы работы, ролевые игры. Различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, родители, окружение). Внутренняя мотивация обусловлена значимостью информации о стране, культуре, традициях, истории страны изучаемого языка. Интерес к такой информации

является силой, которая постоянно поддерживает мотивацию. Зарубежные ученые акцентируют внимание на мотивации интеграции и инструментальной мотивации, где первая определяется желанием личности интегрироваться в новую культуру, а вторая — ее стремлением изучать язык ради профессиональной карьеры. Е.И. Пассов называет мотивационную готовность важным фактором успешного участия человека в иноязычном общении.

РЕЧЕВОЙ НАВЫК речевая операция, выполнение которой доведено до степени совершенства. Навык предполагает способность к совершению автоматизированных операций или их сочетания, которая в любой момент может быть реализована.

РЕЧЕВОЕ УМЕНИЕ предполагает творческую деятельность по использованию языковых и речевых средств, связанную с использованием воображения, эмоций, мышления и др.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ призван определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном конкретном этапе и применительно к данным конкретным условиям.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ / NATIONAL CURRICULUM – утвержденный государством нормативный документ, определяющий обязательный минимум требований к образованию и содержанию обучения; описывает цели и задачи обучения, включает в себя перечень умений и навыков, на достижение которых направлено образование, устанавливает максимальный объем учебной нагрузки обучающихся. Наличие такого документа означает, что школа и государство в целом берут на себя обязательство по обеспечению учащихся соответствующей подготовкой.

На основании Госстандарта разрабатываются региональные стандарты и образовательные программы для разных типов школ, высших и средних специальных учебных заведений, которые в дальнейшем конкретизируются в учебных планах, программах и тематических планах. Государственный образовательный стандарт служит также ориентиром при написании учебников, разработке экзаменационных материалов, контрольных заданий и тестов.

ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ / PROGRAMME. Английский термин *programme* используется как синоним *course* в значении «курс обучения». *Teacher*

Training Course / Programme (курс или программа подготовки учителей), English Language Course / Programme (курс английского языка) и т. д.

программа обучения больше по объему, чем курс, рассчитана на длительный период обучения и имеет большее, чем курс, количество часов. Программа обучения может включать в себя несколько курсов или серии курсов, из которых студенты выбирают несколько обязательных и факультативных.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА / SYLLABUS — рабочий документ, которым пользуется учебное заведение, является неотъемлемой частью учебного плана или образовательной программы. Учебная программа может изменяться или корректироваться в зависимости от нужд и типа конкретного учебного заведения, изменения условий обучения. Учебная программа отражает работу того или иного подразделения в учебном заведении: в колледже, техникуме, университете и т. д.

РАЗРАБОТКА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ / SYLLABUS DESIGN – разработка учебной программы по какому-либо предмету для определенного типа учебного заведения, которая осуществляется с учетом условий обучения и рассчитана на определенный контингент учащихся.

ТИПЫ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

1. product-oriented syllabus.-ориентированы на продукт, результат
2. process-oriented syllabus - ориентированы на процесс учения.

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОГРАММ:

- по степени обязательности разработки: *a priori syllabus*, *a posteriori syllabus*, *negotiated syllabus*;
- по ориентации на цели обучения: *learning-centred syllabus*, *skills-centred syllabus*;
- в зависимости от используемой единицы обучения: *structural / grammatical / language-centred syllabus*, *content-based (topic-based / theme-based, situational syllabus)*, *functional-notional syllabus*, *lexical syllabus*, *task-based /procedural syllabus*.

A PRIORI SYLLABUS VS. A POSTERIORI SYLLABUS

- *a priori* - предварительный отбор и организация материала, служит основой для дальнейшего планирования учителем хода урока и заданий для учащихся.
- *a posteriori* - составляется в процессе ретроспективного анализа. По окончании курса обучения в ней фиксируется использованный языковой материал и выполненное задание.

NEGOTIATED SYLLABUS / «ПРОГРАММА-ДОГОВОР» – обсуждается, а затем разрабатывается преподавателем

совместно со студентами в процессе обучения на основе анализа. Ключевым отличием программы этого типа от традиционных программ является то, что она разрабатывается учащимися и учителями совместно, учащиеся активно вовлекаются в решение вопросов, связанных с содержанием обучения.

LEARNING-CENTRED SYLLABUS /ПРОГРАММА, ориентированная на процесс учения, овладения языком. должна быть динамичной, включать в себя компенсаторные механизмы, которые позволяют учителю перестраивать курс или методику в зависимости от выявленных особенностей, интересов учащихся, которые изменились в ходе обучения.

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ – практическая реализация концепции и принципов обучения в конкретной учебной программе. Он отражает основные теоретические понятия, лежащие в основе подхода к обучению и является основой для разработки содержательной стороны учебного процесса. Выделяют следующие подходы к разработке программ.

Синтетический подход

- ориентирован на результат, продукт обучения
- дедуктивный характер
- отбор текстов языкового материала, их анализ, деление на речевые образцы, структуры
- задача обучаемого: самостоятельно научиться объединять, синтезировать отдельные фрагменты в процессе порождения речи.

Аналитический подход

- ориентирован на процесс, а не на результат обучения
- использование методически необработанного языкового и текстового материала
- индуктивный характер
- учебный материал: темы, ситуации, коммуникативные занятия
- задача обучаемого: выявить закономерности и однотипные структуры на уровне системы языка.

Функциональный подход

- реализуется в коммуникативном методе преподавания иностранных языков и предполагает функциональную, организацию изучаемого материала.
- Функционально-содержательный подход к разработки программ оказал существенное влияние на преподавание иностранных языков. Его использование заставило учителей переориентироваться на содержательную сторону обучения
- зарубежные исследователи функционально-содержательного подхода занимались в основном проблемами разработки учебных программ, отбором и организацией содержания обучения на функциональной основе.

PPP (PRESENTATION, PRACTICE, PRODUCTION) — модель «три П» (презентация, практика, применение) – самая распространенная в западной методике модель обучения иностранному языку. SUBJECT / УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА, ПРЕДМЕТ, например, «Методика преподавания иностранных языков Language Pedagogy или English Language Teaching (ELT).

UNIT / 1.(РАЗДЕЛ УЧЕБНИКА, УРОК). рассчитан на несколько учебных занятий (lesson). **2. ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ (teaching unit / learning unit)** — минимальная единица языка, которая лежит в основе обучения. Это может быть отдельный звук, слово, предложение, диалогическое единство и даже микротекст.

Вопросы и задания:

1. Почему при обучении иностранному языку такое большое внимание уделяется мотивации учащихся?
2. Почему при отборе содержания иноязычного образования необходимо учитывать экстралингвистические факторы?
3. Чем отличается речевой навык от речевого умения?
4. Раскройте развивающий и воспитательный смысл программы-договора.
5. Сравните подходы к разработке программ, выявите специфику каждого из них.

6. Приведите примеры содержания обучения иностранному языку по любому УМК.

ТЕМА 6: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИЯ

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ / DISCOURSE COMPETENCE - способность порождать и воспринимать (в зависимости от параметров соответствующей коммуникативной ситуации) различные дискурсы. Дискурсивная компетенция. включает: 1) владение набором типов дискурсов; 2) умение выбирать тот тип дискурса, который соответствует коммуникативной цели говорящего и обеспечивает реализацию его коммуникативных намерений; 3) умение создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, с учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели; 4) умение обеспечить уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка и учитывая особенности менталитета носителя языка; 5) умение понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на знание ситуации, говорящего, его коммуникативной цели, а также на фоновые знания о стране и народе — носителе языка.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ. Термин зачастую употребляется, когда речь идет о коммуникативной компетенции по отношению к иностранному языку. Здесь важно указать на понимание того что иноязычная коммуникативная компетенция, не представляет собой аналог коммуникативной компетенции носителя языка, носит принципиальный характер, поскольку представления о природе компетенции оказывают непосредственное влияние на разработку путей и способов ее формирования. Аргументы в пользу различий между двумя упомянутыми видами компетенций сводятся к следующему:

- 1) требование того, чтобы изучающие иностранный язык обладали тем же мастерством в языке, что и (образованный) носитель, игнорирует условия, в которых изучается язык. Совершенно очевидно, что способы усвоения языка для носителя и изучающего его как иностранный различны;
- 2) радикально различаются условия использования родного языка и иностранного языка в искусственных условиях учебного процесса;

3) использование языка как родного и как иностранного базируется на различных психологических механизмах. Например, различной является степень осознаваемости речевых действий, степень состояний неопределенности и тревожности (носитель не тревожится по поводу употребления родного языка) и т. д.;

4) последовательное стремление к формированию коммуникативной компетенции изучающего иностранного языка по образцу носителя языка не является целью изучения ИЯ вообще и в нашей образовательной системе в частности.

Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» неоднократно модифицировалось, изменялось по содержанию и объему. «иноязычная коммуникативная компетенция» является интегративной целью обучения иностранному языку.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. В иноязычной коммуникации прослеживается взаимодействие а) языка, отражающего культуру народа и выступающего как определенная форма культурного поведения; б) культуры, передающей своеобразие общественно-исторических условий и специфику культурной жизни; в) субъекта, носителя языка и культуры. Отсюда иноязычная коммуникация определяется как совокупность разнообразных форм отношений, взаимодействия и общения между индивидами и группами, принадлежащими разным по отношению к своей культуре, в ходе которых каждый из них исключительно или поочередно является производителем или потребителем информации при использовании вербальных и (или) невербальных знаков. Более распространенным и шире отражающим современное понимание цели обучения иностранному языку как обучение иностранному языку и культуре, является межкультурная коммуникация.

ИНТЕРАКЦИЯ — устный и (или) письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения речи могут чередоваться либо (при устном общении) накладываться друг на друга одновременно. И даже если строго соблюдается очередность высказываний, слушающий, как правило, пытается предугадать общий смысл адресованного ему высказывания и заранее сформулировать ответ. Следовательно, для того чтобы овладеть интеракцией, недостаточно просто научиться восприятию и порождению высказываний. На качество интеракции влияют индивидуальные

особенности и другие факторы. Интеракция имеет особое значение для речевого общения и изучения языка. Исследование процесса интеракции проводится в дидактических целях в рамках анализа отдельных сегментов урока (шагов - «sequence of events») и последовательности действий учителя и учащегося, связанных с категориями.

КОММУНИКАНТ — участник коммуникации (коммуникативного акта), порождающий высказывания (тексты) и интерпретирующий их.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ / COMMUNICATIVE COMPETENCE — способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Предполагает способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения. Учащийся владеет коммуникативной компетенцией, если он в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка. Число составляющих коммуникативной компетенции и их название варьируется, но большинство ученых придерживаются следующего деления: лингвистическая (языковая)/ **linguistic competence**, социолингвистическая/**sociolinguistic competence**, социокультурная/**sociocultural competence**, компенсаторная (стратегическая)/**strategic competence**, дискурсивная/**discourse competence**.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ — особый вид потребностей, побуждающих вступать в речевое общение с целью решения вербальных и невербальных задач. Характеризуются на основе следующих параметров: а) коммуникативные задачи и их вербальные и невербальные способы решения; б) используемые виды речевой деятельности; в) типы текстов и дискурсов, функционирующих в процессе коммуникации; г) осуществляемые в ходе коммуникации речевые акты. Коммуникативные потребности — основная категория коммуникативного подхода к обучению иностранному языку.

КОММУНИКАЦИЯ / COMMUNICATION - Современная наука располагает большим количеством трудов, посвященных философским,

социологическим, психологическим, педагогическим и лингводидактическим проблемам изучения общих свойств коммуникативных процессов, анализа их роли в развитии общества и личности. Понимается неоднозначно: в одних случаях коммуникация отождествляется с общением, в других рассматривается через понятие «информация». Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом (человеком, животным, машиной). Она выражается в том, что субъект передает некую информацию, которую получатель должен принять, понять (правильно декодировать), усвоить и в соответствии с этим поступать. Получатель информации является в подобных случаях объектом. В коммуникации мы имеем дело с процессом однонаправленным, информация течет только в одну сторону, она циркулирует асимметрично: отправитель — послание — получатель. Общение всегда процесс коммуникативный, оно богаче, так как связывает людей не только передачей информации, но и практическими действиями, элементом взаимопонимания, внутренним психологическим содержанием. Общение всегда двусторонний процесс. В общении информация циркулирует между партнерами, поскольку оба они равно активны. В общении главное — это взаимосвязь субъектов, а в коммуникации — передача сообщений от отправителя к получателю. Общение возможно только между одушевленными существами, коммуникация возможна и между неодушевленными предметами. Понятие «общение» входит в понятие «коммуникация» только одной информационной стороной. Коммуникация рождается и функционирует в обществе, развиваясь и видоизменяясь вместе с ним. Любая появившаяся новая социальная реалья фиксируется в живом языке, который является инструментом в осуществлении коммуникации. Отождествление коммуникации и общения некорректно. Процесс коммуникации культур осуществляется посредством языка. В контексте обучения иностранному языку мы говорим об иноязычной коммуникации как специфическом виде деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия.

КОМПЕНСАТОРНАЯ (СТРАТЕГИЧЕСКАЯ) КОМПЕТЕНЦИЯ / STRATEGIC COMPETENCE — способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода

пользователем. И.Л. Бим определяет компенсаторскую компетенцию как составляющую целей обучения. Ее формирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений, а именно:

1) уметь при незнании какого-либо нужного слова заменить его известным синонимом или описанием понятия;

2) уметь переконструировать высказывание, используя более простые предложения (например, опустить придаточные и т. д.);

3) уметь не «заикливаться» на незнакомом, например, если что-то непонятно при аудировании, продолжать слушать, чтобы из контекста понять самое существенное, и т. д.;

4) уметь использовать мимику, жесты, заменяющие, например, выражение эмоций и т. д.;

5) уметь обратиться к партнеру за помощью, с просьбой, например, повторить сказанное, объяснить значение непонятого слова и т. п.

Все эти умения предполагают гибкое владение изучаемым языком, которое необходимо целенаправленно формировать.

КОМПЕТЕНЦИЯ / COMPETENCE (от лат. *competere* — быть способным к чему-либо) — круг вопросов, в которых конкретное лицо обладает познаниями. Термин «компетентный» трактуется как обладающий компетенцией, знающий, сведущий, квалифицированный. Понятия «компетентность» и «компетентность» широко применяются в педагогике, лингводидактике, психологии и социологии. В их определении нет единого мнения. Компетентность является производной от компетенции и понимается как определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него, ситуациях. Другое определение: совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности. Термин введен Н. Хомским, заложившим основы теории порождающих грамматик и теории формальных языков как раздела математической логики и в связи с исследованием проблем порождающей (генеративной) грамматики. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий (слушающий) должен: а)

образовывать/понимать неограниченное число предложений по моделям, б) иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство (различие) в значениях двух предложений.

Применительно к изучению иностранным языкам компетентность характеризует определенный уровень владения языком и включает взаимосвязанные компетентности: языковую (лингвистическую), речевую, коммуникативную, прагматическую и др.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД / COMPETENCE APPROACH предполагает заменить систему обязательного формирования знаний, умений, навыков комплексом компетенций, которые будут формироваться у обучающихся в процессе деятельности по овладению иностранным языком и при условии их личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Компетентностный подход позволяет развивать познавательные процессы, формировать готовность к саморазвитию и самообразованию. Следует, однако, отметить, что сущность К.п. остается пока не полностью исследованной не только в России, но и за рубежом.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ (ЯЗЫКОВАЯ) КОМПЕТЕНЦИЯ / LINGUISTIC COMPETENCE — владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме. В американской литературе лингвистическая компетентность называют декларативной. В рамках лингвистической компетентности выделяют лексический, грамматический, семантический и фонологический компоненты.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ — сложная лингводидактическая категория, основанная на положениях лингвокультурологии о системном представлении культуры народа в его языке, в их взаимодействии и функционировании на положениях сопоставительного лингвострановедения, раскрывающих релевантность национальной культуры и родного языка обучающихся при изучении иностранного языка и культур. Межкультурная коммуникация трактуется как способность коммуникантов учитывать различия норм, ценностей и конвенций в культурах и, исходя из этих различий, строить свое вербальное и невербальное поведение. Проблеме формирования межкультурной коммуникации посвящен ряд отечественных и зарубежных исследований. Анализ этих работ показал, что межкультурная коммуникация

рассматривается с различных позиций. Далее межкультурная коммуникация рассматривается только применительно к обучению иностранному языку, где понимается как часть иноязычной коммуникативной компетенции языковой личности.

Межкультурная коммуникация. — это комплексная лингводидактическая категория, имеющая уровневую структуру. О ее сформированности можно говорить только на уровне профессионального владения иностранным языком. Профессиональное владение иностранным языком предполагает умение не только адекватно использовать знания особенностей своей и иной культуры в процессе межкультурного общения, но и умения сопоставлять и разъяснять культурные различия непосредственно в профессиональной деятельности лингвиста. Речь идет об умениях не только выявлять трудности усвоения языкового материала, объяснять значение и употребление лексических и грамматических явлений, но и об умениях разъяснять специфику иной культуры в процессе обучения иностранному языку. Профессиональное владение иностранным языком предполагает формирование у выпускников языкового вуза вторичной языковой личности: развитие «вторичного» языкового и лингвокогнитивного (когнитивного) сознания.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ / SOCIAL COMPETENCE. Проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуациях общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией. Этот вид компетенции некоторые называют прагматической, желая подчеркнуть присущее владеющему языком умение выбирать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ / SOCIOCULTURAL COMPETENCE — знание национальной культурной специфики речевого поведения и способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др. Социокультурная компетенция определяется как способность увидеть и понять образ мира партнера по коммуникации, используя знание социокультурного контекста конкретной

лингвокультурной общности для реализации коммуникативного намерения Социокультурная компетенция складывается из ряда компонентов: 1) лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения); 2) социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов); 3) социально-психологический компонент (владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре); 4) культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон). И.Л. Бим отмечает, что для формирования С.к. при обучении Я-2 важно не только овладение соответствующими сведениями, но и умениями оперировать ими в процессе межличностного, межкультурного общения, а также умениями представлять свою страну, ее вклад в мировую культуру.

АККУЛЬТУРАЦИЯ / ACCULTURATION - психологическая и социальная готовность обучаемого интегрироваться в общество, культуру страны изучаемого языка. При этом, принимая определенный образ жизни нового для него общества, человек, тем не менее, сохраняет за собой наиболее важные жизненные принципы, привычки, типичные для страны, в которой он вырос. Иными словами, аккультурация. — это процесс усвоения личностью, выросшей в одной культуре, элементов другой культуры, субкультуры, картины мира, в том числе прецедентных текстов, стереотипов речевого общения.

Отечественные и зарубежные ученые описывают определенные фазы аккультурации. Последняя фаза означает идентификацию в другом образе жизни, достижение мироощущения в иной культуре и обретении готовности к интеграции в другое общество.

Данное понятие помогает преподавателю-практику еще раз осознать тот факт, что в изучении иностранного языка нужно осваивать не только сам язык, но и «образ мира» говорящего на нем.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ / SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE включает знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте. Поскольку язык относится к социокультурным явлениям, то многое из

социокультурного аспекта коммуникативной компетенции имеет значение для социолингвистической компетенции, а именно 1) лингвистические маркеры социальных отношений: выбор и использование формул приветствий, форм общения, условности при ведении диалога; 2) правила вежливости: адекватное использование формул речевого этикета; 3) народная мудрость; 4) регистры общения; 5) диалект и акцент. Социолингвистическая компетенция предполагает способность распознавать языковые особенности человека с точки зрения его социальной принадлежности, места проживания, происхождения, этнической принадлежности, рода занятий. Эти особенности выявляются на уровне лексики, грамматики, фонетики, манеры говорить, паралингвистики, языка жестов. Если раньше средствами формирования социолингвистической компетенции были аудиозаписи носителей языка, видеоматериалы, то сегодня появились новые возможности: Интернет, спутниковое телевидение и др.

Вопросы и задания:

1. Чем, на Ваш взгляд, можно объяснить «открытость» феномена компетенции и компетентности?
2. Чем можно объяснить тот факт, что о компенсаторной компетентности у отечественной методике заговорили сравнительно недавно?

ТЕМА 7: ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

AIMS / ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ – заранее запланированный результат обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся.

Постановка целей (целеполагание) осуществляется учителем при разработке курса по иностранному языку. В отечественной методике целеполагание определяется следующим образом:

- Воспитательные цели;
- Общеобразовательные цели;
- Практические цели;

- Развивающие цели.

Все цели реализуются в процессе обучения взаимосвязано.

В зарубежной методике цели обучения иностранному языку сведены к практическим целям и формулируются через категорию компетентности, например, «By the end of the lesson the pupils will be able to use the words on the topic...»

OBJECTIVES / ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ— детальное описание того, какими навыками и умениями должны овладеть учащиеся, чтобы эффективно пользоваться иностранным языком как новым средством общения.

Выделяются три группы задач:

PERFORMANCE OBJECTIVES / BEHAVIORAL OBJECTIVES / INSTRUCTIONAL OBJECTIVES, задачи, которыми должны овладеть учащиеся в результате всего курса обучения или на отдельных этапах.

GRADED OBJECTIVES / ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ, ГРАДУИРОВАННЫЕ ПО СТЕПЕНИ ТРУДНОСТИ отражают процесс овладения тем или иным умением; описывают уровень владения языком на каждом этапе обучения, выделенном в программе, и, как правило, отражают требования, соответствующие тому или иному уровню.

CONTENT /СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ — совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали задачам данного учебного заведения.

PROCESS OBJECTIVES VS. PRODUCT OBJECTIVES /

ЗАДАЧИ, ОТРАЖАЮЩИЕ ПРОЦЕСС УЧЕНИЯ, (process objectives), или продукт обучения, результат обучающей деятельности учителя (product objectives).

ORDERING / SEQUENCING / ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ в построении содержания курса, в организации языкового и речевого материала (фонетического, лексического, грамматического, текстового и т. д.), которым должны овладеть учащиеся, а также последовательность овладения речевыми навыками и умениями на основе отобранного материала.

Такая последовательность отражает дидактический принцип от простого к сложному.

GRADING / ГРАДУИРОВАНИЕ (РАНЖИРОВАНИЕ) изучаемого языкового материала по определенному признаку, например по

степени трудности. Это необходимо для разработки учебной программы и определения последовательности введения и усвоения того или иного языкового явления.

Фиксированное ранжирование предполагает четкий и жесткий порядок усвоения языковых единиц, который определяется учебной программой и отражается в учебных материалах.

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИЯ связан с формированием определенного комплекса знаний, навыков и умений, совокупность которых позволяет успешно осуществлять иноязычное речевое общение.

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИЯ входит в сферу таких категорий, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре страны изучаемого языка. Когнитивный аспект есть собственно развивающий аспект обучения.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИЯ означает рассмотрение обучения иностранного языка с позиции его воспитательно-образовательного воздействия на личность обучаемого.

Вопросы и задания:

1. Чем Вы можете объяснить расхождение в понимании целеполагания урока иностранного языка в отечественной и зарубежной методических традициях?
2. Проследите по любому УМК градуирование изучаемого материала по избранному признаку (например, усложнение грамматического материала).
3. Почему в методической литературе противопоставляются задачи, отражающие процесс учения, и задачи, как результат обучения?

ТЕМА 8: МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ИСТОРИИ ИСОВРЕМЕННОСТИ

АУДИО-ВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД / THE AUDIOVISUAL METHOD. В его создании основную роль играли такие ученые, как

Р. Губерния и П. Риван. В качестве основной цели обучения выдвигалось обучение устной разговорной речи. Название этого методического направления в известной мере отражает основные его принципы. Весь языковой материал воспринимается длительное время только на слух, а семантизируется почти исключительно на основе зрительной наглядности с помощью современной техники. Основные принципы данного метода:

1. Материалом для обучения выступают диалоги, поскольку разговорная речь осуществляется, как правило, в диалогах.

2. Основу обучения составляет устная речь, так как, по мнению авторов метода, первична устная форма общения, а графическое ее отображение вторично.

3. Восприятие нового материала предполагается на основе целостных структур и осуществляется только на слух. И в этом случае мы видим определенное сходство с идеями аудио-лингвального метода.

4. При восприятии и отработке языкового материала большое значение придается звуковому образу в его единстве (звуки, интонация, ударение, ритм).

5. Семантизация нового языкового материала осуществляется с помощью изображения предметов, действий и контекста. Особенность последнего средства состояла в том, что контекст был не вербальным, а изображением той или иной ситуации с помощью диафильмов.

6. Языковой материал усваивается только на основе подражания, последующего заучивания наизусть. Кроме того, используется образование по аналогии.

АУДИО-ЛИНГВАЛЬНЫЙ МЕТОД / THE AUDIO-LINGUAL METHOD (MIM-MEM METHOD). Создателями были лингвист-структуралист Ч. Фриз и методист Р. Ладло. Основной целью обучения Ч. Фриз и Р. Ладло считали всестороннее овладение изучаемым языком, т.е. всеми видами и речевой деятельностью. Это овладение, по их мнению, неразрывно связано с изучением культуры народа, овладением специфической системой понятий, характерной для каждого народа.

Основные методические принципы данного метода:

1. Основой обучения языку является обучение устной речи, так как язык по своей природе звуковая система. В соответствии с этим

обучение устной речи должно всегда предшествовать обучению письменной (чтению и письму),

2. Овладение языковым материалом должно строиться на подражании, аналогии, тренировке, но не на основе теории языка.

3. Овладение грамматикой осуществляется на основе структур, выделенных в соответствии с идеями структурной лингвистики и отобранных на основе определенных критериев.

4. Важная роль в системе этого метода отводилась обучению звуковой стороне языка. Для овладения ею используются не только имитация, но и показ, объяснение, контрастирование.

5. Родной язык и перевод исключаются из процесса обучения из-за несовпадения как слов, так и понятий в разных языках, В то же время при постановке произношения нужно обучать по-разному в зависимости от родного языка. Кроме того, при распределении структур для обучения следует учитывать сходство или различия с родным языком. Иными словами, учет родного языка необходим при подготовке учебных материалов или для преподавателя.

6. Различение продуктивного и рецептивного овладения языком. Авторы полагали, что разница между этими слоями языкового материала состоит в количестве тренировок с этим материалом.

В качестве единицы обучения выступают структуры, на основе которых строятся предложения. При отборе материала авторы этой концепции различали структуры, подлежащие продуктивному и рецептивному усвоению. Основными критериями при отборе продуктивно усваиваемых структур, по их мнению, должны быть употребительность, типичность, а также отчасти близость структуре родного языка. При отборе структур, подлежащих рецептивному усвоению, учитывался только критерий частотности употребления. Для начального этапа обучения, по мысли Ч. Фриза, количество структур должно быть сильно ограничено, так как "овладение взаимозаменяемыми структурами на уровне продукции является ненужной дополнительной нагрузкой, которая только затормозит практическое пользование языком" ([3], с. 32). Структуры языка должны быть отобраны и расположены по мере нарастания трудностей, которые они представляют для учащихся. Эти трудности, по мысли авторов концепции, могут быть выявлены лишь на основе сопоставительного анализа структур родного и изучаемого языков.

Отобранные и расположенные в порядке нарастания трудностей структуры представлены в учебных пособиях в виде предложений-образцов (basic sentences key examples), что соответствует в отечественной методике понятию "речевой образец".

ДРИЛЛ / DRILL - организационная форма выполнения языковых упражнений, которая предполагает целенаправленную отработку отдельного учебно-речевого действия, его многократное воспроизведение, выполнение действий, аналогичных ему, с целью запоминания языкового явления и автоматизации навыков.

ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ МЕТОД / THE GRAMMAR-TRANSLATION METHOD. Представители этого направления полагали, что изучение иностранного языка в средних учебных заведениях имеет исключительно общеобразовательное значение, которое сводится к гимнастике ума и развитию логического мышления, достигаемых в результате систематического изучения грамматики. Формирование мышления на основе изучения грамматики пришло из латинского языка, когда изучение его грамматики считалось лучшим средством развития логического мышления. Эту цель изучения иностранных языков хорошо иллюстрирует упражнение в превращении пассивной конструкции в активную или наоборот, дошедшее до наших дней. Если в наши дни его иногда используют для овладения пассивными конструкциями, что, впрочем, вряд ли целесообразно, то представители грамматико-переводного метода применяли его с целью показать, что в активной конструкции логическое и грамматическое подлежащие совпадают, а в пассивной не совпадают.

Основные принципы обучения данного метода состояли в следующем:

1. В основу курса была положена грамматическая система, которая определяла отбор материала, в том числе и отбор лексики, построение курса в целом. Подобное положение оправдывалось тем, что изучение грамматики обеспечивает решение общеобразовательной задачи — развития мышления.

2. Основным материалом, на котором строилось обучение, являлись тексты, ибо письменная речь отражала, по мнению — тогдашних преподавателей, подлинный язык. Думается, что это навеяно традициями изучения латинского языка.

3. Лексика рассматривалась лишь как иллюстративный материал для изучения грамматики. Поскольку считалось, что слова разных языков отличаются друг от друга только звуковым и графическим образом, а не значением, сочетаемостью и т. п., то их рекомендовалось заучивать вне контекста как изолированные единицы.

4. Ведущими процессами логического мышления признавались анализ и синтез. В этой связи в процессе преподавания много внимания уделялось анализу текста с точки зрения грамматики, заучиванию правил и построению на этой основе иноязычных предложений. Иногда этот метод называли аналитико-синтетическим

5. Основным средством семантизации языкового материала являлся перевод (с иностранного на родной и с родного на иностранный).

МЕТОД ОПОРЫ НА ФИЗИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ / TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR) разработан психологом Дж. Ашером и основан на структурной лингвистике, бихевиоризме и гуманистическом подходе к обучению, а также на положении психологии о координации речи и физических действий, которые ее сопровождают. Метод развивает идеи натурального метода, суть его состоит в том, что при обучении иностранному языку необходимо имитировать процесс овладения детьми родным языком, который усваивается параллельно с выполнением соответствующих физических действий. Основные принципы метода:

1. Основной целью обучения является формирование устной речевой умений у начинающих изучать язык.

2. Аудирование является ведущим видом речевой деятельности, обучение которому строится на восприятии, понимании и выполнении соответствующих команд учителя, а затем товарищей по группе.

3. Единицей обучения является предложение, которое представляет собой грамматическую структуру. Основная часть структур.

4. Обучение строится на основе строго разработанной программы структурного типа.

5. Обучение грамматике осуществляется индуктивно.

6. Для данного метода характерно толерантное отношение к

ошибкам: на начальном этапе они не исправляются.

7. Основным приемом обучения является дрилл.

8. Учащиеся практически не влияют на процесс обучения, так как он строго контролируется учителем.

9. Учителю принадлежит ведущая роль в процессе обучения.

10. Метод опоры на физические действия может использоваться в основном на начальном этапе обучения. Приверженцы метода недооценивают роль чтения и письма в учебном процессе, обучение говорению и аудированию осуществляется на ограниченном языковом материале, который не соответствует коммуникативным потребностям обучаемых. Жесткая последовательность в обучении: сначала аудирование, затем говорение — отрицательно сказывается на формировании устно-речевых умений учащихся. Следует отметить, однако, что приемы, характерные для данного метода, используются в рамках других методов и доказали свою эффективность.

ПРЯМОЙ МЕТОД / THE DIRECT METHOD. Возник на базе натурального метода. Отличие его от последнего состояло в том, что принципы его обосновывались тогдашними данными лингвистики и психологии. Недаром среди его создателей были такие крупные ученые-лингвисты, как В. Фиестер, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен и др. Название данного метода связано с тем, что его сторонники требовали связывать прямо и непосредственно слово иностранного языка с понятием, минуя слово родного языка.

Основной целью обучения иностранным языкам представители этого направления считали обучение практическому владению изучаемым языком. Первоначально такое «практическое» владение отождествлялось с владением устной речью, что нередко встречается и сейчас. Однако представители прямого метода понимали под ним и обучение чтению (например, Г. Суит).

Методические принципы обучения по прямому методу сводились к следующему.

1. В основу обучения кладется устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой и ведущее место занимают звуковые и кинестетические ощущения (ощущения речевого аппарата), что доказывала психология.

2. Исключение родного языка и перевода. Это положение основывалось на исследованиях младограмматиков о том, что слова

родного языка не совпадают со словами изучаемого по объему значения, выражают разные понятия и т. п., так как каждый народ имеет свое мировоззрение, систему понятий, отражаемые в языке.

3. Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи — неперемное условие устного общения. Данный вывод был сделан на основе исследований звуковой стороны языка, начатое младограмматиками. В результате были разработаны способы постановки произношения.

4. Исходя из положения гештальтпсихологии о том, что целое не есть сумма его составляющих, и лингвистического положения о многозначности слов, представители прямого метода рекомендовали изучать слова только в контексте, т. е. в составе предложений.

5. В этом методе предлагалось изучать грамматику на основе индукции. На основе хорошо изученного текста учащиеся проводили наблюдения над текстом и извлекали правила. О. Есперсен называл это «наблюдательной грамматикой». В дальнейшем эти правила приводились в систему.

Несколько отличающуюся позицию занимал видный лингвист Г. Суит. Разделяя взгляд других представителей прямого метода о практической цели обучения, он полагал, что путь к этому в школьных условиях лежит через изучение текстов, отражающих живой разговорный язык — основу для обучения устной речи. Этому автору принадлежат требования, предъявляемые к текстам. К ним были отнесены следующие: 1) тексты должны быть разнообразны и содержать значительное повторение языкового материала, что содействует запоминанию; 2) Г. Суит отказывается от характерной для прямого метода «туристской тематики» и предлагает тексты на самые разнообразные темы; 3) в начале рекомендуются описательные тексты — более легкие с грамматической стороны, а затем учащимся следует давать рассказы с вкраплением диалогов; 4) наконец, тексты должны подбираться с учетом постепенного усложнения трудностей.

МЕТОД ПАЛЬМЕРА. Цель обучения, которая выдвигалась Г. Пальмером, сводилась к практическому свободному владению всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, письмом), ибо задача, поставленная перед ним, состояла в подготовке молодежи, способной получать образование в вузах США и Великобритании.

Первая попытка рационализировать процесс обучения состояла в четком разделении всего курса обучения на три основные ступени: элементарную (1-2 года), промежуточную (от 1 до 3-х лет) и продвинутую (от 1 года до 3-х лет).

На первой ступени формируется подсознательное понимание на слух, элементы говорения и овладения основным языковым материалом. На промежуточной ступени обучающиеся овладевают умением понимать большую часть читаемого и слышимого, а также способностью владеть 75 % материала, характерного для обыденной жизни в устной и письменной речи, а последняя ступень, где преобладает самостоятельная работа, характеризуется совершенствованием и углублением умений во всех видах речевой деятельности. Особое значение он придавал начальному периоду — устному курсу, ибо он закладывает основы владения языком.

Серьезную рационализацию внес Г. Пальмер в содержание обучения иностранному языку. Он один из первых предложил отбирать словарь на основе ряда принципов (лингвистических и педагогических). Он рекомендовал отбирать не слова, а лексические единицы — эргоны, понимая под ними лексические единицы, словосочетания, служебные слова. Отбор проводился по следующим принципам: 1) частотность (2) структурная сочетаемость, т. е. способность сочетаться с другими лексическими единицами; 3) конкретность, в соответствии с чем предпочтение отдавалось словам с конкретным значением, 4) пропорциональность, т. е. учет различных частей речи; 5) целесообразность, т. е. возможность использовать слова в подстановочных таблицах. Это начинание было значительным шагом вперед по сравнению с прямым методом, когда лексика специально не отбиралась.

Известная рационализация была внесена Г. Пальмером и в обучение грамматике. В своей работе «100 подстановочных таблиц» он отобрал наиболее распространенные в языке основные типы предложений и создал на их основе подстановочные таблицы. Эти таблицы имели целью на основе сочетаемости эргонов помочь структурировать вторичные конструкции. При этом обучаемые должны породить в возможно быстром темпе реальные предложения. После такой тренировки, неоднократно повторяемой, учащиеся овладевают большим количеством предложений.

Определенная рационализация была введена и в отношении упражнений. Представители прямого метода не пытались привести упражнения, используемые ими, в определенную последовательность, т. е. в систему. Это попытался сделать Г. Пальмер. Он предложил строить систему упражнений с учетом следующей последовательности действий обучаемых: восприятие, узнавание, полусвободное воспроизведение и свободное воспроизведение.

Важной попыткой рационализации отбора содержания обучения были принципы отбора текстов. Они отличались тем от аналогичных, предложенных представителями прямого метода, что подразделялись на требования к содержанию и требования к языковой стороне текстов. К первым были отнесены следующие:

- 1) тексты должны быть интересны и соответствовать возрасту обучаемых;
- 2) тексты должны содержать только известные учащимся реалии;
- 3) предпочтение следует отдавать сюжетным текстам, так как они более подходят для развития устной речи.

МЕТОД «ТИХОГО» ОБУЧЕНИЯ (МЕТОД ГАТТЕНЬО) / THE SILENT WAY опирается на структурный подход в лингвистике и гуманистическое направление в психологии. Автором этого метода является К. Гаттеньо, который перенес свой опыт создания программ по обучению математике и чтению на родном языке на методику преподавания иностранных языков.

Название метода отражает идею автора о том, что инициатива на уроке должна исходить от учащихся, речь которых занимает большую часть учебного времени, а учитель должен говорить на уроке как можно меньше. Обучение в тишине, в противовес повторению и воспроизведению за учителем, становится приемом, который способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении задания.

Основными положениями метода «тихого» обучения являются следующие:

1. Процесс овладения иностранным языком отличается от процесса овладения ребенком родным языком, поэтому обучение иностранному языку должно носить «искусственный» характер и быть специальным образом организовано.

2. Обучение грамматике основано на индуктивном подходе и на изучении правил. Единицей обучения является предложение-

структура. За период учения учащиеся должны овладеть; определенным набором таких структур.

3. Лексический материал отбирается по трем направлениям: 1) лексика, отражающая повседневные жизненные ситуации и относящаяся к темам «Еда», «Покупки», «Путешествия» и т. д.; 2) лексика, необходимая для передачи специфической информации, например, в беседе, при обсуждении проблем, которые предполагает использование эмоционально окрашенного лексического материала; 3) функциональная лексика (предлоги, союзы, вспомогательные глаголы и т. д.).

4. Учащиеся играют ведущую роль; на уроке, поэтому в процессе обучения акцент смещается с обучения на учение, которое рассматривается как творческий процесс. Учащиеся выдвигают гипотезы, исследуют проблемы и решают их по-своему, не полагаясь на способы учения, предлагаемые учителем. В процессе учения у учащихся вырабатываются собственные «внутренние критерии», на которое они опираются при решении вопроса о том, что верно с точки зрения языковой нормы, а что нет. Зачастую это происходит путем проб и ошибок.

5. Отличительной чертой метода является своеобразная роль учителя, которая заключается в том, что он должен быть молчаливым наблюдателем, бесстрастным судьей, не реагировать положительно на успехи учащихся или отрицательно на их ошибки. Учитель должен помогать учащимся, но оставаться эмоционально нейтральным и даже безразличным.

6. Язык рассматривается в качестве заместителя физических действий, поэтому в обучении применяется симуляция всевозможных действий, которые выполняются учащимися и сопровождаются речевыми высказываниями с опорой на наглядный материал.

7. В процессе обучения используются приемы, характерные для аудиolingвального и ситуативного методов, суть которых состоит в выполнении действий по образцу, имитации и самостоятельном воспроизведении высказывания.

8. Положительной чертой этого метода является стимулирование самостоятельности учащихся и использование в процессе обучения разнообразных опор и наглядных пособий.

НАТУРАЛЬНЫЙ МЕТОД. По мысли сторонников этого направления М. Берлица, М. Вальтера, Ф. Гуэна обучение устной речи, а это, по их мнению, являлось главной задачей, должно осуществляться так, как в жизни ребенок изучает родной язык, т. е. как это происходит в природе (Natur).

Основные принципы, положенные в основу преподавания по методу Берлица, были следующими:

1. Цель обучения — развитие устной речи.

2. Восприятие языкового материала должно осуществляться непосредственно, т. е. имманентно. Слова иностранного языка должны связываться с предметом или действием, а грамматика должна усваиваться интуитивно, ибо подобный процесс характерен для овладения ребенком родной речью.

3. Усвоение материала должно происходить на основе подражания и аналогии. Поэтому сравнения с родным языком и правила излишни.

4. Раскрытие значения слов, грамматики должно осуществляться с помощью наглядности (предметы, действия, картины).

5. Основная форма работы — диалог.

6. Весь материал языка предварительно воспринимается на слух (овладение произношением), затем отрабатывается устно (у разных авторов по-разному в смысле продолжительности) и через значительное время чтение, начиная с отдельных слов.

ТЕКСТУАЛЬНО-ПЕРЕВОДНОЙ МЕТОД. Представителей данного направления (Ж. Жакото, Г. Лангеншейнт, Ж. Туссен) объединяла точка зрения на образовательное значение изучения иностранных языков, которое они усматривали в общем умственном развитии учащихся, достигаемом в процессе чтения классических художественных произведений. Поэтому в основе обучения лежала не грамматическая система языка, изучаемая систематически при грамматико-переводном методе, а текст.

Для раскрытия значения фактов языка и для усвоения знаний также использовались перевод и механическое повторение. Измененным по сравнению с грамматико-переводным методом стал способ работы. Представители текстуально-переводного метода исходя из текста, не руководствовались системой грамматики, а довольствовались тем, что имели в тексте. Поэтому знания учащихся

по грамматике были отрывочными. Ведущим процессом логического мышления в процессе работы над текстом был анализ. Тесты для чтения, например, в пособиях Ж. Тусена и Г. Лагенштейна, давались с транскрипцией и дословным переводом, причем перевод сохранял структуру предложений изучаемого языка. Не смотря на то, что пособия построения по текстуально-переводному методу, не давали знаний по грамматике в системе, они значительно в большей степени служили целям практического овладения чтением по сравнению с пособиями, созданными по грамматико-переводному методу, так же они обеспечивали значительную практику в работе с оригинальными речевыми произношениями изучаемого языка.

СМЕШАННЫЙ МЕТОД. Само название показывает, что это методическое направление объединяло черты прямого метода и текстуально-переводного. Идеи первого определяли начальное обучение, а второго — работу на среднем к старшем этапам.

Обратимся прежде всего к определению цели обучения. Немецкие методисты Э. Отто и Ф. Аронштейн полагали, что цель обучения триединая.

Первая задача подразумевала культуроведческую направленность обучения для воспитания молодежи в националистическом духе. Вторую задачу они видели в формально-образовательной ценности изучения языка в духе текстуально-переводного метода. Третью задачу они формулировали как практическое овладение языком преимущественно рецептивного плана.

Вопросы содержания обучения не получили достаточного развития у представителей смешанного метода, а вопросы отбора лексики вообще не ставились. Большинство представителей смешанного метода признавали деление материала на продуктивный и рецептивный, считая при этом, что рецептивное овладение есть ступень к продуктивному.

Характерным для смешанного метода являлась рекомендация относительно обучения грамматике. Как правило, на начальном этапе грамматика изучалась «практически», т. е. без осознания и выведения правил — интуитивно. На втором этапе все представители считали необходимым анализировать явления и опираться на правила. На третьем этапе рекомендовалось проводить систематизацию изученного ранее материала.

СОЗНАТЕЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД / CONSCIOUSNESS-RAISING APPROACH (CRA)

основан на осознании формы языкового явления — лексического и грамматического — и базируется на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком. Подход разрабатывался применительно к обучению грамматике: овладение грамматическими навыками рассматривалась как постепенное осознание формы.

Основными положениями сознательно-ориентированного подхода являются следующие:

- Овладение грамматикой должно осуществляться индуктивным путем, когда учитель предлагает задания, в процессе выполнения которых учащиеся строят гипотезы об использовании той или иной грамматической формы, проверяют их, делают выводы и в конечном итоге овладевают этой формой.

- Обучение грамматике не рассматривается как «линейный» процесс, когда за каждым усвоенным явлением следует другое, которым должны овладеть учащиеся;

- При сообщении знаний допускается использование правил, признается необходимость работы над языковой формой.

- Основное внимание следует уделять значению лексического или грамматического явления, а не его форме.

- В качестве приемов обучения широко используются сопоставление, сравнение, анализ и другие языковые упражнения, направленные на осознание формы изучаемого явления.

- Обучение грамматике должно осуществляться на аутентичных материалах, образцах использования того или иного грамматического явления в подлинно коммуникативных ситуациях, а не на специально составленных примерах, иллюстрирующих форму изучаемого грамматического явления.

Несомненным достоинством данного подхода является направленность на бессознательное овладение языком, ориентация на использование изучаемых явлений в процессе общения и применение аутентичных материалов. Вместе с тем следует указать на некоторые отрицательные стороны: преувеличение роли лингвистических знаний, операций сопоставления, сравнения и анализа. Жесткая связь системы упражнений с опорным текстом и недооценка целенаправленного формирования речевых умений в

экспрессивных видах речевой деятельности также отрицательно сказываются на овладении языком.

СОЗНАТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД.

Родоначальником этого методического направления стал Л. В. Щерба. В дальнейшем его идеи Л. В. Щербы были развиты многочисленными учениками и последователями: И.В. Рахмановым, В.Д. Аракиным, И.М. Бермагом, А.В. Монигетти, С.К. Фоломкиной, З.М. Цветковой, В.С.Цетлин и др.

Сторонники этого направления полагали, что обучение иностранным языкам имеет не только практические, но и общеобразовательные, воспитательные цели. Под общеобразовательными задачами понималось не только знакомство со страной изучаемого языка, но, в первую очередь, по меткому определению Л.В. Щербы, «осознание своего мышления», т.е. осознание того, что одни и те же мысли могут быть оформлены по-разному в различных языках. Под воспитательными задачами понималось нравственное воспитание средствами иностранного языка и формирование уважения к другим народам.

Методические принципы данного метода следующие:

1) коммуникативной (ранее речевой) направленности процесса обучения (означает направленность всего-процесса обучения на формирование речевых умений);

2) учет родного языка или ориентация на родной язык учащихся (означает, что процесс обучения строится с учетом как интерферирующего воздействия родного языка на иностранный язык, так и возможности использования переноса знаний, умений из родного языка);

3) взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности (подразумевает, что отдельные виды речевой деятельности выступают как средство обучения, являясь одновременно и целью обучения, иными словами, каждый вид речевой деятельности помогает формированию другого, если они формируются одновременно. Кроме того, важное значение имеет и тот факт, что усвоение материала происходит прочнее и быстрее при опоре на все виды ощущений: звуковые, зрительные, кинестетические и связанные с моторикой руки);

4) дифференцированный подход к обучению языковому материалу в зависимости от цели его усвоения (подразумевает

деление языкового материала на продуктивный или рецептивный в зависимости от того, будет он использоваться для развития коммуникативных умений выражения своих мыслей или для понимания других);

5) учет отрицательного языкового опыта учащихся (избежать ошибок нельзя, но надо исправлять ошибки, а не бояться их, так как в процессе исправления у обучаемых накапливается отрицательный опыт - «как не надо говорить или писать», т.е., по выражению акад. Л.В. Щербы, накапливается отрицательный языковой опыт).

СУГГЕСТОПЕДИЧЕСКИЙ МЕТОД (МЕТОД ЛОЗАНОВА) / SUGGESTOPEDIA (LOZANOV METHOD) получил свое название от терминов «суггестология» – наука о внушении – и «суггестопедия» раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения внушения в педагогике. Этот метод был разработан и апробирован в 1960 году, в Болгарии под руководством ученого-психиатра и педагога Г. Лозанова. Отличительной чертой метода является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения, элементов йоги, медитации и релаксации. Метод Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени. На основании этого суггестологический метод относят к интенсивным методам. В отечественной практике использования суггестологического метода большой вклад внесло Г. И. Китайгородская.

Основным средством активизации резервных возможностей человека, по методу Лозанова является:

1. **Авторитет/authority.** Личность учителя играет важную роль в процессе обучения. Определенные качества, которыми должен обладать учитель (уверенность в себе, внешние данные), способствуют повышению его авторитета и помогают завоевать расположение учащихся, что необходимо для успешного обучения.

2. **Инфантилизация/infantilization** - создание в группе обстановки разумно-организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности

3. **Двуплановость/duble-planedness** – означает что человек

использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру держаться для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Привлекает одновременное привлечение процессов осознанного и неосознанного овладения языковым материалом и устно-речевой деятельностью.

3. **Интонация/intonation, ритм/rhythm и концертная псевдопассивность/concert pseudo-passiveness** - слушание согласно суггестопедическому методу, должно быть организовано определенным образом. Особое требование предъявляется к интонации и ритму звучащего материала. Текстовый материал «исполняется» преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыки. Она должна иметь определенную частоту и способствовать релаксации и медитации, что приводит учащихся в состояние «концертной псевдопассивности», когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Вопросы и задания:

1. Чем можно объяснить тот факт, что в методике обучения иностранным языкам есть методы, которых нет в преподавании других предметов (физики, литературы и др.)?
2. Возможно ли проведение урока иностранного языка, используя при этом только прямой метод как метод, полностью исключающий родной язык?
3. Определите актуальность методического наследия Пальмера для современного иноязычного образования?
4. Раскройте основные положения суггестологического метода.

ТЕМА 9: ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЮ

КОММУНИКАТИВНАЯ ИНТЕНЦИЯ (коммуникативное намерение) — потребность в вербализации (речевом действии) для решения коммуникативной задачи.

КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ – совокупность условий (речевых и неречевых), необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ — способности, свойства личности, обеспечивающие эффективность её коммуникативной деятельности, прежде всего общения с другими личностями, и психологическую совместимость в деятельности. Коммуникативные способности — обязательный компонент организаторских способностей, педагогической деятельности и способностей к руководству. К числу наиболее важных коммуникативных способностей относят уровень потребности в общении, наличие установки на общение, эмоциональные реакции на партнера, самочувствие в общении (уверенность), а также речевые умения. В структуре коммуникативных способностей выделяют три основные подструктуры и одну общую, фундаментальную для всех трех, элементами которой являются стремление к общению, доброжелательность, скромность, требовательность к себе, опыт общественной деятельности, активность, самообладание, сообразительность, организованность. Первая подструктура — гностическая способность как способность человека понимать других людей. Ее элементы: стремление к пониманию других, умение слушать партнера по общению, наблюдательность. Вторая подструктура — экспрессивная способность как способность к самовыражению своей личности. Ее элементы: стремление быть понятыми другими, правдивость, культура речи, доверие к партнерам. Третья подструктура — интеракционная способность как способность адекватно влиять на партнеров общения. Ее элементы: требовательность, вежливость, такт, дисциплинированность, решительность. Е.И. Пассов выделяет три группы способностей, важных для обучения языкам: 1) способности к познавательной деятельности; 2) способности к эмоционально-оценочной деятельности; 3) способности осуществлять продуктивные и репродуктивные речевые действия. Зарубежные ученые Рубин и Стерн (Rubin and Stern) назвали 7 характеристик, необходимых для хорошего овладения ИЯ: желание догадываться и точность догадок; сильная мотивация к общению; раскованность; внимание к языковой форме; поиск партнеров по общению; самоконтроль речи; внимание к смыслу. Диагностика коммуникативных способностей определяется с помощью специальных тестов.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ — те стратегии, которые целенаправленно применяет учащийся, чтобы преодолеть

кратковременное противоречие между возникшими коммуникативными потребностями и его возможностями, обусловленными уровнем владения языком. В сущности, это своего рода компенсаторный механизм. Изучающий иностранный язык применяет коммуникативные стратегии тогда, когда хочет поддержать разговор, но ему недостает иноязычной компетенции. процесса выделяются рецептивные и продуктивные стратегии. Некоторые исследователи ставят под вопрос необходимость обучать коммуникативным стратегиями или уделять этому слишком много внимания.

КОММУНИКАТИВНЫЙ АКТ — однократное осуществление коммуникации в рамках определенной коммуникативной ситуации.

КУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ связаны с принадлежностью к разным, отличным друг от друга культурным традициям, привычкам, в том числе на бытовом уровне.

ОБЩЕНИЕ – такая активность взаимодействующих людей, в ходе которой они, воздействуя друг на друга при помощи знаков (в том числе языковых) организуют совместную деятельность.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ – психологическая несовместимость партнеров по общению, стеснительность, недоверие к людям, необщительность и др.

РЕАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ — как рецептивная деятельность по извлечению информации из аутентичных источников, так и продуктивная Коммуникативная деятельность/диалог посредством изучаемого языка с носителями языка и лицами, для которых данный иностранный язык является языком-посредником. В контексте изучения иностранного языка основными целями реальной коммуникации являются освоение учащимися иной социально-культурной и языковой среды, повышение общей коммуникативной компетенции и реализация креативных потребностей личности. Введение реальной коммуникации в учебный процесс позволяет преодолеть границы учебника, пространства классной комнаты, способ осознания своих коммуникативных возможностей и т. д. Традиционными формами включения Р.к. в учебный процесс являются видео- и аудиоматериалы, использование аутентичных печатных материалов, встречи с носителями языка и др.

СОЦИАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ – социальные ограничения в освоении культуры, а также социальная дифференциация.

Вопросы и задания:

1. Возможно ли обучать общению и одновременно просто общаться на уроке иностранного языка?
2. Всегда наличие или отсутствие коммуникативных способностей помогает или мешает реализации нормального общения на уроке иностранного языка?
3. Как на уроке иностранного языка могут проявиться культурные барьеры общения?

ТЕМА 10: ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ИЯ

НАВЫКИ / SKILLS - автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью

УМЕНИЯ / SKILLS - промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, определения и т.п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля за выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками.

В зарубежной методике принципиально важным для понимания термина **skills** является представление об иерархичности, многоуровневом строении данной категории.

1. Термин **skills** употребляется тогда, когда речь идет о комплексных умениях, соотносимых с четырьмя видами речевой деятельности в терминологии отечественной методики: **reading, listening, speaking, writing**.

2. Этот же термин **skills** обозначает специфические и частные речевые умения, необходимые для осуществления указанных видов речевой деятельности.

3. Термин **skills** в сочетаниях **linguistic skills, accuracy skills, linguistic contributory skills, motor-perceptive skills** в отечественной методике соотносится с рецептивными и продуктивными, фонетическими и грамматическими, лексическими навыками.

Существует также следующая классификация понятия **skills**:

- **integrated skills** - взаимодействие четырех комплексных интегрированных умений (чтения, аудирования, говорения и письма).
- **receptive skills** - направлены на восприятие и понимание информации в устной и письменной форме. К ним относятся аудирование и чтение.
- **productive skills** - продуктивные (экспрессивные) виды речевой деятельности — (**speaking**) и (**writing**) — направлены на порождение речевых сообщений в устной и письменной формах.
- **study skills** - учебные умения (общие и специальные), приёмы и навыки умственной деятельности, способы самостоятельного приобретения знаний.

К таким приемам относятся:

- приемы культуры чтения и слушания;
- приемы работы с текстом и др.
- приемы работы с лексикой.

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ / BACKGROUND KNOWLEDGE - 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития; 2) социокультурный фон; 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках; 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения.

Вопросы и задания:

1. Как Вы полагаете, почему в зарубежной методике навыки и умения обозначаются одним словом «skills»?
2. Что означает иерархичность и многоуровневое строение категории skills?

ТЕМА 11: ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

ЧТЕНИЕ /READING — рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста. В процессе чтения происходит осмысление и оценка информации содержащейся в тексте.

АДАПТИРОВАННАЯ КНИГА ДЛЯ ЧТЕНИЯ / GRADED READER – текст, написанный или адаптированный для изучающих иностранный язык. Включает определенный набор лексики и грамматических явлений, соответствующих данному уровню изучения языка.

ВНЕШНЕЕ ЧТЕНИЕ (чтение вслух) / **READING ALOUD (ORAL READING)** – форма чтения, цель которой, в основном, передача информации другому лицу. Внешнее чтение «диалогично».

ВНУТРЕННЕЕ ЧТЕНИЕ (чтение про себя) – форма чтения, основной целью которой является извлечение информации. Чтение про себя «монологично» - совершается наедине с собой.

ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ / HOME READING - обязательное для всех учащихся, дополнительное по отношению к учебнику, постоянное и обильное чтение с целью извлечения содержательной информации. Для того, чтобы это чтение было постоянным и обязательным, оно должно быть посильным. Поэтому тексты должны быть легкими (адаптированными) из художественной, общественной, политической и научно-популярной литературы, содержащие преимущественно знакомый учащимся лексико-грамматический материал.

ИЗУЧАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ (АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ) / DETAIL READING предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Объектом “изучения” при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать

затруднения в понимании иностранного текста. Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость и представляющие наибольшую трудность для данного этапа обучения как в содержательном, так и в языковом отношении.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ / READING FOR THE MAIN IDEA (SKIMMING READING) представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определенной информации. Это чтение “для себя”, без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, т.е. выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам.

Для практики в этом виде чтения используются сравнительно длинные тексты, легкие в языковом отношении, содержащие не менее 25 – 30% избыточной, второстепенной информации.

ПОИСКОВОЕ ЧТЕНИЕ / READING FOR SPECIFIC INFORMATION (SCANNING READING) ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Его цель – быстрое нахождение в тексте вполне определенных данных (фактов, характеристик, цифровых показателей и т.д.). В учебных условиях поисковое чтение выступает скорее как упражнение, так как поиск той или иной информации, как правило, осуществляется по указанию преподавателя. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

ПРЕДТЕКСТОВЫЙ ЭТАП РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ заключается в пробуждении и стимулировании мотивации к работе с текстом, актуализация личного опыта учащихся путем привлечения знаний из других образовательных областей школьных предметов; прогнозирование содержания текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовки, рисунки и т.д. (формирование прогностических умений). Необходимо соблюдать одно важное правило: вся предварительная работа над текстом не должна

касаться его содержания, иначе ученикам будет неинтересно читать, поскольку ничего нового они так не найдут.

ПРОСМОТРОВОЕ ЧТЕНИЕ предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Такое чтение имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация, и на этой основе принять решение – читать ее или нет. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в виде сообщения или реферата. Для обучения просмотровому чтению необходимо подбирать ряд тематически связанных текстовых материалов и создавать ситуации просмотра. Учебные задания должны быть направлены на формирование навыков и умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, умений извлекать и использовать материал текста источника в соответствии с конкретным коммуникативным заданием.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЙ ЭТАП РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ — использование содержания текста для развития умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана, репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

ТЕКСТОВЫЙ ЭТАП РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ – чтение текста (отдельных его частей) с целью решения конкретной коммуникативной задачи, сформулированной в задании к тексту и поставленной учащимся перед чтением самого текста. Объектом контроля чтения должно быть его понимание (результат деятельности). При этом контроль понимания прочитанного текста должен быть связан как с коммуникативными задачами, которые ставятся перед учащимися, так и с видом чтения. (Гальскова)

УЧЕБНОЕ ЧТЕНИЕ / GUIDED READING выступает в качестве средства обучения и реализуется в процессе формирования механизмов чтения, операций и действий, составляющих процессы восприятия и понимания, таких, как:

- зрительное восприятие (visual perception) и узнавание (recognition);
- соотнесение зрительных образов с речемоторными и

слуховыми (grapheme-morpho-phoneme correspondences);

- антиципация, предвосхищение или вероятностное прогнозирование (anticipation/ prediction/ forward inferencing);

- сегментирование речевого потока на дискретные единицы (segmentation/ chunking), группировка слов внутри предложений (grouping), и использование полученных групп в качестве смысловых вех (context cues);

- смысловая догадка (guessing/ inferring from context).

В зависимости от условий осуществления учебной деятельности в рамках учебного чтения различают следующие парные подвиды чтения:

По способу и характеру учебной работы с текстом и глубине проникновения в содержание текста

ИНТЕНСИВНОЕ ЧТЕНИЕ / INTENSIVE READING – вид учебного чтения, предполагает умение полно и точно понимать текст, самостоятельно преодолевать трудности при извлечении необходимой информации с помощью аналитических действий и операций, с использованием двуязычных и толковых словарей. При интенсивном чтении в центре внимания не только содержание и смысл текста, но и его языковая форма. Сознательный дискурсивный анализ и сопоставление языковых форм проводятся с целью их усвоения.

ЭКСТЕНСИВНОЕ ЧТЕНИЕ / EXTENSIVE READING – вид учебного чтения, при котором деталям не уделяется особого внимания, оно направлено на самую суть. В результате восприятие бывает более общим и менее точным.

В отечественной методике употребляются также парные синонимы этих терминов:

ДИСКУРСИВНОЕ И КУРСОРНОЕ ЧТЕНИЕ, а также

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ – чтение, при котором внимание читающего частично отключается на языковое оформление текста, отсюда это чтение протекает гораздо медленней.

СИНТЕТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ – чтение, при котором внимание читающего полностью или главным образом сосредоточено на содержании, причем это содержание воспринимается синтезировано и быстро.

В данной паре подчеркиваются механизмы внутреннего психологического механизма восприятия заложенной в тексте

информации, в то время как в терминах «интенсивное - экстенсивное чтение в первую очередь отражается внешняя сторона – характер учебно-методической работы с текстом, построенной с учетом тех же психологических факторов.

В зависимости от участия родного языка в процессе чтения и проверке понимания прочитанного

БЕСПЕРЕВОДНОЕ ЧТЕНИЕ – подразумевает понимание читаемого, может иметь место на любом этапе обучения. Для этого текст должен быть доступен учащимся по содержанию и форме, т.е. содержание текста должно соответствовать возрастному, культурному и интеллектуальному уровню учащегося, а в языковой форме не должно быть ничего, что бы вызвало особые затруднения и требовало перевода. Поэтому одним из условий беспереводного чтения, как правило, является предварительная работа над языковым материалом.

ПЕРЕВОДНОЕ ЧТЕНИЕ имеет место тогда, когда учащийся вынужден для понимания читаемого переводить весь текст, а не отдельные трудные для него места. В этом случае нельзя говорить о чтении в собственном смысле слова.

По степени самостоятельности учащегося чтение бывает:

Подготовленное и неподготовленное чтение;

Чтение со словарем и чтение без словаря;

Чтение с частично снятыми трудностями и чтение с полностью снятыми трудностями.

ЧТЕНИЕ С КРИТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКОЙ, ЧТЕНИЕ ДЛЯ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ИЛИ КРИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ / CRITICAL READING – вид коммуникативного чтения, который предполагает оценку прочитанного (как правило, научной, художественной, публицистической литературы) путем соотнесения содержания текста с личной точкой зрения, знаниями, с собственным жизненным опытом. Обоснованная оценка невозможна без полного и точного понимания текста, уяснения замысла и позиции автора, знания литературных приемов и особенностей авторского стиля. Таким образом, чтение с критической оценкой основано на чтении с полным пониманием текста. Чтение с критической оценкой интегрирует различные виды чтения, предполагает высокий уровень развития чтения, способность анализировать содержание и языковую

форму, отличать факты от мнений, подвергать сомнению прочитанное.

закрывающимся в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста – продукта репродуктивной деятельности некоего автора.

Всегда основано на чтении с полным пониманием текста и предполагает высокий уровень развития навыков чтения, способности анализировать, подвергать сомнению прочитанное.

Вопросы и задания:

1. На примере любого УМК сделайте подборку упражнений на разные виды чтений.

ТЕМА: 12 ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

ГОВОРЕНИЕ / SPEAKING — продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение.

ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ — 1. Особый вид беззвучной речевой деятельности человека, не оформленный в звуковом или графическом коде, характеризующийся предельной свернутостью грамматической структуры и содержания, внутренним проговариванием. 2. Планирование и контроль речевых действий «в уме», «про себя». Внутреннюю речь называют и один из этапов внутреннего программирования как фазы порождения речевого высказывания. Внутренняя речь. проявляется в виде скрытых речедвигательных реакций, которым сопутствуют слуховые и зрительные представления слов. Рассматривается как инструмент мышления. Осуществляется в форме универсально-предметного кода. В наиболее отчетливой форме представлена при решении различных задач в уме, внимательном слушании речи других людей, чтении про себя, мысленном планировании, запоминании и припоминании.

ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГОВОРЕНИЮ «СНИЗУ ВВЕРХ» / BUTTOM-UP PROCESSING - путь от последовательного, систематического

овладения отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня.

ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГОВОРЕНИЮ «СВЕРХУ ВНИЗ» / TOP-DOWN PROCESSING - путь овладения целостными актами общения, образцами речевых произведений.

TEACHING SPEAKING SKILLS / ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ включает в себя:

- параметры;
- мотив;
- цель и функции;
- предмет;
- структура;
- механизмы;
- средства;
- речевой продукт;
- условия;
- наличие или отсутствие опор.

В основе говорения лежат продуктивные произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические навыки.

РЕПЛИКА — высказывание говорящего, обращенное к собеседнику в устно-речевом общении, делится на реактивные и инициативные

Вопросы и задания:

1. Почему обучение говорению считается самым сложным в процессе обучения иностранному языку?
2. Определите роль интерференции в говорении на иностранном языке?

ТЕМА 13. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

АУДИРОВАНИЕ / LISTENING (LISTENING COMPREHENSION) — рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух.

Основой внутреннего механизма аудирования являются следующие психические процессы:

- восприятие на слух (auditory perception) и узнавание (recognition, discrimination);
- внимание (concentration);
- антиципация (anticipation), предвосхищение (prediction) или вероятностное прогнозирование (forward inferencing);
- смысловая догадка (guessing / inferring from context);
- сегментирование речевого потока (segmentation / chunking) и группировка (grouping);
- информативный анализ на основе вычленения единиц смысловой информации;
- завершающий синтез, предполагающий разного рода компрессию и интерпретацию воспринимаемого сообщения;

Аудирование включает в себя следующие аудитивные навыки, интеграция которых обеспечивает владение этим видом речевой деятельности:

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

АУДИРОВАНИЕ ЛЕКЦИЙ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ / ACADEMIC LISTENING / LISTENING TO LECTURES. Этот вид аудирования — восприятие на слух и понимание устной монологической речи, направленной на передачу информации учебного характера на иностранном языке.

Аудирование лекций отличается:

- характером фоновых концептуальных знаний, в большей степени обусловленных содержанием учебного предмета;
- повышенными требованиями к умению дифференцировать существенное и несущественное;
- особенностями обмена репликами. В целом это монологическая речь лектора.

УЧЕБНОЕ АУДИРОВАНИЕ / GUIDED LISTENING выступает в качестве средства обучения, служит способом введения языкового материала, создания прочных слуховых образов языковых единиц, составляет предпосылку для овладения устной речью, становления и

развития коммуникативных умений аудирования.

Особую роль в учебном аудировании играет снятие трудностей и распознавание опор, выполнение упреждений.

В учебном аудировании выделяют:

- intensive listening — интенсивное аудирование
- extensive listening — экстенсивное аудирование
- communicative listening - коммуникативное аудирование — рецептивный вид речевой деятельности, нацеленный на восприятие и понимание устной речи на слух при ее одноразовом прослушивании.

В зависимости от коммуникативной установки, ориентирующей на то, какой должна быть широта и глубина понимания, выделяются:

1) АУДИРОВАНИЕ С ПОНИМАНИЕМ ОСНОВНОГО СОДЕРЖАНИЯ, С ИЗВЛЕЧЕНИЕМ ОСНОВНОЙ ИНФОРМАЦИИ, ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЕ АУДИРОВАНИЕ / SKIM LISTENING, LISTENING FOR GIST. Этот вид коммуникативного аудирования предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделить новое от известного, существенное от несущественного, закрепить в памяти наиболее важные сведения.

2) АУДИРОВАНИЕ С ПОЛНЫМ ПОНИМАНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ И СМЫСЛА, ИЛИ ДЕТАЛЬНОЕ АУДИРОВАНИЕ / LISTENING FOR DETAILED COMPREHENSION. Полное, точное и быстрое понимание звучащей речи возможно в результате автоматизации операций восприятия звуковой формы, узнавания ее элементов, синтезирования содержания.

3) АУДИРОВАНИЕ С ВЫБОРОЧНЫМ ИЗВЛЕЧЕНИЕМ ИНФОРМАЦИИ ИЛИ «ВЫЯСНИТЕЛЬНОЕ» АУДИРОВАНИЕ / LISTENING FOR PARTIAL COMPREHENSION, SELECTIVE LISTENING. Задача этого вида аудирования— вычленив в речевом потоке необходимую или интересующую информацию.

4) АУДИРОВАНИЕ С КРИТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКОЙ / CRITICAL LISTENING подразумевает высокий уровень развития умения полно и точно понимать звучащий текст, определять коммуникативное намерение и точку зрения автора.

В зависимости от соотношения с экспрессивной устной речью и ее формой, воспринимаемой на слух, выделяются следующие виды аудирования:

- listening to interaction — восприятие на слух и понимание

диалога или полилога;

- transactional (non-interactive) listening — восприятие на слух и понимание монологической речи;

- interactional listening — аудирование как компонент устно-речевого общения. Участники выступают попеременно то в роли говорящего, то в роли слушающего. Контакт между собеседниками может быть непосредственным или опосредованным, как, например, при телефонном разговоре. В процессе общения, когда для каждого участника аудирование чередуется с говорением, собеседники должны уметь понимать реплики друг друга, адекватно реагировать на них вербально или с помощью паралингвистических средств и далее побуждать партнера к продолжению разговора. Умения, специфические для этого вида аудирования, включают в себя умение активно добиваться понимания: вербально реагировать на помехи, возникающие в процессе слушания, переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить, объяснить, выразить мысль иначе, то есть перефразировать сказанное.

COMMUNICATIVE LISTENING / КОММУНИКАТИВНОЕ АУДИРОВАНИЕ — рецептивный вид речевой деятельности, нацеленный на восприятие и понимание устной речи на слух при ее одноразовом прослушивании.

В зависимости от коммуникативной установки, ориентирующей на то, какой должна быть широта и глубина понимания, выделяются:

- skim listening' — аудирование с пониманием основного содержания;

- listening for detailed comprehension — аудирование с полным пониманием;

- listening for partial comprehension — аудирование с выборочным извлечением информации;

- critical listening — аудирование с критической оценкой.

В зависимости от соотношения с экспрессивной устной речью и ее формой, воспринимаемой на слух, выделяются следующие виды аудирования:

- interactional listening — аудирование как компонент устно-речевого общения;

- listening to interaction — восприятие на слух и понимание диалога или полилога;

- transactional listening — восприятие на слух и понимание монологической речи.

SKIM LISTENING / LISTENING FOR GIST / АУДИРОВАНИЕ С ПОНИМАНИЕМ ОСНОВНОГО СОДЕРЖАНИЯ, С ИЗВЛЕЧЕНИЕМ ОСНОВНОЙ ИНФОРМАЦИИ; ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЕ АУДИРОВАНИЕ. Этот вид коммуникативного аудирования предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделить новое от известного, существенное от несущественного, закрепить в памяти наиболее важные сведения.

LISTENING FOR DETAILED COMPREHENSION / АУДИРОВАНИЕ С ПОЛНЫМ ПОНИМАНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ И СМЫСЛА, ИЛИ ДЕТАЛЬНОЕ АУДИРОВАНИЕ. Полное, точное и быстрое понимание звучащей речи возможно в результате автоматизации операций восприятия звуковой формы, узнавания ее элементов, синтезирования содержания.

LISTENING FOR PARTIAL COMPREHENSION / SELECTIVE LISTENING / АУДИРОВАНИЕ С ВЫБОРОЧНЫМ ИЗВЛЕЧЕНИЕМ ИНФОРМАЦИИ ИЛИ «ВЫЯСНИТЕЛЬНОЕ» АУДИРОВАНИЕ. Задача этого вида аудирования— вычлнить в речевом потоке необходимую или интересующую информацию.

INTERACTIONAL LISTENING / NON-INTERACTIONAL LISTENING ВОСПРИЯТИЕ НА СЛУХ И ПОНИМАНИЕ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПЕРЕДАЧУ ИНФОРМАЦИИ. Этот вид аудирования чаще всего реализуется при прослушивании лекций, аудиозаписей литературных произведений, информационных радиопередач.

INTERACTIONAL LISTENING / CONVERSATIONAL LISTENING / АУДИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ УСТНО-РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ, участники которого вступают попеременно то в роли говорящего, то в роли слушающего. Умения специфические для этого вида аудирования включают в себя умения активно добиваться понимания

INTERACTIONAL LISTENING / NON-INTERACTIONAL LISTENING
ВОСПРИЯТИЕ НА СЛУХ И ПОНИМАНИЕ УСТНОЙ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПЕРЕДАЧУ
ИНФОРМАЦИИ. Этот вид аудирования чаще всего реализуется при прослушивании лекций, аудиозаписей литературных произведений, информационных радиопередач.

INTERACTIONAL LISTENING / CONVERSATIONAL LISTENING /
АУДИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ УСТНО-РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ,
участники которого вступают попеременно то в роли говорящего, то в роли слушающего. Умения специфические для этого вида аудирования включают в себя умения активно добиваться понимания.

Вопросы и задания:

1. Почему принципиально важно учить понимать иноязычную речь с первого предъявления?
2. На примере любого УМК сделайте подборку упражнений на разные виды аудирования.

ТЕМА 14: ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ

ПИСЬМО / WRITING - любая учебно-речевая деятельность, связанная с графическим кодом (техника письма, выполнение упражнений в письменной форме, порождение письменных высказываний в коммуникативных целях).

ЖАНРЫ / TYPES OF WRITING (WRITTEN GENRES) - типы, письменных речевых сообщений, как продукты речевой деятельности в письменной форме и как объекты обучения или как варианты речевых упражнений для формирования умений в экспрессивной письменной речи.

Т. Хедж предложил следующую классификацию письменной речи:

- **Письменная речь, используемая в учебных целях / study writing (academic writing);**
- **подробное изложение / dicto-comp;**

- **резюме / summary (precis)** - краткое изложение сути написанного, сказанного или прочитанного;
 - **рецензия / review** - изложение анализа текста, в котором рассматриваются его содержание и форма, отмечаются и аргументируются его достоинства и недостатки, делаются выводы и обобщения (носит оценочно-критический характер);
 - **аннотация / annotation** - сжатая характеристика материала (носит справочный характер);
 - **письменный отчет, исследование вопроса, обобщения изученного материала / research report;**
 - **тезисы / abstracts** – краткая формулировка основных положений доклада, лекций, сообщения;
 - **план письменного или устного высказывания / outline;**
 - **заметки / notes** (различаются по виду и по степени свернутости записи);
 - **конспектирование текста, воспринимаемого на слух / note-taking (note-making);**
 - **компрессия текста / summarizing** – создание вторичного текста, заменяющего подробный оригинал. В процессе сокращения (сжатия) происходит: глубокое проникновение в смысл текста, отбор существенных фактов и идей – их краткое изложение в перифразе.
- СОЧИНЕНИЕ / COMPOSING** - процесс выражения на письме собственных мыслей (впечатлений, суждений, точек зрения), подразумевает прохождение трех условно выделяемых этапов психолингвистической модели речепорождения в письменной форме (process-oriented writing):

1. Планирование, программирование содержания письменного сообщения / pre-writing (rehearsing) – на данном этапе происходит разработка темы, установление смысловых связей на уровне словосочетаний, предложений, отбор средств и способов формирования и формулирования мысли.

Упражнения при обучении письменной речи, применяемые на данном этапе:

- **«мозговой штурм» (brains terming);**

- составление логико-смысловых карт;
- «автоматическое письмо»;
- обсуждение (conferencing);
- ответы на вопросы (responding to questions);
- составление плана (note-making, outlining).

2. Реализация замысла письменного высказывания, его оформление в речевых структурах сначала во внутренней, затем во внешней речи / writing (drafting). На этом этапе происходит структурирование письменного сообщения на основе известных схем риторической организации и композиции текста: (introduction)-(body)-(conclusion).

Упражнения, применяемые на данном этапе:

- логическая перегруппировка (unscrambling),
- укрупнение (объединение) единиц текста (sentence combining),
- расширение (expansion)
- сокращение (reduction).

3. Этап контроля / revising (editing, post-writing) - редактирование написанного, с возможным возвращением к предыдущим этапам работы.

КОММУНИКАТИВНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ / WRITING FOR COMMUNICATION - экспрессивный вид речевой деятельности, нацеленный на порождение речевого сообщения в письменной форме.

ТЕХНИКА ПИСЬМА / MECHANICS OF WRITING - данный термин употребляется только в узком смысле, т.е. использование графических и орфографических систем языка. Эти понятия являются средством обучения иноязычной речи, начальным этапом в развитии продуктивной (экспрессивной) письменной речи.

УЧЕБНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ / WRITING FOR TRAINING (FOR REINFORCEMENT) - выполнение в письменной форме разнообразных языковых и условно-речевых упражнений, развитие умений создавать различные типы или жанры письменных сообщений.

GUIDED WRITING / CONTROLLED WRITING соотносится с учебной письменной речью, которая

соотносится с требованиями соблюдать содержательные и нормы письменного сообщения.

FREE WRITING / СВОБОДНОЕ ПИСЬМО соотносится с коммуникативной функцией общения, в значительной степени опирается на самостоятельностью учащихся в определении средств.

STUDY WRITING \ ACADEMIC WRITING – письменная речь, используемая в учебных целях.

PROFESSIONAL WRITING / BUSINESS WRITING письменная речь, используемая в профессиональных целях.

BUSINESS / WRITING – деловое письмо, деловая переписка.

Вопросы и задания:

1. На примере любого УМК сделайте подборку упражнений на разные виды письма.

ТЕМА 15: ПЛАНИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ТЕСТ / TEST – это совокупность специально подготовленных вопросов, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов.

Применение тестовых заданий позволяет:

- измерить уровень усвоения ключевых понятий, проверить совокупность умений и навыков;
- проверить по сравнению с обычными формами проверки значительно больший объём усвоенных знаний;
- дать более объективную оценку знаниям учащихся;
- провести проверку выполненной работы намного быстрее по сравнению с обычными формами;
- оценить каждого ученика.

Несмотря на данные преимущества, тестовые задания имеют и недостатки:

- большая вероятность выбора ответа наугад или методом исключения;
- не возможность проследить логику рассуждения ученика;
- не возможность оценить глубину знаний.

КЛОУЗ-ТЕСТ / CLOSE-TEST, GAP-FILL (от англ. close — закрывать) был разработан американским ученым В. Тейлором. В период, когда лингводидактическое тестирование вступило в коммуникативный век, клоуз-тест используется как комплексное тестовое задание, направленное на проверку сразу нескольких языковых и речевых навыков, что, безусловно,

приближает тестируемого к реальной ситуации общения, когда языковые элементы функционируют в тесном взаимодействии друг с другом. клоуз-тест представляет собой связный текст объемом не менее 100 и не более 300-400 слов, в котором пропущены отдельные слова, нуждающиеся в восстановлении за счет контекста (через каждые n слов). Учащийся вначале знакомится с общим содержанием текста, затем заполняет пропуски теми словами, которые он считает необходимыми для восстановления содержания. Правильность заполнения пропусков свидетельствует о точности понимания текста и владении лексическим материалом, необходимым для чтения. клоуз-тест выполняется преимущественно в письменной форме. Считается возможным использовать клоуз-тест и при проверке понимания иноязычной речи на слух. В этом случае требуется восстановить пропущенные элементы аудиотекста на основе механизма вероятностного прогнозирования. клоуз-тест является эффективным средством выработки языковой догадки, прогнозирования текста, а также может замещать комплексный тест по различным видам речевой деятельности при определении уровня владения языком.

Сегодня клоуз-тест встречается практически во всех хороших учебниках и пособиях по иностранному языку. Он применим на любом этапе обучения, поскольку позволяет объективно оценить как общий уровень владения языком (при стартовом, диагностическом тестировании), так и прогресс учащегося (при промежуточном и итоговом тестировании).

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА / LESSON PLANNING - модель построения урока иностранного языка — определенный набор и типичная последовательность обучающих действий учителя и учебных действий учащихся на уроке в процессе овладения иноязычными навыками и умениями. Наличие модели урока не означает, что все уроки должны быть одинаковыми. Тем не менее, урок иностранного языка отражает основанную на том или ином методе обучающую модель, которую избрал для себя учитель или автор учебника и которой учитель должен придерживаться, чтобы обучение носило последовательный и системный характер.

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования.

Несмотря на то, что существуют уникальные методы обучения, характерные только для иноязычного образования, методы обучения,

принятые в отечественной дидактике, также часто применяются на уроках иностранного языка.

В 80-е годы XX в. Ю. К. Бабанский классифицировал все методы на три большие группы:

- методы организации учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Поддерживая в целом классификацию методов, предложенную Ю.К.Бабанским, С.А.Смирнов внес в указанную классификацию дополнения:

- методы организации взаимодействия учащихся и накопления социального опыта;

- методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств учащихся.

Ученые выделили следующие методы:

- **объяснительно-иллюстративный или информационно - рецептивный (рецепция-восприятие).** Суть метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сюда относят такие приемы как рассказ, лекция, объяснение, демонстрация, работа с учебником.

- **репродуктивный.** Заключается в воспроизведении учеником учебных действий по заранее определенному алгоритму. Используется для приобретения учащимися умений и навыков.

- **проблемного изложения материала.** При работе по этому методу учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает пути ее решения, скрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образец процесса научного познания. Учащиеся следят при этом за логикой решения проблемы, знакомятся со способами и приемами научного мышления.

- **частично-поисковый (эвристический).** Суть заключается в том, что учитель расчленяет учебную проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует. Иными словами, это метод поэтапного решения проблемных задач, которые осуществляются в форме эвристической

беседы. Она состоит из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых служит шагом на пути решения проблемы.

- **исследовательский.** В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний. При этом они овладевают методами научного мышления и накапливают опыт исследовательской, творческой деятельности

Кроме этого широко распространена классификация методов обучения *по источнику получения знаний (Е.И.Перовский и Д.О.Лордкипанидзе):*

а) **словесные методы** (источником знания является устное или печатное слово); Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся.

б) **наглядные методы** (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);

в) **практические методы** (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

СЛОВЕСНЫЕ МЕТОДЫ подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

РАССКАЗ – этот метод предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. К рассказу, как методу изложения новых знаний, обычно предъявляется ряд педагогических требований:

- рассказ должен обеспечивать идейно-нравственную направленность преподавания;

- содержать только достоверные и научно- проверенные факты:

- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений:

- иметь четкую логику изложения;

- быть эмоциональным;

- излагаться простым и доступным языком;

- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

ОБЪЯСНЕНИЕ - словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Это

монологическая форма изложения. На уроках иностранного языка объяснение используется при введении грамматических явлений.

Использование метода объяснения требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

БЕСЕДА - диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного.

Цель **вводной беседы** - актуализировать ранее усвоенные знания, сконцентрировать внимание, интеллектуальные, потенциальные и реальные возможности учащихся для активного включения их в предстоящую учебно-познавательную деятельность по решению стоящих перед ними задач. В ходе такой беседы выясняется степень понимания и готовности учащихся к новым видам деятельности, к познанию нового.

Беседа-сообщение предполагает включение ученика в сам процесс активного участия в добывании новых знаний, в поиск способов их получения, формулирования собственных ответов на поставленные учителем вопросы.

Синтезирующая, или закрепляющая, беседа нацелена на систематизацию уже имеющихся у учащихся теоретических знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях, на перенос их в решении новых учебных и научных проблем на межпредметной основе.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (**индивидуальная беседа**) целому классу (**фронтальная беседа**).

Одной из разновидностей беседы является **собеседование**. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учеников. Особенно полезно организовывать собеседование в старших классах, когда ученики проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным темам, поставленным учителем на обсуждение.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. Вопросы задаются учителем всему классу, чтобы все учащиеся готовились к ответу.

Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы будили мысль ученика. Не следует ставить двойных, подсказывающих вопросов или наталкивающих на угадывание ответа. Не следует формулировать альтернативных вопросов, требующих однозначных ответов типа "да" или "нет".

В целом метод беседы имеет следующее преимущество:

- активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся;
- развивает их память и речь;
- делает открытыми знания учащихся;
- имеет большую воспитательную силу;
- является хорошим диагностическим средством.

Недостатки метода беседы:

- требует много времени;
- содержит элемент риска (школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти);
- необходим запас знаний.

ДИСКУССИЯ / DISCUSSION – (от лат. discussio – исследование, рассмотрение, разбор) публичный спор, целями которого являются выяснение и сопоставление различных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса.

Главное ее назначение в процессе обучения - стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Но для этого необходима обстоятельная предварительная подготовка учащихся как в содержательном, так и в формальном плане и наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме.

- **направляемая дискуссия.** При недостаточно свободном владении языком учебная дискуссия строится вокруг определенной, ограниченной темы или на основе текста.

- **свободная дискуссия.** Участники дискуссии проявляют большую активность и самостоятельность, определяя проблематику, содержание и ход обсуждения.

Формы дискуссии:

- **Panel discussion** — «заседание экспертной группы».
- **Forum** — форум, обсуждение.
- **Debate** — диспут, «формализованное обсуждение».

- **Pyramid discussion** — *дискуссия в форме пирамиды*.

ЛЕКЦИЯ - монологический способ изложения объемного материала используется, как правило, в старших классах и занимает весь или почти весь урок. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам.

Школьная лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются **обзорными**. Проводятся они по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

На уроках иностранного языка лекция применяется редко, допустимо применение лекции в профильном обучении в старших классах.

РАБОТА С УЧЕБНИКОМ И КНИГОЙ - важнейший метод обучения. В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя. В дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно.

НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ - такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения и предназначаются для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символическом изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем и т.п.

Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: **метод иллюстраций** и **метод демонстраций**.

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий, плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и др.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией технических установок, кинофильмов, диафильмов, видеофильмов и др.

Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

а) применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;

б) наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;

в) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;

г) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;

д) детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;

е) демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;

ж) привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ обучения основаны на практической деятельности учащихся. Этими методами формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения на уроках иностранного языка.

УПРАЖНЕНИЕ / ACTIVITY / EXERCISE / TASK (EXERCISE хронологически наиболее ранний термин для обозначения любого вида упражнения. С развитием коммуникативного метода подвергся значительному переосмыслению в зарубежной методике, и в своем родовом значении практически полностью вытеснен термином **ACTIVITY**. В работах последних лет термин **TASK** употребляется как синоним **ACTIVITY**, но в первую очередь ассоциируется с коммуникативными упражнениями, предполагает нацеленность на достижение коммуникативной задачи и определенного результата)

- любая форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом и имеющая структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения (опоры, ориентиры), ее решение и контроль.

Упражнения как средство обучения по своему характеру подразделяются на **устные, письменные, графические и учебно-трудовые** (последние на уроках иностранного языка практически не используются)

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К **графическим упражнениям** относятся работы учащихся по составлению схем, графиков, карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок и т.д.

Позже в отдельную группу **выделили проблемно-поисковые упражнения/ problem solving**, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию. В таких упражнениях учащиеся, анализируя проблемную ситуацию и стоящую перед ними проблему, подробно излагают пути их умозрительного разрешения.

Проблемная ситуация — это комплекс условий (речевых и неречевых), необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих учащихся на решение проблемной задачи.

Проблемная ситуация характеризуется:

- наличием преграды, интеллектуального затруднения на пути к цели,
- необходимостью выбора одного из нескольких вариантов решения проблемной задачи;
- «информационным неравновесием»/ information gap

ИНФОРМАЦИОННОЕ НЕРАВНОВЕСИЕ / INFORMATION GAP — характерная черта естественного речевого общения. Процесс обмена информацией отличается тем, что вначале участники владеют лишь частью общего “банка информации”, а в результате речевого взаимодействия каждый получает более полный объем сведений. Стремление восполнить информационные пробелы является стимулом для речевого общения.

Эта особенность коммуникации была методически осознана, интерпретирована и нашла свое отражение в методических приемах преднамеренного создания “информационного неравновесия”, то есть различий в объеме информации у учащихся – потенциальных партнеров по иноязычному общению. Эти приемы реализуются в разнообразных коммуникативных упражнениях (**jigsaw activities, information gap activities**), для которых характерна сосредоточенность внимания на

речевом содержании при получении и передаче информации в условиях парного или группового учебного взаимодействия. Преодоление “информационного неравновесия” может происходить и при обмене информацией с ее перекодированием из одной формы представления в другую.

Некоторые зарубежные авторы наряду с **information gap activities** выделяют **opinion gap activities**, в которых предпосылкой для иноязычного общения являются естественные различия в жизненном опыте обучаемых, их точках зрения на проблемы, обсуждаемые в классе, а стимулом к общению – стремление обменяться разными взглядами, расширить свое видение проблемы. К речевым упражнениям, представляющим собой развернутый обмен мнениями, впечатлениями, оценочными суждениями, относится, например, дискуссия.

УПРАЖНЕНИЯ, НАЦЕЛИВАЮЩИЕ УЧАЩИХСЯ НА ОБМЕН ИНФОРМАЦИЕЙ ПО ТИПУ “МОЗАИКИ” / JIGSAW ACTIVITIES. В основе упражнений лежит “информационное неравновесие”. Каждому участнику учебной пары или группы предлагается только часть общего “банка информации” – текста для чтения или прослушивания. После ознакомления со своей порцией информации учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста. Полученный таким образом полный объем информации может передаваться другой группе учащихся или помогает разрешить поставленную речемыслительную задачу или проблему. Вариантом упражнений по типу “мозаики” может быть представление учащимся одной и той же информации в разной степени свернутости. Например, одному из учащихся предъявляется вся информация в виде связного текста, а другому (другим) – фрагменты этого текста (списки слов или словосочетаний, набор вопросов, отдельных высказываний). Учащиеся получают задание: опираясь на подсказки – фрагменты текста, запросить недостающую информацию у того, кто обладает ею в полном объеме, и на основе этого воссоздать аналогичный связный текст.

Существующие наряду с термином **jigsaw activity** термины **jigsaw reading, jigsaw listening** отражают только первую часть комплексного упражнения по типу “мозаики” – чтение или аудирование, то есть получение сведений из разных источников, – и не включают в себя последующий обмен этой информацией, ее обсуждение, представление в полном объеме, а также выполнение других коммуникативных заданий на ее основе.

Упражнения по типу “мозаики” могут использоваться и при работе с видеоматериалами, когда звуковой и зрительный ряды видеозаписи подаются отдельно для каждой группы учащихся. Для обозначения этих упражнений встречается термин **jigsaw viewing**, который, так же как **jigsaw reading** и **jigsaw listening**, отражает только часть интегрированного задания.

Классификации упражнений в методике преподавания иностранных языков:

По цели усвоения материала

1) ПРЕДРЕЧЕВЫЕ (ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ) / PRE-COMMUNICATIVE ACTIVITIES (PRACTICE ACTIVITIES) – направлены на формирование аспектных навыков (фонетических, грамматических, лексических) и на усвоение языковой формы: фонетические, лексические и грамматические упражнения.

2) РЕЧЕВЫЕ / COMMUNICATIVE ACTIVITIES – направлены на развитие речевых умений в различных видах речевой деятельности. В соответствии с этим выделяют: упражнения в аудировании, говорении, чтении и письме.

По соответствию коммуникативно-практическим целям обучения иностранным языкам

1) НЕКОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ (относятся к предречевым) – данный тип упражнений выполняется в целях осмысления и сознательного усвоения языкового материала (грамматического, лексического, фонетического) в разных видах речевой деятельности. Сюда входят следующие упражнения:

1) языковые или аспектные:

а) грамматические (например: постановка глагола в нужную форму)

б) лексические (например: подстановка подходящих по смыслу слов, группировка слов по темам)

в) фонетические (например: чтение ряда слов, группировка слов по способу произнесения)

2) имитативные, подстановочные упражнения – где учащиеся действуют строго по аналогии с образцом (принцип действия состоит в том, что ученик подставляет подсказываемые ему лексические единицы в данную ему структуру или составляет и собирает по частям предложения из слов, даваемых в разных колонках)

3) упражнения в переводе (данный тип упражнений используется в качестве контроля)

4) трансформационные упражнения - учащиеся уже должны избирательно использовать имеющиеся знания и навыки с учетом реального контекста или измененной ситуации (например: переделка утвердительных предложений в вопросительные, активных форм в пассивные).

Пример:

- **Упражнение на дополнение/ Completion** - ряд незавершенных предложений и сопровождается заданием закончить их по смыслу или используя информацию, полученную из прослушанного или прочитанного текста.

- **Заполнение пропусков/ Gap-filling / Blank-filling / Cloze activity** — упражнение, в основе которого лежит методика дополнения, или восстановления. Разновидность упражнений на восстановление т.к. в процессе создается связанный текст или отдельные предложения.

Варианты:

- Предложенные – выбор подходящего слова (multiple test);
- Не предложенные указывают из контекста (close test).

Положительные стороны

- Развитие механизмов языковой догадки при чтении;
- Совершенствование рецептивных лексико-грамматических навыков;
- Осознание и освоение особенностей дискурса;
- Обучающая функция за счет грамматико-организационной работы – развитие самоконтроля.

- **Упражнение на соотнесение/ Matching** единиц языка и невербальных элементов. Содержит задание распознать соотносящиеся друг с другом элементы, предварительно разрозненные, и объединить их в пары или группы.

Основа: соотнесение, как один из приемов познавательной и речемыслительной деятельности.

Matching тесно связан с:

- узнаванием;
- выбором;
- сравнением;
- группировкой.

Сочетание регламентированных действий, плюс установка на соотнесение элементов – приводит к большому разнообразию упражнений этого вида.

- **«Удали лишнее слово»/ «Odd one out»** — упражнение, в котором учащиеся должны, опираясь на действия идентификации, сравнения, осознать принадлежность языковых единиц к определенному классу или понятийной категории, выбрать и удалить один лишний элемент, не относящийся к этому классу.

2) РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ (РУ) ИЛИ ПОДЛИННО КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ (ПКУ) / COMMUNICATION ACTIVITIES (относятся к речевым) – упражнения, в которых идет реальное общение на иностранном языке без какой-либо регламентации и инструкций со стороны учителя. Цель этих упражнений – осуществление коммуникативной функции иностранного языка и обучение коммуникативным умениям (аудированию, говорению, чтению, письму). Речевые упражнения – всегда творческие упражнения. Это всегда речемыслительные задачи разного уровня. Главная характеристика упражнений – ситуативность и мотивированность (обеспечивающие мотивированную инициативность учащихся).

Пассов организует данные упражнения в 3 группы:

1) упражнения в передаче содержания: пересказ (классификация Скалкина), сокращенно-выборочное изложение, пересказ-перевод, драматизация и другие виды упражнений;

2) упражнения в описании чего-либо: описание элементарных изображений, фабульных сюжетов, реальных объектов;

3) упражнения выражения, в выражении отношения и оценки: дискуссия, комментирование.

Примеры коммуникативных упражнений:

- **«Мозговой штурм» или «мозговая атака» / Brains terming** — упражнение, в ходе которого учащиеся совместными усилиями или индивидуально разрабатывают семантическое поле какого-либо понятия или определенную тему. «Мозговой штурм» дает возможность учащимся с разным уровнем владения языком вносить свой вклад в разработку идеи, совместными усилиями расширять информационное поле, активизировать словарный запас.

- **Составление семантической карты / Mind-mapping** — упражнение, в котором, как и при «мозговом штурме», реализуются приемы порождения семантических ассоциаций.

- **Упражнение на перекодирование информации из одной формы ее представления в другую / Information transfer (media transfer).**

- **Устное выступление / Presentation** – упражнение, заключающееся в выступлении одного из студентов перед учебной группой с кратким или относительно развернутым высказыванием на определенную тему. Устное выступление отличается от устного сообщения развернутостью и углубленностью содержания, его четкой организацией, большей сложностью и разнообразием языковых форм.

- **Устное сообщение / Oral report** как разновидность монологического высказывания на заданную или свободно избранную тему, может быть: описанием, повествованием, объяснением, рассуждением.

- **Сообщение-отчет / Reporting back** может быть об итогах дискуссии, о выполнении упражнений открытого типа или общего задания при парной и групповой работе учащихся.

- **Сценарий / Scenario** — речевое взаимодействие учащихся, исполняющих разные роли с целью реализации собственных программ поведения в рамках заданной ситуации общения.

- **Ролевая игра / Role play** — упражнение, в котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения.

Основными компонентами ролевой игры являются:

- 1) ситуация как совокупность конкретных условия речевого общения;

- 2) роли, распределяемые между участниками ролевой игры;

- 3) тема, определяющая содержание речевого взаимодействия;

- 4) задание (установка) проиграть моделируемую ситуацию позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнером

- **Интервью / Interview** — коммуникативное упражнение, направленное на развитие экспрессивной устной речи, разновидность беседы.

- Guided interview — интервью с заранее подготовленным списком вопросов;

- Focused interview— интервью, сосредоточенное на одной теме;

- Depth interview — расширенное интервью.

- **«Воображаемая ситуация» (симуляция) / Simulation** — в обучении иностранному языку это «подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное

вокруг проблемной ситуации. Представляют собой развернутые, усложненные сценарии.

- **Проект / Project work** — это «самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст с другой деятельностью.

Работа над проектом включает в себя три стадии:

- 1) планирование (planning),
- 2) подготовка и исполнение проекта (carrying out the project),
- 3) обсуждение и оценка проекта (reviewing).

3) УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ (УРУ) ИЛИ УСЛОВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ / PSEUDO-COMMUNICATION ACTIVITIES (относятся к речевым) - ситуация учебного общения смоделирована близко к реальной, но где учащиеся строго следуют полученным инструкциям. Условно-речевые упражнения должны быть ситуативными (любая реплика учителя и ответ ученика должны соотноситься с ситуацией, взаимоотношениями собеседников, их деятельностью). Они должны обеспечить направленность обучающихся на цель и содержание высказывания, а не на форму (отработка идет на хорошо отобранном материале), характеризуются коммуникативной ценностью фраз, так как являются обучающими.

По типу задания

1) УПРАЖНЕНИЯ ОТКРЫТОГО ТИПА / OPEN-ENDED ACTIVITIES (предполагают задания открытого типа – задания дополнения и задания свободного изложения). Исключают единственно верный вариант решения, не могут жестко регламентироваться во времени и строго контролироваться учителем. Внимание сосредоточено на содержании высказывания. Учащиеся обладают большей свободой в определении содержания, в выдвижении гипотез, в выборе и комбинировании языковых средств.

2) УПРАЖНЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА / CLOSED ACTIVITIES (предполагают задания открытого типа – задания альтернативных ответов (АО), множественного выбора). Предусматривают различные варианты ответа на поставленный вопрос: из ряда предлагаемых выбираются один или несколько правильных ответов, выбираются правильные (или неправильные) элементы списка и др. Это упражнение, в которых содержатся задания с предписанными ответами, что предполагает наличие

ряда предварительно разработанных вариантов ответа на заданный вопрос.

По отношению к тексту

PRE-TEXT (pre-reading, pre-listening) ACTIVITIES vs. IN-TEXT ACTIVITIES vs. POST-TEXT ACTIVITIES: ПРЕДТЕКСТОВЫЕ — ПРИТЕКСТОВЫЕ — ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.

Пример: pre-text activity - **РЕЧЕВАЯ РАЗМИНКА, ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИЛИ РЕЧЕВАЯ ЗАРЯДКА / WARM-UP ACTIVITIES, TUNE-IN ACTIVITIES** — упражнения, проводимые в начале урока с целью помочь учащимся включиться в атмосферу иноязычной речи.

TASK-BAND LEARNING (TBL) / МЕТОД КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ – процесс обучения и учения представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых учителем, решая которые, учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой учащихся или с учителем, пытаются найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи.

УПРАЖНЕНИЯ НА ДОПОЛНЕНИЕ – регламентировано.

Дополнение может быть:

1. Фиксированным (единственно верным)- Reconstruction (реконструкция высказывания)
2. Свободным смысловым д. – тренировочное, условно-речевое высказывание.

УПРАЖНЕНИЯ НА ОСОЗНАНИЕ РЕЧЕВОЙ ФОРМЫ имеют:

- рецептивный характер
- нацеливают учащихся на распознавание языковых явлений
- развивают способность наблюдать за речевыми образами и делать выводы об их функционировании.

DRILL / ДРИЛЛ — организационная форма выполнения языковых упражнений, которая предполагает целенаправленную отработку отдельного учебно-речевого действия, его многократное воспроизведение, выполнение действий, аналогичных ему, с целью запоминания языкового явления и автоматизации навыков.

Как дрилл могут выполняться имитативно-репродуктивные подстановочные, трансформационные упражнения на материале отдельных слов и предложений.

Положительные стороны:

- Снятие языковых трудностей за счет изоляции и отработки языковых единиц.

- Высокая повторяемость языкового материала.

EXPANSION / УПРАЖНЕНИЕ НА РАСШИРЕНИЕ – заданного речевого материала, представленного словосочетанием, частью предложения, высказыванием на уровне предложения, сверхфразового единства или текста.

Расширение материала может происходить за счет:

- конкретных примеров;
- детализации;
- уточнения;
- включения элементов описания;
- раскрытия причинно-следственных связей.

Положительные стороны:

- Способствует развитию монологической и диалогической речи
- Готовит к участию в учебных дискуссиях
- Готовит к устным выступлениям

GAP-FILLING / BLANK-FILLING / CLOZE ACTIVITY / ЗАПОЛНЕНИЕ ПРОПУСКОВ — упражнение, в основе которого лежит методика дополнения, или восстановления.

Варианты упражнений на восстановление:

- Предложенные – выбор подходящего слова (multiple test)
- Не предложенные указывают из контекста (close test)

Положительные стороны:

- Развитие механизмов языковой догадки при чтении
- Совершенствование рецептивных лексико-грамматических навыков
- Осознание и освоение особенностей дискурса
Обучающая функция за счет грамматико-организационной работы-
развитие самоконтроля.

MATCHING / УПРАЖНЕНИЕ НА СООТНЕСЕНИЕ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА И НЕВЕРБАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ. Содержит задание распознать

соотносящиеся друг с другом элементы, предварительно разрозненные, и объединить их в пары или группы.

Основой таких упражнений является соотнесение, как один из приемов познавательной и речемыслительной деятельности.

Matching тесно связан с:

- узнаванием
- выбором
- сравнением
- группировкой.

Сочетание регламентированных действий, плюс установка на соотнесение элементов – приводит к большому разнообразию упражнений этого вида. Например, «Соотнести начало и конец текстов», «Соотнести слова и определения», «Восстановление диалога».

COMMUNICATIVE ACTIVITIES / КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

• **Brains terming**

«*мозговой штурм*» или «*мозговая атака*» — упражнение, в ходе которого учащиеся совместными усилиями или индивидуально разрабатывают семантическое поле какого-либо понятия или определенную тему.

«*мозговой штурм*» дает возможность учащимся с разным уровнем владения языком вносить свой вклад в разработку идеи, совместными усилиями расширять информационное поле, активизировать словарный запас.

• **Mind-mapping**

составление семантической карты — упражнение, в котором, с и при «мозговом штурме», реализуются приемы порождения семантических ассоциаций.

• **Information transfer / Media transfer**

Упражнение на *перекодирование информации из одной формы ее представления в другую*.

Формы

- вербальные - многообразие устных и письменных текстов,
- невербальные - (наглядные) формы могут быть изобразительными (картины) или графическими (таблицы, схемы, диаграммы).

Presentation

- *Устное выступление* одного из студентов перед учебной группой с кратким или относительно развернутым высказыванием на определенную тему.

- Устное выступление отличается от устного сообщения развернутостью и углубленностью содержания, его четкой организацией, большей сложностью и разнообразием языковых форм.

- **Oral reporting / Oral report**

Устное сообщение как разновидность монологического высказывания на заданную или свободно избранную тему, может быть:

- описанием;
- повествованием;
- объяснением;
- рассуждением.
- reporting back

Сообщение-отчет об итогах дискуссии, о выполнении упражнений открытого типа или общего задания при парной и групповой работе учащихся.

РЕШЕНИЕ РЕЧЕ-МЫСЛИТЕЛЬНЫХ, ИЛИ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ — упражнение, в которых учащиеся, анализируя проблемную ситуацию и стоящую перед ними проблему, подробно излагают пути их умозрительного разрешения.

Проблемная ситуация — это комплекс условий (речевых и неречевых), необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих учащихся на решение проблемной задачи.

Проблемная ситуация характеризуется:

- наличием преграды, интеллектуального затруднения на пути к цели,
- необходимостью выбора одного из нескольких вариантов решения проблемной задачи;
- «информационным неравновесием»
- столкновением интересов.

Компоненты проблемной ситуации:

- проблема;
- процесс решения;
- субъект;
- потребность и возможность учащегося решить проблему.

SCENARIO / СЦЕНАРИЙ — речевое взаимодействие учащихся, исполняющих разные роли с целью реализации собственных программ поведения в рамках заданной ситуации общения.

Особенности сценария:

- роли, предписанные участникам речевого общения;
- в центре «проблема-конфликт»;
- участники объединены общностью интересов;
- role play.

РОЛЕВАЯ ИГРА — упражнение, в котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения.

Основными компонентами ролевой игры являются:

1) ситуация как совокупность конкретных условий речевого общения;

2) роли, распределяемые между участниками ролевой игры;

3) тема, определяющая содержание речевого взаимодействия;

4) задание (установка) проиграть моделируемую ситуацию позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнером

Роли — важнейший элемент всех упражнений, включающих в себя учебно-методические приемы драматизации.

ПРИЕМ – это составная часть или отдельная сторона метода. Например, в методе организации работы учащихся с учебником и книгой выделяют следующие приемы: конспектирование, составление плана конспекта, постановка тезисов, цитирование, рецензирование, написание словаря пройденной темы.

Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Так, прием составления схематической модели может выступать элементом метода работы с учебником, или книгой, так и элементом другого метода-объяснение преподавателем нового материала, когда учащиеся составляют схематическую модель (опорный конспект) нового материала урока.

Один и тот же способ обучения в одних случаях может выступать как самостоятельный метод, а в других - как прием обучения. Например, объяснение является самостоятельным методом обучения. Однако, если он только эпизодически используется преподавателем в ходе практической работы для разъяснения ошибок учащихся или раскрытия логики решения

какой-то задачи, то в этом случае объяснение выступает лишь как прием обучения, входящий в метод практической работы.

Метод и прием могут меняться местами. Например: преподаватель ведет изложение нового материала методом объяснения, в процессе которого для большей наглядности и лучшего запоминания обращает внимание учащихся на текст или графический материал в учебнике. Такая работа с учебником выступает как прием. Если же в ходе урока используется метод работы с учебником, то дополнительное объяснение учителем какого-то термина выступает уже не как метод, а лишь как небольшой дополнительный прием. Таким образом, различные способы обучения могут выступать как в роли метода, так и в роли приема обучения.

DRAMA / ПРИЕМЫ ДРАМАТИЗАЦИИ ИЛИ ПРИЕМЫ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ составляют важную часть арсенала коммуникативного метода и поисковой учебной деятельности в целом. Реализуют в учебном процессе симулятивное, или подражательное общение.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ, КОНТРОЛЬ / FEEDBACK - форма организации педагогического взаимодействия; замечания, исправления, комментарии и различного рода информации, которую учащиеся получают от учителя или товарищей по группе в виде языкового поведения как оценочной реакции на свой ответ или выполнение того или иного задания. Термин "обратная связь" отличается от термина "контроль" и предполагает также оценочную реакцию учащихся на действия учителя, товарищей по группе и на свои собственные.

По каналу обратной связи к учителю поступает информация о характере и качестве учения, что позволяет ему осуществлять обучающий, воспитывающий и развивающий контроль. Подобный контроль способствует развитию у учащихся умений самоконтроля, которые свидетельствуют о полноценности процесса обучения. Следует добавить также, что механизм обратной связи делает возможным оперативный самоконтроль учителя, позволяющий ему совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Обратная связь выполняет две функции: обучающую и корректировочную.

Выделяется два вида обратной связи: **положительная (positive feedback)** и **отрицательная (negative feedback)**.

Положительная оценка учителем ответа учащегося способствует мотивации, указывает на правильно выполненные действия. Позитивная оценка должна содержать краткие комментарии, так как замечания типа All

right, Good, Right скорее звучат как междометия, а не как оценочные высказывания и зачастую не имеют большого значения для учащегося.

В случае отрицательной оценки учитель исправляет ответ, демонстрирует свое отношение жестами и мимикой либо обращает внимание учащихся на ошибку и привлекает весь класс к ее исправлению.

В методике выделяются следующие формы обратной связи: индивидуальная, групповая, или коллективная, и самоконтроль.

Индивидуальная обратная связь осуществляется от учащегося к учителю и наоборот. В первом случае высказывание учащегося дает учителю информацию о его уровне владения языком и позволяет разработать стратегию дальнейшего обучения. При осуществлении обратной связи по типу “учитель – учащийся” учитель с помощью вербальных и невербальных средств оценивает речевое поведение учащегося и правильность выполнения задания.

В случае **групповой или коллективной обратной связи** учащиеся обмениваются мнениями о процессе обучения друг с другом или с учителем. Данная форма обратной связи широко используется в зарубежной методике при проведении анкетирования среди учащихся с целью улучшения программы курса, пересмотра его компонентов и используемых материалов. Анализ анкет, как правило, проводится администрацией или организаторами курса.

Самоконтроль осуществляется на двух уровнях. Прежде всего, учащийся контролирует процесс собственного речепорождения, выбирая правильные лексические и грамматические формы, прогнозируя содержание высказывания. Самоконтроль предполагает также собственную оценку результатов учения, когда учащийся анализирует, насколько успешно ему удалось овладеть конкретными навыками и умениями и что еще предстоит сделать для более эффективного овладения языком.

NEEDS ANALYSIS / АНАЛИЗ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБЛИЧАЕМЫХ при изучении иностранного языка предполагает определение мотивов, которые лежат в основе учебной деятельности учащихся и влияют (положительно или отрицательно) на процесс обучения.

Анализ проводится на основе данных, полученных как от преподавателей и студентов, так и от специалистов в этой области.

ЭТАП УРОКА — «относительно самостоятельная часть урока, имеющая промежуточную по отношению к общей цели занятия цель». На уроке комбинированного типа различают следующие этапы:

- организационный момент,
- введение нового материала,
- тренировка,
- формирование навыков и их контроль,
- развитие соответствующих речевых умений в четырех видах речевой деятельности,
- формулирование и запись домашнего задания.

Специфика урока иностранного языка проявляется в его произвольном планировании, когда преподаватель может самостоятельно определять последовательность компонентов.

СРЕДСТВА, которые помогают учителю достичь связанности в планировании этапов урока:

- речевой материал; связность достигается тем, что учитель работает над конкретным лексическим или грамматическим материалом на нескольких этапах урока, используя различные типы упражнений;

- предметное содержание урока — тематическое единство является той характеристикой, которая помогает учителю сделать урок последовательным и логичным, когда этапы урока различаются по цели, то есть один направлен на формирование лексических навыков или умений в аудировании, а целью следующего за ним этапа может быть обучение говорению или чтению;

- общий замысел — все этапы урока объединены общей идеей и формой проведения (урок-экскурсия, урок-дискуссия и т. д.);

- вербальные связки типа «Давайте сначала сделаем..., а потом...»

или

Рекомендации для планирования:

- Трудные задания должны Предшествовать легким, так как в начале урока учащиеся более внимательны.

- Более подвижные задания и игры лучше проводить в конце урока, когда учащиеся устали.

- Каждый последующий этап урока должен быть связан с предыдущим с помощью «мостика».

- Начало (entry) и конец урока (closure) всегда должны проходить

организованно; учителю следует привлечь внимание учащихся, заставить их сосредоточиться в начале урока и подвести итоги в конце.

- Урок следует заканчивать на позитивной ноте, для того чтобы учащиеся верили в свои силы.

LESSON PLANNING / PRE-TEACHING PLANNING –

Планирование обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся на уроке, поурочное планирование.

АКТИВИЗАЦИЯ / ELICITING – побуждение учащихся к высказыванию с использованием изученного материала.

АУТЕНТИЧНЫЙ / AUTHENTIC – продукт (текст, предмет и т.д.), произведенный носителями языка для реальных целей, изначально не предназначенный для обучения иностранному языку.

АДАПТАЦИЯ / ADAPTATION (от лат. *adaptare* – приспособление). Традиционное определение для изучающих иностранный язык: приспособление текста для недостаточно подготовленных читателей (например, «облегчение» текста литературно-художественного произведения для начинающих изучать иностранный язык). Иное значение вкладывается в термин «адаптация», когда речь идет о проблемах адаптации зарубежных учебников. Здесь имеется в виду составление комментариев (в том числе культуроведческих) к учебным пособиям и/или переводе отдельных частей УМК на русский язык, в том числе методических (для учителей) объяснений и инструкций (для учащихся на начальном этапе обучения). Как видно из приведенных выше определений, термин «адаптация» используется чрезвычайно широко, но чаще всего применительно к обучению иностранному языку обозначает упрощение или изменение элементов целого с сохранением основного содержания. При уточнении термина «адаптация» с точки зрения современной лингводидактики следует, что латинское значение термина, выраженное в слове «приспособление», как нельзя лучше подходит к тому процессу, который понимается в ней под адаптацией, а именно: приспособление учебных материалов для обучения иностранному языку к потребностям языковой личности обучаемого. Иными словами, адаптация зарубежного учебного курса предполагает интеграцию зарубежных лингвокультурных учебных материалов в процесс обучения, организованный как диалог культур с учетом потребностей обучаемых с целью обеспечения усвоения лингвосоциокультурного компонента содержания обучения (С.В. Сомова).

АКТИВНАЯ ЛЕКСИКА, АКТИВНЫЙ СЛОВАРЬ / ACTIVE VOCABULARY – репродуктивная лексика, которую учащиеся должны воспроизводить в речи, как в устной, так и в письменной.

АУТЕНТИЧНОСТЬ ЗАДАНИЙ - характеристика заданий, основанная на операциях, которые совершаются носителем языка. Например, при работе с источниками информации к таким заданиям относятся языковая догадка, извлечение основной информации, реферирование, обсуждение, конспектирование, аннотирование. Аутентичность заданий может придать более мотивированный, естественный характер работе по формированию навыков чтения и других видов речевой деятельности на ИЯ.

АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ (греч. аутентичный — соответствующий подлинности, действительный, верный, основанный на первоисточнике) - это издания средств массовой информации, видеофильмы, телевизионные программы, интернет-сайты, кинофильмы, рекламные материалы, карты, расписания движения транспорта, театральные билеты и т. д., которые создавались в стране изучаемого языка и предназначались для использования носителями языка, являясь их реальным продуктом, не предназначались для учебных целей, но в дальнейшем нашли применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход в обучении иностранному языку вне языковой среды.

Аутентичные материалы характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств. Аутентичные материалы отражают национальные особенности, традиции построения и функционирования текста. Преподавателю иностранного языка важно тщательно отбирать и накапливать собственный банк аутентичных материалов, используя их на всех этапах обучения.

АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ — текст, заимствованный из коммуникативной практики носителей языка и отражающий естественные ситуации повседневного общения. Устный и письменный текст является аутентичным материалом, если он составлен носителем языка и специально не предназначен быть средством обучения языку, а отвечает функции коммуникации, информации и реального лингвистического выражения. Термин «аутентичный текст» практически вытеснил другой термин – «оригинальные тексты», — который ранее использовался применительно к художественным и научно-популярным текстам для чтения.

В пользу применения аутентичных текстов свидетельствуют следующие аргументы:

1) упрощение затрудняет понимание естественных текстов, адаптация лишает текст авторской индивидуальности, социокультурной специфики и реальной ситуации;

2) естественность вызывает большую познавательную активность; аутентичность вводит в реалии изучаемого языка и демонстрирует действие языка в реальном социальном контексте;

3) учащийся получает доступ к материалам, в которых язык выступает как средство реального общения;

4) свойственная аутентичным текстам «языковая избыточность» снимает проблему сложности их восприятия; является оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка;

5) создаются условия для усвоения языка, подобные тем, что имеются в естественной среде его использования, иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой его носителями, и естественном социальном контексте;

6) разнообразие текстов по стилю, тематике повышает интерес работы с ними, растет мотивация учащихся.

На настоящий момент учеными разработаны критерии отбора аутентичных текстов. Так, российские ученые выделяют учебно-методическую целесообразность, страноведческое наполнение, профессиональную ориентированность, современность, актуальный историзм, типичность описываемых фактов. Зарубежные исследователи в качестве критериев рассматривают адекватность страноведческим реалиям, тематическую маркированность, информационную насыщенность, соответствие жизненному и речевому опыту обучающихся.

АФФЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ (лат. affectus) - душевное волнение, страсть. Современное использование термина «аффект» очень свободно. Как общий термин он используется для обозначения эмоций, настроения и т. д. Отсюда аффективные факторы – это все, что связано с эмоциональным состоянием обучаемого и что наряду с другими факторами оказывает влияние на усвоение иностранного языка и мотивацию его изучения. Аффективный взгляд дополняет картину изучения иностранного языка, представленную когнитивной теорией. Стремление к поиску наиболее рациональных моделей построения учебного процесса может привести к ложному убеждению, что учащиеся должны поступать только логично и рационально.

Нередко преподаватели рассуждают так: «Если я их этому учил, то они обязаны это знать», но всякое учение, а изучение языка в особенности, есть опыт эмоциональный (здесь в значительной степени «срабатывают» симпатии и антипатии, страхи, слабости, предубеждения), и настроение, которое вызывает у обучаемых учебный процесс, что в конечном счете определяет успех или неудачу учения.

Таким образом, аффективные факторы не противопоставляются когнитивным, а делают картину учебного процесса более целостной. Они могут играть заметную позитивную роль в обучении иностранному языку, если:

- выбираются материалы и задания, побуждающие учащихся к деятельности на изучаемом языке;
- осуществляется поиск путей обращения с ошибками, которые не создавали бы тревожности;
- проявляется забота о развитии у учащихся самоуважения, уверенности в себе и высокой самооценки на занятиях;
- преподаватель стремится создать благоприятные условия и облегчит таким образом, изучение учащимися иностранного языка;
- развивается их автономия;
- учитываются индивидуальные особенности памяти, сенсорные предпочтения, когнитивные стили учения;
- используются аутентичные материалы, чтобы увеличить привлекательность языка, предоставить возможность выбора материалов.

Учет аффективных факторов, безусловно, не решает всех проблем успешности овладения иностранным языком. Однако преподаватели, не считающие себя обязанными принимать во внимание явления аффективного характера, теряют некоторые наиболее важные составляющие успешного управления овладением ИЯ.

ВЫБОР ВЕРНОГО ИЛИ НЕВЕРНОГО ОТВЕТА / TRUE OR FALSE ACTIVITY – задание на понимание услышанного или прочитанного текста, в котором учащимся предлагается сравнить утверждения, приводимые в задании, с информацией из текста и определить их истинность.

ДОПОЛНЕНИЕ НЕДОСТАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИИ / GAP-FILLING – задание, имитирующее реальные ситуации (заполнение анкет, составление ответных реплик в телефонном разговоре или интервью и т.д.)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ / PERSONALISATION – прием повышения мотивации обучения, когда учащимся предлагается сообщить кое-какие сведения о себе.

МНОЖЕСТВЕННЫЙ ВЫБОР / MULTIPLE CHOICE – задание на проверку (понимания, формы и др), где учащимся дается несколько ответов на поставленный вопрос, среди которых только один – правильный.

РЕАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА УРОКЕ – ситуации, создаваемые на основе жизненного опыта учащихся, предполагают обсуждение реальных событий из жизни школьников, школы, страны обсуждение проблемных вопросов.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОПОРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ – опоры, которые помогают учащимся определить содержание своего высказывания: картинки, план, текст, диаграмма и т.д.

СТЕПЕНЬ КОММУНИКАТИВНОСТИ УРОКА определяется количеством решаемых на уроке коммуникативных (речевых) задач и характером используемых упражнений.

Высокая степень коммуникативности означает, что при обучении видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму) учитель всегда ставит перед учащимися задания, связанные с поиском и передачей конкретной информации, выражением своей точки зрения, своего мнения. При обучении аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике) используются коммуникативные и условнокоммуникативные упражнения.

Средняя степень коммуникативности означает, что при обучении видам речевой деятельности учитель ставит перед учащимися коммуникативные (речевые) задачи. При обучении аспектам языка используются преимущественно некомуникативные упражнения.

Низкая степень коммуникативности означает, что при обучении видам речевой деятельности учитель не ставит перед учащимися коммуникативные (речевые) задачи. При обучении аспектам языка используются преимущественно некомуникативные (языковые) упражнения.

СТЕПЕНЬ ПЛОТНОСТИ ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ определяется количеством времени, в течение которого каждый учащийся был занят речевой деятельностью.

Высокая плотность общения означает, что на протяжении всего урока учитель использует упражнения и приемы обучения, вовлекающие всех учащихся в учебную деятельность: хоровую, парную и групповую работу, письменное выполнение упражнений, чтение про себя, аудирование и др.

Средняя плотность общения означает, что учитель и использует приемы, обеспечивающие занятость учащихся иноязычной речевой деятельностью, но примерно 50% упражнений выполняется в режиме фронтальной работы — «по цепочке».

Низкая плотность общения означает, что учитель практически не использует приемы, обеспечивающие занятость учащихся иноязычной речевой деятельностью. Все упражнения выполняются в режиме фронтальной работы.

УРОВЕНЬ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ определяется соотношением творческих (речевых), полутворческих (условно-речевых) и механических (языковых) упражнений. Чем больше упражнений, предполагающих формирование учащимися собственной точки зрения, выбор и подстановку, анализ и синтез выполняется на уроке, тем выше уровень речемыслительной активности учащихся.

Учебные ситуации, используемые на уроке – ситуации, специально создаваемые учителем для организации тренировки учащихся в использовании иноязычного лексического и грамматического материала, для развития умений монологической и диалогической речи. Чаще всего это воображаемые ситуации, учащиеся выполняют несвойственные им роли.

ЯЗЫКОВЫЕ ОПОРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ – опоры, которые помогают учащимся грамматически и лексически верно оформить свое высказывание: ключевые слова, полупредложения, грамматические схемы и т.д.

CLASSROOM MANAGEMENT / УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ОРГАНИЗАЦИЯ – управление процессом образования на уроках осуществляется посредством педагогического обучения и взаимодействия учителя и учеников, а так же через организацию и регулирование учебной деятельностью учащихся.

УРОВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:

1.Репродуктивный – учитель умеет воспроизвести обучающие действия других учителей, имитирует их методику.

2. Адаптивный - учитель умеет трансформировать и видоизменять действия других учителей, а так же моделировать и самостоятельно выстраивать систему обучения.

3. Системно моделирующий речевую деятельность - учитель умеет моделировать систему деятельности самостоятельно и последовательно, формирует умения учащихся во всех видах речевой деятельности.

4. Системно моделирующий иноязычное общение – учитель формирует коммуникативную компетенцию учащихся во всем ее многообразии, особое внимание уделяется социокультурным особенностям, оказывает воспитательное воздействие на учащихся.

ОБУЧАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ может быть на основе жестко – структурированного обучения / **HIGH-STRUCTURED TEACHING** и свободно – структурированного обучения/ **LOW-STRUCTURED TEACHING**.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ определяется психологическими факторами:

- типом мышления;
- использованием учебных стратегий;
- учебным стилем.

Считается, что учебная деятельность предполагает сознательное выполнение целого ряда учебных действий и означает *изучение* языка, а *овладение* языком. В отечественной и в зарубежной методике такое мнение считается спорным; существуют различные концепции, связанные с теорией овладения иностранным языком (second language acquisition — SLA). Учебная деятельность учащегося, наряду с педагогической деятельностью учителя, является составной частью процесса образования. С появлением гуманистических тенденций в зарубежной методике произошло переориентирование процесса образования с преподавания (instruction) и обучающей деятельности учителя на учение и учебную деятельность учащихся.

Вопросы и задания:

1. Какова специфика использования общедидактических методов обучения на уроках иностранного языка?

2. На чем основаны классификации упражнений в методике преподавания иностранных языков?
3. Чем прием обучения отличается от метода обучения?
4. Чем определяется степень коммуникативности урока иностранного языка?
5. Выстройте логическую цепочку план урока иностранного языка.

ТЕМА 17. АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

ТЕМА 17. АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Любая деятельность человека представляет собой процесс сбора и переработки информации, принятия на ее основе решений и их выполнения.

ИНФОРМАЦИЯ / INFORMATION

Сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах независимо от формы их представления.

Термин "**информация**" происходит от латинского слова "**informatio**", что означает **сведения, разъяснения, изложение**. Несмотря на широкое распространение этого термина, понятие информации является одним из самых дискуссионных в науке. В настоящее время наука пытается найти общие свойства и закономерности, присущие многогранному понятию *информация*, но пока это понятие во многом остается интуитивным и получает различные смысловые наполнения в различных отраслях человеческой деятельности:

- **в обиходе** информацией называют любые данные или сведения, которые кого-либо интересуют. Например, сообщение о каких-либо событиях, о чьей-либо деятельности и т.п. "**Информировать**" в этом смысле означает "**сообщить нечто, неизвестное раньше**";
- **в технике** под информацией понимают сообщения, передаваемые в форме знаков или сигналов;
- **в кибернетике** под информацией понимает ту часть знаний, которая используется для ориентирования, активного действия, управления, т.е. в целях сохранения, совершенствования, развития системы (Н. Винер).

Американский учёный, Клод Шеннон, заложивший основы теории информации — науки, изучающей процессы, связанные с передачей, приёмом, преобразованием и хранением информации, — *рассматривает информацию как снятую неопределенность наших знаний о чем-то.*

ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ (ИТ) - это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распространение и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационного ресурса, а также повышения их надежности.

Три технических достижения, составляющие основу ИТ:

1. Появления новых средств накопления.
2. Развитие средств связи.
3. Возможность автоматизированной обработки.

Сейчас учитель призван стать организатором самостоятельной познавательной деятельности учащихся, а не транслятором новых знаний.

Происходит изменение основной методической парадигмы современного учителя: от ЗУН (знания, умения, навыки) к КИТСУ (компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность).

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТИНА МИРА представляет собой свод информации, позволяющей адекватно воспринимать окружающий объективный мир и взаимодействовать с ним, выбирать собственное информационное пространство и личную информационную среду, через которую с помощью системы прямых и обратных информационных связей влиять на природу и общество, решать массу проблем, включая глобальные.

Психофизиологические основы восприятия аудиовизуальной информации

Сочетание видео- и звуковых эффектов обеспечивает одновременное воздействие на два важнейших органа чувств человека – зрение и слух, что существенно повышает информативность учебного процесса и эффективность его восприятия. Воздействуя на органы чувств комплексом красок, звуков, словесных интонаций, аудиовизуальные средства обучения вызывают многообразные ощущения, которые анализируются, сравниваются, сопоставляются с уже имеющимися представлениями и понятиями.

Уровни восприятия информации:

1-й уровень - восприятие физических явлений, выступающих в роли носителей информации объектов природы.

2-й уровень - декодирование воспринятых сигналов и формирование на этой основе концептуальной модели - "умственной картины".

Существуют ощущения нескольких видов: зрительные, слуховые, кожные, обонятельные, вкусовые, кинестетические и органические.

Восприятие пространства - восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направления, в котором они находятся.

Восприятие времени - отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности.

Восприятие движения - отражение изменения во времени положения объектов в пространстве.

Информация, поступающая через анализаторы, называется сенсорной (от лат. *sensus* - чувство, ощущение), а процесс ее приема и первичной обработки - сенсорным восприятием.

Цвет может иметь

1. Коммуникативное значение, определяющее связь между элементами и предметами природы;

2. Символическое значение, указывающее на явление, предмет или сущность;

3. Выразительное значение, передающее определенные эмоции.

4. *Цветовые круги И. Гетте, В. Освальда, И. Иттена..* Теория стихоцвета.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ОБРАЗ – динамическая система пластических форм, которая существует в экранных условиях пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе.

АУДИОВИЗУАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ – культура восприятия звукозрительного образа, включающая умение его анализа и синтеза.

АУДИОВИЗУАЛЬНАЯ («ЗВУКОЗРИТЕЛЬНАЯ») КУЛЬТУРА - новая коммуникативная парадигма, дополняющая традиционные формы общения между людьми - культуру непосредственного общения и культуру письменную (книжную).

Аудиовизуальная культура зарождается вместе с кинематографом в конце XIX в. и в течение XX в. становится основным механизмом формирования и трансляции норм, обычаев, традиций и ценностей, составляющих основу как отдельных культурных сообществ, так и массовой культуры. Именно *технические* возможности новых средств аудиовизуальной коммуникации инициировали процессы глобализации культуры.

На начальном этапе развития аудиовизуальной культуры лежал эффект реальности. Необработанная реальность, существующая сама по себе, и производила впечатление на первых зрителей кинозалов. Куски жизни могли быть разные: от выхода рабочих с фабрики Люмьера до демонстрации коронации в разных концах Европы, а затем - за ее пределами; от повседневной жизни улиц до интимного кормления ребенка; от действительно документальных кусков жизни до тщательно реконструированных игровых сцен.

Эффект достоверности еще более усилился при появлении телевидения, которое не без основания воспринималось как видение на расстоянии, опять-таки того же самого целостного нерасчлененного куска реальности, не переработанного и не подвергнутого никаким специфическим манипуляциям, кроме только лишь технического переноса на более или менее отдаленное расстояние от места действия к телевизионным экранам.

Парадокс здесь в том, что сам мир, фиксируемый кинокамерой или транслируемый камерой телевизионной, уже к тому времени потерял свою «невинность». Он представлял собой культурный текст, в котором был запечатлен как опыт человечества, так и опыт тех конкретных людей, которые выбрали его для фиксации и передачи. С точки зрения семиотики, возникновение которой почти совпало с рождением кинематографа, знаковая охватывала уже не только письменные тексты, но и по существу весь мир, приспособленный человеком для жизни, т. е. всю сферу культуры.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ (АВСО) («слухозрительные» от лат. *audire* слышать и *visualis* зрительный) - особая группа средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации с помощью технических устройств.

Аудиовизуальные средства обучения занимают особое место среди других средств обучения и оказывают наиболее сильное обучающее воздействие, поскольку обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания; являются синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений с элементами искусства, поскольку отображение жизненных явлений совершается художественными средствами (кино - и фотосъемка, художественное чтение, живопись, музыка и др.).

В современной методике, когда речь идет о применении АВСО, принято разграничивать сами аудиовизуальные средства обучения (дидактический материал на информационном носителе) и технические средства (технические устройства) для демонстрации этого дидактического материала.

Аудиовизуальные средства обучения на современном этапе включают в себя:

1. Фонограммы: все виды фоноупражнений, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиоуроки и аудиолекции.

2. Видеопродукция: видеофрагменты, видеоуроки, видеофильмы, видеолекции, тематические слайды и транспаранты.

3. Компьютерные учебные пособия: электронные учебники, самоучители, пособия, справочники, энциклопедии, словари, прикладные обучающие, контролирующие программы, тесты и учебные игры.

4. Интернет: сетевые базы данных, видеоконференции, видеотрансляции, виртуальные семинары, телеконференции на специальных тематических форумах, телекоммуникационные проекты.

К *техническим средствам* относятся кино-, диа- и графопроекторы, электропроигрыватели, радиоприёмники, магнитофоны, телеприёмники, видеомангитофоны и видеопроекторы, школьные радиоузлы, мультимедийные проекторы, теле и видеостудии. Особую группу составляют лингафонные устройства (языковые лаборатории), а также обучающие машины и компьютеры.

Аудиовизуальные средства обучения могут быть:

1) учебными, специально предназначенными для занятий языком и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);

2) учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов по языку (средства наглядности);

3) естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс.

Дидактические особенности аудиовизуальных средств обучения:

- высокая информационная насыщенность;
- рационализация преподнесения учебной информации;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;
- реальность отображения действительности.

ИНТЕРАКТИВНАЯ МОДЕЛЬ своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Именно использовании этой модели обучения учителем на своих уроках, говорит об его инновационной деятельности. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность. Понятно, что структура интерактивного урока будет отличаться от структуры обычного урока, это также требует профессионализма и опыта преподавателя. Поэтому в структуру урока включаются только элементы интерактивной модели обучения – интерактивные технологии, то есть конкретные приёмы и методы, позволяющие сделать урок необычным и более насыщенным и интересным. Хотя можно проводить полностью интерактивные уроки.

Термин **«интерактивное обучение»** – это обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения (ведущим, учителем, тренером, руководителем). По существу, оно представляет один из вариантов коммуникативных технологий: их классификационные параметры совпадают. Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ – это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющим, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания.

В интерактивных технологиях учитель выступает в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. *В роли информатора-эксперта* учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д. *В роли организатора-фасилитатора* он налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т.д.). *В роли консультанта* учитель обращается к профессиональному опыту учеников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

Интерактивные технологии обучения имеют свои концептуальные позиции

- Информация должна усваиваться не в пассивном режиме, а в активном, с использованием проблемных ситуаций, интерактивных циклов.

- Интерактивное общение способствует умственному развитию.

- При наличии обратной связи отправитель и получатель информации меняются коммуникативными ролями. Изначальный получатель становится отправителем и проходит все этапы процесса обмена информацией для передачи своего отклика **начальному отправителю**.

- Обратная связь может способствовать значительному повышению эффективности обмена информацией (учебной, воспитательной, управленческой).

- Двусторонний обмен информацией хотя и протекает медленнее, но более точен и повышает уверенность в правильности ее интерпретации.

- Обратная связь увеличивает шансы на эффективный обмен информацией, позволяя обеим сторонам устранять помехи.

- Контроль знаний должен предполагать умение применять полученные знания на практике.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ (ЭЛЕКТРОННЫЙ) УЧЕБНИК – это представление учебного материала в электронном виде, с использованием следующих объектов:

- форматированный гипертекст;
- гипермедиа.

ГИПЕРТЕКСТ (от англ. hypertext) – нелинейная форма записи текстовой информации с обозначением ссылок на фрагменты текста любого документа, находящегося в автоматизированной информационной системе, и возможностью быстрого перехода к этим фрагментам.

ГИПЕРМЕДИА (от англ. hypermedia) – нелинейная форма записи информации, при которой последняя реализуется наличием разнородной по видам информации (музыка, карты, чертежи, фотографии, анимация, видеоизображение) и узлов, объединенных с помощью типовых ссылок.

Анимация (от англ. animation) – оживление изображений по принципу мультипликации: показывается последовательность быстро сменяемых картинок, кадров, создающих эффект движения.

ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЯ / TELECOMMUNICATION – передача информации на расстояние для целей коммуникации.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ / INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (*Аббрев. русск.: ИКТ. Аббрев. англ.: ICT. Син. русск.: Информационная технология*)

Совокупность методов, производственных процессов, программно-технических и лингвистических средств, интегрируемых с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей.

С развитием обучающих компьютерных программ в образовании появляется термин «новая информационная технология обучения» или «компьютерная технология».

Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения. Поскольку современные компьютеры и телекоммуникации способны передавать и обрабатывать информацию на совершенно ином, гораздо более качественном уровне, компьютерные технологии открывают новые, еще не исследованные технологические возможности обучения, в частности, иноязычному общению.

Компьютеры впитали в себя существенные дидактические возможности некоторых аудиовизуальных средств и в силу своей универсальности и технического совершенства реализуют их более оперативно.

Обучение иностранному языку с помощью компьютера опирается на бихевиористскую теорию и личностно-ориентированный подход в педагогике.

Отмечаются следующие преимущества компьютерного обучения:

- Компьютерные обучающие программы являются новшеством, поэтому даже самые обычные задания в компьютерном исполнении представляются более интересными и привлекательными.
- Компьютерные программы — очень эффективное Средство самообучения и материал для самостоятельной работы.
- Компьютер предполагает огромные возможности в варьировании заданий и применении разных видов ТСО.
- Использование компьютера при изучении языка способствует повышению общей компьютерной грамотности обучаемых, что так необходимо в современном мире.

Имеется и ряд недостатков при обучении языку с помощью компьютера:

- Учащиеся, которые не пользуются компьютером, должны потратить много времени на знакомство с ним, что затрудняет обучение языку и отрицательно сказывается на мотивации.
- Выполнение компьютерных заданий предполагает индивидуальную работу, что не способствует формированию коммуникативных умений учащихся.
- Компьютерные программы направлены в основном на формирование умений в чтении и письме.
- Компьютерные программы, предназначенные для развития коммуникативной компетенции, отражают ход мыслей и стиль коммуникации их создателя.
- Разработка программ требует значительных временных и материальных ресурсов, и многие ученые подвергают сомнению необходимость и эффективность огромных материальных затрат, которые влечет за собой компьютерное обучение.

Многие методисты и исследователи считают, что компьютерные программы занимательны, интересны, повышают мотивацию обучения, способствуют развитию компетенции учащихся, но по своей природе они не предназначены для формирования коммуникативной компетенции во всем ее многообразии и никогда не смогут заменить учителя на уроке.

УЧЕБНЫЙ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ - совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая

общую цель, согласованные способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Классификация:

- по преобладающему методу: исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, информационные, практико-ориентированные.
- по содержанию: литературно-творческие, естественнонаучные, экологические, языковые, культурологические, ролево-игровые, спортивные, географические, исторические, музыкальные.

Полезные ссылки для учителей иностранного языка

- Сайт журнала «Английский язык в школе»
<http://www.englishatschool.ru/>
- Сайт учителей английского языка <http://www.englishteachers.ru/>
- Сообщество учителей английского языка
http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=14410&tmpl=com
- Сетевое сообщество учителей английского языка
- <http://eltarea.ru/index.htm>
- Лингвистический портал <http://www.langinfo.ru/>
- ABC-online. Английский язык для всех
<http://www.abc-english-grammar.com>
- Fluent English — образовательный проект <http://www.fluent-english.ru>
- Native English. Изучение английского языка
<http://www.native-english.ru>
- School English: газета для изучающих английский язык
<http://www.schoolenglish.ru>
- Английский для детей <http://www.englishforkids.ru>
- Английский язык.ru — все для изучающих английский язык
<http://www.english.language.ru>
- Английский язык в школе <http://englishaz.narod.ru>
- Английский язык в Открытом колледже <http://www.english.ru>
- Английский язык детям <http://www.bilingual.ru>
- Английский для дошкольника <http://kinder-english.narod.ru>
- Английский язык: как его выучить? <http://denistutor.narod.ru>
- Английский язык на HomeEnglish.ru <http://www.homeenglish.ru>

- Английский язык: сайт Алексея Ермакова <http://www.alex-ermakov.ru>
- Выучи английский язык самостоятельно <http://www.learn-english.ru>
- Грамматика английского языка <http://www.mystudy.ru>
- Уроки он-лайн по английскому языку <http://lessons.study.ru>
- Единое окно доступа к образовательным ресурсам по английскому языку
http://window.edu.ru/window/catalog?p_rubr=2.1.5.1
- Кембриджский центр <http://www.exams.ru>
- Все об экзамене TOEFL <http://www.toefl.ru>
- Сайт Tefclips <http://www.teflclips.com/>
- Иностранные языки на сайте «Эйдос»
<http://www.eidos.ruschool/foreign/>
- Методы быстрого обучения иностранным языкам <http://bistroyaz.ru/>
- Бесплатное общение на английском по Skype
http://goldenglish.ru/register_skype_user.php
- Английский язык: материалы <http://www.englishclub.narod.ru/>
- Учебники и др. englishtips.org,
- Ресурсы Британского посольства:
<http://www.britishcouncil.org/ru/russia-english-teaching-online-resources.htm>
- Планы уроков <http://www.britishcouncil.org/learning-teaching.htm>
- Материалы по работе с интерактивной доской, языковое портфолио
<http://www.expresspublishing.co.uk/>
- Материалы для уроков esl-library.com, bbc.co.uk.
- [Видео уроки по английскому языку http://engv.ru/](http://engv.ru/)
- Поём на английском (и не только....) <http://www.lyricstraining.com/>

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ / VIRTUAL REALITY

1. Компьютерная система, которая обеспечивает визуальные и звуковые эффекты, погружающие зрителя в воображаемый мир за экраном. Пользователь окружается порожденными компьютером образами и звуками, создающими впечатление реальности. Он взаимодействует с искусственным миром с помощью различных сенсоров, таких как, например, шлем и перчатки, которые связывают его движения и впечатления и

аудиовизуальные эффекты. Исследования в области виртуальной реальности направлены на усиление впечатления реальности.

2.Технология бесконтактного информационного взаимодействия, реализующая с помощью комплексных мультимедийных операционных сред иллюзию непосредственного присутствия в реальном времени в «экранном мире». Виртуальная реальность — это мнимый мир, создаваемый воображением пользователя.

ОБУЧЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ БАЗЫ, ДАННЫХ / DATA-DRIVEN LEARNING (DDL) — современный подход к обучению, опирающийся на индуктивные процессы познания и языковую базу данных, которая содержит набор аутентичных устных и письменных высказываний. В основе подхода лежит использование лексических сочетаний, заложенных в компьютер, однако возможно привлечение любых других аутентичных материалов— с которыми учащиеся работают индуктивно.

Основная цель данного подхода — научить учащихся самостоятельно извлекать из аутентичного материала различного рода лингвистическую информацию об особенностях его употребления.

Обучение на основе базы данных получило в настоящее время широкое развитие, так как использование аутентичных материалов делает речь обучаемых идиоматичной и приближает ее к речи носителей языка.

Следует отметить, однако, что обучение с помощью базы данных имеет определенные ограничения. Учебный процесс носит, как правило, рецептивный характер и не предусматривает заданий на активизацию языкового материала в речи. Используемые в программах приемы рассчитаны на индивидуальную самостоятельную работу и не ставят целью формирование умений устно-речевого общения. Это существенно снижает значительный обучающий потенциал аутентичных материалов базы данных.

Вопросы и задания:

New Literacies: Teachers & Learners

definitions...

<i>print</i>	<i>personal</i>	<i>search</i>
<i>texting</i>	<i>intercultural</i>	<i>information</i>
	<i>participatory</i>	

digital literacy unpacked

<i>technological</i>	<i>multiliteracies</i>
<i>remix</i>	<i>media - audio</i>
<i>gaming</i>	<i>- visual</i>
	<i>- video</i>

1.

Прокомментируйте составляющие цифровой грамотности.

Литература:

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового [Электронный ресурс] URL [http://copy.yandex.net/?text=%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%A2.%20%D0%A5%D0%B5%D0%B4%D0%B6%D0%B0&url=htt](http://copy.yandex.net/?text=%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%A2.%20%D0%A5%D0%B5%D0%B4%D0%B6%D0%B0&url=http%3A%2F%2Fizunchik.narod.ru%2FPolnyi-uchebnik.doc&fmode=envelope&lr=62&mime=doc&l10n=ru&sign=fc102aae8197dea1912acbeb2428ef5a&keyno=0)
[p%3A%2F%2Fizunchik.narod.ru%2FPolnyi-uchebnik.doc&fmode=envelope&lr=62&mime=doc&l10n=ru&sign=fc102aae8197dea1912acbeb2428ef5a&keyno=0](http://copy.yandex.net/?text=%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%A2.%20%D0%A5%D0%B5%D0%B4%D0%B6%D0%B0&url=http%3A%2F%2Fizunchik.narod.ru%2FPolnyi-uchebnik.doc&fmode=envelope&lr=62&mime=doc&l10n=ru&sign=fc102aae8197dea1912acbeb2428ef5a&keyno=0)
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и

- фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений /Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М., 2004.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: учеб. пособие.– М., 2002.
 4. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики /Л. В. Щерба. СПб.: М, 2002.
 5. Полат Е.С. Новые информационные и педагогические технологии в учебном процессе. М., 2005.
 6. Шлыкова О.С. Культура мультимедиа. М., 2005.
 7. Халеева И. И. Языковая личность // Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник. М., 2005.
 8. Сафонова И.Л. Социокультурный подход у обучению иностранным языкам. М., 1991.
 9. Воробьев В.В. Лингвокультурология : (Теория и методы). М., 1997.
 10. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. [электронный ресурс] URL http://destructionen.narod.ru/karaulov_jasikovaja_licnost.htm
 11. Языкова Н.В. Практикум по методике обучения иностранным языкам./Н.В. Языкова. М., 2012.
 12. Методическая школа Пассова. Воронеж, 2004.
 13. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1 Елец, 2010.
 14. Пассов Е.И. Урок иностранного языка/Пассов Е.И., Кузовлева. Ростов н/Д., . 2010.
 15. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие/Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. М., 1999.
 16. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе /И.Л. Бим. М., 1988.
 17. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие. М, . 2004.
 18. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.,. 1989.
 19. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование./ Министерство образования Российской Федерации. М., 2004.

20. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования/ Министерство образования Российской Федерации. М., 2002.
21. Иностранные языки в школе: научн.-метод. журн. М., 2006–2012 гг.
21. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранным языкам. М., 2002.
22. Что такое фоновые знания и зачем они нужны? [Электронный ресурс] URL <http://fridge.com.ua/2010/10/что-такое-фоновые-знания-и-зачем-они-нужны/>
23. Щерба Л.В. Зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач [Электронный ресурс] URL <http://www.twirpx.com/file/384559/>
24. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.
25. Семенова Е.В. Метод проектов в иноязычном образовании. Красноярск, 2003.
26. Ведель Г.Е. Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет. Воронеж, 2002.
27. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
28. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. М., 1974.
29. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX вв. М., 1972.
30. С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии [Электронный ресурс] URL <http://www.bsru.ru/content/hec/rubinstein/rubin01/txt00.htm>
31. <http://www.chomsky.info/books.htm>
32. Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век/В.Э.Раушенбах. М., 1971.
33. Уэст. М. Обучение английскому языку в трудных условиях/М.Уэст М., 1966.
33. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе . 2001. № 4.

Palmer H. E. The Teaching of Oral English. Л., 1963.

Scrivener J. Learning Teaching. Heinemann. 1994.

Ur P. A Course in Language Teaching. Cambridge University Press. 2007.

Оглавление

Тема 1. Иностраный язык как учебный предмет в школе в системе языкового образования. Методика как наука.....	
Тема 2. Лингводидактические основы обучения иностранному языку. Вторичная языковая личность.....	
Тема 3. Методологические подходы к обучению иностранному языку.....	
Тема 4. Принципы обучения иностранному языку.....	
Тема 5. Содержание обучения иностранным языкам.....	
Тема 6. Методологические подходы к обучению иностранному языку....	
Тема 7. Цели обучения иностранным языкам.....	
Тема 8. Методы обучения иностранным языкам в истории и современности	
Тема 9. Обучение общению на уроках иностранного языка.....	
Тема 10. Проблема формирования речевых навыков и развития умений на уроках иностранного языка.....	
Тема 11. Обучение чтению.....	
Тема 12. Обучение говорению.....	
Тема 13. Обучение аудированию.....	
Тема 14. Обучение письму.....	
Тема 15. Планирование урока иностранного языка	
Тема 16. Анализ урока иностранного языка.....	
Тема 17. Аудиовизуальные технологии обучения.....	

Учебное издание

Елена Владиленовна Семенова
Владимир Иванович Семенов
Екатерина Васильевна Петрова

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В
ТЕРМИНАХ И ПОНЯТИЯХ

Редактор И. А. Вейсиг
Подписано в печать г. Формат
Бумага тип. Печать офсетная
Усл. печ. л. Тираж 300 экз. Заказ

Редакционно-издательский отдел Библиотечно-издательского
комплекса Сибирского федерального университета
660041 Красноярск, пр. Свободный. 79
Тел/факс 8 (391) 206-21-49 e-mail: rio@lan.krasu.ru