**Психологические вопросы обучения иностранным языкам.**

Лингвопсихология - наука о владении и овладении языками.

Эта наука занимается рассмотрением особенностей различных видов речевой деятельности. Рассмотрение механизмов речевой деятельности в родном языке. Рассматривает закономерности овладения иностранными языками внеязыковое окружение роль различных видов памяти и мотивации во владении и овладении речевой деятельности.

В психологической литературе речевая деятельность определяется как реализация общественно-коммуникативной деятельности людей в процессе их вербального общения.

Виды речевой деятельности: 1. говорение

2. чтение

3. письмо

4. слушание

Речь в вербальном общении представляет собой способность формирования и формулирования мысли по средствам конкретного языка для других и для себя (внутренняя речь или думанье).

Речевая деятельность на любом языке имеет две стороны:

1. коммуникативно-содержательная (обмен мыслями, информацией)
2. материальная, лингвопсихофизиологическая (функционирование совокупности анализаторов: слухового, речемоторного, зрительного, двигательного в их сложном взаимодействии и при ведущей роли слухо-рече-моторного)

В зависимости от способа реализации речевой деятельности и ее коммуникативной функции (по способу передачи информации) виды речевой деятельности могут быть:

1. продуктивный (экспрессивный), в котором формулируются, передаются, выражаются мысли для других в устной (говорение) или письменной форме (при письме)
2. перцептивные, при которых мысли или информация декодируется, воспринимается и понимается в устной форме (при слушании) или графической (чтение)

В экспрессивных видах речевой деятельности человек идет от содержания, смысла к языковым средствам его выражения, в перцептивных – от языковых средств к содержанию, смыслу, заключенному в них.

Отмечается сложное взаимодействие всех анализаторов в речевой деятельности при ведущей роли одного из них, ответственного за данный вид речевой коммуникации.

Для говорения ведущим анализатором является рече-моторный, сопутствующий – слуховой. Для слушания наоборот. Для чтения ведущим анализатором является зрительный, сопутствующие – слуховой и рече-моторный. Для письма ведущий – двигательный, сопутствующие – слуховой, рече-моторный, зрительный.

Научно обоснованным является тезис о том, что основным началом освоения иностранного языка как средства коммуникации является канал слухового и речемоторного анализатора в их единстве.

В методической литературе различают активное (репродуктивное) и пассивное (рецептивное) владение языком. Все виды речевой деятельности при активном владении речевым материалом осуществляются в значительной мере на более совершенном уровне, чем при пассивном владении им. Активное владение базируется на речевых навыках и умениях, проявляющихся в интуитивно правильном пользовании языковым материалом «по чувству».

Физиологическую основу активного владения образуют речевые динамические связи на всех уровнях языка (на фонетическом, лексическом, грамматическом) в их единстве. Индивидуально речевой опыт приобретается человеком в процессе его речевого развития в результате речевой практики.

Пассивное владение иностранным языком не базируется на речевом опыте, на речевых автоматизированных связях, т.е. речевой динамической стереотипии. В основе – автоматизированные процессы узнавания языковых явлений, их понимания и опознания путем сличения образцов, хранящихся в зрительной памяти.

В условиях школы чаще всего говорят о смешанном владении языком, при котором часть языкового материала осваивается активно, а другая часть для чтения.

Владение всеми видами речевой деятельности на родном языке базируется на сформированных речевых механизмах, которые функционируют без усилий со стороны человека. При овладении новым языком человек должен в значительной мере заново овладеть слухо-артикуляционной базой (говорение), графемно-фонемными связями (при чтении и письме).

Структура речевой деятельности:

В психологической литературе в ее структуре выделяют:

1. побудительно-мотивационную
2. ориентировачно-исследовательскую
3. аналитико-синтетическую
4. исполнительскую фазы в продуктивных (экспрессивных) видах речевой деятельности, кроме того:
5. побуждающий
6. смыслоформулирующий
7. формулирующий уровни

**1**

Его содержание составляет сложные взаимодействия мотивов и цели действия, как будущего результата (коммуникативного намерения). Говоря о мотивах при пользовании языком как средствам общения, следует указать на разный характер мотивации в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Мотив – то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего.(И.А.Зимняя)

Главным мотивом речевой деятельности является потребность или желание узнать новую, полезную для себя информацию при чтении или аудировании.

Для полноценного речевого общения необходимы его коммуникативно-познавательное значение и личная заинтересованность в общении. В зависимости от возраста учащихся, их уровня владения иностранным языком способы мотивации могут разными.

1 этап – ситуативно-ролевые игры

2 этап – содержательная сторона коммуникации. Наряду с мотивом (потребностью) возникает общий замысел высказывания, который в последствии реализуется

**2** (формирующий уровень)

включает в себя выбор и организацию средств для осуществления речевых действий. В целом это процесс программирования и внутренней речевой организации речевой деятельности: лексическое, артикуляционное и грамматическое структурирование высказывания.

**3**(исполнительская фаза (реализующий уровень))

Совокупность действий, оформления и умственных операций. Механизм реализации мысли в речи представляет собой совокупность определенных автоматизмов в речи, обеспечивающих реализацию программного высказывания.

Этот механизм состоит из действия:

- произношения

- интонирования

- внутреннего грамматического оформления в соответствии с нормами языка

- использования и оперирования, выбора, составления целого из частей, комбинирования,

замены, принятия решений и вариации по аналогии

Действия оформления и оперирования должны быть доведены до определенного уровня совершенства, т.е. навыка, который обеспечивает направленность внимания в процессе говорения только на содержание высказывания.

**Лингвистические вопросы обучения иностранным языкам.**

Методика преподавания иностранным языкам опирается на лингвистику и черпает из нее данные, которые касаются характеристики лингвистических закономерностей изучаемого языка, особенностей его грамматического строя, фонетической и лексической системы.

Лингвистика изучает фонетические, грамматические, лексические закономерности языка, стилистические особенности использования языковых явлений, функциональные отличия различных видов и форм речи, отличия языка и речи.

При овладении иностранным языком в сознании и речевой деятельности учащегося во взаимодействие ступают системы двух языков (родного и иностранного).

В лингвистической литературе под языком понимается систем единиц взаимосвязанных и взаимообусловливающих друг друга и отношения между ними.

Под речью понимается текст, т.е. набор реализаций этой системы в процессе ее функционирования.

Существуют различные точки зрения по вопросу отношений языка и речи:

1. различают речь и язык
2. такое различение мешает плодотворной лингвистики и противоречит основным тенденциям ее развития.
3. различают, но различение не есть противопоставление языка и речи, т.к. язык и речь – две стороны одного явления, составляют единое целое и характеризуются свойствами, по своей натуре не контрастными, а взаимодополняющими, язык и речь постоянно соотносятся друг с другом. Но это единство не есть тождество, т.к. это единство носит диалектический характер.

Щерба различает:

1. язык как процесс говорения и понимания, т.е. речевая деятельность, речь
2. язык как обработанный лингвистический опыт, т.е. система языка. В данном случае язык обуславливает процесс говорения и понимания
3. язык как система готовых фраз, неупорядоченный лингвистический опыт, т.е. языковой материал.

Различия между языком и речью Щерба видит в том, что

**Язык** – некая абстрагированная система языковых отношений, способы создания новых слов, схем и правил построения языковых единств.

В основе речевой деятельности лежат психофизиологические закономерности речевой коммуникации, закономерности сложной игры речевого механизма. Говорение на любом языке возможно благодаря речевой организации человека и наличию у него неупорядоченного языкового опыта и знанию им системы языка, т.е. упорядоченного лингвистического опыта.

Овладение речью, т.е. говорением, в том числе и на иностранном языке, имеет место только тогда, когда языковой материал начинает превращаться в язык, т.е. когда у учащегося начинают создаваться грамматические и лексические правила, образующиеся в результате переработки и систематизации поступающего в мозг человека языкового материала.

Основное отличие языка от речи состоит в том, что язык система языковых средств, а речь – процесс и результат использования этих средств в коммуникативных целях.

Речевое общение – явление социальное.

Смысл речевой коммуникации, по словам А.А.Леонтьева, в том, что она обеспечивает любую другую деятельность, имея непосредственной целью либо овладение этой деятельностью, либо планирование этой деятельности, либо координацию ее.

Социальный характер речевой деятельности определяется условиями, в которых она функционирует, отношениями людей, вступающих в общение друг с другом, мотивами, побуждающими их общаться, целями, которые они при этом преследуют.

Отличие речи от языка выражается также в том, что речь одновременно представляет собой индивидуально-психический феномен, в то время язык как система – явление общественное.

Речь – динамична, подвижна, ситуативно обусловлена.

Язык – уравновешенная система внутренних отношений. Он постоянен и устойчив, инвариантен в основных своих закономерностях.

Элементы языка организуются в систему по формально-семантическому принципу, функционируют в речи на коммуникативно-смысловой основе.

В речи общие языковые закономерности проявляются всегда конкретно, ситуативно и контекстно обусловленно. Знания о системе языка, которые сформулированы в виде правил, могут усваиваться теоретически, в то время как для овладения речью нужна соответствующая практика, в результате которой создаются речевые навыки и умения.

Исходной единицей языка является слово, а исходной единицей речи – предложение или фраза.

Для теоретических целей изучаемого языка важно полное знание его системы. Для практических целей в средней школе необходимо владение таким объемом языкового материала, который достаточен для ограниченных коммуникативных целей и реален для овладения им в данных условиях.

Организация языкового материала должна быть адекватна коммуникативным целям и коммуникативно-деятельностному подходу к обучению иностранным языкам в средней школе и лингвистическим данным.

Организация языкового материала, который отвечает этим требованиям, должна быть комплексной, т.е. только комплексное объединение аспектов языка в речевых единицах на уровне предложения может быть основой речевой коммуникации.

Овладевая речевой единицей, учащиеся учатся пользоваться лексико-грамматическими средствами иностранного языка в соответствии с его нормами в целях коммуникации, а не как объектом их теоретического изучения.

Речевую единицу на уровне предложения в методической литературе принято называть речевым образцом (или моделью), т.к. она может служить эталоном для создания большого количества сходных по структуре, содержанию и смыслу предложений.

Методическая ценность такой речевой единицы (речевого образца) в том, что в ней связь всех уровней языка (грамматический, лексический и смысловой) реализуется в простом речевом действии, естественном для языка как средства общения и мышления.

В речевой единице возможно освоение лексического значения слов, морфологических и синтаксических средств языка в их взаимосвязи.

Речевая единица имеет наряду с грамматическим аспектом конкретное смысловое содержание.

3 направления в классификации простых речевых единиц (на уровне простых предложений):

1. формально-структурное (важно структурное оформление)

2. логико-смысловое, или функционально-семантичесое (в основе организации языкового

материала – типовые предложения, выражающие определенные логико-смысловые

категории (типовые значения))

3. содержательно-функциональное (учитываются как смысловые, так и функционально-

формальные аспекты предложения в их единстве при ведущей роли смысла)

Типовая модель предложения в зависимости от методических целей может служить средством овладения морфологическими формами языка в единстве с синтаксическими (согласование, управление) и средством формирования соответствующих грамматических навыков, а также созданию прочных межсловесных связей в соответствии с лексическими, стилистическими и смысловыми нормами изучаемого языка.

Конечной целью преподавания иностранного языка в школе является обучение связным высказываниям, пониманию связного целого текста разного объема, а не только усвоение отдельных речевых образцов (типовых предложений).

Необходима работа над связочными средствами языка, которые объединяют отдельные предложения в логически связанное целое, т.к. переход от отдельно усвоенных предложений к связанному высказыванию осуществляется нелегко.

Важны формы речи: диалогическая и монологическая.

1 этап: *структурно-ситуативные тренировки речевых образцов* - достигаются овладение учащимися речевыми действиями и языковыми средствами их реализации на уровне простых предложений, которые относятся к данной теме.

2 этап: осуществляется объединение речевых образцов по тематическому, или логико-смысловому, принципу в монологическое высказывание (или диалогическое общение) путем расширения лексики по теме.

3 этап: *межтемный*. Речевые образцы, изученные ранее по темам, комбинируются друг с другом в другом сочетании в соответствии с межпредметными ситуациями общения.

Такого порядка работы следует придерживаться на начальной стадии. В дальнейшем выделение этих этапов становится излишним.

Если иметь в виду рецептивные виды речевой деятельности – аудирование и чтение, то единицами обучения и здесь, наряду с отдельными предложениями, будут тексты разного объема и разного назначения.

**Основные методические принципы обучения иностранным языкам.**

Обучение иностранным языкам – это специфический процесс, в котором главное – формирование умений и навыков пользования иностранным языком как средством общения в пределах той тематики, которую предусматривает школьная программа.

В современной методики обучения иностранным языкам существует определенная иерархия принципов:

Философские учения

↓

общедидактические принципы

↓

методические принципы обучения иностранным языкам

↓ ↓ ↓

общие частные специальные

Принципы обучения – руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению процесса обучения. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения.

• **Дидактические принципы** направлены на достижение эффективного и воспитывающего обучения, на овладение основами знаний, на формирование умений и навыков.

1. принцип развивающего и воспитывающего характера обучения
2. принцип научности содержания и методов учебного процесса
3. принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности
4. принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли учителя
5. принцип наглядности
6. принцип доступности обучения
7. принцип прочности результатов обучения и развития
8. принцип связи обучения с жизнью, практикой
9. принцип рационального сочетания коллективной и индивидуальной форм и способов учебной работы

Все они взаимосвязаны, что позволяет рассматривать их как единую систему, на которой строится обучение всем предметам, что делает дидактические принципы универсальными.

• **Методические принципы** обучения иностранным языкам неоднородны:

Общие принципы носят обобщенный характер и обуславливают обучение иностранным языкам в самом общем плане

Частные принципы различают, конкретизируют более частные вопросы общих принципов обучения

Специальные принципы относятся к исключительно узкой области обучения иностранным языкам, например, к какому-либо отдельному аспекту системы языка, одному виду речевой деятельности или специфическим средствам обучения иностранным языкам.

К общим принципам обучения иностранным языкам относятся:

**1.** *коммуникативная направленность обучения иностранным языкам*

- УВП должен быть так организован, целенаправлен и реализован, что в результате обучения учащиеся овладели необходимым минимумом ЗУН для пользования иностранным языком как средством общения в рамках тематической программы. Для достижения такой цели необходима практическая деятельность на изучаемом языке как в устной речи, так и при чтении иностранного текста. На каждой стадии обучения УВП должен быть насыщен речевыми упражнениями (решающий фактор практического овладения ИЯ). Работа по овладению языковым материалом должна завершаться показом, как материал используется для достижения активного общения на ИЯ. Языковой материал – не основной объект и цель в обучении ИЯ, это этап, который завершается использованием на практике. Этот принцип должен осуществляться также в процессе чтения и письма.

**2**. *Учет особенностей РЯ, опора на РЯ*

- Только опираясь на РЯ, можно добиться понимания структур ИЯ. В тех случаях, когда осознание изучаемого явления невозможно беспереводным путем, необходимо обращаться к РЯ. Учебный материал нужно строить так, чтобы, с одной стороны, достигался положительный перенос из РЯ в ИЯ, а с другой, ставился бы больший акцент на тренировочной работе с теми явлениями в ИЯ, которые резко отличаются от соответствующих явлений в РЯ или в нем отсутствуют.

**3.** *Доминирующая роль упражнений на всех уровнях и во всех сферах овладения ИЯ*

Любое объяснение нового языкового материала необходимо завершать выполнением упражнений, которые демонстрируют как изучаемое явление функционирует в речи, как оно используется в решении актуальной для учащегося задачи.

Упражнения в устной речи не должны быть повторением одного и того же язкового материала. Изучаемые модели, структуры и образцы становятся не целью учебной работы, а средством построения высказываний, которые обеспечивают достижения взаимопонимания между учениками УВП.

К частным принципам относятся:

**1**. *принцип обучения ИЯ на РО и моделях*

- в основе – тщательный отбор и моделирование самого учебного материала, в результате чего учащимся предлагается в концентрированном виде наиболее употребительный лексический, фонетический и грамматический материал, наиболее употребительное РО, овладение которыми дает учащимся возможность осуществлять коммуникативную практику.

**2.** *принцип сочетания языковых тренировок с языковой практикой*

- подчеркивает необходимость овладения языковым материалом как средством достижения подлинного общения на ИЯ в рамках школьной программы. Главной задачей является речевая практика, а речевые упражнения – завершающий этап любой работы над материалом ИЯ.

**3.** *принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности*

- требует от учителя ИЯ такой продуманной и четкой организации УВП, которая обеспечивала бы гармоничное формирование и развитие умений и навыков на ИЯ. Все виды речевой деятельности связаны тесно друг с другом.

**4.** *принцип устного опережения в обучении чтению и письму*

- дает возможность организовать обучение таким образом, что овладение устной иноязычной речью наряду с чтением становится основной задачей школьного курса. Правильная реализация данного принципа дает возможность общаться на ИЯ, развивает язык учащегося.

**5.** *принцип акроксимации учебной иноязычной деятельности*

- дает учителю возможность осуществлять организацию и контроль УВП, что служит его эффективности. Учитель может игнорировать те ошибки в языке и речи, которые не нарушают коммуникативного акта. Это повышает речевую активность учащихся, устраняет боязнь ошибок => учащиеся становятся более активными в устной речи и при чтении

**6**. *принцип интенсивности обучения на начальном этапе*

- формирование умений и навыков требует именно на первой фазе овладения ИЯ значительного количества тренировок и повторений как языкового материала, так и моделей речи => начальная стадия обучения должна быть интенсифицирована.

**Интенсивные методы обучения иностранным языкам.**

В дидактике методы обучения трактуют как способы работы учителя с учащимися. В связи с этим их названия предполагаются в такой форме: устное изложение материала (рассказ, объяснение, лекция), работа с учебником, книгой, выполнение лабораторных работ, выполнение упражнений, творческих заданий. В обучении иностранным языкам объектом обучения является формирование практических умений и навыков речи.

С одной стороны, **метод** – модель преподавания в определенной учебной ситуации, а с другой, - способ деятельности учителя для решения конкретных учебных задач.

Наиболее практикуемыми методами считают: демонстрацию, объяснение и упражнения. В обучении иностранным языкам в школе именно *демонстрация*, а не показ, имеет большое значение.

В результате *объяснения* учащиеся лучше осознают семантические стороны изучаемого языка. *Объяснение* не следует путать с пояснениями и комментарием.

Доминирующая роль принадлежит *упражнениям*. Все методы и приемы, применяемые учителем, должны быть материализованы в упражнениях. Главной составной частью структуры урока остаются упражнения. Они создают необходимые условия для непрерывной практики на иностранном языке.

Выбор метода зависит от ряда объективных и субъективных факторов:

**Объективные**: цели обучения, состав учащихся, лингвистическая корреляция

между иностранным и родным языками, учебный план курса

иностранного языка, наличие материальной базы и т.д.

**Субъективные**: личность учителя и учащегося, их индивидуальности.

**Классификация методов по Бабанскому**:

1. *Словесные* (используются когда: материал носит преимущественно теоретико-информационный характер; ученики готовы к усвоению готовой информации; при формировании теоретических и практических знаний; когда учитель владеет этим методом лучше, чем другими)
2. *Наглядные* (для развития наблюдательности, повышения внимания к изучаемым вопросам; когда содержание учебного материала может быть представлено средствами наглядности; когда наглядные пособия доступны ученикам данного класса; когда владеет необходимыми наглядными пособиями)
3. *Практические* (для развития практических умений и навыков; когда содержание темы включает практические упражнения, проведение опытов, выполнение трудовых заданий; когда ученики готовы к выполнению практических заданий; когда учитель владеет учебно-материальными пособиями, дидактическими материалами для организации практических упражнений)
4. *Репродуктивные* (для формирования знаний и навыков; когда содержание слишком сложно или весьма просто; когда ученики еще не готовы к проблемному изучению этой темы)
5. *Поисковые* (для развития самостоятельности мышления, исследовательских умений, творческого подхода к делу; когда содержание материала относится к среднему уровню сложности; ученики готовы)
6. *Индуктивные* (для развития умения обобщать, осуществлять индуктивные умозаключения; когда содержание темы изложено в учебники индуктивно; когда ученики готовы)
7. *Дедуктивные* (для развития умения осуществлять дедуктивные умозаключения и развития умения анализировать; когда содержание темы изложено дедуктивно; когда ученики готовы)
8. *Методы самостоятельной работы* (для развития самостоятельности в учебной деятельности, формирования навыков учебного труда; когда материал доступен для самостоятельного изучения; когда ученики готовы к самостоятельному изучению данной темы; когда есть дидактические материалы для самостоятельной работы и время для организации)

В связи с расширением научных, экономических, культурных, туристических связей появилась потребность в короткие сроки овладеть языком и речью на иностранном языке на коммуникативно достаточном уровне, который позволял бы общаться на иностранном языке с его носителями.

Перед педагогами возникла задача создать систему обучения, конечной целью которой было научение общению на иностранном языке в наиболее сжатые сроки.

**Виды интенсивного обучения**:

1. *Гипнопедия* (обучение иностранному языку во время сна, на его определенных стадиях (через многократное повторение одного и того же языкового материала в неизменном виде в первый период сна и сразу же после засыпания и перед пробуждением); результат – непроизвольное запоминание информации; не получил распространения из-за низкой результативности и сложности организации)
2. *Релаксопедия* (обучение иностранному языку в состоянии мышечного и психического расслабления и покоя под воздействием аутогенной тренировки (психическое саморегулирование); способствующих протеканию процессов непроизвольного внимания, запоминания языкового материала и новой информации в большом объеме)
3. *Ритмопедия* основывается на создании особого состояния нервной системы человека («гипнотической фазы»), при котором достигается запоминание большого объема языкового материала и информации. Такое состояние создается при воздействии на биоритмику человека монотонных низкочастотных импульсов звука, цвета и света через слуховые и зрительные анализаторы. Ввод информации – в период ритмостимуляции в сопровождении спокойной, мелодичной новой для слушателя музыки, способствующей объединению логического и эмоционального компонентов психики, т.е. в период релаксации. Активизация и закрепление языкового материала проводится в период самостоятельной работы обучающегося в УЛУР по программе сеанса, после которого на занятиях выполняются различные упражнения коммуникативного характера.
4. *Методика «погружения»* (систематическая, интенсивная устно-речевая, ситуативно обусловленная, личностно ориентированная учебная коллективная деятельность, часто в рамках заданного сценария в обстановке, максимально приближенной к реальной коммуникации)
5. *Эмоцианально-смысловой* (широкое использование ролевых игр, проблемных ситуаций, мыслительных задач, решаемых в состоянии повышенного эмоционального настроя всей группы обучающихся)Одним из наиболее распространенных вариантов такого подхода является методика интенсивного обучения иностранному языку, разработанная Г.А.Китайгородской. Главным критерием такой методики является активизация всех резервов личности учащегося в процессе коллективного (группового) обучения общению на иностранном языке на коммуникативно достаточном уровне в заданных временных рамках.

По мнению Китайгородской, можно считать два фактора определяющими в интенсивном обучении:

1. минимально необходимый срок обучения для достижения заданной коммуникативной цели при максимально возможном (для этой цели) объеме учебного материала и соответствующей его организации
2. максимальное использование всех резервов личности обучаемых взрослых в условиях творческого коммуникативного взаимодействия обучаемых и обучающего в групповом общении на иностранном языке.

Основным средством стимулирования творческой активности личности обучаемых в раскрытии ее резервов является создание особого психологического климата в учебной группе, возникающего на основе доверительных и доброжелательных отношений между преподавателем и учащимися и между самими обучаемыми, повышенного эмоционального настроя всего коллектива и каждой личности путем моральной поддержки и поощрения со стороны преподавателя и коллектива.

Для данного метода характерно ситуативно-тематическое организованное общение, использование ролевых игр, взаимосвязанность обучения всем видам речевой деятельности при ведущей роли аудирования и говорения, сочетание осознаваемого и неосознаваемого, принцип активности (сочетание индивидуального и группового, индивидуальное через групповое).

Цель обучения иностранному языку с использованием интенсивного метода может быть разной в зависимости от этапов обучения, коммуникативных потребностей обучающихся. Наиболее полно разработана методика интенсивного обучения на начальном этапе. В некоторых формах интенсивного обучения (краткосрочные курсы) такой целью начального этапа является создание уровня повседневного общения на лексическом материале в 2500 лексических единиц и нормативной грамматике учебной речи за 120 академических часов из расчета не менее 12 часов в неделю, продолжительность каждого занятия 4 часа при следующем распределении времени: 1-я неделя – 24 часа; 2-3-я недели – 40 часов (по 5 дней); 4-5-я – 32 часа (по 4 дня); 6-я неделя – 24 часа (6 дней).

Интенсивные методы получили распространение на краткосрочных курсах обучения иностранным языкам для взрослых и не все приемы и формы работы приемлемы для общеобразовательных средних школ. Но основные идеи такого обучения (ситуативно-ролевое обучение, создание коммуникативно благоприятного климата на уроке, стимулирование творческих возможностей учащихся в речевой деятельности) могут быть использованы в школе с учетом ее условий.

**Обучение говорению на иностранном языке: формирование и развитие умений монологической речи школьников.**

**Говорение** – продуктивный, мотивированный вид речевойдеятельности, 1 из способов речевого общения, протекающий во внешнем плане.

Функции: 1. информационно-коммуникативная (передача и прием информации)

2. регуляционно-коммуникативная (направлена на регулирование поведения)

3. аффективно-коммуникативная (направлена на влияние на эмоциональную

сферу человека)

Условия, в которых протекает говорение, называют экстралингвистический контекст: компоненты: 1. цель говорения

2. содержание речевого акта

3. условия общения

4. своеобразие речевых партнеров

Экстралингвистический контекст используется для того, чтобы приблизить коммуникативную ситуацию к более естественной. Это называют коммуникативной ситуацией – совокупность условий речевых и неречевых действий, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществлять речевые действия по намеченному плану.

Структура коммуникативной деятельности: кто? где? когда? с какой целью? о чем?

Требования к владению диалогической речью: Ученик должен уметь:

- непосредственно общаться, понимать, вербально и невербально реагировать на устные высказывания в разных сферах школьной тематики

- связно высказываться о себе, об окружающей среде, о прочитанном и увиденном, услышанном, выражая свое собственное отношение

+ Углубленное изучение:

- умение вести политематическую беседу, легко переходить от темы к теме

- умение строить развернутое высказывание

Общеучебные умения:

- умение переспроса

- перифраза (для уточнения информации)

- умение извиняться за высказанные неточности

Принципы обучения говорению:

Принцип аппроксимации (частнометодический принцип, направленный на то, что учитель должен замечать ошибки учащихся, нарушающие естественную коммуникацию)

Монолог – организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуальных высказываний одного лица обращенного к аудитории

Монологическая речь – связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам (аудитории) с целью достижения необходимого воздействия на слушателя (слушателей)

Монологическая речь является преимущественно контекстна, как правило, строится без учета ситуаций экстралингвистического характера. Она может быть иногда ситуативной, например, спонтанное высказывание – развернутые реплики в диалоги, которые можно рассматривать как краткие монологические высказывания – «микромонологи в диалоге». Монологическая речь в некоторых случаях может быть наглядно-ситуативной, если она сопровождается зрительным рядом в кинофильме, в телевизионных передачах.

Особенности:

1. непрерывность (позволяет говорящему связно и полно высказывать свои мысли), доступность и понятность
2. последовательность и логичность
3. полнота и связность изложения мыслей, развернутость
4. полносоставность предложений + однонаправленность

Коммуникативные функции монологической речи:

- информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний)

- воздейственная (убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия)

- эмоционально-оценочная

Для средней школы наиболее актуальной является информативная функция монологической речи.

Для каждой из перечисленных выше функций монологической речи характерны свои языковые средства выражения и особые психологические стимулы.

С лингвистической точки зрения монологическая речь характеризуется полносоставностью предложений и, как правило, развернутым изложением мыслей.

По коммуникативной цели различают следующие монологические высказывания:

1. по цели высказывания: - монолог – сообщение (информативная функция)

- монолог – описание (информативная функция)

- монолог – рассуждение (воздейственная функция)

- монолог – повествование (3 функции)

- монолог – убеждение (воздейственная функция)

Все эти высказывания предполагают владение сложным монологическим умением связного изложения мыслей, фактов, событий, проявляющихся, в частности, во владении связующими элементами предложений – наречиями времени (später, dann, weiter, kurz, darauf), причинно-следственными (deshalb, folglich), наречиями, выражающими последовательность (erstens, zweitens), а также комбинированием известных учащимся речевых образцов в соответствии с целями и условиями общения, в частности, выбором соответствующего порядка слов в предложениях, союзов и союзных слов.

2. по степени подготовленности: - подготовленная монологическая речь (1)

- неподготовленная монологическая речь (2)

(собственные суждения, без опоры)

Усилия учителя и учащихся должны быть направлены на 3 стороны высказывания:

1. формальная (грамматическая, лексическая, фонетическая правильность)
2. содержательная (соответствие теме)
3. соответствующая экстралингвистическим условиям

Основные свойства монологических речевых умений:

1. логичность и связность изложения мыслей
2. коммуникативно мотивированное и творческое пользование языковыми средствами
3. правильность речи на коммуникативно достаточном уровне

Целью обучения монологической речи является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

Конечные требования программы к монологической речи учащихся VII (9) классов:

«Учащиеся должны уметь без предварительной подготовки логично и последовательно высказываться в соответствии с учебной ситуацией, делать устные сообщения по теме, передавать своими словами основное содержание прослушанного или прочитанного текста в пределах программного языкового материала IV – VII (5-9) классов. От учащихся требуется умение не только сообщать о фактах, но и выражать свое отношение к изложенному. Объем высказываний – не менее 10 фраз, правильно оформленных в языковом отношении»

При определении видов монологических упражнений необходимо учитывать следующие критерии:

1. вид монолога (сообщение, повествование, описание, рассуждение)
2. связность и логичность изложения мыслей и структурно-композиционная завершенность высказывания
3. объем (полнота) высказывания – степень раскрытия темы и количество предложений
4. степень комбинированности языковых (лексических и грамматических) средств (т.е. характер речевого творчества)
5. лексико-грамматическая (в том числе и синтаксическая) правильность

Методически важными являются:

1. характер опор, с помощью которых выполняются упражнения при обучении монологической речи
2. цель высказывания

Опорами могут быть:

1. наглядность
2. текст
3. ситуация
4. тема (фрагмент темы), проблема

Эта последовательность соблюдается в основном лишь на начальном этапе, затем порядок использования опор меняется: на среднем этапе: 1. ситуация, 2. наглядность, 3. текст, 4. тема; на старшем этапе: 1. текст, 2. речевые ситуации, 3. наглядность (серия картин, кинофильм), 4. тема, проблема.

Этот порядок работы обусловлен положением о целесообразности формировать сначала (в 4-5 (5-7)кл.) ситуативно-контекстную, лишь потом (6-7 кл. (8-9)) контекстную монологическую речь.

При формировании контекстной речи главной опорой является письменный или устный текст. Для развития композиционно-структурных компонентов монологических умений может быть использован образцовый, «эталонный» текст с ясной структурой, состоящей из трех частей – вступление (зачина), основной части и заключения. При этом возможно использование специальной схемы – образца построения монолога.

К особым трудностям овладения связной монологической речью относятся выбор порядка слов в предложении в связном монологическом высказывании, постановка правильного логического ударения во фразах.

Этапы обучения:

1. овладение основами монологического высказывания (4-7 кл. (5-9)) (монологические умения формируются в учебной монологической речи)
2. этап совершенствования монологических умений.

На начальной стадии (4-5 кл.) на первом месте стоит развитие монологических высказываний по картинкам, серии картинок после усвоения языкового материала в диалогической речи. Эти высказывания, как правило, не имеют подлинно коммуникативной ценности, они преследуют учебную цель: употребить изучаемый или ранее усвоенный материал (лексику, грамматические формы и синтаксические конструкции) в самостоятельной связной речи с опорой на наглядно представленные предметы или лица, элементарные речевые ситуации. Так, после овладения речевыми образцами ответов на вопросы в диалогах-переспросах и диалогах-расспросах учащиеся описывают свой класс. Аналогичным образом строится элементарное монологическое высказывание-описание с опорой на картинку. Этот вид опоры (наглядность) сочетается часто с другим видом опоры – письменным или устным текстом. Аудирование связных элементарных текстов, содержащих полностью знакомый материал, может стать также опорой для монологического высказывания учащихся.

Обучая этим элементарным высказываниям, учитель обращает внимание на последовательность в изложении мысли, на выбор порядка слов.

В 6-7 классах, а затем в 8-11 могут использоваться те же опоры – наглядность, ситуация, текст, но уровень владения монологической речью будет более высоким. В старших классах тексты могут послужить материалом для обсуждения. При этом возможны различные трансформации исходного текста: частичная трансформация языковых средств (пересказ близко к тексту), частичная трансформация содержания (пересказ своими словами), комментарий, интерпретация текста при его обсуждении.

На этом этапе особое значение приобретает работа с (прочитанным) текстом. Проводятся также творческие упражнения, как связанное высказывание об основных идеях отрывка (текста), поступках героев, изложение (возможно, критическое) содержания эпизодов, сцен и т.д. Эти упражнения способствуют развитию творческой монологической речи.

* + Упражнения в развитии монологических умений можно классифицировать по:

1. видам опор: - по наглядности

- речевой ситуации

- теме

- мотивам темы

- тексту (прочитанному или воспринятому на слух)

2. по объему высказываний: отдельные предложения, краткие связные высказывания, полные тематические связные высказывания (монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-рассуждение)

**Сверху**

1. знакомство учащихся с текстом (упражнения: прочитать текст, ответить на вопросы; план, порядок предложений; краткий пересказ)
2. передача содержания текста (от лица одно из персонажей)
3. изменение ситуации

**Снизу**

1. высказывания школьников на определенную тему (высказывания выстраиваются в логическом порядке, учащиеся при помощи учителя разворачивают свои высказывания)
2. этап установления текстовых и логических связей между высказываниями
3. учащиеся продуцируют свой монолог по заданной теме, включая в него мнение и оценку

Контроль:

1. соответствие видам монолога, конкретной ситуации

1. логичность, связанность высказываний
2. объем высказываний
3. лингвистическая правильность

*Методика обучения умениям диалогического общения Г.В.Роговой*

Монолог является такой формой речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяет структуру, композицию и языковые средства. Хотя монолог, как и другие формы речи, мотивирован стимулом, исходящим из ситуации, он относительно автономен от нее. Ситуация является для монолога отправным моментом, потом он как бы отрывается от нее, образуя свою среду – контекст. Поэтому о монологе принято говорить, что он контекстен, в отличие от диалога и полилога, которые находятся в теснейшей зависимости от ситуации, она постоянно «вторгается» в них. Диалог и полилог называются, как правило, ситуативными.

Существует ряд разновидностей монолога, обслуживающих различные сферы общения. Это – приветственная речь, похвала, порицание, лекция, рассказ, характеристика, обвинительная или защитительная речь и т.д. Во всех этих случаях говорящий является автором своего высказывания, заинтересованным в понимании его слушающими, которые могут находиться непосредственно в поле его зрения или вне пределов непосредственного контакта (телевидение, радио).

Монологическая речь всегда обладает признаками адресованности, что выражается в словах-обращениях: «Дорогие товарищи!», «Послушайте, дети…» и т.д. и интонационно. Адресованность монологической речи зависит от ее логичности, от четкой разбивки на смысловые куски, которые последовательно разворачиваются перед слушающим. Важную роль в этом плане выполняют риторические вопросы, привлекающие внимание к существенным моментам содержания.

В обучении монологической речи в методике приняты два пути: «путь сверху»- исходной единицей обучения является законченный текст; «путь снизу», где в основе обучения – предложение, отражающее элементарное высказывание.

**«Путь сверху»**

Работа состоит из 3 этапов.

1. максимальное «присвоение» содержательного плана текста, его языкового материала и композиции, т.е. всего того, что может быть использовано затем в текстах, которые будут строить сами учащиеся, создавая свои монологи.

В связи с этим рекомендуются следующие задания:

- Прочитать текст, ответив на вопросы по содержанию.

- Составить план текста в виде вопросов или тезисов (как облегченный вариант: упорядочить предлагаемый план с нарушенной последовательностью в соответствии с содержанием текста).

- Составить программу, т.е. каждому пункту плана подобрать необходимый «строительный» материал. Каждый ученик подбирает свой материал, поэтому программа носит индивидуальный характер.

Этот этап предполагает проникновение в текст и интенсивную инвентаризацию его материала, что приводит к его усвоению и запоминанию.

1. Разнообразные пересказы исходного текста (например, текст «Распорядок дня Нины»): сначала близко к тексту (с минимальными преобразованиями, объективно, о лица его автора), затем от имени разных действующих лиц (мамы, брата), что ведет определенным преобразованиям, к внесению дополнений, оценки, наконец, от имени учащегося тоже с элементами оценки (для описания собственного распорядка дня).
2. предполагает изменение ситуативных условий, включает задания следующего характера:

- Моя знакомая работает в зоопарке. Она ухаживает за медвежонком. Вот что она рассказывает о его распорядке дня…

- Давайте представим себе распорядок дня «Человека рассеянного с улицы Бассейной». Как вы оцениваете его распорядок дня?

- Ребята, вы знаете, что сейчас в космосе работают космонавты... Что вы знаете об их распорядке дня? Как они проводят свой выходной день?

Таким образом, исходный текст полностью перерабатывается, тексты-монологи, представляющие собой редакцию на новую ситуацию, мотивированы, личностно-окрашены; их можно расценивать, следовательно, как собственную речь учащихся.

**«Путь снизу»** предполагает развертывание высказывания от элементарной единицы-предложения к законченному монологу.

Этот путь состоит также из 3 этапов:

1. учащимся предлагаются задания, стимулирующие их короткие высказывания в связи с темой (ситуацией) типа:

- Ребята, я очень люблю зиму. А вы? Давайте выясним, кто как относится к этому времени года.

- Давайте выясним, кого в классе больше – тех, кто любит зиму, или тех, кто ее не любит.

Аналогичные задания распространяются на ситуации о зимнем спорте и забавах. В результате, создается общая картина отношения учащихся к зиме.

1. предполагает конкретизацию и уточнение сказанного, что влечет за собой нарастание объема высказывания каждого учащегося, овладение умениями пользоваться такими способами связи между предложениями, как местоимение 3-го лица, указательные, притяжательные местоимения, присоединительные союзы, противительный союз. Задания направлены, следовательно, на стимулирование более развернутого высказывания:

- Скажи, любишь ли ты зиму и что ты делаешь зимой.

- Любишь ли ты кататься на лыжах, с кем ты обычно катаешься на лыжах?

- Учитель показывает картину, на которой изображен толстяк, и спрашивает: «Как вы думаете: он катается на лыжах, коньках? Что он делает обычно?»

1. этап самостоятельного развернутого высказывания. В речь учащихся включаются элементы аргументации, оценки, характеризуются причинно-следственные отношения. Следующее задание типично для этого этапа:

- Объясни, почему ты любишь зиму. Может быть, все-таки что-то в ней тебе не нравится?

Оба подхода – «сверху» и «снизу» - используются как при подготовленной, так и при неподготовленной речи, т.е. либо с использованием опор, либо без них. Чем тщательнее проработаны опоры на стадии подготовленной речи, тем качественнее будет неподготовленный монолог. Методике использования опор для обучения монологической речи сейчас уделяется много внимания. Опоры носят индивидуальный характер: более подготовленные учащиеся пользуются минимальными опорами, более слабые – развернутыми (в форме, готовой к употреблению). Очень важно, чтобы учащиеся соотносили опоры с пунктами плана своего будущего высказывания, составляя, таким образом, его программу. Важно также, чтобы опоры содержали материал, придающий высказыванию личностную эмоциональную окраску: «По-моему…», «Мне это нравиться…», «На мой взгляд…».

При развития монологического высказывания следует использовать игровые приемы типа: «Придумайте загадку о художнике, композиторе и т.д., включите в нее данные, необходимые для отгадки, но не подсказывающие ответ прямо»; «Постойте коллективный рассказ о знаменитом человеке; Наташа начнет рассказ, остальные продолжат его».

**Обучение говорению на иностранном языке: формирование и развитие умений диалогической речи школьников.**

**Говорение** – продуктивный, мотивированный вид речевойдеятельности, 1 из способов речевого общения, протекающий во внешнем плане.

Функции: 1. информационно-коммуникативная (передача и прием информации)

2. регуляционно-коммуникативная (направлена на регулирование поведения)

3. аффективно-коммуникативная (направлена на влияние на эмоциональную

сферу человека)

Условия, в которых протекает говорение, называют экстралингвистический контекст: компоненты: 1. цель говорения

2. содержание речевого акта

3. условия общения

4. своеобразие речевых партнеров

Экстралингвистический контекст используется для того, чтобы приблизить коммуникативную ситуацию к более естественной. Это называют коммуникативной ситуацией – совокупность условий речевых и неречевых действий, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществлять речевые действия по намеченному плану.

Структура коммуникативной деятельности: кто? где? когда? с какой целью? о чем?

Требования к владению диалогической речью: Ученик должен уметь:

- непосредственно общаться, понимать, вербально и невербально реагировать на устные высказывания в разных сферах школьной тематики

- связно высказываться о себе, об окружающей среде, о прочитанном и увиденном, услышанном, выражая свое собственное отношение

+ Углубленное изучение:

- умение вести политематическую беседу, легко переходить от темы к теме

- умение строить развернутое высказывание

Общеучебные умения:

- умение переспроса

- перифраза (для уточнения информации)

- умение извиняться за высказанные неточности

Принципы обучения говорению:

Принцип аппроксимации (частнометодический принцип, направленный на то, что учитель должен замечать ошибки учащихся, нарушающие естественную коммуникацию)

Устное общение может протекать в диалогической или монологической форме либо в их сложном переплетении, при этом диалогическая занимает ведущее место. Обучение диалогической речи поэтому является одной из важнейших целей преподавания иностранного языка в школе.

Программа по иностранным языкам формулирует следующие требования к владению учащимися умениями в диалогической речи в VII и X классах: «Учащиеся должны уметь вести беседу, используя вопросы, восклицания, просьбы, приказания, приглашения, ответные реплики в виде выражения согласия или отказа, сообщения сведений, запроса, уточняющих сведений, реплики переспроса, возражения, дополнения, уточнения с целью обмена мнениями в пределах программного языкового материала IV – VII классов в соответствии с учебной ситуацией по теме, а также в связи с содержанием услышанного, увиденного или прочитанного. Высказывания собеседника должно содержать не менее шести реплик, правильно оформленных в языковом отношении».

*Диалогическая речь* есть процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации. Поэтому диалогическое общение можно рассматривать как процесс совместного речетворчества, в котором речевое поведение каждого из участников в значительной мере определяется речевым поведением другого (других) партнера (партнеров). Именно поэтому диалогическую речь невозможно заранее спланировать. Процесс формирования устного диалогического текста протекает спонтанно, в основном как реакция на мысль партнера по общению. Поскольку мотивы, коммуникативные намерения и позиции партнеров, участвующих в коммуникации, могут существенно отличаться, диалогическое общение может развиваться либо в «унисон», либо как спор, дискуссия.

Диалогическое общение с точки зрения инициативности его участников может быть двусторонне инициативным (в парном диалоге) или многосторонне инициативным (в беседе), когда все участники в равной степени активно участвуют в нем.

Оно может быть и односторонне инициативным, когда активен лишь один из участников (он задают вопросы, ведет разговор), другой реактивен (отвечает на вопросы или как – то по-другому реагирует на реплики), как это бывает в диалоге – расспросе, диалоге – интервью.

Другая особенность диалогической речи состоит в контактности обучающихся, обращенности реплик, в которых выражается учет речевого и неречевого поведения партнера (партнеров), знание обстоятельств, а нередко и хорошее знание друг друга. Все эти особенности диалогического общения обусловливают эллиптичность реплик, опущения, недоговоренность, восполняемые жестами, мимикой, экстралингвистической ситуацией.

Поскольку обмен репликами в естественном диалогическом общении протекает достаточно быстро, это предполагает достаточно высокую степень автоматизированности и мобилизационной готовности языковых средств, используемых партнерами в речи.

Одной из главных психологических особенностей диалогической речи является ее ситуативность. Ситуация общения может быть экстралингвистической, визуально-воспринимаемой. В том случае, когда внешние обстоятельства не играют какой-либо роли в общении собеседников, а содержание полностью определяется лингвистическим контекстом, можно говорить о контекстуальной речи.

Под речевой ситуацией понимаются экстралингвистические обстоятельства (место, время, условия и т.д.), часто в сочетании с лингвистическим контекстом, которые побуждают человека реагировать речевыми действиями, решать в этой связи коммуникативные задачи.

По характеру отношения к реальной действительности ситуации в учебном процессе могут быть либо реальными, либо воображаемыми, воссоздаваемыми путем описания или наглядно – с помощью различных аудиовизуальных средств.

Следующей особенностью диалогической речи является ее эмоциональная окрашенность. В живом общении людей проявляются их чувства, субъективное отношение к содержанию речи и личности партнера. Это находит свое отражение в структуре реплик, в особенностях их интонирования, в выборе лексико-грамматических средств. Выражением этих чувств является, в частности, реплики удивления, восхищения, одобрения, разочарования, неудовольствия и т.д.

По степени эмоциональной окрашенности диалогическое общение может быть нейтральным, умеренно эмоциональным или повышенно эмоциональным.

В школьных условиях можно говорить лишь об обучении нейтральной речи с элементами умеренной эмоциональности.

В процессе диалогического общения его участники пользуются попеременно двумя видами речевой деятельности – говорением и аудированием, которыми они должны владеть на коммуникативно достаточном уровне, т.е. понимать друг друга по программным темам.

Диалогическая речь имеет план содержания и план выражения, т.е. языковые средства, в которых реализуется содержание высказывания.

По коммуникативной функции лингвопсихологические особенности реплицирования, т.е. обмена репликами, объединенными структурно-функционально и семантически в диалогические единства (взаимодействие речевых действий разного содержания и языкового оформления), можно подразделить на следующие: запрос информации, выражение своего отношения к ней (согласие или несогласие с ней), сообщение информации, уточнение или сообщение новой дополнительной информации и др.

Кроме названных выше типов диалогических единств, есть стереотипные речевые действия, например устойчивые выражения речевого этикета, такие, как приветствие, просьба, выражение благодарности и т.п.

По количеству речевых действий (реплик) диалогические единства могут быть двучленными, трехчленными, многочленными.

Рассмотрим некоторые особенности диалогических речевых единств на немецком языке.

1. Вопросно-ответное диалогическое речевое единство. Этот вид речевого единства является одним из наиболее распространенных в диалогическом обучении. В этом единстве ведущей является первая реплика. Она несет основную смысловую нагрузку. Ответные реплики могут быть полными или эллиптическими. Для естественной речи наиболее характерны эллиптические реплики. В лингвистической литературе есть указания относительно характера эллипса в ответной реплике в немецкой диалогической речи. Так, опускаются все члены предложения, которые не имеют коммуникативного значения для вопроса. (первая реплика – ведущая, ответ – эллиптическая фраза)

2. Утверждение (сообщение информации) – подтверждение (согласие) или несогласие с ним. Утверждение может быть выражено в форме констатации факта, сообщения о событиях, действиях, реальных лил предполагаемых, оценки этих фактов или событий.

Вторая реплика – подтверждение – может быть краткой либо развернутой (с дополнительной аргументацией). В случае несогласия с утверждением (сообщением), содержащимся в первой реплике, вторая реплика может выражать также либо краткое отрицание, либо развернутый контраргумент. (первая реплика – сообщение о событиях, вторая – оценка, согласие, несогласие)

3. Сомнение – подтверждение. Сомнение в первой реплике может быть выражено в форме утверждения (Ich zweifle, Ich kann nicht glauben, dass dass) Вторая реплика либо подтверждает это сомнение, либо снимает его.

Реплика сомнения может быть не первой, а второй в трехчленном диалогическом единстве «утверждение – сомнение – подтверждение». В этом случае третья реплика содержит дополнительные аргументы в пользу первого утверждения.

К трехчленным, достаточно распространенным видам диалогических единств относится также ранее упоминавшееся единство «утверждение – вопрос – подтверждение».

Диалогическая речь отличается наличием эллиптических реплик, всевозможных опущений, недоговоренностей. Отсутствие языковых средств обычно компенсируется жестами и мимикой.

Умения, необходимые для формирования общения:

- формулировать запрос информации (коммуникативно и ситуативно мотивированные вопросы);

- удовлетворять запрос информации, т.е. коммуникативно и ситуативно адекватно отвечать на вопросы;

- сообщать информацию в целях ее последующего обсуждения;

- выражать оценочные суждения по поводу полученной информации (реплики согласия, несогласия, сомнения, подтверждения ее истинности и т.д.).

Эти умения выражаются во владении соответствующими диалогическими единствами в динамике их порождения в речи в соответствии с информативно-коммуникативными задачами общения в определенных пределах, заданных условиями обучения, т.е. не коммуникативно достаточном уровне. Этот уровень не требует совершенного выполнения всех перечисленных выше речевых действий, он предполагает прочное и уверенное владение наиболее употребительными вопросительными и утвердительными репликами в форме простых нераспространенных предложений, элементарными эмоционально-оценочными репликами и др.

При обучении диалогическим умениям можно выделить несколько подходов (с точки зрения различных авторов). Рассмотрим некоторые из них.

*Методика обучения умениям диалогического общения С.Ф.Шатилова.*

С.Ф. Шатилов считает, что в обучении диалогическим умениям можно выделить два этапа: первый – этап формирования элементарных умений реплицирования (5-6 класс) и второй (7-9 класс) – этап совершенствования диалогических умений в более сложном речевой общении – групповом диалоге, тематической беседе (на старшей стадии обучения иностранному языку).

На первом этапе обучения диалогической речи (V кл.) овладение учащимися различными типами речевых действий в диалогических единствах должно стоять в центре работы. Практика показывает, что диалогической речи нельзя научиться по разговорникам или путем заучивания готовых диалогических текстов, помещенных в учебниках и учебных пособиях. Поэтому необходимо обучать умениям выполнять различные речевые действия в ситуативных упражнениях, которые могли бы придать процессу обучения диалогической речи ситуативно-коммуникативный характер. При этом необходимо учитывать психологические особенности усвоения инициативных реплик (вопросительных, побудительных), с одной стороны, и реактивных (реплик-ответов, реплик-подтверждений, реплик-сомнений, реплик-отрицания) – с другой. Не менее важно знать также роль стимулов и опор, с помощью которых можно развивать диалогические умения.

Второй этап в обучении диалогическим умениям состоит в овладении учащимися различными речевыми действиями в их логической связи, в виде диалогов (диалог-переспрос, диалог-расспрос, диалог-беседа), которые постепенно приобретают черты естественного диалогического общения.

Первым по важности для учебных целей и по легкости освоения является однонаправленный диалог-переспрос. В этом диалоге учащиеся овладевают следующими речевыми действиями: утверждения (по данному учителем образцу), подтверждения(Ja, das stimmt), сомнения (Ist das Peter? Frage, ob…), переспроса (по просьбе учителя: Frage, wer das ist) и запроса информации (Frage, was der Schueler macht), речевыми действиями выражения просьбы, побуждения к действиям.

Инициативные речевые действия по своей психологической природе самые трудные: они требуют большей самостоятельности, большей умственной и коммуникативной активности и более прочного владения репликами, которые давали бы правильное развитие последующему диалогу. Учеником, начинающим диалог, должны двигать сильные мотивы, он должен уверенно владеть материалом, чтобы правильно сформулировать свою мысль и цель предстоящей коммуникации. Наиболее важным является умение запрашивать информацию по собственному почину, т.е. задавать вопросы. Вопросы могут выражать самые разные логические и коммуникативные отношения: причинно-следственные связи, пространственные, временные, качественно-количественные отношения, важные для реализации коммуникативно-информативной функции языка как средства общения. Этому умению необходимо обучать систематически и последовательно, начиная с элементарных вопросов с вопросительными словами: Was ist das? Wer kommt in die Klasse? уже в V классе, и развивать это умение из класса в класс.

В обучении речевым действиям запроса информации можно выделить два периода: 1) овладение отдельными речевыми вопросительными действиями (точнее, типами вопроса); 2) овладение связными вопросами. На каждой стадии обучения содержание будет разным, однако последовательность овладения им будет примерно одинаковой. В соответствии с этими этапами уже в V классе учащиеся овладевают такими вопросами, как: Wer ist das? Wer kommt? Was ist das? Was machst du? Wie schreibst du? Wo lebt er? Wieviel…? Wen…? Wem…? Wie ist…?

Сначала учащиеся учатся ставить эти вопросы по образцу учителя к лицам на основе наглядности, в реальной ситуации, например: Wer ist das? ( вопросы по картинке, на которой изображены разные дети) или вопрос Was ist das? (по картинке, изображающей различные предметы: парту, стол, ручку и т.д.). По мере накопления новых вопросов они могут объединяться:

а) в логически связные группы вопросов типа расспросов (например, серия вопросов к одному лицу: Wie heist er? Wie ist er? Was macht er? Wo lernt er? Wie lernt er?);

б) в группу вопросов о предметах: Was ist das? Wo steht (ist, liegt) es? Wie ist...? Wieviel ... stehen…?;

в) в группу вопросов по теме «Класс» (Wie ist Klassenzimmer? Was steht dort? Was machen die Kinder?).

Такого рода учебный диалог-расспрос является следующим этапом в овладении учащимися диалогическими умениями – связными речевыми действиями. На среднем этапе (VI – VII кл.) этот вид диалога получает дальнейшее развитие: учащиеся участвуют в диалоге-расспросе по теме, по ситуации, по проблеме.

На последующих этапах учащиеся могут оперировать системой инициативных реплик для решения сложных творческих коммуникативных задач, как, например, обсуждение проблемных вопросов в дискуссии, проведение «пресс-конференции», импровизированных бесед.

Чем старше класс, тем разнообразнее могут быть первые инициативные реплики, тем последовательней должна быть работа над умением употреблять наиболее важные из них, а именно: речевые действия – констатация факта – сообщение новой информации – оценка факта, т.е. выражение своего отношения к нему.

Реактивные речевые действия по характеру трудностей могут быть также разными – это реплики-ответы, реплики-подтверждения, реплики-согласия: Ja, das stimmt или Sie haben recht!, реплики-уточнения, реплики несогласия, возражения: Nein, das stimmt nicht; ich bin damit nicht einverstanden, реплики эмоционального отношения к содержанию первой реплики.

Можно назвать следующие опоры, с помощью которых можно развивать диалогические умения инициативной и реактивной речи:

- наглядно представленная речевая ситуация (отдельные картинки, кадры диафильма, эпифильма, сюжетная или фабульная картина);

- реальная или воображаемая ситуация;

- речевой контекст с подсказками в виде отдельных слов, оборотов речи, конструкций и т.д. (*Задание*: Ihr seid im Warenhaus. Ihr wollt Schuhe kaufen. Stellt den Dialog des Kaeufers und des Verkaeufers zusammen.);

- тема или мотивы разных (взаимосвязанных) тем (*Задание*: Diskutiert zum Thema “Wie verbringt ein moderner Mensch seine Ferienzeit“.);

- текст (диалогический или монологический) (*Задание*: Побеседуйте по содержанию текста. Используйте в качестве образца упражнения типа: Was sagt dazu der Skeptiker? Was meint der Optimist?).

В методической литературе различают следующие виды диалога:

1. По степени подготовленности: а) полностью готовый, заученный диалог, частично трансформированный; б) собственный диалог, создаваемый на основе знакомых реплик.

Первый вид диалога применяется при обучении учащихся средних классов, если он является «образцовым», типичным, позволяющим использовать его в значительном количестве ситуаций. Однако предпочтение должно быть отдано второму виду диалога – диалогу, создаваемому самими его участниками.

2. По целевой направленности: а) целевые и б) свободные диалоги.

3. По количеству участников различают парные и групповые диалоги.

Групповыми диалогами является беседа, обсуждение какой-либо темы, проблемы, дискуссии с участием учителя как ведущего партнера и без него, пресс-конференции. Ведение такого группового диалога предполагает определенные парно-диалогические умение, например, умение переспросить или уточнить, умение дать развернутую или краткую реплику в связи с вопросом по ходу беседы, умение взять инициативу в свои руки и т.д.

Процесс подготовки диалога может включать несколько этапов:

а) проектирование основного содержания, темы диалога, связанного с определенной ситуацией или рядом ситуаций (ситуативная экспозиция); б) составление плана диалога, т.е. установление последовательности развития «сюжета»; в) выбор начальных (инициативных) реплик (реплика-вопрос, реплика-утверждение и т.д.); г) поддержание диалога и его развитие с помощью соответствующих реплик (со стороны учителя); д) фиксирование и воспроизведение диалога.

Нужно отметить, что диалогическая речь как средство обучения иностранному языку используется для целенаправленной, управляемой учителем активизации речевого материала. Эта речь часто условно-коммуникативна, условно-информативна, учебно-мотивированна, содержит значительное количество репродуктивных элементов.

«Неподготовленная» в данный момент, экспромтная (так называемая спонтанная), лексически и грамматически правильная иностранная диалогическая речь, которая создается на базе так называемой учебной «подготовленной» речи, «обкатывается» в процессе учебной коммуникации при формировании речевых навыков и умений.

Необходимо создать коммуникативную ситуацию приближенную к естественной, спроектировать содержание темы беседы, план диалога, подбор реплик-клише.

*Методика обучения умениям диалогического общения И.Л.Бим.*

И.Л.Бим в подсистеме обучения диалогической речи выделяет действия на следующих четырех уровнях: на уровне предложения, фразы (I), на уровне двух-трех взаимосвязанных предложений, т.е. на сверхфразовом уровне (II), на уровне развернутого диалога (III) и на уровне группового обсуждения, дискуссии, свободной беседы (IV).

На I уровне формирования диалогической речи любое речевое действие ученика, даже ответная реакция на вопрос учителя, - информационная проблема для него. Поэтому побуждающие реплики – стимулы учителя в серии относительных условно-коммуникативных упражнений служат на первых порах достаточным мотивирующим фактором для учащихся. Учитель дает образец каждого речевого действия, выступающего для ученика в качестве ориентира и затем с помощью побудительной реплики побуждает ученика к аналогичному действию. Например:

L.: Das ist eine Stadt. S.: Ja, das ist eine Stadt.

Stimmt das?

С помощью реплик Stimmt das?, Frage, ob…, Widersprich!, Frage, wer (was, wo…)..., Lass … an die Tafel gehen или Bitte ... dir das Buch zu geben учитель осуществляет пошаговое управление речевыми действиями учащихся. При этом ученики используют такие операции, как имитация, подстановка, учатся слушать, наблюдать, ориентироваться в простейших коммуникативных действиях в ситуациях учебного общения.

Существенное значение на данном уровне имеет именно выработка стереотипов, прочных автоматизмов, без которых последующее комбинирование и варьирование и перенос в новые условия не могут быть успешными.

Подлинное вербальное взаимодействие имеет место на II сверхфразовом уровне, когда ученик в роли слушающего словесно реагирует на услышанное, становится в позицию говорящего. На II уровне овладения диалогической речью объектом целенаправленного формирования должно стать взаимодействие партнеров общения, взаимосвязь их реплик, сочетание этих реплик друг с другом.

Конечный продукт этого взаимодействия – микродиалог, реализующий коммуникативные задачи участников диалогического общения, которые могут как совпадать, так и не совпадать. Задать здесь проблемную ситуацию мы можем, определив предмет речи, партнеров общения, прогнозируя результат общения. Чем детальней мы это делаем по отношению к каждому партнеру общения, тем жестче мы программируем их речевое поведение.

В качестве объектов усвоения на II уровне выступают три основных структурно-функциональных типа микродиалогов: а) односторонний расспрос, б) двусторонний расспрос и диалог – обмен мнениями, суждениями, в) диалог – волеизъявление.

Поскольку реагировать на сказанное легче, чем самому порождать речевое действие, то обучение ориентированию в ситуации общения и правильному реагированию должно опережать обучение инициативному речевому поведению. При работе над реагирующей репликой важно вырабатывать у учащихся навыки речевой стереотипии, т.е. учить использовать в определенных ситуациях общения имеющиеся в памяти наборы стереотипов слов, словоформ, словосочетаний, в частности, специальные клише, например:

индикаторы положительных реакций:

*Ja, das stimmt; ganz richtig; ganz meine Meinung;*

индикаторы отрицательных реакций:

*Keinesfalls! Unmoeglich! Denke nicht daran! И т.д.*

Для обучения порождению стимулирующей (инициативной) реплики используются, например, такие вербальные стимулы:

* *Sage deine Meinung ueber das Wetter heute. - Или*
* *Ist das Wetter nicht schoen heute?*

Используются также вербальные описания ситуации, например:

* *Du siehst nach der Schule deinen Schulfreund auf der Strasse mit einer Tasche in der Hand. Was fragst oder sagst du zu ihm?*

Параллельно с отработкой отдельных реплик ведется обучение взаимодействию учащихся при помощи ролевых и других игр.

На этом уровне учащимся задаются ситуации для ведения диалога-расспроса, диалога – обмена мнениями, диалога – волеизъявления, а также ритуализованных микродиалогов в стандартных ситуациях общения. Учащимся предлагаются также для исценирования «готовые» диалоги: они читаются по ролям, затем воспроизводятся, как правило, целиком, без изменения, потом с заменой выделенных реплик данными на выбор. Однако на уровне микродиалогов эта работа занимает незначительное место.

На III уровне - уровне развернутого текста – ученики учатся комбинировать указанные микродиалоги, овладевают развернутыми ритуализованными микродиалогами, имеющими определенную структуру: зачин, концовку и т.д., и предполагающими использование речевого этикета: приветствий, поздравлений и т.д.

В качестве основных средств обучения здесь выступают упражнения в виде ролевых игр, ситуативных этюдов и инсценирования диалогических текстов.

К высшему уровню владения диалогической речью – уровню свободной беседы – следует подводить к концу средней ступени обучения. Это менее всего регламентированный вид диалогического общения, предполагающий высокую степень самостоятельности партнеров. Речь может переходить с одного предмета на другой, включать монологические высказывания. Путь к свободной беседе лежит через овладение групповым обсуждением, в том числе с элементами спора.

И.Л.Бим отмечает также, что в УМК по немецкому языку существует две основные стратегии обучения диалогической речи: путь **«снизу»** (от части к целому) и путь **«сверху**».

**Путь «снизу».** Учащиеся овладевают отдельными речевыми действиями расчленено на основе серии упражнений. При этом они приобретают умения соотносить эти действия друг с другом: утверждение-переспрос, вопрос-ответ и т.д. (I уровень формирования диалогической речи). Но, для того чтобы обеспечить самостоятельное речевое взаимодействие учащихся и получить искомый речевой продукт, а также планируемый результат-умение осуществлять основные функции общения, необходимо модулировать именно само это взаимодействие в русле указанных микродиалогов и микромонологов (II уровень диалогической речи). Этому в наибольшей мере содействует создание игровых ситуаций, обеспечивающих наиболее адекватные условия для порождения высказываний. Именно в подобных условиях наиболее успешно формируются такие свойства диалогической речи, как ее мотивированность ситуацией общения, ее экспрессивность, обращенность. Работа, как правило, ведется в парах по 3-4 человека.

Второй путь овладения диалогической речью - это **путь «сверху»**. Он достаточно распространен в практике обучения и предполагает ознакомление учащихся с диалогом-образцом путем его прочтения по ролям или прослушивания (ответы на вопросы по содержанию) и, как правило, сопровождается его воспроизведением.

В отличие от первого пути здесь действия учащихся в значительно большей степени основаны на процессах запоминания и репродукции, причем в качестве исходного объекта усвоения выступает, как отмечалось, готовое речевое произведение. И хотя данный образец речи расчленяется в процессе работы над ним, преобразуется путем подстановок и замещений, но все же основная нагрузка ложится здесь на память учащихся и их действия не всегда удается в достаточной мере коммуникативно мотивировать и стимулировать, если не сделать ставку на интерпретацию этого диалога, на работу над смыслом слова в соответствии с теорией К.С. Станиславского (М.Ф. Стронин).

Более того, представляется, что если идти в работе над диалогической речью только этим путем, то в условиях ограниченного времени в школе это никогда не приведет к формированию достаточно мобильных продуктивных речевых умений.

Однако придерживаться только первого пути тоже было бы недостаточным. Часто учащиеся затрудняются в выборе предметного содержания для своего высказывания, если не удается относительно жестко его предопределить заданной ситуацией. В этом смысле готовые образцы диалогической речи служат им определенной опорой. Они служат им также опорой для композиционного оформления и выбора средств выражения мысли, чувств. Именно поэтому необходимо сочетать оба указанных пути, использовать их в тесной взаимосвязи.

В качестве связующего звена между ними выступает так называемый диалог с пошаговым управлением, который используется на II и особенно на III уровне формирования диалогической речи. К нему примыкает монологическое высказывание, стимулируемое рядом наводящих вопросов учителя. Это тоже по сути пошаговое управление порождением монологической речи.

*Методика обучения умениям диалогического общения Г.В.Роговой.*

Обучение диалогу предполагает решение следующих двух задач: 1) обучение реплицированию, 2) обучение умению разворачивать одну из реплик диалога в связное высказывание, в микромонолог. При обучении диалогу возможен путь «сверху» и путь «снизу», то есть путь от целого диалога-образца или путь от элементарного диалогического единства (пара реплик, принадлежащих разным собеседникам и образующих органическое целое в содержательном и структурном отношении).

Остановимся подробнее на характеристике первого пути.

Отталкиваясь от диалога-образца (**путь сверху**), учащиеся проходят через следующие этапы.

Первый этап заключается в восприятии сначала на слух, а затем с графической опорой готового диалога с целью общего понимания его смысла, выявления действующих лиц и их позиций.

Второй этап – аналитический – предполагает выявление и «присвоение» особенностей данного диалога (речевых клише, эллиптических предложений, эмоционально-модальных реплик, обращений).

Третий этап – воспроизведение по ролям – драматизация, предполагающая полное «присвоение» данного диалога. Здесь кончается работа над подготовленным диалогом.

Четвертый этап – этап стимулирования диалогического общения на основе подобной, но новой ситуации.

Второй путь – это путь от диалогического единства к целому диалогу (**путь снизу**). Используя этот путь, удобнее обучать разворачиванию реплики, вкраплению микромонологов. В такого рода диалогических единствах стимулирующая реплика строится главным образом таким образом, что она вызывает развернутый ответ. Для этого стимулирующей реплике нужно придать соответствующий характер. Она должна быть выражена серией вопросов или вопросом типа «почему?» и «отчего?», «с какой целью?».

Путь «снизу» предполагает также выполнение заданий на восстановление одной из реплик. Например, дается картина, на которой изображены два школьника перед дверью кабинета иностранного языка. Один говорит: Wie hast du die Kontrollarbeit geschrieben? War sie schwer? Zu welchem Thema? У другого открыт рот. Что он отвечает?

Овладение диалогическим общением путем «снизу» может происходить и в игре. В этом отношении особо эффективна игра «Знаменитости», в которой кроются большие познавательные возможности и которая никогда не наскучивает учащимся. В ней успешно развивается навык запроса информации, одновременно осваивается большой пласт словарного и грамматического материала. По мере овладения игрой и продвижения в усвоении языка объем и сложность вопросов изменяется (от вопросов, требующих однотипные ответы, до вопросов, предусматривающих развернутые выказывания). Эта игра позволяет также решить задачу развития реплики и превращения ее в микромонолог.

По характеру диалогическая речь может быть подготовленной и неподготовленной по языковому материалу и по времени. Для подготовленной формы речи адекватной организационной формой является парная работа.

Весьма распространенным вариантом диалога является *полилог*, форма говорения, адекватная общению в коллективе. Наиболее подходящим приемом развития полилога являются различные формы драматизации, включая ролевые игры, в которых принимают участие большое количество учащихся.

При обучении говорению большое место принадлежит моделированию ситуаций общения, стимулирующих речемыслительную деятельность учащихся. Предлагаемые ситуативные условия на уроке должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся, чтобы вести их дальше как в плане практических навыков и умений говорения, так и в общеобразовательном отношении.

* **Путь снизу**:

1. обучение запрашивать информацию всевозможными вопросами, вариантам реагирования на эти вопросы
2. из набранных реплик составлять минидиалоги
3. этап установления логических связей между микродиалогами, составление макродиалога

Задания:

- диалогизация монолога

- написание сценария по прочитанному рассказу

- круглый стол, телепередача

- ролевая игра

- деловая игра

- дискуссия

- дебаты

**Модернизация иноязычного образования в России.**

**Модернизация** – процесс обновления в сфере образования.

1. должно быть такое качество образования, которое поможет человеку стать эффективным специалистом
2. каждый человек должен иметь равные шансы в образовании
3. различные варианты образования

*Этапы модернизации*:

1. до 2003 – сохранение единого образовательного пространства, введение единых государственных экзаменов, модернизация образования
2. этап среднесрочной перспективы 2003 – 2005. Этап профильной школы, создание ее концепций (здоровьесберегающая, возростосообразная)

- школа радости

- основная школа – школа проб и ошибок

- старшая – выбора пути образования, выбор профиля образования

3. 2005 – 2010 – этап полномасштабной модернизации, внедрение в практику.

**Контроль на уроках иностранного языка – функции, объекты, виды и формы контроля.**

Контроль речевых навыков служит выявлению уровня овладения учащимися различными видами речевой деятельности.

Контроль на уроках иностранного языка может преследовать разные цели, однако во всех случаях он не является самоцелью и носит обучающий характер: он позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком, для воспитания учащихся средствами иностранного языка.

В соответствии с этим в педагогической литературе называют следующие **функции проверки**:

1) Контрольно-коррегирующая;

2) контрольно-предупредительная;

3) контрольно-стимулирующая;

4) контрольно-обучающая;

5) контрольно-диагностическая;

6) контрольно-воспитательная и развивающая;

7) контрольно-обобщающая.

Рассмотрим некоторые из этих функций подробнее.

**Контрольно-коррегирующая** функция состоит в выявлении степени овладения отдельными группами учащихся (сильных, средних, слабых) новым материалом, знаниями, навыками и умениями с целью улучшения этого владения в совершенствовании методики коррегирования, т.е. внесения изменений в нее в соответствии с особенностями данного класса, уровнем обученности в конкретных видах речевой деятельности в соответствии с новыми данными методической теории и передового опыта.

**Контрольно-предупредительная** проверка дает возможность обратить внимание учащихся на то, какой материал, какие навыки и умения подлежат проверке, какие требования предъявляются учителем, определить степень готовности учащихся к проверке, уровень владения материалом. Она позволяет выявить пробелы в усвоении материала, отдельных языковых явлений и своевременно ликвидировать их.

**Контрольно-обобщающая** функция состоит в выявлении степени владения навыками и умениями по части курса обучения (в конце темы, четверти, полугодия, года). Эта проверка имеет обобщающий, комплексный характер.

**Проведение контроля** навыков и умений подчиняется определенным **общепедагогическим требованиям**, к которым относятся следующие:

1. Регулярность проверки каждого учащегося и наблюдение за его успеваемостью в течение всего года. Регулярность контроля имеет важное значение для воспитания у учащихся необходимости систематической работы над языком, без чего невозможно формирование практических навыков и умений. Это позволяет учителю избежать случайности в выборе объекта контроля, обеспечивает равномерность контроля.
2. Всесторонность проверки, предполагающая контроль уровня владения каждым учащимся всеми видами речевой деятельности. Всесторонний контроль возможен только при регулярной проверке всех учащихся класса, в ходе которой учитель ведет учет успеваемости.
3. Дифференцированный подход в проведении контроля, проявляющийся в учете трудностей усвоения или овладения материалом для данной категории учащихся или отдельного ученика, выборе методики и форм контроля, адекватных его объекту.
4. Объективность контроля, предполагающая наличие установленных и известных учащимся критериев оценки, строгое соблюдение учителем этих критериев, сведение до минимума субъективизма в мнении об ученике. Высокая требовательность учителя должна сочетаться с внимательным отношением к каждому ученику, с необходимостью поощрения его первых успехов, укрепление его веры в собственные силы, в возможность преодолеть трудности.
5. Соблюдение воспитательного воздействия оценки. Оценка знаний, навыков и умений учащихся в баллах является средством воспитания учащихся, влияния на мотивационно-побудительные факторы их учебной деятельности, потому что она является выражением признания его успехов (или отставания), степени соответствия знаний, навыков и умений требованиям программы для данного касса.

**Объектом контроля** на уроке иностранного языка являются речевые умения и навыки, т.е. степень владения различными видами речевой деятельности. Например, в говорении – уровень развития диалогических и монологических умений, в аудировании – объем, длительность звучания, полнота и точность понимания монологической и диалогической речи при одноразовом восприятии в механической записи и в живом общении, при чтении – умение извлекать необходимую информацию читаемого текста определенного характера в определенное время.

В методической литературе выделяются основные и дополнительные критерии для оценки практического владения различными видами речевой деятельности. Основные критерии, приведенные ниже, позволяют определить минимальный уровень владения данной деятельностью, дополнительные показатели служат для определения более высокого качественного уровня.

Качественные показатели **говорения:** степень соответствия высказывания учащихся по теме и полнота ее раскрытия; уровень речевого творчества и, наконец, характер правильности использования языкового материала, т.е. соответствия (или несоответствия) грамматическим, фонетическим и лексическим норам изучаемого языка.

Количественный показатель говорения – объем высказывания, т.е. количество речевых единиц, используемых в речи.

**К диалогической речи** предъявляются следующие требования:

Качественные показатели: умение принимать участие в беседе, сочетая обмен короткими репликами с более развернутыми высказываниями.

Количественные показатели: объем грамматически правильно оформленных реплик каждого собеседника и их количество должно возрастать от класса к классу.

Требования к **монологической речи:** умение самостоятельно без предварительной подготовки сформулировать высказывание в соответствии с ситуацией, использовать разнообразные лексико-семантические и синтаксические структуры, а также оценивать умение выражать свое мнение к высказыванию. К 10 классу количество грамматически правильных предложений = 10-15.

Качественные показатели аудирования: 1) характер воспринимаемой речи (речь в механической записи или живая речь собеседника), 2) степень понимания: общее представление, полное понимание, точное понимание (т.е. понимание всех деталей аудируемого текста).

Количественные показатели аудирования: объем воспринимаемой на слух речи (время звучания, темп речи).

Качественные показатели **чтения**: 1) характер понимания (общее представление, полное понимание содержания всего текста, переводность или беспереводность понимания); 2) характер языкового материала текста (содержащего только знакомый языковой материал, определенное количество незнакомого лексического материала), степень адаптированности (оригинальности) текста.

Количественные показатели чтения: скорость, объем текста.

**Виды контроля.** В педагогической практике используют следующие виды контроля: а) текущий (следящий) – самый распространенный и наиболее эффективный вид контроля, когда речь идет о систематической контрольно-корригирующей функции проверки.

б) тематический контроль. В связи с тем что основным принципом организации материала по иностранному языку является тематический, этот вид контроля занимает видное место. Тематические планы предусматривают проверку усвоения и овладения учащимися соответствующими навыками, умениями в результате изучения темы на заключительных уроках, иногда предусматриваемых авторами учебников.

в) периодический контроль проводится как правило, с целью проверки овладения материалом большого объема, например изученного за учебную четверть или за полугодие. Этот вид проверки может выявить общее состояние успеваемости учащихся класса.

г) итоговый контроль навыков и умений проводится в конце каждого года обучения. В 11 классе проводится выпускной экзамен по иностранному языку.

**Формы контроля.**

Главное требование к выбору форм контроля состоит в том, чтобы они были адекватны тем видам речевой деятельности, которые проверяются.

В методической литературе известны следующие формы контроля: а) индивидуальные и фронтальные, б) устные и письменные, в) одноязычные и двуязычные.

**Говорение.** Наиболее адекватной формой контроля умений и навыков говорения является устная форма, так как она позволяет выявить наиболее важные для данного вида речевой деятельности качества: речевую реакцию, речевые автоматизмы, характер остановок, ситуативность речи. Что касается содержательной стороны речи и ее правильности, то эти стороны могут быть проверены и с помощью письменной формы проверки.

При устной форме проверки могут возникнуть и некоторые трудности фиксации объема высказывания и ошибок, которые могут быть случайными в силы спонтанности речи. Поэтому целесообразно использовать звукозаписывающие средства.

Устный контроль навыков и умений говорения может быть фронтальным, индивидуальным и групповым. Фронтальная устная проверка наиболее удобна для текущего контроля и для выявления степени усвоения или автоматизации материала, выявления общей картины успеваемости. Эта проверка носит целенаправленный характер, проводится под руководством учителя и осуществляется в виде вопросно-ответного упражнения, в котором ведущую роль играет учитель, кроме тех случаев, когда проверяются диалогические умения начинать и поддерживать диалог. При групповом контроле в беседу вовлекается группа учащихся. Для выявления уровня владения монологической речью отдельными учащимися используются индивидуальные виды контроля, например: 1)ответы на коммуникативные вопросы по опорам, по тексту; б) монологическое высказывание по тем же опорам. Индивидуальные формы контроля являются единственно возможными при проверке монологических умений, при этом необходимо, однако сочетать индивидуальные формы проверки с фронтальными, чтобы избежать пассивности класса при продолжительном опросе отдельных учеников.

Объектом контроля говорения могут служить и письменные работы речевого характера. Следует, однако, иметь в виду, что письменные формы проверки для учащихся являются более трудными, чем устные. Кроме того, эти формы не позволяют фиксировать такие важные качества устной речи, как степень спонтанности, речевую реакцию и темп речи.

Все эти формы контроля носят одноязычный характер.

**Аудирование.** Виды и формы контроля аудирования делятся по участию родного языка на одно- и двуязычные, по форме – на устные и письменные, по функциям – на констатирующие, обучающие, стимулирующие; с использованием ТСО и без применения их.

Если речь идет о точном понимании большого по объему текста, языковой материал которого сложен для последующего активного употреблении, а изложение своими словами оказывается для учащегося данного класса слишком трудным заданием, целесообразно проводить проверку с помощью родного языка. Во всех других случаях контроль носит одноязычный характер.

Одноязычными формами контроля являются ответы учащихся на вопросы учителя по прослушанному тексту, обращенные к классу (фронтальная форма проверки) или к отдельным ученикам (индивидуальная форма), а также пересказ близко к тексту или своими словами. Возможно использование5 также тестовых заданий, помогающих выявить степень владения рецептивными навыками.

Проверка понимания речи (диалогической и монологической) в механической записи возможна только с использованием аудитивных технических средств. Возможна фронтальная письменная проверка понимания (на родном языке), которая более всего отвечает задачам периодического или заключительного контроля.

**Чтение и письмо**: а) одноязычные – устная речь (монологическая и диалогическая) и чтение вслух, а также иногда наглядность; б) двуязычные – перевод.

Использование устной речи независимо от ее вида как средства контроля предполагает активное владение материалом настолько и в таком объеме, чтобы достаточно полно и правильно передать содержание прочитанного текста. Этот вид контроля может быть фронтальным и индивидуальным в зависимости от цели и условий контроля. Выразительное чтение вслух также может быть устной формой контроля.

В практике используются и письменные формы фронтальной проверки чтения, чаще всего на родном языке. На начальном этапе наиболее приемлемой формой являются одноязычные устные фронтальные формы проверки, на среднем этапе возможен и целесообразен иногда письменный фронтальный перевод тех мест текстов, в правильности понимания которых учащимися учитель сомневается. На старшем этапе может использоваться выборочный устный перевод, связанный с анализом трудных мест; письменный перевод отдельных мест текста, а также ответы на вопросы и постановка вопросов; пересказ содержания.

Контроль **письма** проводится только в письменной форме путем выполнения различного рода письменных речевых работ (диктанты, упражнения, списывание, проверка орфографических навыков).

Как правило, при проверке письменных речевых и условно-речевых упражнений учитывается в первую очередь содержание, а также лексическая и грамматическая правильность, так как письмо является лишь средством, а не целью обучения иностранному языку в средней школе.

**Обучение чтению на иностранном языке. Виды чтения.**

**Чтение** – мотивированный, рецептивный, опосредованный вид речевой деятельности, протекающий во внутреннем плане, нацеленный на извлечение информации из письменно фиксированного текста, протекающий на основе процессов зрительного восприятия произвольной кратковременной памяти и перекодировки информации.

При обучении иностранному языку, чтение рассматривается, как самостоятельный вид речевой деятельности занимает ведущие место по своей важности и доступности. Оно выполняет следующие функции:

1. прививает навыки самостоятельной работы.
2. Текст часто выступает основой для письма, говорения и аудирования.
3. Воспитательные цели (нравственность, мировоззрение, ценности).
4. Расширение кругозора.
5. Прививает любовь к книге.

Для достижения поставленных целей необходимо приобщать к чтению художественной, публицистической, научной и специальной литературы на иностранном языке.

**Предметом чтения** является чужая мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию при зрительном восприятии текста.

**Продуктом** – умозаключение, понимание смыслового содержания.

**Результат** – воздействие на читающего и его собственное речевое или неречевое поведение.

**Единица** этого вида речевой деятельности – смысловое решение, принятое на основе переработки извлекаемой информации и ее присвоения.

В основу обучения чтению положены следующие **принципы,** выделенные С.К.Фоломкиной:

1. обучение чтению – это обучение речевой деятельности, т.е. коммуникации, а не только способ озвучивания текста;
2. обучение чтению должно строится как познавательный процесс;
3. обучение чтению должно включать, наряду с рецептивной, и репродуктивную деятельность учащихся;
4. обучение чтению предполагает опору на овладение структурой языка.

Как и всякая человеческая деятельность, чтение имеет трехфазовую **структуру.** А именно:

1. Мотивационно-побудительная фаза этой деятельности, т.е. зарождение потребности, желания, заинтересованности в ее осуществлении. Она приводится в действие специальной коммуникативной задачей, создающей установку на чтение. Ориентирует на извлечение всей или основной, определенной информации. Это определяет замысел и стратегию чтения.

2. Аналитико-синтетическая часть чтения протекает либо только во внутреннем плане (понимание при чтении про себя), либо во внутреннем и внешнем плане (понимание при чтении вслух) и включает психические процессы: от зрительного восприятия графических знаков, известного и частично неизвестного языкового материала и его узнавание к его осознанию и принятию смыслового решения, т. е. к пониманию смысла.

Следовательно, при чтении аналитико-синтетическая часть включает в себя исполнительную.

3. Контроль и самоконтроль составляют третью фазу чтения как вида речевой деятельности, обеспечивающую вынесение понимания во внешний план. Это может осуществляться с помощью других видов речевой деятельности – говорение и письма. А также невербально, например, с помощью сигнализации или поступочной реакции.

Все сказанное выше позволяет уточнить характеристику чтения как сложного вида речевой деятельности. Имеющей внутренний и внешний план, протекающий в двух формах (вслух и про себя), осуществляющейся в тесном взаимодействии с другими видами речевой деятельности.

Основной учебно-методической единицей обучения чтению является текст. Прежде всего, **текст –** это коммуникативная единица, отражающая определенную прагматическую установку его создателя. Как единице тексту, помимо воспроизводимости в разных условиях, свойственна целостность, социальная обусловленность, смысловая законченность, проявляющаяся в структурно-смысловой организации речевого произведения, интеграция частей которого обеспечивается семантико-тематическими связями, а также формально-грамматическими и лексическими средствами.

В методике обучения чтению выделяют различные **виды чтения.** В настоящее время наибольшее распространение получила классификация видов чтения по степени проникновения в текст, предлагаемая С. Х. Фоломкиной, которая делит учебное чтение на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое.

**Изучающее** чтение представляет собой внимательное вчитывание в тест для полного точного понимания содержания и запоминания содержащейся информации для ее дальнейшего использования. При чтении с полным пониманием содержание аутентичного текста необходимо понимать как главную, так и второстепенную информацию, используя все возможные средства раскрытия значения незнакомых языковых явлений.

**Ознакомительное** чтение предполагает извлечение основной информации, при этом делается ставка на воссоздающее воображение читателя, благодаря которому частично восполняется смысл текста. При чтении с пониманием основного содержания школьник должен уметь определять тему и выделять основную мысль письменного сообщения, отделять главные факты от второстепенных, опуская детали.

**Просмотровое** чтение рассматривается как вид чтения, целью которого является получение общего представления о содержащейся в тексте информации.

**Поисковое** чтение предполагает овладение умением находить в тексте те элементы информации, которые являются значимыми для выполнения той или иной учебной задачи.

По функции чтения выделяют следующие виды:

**Познавательное** – чтение только для того, чтобы извлечь информацию, осмыслить и хранить ее, кратко на нее прореагировать, вербально или невербально.

**Ценностно-ориентационное** – чтение для того, чтобы потом обсудить, оценить, пересказать содержание прочитанного, т.е. использовать результаты чтения в других видах речевой деятельности.

**Регулятивное** – чтение с последующими предметными действиями, соотносящимися или не соотносящимися с описанными в тексте [26].

В двух последних случаях чтение выступает уже одновременно как средство обучения.

**Целью обучения чтению в школе является формирование и развитие умений чтение как вида речевой деятельности, а не обучение видам чтения, которые являются лишь средством для достижения общей цели.**

Последовательность выделения видов чтения существенно для достижения базового вида обученности по иностранным языкам, выступающим как государственный стандарт, достижение которого обязательно для всех учащихся, независимо от типа школы и специфики курса обучения, и измерение которого должно дать объективную оценку минимального уровня владения школьниками иностранным языком.

**Начальный этап** обучения в средней школе выполняет роль фундамента в формировании коммуникативного ядра и является одновременно подготовительным этапом, в ходе которого учащиеся приобретают комплекс основополагающих навыков и умений чтения. Отталкиваясь от известных звуков, учащиеся овладевают начертанием букв, техникой чтения вслух и про себя с полным пониманием текста, содержащего 2-4 % незнакомых слов. К концу этого этапа чтение приобретает относительно самостоятельное значение как способ иноязычного общения.

Для **среднего этапа** обучения характерно чтение с полным пониманием основного содержания, предполагающее использование в комплексе всех умений чтения: умений добиваться понимания, преодолевая помехи всеми доступными способами, а также умения добиваться игнорировать помехи, извлекая из текста только существенную информацию, умений читать про себя впервые предъявляемые тексты с целью полного понимания информации, с целью извлечения основной информации и частичной информации.

На **старшем этапе** производится совершенствование навыков, умений,

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

Особо значимым на данном этапе обучения является развитие следующих умений:

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

- извлекать из текста нужную информацию;

- составлять и записывать тезисы, аннотацию прочитанного текста;

В школьной программе по изучению иностранных языков указаны требования к практическому владению иностранным языком в области чтения. Согласно программе учащиеся к **завершению старшего этапа** должны уметь:

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

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

с) с целью извлечения частичной информации читать про себя в просмотровом режиме (без использования словаря) впервые предъявляемые частично адаптированные или неадаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы.

**Принципы обучения чтению:**

1. обучение чтению должно представлять собой обучение речевой действительности. Соблюдение этого принципа важно для правильной ориентировки мотивации учащихся. Часто тексты нужны только для ознакомления. Чтение должно выступать и целью. Это достигается, если текст рассматривается как материал для практической деятельности. Чтение текста всегда включает в себя понимание и вербальную и невербальную коммуникацию.
2. Чтение должно строится как познавательный процесс. Важное значение имеет содержание текста. Содержание предопределяет будут ли учащиеся относится к чтению на иностранном языке, как способу получения информации. Все тексты должны представлять интерес и быть значимыми.
3. Принципы опоры на имеющиеся у учащихся опыт чтения на родном языке.
4. При бучении пониманию текста следует опираться на овладение учащимися структурой языка. Связь текста с лексикой и грамматикой.
5. Включение не только рецептивной, но и репродуктивной деятельности.
6. Принцип автоматизации приемов чтения. Необходимо развивать технику чтения.

На сегодняшний день существует множество **методик для обучения чтению**.

Методика И.Л. Бим базируется на поэтапной организации обучения чтению: от ориентировки в отдельных действиях на разных уровнях организации материала (слово, словосочетание, отдельное предложение, связанный текст) к исполнению этих действий и осуществления чтения в целом, причем сначала в форме громкого чтения и, затем через специально организованный переход – обучение чтению про себя и дальнейшего формирование в его русле действий по распознаванию текста.

И.Л. Бим выделяет четыре типа упражнений:

1. ориентировочные упражнения

2. исполнительные упражнения первого уровня

3. исполнительные упражнения второго уровня

4. контрольные упражнения.

**I тип упражнений:**

**А –** ориентирующие в осуществлении данной деятельности упражнений, направляющие внимание учащихся на отдельные стороны техники чтения вслух и на развитие отдельных механизмов чтения: на уровне слова на уровне словосочетания, на уровне предложения, на уровне связанного текста.

**Б** – упражнения, ориентирующие в технике чтения про себя. Они, как правило, осуществляются на уровне предложения и связанного текста.

**II тип упражнений** – исполнительские на уровне тренировки в чтении как опосредованном общении. Они осуществляются на связанном тексте, предполагают многократное возвращение к нему и фиксируют внимание школьников как на содержательной стороне текстов, так и способах снятия помех, т.е. на том как читать, чтобы добиваться понимания: с опорой ли на догадку или с использованием словаря. Они могут содержать различные опоры: изобразительные (рисунки, шрифт), вербальные (сноски с комментарием, переводом, синонимами).

**III тип упражнений** - контролирующие, специально используются для определения сформированности умения читать. Это практически могут быть те же упражнения, но нацеленные именно на контроль, а также специальные тесты: на множественный выбор, на восстановление пропущенных слов и другие. Контролирующие упражнения могут как бы входить в программу действий с текстом, а могут выступать и в качестве самоцели, например, при итоговом контроле чтения в конце работы над параграфом.

Методика Е.А. Маслыко и П.К. Бабинской основана на поэтапной работе с текстом. Они выделяют три этапа работы над текстом:

1. Предтекстовый – пробуждение и стимулирование 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 и рисунки и т.д. (формирование прогностических умений). Здесь необходимо соблюдать одно важное правило: вся предварительная работа над текстом не должна касаться его содержания, иначе школьникам будет неинтересно его читать, поскольку ничего нового для себя они в этом тексте уже не найдут.
2. Тестовый – 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 (результата деятельности). При этом контроль понимания прочитанного текста должен быть связан как с коммуникативными задачами, которые ставятся перед учащимися, так и с видом чтения.
3. Послетекстовый – 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.

Для формирования навыков чтения и организации работы с текстами на разных этапах Е.А. Маслыко и П.К. Бабинская предлагают разработанную систему упражнений. [26].

Первая группа упражнений связана с воспроизведением материала текста с опорой на его ключевые слова, опорные предложения, его сокращенный или упрощенный вариант. Учащимся предлагаются задания в творческой обработке текста.

Вторая группа упражнений связана с развитием умений репродуктивно-продуктивного характера, то есть умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем поблеем.

Цель третьей группы упражнений – развить умения продуктивного характере, позволяющие учащимся использовать полученную информацию в ситуациях, моделирующих аутентичное общение, и в ситуациях естественного общения, когда ученик действует «от своего собственного лица».

С.Ф. Шатилов дает рекомендации по работе с текстом. Он предлагает работать с текстом через его форму.

Для обучения чтению более сложных текстов с полным пониманием, проводимое в старших классах, необходимо формировать у учащихся умение самостоятельно преодолевать трудности при извлечении информации с помощью аналитических действий, что делает необходимым анализ непонятных мест.

Трудности понимания немецких текстов часто связаны с флективно-аналитической особенностью немецкого языка. Это связано с явлением грамматической омонимии, особо опасной при чисто формальном подходе к анализу.

С.Ф. Шатилов в своем подходе два вида аналитических упражнений на распознавание сходных элементов:

- Частичное семантически-формальное аналитическое действие, целью которого является уточнение неточно понятных грамматических явлений при понимании контекста в целом. Ученик идет от смысла контекста к анализу грамматической формы.

- Формально-смысловое аналитическое действие – преследует цель выяснить значение непонятных грамматических явлений при непонимании микротекста. В этом случае ученик вынужден исходить из формальных признаков грамматического явления и выявлять его функцию (значение) в данном контексте.

При работе над лексической стороной чтения С.Ф. Шатилов уделяет особое внимание упражнениям, развивающим у учащихся контекстуальную догадку с опорой на структуру слов.

Пристального внимания заслуживают и упражнения в связи со словарем:

- на ориентировку учащихся в алфавите на основе знания последовательности букв алфавита;

- на освоение общепринятых условных обозначений и на их дешифровку;

- упражнения на формирование умения трансформировать любую грамматическую форму слова, встречающуюся в тексте;

- упражнения в нахождении в словаре нужного для данного контекста значения многозначного слова, устойчивых фразеологических словосочетаний;

- упражнения на определение значения сложного слова по его элементам. [49].

Г.В. Рогова считает, что необходимо обучать чтению в два этапа:

- обучение чтению вслух,

- обучение чтению про себя.

При обучении чтению вслух используются следующие режимы:

**I режим. Чтение вслух на основе эталона.**

Эталон может исходить от учителя, он может быть дан в записи. В обоих случаях чтению вслух предшествует определенная аналитическая стадия, которая заключается в звуко-буквенном анализе трудных явлений и в разметке текста. Эталон звучит дважды: выразительно, сплошным текстом, затем с паузами, во время которых учащиеся читают, стараясь подражать эталону («паузированное чтение»). В заключении наступает сплошное чтение текста учащимися, сначала шепотом, затем – вслух. Показателем правильности выступает интонация и решение элементарных смысловых задач.

Однако злоупотреблять чтением вслух на основе эталона не следует, так как большой удельный вес имитации может привести к пассивности восприятия, что замедлит обучение чтению. Поэтому этот режим необходимо сочетать с самостоятельным чтением без эталона.

**II режим. Чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени.**

Этот режим максимально активизирует восприятие графической материи учащимися, повышает их ответственность. Последовательность работы при этом такая:

1. «Рецепция» в виде чтения про себя с последующей разметкой текста. Здесь чтение выступает как средство нахождения интонации, то есть как стадия чтения вслух
2. «Взаимное чтение». В ходе парной работы учащиеся сначала проверяют разметку текста друг у друга, затем по очереди читают друг другу текст. Взаимное чтение усиливает обращенность и общую выразительность чтения.

**III режим. Чтение без эталона и предварительной подготовки.**

Здесь различают две последовательных стадии: чтение без эталонов и предварительной подготовки проработанных ранее текстов и новых.

Чтение вслух ранее проработанных текстов направлено прежде всего на развитие беглости и выразительности чтения. Его следует проводить периодически в конце работы над темой , когда накапливается 3-4 текста. Такое чтение нужно устраивать как своеобразный «смотр сил», его можно организовать в виде «конкурса на лучшего чтеца».

Чтение новых текстов также производится без подготовки во времени. Такое чтение максимально приближается к естественным условиям чтения на иностранном языке, при которых учащиеся выделяют незнакомый языковой материал, распознают потенциальный словарь, в целом приобщаются к восприятию и пониманию незнакомых частей текста. Этот режим чтения вслух предполагает активизацию мыслительных процессов.

Все названные режимы обучения чтению вслух должны использоваться в совокупности.

Обучение чтению про себя также имеет большое значение. Приобщение к чтению про себя начинается уже на начальном этапе, являясь подчиненной формой чтения вслух. Иногда оно используется как определенная стадия обучения чтению вслух, когда процессы восприятия и понимания еще не стали симультанными; учащиеся глазами пробегают текст. Схватывая его общее содержание, отыскивая адекватную интонацию. Затем чтение про себя начинает «пробиваться» как самостоятельная деятельность сначала в небольшом объеме, а потом расширяясь от класса к классу.

**Обучение письму и письменной речи на иностранном языке.**

**Письмо** – это процесс составления слов из букв, которое предполагает овладение графикой и орфографией.

**Письменная речь** – это процесс составления письменного сообщения из слов и словосочетаний, которое предполагает выражение мыслей с помощью определенного графического кода.

Это продуктивный вид речевой деятельности.

Письмо и письменная речь является целью обучения на всех этапах обучения иностранному языку.

**Цель обучения:** учащиеся должны уметь письменно выражать свои мысли.

**Задачи:** 1) уметь делать выписки из текста.

2) составлять и записывать план, прочитанного или услышанного.

3) написать короткое поздравление, выразить пожелание, написать личное письмо.

4) письменно заполнять анкеты и формуляры.

+ следующие задачи для углубленного изучения иностранного языка:

5) описывать различные факты, явления, события и впечатления.

6) уметь выразить свое мнение по интересующему вопросу.

7) должен уметь делать учебные записи, тезисы, конспекты, развернутые планы.

8) должен уметь составлять письменные опоры для устных высказываний (докладов, рефератов).

**Цель углубленной школы:** умение пользоваться письмом в области избранных профессиональных и личностных интересов, при значительном разнообразии ситуаций общения официального и неофициального характера.

**Ученик должен иметь также следующие общеучебные умения и навыки:**

1. списывать текст.
2. Использовать текст в качестве опоры.
3. Сличать образец с написанным.
4. Умение работать со словарями.
5. Строить логичное, последовательное высказывание (обобщение, синтез, анализ информации).

**Принципы обучения письму:**

1. Принцип устного опережения (произносить сначала).
2. Принцип учета правил орфографии изучаемого языка.

4 типа орфографии:

1. фонетический (как слышу, так и пишу; Испанский язык)

2. традиционный (написание застывает, а фонетика меняется; Английский язык)

3. морфологический (Русский, немецкий язык)

4. иероглифический (Китайский)

3) Принцип сопоставления с родным языком – нацелен на перенос общих графических элементов.

4) Сочетания правил и большого количества тренировочных упражнений.

5) Принцип поэтапности формирования навыков письма.

1. развитие техники письма.

2. использование письма для овладения языковым материалом.

3. применение навыков и умений письма в коммуникативной письменной и устной речи.

**Обучение письму**.

Учебное письмо - средство обучения иностранному языку.

Существуют два метода обучения письму:

1. **аналитический**
2. **синтетический.**

Аналитический метод – целостный метод, начинается обучение с восприятия образов, слов и коротких предложений. Затем выделяются отдельные элементы.

Этот метод разработал в 1778 году Э.К. Транн.

**6 шагов аналитического метода**:

1) 6 недель обучения: знакомство с огромным количеством предложений, со смысловым наполнением.

2) оптический анализ больших букв (1 неделя)

3) фонематические упражнения: дети узнают знакомые буквы (2 недели)

4) оптический анализ строчных, маленьких букв (1 неделя)

5) соотнесение фонемы с графемой – связь между звуком и буквой (1 неделя)

6) работа с графическим и звуковым образом слова, предложения (wolf – wol –wo – w; w – wo – wol – wolf)

При таком методе обучение письму у учащихся идет в 3 этапа:

1. детские каракули,
2. письмо по образцу (формальное подобие)
3. овладение техникой письма.

Синтетический метод был известен под названием «буквенная метода» (буквы – слоги- слова). В 18 веке произошло усовершенствование этой методике, «Звуко –буквенная» методика обучения письму, разработанная Экельзамером. Он подчеркивал роль большую роль произношения в обучении письму.

**Этапы**:

1. акустический анализ слов.
2. анализ образования отдельных звуков.

- сравнивание звуков с определенными явлениями (звуками).

- предметнее картинки (предмет и начальная буква того, что изображено на картинке).

3. письмо

прописи – предложения.

Как синтетический метод обучения письму, так и аналитический имеют свои положительные и отрицательные стороны. Положительным в синтетическом методе является то, что ученик приобретает хороший, каллиграфический почерк. Отрицательно же то, что происходит отчуждение продукта деятельности. Аналитический метод хорош тем, что он предусматривает структурированность обучения и смысл слова становится на первое место. Отрицателен этот метод тем, что написание слов с точки зрения каллиграфии просто ужасно.

В настоящее время у нас применяют аналитико-синтетический метод обучения письму. Школьники изучают звуки, как части слова и как графемы.

**Этапы:**

* 1. Установление связи с уже изученным материалом. Подготовка базы для введения нового звука (сказка со звуком)
  2. Этап дифференциации (слова со звуком, поднять карточку когда слышишь этот звук).
  3. этап повторения за учителем (произношение нового звука)
  4. печатные буквы, которые обозначают этот звук (записывается слово которое содержит эту букву)
  5. этап дифференцирования на уровне графем (дополнить слово, сложить слово из карточек, вставить пропущенную букву)
  6. обобщение, дифференциация звукового и графического образа слова.
  7. переход к письму (образец печатной и прописной буквы на доску). Прописывает букву в словах в воздухе, затем в тетради.
  8. чтение текста из букваря. (1-3 класс).

К упражнениям, направленным на формирование графических навыков, следует отнести:

1. упражнения на написание отдельных простых, затем сложных букв, полностью или частично совпадающих в немецком и русском языках (например: Aa, Mm, Oo, Ee, Kk); отличающихся, но имеющих отдельные сходные элементы (Dd, Pp, Uu, Ii, Tt); несовпадающих по написанию (Ss, Ff, Ch, ch, Rr и др.)

2. упражнения на написание буквосочетаний, изображающих один простой звук: [k] – ch, ck; [i:] – ie, ih.

3. упражнения на списывание отдельных слов, предложений текста;

4. упражнения на звуко-буквкнный анализ отдельных буквосочетаний;

5. составление тематических словарей.

К упражнениям, направленным на обучение орфографии, относятся:

1. упражнения на полиэлементный анализ слов;

2. упражнения на группировку слов по разным словообразовательным элементам (однокоренные слова, слова с одинаковыми суффиксами, приставками, слова-монографы).

**Учебная письменная речь.**

Целью обучения письменной речи в средней школе является формирование элементарных умений письменно речи (написание письма зарубежному сверстнику). Вместе с тем в процессе обучения иностранному языку письменная речь широко используется как средство обучения и средство совершенствования грамматических и лексических речевых и языковых навыков, а также речевых монологических и отчасти диалогических умений. Примером **грамматических письменных упражнений** может служить следующее:

Спиши предложение, подчеркни дополнения в Akk. одной волнистой чертой, дополнения в Dat. двумя волнистыми чертами. Над подчеркнутыми словами (или группами слов) укажи, на какой вопрос они отвечают.

**Пример письменного лексического упражнения:**

Составь письменно словарь по теме “Das Essen”, используя упражнения в качестве опоры.

Под **учебной письменной речью** понимается вся система языковых и условно-речевых упражнений, выполняемых в письменной форме. К ним относятся грамматически и лексически направленные условно-речевые упражнения: а) по картинкам, например: составить письменно несколько вопросов по картинке; б) по ситуации; в) по тексту, например: ответить письменно на вопросы к тексту, составить план рассказа, изложить письменно краткое содержание текста; г) ответить письменно на вопросы в связи с текстом.

Важнейшее место письменная речь занимает в формировании монологических умений, которые закрепляются упражнениями следующих видов:

- письменной описание картинки (или серии картинок) по теме или по мотивам темы;

- письменное изложение основного содержания текста (на среднем и старшем этапе);

- написание сочинение по теме после ее основательного изучения;

- составление плана и тезисов для сообщения (доклада) на определенную тему;

- написать письма зарубежному сверстнику.

Как следует из перечисленных выше видов упражнений, все они относятся к коммуникативным письменным упражнениям.

Выделяют следующие формы коммуникативной письменной речи:

**Тезисы** – слегка формализованное резюме, где выделены основные положения, и каждое из них рассмотрено в отдельности.

**Конспект учебный** – одна из важнейших форм учебной записей, представляющая собой связное, сжатое и последовательное письменное изложение содержания усваиваемого материала. Конспект – эффективное средство закрепления в памяти прочитанного текста, дисциплинирующие и развивающие мышление учащихся , побуждающие глубоко осмыслить прочитанное, найти важное и существенное, выразить его в сжатых к чтению фразах. Конспект, как правило, состоит из 3 основных элементов: плана, тезисов основных мыслей конспектируемого источника и фактического материала.

**Изложение** – письменный пересказ текста литературного произведения, изучаемого в соответствии с программой. Изложение – разновидность упражнения близкого к сочинению, развивающие память и логическое мышление, обогащающие речь словами и оборотами литературного языка. Подготовка к изложению включает: разбор содержания текста, логический, композиционный и языковой анализ. Различают подробные, сжатые и такие, в которых учащиеся высказывают свои суждения по поводу излагаемых фактов.

**Реферирование** – процесс свертывания, уплотнения информации, имеющейся в том или ином научном тексте, с целью получения краткого, сжатого изложения содержания предназначенной для этого статьи, главы книги, монографии и т.д. Главная задача реферирования состоит в том, чтобы при небольшом объеме реферата сохранить как можно больше значимой информации, чтобы неизбежная потеря информации в минимальной степени коснулась важных и существенных сведений, содержащихся в тексте.

**Аннотация** – вторичный источник информации с частично сокращенной, частично форматизированным тезаурусом, отвечающим на вопрос «о чем?», имеет простую грамматику.

**Сочинение** – самостоятельная письменная работа учащегося на заданную тему. В одних случаях они опираются на знание литературного материала, в других, на личный жизненный опыт и непосредственные наблюдения автора. Виды повествовательные (рассказ о жизни литературных героев или о себе), описательные, характеристические (анализ образа литературного персонажа или живых людей), сочинение рассуждение.

Рецензия – письменный отзыв, содержащий критическую оценку научного, художественного произведения, спектакля, концерта, кинофильма, книги. Дается анализ произведения, высказывается и обосновывается его оценка. Все это требует от автора хорошего знания предмета, того, о чем он пишет. Рецензист должен показать произведение так, чтобы читатель понял его тему, идейную направленность, почувствовал характер героев, их настроение.

**Обучение лексическим навыкам на иностранном языке.**

Основной практической целью обучения лексическому материалу иностранного зыка в средней школе является формирование у учащихся лексических навыков.

Выделяют: - экспрессивные

- рецептивные лексические навыки.

Под **экспрессивными** лексическими навыками понимаются навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации.

Под **рецептивными** лексическими навыками подразумеваются навыки узнавания и понимания при восприятии на слух или при чтении лексических явлений. Таким образов лексический речевой навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование.

Психофизиологической основой лексических речевых экспрессивных и рецептивных навыков являются лексические автоматизированные динамические связи как единство семантических, слухоречемоторных и графемно-фонемных образов слов и словосочетаний.

Лексическая правильность иноязычной речи выражается в правильном словоупотреблении, то есть в семантически правильном сочетании слов изучаемого иностранного языка по его нормам, которые часто отличаются от семантических правил сочетание в родном языке.

Интерферирующие влияние родного языка может быть преодолено или ослаблено путем пояснения черт сходства и различия в употреблении слов в обоих языках. Необходима речевая практика в новом языке в процессе которой создаются прочные, гибкие речевые лексические навыки, способные противостоять интерферирующему влиянию родного языка. На качество владения лексикой отрицательно сказывается завышение лексического минимума. Активный лексический минимум согласно программе составляет: 5 класс – 350 слов; 6 – 200 слов, 7,8 – 150 слов, к концу 9 класса в среднем 850, 900 лексических единиц. В старших классах этот минимум единиц не изменяется.

Рассмотрим принципы отбора активного лексического минимума.

Активный лексический минимум представляет собой основной запас лексики, который должен обеспечить учащимся средней школы возможность выражать свои мысли и понимать мысли других в устной и письменной речи.

Основными критериями при отборе активной лексики в словарь-минимум являются:

1. семантический принцип, заключающийся в том, что отбираемые слова должны выражать наиболее важные понятия по той тематике, с которой встречается учащийся, изучая иностранный язык. В соответствии с этим принципом все термины и более частные понятия не подлежат включению в словарь-минимум, кроме самых необходимых, которые нельзя передать описательно другими словами.
2. Принцип сочетаемости, согласно которому слова с большой сочетаемостью предпочтительней слов с редкой сочетаемостью, так как при ограниченном объеме обязательной лексике они позволяют выражать и понимать более разнообразное содержание.
3. Принцип стилистической неограниченности, те есть принадлежность слова к нейтральному, литературному, разговорному и книжно-письменному стилям языка. В лексический минимум не включаются слова, относящиеся к категории диалектизмов, профессионализмов, жаргонизмов и т.д.
4. Принцип частотности, в соответствии с которым в словарь-минимум включаются наиболее употребительные и литературно-разговорные слова и обороты речи.
5. Принцип исключения синонимов означает, что в словарь-минимум из синонимического ряда включается только одно слово, самое употребительное и нейтральное.
6. Принцип словообразовательной ценности, который состоит в том, что в минимум включаются лишь наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых с помощью аффиксов можно образовать наибольшее количество других слов.
7. Принцип исключения интернациональных слов (производных и сложных), которые полностью совпадают в иностранном и родном языках.

В методической литературе существуют различные подходы к решению проблемы типологической лексики, сформулирован ряд принципов классификации лексики. Наиболее важными из них являются те, которые основываются на учете цели обучения и трудностей усвоения слов. К числу факторов, обуславливающих трудности при активном усвоении слов, можно отнести следующие:

1. Совпадение или несовпадение объема значений слов родного и иностранного языков: не совпадающие по значению слова представляют большие трудности для активного овладения, чем слова с совпадающим объемом значений.

2. Степень связности или свободы слова по отношению к другим словам данного языка: свободные словосочетания, устойчивые сочетания слов (фразеологизмы), идиомы. Свободные сочетания слов в иностранном языке часто не совпадают с таковыми в родном и комбинационно наиболее разнообразны, поэтому этот тип сочетания в методическом отношении является самым трудным; для их усвоения необходима тренировка на комбинирование (в определенных пределах).

3. Несвободные, или устойчивые, сочетания слов (фразеологические сочетания слов), компоненты которых не варьируются, а употребляются всегда в «готовом виде», могут вызвать затруднения из-за того, что их необходимо точно и прочно запоминать как единое целое.

4. Характер структуры слова: простые, сложные или производные слова. Простое слово, как правило, легче усваивается, чем сложное или производное.

5. Конкретность или абстрактность значения слова. Конкретные слова чаще всего усваиваются легче, чем абстрактные.

**Обучение лексическим навыкам осуществляется в соответствии с 3 этапами**:

1. этап введения, семантизации нового слова и первичного его воспроизведения.

2. этап ситуативной тренировки и создания прочных лексических речевых связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях.

3. варьирующий ситуативный этап – этап создания динамичных лексических речевых связей, то есть обучение новокомбинированию знакомых лексических элементов в различных контекстах в заданных пределах.

**Проблема введения слова и первичной семантизации**.

Беспереводное введение слова зависит от характера данного слова. Родной язык может быть средством семантизации если все другие способы оказались неэффективными. Однако закрепление слова должно быть преимущественно одноязычным. Использование наглядности положительно влияет на закрепление связей между языковым образом и его конкретным значением. Наибольшее распространение наглядные средства семантизации лексики имеют на начальной стадии при введение слов с конкретным значением. На среднем и старшем этапе используется контекст в сочетании с анализом слова по словообразовательным элементам, синонимы, антонимы, этимология слова, семья слов в сочетании с переводом, дефиниция.

На начальном этапе лексика вводится устно, на среднем и старшем необходима письменная опора. Графический образ слова на этих этапах не может отрицательно влиять на звуковой, потому что учащиеся достаточно прочно владеют произношением звука, а между тем запоминание и воспроизведение при опоре на письменный образ заметно улучшается.

Однако центральным звеном во всей работе по созданию лексических речевых навыков являются второй и третий этапы тренировки, то есть этапы создания прочных и гибких лексических речевых связей. Под лексическими речевыми связями понимается связь слухо-речемоторного образа слова и его значения; связь слова с другими словами иностранного языка и в словосочетаниях, создаваемых в устной речи.

Содержание работы на этих этапах составляют условно-речевые и подлинно-речевые лексически направленные ситуативные и контекстные упражнения. Эти упражнения выполняются на сходных речевых учебных ситуациях, по аналогичному контексту и в связи с текстом, по мотивам и по теме, с использованием наглядности. Одним из основных условий успешности выполнения этих упражнений учащимися является ограничение количества трудностей. Установки к упражнениям: Согласитесь или возразите. Угадайте. Послушайте и закончите высказывание. Послушайте и вставьте подходящее слово. Прочитайте и скажите иначе. Прочитайте вопросы и ответьте на них.

Учащимся рекомендуется вести словарик.

Наряду с экспрессивными лексическими навыками говорения у учащихся должны быть сформированы рецептивно-активные и рецептивно-пассивные лексические навыки. Первые формируются в рецептивных видах деятельности – в учебном аудировании и чтении на базе активно усвоенного материала. Вторые, т.е. навыки узнавания и понимания лексики в письменном и устном тексте при пассивном знании материала, формируются при выполнении лексических упражнений в чтении текстов. Упражнениями для формирования этих навыков являются:

1-й этап – ориентировочно-подготовительный. На этом этапе новое слово пассивного словаря вводится в контексте или изолированно, дается анализ его «внешних данных» и «внутренних» данных и выполняются соответствующие упражнения.

2-й этап – этап пассивного закрепления в соответствующих лексических упражнениях рецептивно-пассивного характера.

1. упражнение на правильное узнавание пассивно усеваемого слова по «внешнему виду» в ряду других слов, с которыми учащиеся могут спутать новое слово.

2. упражнение на анализ слов по составу и определение значения слова по элементам слова (приставке, корню, суффиксу, соединительным элементам в сложных словах)

3. упражнение на развитие догадки о значении слова в знакомом контексте. Определение значения нового слова в предложении, абзаце.

4. упражнение на закрепление пассивной лексики путем чтения специально подобранных микротекстов.

**Обучение фонетическим навыкам на иностранном языке.**

**Фонетика -** раздел языкознания, изучающий способы образования звуков человеческой речи.

**Материал фонетики –** это совокупность всех звуковых средств (фонем и интонем).

Язык, как средство общения, возник как звуковой язык. Слушающий не поймет речь, если он сам не владеет произносительными навыками. Наличие твердых произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех видов речевой деятельности. Фонетика не изучается в школе, как самостоятельный и овладение произносительными навыками осуществляется в ходе обучения устной речи и чтению. Требования к произносительным навыкам определяется исходя из принципа апраксимации, то есть приближение к правильному произношению.

Основные требования к произносительному навыку:

1. фонематичность – предполагает степень правильности для фонетического оформления речи, достаточную для нетрудного понимания ее собеседником.
2. Беглость – степень автоматизации произносительного навыка, позволяющая учащимся говорить в правильном темпе речи. (110-130 нем. яз; 110-150 англ. яз. Знаков в минуту).

Учащиеся должны овладеть интонационной структурой для наиболее распространенных типов предложений. Отбор материала происходит по следующим принципам:

1. соответствие потребностям общения (смыслоразличительная функция)
2. стилистический принцип (литературный язык или диалект).

На начальном этапе обучения основное внимание уделяется автоматизации произносительных навыков, и на последнем этапе объясняются общие закономерности произносительных навыков в родном и иностранном языке.

Необходимо выяснить степень сходства и отличия в фонетических явлениях немецкого и русского языков и тем самым определить характер трудностей, преодолеваемым учащимися при овладении слухопроизносительными навыками немецкого языка, и характер типичных ошибок.

При сравнении немецкого и русского языков выделяют 3 основных группы фонем:

1. фонемы, совпадающие в родном и иностранном языках;

- самые легкие фонемы, при обучении осуществляется перенос навыка их произнесения из родного языка на иностранный, путем имитации и показа.

1. фонемы, имеющие черты сходства, но не совпадающие полностью в двух языках. При обучении произношению этих фонем можно пренебрегать неточностью в произнесении сходных фонем. Путем имитации, показа, сравнения, описания артикуляции.
2. фонемы, отсутствующие в одном из двух языков – самые трудные фонемы, так как отсутствуют в родном языке, формирование навыка идет путем создания несуществующей артикуляционной базы, описание артикуляции, показ, имитация.

**Сравнение русского и немецкого языков:**

*Гласные:*

1. долгота и краткость гласных немецкого языка имеет смыслоразличительное значение.
2. Немецкие гласные превосходят русские долгие гласные по долготе, а краткие – по краткости.
3. твердый приступ немецких гласных, который играет важную роль в слого- и слововыделении в немецком языке.

*Согласные:*

1. отсутствие палатализации согласных пред гласными в немецком в отличии от русского. Поэтому наибольшую трудность для русских учащихся представляет непалатализированное произнесение согласных перед гласными переднего ряда: [i:], [i], [y:], [y].
2. Аспирация немецких глухих согласных фонем [p], [t], [k].
3. Напряженность активных органов при произнесении согласных. К наиболее трудным согласным следует отнести [n], [ch], [h], [l].
4. Аспирация согласных на конце слов: Arbeit, в начале слов: Tafel.

*Ударение:*

1. ударение в немецком языке падает на первый слог, окончание слова обычно неударно.

**Обучение фонетическим навыкам в средней школе.**

Под ***речевыми слухопроизносительными навыками*** понимаются навыки фонемно правильного произнесения всех звуков в потоке речи, понимание всех звуков при аудировании речи.

Под ***ритмико-интонационными навыками*** подразумеваются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других.

При обучении фонетики в школе речь идет о формировании фонемно-артикуляционных и ритмико-интонационных стереотипов. Программа предусматривает овладение учащимися звуками немецкого языка, интонацией повествовательных (утвердительных и отрицательных), повелительных и вопросительных предложений (5 класс), интонацией предложения с рамочной конструкцией (6 класс) и интонацией сложных предложений (7 класс).

Последовательность изучения звуков при практическом характере обучения иностранным языкам в средней школе определяется в первую очередь двумя положениями: 1) необходимостью формирования устно-речевых навыков в самом начале, уже во вводном курсе; 2) необходимость учета фонетических трудностей. Ведущим способом овладения произношением является многократное прослушивание и наиболее точное имитативное воспроизведение звука и последующее употребление его в речевом потоке.

Решающим фактором в создании произносительных навыков, как и любых других, являются упражнения, в данном случае фонетические.

1.**Упражнения на восприятие нового звука на слух:**

* 1. в потоке речи – в речевом образце сначала в речи учителя, затем в механической записи.
  2. в отдельном слове, изолированно, в сочетании с пояснениями учителя, если данная фонема относится ко второй группе;
  3. с последующим многократным воспроизведением сначала в отдельном слове, затем в речевом образце.

**2. Упражнения на воспроизведение фонетического явления.** Используются коллективные и индивидуальные формы работы.

1. воспроизведение отдельными учащимися и исправление учителем возможных ошибок.
2. хоровое воспроизведение вместе с учителем.
3. хоровое воспроизведение без учителя.
4. индивидуальное воспроизведение отдельными учащимися в целях контроля сформированности правильного слухо-речемоторного образца.

**3. Тренировочные упражнения на автоматизацию произносительного речевого навыка** в условно-речевых фонетических направленных упражнениях (например, считалки). К этому же виду упражнений относятся условно-речевые упражнения диалогического и монологического характера, в которых изученные фонемы тренируются в условно-речевом общении, в учебной речи.

***Упражнения на развития фонетического и интонационного слуха***:

1. устно разделите слово на звуки и назовите их. Определите количество слогов в услышанных словах.
2. Установите количество кратких или долгих гласных в услышанных словах.
3. Найдите в колонках и отметьте слова в той последовательности, в которой они звучали.
4. Выделите на слух из связного текста слова с тренируемым звуком и запишите их в орфографии.
5. Определите количество слов в прослушанных предложениях.
6. Определите на слух и запишите последнее слово каждого предложения прослушанного отрезка.

***Формирование произносительных навыков***:

1. прослушайте ряд звуков и поднимите руку, когда услышите заданный звук.
2. Прослушайте пару звуков и поднимите руку, когда услышите новый звук.
3. Поднимите руку, когда услышите вопросительное, повествовательное, отрицательное предложение.
4. Подчеркните в предложении слово, на которое падает ударение.
5. Назовите слово, содержащие определенный звук.
6. Произнесите вслед за диктором пары слов, обращая внимание на различия в произношении звуков.
7. Произнесите пословицу, скороговорку сначала медленно затем быстро (тихо – громко).
8. Сделайте фонетическую разметку текста на основе голоса учителя или диктора, прочитайте текст вслух.

**Обучение грамматическим навыкам (продуктивным и рецептивным) на иностранном языке.**

Обучать грамматике немецкого языка значит формировать специальные для данного языка грамматические механизмы, причем так, чтобы у обучаемых одновременно складывались определенные грамматические знания и умения. Грамматика не есть сама цель, а является средством для овладения способами структурного оформления речи, несущее то или иное предметное содержание. Учителю необходимо отобрать достаточный грамматический минимум усвоение которого обеспечит с одной стороны относительно правильное грамматическое оформление продуктивных видов речевой деятельности (говорение), с другой стороны, обеспечит понимание при чтении и аудировании. Необходимо осуществлять отбор активного и пассивного грамматического минимума. Посредствам упражнений необходимо обеспечит прочное и автоматизированное владение грамматическим минимумом для его активного использования в речи.

**В качестве критериев отбора грамматического минимума выступают такие показатели, как**:

- частотность и употребительность грамматического явления в речи;

- обобщенность;

- способность распространятся на многие явления.

В методической литературе различают так называемый активный и пассивный минимум. Под активным грамматическим минимумом понимаются те грамматические явления, которые предназначены для употребления в устной речи; к пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, которые учащиеся могут узнать и понять в тексте. В активный минимум входит весь материал по грамматике, изучаемый в 5-8 классах, в пассивный – грамматические явления, изучаемые в старших классах.

**Требования к владению учащимися грамматической стороной речи**:

* 1. учащийся должен быть в состоянии грамматически правильно оформлять свои устно-речевые высказывания, концентрируя внимание на его содержании.
  2. должны уметь распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя свое внимание на извлечение информации.

Разные цели изучения грамматического материала – для использования в устной речи, с одной стороны, и для понимания при чтении, с другой, - во многом определяют методы работы с ним, поэтому целесообразно остановиться отдельно на каждом из этих аспектов.

**Обучение продуктивным грамматическим навыкам (говорение, письмо) на немецком языке**.

Основной целью обучения грамматическому материалу при активном усвоении является формирование грамматических навыков устной речи, обеспечивающих грамматически правильное оформление диалогической и монологической речи определенного объема (согласно требованиям программы – не менее шести реплик для каждого партнера в диалогическом общении и не менее 10 предложений в монологическом высказывании).

Под *морфологическими навыками* устной речи понимают навыки интуитивно правильного употребления морфем – окончаний глагола и падежных форм имен существительных и артиклей, а также местоимений.

Под *синтаксическим речевым навыком* подразумевается интуитивно правильное расположение главных членов предложения в разных типах предложений различной семантики в соответствии с синтаксическими нормами немецкого языка (около 12 структурно-функциональных типов немецкого простого предложения)

Под *морфолого-синтаксическими* речевыми навыками понимается автоматизированное употребление в речи грамматических явлений, в состав которых входят синтаксические и морфологические компоненты. К таким явлениям относятся все сложные временные формы глагола, сказуемые, выраженные модальным глаголом и инфинитивом основного глагола.

Очевидно, что наиболее успешное овладение всеми вышеперечисленными навыками возможно лишь в процессе коммуникативной тренировки с помощью коммуникативных упражнений.

**Принципы отбора упражнений**:

* 1. обеспечение деятельностного характера овладения немецкой грамматикой.
  2. учет первичности слухо-моторных связей, принцип устного опережения.
  3. опора на образец, на действие по аналогии.
  4. опора на сознательность, учет важности сочетания сознательности и бессознательности.
  5. стимулирование речемыслительной активности и самостоятельности учащихся.
  6. опора на принцип наглядности, доступности, прочности и систематичности.
  7. учет принципа апраксимации (приближение к желаемому).

Работа над грамматическим материалом строиться в соответствии со следующими этапами:

1. ориентировочно-подготовительный этап.

- учащиеся знакомятся с новым языковым явлением, выполняют первичные речевые или языковые действия.

2. Стериотипизирующий, ситуативный этап.

- автоматизация первичного действия путем его многократного использования в однообразных ситуациях без существенного варьирования.

3. Варьирующий ситуативный этап.

- обеспечивает дальнейшую автоматизацию речевого действия, развитие гибкости и подвижности навыка.

На начальном этапе превалирующие значение имеет устная основа обучения с подключением зрительно-вербальных опор. Обучение грамматики происходит индуктивно (основной грамматический материал предъявляется на завершающем этапе).

На среднем этапе превалирующие значение имеют тренировочные упражнения на подстановку.

На старшем этапе происходит систематизация грамматического материала, в работе активно используются грамматические справочники и пособия.

Исправлять ошибки допущенные учениками в устной речи необходимо осторожно, не мешая высказываниям учащихся. Ошибки из-за которых не искажается понимание считаются незначительными.

**Обучение рецептивным грамматическим навыкам.**

Наряду с экспрессивными грамматическими навыками (говорения и письма) у учащихся должны быть сформированы рецептивные грамматический навыки чтения и аудирования, то есть навыки узнавания и понимания грамматических явлений в письменном и устном тексте, как при активном, так и при пассивном владении материалом.

Рецепция при активном владении материалом базируется на речевых автоматизированных связях слухоречемоторных образов и их значений (при аудировании) и зретельно-графемных речемоторнослуховых образов и их значений (при чтении). Она проявляется в автоматизированности процесса чтения и слушания, целостности восприятия и непосредственности понимания, как это имеет место при чтении на родном языке. Это обуславливается определенным уровнем развития индивидуально-речевого опыта в данных рецептивных видах деятельности.

Практика обучения иностранному языку на устно-речевой основе в школе подтверждает тезис о положительном влиянии активного владения материалом на качество понимания рецепируемого устного и письменного текстов. Однако это возможно при том условии, если учащиеся много читают и слушают на иностранном языке.

Известен и другой вид навыков, рецептивно-пассивный, специфичный только для чтения текстов на иностранном языке, языковым материалом которого читатель не владеет активно и может лишь узнавать его «по внешнему виду» на основе зрительной памяти. В основе пользования этим видом навыков лежат автоматизированные процессы узнавания языковых явлений и понимания (на основе контекста и припоминания) их значения. Разновидностью названного рецептивно-пассивного навыка являются языковые информации с помощью аналитических действий При этом значение данного явления выводится путем анализа его структуры – структуры слова (анализ слова по элементам), структуры морфологических явлений (морфологических форматов – падежных, личных окончаний), синтаксических конструкций (компонентов структуры предложения) – и установления из значения в данном контексте.

Первый вид грамматических навыков формируется в процессе постоянного и систематического чтения легких по языку и содержанию текстов, второй – в результате чтения боле сложных текстов. При этом могут использоваться элементы анализа грамматических явлений как в отдельных предложениях, так и в отдельных местах текста.

**Тренировка грамматического материала происходит при выполнении следующих типов упражнений**:

* 1. имитационные упражнения: грамматическая структура в них задана, ее следует повторять без изменения. Могут выполнятся в виде подчеркивания грамматических явлений.
  2. Подстановочные упражнения, существенным является обеспечение подсказки, элементов для подстановки.
  3. Трансформационные упражнения. С их помощью можно научить варьировать сообщение в зависимости от меняющейся ситуации.

- скажите по-другому;

- перескажите текст, представляя что действие совершилось только что;

4. Упражнения игрового характера приближают процесс активизации грамматического материала к условиям реального общения.

**Обучение аудированию на иностранном языке**.

**Аудирование**  - это восприятие и понимание речи на слух.

Психологической основой понимания являются процессы восприятия, узнавания языковых образов, понимание их значений, процессы антиципации (угадывания) и осмысления информации, процессы группировки сведений, их обобщение, удержание информации в памяти, процессы умозаключения.

Аудирование с психологической точки зрения представляет собой сложную иерархическую структуру, в которой можно выделить три уровня:

- побудительно-мотивационный;

- ориетировочно-исследовательский (анализ слушаемого текста, вычленение информации);

- исполнительный (ученик вербально и невербально реагирует на услышанное).

Мотивом аудирования является познавательно-коммуникативный интерес (или жизненная потребность) в информации, содержащейся в аудируемом тексте.

Процесс аудирования включает фазу прогнозирования на смысловом уровне: 1) фазу установления связей на уровне предложения (связь между элементами предложения),

2) на уровне абзаца (смыслового звена);

3) на уровне текста (вязь между смысловыми звеньями)

4) фазу смыслоформулирования.

Характер прогнозирования и понимания определяется уровнем владения языком и, соответственно, уровнем развития речевого слуха на данном этапе, аудиторским опытом, информированностью в теме (предмете аудируемого текста). Все эти компоненты аудирования позволяют человеку актуализировать слуховые образцы языкового явления (слова и интонационной модели), его обобщенных парадигматических и синтаксических структур, тем самым обеспечить правильное прогнозирование и последующее смыслообразование.

При недостаточной сформированности этих компонентов процесс аудирования протекает с большими или меньшими трудностями.

К психологическим факторам относятся некоторые особенности слуховой памяти, ее «емкость» - возможность удерживать слушающий текст (предложение, абзац) определенной длины и глубины (т.е. синтаксической сложности). Установлено, что предложения одной и той же длины, но разность структурной оформленности представляют неодинаковую трудность для восприятия и понимания на слух, что определяется особенностями кратковременной речевой (слуховой) памяти.

Чем сложнее синтаксис предложения (чем больше вставок, синтаксических конструкций, составляющих предложение), тем труднее удержать его в памяти до момента окончания восприятия. Ведь для понимания смысла всего предложения аудирующему необходимо удержать в памяти начало предложения. Психологические трудности аудирования обуславливаются также видом аудируемой речи (живая или речь в механической записи), ситуативной диалогической или контекстной монологической речи, речи знакомого или незнакомого человека (диктора) и т.д. Опыт показывает, что качество аудирования зависит от характера речи: речь при непосредственном общении понимается лучше (при прочих равных условиях), чем речь в механической записи. Потому что понимание живой речи облегчается экстралингвистическими факторами, такими, как ситуация, жесты, мимика, артикулирование.

Ситуативная диалогическая речь в механической записи, как правило, понимается с большим трудом, чем речь контекстная монологическая, особенно сюжетно-фабульная. Ситуативная речь, сопровождаемая зрительным рядом, понимается значительно легче, чем контекстная.

К факторам, затрудняющим аудирование, относятся также особенности голосовых данных диктора (тембр, высота) и темп речи.

К лингвистическим трудностям аудируемого текста относится, прежде всего, наличие в тексте определенного количества незнакомых и непонятных слов, языкового материала.

Что касается трудности понимания текста в связи с незнанием лексики, то здесь важны как характер самой лексики, так и местоположение незнакомых слов в тексте. Незнакомые слова в самом начале текста затрудняют понимание либо неправильно ориентируют слушателя относительно последующего содержания аудируемого текста. Наименьшее отрицательное влияние на понимание оказывает незнакомое слово в середине текста или в конце его, когда его значение легко определяется по контексту.

Грамматические явления могут быть также разными по степени трудности понимания. «Несущественными» для понимания могут быть, например, окончания прилагательных; личные окончания глаголов, если правильно понято личное местоимение или существительное; порядок слов в вопросительном предложении и др.

К языковым трудностям следует отнести также стилистические особенности текста (образные средства, диалектизмы, просторечные выражения, имена, реалии), а также фонетические особенности аудируемой речи: непривычность произношения диктора – носителя языка, ненормативность или неразборчивость произношения и др.

В методической литературе с точки зрения содержания и композиции различают «благоприятный», «нейтральный», «затрудняющий» контексты. Благоприятным является интересный для данного класса, простой, понятный по языку, логичный и в своем развитии сюжетный или фабульный контекст.

Зимняя выделила следующие **характеристики аудирования как вида речевой деятельности:**

1. по характеру речевого общения аудирование реализует устное и непосредственное общение,
2. по роли в процессе общения оно является реактивным видом речевой деятельности,
3. по направленности на прием и выдачу сообщения, аудирование является рецептивным видом речевой деятельности.
4. основная форма протекания аудирования – внутренняя, неравномерная.

**Предметом** аудирования является чужая мысль, закодированная в языке и подлежащая расшифровки.

**Продуктом** – ваше умозаключение.

**Результат аудирования** – понимание содержания и речевое или неречевое поведение.

**Виды аудирования:**

1. по цели восприятия на слух:

- выяснительное,

- ознакомительное,

- деятельностное.

2) По функциям аудирования:

- аудирование в процессе непосредственного диалогического общения (учитель-учащиеся),

- аудирование связанных текстов в опосредованном общении.

**Цели в обучении аудирования:**

1. в условиях непосредственного общения, в том числе с носителем языка. Понимать и реагировать на устные высказывания партнеров по общению в пределах сфер тематики и ситуаций, обозначенных программой.
2. понимать просьбы и указания учителей, сверстников, связанных с учебными и игровыми ситуациями в классе.
3. понимать общее содержание учебных, а также небольших и несложных аутентичных текстов и реагировать вербально, и преимущественно, невербально на их содержание.
4. полностью и точно понимать короткие сообщения преимущественно монологического характера, построенные на знакомом учащимся языковом материале.

Программа по иностранным языкам предусматривает следующие требования к умению понимать речь на слух:

**Начальный этап**.

Учащиеся должны понимать на слух иноязычную речь, однократно предъявляемую учителем или звукозаписью в естественном темпе построенную на программном, языковом материале 6 и предшествующего классов и допускающую включение до 1-2% незнакомых слов о значении которых можно догадаться или не влияющих на понимание основного содержания аудирования. Длительность звучания связных текстов до 2-3 минут.

**Средний этап.**

Учащиеся должны понимать на слух иноязычную речь монологического и диалогического характера, однократно предъявляемого учителем или звукозаписью в естественном темпе, построенную на программном языковом материале 9 и предшествующих классов и допускающую включение до 2-3% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться или не влияющих на понимание основного содержания аудируемого, различая при этом основную и второстепенную информацию. Длительность звучания связных текстов до 2-3 минут.

**Завершающий этап**.

Учащиеся должны понимать на слух иноязычную речь, однократно предъявляемую учителем или в звукозаписи в естественном темпе, построенную на языковом материале 11-го и предшествующих классов и допускающую включение до 3-4% незнакомых слов, незнание которых не препятствует пониманию услышанного. Длительность звучания связных текстов до 3-5 минут.

**Для овладения аудированием необходимы следующие общеучебные умения и навыки**:

1. выделять необходимую значимую информацию.
2. сопоставлять, классифицировать информацию в соответствием с заданием.
3. предвосхищение.
4. обобщение и оценка.
5. письменная организация информации.

**Этапы обучения аудированию**.

1. подготовительный.

-снятие лингвистических и психологических трудностей

-мотивация учащихся, мобилизация речевого и письменного опыта.

Задания: 1) назвать тип текста, основную мысль.

1. построить ассоциаграмму.
2. Объяснить незнакомые слова.
3. Фотографии, рисунки.
4. Список ключевых фраз.

**2.** этап слушания.

Необходимо дать установку, сформулировать коммуникативное задание, предъявить задания.

Задания: 1) определить тип текста.

2) определить тему и идею текста

1. Ответить на вопросы
2. Соотнести иллюстрации с текстом.
3. Заполнить таблицу
4. Записать ключевые фразы и важные элементы дискуссии.

**3.** послетекстовый этап.

- нацелен на развитие умений интерпретировать, комментировать и анализировать прослушанную информацию

Задания: 1) пересказ по цепочке.

1. продолжить текст.
2. Озоглавливание текста.

**4.** обсуждение услышанного

Задания: 1) ролевая игра.

2) инсценировка.

**Методика как педагогическая наука и ее связь с другими науками.**

В современной педагогической науке принято разграничение следующих понятий:

**Дидактика** (греч. didaktikos – поучающий, немецкий педагог Ратке начало 17 века). Понимается как наука о преподавании и учении, то есть как система корректно обоснованных утверждений и гипотез, касающихся явлений, зависимостей и закономерностей преподавания и учения, способов их преобразования. Она описывает цели, содержание преподавания и учения, систему школьных предметов, исследует связи между целями, содержанием, методами обучения.

Частные дидактики/ предметные методики разрабатывают теорию преподавания конкретных учебных предметов.

«Методика» - употребляется для обозначения разных по содержанию понятий:

1). Совокупность методических поступков (то есть описание конкретных приемов и форм работы отдельных учителей в пособиях «Из опыта работы учителей», в журнале «ИЯШ» в разделе «Из опыта работы».

2). Учебная дисциплина, которая должна обеспечивать теоретическую и практическую подготовку студентов по методике.

3). Педагогическая наука, теория, которая описывает, исследует, развивает связи целей, содержания и методы обучения.

**Признаки методики как науки:**

1. имеет теоретический фундамент,
2. экспериментальная база,
3. рабочее поле для проведения исследования, проверки гипотез, отбора фактов.

**Методика** – наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приемы, методы и системы обучения, а также изучающая процессы учения и воспитания на материале иностранного языка.

**Объектом исследования** методике обучения иностранным языкам является процесс обучения иностранному языку и закономерности усвоения его как нового средства коммуникации, а также особенности образования и воспитания всесторонне развитой личности средствами иностранного языка в разных условиях (в том числе в средней школе).

**Предметом** методики является совокупность абстрактных предметов, то есть вся проблематика, связанная с данной сферой деятельности:

-проблемы, связанные с определением иностранного языка как учебного предмета,

- проблемы, связанные с изучением деятельности иностранного языка как учебного предмета,

- проблемы, связанные с изучением деятельности учителя,

- проблемы, связанные с изучением деятельности ученика,

- проблемы, связанные с изучением самой науки «методики».

В теории и практике обучения иностранным языкам выделяют : общую и частную методику.

Общая методика – занимается изучением закономерностей и особенностей процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком языке идет речь. Общим является все то, что раскрывает закономерности овладения иностранным языком, в условиях «классно-урочной системы» по типу смешанного обучения и рационального построения учебно-воспитательной работы.

Частная методика – исследует обучение тем языковым и речевым явлениям, которые являются специфичными для конкретного иностранного языка.

**Задачи обучения методики**:

1. отбор и организация учебного материала
2. типология и структура урока
3. пути и средства интенсификации учено-воспитательного процесса
4. вопросы обобщения, повторения, контроля ЗУН.

Кроме того, выделяют:

1. специальную методику – отдельно взятые аспекты теории обучения иностранному языку.
2. историческую методику – история методов обучения.
3. экспериментальную методику – теория самого эксперимента.

Научную основу методики обучения иностранному языку составляют теоретические положения общей методики и экспериментальные данные методических исследований, закономерности базисных и смежных с методикой наук – педагогики, психологии, психолингвистики и т.д.

Различают основные и смежные науки. Так как методика как теория обучения иностранному языку занимает место в ряду педагогических наук, то

1. в числе основных, в первую очередь, следует назвать общую **дидактику, школьную педагогику, историческую педагогику, систематическую педагогику**. Их результаты, положения, закономерности лежат в основе методики.

Общая дидактика анализирует явления, свойственные всему процессу обучения. Школьная педагогика исследует школу, как образовательное пространство. История педагогики сопоставляет современные проблемы образования с прошлыми. Системная педагогика обобщает на высшем уровне абстрактные связи между педагогическими элементами.

2. Методика иностранного языка относится и к **психологии**. Психология изучает психику человека, ее формы, закономерности и механизмы. В соответствии с современным пониманием психики (материальным) весь учебно-воспитательный процесс должен носить активный и двусторонний характер. Это выражается в следующих положениях:

1) от учащихся требуется не только знание языкового материала, но и овладение навыками и умениями употребления в речи, умение воздействовать на собеседника, изменять его поведение.

2) так как психика формируется на основе внешней деятельности, то успех обучения зависит от умелой организации совместной деятельности учителя и учащихся.

3) с помощью внешней деятельности путем создания ориентировочной основы действий учитель получает возможность эффективно управлять учебно-воспитательным процессом.

Важным положением психологии является выявление двух уровней психики: сознательной и бессознательной (Сеченов). Актуально осознается лишь то содержание, которое является непосредственной целью деятельности. Другие компоненты активности обычно контролируются средствами первой сигнальной системы: зрительными, слуховыми и др. анализаторами. При возникновении трудностей любая операция может стать предметом сознания.

Данное соотношение сознательного и бессознательного психической деятельности человека позволяет успешно решать одну из координальных задач учебного процесса – проблему формирования знаний, умений и навыков.

Под **знаниями** обычно понимается система понятий, которые усвоены человеком. **Знания характеризуются рядом признаков**:

- широтой, - глубиной, - системностью, - устойчивостью, -гибкостью, - осознанностью. Наиболее важны систематичность и осознанность.

В обучении иностранному языку различается **два вида знаний**:

1. Знания языкового материала (лексика, фонетика, грамматика).

2. Знания правил о языковом строе изучаемого языка.

Важное место в учебной деятельности отводится формированию навыков, особенно при овладении иноязычной речи.

**Навык в психологии** – автоматизированный компонент сознательного действия. Процесс формирования навыков носит поэтапный характер. Согласно Ительсону здесь имеют место 4 этапа:

1. ознакомительный,
2. подготовительный,
3. синтетический,
4. ситуативный.

В обучении иностранному языку этот подход был взят за основу. Методист Шатилов внес изменения. Он выделяет 3 этапа:

1. ориетировочно-подготовительный,

2. стериотипизирующе-ситуативный.

3. варьируще-ситуативный.

Завершающим этапом процесса усвоения является формирование творческих умений.

**Умения в психологии** трактуется как способность человека продуктивно с должным качеством и в соответствующие время выполнят работу в новых условиях.

Специфика творческих речевых умений, по мнения Зимней, состоит в способности выражать свои мысли по средствам языка. Эти умения строятся на комплексе знаний и навыков.

Таким образом, психологические науки дают в руки учителя эффективные средства управления психологическим развитием учащихся, процессом формирования ЗНУ.

3. Связь с **языкознанием**. Анализом общих проблем языкознания занимались многие исследователи: Щерба, Смирницкий, Леонтьев, Сомов, Зимняя. Наиболее четкая система этих проблем представлена в трудах Щербы.

В языковых явлениях он различал три аспекта:

1. речевая деятельность (говорение и понимание),

2. языки или языковые системы,

3. языковой материал или тексты.

Речевая деятельность как общая характеристика языка, является единым предметом обучения языка. Для методики обучения иностранному языку имеют важное значение и данные ряда наук о природе билингвизма. Оригинальную концепцию этой проблемы предложил Щерба. Он различал 2 вида двуязычия: чистое и смешанное.

Обучение второму языку по принципу чистого двуязычия означает освоение его по аналогии с русским языком. Основным требованием в этой случае является создание иноязычной среды. Для формирования чистого двуязычия достаточно, чтобы кто-то из родителей говорил на иностранном языке. В школьном обучении создать такие условия практически невозможно. Как утверждает Щерба, существование двух языков русского и иностранного создает благоприятные условия для возникновения смешанного двуязычия. При этом смешанным является иностранный язык, слабо усвоенный. Единственным средством преодоления смешанного двуязычия является сознательное отталкивание от родного языка. Переход от смешанного к чистому двуязычию - специфическая закономерность обучения иностранной речи. Чистый билингвизм является главным показателем научной постановки обучения данному предмету.

**Основные категории и понятия методики.**

Базисные категории методики как науки: прием, метод, система обучения, подход к обучению, средства обучения и принципы обучения.

**Прием** – это элементарный методический поступок, направленный на решение совершенно конкретных задач преподавания на определенном этапе практического занятия.

**Метод** – это обобщенная модель реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе, которой лежит определенная доминирующая идея решения главной методической задачи.

Исторически сложившиеся модели понимания методов как генеральной стратегии обучения иностранного языка:

1. грамматико-переводный, текстуально-переводный
2. натуральный прямой метод

Из них формируются смешанные, которые могут тяготеть к первому или второму.

1. устный метод Польмера.
2. аудиолингвальный метод Фриза
3. аудиовизуальный метод
4. метод чтения Уэста
5. коммуникативный метод (начало 70 годов). (Бим п. 21)

Здесь понятие метод как стратегическая модель пересекается с понятием система, как воплощение метода, его стратегическая и тактическая модель.

**Система обучения** – всеобщая модель учебного процесса, соответствующая определенной методической концепции, которая обуславливается отборкой материала, цели, формирования сознания и средств обучения.

Подход к обучению – стратегии обучению иностранному языку:

1. бихевиористский (стимулы, реакции)

2. индивидуально-сознательный (работа над примерами)

3. познавательный (когнитивный) ( правила – сознательное конструирование фраз)

4. интегрированный.

Основа – доминирующая психические процессы. На основе многообразных факторов Ватютнев М. Н. выделяет:

1. грамматический
2. прямой
3. бихевиористский
4. чтение
5. коллективный
6. коммуникативно-индивидуализированный

Все эти подходы действуют на разных уровнях организации учебно-воспитательного процесса при обучении иностранному языку.

Бим считал, что из всех коммуникативный подход является наиболее специфичным для изучения иностранных языков.

**Средства обучения** – различные орудия учебного процесса, с помощью которых более успешно и за рациональное время достигаются поставленные цели.

Различаются основные (учебники, учебные пособия) и вспомогательные (таблицы, пластинки и д.т.)

**Общение** – это такая активность взаимодействующих людей, в ходе которой они воздействуют друг на друга при помощи знаков, в том числе и языковых, организуют свою собственную деятельность.

**Структура общения:**

1. значение слова
2. речевые звуковые явления
3. смысл слова
4. темп речи
5. модуляция, высота голоса
6. ритм речи
7. тембр
8. интонация
9. дикция
10. выразительные качества голоса.

Если рассматривать общение как специфический вид деятельности, то тогда в качестве его основных характеристик можно выделить:

1. мотивированный, целенаправленный процесс
2. в процессе общения включение субъекта
3. взаимовлияние, взаимопонимание

**Этноцентрическая позиция** – позиция человека, оценивающая достижение чужой культуры через призму своей собственной.

**Этнореалитивизм** – характеризуется тем, что позиция человека направлена на понимание ценностей другой культуры