

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение инклюзивного высшего образования
**«Московский государственный
гуманитарно-экономический университет»**
(ФГБОУ ИВО «МГЭУ»)

УТВЕРЖДАЮ
Проректор по учебно-методической работе

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОСВОЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
Б1.О.03 ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

образовательная программа направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование
шифр, наименование

**Направленность (профиль)
Иностранный язык**

Квалификация (степень) выпускника: магистр

Форма обучения: очная

Курс 1 семестр 1, 2

Москва 2023

Методические рекомендации разработаны на основании федерального государственного образовательного стандарта высшего образования направления «44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)», утвержденного приказом Минобрнауки РФ 22 февраля 2018 г. № 126. (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50361)

Разработчик(и) методических рекомендаций:

Преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
место работы, занимаемая должность


подпись

Лихачева Е.Ю.
Ф.И.О.

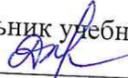
24.04. 2023 г.
Дата

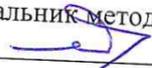
Методические рекомендации утверждены на заседании кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации

(протокол № 14 от «24» апреля 2023 г.)

на заседании Учебно-методического совета МГГЭУ
(протокол № 3 от «26» апреля 2023г.)

СОГЛАСОВАНО:

Начальник учебно-методического управления

И.Г. Дмитриева
«26» апреля 2023 г.

Начальник методического отдела

Д.Е. Гапеев
«26» апреля 2023 г.

Декан факультета

Л.А. Печищева
«24» апреля 2023 г.

Содержание

- 1. АННОТАЦИЯ**
- 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ**
- 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ**

АННОТАЦИЯ

Настоящие методические рекомендации разработаны для обучающихся 1 курса очной формы обучения с учетом ФГОС ВО и рабочей программы дисциплины «Теория и методика обучения иностранному языку».

Цель курса «Теория и методика обучения иностранному языку»: формирование универсальных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций на основе создания у студентов широкой теоретической базы методических знаний и формирования представления о специфике содержания и структуры педагогической деятельности учителя иностранного языка.

Задачами курса «Теория и методика обучения иностранному языку» являются следующие:

- Сравнение различных, принятых в отечественной и зарубежной практике, подходов и методов обучения иностранному языку как средству международного общения.
- Ознакомление студентов с основами методики обучения ИЯ в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции.
- Изучение вопросов, связанных с формированием и существующими формами контроля языковых, речевых и социокультурных навыков и умений с учетом национальных требований и в свете современных тенденций обновления содержания иноязычного образования в школе.
- Ознакомление студентов с требованиями планирования, проведения, анализа и самоанализа урока / серии уроков по ИЯ в свете современных требований.
- Определение критериев анализа современных отечественных и зарубежных УМК и учебных пособий, рассчитанные на различные этапы и условия обучения ИЯ в школе.

В результате изучения дисциплины студент должен:

знать:

- базовые понятия методики преподавания иностранных языков;
- содержание и структуру системы обучения иностранным языкам (цели и задачи обучения, подходы к обучению языку, принципы, методы, средства, организационные формы обучения);
- основные понятия смежных наук и пути их применения для обучения иностранным языкам;
- систему упражнений;
- методы, приемы и способы обучения произношению, лексике, грамматике, устной речи, чтению и письму;
- функции, формы, виды, средства и объекты контроля в обучении иностранному языку;
- новые технологии.

уметь:

- давать анализ существующих методов обучения, в том числе современных, основанных на работе с компьютером, Интернетом;
- практически применять приемы и методы обучения иностранному языку;
- готовить учебные материалы для занятий с учетом этапа и профиля обучения;
- анализировать и оценивать индивидуально-психологические особенности учащихся и уровень их владения иностранным языком;
- осуществлять экспертную оценку современным учебникам и учебным пособиям по иностранным языкам;

- анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельность коллег;
- видеть отличие функций учителя при проведении уроков различных типов;
- организовывать самостоятельную работу и использовать различные приемы.

владеть:

- давать анализ существующих методов обучения, в том числе современных, основанных на работе с компьютером, Интернетом;
- практически применять приемы и методы обучения иностранному языку;
- готовить учебные материалы для занятий с учетом этапа и профиля обучения;
- анализировать и оценивать индивидуально-психологические особенности учащихся и уровень их владения иностранным языком;
- осуществлять экспертную оценку современным учебникам и учебным пособиям по иностранным языкам;
- анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельность коллег;
- видеть отличие функций учителя при проведении уроков различных типов;
- организовывать самостоятельную работу и использовать различные приемы.

№ раздела	Наименование раздела, тема	Содержание раздела	Литература
Раздел № 1.	Основные понятия и категории теории и методики обучения ИЯ.		
	Тема 1.1.	Языковое и иноязычное образование на современном этапе общественного развития. Языковое образование как ценность: обоснование значимости владения современными неродными языками. Языковое и иноязычное образование как система: структура, функции и основные компоненты. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования.	Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 148 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-12526-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496436
	Тема 1.2	Методика обучения ИЯ как наука, ее связь с другими науками. Задачи курса методики и его место в системе профессиональной педагогической подготовки учителя иностранного языка. Предмет и объект методики. Общая и частная методики. Факторы, определяющие научную самостоятельность методики (предмет, система основных понятий,	Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С.

		специфические методы исследования). Дисциплины, являющиеся для методики базисными («Лингвистика», «Социология», «Психология», «Педагогика», «Философия», «Страноведение» «Культурология»).	Комаров. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06427-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820
	Тема 1.3	Компетенции как цели обучения ИЯ. Цели обучения иностранным языкам, их определение и реализация в отечественных и зарубежных стандартах и программах. Иноязычная коммуникативная компетенция. Её структура, содержание.	https://en-ege.sdangia.ru - Образовательный портал для подготовки к экзаменам https://vpr-ege.ru/ege/inostannyj-yazyk/1441-trenirovochnye-varianty-ege-2022-po-anglijskomu-yazyku - Подготовка к проверочным работам по английскому языку www.bibliomaniac.com - Online библиотека на английском, 2000 текстов www.exams.ru/en/index.html - Exams.ru - Все, что нужно знать о международных экзаменах
	Тема 1.4	Содержание и принципы обучения. Содержание обучения ИЯ как совокупность того, что должно быть усвоено учащимися в процессе овладения языком. Лингвистический,	Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в школе /

		психологический и методологический компоненты содержания обучения ИЯ. Принципы обучения как исходные положения, определяющие требования к обучению и его составляющим: целям, методам, средствам, содержанию обучения. Дидактические и специфические методические принципы обучения иностранному языку. Взаимосвязь и взаимозависимость принципов обучения в учебном процессе.	Л. В. Щерба. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 148 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-12526-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496436
	Тема 1.5	Средства обучения и их классификация. Средства обучения как комплекс учебных пособий и технических приспособлений, используемых в целях обучения языку. Классификация средств обучения.	Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык : учебник для вузов / Р. П. Мильруд. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 406 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11977-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496097
	Тема 1.6	Методы обучения. Метод как научная категория, определяющая способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни. Методы и подходы к обучению иностранным языкам. Классификация методов и подходов.	
Раздел № 2.	Методика обучения аспектам языка		
	Тема 2.1	Фонетический аспект обучения иностранному языку. Роль фонетических навыков в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Цели и задачи, особенности работы по формированию данных навыков, обусловленные характером аудитории, учебного курса. Слухопроизносительные и ритмико-интонационные навыки. Типология ошибок. Сущность акустического, артикуляторного, дифференцированного подходов к обучению	Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 148 с. — (Антология мысли). — ISBN

		фонетики. Фонетическая зарядка, ее роль и место на уроке иностранного языка. Определение цели и содержания фонетической зарядки при формировании смежных языковых и речевых навыков.	978-5-534-12526-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496436
	Тема 2.2	Лексический аспект обучения иностранному языку. Роль лексических навыков в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Трудности, связанные с формой, значением и употреблением слов, пути их предвосхищения и минимизации. Коннотативные особенности слов, фоновая и безэквивалентная лексика. Способы ознакомления с ЛЕ и их выбор с учетом потенциальных сложностей. Система лексических упражнений, направленная на установление различных связей слова. Лексические игры на уроке ИЯ, их роль и значение. Контроль уровня сформированности лексических навыков.	Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06427-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820
	Тема 2.3	Грамматический аспект обучения иностранному языку. Роль грамматических навыков в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Сущность имплицитного, эксплицитного, дифференцированного подходов к формированию грамматических навыков. Межъязыковая и внутриязыковая интерференция и типология грамматических ошибок. Задачи использования грамматических игр на уроке ИЯ. Формы контроля уровня сформированности грамматических навыков, принятые в отечественной и зарубежной практике обучения ИЯ.	Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык : учебник для вузов / Р. П. Мильруд. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 406 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11977-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496097
	Тема 2.4	Структура «моноцелевых» занятий,	Комаров, А. С.

		<p>формирующих навыки. Пять типов «моноцелевых» занятий, формирующих рецептивно-репродуктивные навыки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - интонационные (с этапом ознакомления); - лексические (с этапом ознакомления и без него); - грамматические (с этапом ознакомления и без него). 	<p>Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06427-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820</p>
--	--	--	---

№ раздела	Наименование раздела, тема	Содержание раздела	Литература
1	2	3	4
Раздел № 3.	Обучение видам речевой деятельности.		
	Тема 3.1.	<p>Обучение аудированию. Аудирование и его роль в практическом овладении иностранным языком. Аудирование как цель и как средство обучения. Основные механизмы аудирования и способы их формирования и развития. Типология трудностей, встречающихся при обучении аудированию. Система упражнений на формирование различных механизмов аудирования. Этапы работы с аудио текстами. Способы контроля сформированности данных речевых умений. Содержание и структура тестовых заданий по аудированию в системе международных экзаменов.</p>	<p>Котик-Фридгут, Б. С. Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496883</p>
	Тема 3.2	<p>Обучение чтению. Чтение как цель и как средство обучения</p>	<p>Щерба, Л. В. Преподавание</p>

		<p>иностранным языкам. Этапы обучения чтению. Соотношение чтения вслух и про себя на различных этапах обучения. Виды чтения и система упражнений по их формированию. Текст и система работы с ним. Формы контроля сформированности умений чтения, принятые в отечественной и зарубежной практике обучения ИЯ.</p>	<p>иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 148 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-12526-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496436</p>
	Тема 3.3	<p>Обучение говорению. Формы речи и формы общения. Условия порождения речи. Реальные, условные и проблемные ситуации, способы их создания на уроке. Монолог и диалог, их разновидности и характеристики. Способы обучения говорению "сверху вниз"(на базе текста) и "снизу вверх"(без опоры на текст). Роль речевой установки и опор при обучении говорению. Контроль сформированности умений устноречевого общения в отечественной и зарубежной практике обучения ИЯ.</p>	<p>Котик-Фридгут, Б. С. Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496883</p>
	Тема 3.4	<p>Обучение письму. Письмо и письменная речь в лингвистике и методике. Обучение письму как цель и как средство обучения иностранному языку. Цели, содержание, этапы формирования навыков письменного общения. Обучение графике, орфографии, различным формам записи и собственно письменной речи в курсе обучения ИЯ в школе. Место обучения письму на уроке иностранного языка. Виды письменного контроля, используемые в отечественной и зарубежной практике обучения ИЯ.</p>	<p>Протасова, Е. Ю. Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей : учебное пособие для вузов / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина ; под редакцией Е. Ю. Протасовой. — 2-е изд. — Москва :</p>

			Издательство Юрайт, 2021. — 208 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11124-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/495543 .
	Тема 3.5	Обучение переводу. Перевод в лингвистике и методике. Обучение переводу как цель и как средство обучения иностранному языку. Цели, содержание, этапы формирования навыков перевода. Обучение переводу в школе и в системе дополнительного образования. Место обучения переводу на уроке иностранного языка. Контроль результатов обучения переводу..	Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06427-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820
Раздел № 4.	Организация и обеспечение процесса обучения иностранному языку		
	Тема 4.1	Планирование учебного процесса. Цели планирования, их отражение в учебном плане, программе обучения, языковом стандарте. Виды планирования: календарное, тематическое, поурочное.	Котик-Фридгут, Б. С. Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная

			платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496883
Тема 4.2	<p>Организационные формы обучения.</p> <p>Виды организационных форм обучения. Урок как организационная единица учебного процесса в школе. Существующие подходы к классификации типов урока. Методическое содержание современного урока ИЯ. Индивидуализация, речевая направленность, ситуативность, функциональность и новизна на уроке ИЯ; способы их обеспечения. Требования к современному уроку ИЯ, его основные черты, структура. Схема анализа урока. Роли учителя и учеников на уроке ИЯ, различные модели их взаимодействия. Особенности использования различных режимов работы (фронтального, группового, парного, индивидуального). Осуществление обратной связи. Дисциплина на уроке и действия учителя по ее поддержанию. Мотивация, ее источники и роль в решении дисциплинарных проблем. Нестандартные формы проведения урока иностранного языка. Разнообразие видов и форм проведения уроков как необходимое условие развитие навыков и умений иноязычного общения. Отличительные особенности нестандартного урока иностранного языка. Анализ различных видов нестандартных уроков, предлагаемых в методической литературе. Методика организации и проведения ролевой игры, дискуссии, экскурсии, «мозговой атаки», интервью и других видов нестандартных уроков. Особенности педагогического общения на уроках нестандартного типа.</p> <p>Внеаудиторная работа по ИЯ. Роль внеаудиторной работы как источника повышения мотивации учения и интереса к ИЯ. Виды и формы внеаудиторной работы. Взаимосвязь внеаудиторной и аудиторной работы. Кружок иностранного языка.</p> <p>Самостоятельная работа. Содержание самостоятельной работы по иностранному языку. Основные умения, необходимые учащимся для самостоятельной работы: общеучебные и по видам речевой деятельности. Способы и средства управления самостоятельной работой. Виды и формы самостоятельной работы учащихся на уроке. Внеурочная самостоятельная работа учащихся в кабинете иностранного языка.</p> <p>Факультативный курс иностранного языка. Цели и задачи факультативного курса иностранного языка. Методические принципы организации и проведения факультативного курса. Основные этапы факультативного курса. Особенности факультативных занятий для старшеклассников.</p>	<p>Протасова, Е. Ю. Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей : учебное пособие для вузов / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина ; под редакцией Е. Ю. Протасовой. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 208 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11124-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/495543.</p>	

		Составление плана-конспекта факультативного занятия.	
Тема 4.3	Упражнения по иностранному языку. Упражнение как средство формирования речевых навыков и умений. Требования к системе упражнений. Классификация упражнений. Упражнения языковые, условно-речевые, речевые.		Котик-Фридгут, Б. С. Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496883
Тема 4.4	Учебник иностранного языка. Учебник и его функции в учебном процессе. Структурные компоненты учебника. Типология современных учебников. Место учебника в учебно-методическом комплексе по ИЯ. Использование учебника в аудиторной и внеаудиторной работе.		Протасова, Е. Ю. Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей : учебное пособие для вузов / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина ; под редакцией Е. Ю. Протасовой. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 208 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11124-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/495543 .
Тема 4.5	Контроль в обучении языку. Контроль как форма проверки достигнутого уровня владения языком. Объекты контроля.		Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным

		<p>Функции контроля. Виды контроля. Формы контроля. Критерии оценки уровня владения языком на разных этапах обучения. Самоконтроль и самокоррекция.</p> <p>Тестирование как форма контроля. Приемы тестирования. Достоинства и недостатки тестирования как средства определения уровня владения языком.</p>	<p>языкам.</p> <p>Английский язык : учебник для вузов / Р. П. Мильруд. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 406 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11977-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496097</p>
	Тема 4.6	<p>Профессиограмма преподавателя иностранного языка.</p> <p>Профессиограмма, как перечень требований к преподавателю в области владения иностранным языком, способности его преподавать, личностных качеств и профессионального мастерства. Функции преподавателя на уроке. Педагогическое общение как форма взаимодействия педагога и учащихся в процессе учебной деятельности.</p> <p>Стили педагогического общения.</p> <p>Профессиональная компетенция учителя и ее составляющие. Педагогические способности. Критерии оценки профессионализма учителя.</p>	<p>www.bibliomania.com - Online библиотека на английском, 2000 текстов</p> <p>www.exams.ro/en/index.html - Exams.ru - Все, что нужно знать о международных экзаменах</p>
	Тема 4.7	<p>Современные технологии обучения ИЯ.</p> <p>Технологии обучения как совокупность приемов работы учителя, с помощью которых достигаются поставленные цели обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный отрезок времени. Важнейшие характеристики технологий обучения. Современные технологии обучения ИЯ: обучение в сотрудничестве, метод проектов, центрированное на учащихся обучение, тандем-метод, использование языкового портфеля, использование компьютерных и аудиовизуальных технологий.</p>	<p>www.anriintern.com/eng/leseng15_chtenie_literatury/intro.html - Уроки из оригинального текста</p> <p>http://english.language.ru - Английский язык</p>

№ раздела	Наименование раздела, тема	Содержание раздела	Литература
1	2	3	4
Раздел № 5.	Этапы, уровни, профили обучения.		
	Тема 5.1.	<p>Этапы и профили обучения ИЯ.</p> <p>Этап обучения как относительно завершённый цикл занятий, обеспечивающий достижение</p>	<p>Котик-Фридгут, Б. С. Психология обучения</p>

		<p>планируемой цели обучения. Характеристика начального, основного, продвинутого этапов школьной/вузовской подготовке по ИЯ. Профиль обучения как сложившийся тип подготовки по ИЯ. Характеристика существующих профилей обучения: дошкольный, школьный, курсовой, филологический, нефилологический, гуманитарный, дистантный, самостоятельное изучение языка.</p>	<p>иностранном языком: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496883</p>
	Тема 5.2	<p>Уровни владения ИЯ. Понятие «уровень владения ИЯ». Шкала уровней владения языком, разработанная в документе Совета Европы «Общеввропейская компетенция» (Страсбург, 1996). Характеристика разных уровней владения иностранным языком: выживания, допороговый, пороговый, продвинутый, высокий, совершенный.</p>	<p>www.bibliomania.com - Online библиотека на английском, 2000 текстов www.exams.ro/en/index.html - Exams.ru - Все, что нужно знать о международных экзаменах</p>
Раздел № 6.	Система обучения иностранным языкам.		
	Тема 6.1	<p>Система обучения и системный подход. Система как упорядоченная и внутренне организованная совокупность взаимосвязанных и образующих единство объектов. Система обучения иностранным языкам. Признаки системы: функциональность, адаптивность, сложность, открытость. Структурные компоненты системы обучения: подход к обучению, цели и задачи обучения, содержание обучения, процесс обучения, организационные формы обучения. Учебная операция как единица системы обучения. Современное состояние системы обучения ИЯ.</p>	<p>Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык : учебник для вузов / Р. П. Мильруд. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 406 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11977-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496097</p>
	Тема 6.2	Подходы к обучению языку.	

		<p>Понятие «подход к обучению». Существующие в методике подходы к обучению. Возможные классификации подходов с точки зрения объекта обучения и способов обучения языку.</p> <p>Современные подходы к обучению: прямой (интуитивный), сознательный, коммуникативно-деятельностный, социокультурный, личностно-ориентированный.</p>	<p>ege.sdangia.ru - Образовательный портал для подготовки к экзаменам https://vpr-ege.ru/ege/inostrannuj-yazyk/1441-trenirovochnye-varianty-ege-2022-po-anglijskomu-yazyku - Подготовка к проверочным работам по английскому языку</p>
Раздел № 7	Современные УМК по ИЯ для школ и критерии их анализа.		
	Тема 7.1	<p>Отечественные и зарубежные УМК для различных этапов обучения ИЯ, определение критериев их анализа.</p> <p>Отечественные и зарубежные УМК для различных этапов обучения ИЯ; определение критериев их анализа. Соответствие УМК интересам и возрастным особенностям учащихся (отбор тематики и проблематики, ситуаций общения; уровень языковой сложности; объем материала); компоненты УМК и их взаимосвязь; образовательный и воспитательный потенциал, адекватность и приемлемость содержания культурного наполнения; простота использования для учителя и ученика; физические показатели и долговечность; обеспечение контроля и оценки уровня владения ИЯ.</p>	<p>Котик-Фридгут, Б. С. Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496883</p>
Раздел № 8	Способы активизации речемыслительной деятельности учащихся на занятиях иностранного языка		
	Тема 8.1	<p>Использование видео на занятиях ИЯ.</p> <p>Преимущества использования видео на уроке ИЯ. Возможные проблемы, связанные с использованием видео на уроке и способы их решения. Какие видеоматериалы может использовать учитель на уроке. Этапы работы с видеотекстами и их задачи. Типы заданий для каждого из этапов.</p>	<p>Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык : учебник для вузов / Р. П. Мильруд. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 406 с. — (Высшее</p>

			образование). — ISBN 978-5-534-11977-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496097
	Тема 8.2	Использование музыки на занятиях ИЯ. Понятие «музыка» в контексте курсового обучения ИЯ. Преимущества использования музыки на уроке ИЯ. Использование инструментальной музыки. Использование песен. Использование музыкальных видеоклипов. Использование информации из мира музыкальной индустрии.	https://en-ege.sdamgia.ru - Образовательный портал для подготовки к экзаменам https://vpr-ege.ru/ege/inostrannyj-yazyk/1441-trenirovochnye-varianty-ege-2022-po-anglijskomu-yazyku - Подготовка к проверочным работам по английскому языку
	Тема 8.3	Использование пословиц на занятиях ИЯ. Использование пословиц, поговорок, крылатых выражений и фразеологизмов в речи и на занятиях ИЯ. Языковые и речевые сложности. Пословицы и поговорки в системе языкового образования. Система упражнений и заданий по использованию пословиц и поговорок для развития языковых навыков и речевых умений.	<i>Котик-Фридгут, Б. С.</i> Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт].

			— URL: https://urait.ru/bcode/496883
	Тема 8.4	Использование диктантов на занятиях ИЯ. Понятия «диктант» и «диктовка». Преимущества использования диктантов на уроке ИЯ. Варианты содержания диктантов (на уровне слова, словосочетаний, предложений, теста) и их цель.	https://enge.sdangia.ru - Образовательный портал для подготовки к экзаменам https://vpr-ege.ru/ege/inostrannyj-yazyk/1441-trenirovochnye-varianty-ege-2022-po-anglijskomu-yazyku - Подготовка к проверочным работам по английскому языку
	Тема 8.5	Использование изобразительной наглядности на занятиях ИЯ. Преимущества использования наглядности на уроке ИЯ. Типы изобразительной наглядности, способы создания и систематизации изобразительных материалов в кабинете ИЯ. Задания, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетенции и стимулирование речемыслительной активности учащихся с использованием изобразительной наглядности.	Протасова, Е. Ю. Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей : учебное пособие для вузов / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина ; под редакцией Е. Ю. Протасовой. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 208 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11124-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/495543 .

	Тема 8.6	<p>Использование игр на занятиях ИЯ. Преимущества использования игр на уроке ИЯ. Классификация игр. Примерное содержание различных типов игр.</p>	<p>Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06427-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820</p>
	Тема 8.7	<p>Использование словарей как средства повышения учебной автономии учащихся. Лексикография как научная дисциплина. Понятие учебной лексикографии. Словарь как предмет лексикографии. Макроструктура словаря. Микроструктура словаря (структура словарной статьи). Особенности учебных словарей. Типология словарей. Рабочие тетради как новый жанр учебной литературы. Словарная педагогика. Типология трудностей при работе со словарем. Банк заданий и упражнений к словарям.</p>	<p>Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык : учебник для вузов / Р. П. Мильруд. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 406 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11977-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496097</p>
	Тема 8.8	<p>Использование Интернета и цифровых технологий в процессе изучения ИЯ. Преимущества использования Интернета на уроке ИЯ. Особенности учебных материалов, содержащихся в Интернете. Проблемы и перспективы использования Интернета в учебных целях.</p>	<p>Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. — 3-е изд., перераб. и</p>

			доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534- 06427-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820
Раздел № 9	Методические основы разработки модульных программ и курсов.		
	Тема 9.1	Суть и задачи учебной автономии в развитии современной системы образования. Интерпретация понятия «учебная автономия». Цель автономного обучения. Характеристика автономного учащегося. Роль преподавателя автономных студентов.	Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534- 06427-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820
	Тема 9.2	Специфика модульного обучения. Термин «учебный модуль» и «модульное обучение». Принципы модульного обучения. Типология модулей.	Протасова, Е. Ю. Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей : учебное пособие для вузов / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина ; под редакцией Е. Ю. Протасовой. — 2- е изд. — Москва :

			<p>Издательство Юрайт, 2021. — 208 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11124-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/495543.</p>
	Тема 9.3	<p>Алгоритм построения учебных программ и его использование в системе языкового образования. Определение адресата курса и проведение системного анализа потребностей его потребителей. Определение потребности отдельных групп учащихся, обусловленных спецификой учебной среды и реальным опытом изучения языка в прошлом. Формулировка целей и задач курса. Отбор содержания курса. Создание структурной модели курса. Определение базовых принципов построения учебного взаимодействия учителя и учащихся, типологии учебных заданий. Разработка содержания и форм текущего, промежуточного и итогового контроля.</p>	<p><i>Котик-Фридгут, Б. С.</i> Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496883</p>
	Тема 9.4	<p>Современные требования к научно-методическому и учебно-методическому обеспечению курса. Понятие научно-методического и учебно-методического обеспечения курсов. Перечень материалов, составляющих комплекс научно-методического и учебно-методического обеспечения курсовых программ, и требования к ним.</p>	<p>Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. — 3-е</p>

			изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06427-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820
Раздел № 10	Основные этапы развития методики преподавания ИЯ.		
	Тема 10.1	Развитие зарубежной методики. Иностранные языки в XVI – XVIII вв. Переводные методы обучения в первой половине XIX в. Методические идеи Д. Гамильтона, Ж. Жакото. Реформа преподавания ИЯ в середине XIX в. Обоснование концепции беспереводных методов. Методические взгляды Г. Суита. Методы М. Берлица., Ф. Гуэна. Работы Г. Пальмера, М. Уэста. Возникновение смешанных методов (П. Хэгболдт). Современные модификации прямого метода: аудиовизуальный метод (П. Губерина, П. Риван) и аудиолингвальный метод (Ч. Фриз, Р. Ладо). Достижения современной методики преподавания ИЯ за рубежом.	Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык : учебник для вузов / Р. П. Мильруд. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 406 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-11977-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496097
	Тема 10.2	Развитие отечественной методики (дореволюционный период). Принятие христианства на Руси. Изучение ИЯ в монастырях. Первая школа по изучению ИЯ при Посольском Приказе (XVI в.). Открытие московского университета (1755) и гимназии с изучением латинского и европейских языков. Иностранные языки в программе народных училищ и гимназий. Реформа среднего образования (1864) и изучение ИЯ в классических и реальных гимназиях. Программы и учебники по ИЯ.	Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 156 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06427-8. — Текст : электронный //

			Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/492820
	Тема 10.3	<p>Развитие отечественной методики (послереволюционный период).</p> <p><i>Первый этап</i> (1917-1930 гг.). Борьба за сохранение иностранного языка как самостоятельного предмета. ИЯ в программе Единой трудовой школы (1929). Научное обоснование преподавания ИЯ в работах Л.В. Щербы и первой отечественной методике К.А. Ганшиной (1930). Содержание обучения.</p> <p><i>Второй этап</i> (1930-1940 гг.). Проблема целей обучения ИЯ. Обоснование концепции сознательно-сопоставительного метода. Программы и учебники по ИЯ.</p> <p><i>Третий этап</i> (1941-1959 гг.). Концепция преподавания ИЯ в работе Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе» (1947). Выдвижение в качестве ведущего принципа сознательности в обучении. Расширение сферы преподавания ИЯ в школе. Программы и учебники по ИЯ.</p> <p><i>Четвертый этап</i> (1960-1969 гг.). Критика состояния обучения ИЯ общественностью. Провозглашение устной основы обучения в программе 1967 г. Влияние на развитие методики исследований в области психологии Б.В. Беляева, В.В. Артемова, А.Н. Леонтьева. Выход «Общей методики обучения иностранным языкам в средней школе»(1967), обосновавшей практическую направленность обучения на основе знаний и формируемых на их основе навыков и умений. Сознательно-практический метод обучения (Беляев, 1965). Программы и учебники по ИЯ.</p> <p><i>Пятый этап</i> (1970-1979 гг.). Обоснование концепции преподавания языка с позиции психологической теории деятельности. Возникновение лингвострановедения как аспекта обучения. Перенос акцента в обучении со средств языка и знаний о языке на речевую деятельность. Приоритет сознательно-сопоставительного метода обучения. Обобщение опыта преподавания языков в книге «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX вв.» (под ред. И.В. Рахманова, 1972). Программы и учебники по ИЯ.</p> <p><i>Шестой этап</i> (1980-1989 гг.). Перестройка высшего и среднего образования в стране. Обоснование коммуникативно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя и др.), коммуникативного метода (Е.И. Пассов). Интерес к интенсивным методам и обоснование концепции метода</p>	<p><i>Котик-Фридгут, Б. С.</i> Психология обучения иностранным языкам: как учить язык, чтобы выучить : учебное пособие для вузов / Б. С. Котик-Фридгут. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 145 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14197-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/496883</p>

		<p>активизации (Г.А. Китайгородская). Выход УМК, ориентированных на практическое овладение языком. Обобщение методической концепции 80-х гг. в «Методике обучения иностранным языкам в средней школе» (1982) и «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе» (1981). Программы и учебники по ИЯ.</p> <p><i>Седьмой этап</i> (1990 – до наших дней).</p> <p>Ориентация методической концепции на обучение речевому межкультурному общению.</p> <p>Обоснование коммуникативной компетенции как цели обучения языку и концепции коммуникативного иноязычного образования.</p> <p>Разработка системы уровней владения языком.</p> <p>Создание языкового стандарта по иностранному языку. Развитие современных технологий обучения. Вхождение России в единое образовательное пространство по изучению европейских языков. Перспективы развития методики.</p>	
--	--	--	--

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Практические занятия, как и семинарские, ориентированы на закрепление изученного теоретического материала и формирование определенных профессиональных умений и навыков. Под руководством и контролем со стороны преподавателя студенты выполняют конкретные задания, упражнения, решают комплексы задач. Одни из них служат иллюстрацией теоретического материала и носят воспроизводящий характер, они выявляют качество понимания студентами теории. Другие представляют собой образцы задач и примеров, разобранных в аудитории. Для самостоятельного выполнения требуется, чтобы студент овладел показанными методами решения. Следующий вид заданий может содержать элементы творчества. Одни из них требуют от студента преобразований, реконструкций, обобщений. Для их выполнения необходимо привлекать ранее приобретенный опыт, устанавливать внутрисубъектные и межпредметные связи. Решение других требует дополнительных знаний, которые студент должен приобрести самостоятельно. Третьи предполагают наличие у студента некоторых исследовательских умений.

Практические занятия стимулируют мышление, сближают учебную деятельность с научным поиском и, безусловно, готовят к будущей практической деятельности. В этой связи рекомендуется:

1. Посещать все семинарские, лабораторные и другие практические занятия. Это залог успешного освоения программного курса в целом и грамотной организации самостоятельной работы. Любой семинар или практическое занятие воспринимать, как уникальную возможность овладеть знаниями, полезными навыками, необходимой профессиональной техникой.
2. Приучить себя заранее готовиться к занятиям. При подготовке к практическому занятию необходимо:
 - проанализировать тему, продумать вопросы, главные проблемы, которые вынесены для коллективного обсуждения;

- особо выделить собственное мнение, которое сложилось в процессе самостоятельной подготовки и аргументы его обосновывающие;
- записать вопросы, возникшие при изучении проблемы и обязательно получить на них ответы во время практического занятия.

3. В процессе работы на занятии важно:

- не отвлекаться, внимательно слушать ответы других студентов, соотносить их со своим мнением, с изученной теорией, с личной практикой;
- активно высказывать свою точку зрения, доказывать ее, подкрепляя научной информацией, фактами;
- быть убедительным, особенно в ситуациях критики других;
- помнить, что критика должна носить конструктивный характер, содержать в себе альтернативное предложение.

Темы и задания к практическим занятиям и лекциям

Раздел 1 «Основные понятия и категории теории и методики обучения ИЯ»

Лекция № 1

Давайте обсудим:

1. Как вы думаете, для чего дисциплина «Методика обучения иностранным языкам» включена в учебный план образовательной программы, по которой вы обучаетесь?
2. Чем, по-вашему, отличается эта дисциплина от тех, которые вы уже изучили, изучаете или будете изучать?
3. Насколько важно изучение этой дисциплины для специалиста, который достаточно хорошо владеет иностранным языком?
4. Как вы думаете, равнозначны ли понятия «знать методику обучения» и «владеть методикой обучения»?

Вступление

Современная школа испытывает огромную потребность в высококвалифицированных учителях, компетентных профессионалах, способных решать сложнейшие задачи, связанные с инновационным развитием всей системы образования. *Профессиональная компетентность* учителя – есть интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей (Сальникова, 2005).

Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в силу специфики предмета «Иностранный язык», несколько отличается от профессиональной компетентности других учителей-предметников. В области преподавания иностранных языков школе нужны не просто учителя, владеющие иностранным языком, поскольку в преподавании иностранного языка учитель в качестве главных решает задачи обучения общению, коммуникации средствами иностранного языка, поэтому его целеполагающая деятельность носит *коммуникативно-обучающий* характер. Компетентный учитель иностранного языка – это такой специалист, который обладает готовностью к творческой реализации коммуникативно-обучающей деятельности в реальном педагогическом общении.

Коммуникативно-обучающая компетенция учителя иностранного языка имеет сложную структуру. Основными её компонентами являются: 1) Коммуникативная компетенция; 2) Теоретико-лингвистическая компетенция; 3) Методическая компетенция. В свою очередь, каждая из перечисленных компетенций включает целый набор других компетенций. Например, в составе коммуникативной компетенции выделяются: языковая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, межкультурная, социальная и др. Коммуникативная компетенция, в целом, обеспечивает владение иностранным языком на определенном уровне. Однако известно, что практическое владение иностранным языком даже на самом высоком уровне еще не обеспечивают учителю полного успеха в обучающей деятельности. Профессиональный стандарт педагога требует для реализации обучающей деятельности, а также педагогической деятельности по реализации программ основного и среднего общего образования знания основ методики преподавания предмета как одной из общетеоретических дисциплин (наряду с педагогикой, психологией, возрастной физиологией, школьной гигиеной) в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач. Следовательно, важное место в подготовке студентов – будущих учителей иностранного языка занимает формирование методической компетенции.

Структура методической компетенции сложна и многопланова. Она включает в себя интегративный синтез дидактических, психолого-педагогических, лингвистических знаний, а также целый ряд интеллектуальных и практических умений и навыков. Задан-

ными требованиями (нормами) этого вида компетенции выступают комплексные умения учителя выполнять в своей обучающей деятельности такие операционно-структурные функции (т.е. виды деятельности), как коммуникативную, конструктивно-планирующую, организаторскую и гностическую. Методическая подготовка учителя-профессионала предполагает также владение исследовательской и креативной компетенциями, позволяющими решать сложные профессионально-методические задачи на репродуктивно-творческом и творческом уровнях в различных типах образовательных учреждений (Скрипникова, 2010).

Дисциплина «Методика обучения иностранным языкам», к изучению которой вы приступаете, в качестве главного результата предполагает формирование у студентов – будущих учителей иностранного языка методической компетенции как неотъемлемой части их коммуникативно-обучающей способности на уровне, обеспечивающем готовность студента к производственной педагогической практике в образовательных учреждениях различного типа.

Для достижения такого результата в ходе изучения курса «Методика обучения иностранным языкам» предполагается создание благоприятных условий для решения следующих задач:

- раскрыть теоретические основы методики обучения ИЯ (иностранного языка) на этой базе сформировать у будущих учителей фундамент методологической культуры, необходимый для корректного использования теоретических познаний при решении вопросов, относящихся к практике преподавания;

- ознакомить студентов с основными направлениями в истории развития отечественной и зарубежной методики обучения ИЯ и современными технологиями обучения иностранных языков в школе и других образовательных учреждениях;

- формирование у студентов способности критического мышления при оценке различных, принятых в отечественной и зарубежной практике, подходов и методов обучения иностранному языку как средству межкультурного общения;

- формирование у будущих учителей иностранных языков базовых умений профессионально-коммуникативной компетенции как интегративной способности решения многообразных методических задач в соответствии с конкретными условиями обучения на репродуктивно-творческом и творческом уровнях;

- развитие творческого методического мышления и методической рефлексии в процессе моделирования воображаемых и реальных педагогических ситуаций с учетом конкретных условий обучения: трудностей усваиваемого учебного материала, возрастных и индивидуальных особенностей школьников, уровня обученности, этапа обучения и типа образовательного учреждения и др.;

- совершенствование навыков ведения исследовательской работы в процессе поиска информации на основе печатных и электронных носителей, эффективной работы с научной литературой, применения различных креативных техник переработки и осмысления информации: техники критического чтения, картирования мыслительных процессов, применения знаково-символической наглядности и др.;

- развитие креативной направленности личности будущего учителя посредством создания благоприятных условий для успешной самореализации в различных ситуациях профессионально-педагогического сотрудничества в устной и письменной коммуникации;

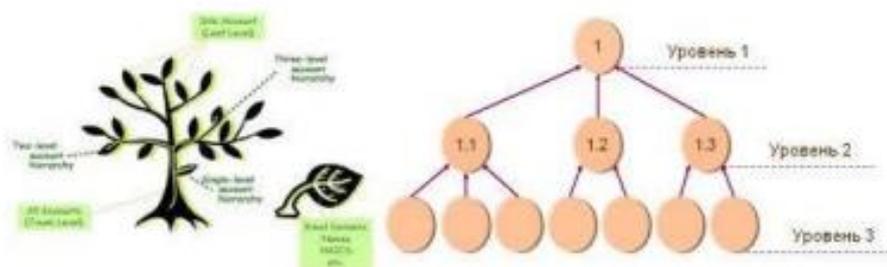
Известно, что успех деятельности зависит от качества её целеполагания – формулирования целей как планируемого результата. Чем сложнее цель, тем многочисленнее перечень задач, которые необходимо решить на пути достижения цели. Умение целеполагания, т.е. умение ставить цели, разделить их на общие и второстепенные, выстраивать их в нужной иерархии и пр., является важнейшим профессиональным умением. Существует много техник целеполагания. Одна из них называется «Дерево целей».

Дерево целей – это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность целей экономической систе-

мы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»). Этот метод широко применяется для прогнозирования возможных направлений развития науки, техники, технологий, а также для составления личных целей, профессиональных, целей любой деятельности или организации.

Задание: Составьте дерево целей изучения дисциплины «Методика обучения иностранному языку» в том виде, как вы представляете его в настоящий момент, опираясь на свои ожидания и тот перечень задач, с которым вы познакомились в ходе данной лекции. При изображении дерева за основу вы можете использовать предлагаемые ниже варианты, или свой собственный креативный вариант. Будьте готовы представить и прокомментировать своё дерево перед аудиторией. Задание можно выполнять рабочими группами численностью 3–4 человека.

В заключение заслушиваются несколько вариантов целеполагания. Организуется рефлексия, в процессе которой студенты дают свою оценку выступлениям, делают вывод о том, что из услышанного и увиденного они хотели бы перенять в собственный опыт.



Практическое занятие (примеры вопросов для обсуждения)

Задачи занятия:

- 1) активизировать представления о требованиях современного общества к уровню владения иностранными языками;
- 2) развивать умение находить и анализировать информацию из разных источников, сопоставлять, делать выводы.

Вопросы для обсуждения

1. Как изменилась система иноязычного образования в последние годы? Можно ли сказать, что интерес к иностранному языку (ИЯ) усилился?
2. Какие подходы являются ведущими в современном образовании?
3. Какие базовые компетенции должны быть развиты у европейца?
4. Какое место занимает иностранный язык в современном образовании?
5. Почему предмет ИЯ нельзя отнести ни к одной из групп предметов школьного курса? В чём специфика предмета ИЯ в отличие от других школьных предметов и от предмета «Родной язык»?

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НАУКА

Содержание лекции: Значение понятия «Методика обучения иностранным языкам» (МОИЯ); статус МОИЯ как науки на различных этапах общественного развития; объектно-предметная область МОИЯ как науки; базисные и смежные науки МОИЯ; категориальный аппарат МОИЯ; методы исследования.

Основные понятия:

1. Методика обучения иностранным языкам как наука.
2. Объект исследования методики обучения ИЯ.
3. Предмет исследования методики обучения ИЯ.
4. Теоретические основы методики обучения ИЯ.
5. Базисные науки методики обучения ИЯ.
6. Смежные науки методики обучения ИЯ.
7. Методы исследования МОИЯ.

Давайте обсудим:

1. С чем ассоциируется у вас понятие «Методика обучения иностранным языкам»? Приведите примеры ситуаций, в которых вы встречали и сами употребляли это понятие. Как вы считаете, есть ли разница в употреблении значения понятия «Методика обучения иностранным языкам» в следующих случаях:

- «В этом семестре я начинаю изучать МОИЯ»;
- «Этот учитель прекрасно владеет методикой обучения ИЯ»;
- «На первом курсе мы читали статьи по методике обучения ИЯ»?

Если есть, то в чем она выражается?

2. Чем, на ваш взгляд, различаются понятия «методология» и «методика»?
3. Что общего, по вашему мнению, в понятиях дидактика, лингводидактика и методика? В чем их отличия?
4. Как вы думаете, можно ли назвать методику обучения иностранным языкам самостоятельной наукой, если да/нет, то почему?

Задание 1: Посмотрите на выходные данные пособий по методике обучения иностранным языкам. Что вы можете сказать о понятии «методика» на основе сравнения названий этих литературных источников:

1) Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика* : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

2) Колкер Я.М. и др. *Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие* / Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М. Еналиева. М.: М.: Издательский центр «Академия», 2001. 264 с.

3) Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. Яз.»* М.: Просвещение, 1990. 224 с.

4) Шатилов С.Ф. *Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» - 2-е изд-е, дораб.* М.: Просвещение, 1986. 223 с.

а) Методика – это теория или практика?

б) Почему нужны разные пособия по методике для обучения различным языкам (немецкому, французскому, русскому как иностранному)?

с) Чем, на ваш взгляд, отличается теоретическая методика от практической?

Задание 2: В ходе работы на лекции составьте список фамилий ученых-методистов, которые внесли вклад в развитие методики обучения ИЯ как науки.

Значение понятий «методика», «объект и предмет исследования методики обучения ИЯ»

Слово «методика» имеет греческо-латинские корни: *methodus/methodos* и означает «путь, подход, ведущий к определенной цели».

Слово «методика» может употребляться в *трех значениях*:

1. Теоретический курс, учебная дисциплина в педагогическом вузе «Методика обучения иностранному языку».
2. Технология – совокупность форм, методов и приемов работы учителя (Практическая методика).
3. Самостоятельная наука.

В настоящей лекции мы остановимся подробнее на последнем значении слова «методики».

Вопрос 1: Что такое наука?

Наука – есть «система знаний о закономерностях развития природы, общества и мышления, а также отдельная отрасль таких знаний. Общественные науки. Естественные науки. Гуманитарные науки» – С.И. Ожегов «Толковый словарь русского языка».

Вопрос 2: Какой наукой является «методика»?

Методика обучения иностранным языкам как гуманитарная наука является самостоятельной наукой. Вопрос о научной самостоятельности методики на разных этапах ее развития рассматривался по-разному. В 30-е годы XX века методика считалась приложением сравнительного языкознания, затем, позже, прикладной отраслью языкознания, а в 50-е годы прошлого столетия ее стали считать прикладной психологией.

В настоящее время научная самостоятельность методики считается общепризнанной, чему немало способствовало выделение основных факторов, определяющих ее самостоятельность. Важнейшим из них является выделенные закономерности процесса обучения иностранному языку и специфика самого предмета «Иностранный язык», основной целью которого является формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

В свое время М.В. Ляховицкий называл методику *относительно* самостоятельной педагогической наукой, поскольку она исследует цели, содержание, методы и средства обучения, а также способы учения и воспитания на материале ИЯ.

Р.К. Миньяр-Белоручев относит методику к разделу дидактики, исследующему существующие и вновь появляющиеся методы обучения ИЯ.

В последнее десятилетие 20 века на страницах научной методической литературы разгорелся спор о новом названии методики как науки. В частности, некоторые ученые предлагали заменить термин «методика» термином «лингводидактика». Данный термин появился, когда была выявлена общность в обучении всем языкам. Он стал вытеснять термин «методика» в значении «частная дидактика». С.Ф. Шатилов считал, что название «лингвистика» для методики преподавания иностранных языков представляется неточным. И.Л. Бим полагает, что такой взгляд можно считать возможным, если иметь в виду определенную иерархию:

- лингводидактика;
- методика обучения одному конкретному языку;
- методика обучения другому конкретному языку.

В стремлении избежать многозначности термина «методика» И.Л. Бим предложила заменить его в значении «частная дидактика» на термин «теория и практика обучения конкретному предмету», например, «теория и технология обучения английскому языку».

Бесспорным является то, что методика – есть система знаний об обучении иностранным языкам.

Обучение – есть специфический вид общественной, деятельности, передача опыта от одного поколения к другому.

Обучение иностранному языку – передача знаний об иностранном языке и способах формирования и формулирования мысли средствами иностранного языка, а также формирование навыков и развитие умений по реализации этих способов.

Таким образом, **методика как наука** – есть система знаний о закономерностях процесса обучения иностранным языкам, о путях, способах, приемах воздействия на него с целью управления им.

Наука считается *самостоятельной*, если она имеет объект исследования, предмет исследования, категориальный аппарат, экспериментальную базу, рабочее поле для проверки научно обоснованных гипотез.

Объект исследования – это то, что познается, то, на что направлена познавательная деятельность.

Объектом методики как науки является **процесс обучения** иностранному языку – двусторонний процесс, включающий деятельность преподавания (деятельность учителя) и учение (деятельность ученика), которые составляют две взаимодействующие подсистемы, образующие единую систему, функционирующую по определенным закономерностям. С.Ф. Шатилов помимо процесса обучения в предмет методики включает также «особенности воспитания, образования всесторонне развитой личности средствами иностранного языка в разных условиях».

Р.К. Миньяр-Белоручев дает другое определение объекту методики – «конкретно и независимо от человека существующие способы обучения (объяснение, показ и подкрепление) и способы учения (осознанное восприятие, повторение, поиск)».

И.Л. Бим считает, что объектом методики является педагогический (учебно-воспитательный) процесс – взаимодействие учителя и учащихся, опосредуемые средствами обучения в разных организационных формах (урок, домашняя работа, внеклассная работа).

Предмет методики – это накопленные об объекте знания (теории, моделирующие процесс обучения в целом) и его фрагменты (цели, задачи, содержание, структура, методы, приемы, средства, способы контроля, формы организации учебно-воспитательного процесса). Особенности предмета исследования науки методика обучения иностранным языкам заключаются в том, что он является *многоаспектным и многоплановым*, что проявляется не в эклектическом соединении данных других наук, а в их переосмыслении и трансформации. В результате появляются знания качественно нового уровня – методические знания.

В настоящее время методика как теория обучения разделяется на две объективно сложившиеся функционально различные методики – общую и частную.

Общая методика изучает закономерности и особенности процесса обучения иностранным языкам вообще, независимо от того, о каком иностранном языке идет речь. Ветви общей методики:

- историческая методика;
- экспериментальная методика;
- сравнительная методика;
- применение технических средств обучению иностранным языкам.

Частная методика исследует обучение тем языковым явлениям, которые являются специфичными для конкретного иностранного языка. Примеры частных методик:

- Методика обучения конкретному языку (английскому, немецкому, русскому как иностранному и др.);
- Методика обучения различным видам речевой деятельности (говорению, аудированию, чтению, письму);
- Методика обучения речевым навыкам (фонетическим, лексическим, грамматическим);
- Методика обучения иностранному языку в конкретных условиях обучения: в дошкольных учреждениях, в школе (начальной, основной старшей), вузе и т.д.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам

Имея в качестве объекта исследования процесс обучения иностранным языкам, методика не может существовать и плодотворно развиваться без тесной связи с широким кругом наук, знания которых составляют теоретические основы методики ИЯ. В своем развитии методика опирается на базисные и смежные науки. Роль каждой из этих наук для методики определяется характером связи с ней.

Такие науки, как лингвистика, психология, педагогика находятся в более тесной связи с методикой, чем другие науки. Поэтому их называют *базисными* для методики науками. Данные базисных наук используются методикой для формирования собственных исследовательских и обучающих концепций. Данные базисных наук составляют следующие основы методики.

1. *Методологические основы*: изучение различных теоретических подходов, позволяющих вести исследования по проблемам методики, критический анализ взаимоотношений теории и практики обучения иностранным языкам, выявление белых пятен, существующих в проблематике исследований.

2. *Лингвистические основы*. Методика опирается на данные и закономерности лингвистики – науке о языке, поскольку язык – предмет обучения – исследуется лингвистикой. Лингвистика описывает основные свойства конкретного языка, формулирует их в правилах, которые активно используются методикой при разработке конкретных обучающих моделей. Характерным примером в этой связи является использование методикой лингвистических моделей для создания системы речевых образцов.

3. *Психологические основы*. Связь методики с психологией осуществляется в двух направлениях:

- по линии педагогической психологии, которая исследует пути формирования знаний, навыков, умений, осуществления высших психических функций в процессе обучения. Важную роль для развития методических исследований играют, например, теория навыков и умений, разработанная в психологии, теория личности и др.

- по линии использования данных психологии речи (психолингвистики или лингвopsихологии). Исследуя проблемы обучения речевой деятельности на иностранном языке, методика активно использует материалы и методологию как общей психологии, так и ее частных разделов. Так, в становлении современных методических концепций сыграла, например, теория речевых механизмов, разработанная видными советскими психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым, И.А. Зимней.

Следует помнить, что, используя общепсихологические концепции, методика уточняет их на материале собственного предмета и обогащает общепсихологическую теорию деятельности такими специфическими категориями, как речевой навык, речевое умение. Следовательно, связь методики с психологией следует понимать не как элементарное использование методикой психологической теории, а как двусторонние диалектические отношения, способствующие взаимному уточнению, дополнению и обогащению теорий двух наук.

4. *Дидактико-педагогические основы*. Методика основывается на общих положениях дидактики и теории воспитания, соотносясь с ними как частное с общим, ибо дидактика формулирует закономерности, принципы и правила обучения и воспитания в целом, а методика конкретизирует эти положения применительно к учебному предмету «иностранному языку». Таким образом, характер связи между дидактикой и методикой можно определить как отношение общей теории к частной форме ее реализации на материале конкретного предмета, поскольку методика и дидактика имеют общие основные категории, составляющие понятийный аппарат обеих наук. Общее прослеживается также в их основных дидактических принципах.

Методика опирается также на данные многих других, так называемых *смежных наук*, например, социология, физиология, кибернетика, лингвострановедение, литературоведение, математическая статистика, история, география и др.

Методика обучения иностранным языкам как самостоятельная наука постоянно развивается, обогащаясь новыми теориями и знаниями. *Источниками развития методики как науки являются:*

1) Теоретический фундамент самой методики обучения иностранным языкам, на основе которого проводятся различные исследования с целью подтверждения или опровержения разработанных гипотез, что, в конечном счете, приводит к созданию новых концепций обучения, к разработке ценных методических рекомендаций.

2) Теоретический анализ достижений смежных наук с целью более глубокого проникновения в объект исследования, что помогает идти к намеченной цели более рациональным путем.

3) Изучение и обобщение положительного опыта преподавания учителей иностранных языков.

4) Критический анализ различных методических школ и направлений прошлого и настоящего с целью выявления прогрессивных тенденций, которые можно было бы успешно использовать в современном преподавании иностранного языка.

Задание 3: Чтобы более отчетливо представить себе вклад той или иной науки в решение проблем обучения иностранным языкам, попробуйте определить, знания каких научных областей необходимо привлечь, для того чтобы ответить на такие сугубо методические вопросы, как:

1) Является ли овладение иностранным языком когнитивным процессом?

2) В каком возрасте лучше всего начинать изучение иностранного языка (первого, второго)?

3) Чем отличается речевое поведение отдельных индивидов? На чем основываются эти различия?

4) Как оценить степень сформированности речевого навыка и развития речевого умения?

5) Какими социальными (общественными) факторами определяется употребление языка?

6) Какие факторы определяют речевое поведение в конкретной ситуации?

7) Как групповое обучение влияет на процесс применения языка?

8) Какое влияние оказывают условия обучения на овладение ИЯ?

9) Чем должны отличаться нормы владения ИЯ в различных учебных заведениях?

10) Каким образом организовать процесс обучения ИЯ на конкретном уроке?

Категориальный аппарат методики обучения иностранным языкам

Будучи самостоятельной наукой, методика обучения иностранным языкам сформировала собственный *терминологический аппарат* (базисные категории, основные понятия).

Категория – общее понятие, отражающее наиболее существенные связи и отношения реальной действительности и познания (Ожегов, 1992).

В методике обучения иностранным языкам в качестве главных базисных следует рассматривать такие категории как: метод, прием, система обучения. Определенными качествами базисных категорий обладают и такие понятия, как принцип, подход, учебно-воспитательный процесс (И.Л. Бим), средство обучения, упражнение (Е.И.Пассов).

Понятие **«метод»** трактуется различными авторами по-разному.

Педагогическое определение метода – система целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержания образования и тем самым достижения целей обучения.

Психологическое определение – совокупность принципиальных положений, лежащих в основе всех тех приемов и способов, которые практически используются в процессе обучения.

В методике обучения иностранным языкам понятие «метод» имеет также различные толкования и употребляется в широком и узком значениях.

Дадим несколько определений метода в **широком значении**.

- «**Обобщенная модель** реализации **основных компонентов учебного процесса** по ИЯ, в основе которого лежит определенная **доминирующая идея** решения **главной методической задачи**» (М.В. Ляховицкий)

- «**Система целенаправленных действий учителя с одной стороны, и учебных действий учащихся, с другой**, обеспечивающих достижение коммуникативных, воспитательных и образовательных **целей обучения**» (С.Ф.Шатилов)

- «**Общее генеральное направление, целостная стратегия обучения** в определенный исторический период» (И.Л. Бим).

Вопрос 3: Что вы находите общего и различного в подходах указанных методистов к определению понятия «метод» в широком значении?

По мнению А.Н.Щукина, и его мнение можно, на наш взгляд, считать объединяющим приведенные выше определения, толкование термина «метод» метод в широком значении, которое следует закрепить за методикой, – это **направление в обучении**, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения.

Таких методов-направлений в истории методики обучения иностранным языкам выделяется несколько групп:

- Сознательные.
- Прямые.
- Интенсивные.
- Комбинированные.

Понятие «метода» в **узком значении** синонимично понятию «прием»:

- «**Конкретные действия**, операции учителя, цель которых **стимулировать учебную деятельность** учащихся для решения **частных задач** обучения», например, объяснение, показ, подкрепление, побуждение, наблюдение, контроль (Р.К. Миньяр-Белоручев).

- «**Элементарный методический поступок**, направленный на решение **конкретной задачи на определенном этапе практических занятий**», например, беспереводный способ семантизации слов осуществляется такими приемами, как: толкование, наглядность, разбор слова по словообразовательным элементам и др. (С.Ф.Шатилов).

И.Л. Бим выделяет методы (способы) преподавания (показ, объяснение, организация тренировки, организация применения) и методы учения (ознакомление, размышление, сознательное восприятие, тренировка, применение).

А.А. Миролюбов формулирует методы обучения, реализуемые в системе приемов, несколько иначе:

- объяснительно-иллюстративный метод;
- метод организации тренировки с целью овладения инвариантной речевой единицей;
- метод рецептивного овладения единицами речи в неварьируемых условиях;
- метод репродуктивного усвоения вариативных речевых единиц;
- метод продуктивной поисковой речевой деятельности (активное говорение);
- метод рецептивной поисковой деятельности.

Вопрос 4: Какое из приведенных определений понятия «метод» в узком значении является для вас более понятным и почему?

Подход – тактическая модель процесса обучения.

В истории методики прослеживается целый ряд подходов, которые применялись в обучении иностранным языкам в разные исторические периоды и применялись в рамках соответствующего метода обучения (в широком смысле):

- дедуктивно-сознательный (грамматико-переводный метод);
- **бихевиористский подход** – овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы (прямой, аудио-лингвальный, аудио-визуальный методы);

• *индуктивно-сознательный подход* – овладение языком путем наблюдения за речевыми образцами; в процессе такого наблюдения усваиваются языковые правила и способы их употребления в речи (смешанный метод);

• *когнитивный (познавательный) подход* – сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний (активный метод);

• *интегрированный (сознательно-подсознательный) подход* – предусматривает органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что способствует параллельному овладению знаниями и речевыми навыками и умениями (интенсивный метод).

В организации речевого и языкового материала выделяются такие подходы, как:

- формально-структурный;
- логико-смысловой;
- содержательно-формальный;
- структурно-функциональный;
- функциональный.

Подробное описание этих подходов будет дано в Лекции 3.

С точки зрения организации процесса обучения в настоящее время широко используются:

• *социокультурный подход*, согласно которому занятия по иностранному языку проходят в тесном взаимодействии с ознакомлением со страной и культурой изучаемого языка. Обучение иноязычному общению при этом протекает в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира.

• *интерактивный подход*, предполагающий организацию учебного процесса по иностранному языку как социального взаимодействия всех его участников учителя и учеников, учеников между собой. Центральной идеей такого обучения является развитие у обучаемых умений посредством в процессе межличностного общения и критического мышления как конструктивной интеллектуальной деятельности.

• *обучение с помощью базы данных (Data-driven learning)* – современный подход к обучению, опирающийся на индуктивные процессы познания и языковую базу данных (аутентичных устных и письменных текстов, языкового и речевого материала), предлагаемую зачастую в форме компьютерных программ. Согласно этому подходу учащимся следует развивать умение учиться, самостоятельно решать задачи, связанные с осознанием языковой формы.

• *решение коммуникативных задач (Task-based approach)* – подход, при котором процесс обучения представляет решение целого ряда коммуникативных заданий (задач), предлагаемых учителями. При этом учащиеся, выполняя речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой учащихся или учителем, пытаются найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи, используя не только речевые, но и физические действия, жесты, мимику и т.д.

Принцип – нормативное положение, закономерность, которой следует руководствоваться в целях достижения эффективности обучения.

Выделяют три группы принципов: общедидактические, общеметодические, частнометодические.

Общедидактические принципы:

- сознательности;
- научности;
- прочности;
- систематичности;
- активности и самостоятельности;
- доступности;

- наглядности;
- воспитывающий характер обучения;
- положительного эмоционального фона;
- руководящей роли педагога;
- всемерного стимулирования и мотивации положительного отношения к учению.

Вопрос 5: Как вы думаете, есть ли отличия в применении общедидактических принципов на уроке иностранного языка от урока по другим предметам (например, русскому языку)?

Общедидактические принципы имеют специфическое преломление в процессе преподавания иностранных языков. Так, *принцип сознательности* на занятиях по иностранному языку реализуется как принцип сознательной основы овладения иностранным языком. В частности, он подразумевает:

- понимание целей и задач учебной деятельности;
- понимание важности практического применения знаний, навыков, и умений;
- умение контролировать себя, свою учебную и речевую деятельность;
- единство теории и практики;
- использование, где необходимо, родного языка в целях лучшего уяснения своеобразия языковых явлений, сознательного преодоления интерференции.

Кроме того, говоря о принципе сознательности в обучении иностранному языку в школе, следует учитывать, что данный процесс (обучение) осуществляется в условиях отсутствия языковой среды. Поэтому интуитивность (неосознанность) владения языковыми средствами должно дополняться точными и глубокими знаниями практического характера. Сознательная основа обучения выражается также в высокой роли мотивации учащихся, развития у них внутренней активности (потребности, интереса, воли) при овладении языком. Для этого особое внимание на уроке иностранного языка должно уделяться созданию у учащихся осознанной потребности как источника внутренней активности индивида. Основа мотивации – проблемность обучения, решение проблемных речевых задач. Творческий подход должен сочетаться с внушительным объемом мнемической деятельности. Большое значение должно также отводиться и развитию самостоятельности в добытии знаний и формированию иноязычных речевых навыков и умений.

Общеметодические принципы вытекают из общедидактических принципов. Их реализация является непременным условием эффективности учебного процесса, метода обучения. Р.К. Миньяр-Белоручев относит к таким принципам, например:

- *принцип дифференцированного подхода* в обучении иностранным языкам. Этот принцип предполагает использование различных методов, приемов обучения, разных упражнений в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала, возраста учащихся, их способностей, качеств;

- *принцип управления процессом обучения*, согласно которому необходимо ясно представлять себе промежуточные цели обучения, мотивационное обеспечение всего учебного процесса, деление всего языкового материала на учебные дозы и определение последовательности их введения и повторяемости, периодичность контроля, коррекции и других учебных действий. К основным средствам управления относятся книги для учителя, информационно-коммуникативные материалы, алгоритмы, обучающие компьютерные программы и учебные фильмы, материалы для лабораторных работ и др.

- *принцип вычленения конкретных ориентиров*. Согласно теории поэтапного формирования умственных действия П.Я. Гальперина, выделяются три типа ориентиров: образцы действий, описание способа выполнения этих действий, опорные точки правильного выполнения этих действий. Эти типы ориентиров совпадают с тремя основными способами обучения: показом, объяснением, подкреплением.

- *принцип комплексного подхода к мотивации* в обучении иностранному языку. Мотивация – есть система побудительных причин человеческого поведения, теоретиче-

ской и практической деятельности. Данный принцип – есть развитие важнейшего принципа дидактики – принципа активности, с использованием разнообразных внешних и внутренних стимулов.

Кроме того, к общеметодическим принципам относятся:

- принцип коммуникативности;
- принцип учета родного языка;
- принцип ведущей роли коммуникативной практики на всех этапах и во всех видах работы и др.

Частно-методические принципы:

- принцип учета психологической природы овладения вторым языком как средством общения;
- принцип ситуативности;
- принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности;
- принцип коллективного взаимодействия;
- принцип жизненной ориентации;
- принцип развития речемыслительной деятельности;
- принцип личностно-ориентированной самостоятельной работы;
- принцип филологизации обучения и др.

Последние пять принципов сформулированы как ведущие при гуманистическом подходе к обучению.

Система обучения (методическая система) – всеобщая модель учебного процесса, соответствующая определенной методической концепции, на основании которой обуславливаются цель, формы, содержание и средства обучения, отбор материала (М.В. Ляховицкий).

Другое определение данной категории дал К.И. Саломатов: «Информационная система, в основе которой лежат процессы приема, переработки, хранения и передачи информации для обеспечения общеобразовательного и воспитательного уровня обучаемых и общения их к иноязычному речевому поведению и иноязычному общественному опыту».

И.Л. Бим говорит, что система реализуется в учебно-методическом комплексе и включает ряд взаимосвязанных компонентов: цель, содержание, средства и методы (приемы или способы) обучения. Этот же автор считает необходимым включить в категориальный аппарат методики и такое понятие как «учебно-воспитательный процесс».

Перечисленные нами категории носят общедидактический характер. Ими оперируют все методики обучения, при этом каждая из них вкладывает свое понятие и содержание. Методика обучения иностранным языкам помимо этого пользуется, естественно, терминами, которые присущи только ей, и которые, придя из других наук, заняли в ней свое прочное место. Так, например, в конце прошлого столетия в методику обучения иностранным языкам прочно вошел и утвердился термин **«компетенция»**. Применение данного понятия к области обучения иностранным языкам означает осознание важности практико-ориентированного подхода в овладении языковыми знаниями, речевыми навыками и умениями. Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается в настоящее время как предметный результат и интегративная практическая цель обучения иностранному языку – формирование способности и готовности осуществлять межличностное межкультурное общение средствами иностранного языка.

Среди относительно новых терминов следует также выделить термин **«технология»** – совокупность принципов, методов (приёмов), средств обучения. Часто наблюдается подмена этим термином термина «методика» в его прикладном значении, хотя между этими понятиями есть явные различия. Называя методику обучения «технологией», некоторые исследователи, закономерно придавая большое значение современным технологиям, низводят методику до рецептурного уровня.

В настоящее время помимо исконных терминов в методику приходит огромное количество новых терминов, большая часть из которых имеет англоязычное происхождение.

Это связано, с одной стороны, с объективными процессами (широким распространением английского языка как языка международного общения), с другой стороны, с некоей модой на иноязычные термины и со стремлением усилить наукообразность текста, к примеру, «необходима *сепарация* учащихся по группам». Однако это не всегда способствует лучшему пониманию текстов. Важно, чтобы применение новых терминов было обосновано и не приводило к смысловым искажениям, к непониманию текста. Эта задача была в значительной степени решена благодаря выходу в свет «Англо-русского терминологического справочника по методике преподавания иностранных языков», 2001г. (авторы И.Л. Колесникова и О.А. Долгова).

Методы исследования в методике обучения иностранным языкам

Методы исследования в методике обучения иностранным языкам делятся на основные и вспомогательные.

Основными методами исследования в методике являются: анализ теоретической литературы по методике и смежным наукам, эксперимент, опытное обучение, пробное обучение, обобщение положительного опыта учителей, научно фиксируемое наблюдение.

Вспомогательными методами исследования являются тестирование, анкетирование, беседа, хронометрирование и др.

Остановимся несколько подробнее на таком методе исследования как эксперимент, поскольку другие методы получили достаточно полное освещение в спецкурсе «УИРС» (Скрипникова, 2002).

Эксперимент можно рассматривать, по утверждению П.Б. Гурвича, как вид практики. Но это практика особого склада, практика, у которой помимо проверочной и доказательной функций есть еще и другие, гораздо более сложные и существенные для развития методической теории. Основоположники советской психологии обучения иностранным языкам В.А. Артемов, Б.В. Беляев называли методику преподавания ИЯ *экспериментальной наукой*, вкладывая в это понятие определенное содержание. Экспериментальными называются не те науки, в которых возможны и нужны эксперименты (тогда бы все науки были экспериментальными), а те, в которых в силу определенных обстоятельств эксперимент является источником и генератором теории, т.е. где теория создается и порождается как в ходе, так и в итоге эксперимента в неразрывном единстве с дедуктивным элементом исследования.

Каковы же обстоятельства, которые делают методику экспериментальной наукой, т.е. обеспечивают эксперименту важнейшую роль в порождении теории? На этот вопрос отвечает П.Б.Гурвич.

Первое из этих обстоятельств – это недостаточная достоверность многих данных и положений базисных наук методики, прежде всего, психологии, неразработанность многих ее проблем, решение которых могло бы составить прочный фундамент методических исследований. Кроме того, не решены или недостоверно решены практически все проблемы самой методики (в первую очередь, так называемые методообразующие проблемы), на которые можно опереться при исследовании производных от них вопросов.

Второе, не менее важное обстоятельство, – это несоотнесенность достоверных данных положений базисных наук, главным образом, психологии, с процессом овладения иностранным языком.

Третье обстоятельство – это многофакторный характер методики как науки, что выражается в зависимости решения каждого вопроса от свойственного только данным условиям комплекса воздействующих факторов, в невозможности генерализованных, всегда и везде действительных решений.

В силу указанных обстоятельств, подчеркивает П.Б. Гурвич, сама разработка (а не проверка или доказательство) методической теории немислима без активнейшего участия эксперимента. Эксперимент – это поле для конкретной и точной, а не просто умозрительной аппликации данных и положений базисных наук к процессам усвоения языка. В эксперименте и только в нем, может использоваться во всех деталях действие психологиче-

ских, психофизиологических и других закономерностей в конкретных условиях обучения. Кропотливый анализ процессов, организуемых и стимулируемых в эксперименте, раскрытие их сущности и глубинного содержания на конкретном материале экспериментальных данных – все это необходимо, чтобы создать теорию, способную решить «вечные» вопросы методики.

Что же считается неотъемлемыми признаками эксперимента?

Сам термин «эксперимент» происходит от латинского глагола *experiri* – испытывать, испытать. Эксперимент внедрился в гуманитарные науки из точных, где это понятие имеет совершенно однозначное содержание, и где к эксперименту предъявляются давно установившиеся требования. Очевидно, что эти требования должны предъявляться и к методическому эксперименту.

Методический эксперимент – это организованная для решения методической проблемы совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, неотъемлемыми признаками которой являются:

1. Точная ограниченность во времени (начало и конец).
2. Наличие предварительно сформулированной *гипотезы* (или нескольких гипотез).
3. План и организационная структура, адекватные выдвинутым гипотезам.
4. Возможность изолированного учета методического воздействия исследуемого фактора.
5. Измерение исходного и заключительного состояния релевантных для проблемы исследования знаний, умений и навыков испытуемых по критериям, соответствующим специфике рассматриваемой проблемы и цели эксперимента.

Под *гипотезой* в методическом эксперименте понимается научно обоснованное предположение о возможном улучшении результатов обучения при внесении определенных изменений в содержание, последовательность, форму, приемы или средства обучения при сохранении всех остальных условий процесса обучения.

Существуют различные виды эксперимента.

1. По цели:

- Разведывательный (поисковый);
- Основной (базовый);
- Повторный (дополнительный);

2. По условиям:

- Естественный (Классный);
- Лабораторно-групповой;
- Индивидуальный;

3. По методике проведения:

- Традиционный;
- Перекрестный;

4. По срокам:

- Длительный (систематический);
- Кратковременный (эпизодический).

Формы и методы проведения эксперимента в максимально возможной мере для конкретных условий должны отражать сущность исследуемого явления. Причем проникновение в сущность исследуемого надо обеспечить кратчайшим путем, минимально необходимыми расходами времени, усилий, средств экспериментатора. Из ряда возможных вариантов эксперимента следует выбирать наиболее информативный, дающий всестороннее представление об исследуемом явлении, наиболее валидный с точки зрения отражения сущности исследуемого явления, наиболее репрезентативный с точки зрения выборки объектов изучения, отражающих типичность явления, наиболее короткий по времени, менее трудоемкий при сохранении его результативности (Ю.К. Бабанский).

В учебно-исследовательской деятельности студентов наиболее эффективными при выполнении курсовых и выпускных проектов можно считать микроэксперимент и пробное обучение, которые имеют много сходного в процедуре проведения.

Микроэксперимент – проводится с минимальным охватом участников, организуется отдельными педагогами с целью совершенствования собственной деятельности. Полученные в таком эксперименте знания могут передаваться в процессе обмена опытом, через выступления и публикации самого педагога и тех, кто наблюдал (анализировал) его опыт (Борытко Н.М.)

В ходе *пробного обучения* исследователь формулирует рабочую гипотезу, которую проверяет в ходе занятий одной из учебных групп, сравнивая результаты обучения с достижениями учащихся другой группы, где обучение проводится по традиционной программе. В пробном обучении присутствуют: а) неварьируемые переменные (число учебных групп, изначальный уровень владения языком участников обучения, устанавливаемый в результате тестирования; учебный материал, по которому будут проводиться занятия); б) варьируемые переменные – приемы обучения, используемые в разных группах (если ставится цель проверить эффективность таких приемов), либо пособия, разработки, эффективность которых устанавливается в сравнении с другими пособиями (разработками) (Щукин, 2004).

Таким образом, методика обучения иностранным языкам – есть самостоятельная наука, имеющая свой объект, предмет, категориальный аппарат и методы исследования. Научную основу данной науки составляют теоретические положения и экспериментальные данные самой методики, а также данные и положения базисных и смежных наук в их диалектическом единстве.

Практическое занятие (Пример)

Задачи занятия:

- 1) углубить представления о комплексном характере МОИЯ, расширить представления о влиянии различных наук на МОИЯ и влиянии МОИЯ на развитие этих наук;
- 2) формировать умения приводить аргументы и контраргументы для участия в дискуссии, формулировать собственные суждения на основе имеющихся знаний.

Вопросы для обсуждения :

1. Чем занимается и что изучает МОИЯ? Что считают объектом и предметом МОИЯ?
2. Какие взгляды на методику существовали и существуют в отечественной и зарубежной науке? Как эти взгляды трансформируются в настоящее время?
3. Можно ли выделить МОИЯ в самостоятельную науку или она все же является прикладной областью других наук?
4. Как необходимо менять методическую науку? Что предлагают ученые, занимающиеся этой проблемой?
5. В чем заключается комплексность методической науки, по мнению Н.Д. Гальсковой?
6. Что изучает лингводидактика? Как она связана с методикой?
7. Какие общие и специфические теоретические понятия МОИЯ вы можете назвать?
8. Какие методы исследования применяются в МОИЯ? Что можно сказать об эксперименте как методе исследования?
9. Как повлияли на развитие методики смежные науки: педагогика, психология, лингвистика? Повлияла ли МОИЯ как-либо на эти науки? Какие новые отрасли знания влияют на методику в настоящее время?

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Содержание лекции: Место лингвистического знания в методике обучения ИЯ; значение понятий «язык», «речь» и «речевая деятельность» для методики обучения ИЯ; проблема отношений языка и речи и её значение для организации процесса обучения иностранному языку; лингвистические понятия, имеющие первостепенное значение для практики обучения ИЯ; соотношение системы и нормы языка; связь различных отраслей лингвистики с методикой обучения ИЯ.

Основные понятия:

1. Лингвистика как наука.
2. Язык.
3. Единицы языка.
4. Речь.
5. Единица речи.
6. Языковой материал.
7. Структура.
8. Речевой образец.
9. Норма языка.

Давайте обсудим:

1. Как вы понимаете название данной лекции? Чем, на ваш взгляд, обусловлена необходимость рассматривать лингвистические основы методики обучения ИЯ?

2. Чем занимается наука «лингвистика»? Какое отношение наука «лингвистика» имеет к процессу обучения иностранному языку. Зачем её надо изучать будущему учителю ИЯ? Нужны ли учителю иностранного языка глубокие лингвистические знания, если целью обучения является практическое владение иностранным языком?

3. Вы являетесь студентами-лингвистами. Как вы думаете, какие знания, усвоенные вами из курса языкознания, вы непременно будете использовать при обучении иностранному языку учащихся? Когда и как вы будете это делать?

4. Вспомните свой школьный опыт изучения иностранного языка. Проявляли ли вы интерес к лингвистическим вопросам? Если да, то в какой форме?

5. Что такое лингвистический кругозор? Нужно ли на уроках иностранного языка развивать лингвистический кругозор у всех учащихся, или только у отдельных, проявляющих особый интерес к языку? Как в этом случае поступал ваш школьный учитель иностранного языка?

Место лингвистического знания в методике обучения иностранным языкам

Лингвистика – это наука, которая изучает *языки* как определенные кодовые системы, принятые в том или ином коллективе людей и служащие этим коллективам для осуществления *актов коммуникации*. Данная наука устанавливает степень нормативности употребительности того или иного языкового явления, стилистические особенности различных контекстов, функциональные отличия различных видов форм речи, *отличия языка и речи* и т.д.

Отношение языкознания и методики обучения иностранным языкам трактуется по-разному. В свое время некоторые лингвисты и методисты рассматривали методику как «прикладную лингвистику», считая лингвистику главной (базисной) для методики наукой (Л.В. Щерба). Эти ученые считали, что методы преподавания должны базироваться на данных лингвистики, поскольку речь идет об обучении языку, а детальное изучение и описание его системы и функционирования входит в компетенцию лингвистики.

Другая группа ученых возлагала большие надежды на психолингвистику (А.А. Леонтьев), которая изучает «отношения между системой языка и языковой способностью».

Важность данной науки, возникшей на стыке психологии и лингвистики, бесспорна и будет рассмотрена нами отдельно.

Как бы то ни было, данные лингвистики имеют для методики свою очевидную ценность. Методика всегда использовала и использует основные понятия и закономерности лингвистики, т.к. они определяют специфику *объекта обучения*, а именно, иностранного **я з ы к а**.

Значение понятий «язык», «речь» и «речевая деятельность» для методики обучения иностранным языкам

О чрезвычайной важности для методики различать понятия *языка, речи и речевой деятельности* предупреждал ещё Л.В. Щерба.

Вопрос 1: Какие отличия, на ваш взгляд, имел в виду Л.В. Щерба, когда писал:

«Прежде чем заниматься методикой преподавания иностранных языков надо условиться строго отличать язык как процесс говорения и понимания (1) и язык как обработанный лингвистический опыт (2), обуславливающий возможность этих процессов, и, наконец, язык как некую сумму готовых фраз, иначе говоря, как неупорядоченный лингвистический опыт (3)».

Л.В. Щерба имел в виду, что:

1 – есть речевая деятельность;

2 – есть язык как система, система языка;

3 – есть речь.

Вопрос 2: Как вы думаете, чему из трех перечисленных явлений мы обучаем в школе – речи, речевой деятельности или языку как системе? Что означает фраза: «Я учу иностранный **язык**»?

Вопрос 3: В чем вы видите отличия в понятиях «язык», «речь» и «речевая деятельность»?

С точки зрения современной лингвистики *язык* – это система языковых средств, необходимых и достаточных для общения, и правил их использования. *Речь* представляет собой реализацию языковой системы в конкретных актах коммуникации. Речь – это способ формирования и формулирования мысли. Язык – есть средство выражения мысли об объективной действительности. Язык реально существует лишь в речи. И.А. Зимняя подходит к двучлену «язык» – «речь» как к средству и способу реализации речевой деятельности индивида. Соответственно, язык рассматривается как средство, а речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности индивида. Так, например, фразы «Мы с Петром школьные друзья»; «Мы с Петром друзья со школьной скамьи» и т.д. сформированы и сформулированы разным способом, т.е. это разная речь, выражающая одну и ту же мысль при помощи одних и тех же языковых средств.

Речевая деятельность индивида, как всякая другая деятельность, может осуществляться только при помощи определенных средств и способов. При этом средства и способ совершения деятельности человека всегда *соотносятся с ее предметом*. Таким образом, в речевой деятельности индивида мы выделяем средства (языковую систему) и способ (речь) формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности.

Остановимся несколько подробнее на двучлене «язык – речь» и постараемся понять, какие методические выводы мы должны сделать из этого сопоставления.

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

Речь – особое общественное явление, возникающее на основе речевой деятельности или же отдельных речевых актов, существующие в соединенных друг с другом единицах звукового языка и служащее средством общения (коммуникации) (Аракин, 1984).

Общие для языка и речи признаки:

1) Как язык, так и речь пользуются одним и тем же *знаковым материалом*, словами, состоящими из фонем, оформленными грамматическими морфемами, представляю-

щими собой материальное выражение исторически сложившихся закономерностей выражения различных отношений между словами в речи.

2) Как язык, так и речь непосредственно связаны с *мышлением*. Как показывают эксперименты, что даже если человек молчит, но думает про себя, его мышление протекает в форме предельно редуцированной *речи* на данном языке.

3) Как язык, так и речь имеют *системный характер*. В отношении языка это является общепризнанным фактом. Что касается речи, общение и понимание людей становится возможным лишь потому, что говорящие друг с другом носители данного языка организуют слова в своей речи по законам, действующим в данном языке.

Признаки, отличающие язык и речь:

1) Несмотря на то, что язык и речь пользуются одним и тем же материалом, этот материал *по-разному организован* в языке как системе и в речи. Например, в системе языка лексическая единица представлена не только своей материальной формой - всей совокупностью сочетаний корневой морфемы с грамматическими морфемами, но и со всей совокупностью тех значений, которые составляют с ней неразрывное единство. В речи же лексическая единица выступает только в одном из своих возможных соединений с грамматической морфемой и только в одном своем значении и никогда не может иметь, например, двух, а тем более нескольких значений.

2) Система языка не может служить средством общения, поскольку каждый её даже отдельный элемент представлен в ней во всей совокупности своих возможных проявлений. Иначе говоря, человек, хорошо усвоивший систему языка, т.е. его грамматический строй, его систему фонем и известную часть его словарного состава, далеко не всегда оказывается в состоянии пользоваться речью на данном языке, т.е. быстро и правильно оформлять свои мысли на этом языке, а также быстро и правильно воспринимать на слух произносимую в нормальном темпе речь на этом языке.

Речь же, наоборот, как раз и используется для того, чтобы, воплощая мысли в знаки языка, передавать их от одних людей другим, т.е. для того, чтобы служить средством общения. При этом говорящий по-своему использует объективный языковой материал, что приводит к индивидуальной манере речи, к так называемому индивидуальному стилю речи, составляющему часто характерный признак речи данного человека.

3) Как речь, так и система языка не остаются неизменными. Но *изменения их носят различный характер*. Первые изменения происходят в речи и носят частный единичный характер. Происходящие в речи изменения отражаются в системе языка не сразу, а через известный, иногда длительный, промежуток времени, необходимый для того, чтобы единичные и частные изменения были бы обобщены в сознании и тем самым превратились бы в новый элемент системы языка.

4) Система языка составляет структурную сторону языка, речь – его функциональную сторону.

Представленные теоретические положения позволяют сформулировать некоторые *практические (методические) выводы*:

1) Основным объектом обучения иностранному языку следует считать обучение речи как той стороне языка, в которой формулируется мысль.

2) Знакомство с системой иностранного языка должно происходить путем вычленения тех системных явлений, с которыми учащиеся встречаются в данной отрезке речи, обычно зафиксированном в тексте. Все обобщения системных явлений следует давать после того, как будут созданы необходимые предпосылки для такого обобщения, т.е. когда учащиеся будут владеть таким числом речевых цепочек, которые без труда позволят им сделать им необходимые обобщения.

3) Обучать речи – значит обучать умению связывать отдельные слова и словосочетания в речевую цепочку по законам структуры данного языка и сообразно с возникающей мыслью, что возможно лишь путем длительных упражнений, тщательно подобранных

и распределенных по времени, способствующих образованию у учащихся необходимых динамических стереотипов на соответствующие закономерности языка.

4) Сам объект обучения – речь – требует того, чтобы в программах был отобран не только *языковой*, но и *речевой материал*, который учащиеся должны усвоить. В основе отбора речевого материала лежит выявление наиболее типичных речевых единиц и их вариантов, овладение которыми даст учащимся возможность творчески пользоваться речью на изучаемом иностранном языке.

Лингвистические понятия, имеющие первостепенное значение для практики обучения иностранным языкам

Понятия «речевая единица» и «речевой образец». Вопрос выделения речевой единицы важен для того, чтобы упростить и облегчить процесс овладения речью на изучаемом языке. Иными словами, разговор идет о нахождении простейших единиц, которые лежат в основе всякого высказывания. В советской методике были разработаны основные критерии, которые можно было бы положить в основу выделения таких единиц. Согласно таким критериям *речевая единица должна:*

1) Служить образцом для порождения неограниченного количества высказываний (образцовость).

2) Иметь законченную интонационную структуру.

3) Иметь структурную законченность, т.е. строиться по определенным сложившимся в данном языке законам, т.е. иметь свою структуру.

4) Обладать смысловой или семантической законченностью (должна представлять собой законченное суждение – мысль как единицу содержания).

Таким образом, *речевой образец* – это речевая цепочка, которая удовлетворяет выдвинутому выше четырем критериям – *образцовостью, интонационной, структурной и смысловой законченностью.*

Вопрос 4: Что, по-вашему, является минимальной речевой единицей? Следует отличать единицы языка и единицы речи. К *единицам языка, как мы помним*, относятся фонема, слово, словосочетание, предложение. Перечисленным критериям не могут отвечать такие элементы строя языка, как фонема, слово, словосочетание. Всем критериям речевой единицы отвечает высказывание на уровне предложения.

Речевая единица имеет переменные и постоянные величины. *Переменные величины* могут носить интонационный или грамматический характер. Например, The boy lives in Moscow The boy lived in Moscow. Отличие заключается в том, что во втором варианте произошло отнесение всего отрезка речи к другому временному плану.

Постоянной величиной можно назвать структурный скелет речевой единицы, который можно обозначить условными символами, например: P+V+N (This is a street). Или: N+V+A (Ann is cold). Такие формулы отражают отношения, существующие в данной единице речи. Другими словами эта формула называется *структурно-речевой моделью* данной группы речевых отрезков.

Структурно-речевая модель составляет тот смысловой и материальный стержень, на который крепится все главное, что составляет материальную основу нашей речи, облеченную в звуковую оболочку слова. С точки зрения методики, владеть такой моделью, понимать, как она построена и как её можно видоизменять, очень важно. С другой стороны, структурно-речевая модель сама по себе ещё не выражает конкретного смысла и не может быть использована для целей воплощения в ней мысли. Только определенная последовательность слов, организованных по данной структурно-речевой модели, может быть использована в процессе общения. Следовательно, *процесс овладения речью должен происходить не на основе структур, как иногда приходится слышать, а на основе речевых единиц, но с полным пониманием структурно-речевых моделей, которые в них реализуются.*

Выделение речевых единиц дает учителю иностранного языка надежный ключ к созданию необходимых речевых автоматизмов. Овладение каждой новой речевой едини-

цей, доведение пользование ею до полного автоматизма создаёт у учащихся новые умения выражать какой-то комплекс своих и понимать аналогичный комплекс чужих мыслей. А это, в свою очередь, означает, что учащийся овладевает соответствующей частью (отрезком) общения (Аракин, 1984).

Учащийся овладевает необходимым запасом слов, грамматических форм, интонационных моделей, без которых он не может образовывать нужные ему для выражения своих мыслей варианты изучаемой речевой единицы. Таким образом, перечисленные выше теоретические положения привели к выводу о том, что *в основу системы обучения иностранному языку должна быть положена речевая единица и её материальное выражение в речи – речевой образец*.

Понятия «модель», «структура», «образец». На практике зачастую происходит подмена этих понятий. Для методиста важно понимать значение этих терминов и правильно их использовать.

Модель – искусственное построение по структуре и (или) функциям, возможно более полное соответствующее оригиналу.

В лингвистике различают два рода моделей: *нестатистические* (или базисные) лингвистические модели и *статистические* (или стохастические). Это связано с двумя сторонами рассмотрения языка в процессе его функционирования в речи: во-первых, язык можно рассматривать с точки зрения порождения и распознавания речевого высказывания, т.е. механизма языка; во-вторых, язык можно изучать как вероятностный процесс, связанный с частотностью употребления тех или иных языковых элементов в продуктах речи. Между базисными лингвистическими моделями и моделями речи существует иерархия: все эффективные модели речи должны опираться на базисные лингвистические модели.

Статистические модели помогают выявить особенности текстов различных разновидностей книжно-письменного стиля. Методика использует эти данные при построении учебных текстов, которые должны постепенно подводить учащихся к *оригинальным*, при определении набора языковых средств, изучаемых для овладения чтением, установления допустимого процента незнакомого материала и т. д.

Базисные модели служат для выведения и образования бесконечного множества реально существующих предложений. Базисные модели представляют собой абстракции, характеризующие конечные структуры на уровне предложения.

Современные лингвисты выдвигают положение о возможности *вариативности внутри модели*. Например: Our teacher reads a book. – A. Does our teacher read a book? B. No. Our teacher doesn't read a book. C. What does our teacher do? D. Read a book, please!

Модель предложения должна учитывать три уровня: структурный (обладать схемой), семантический (смылозавершенный), коммуникативный (определенная цель высказывания).

Структура – есть совокупность связей, отношений между лингвистическими элементами, образующими сложное целое (изучаемый объект). Структуры обычно изображаются схематически в виде следующих, например, $S+P+O$, где S соответствует субъекту, P – предикату, а O – прямому объекту. В обучении иностранному языку используются не сами модели как определенная абстракция структуры предложения, а конкретные предложения: *Our teacher is reading a book*.

Подобные предложения, отражающие ту или иную модель, называются типовыми предложениями или речевыми образцами.

Образец – единичный лингвистический объект (например, предложение), содержащий стереотипную структуру, регулярно воспроизводимую в других аналогичных объектах. Образец – есть эталон, по которому строится бесчисленное количество подобных ему предложений (в нашем случае трехчленных), имеющих различную лексическую наполняемость и разные грамматические формы, например, число существительных, временные формы глагола и т.п.

При изучении иностранного языка образцы играют чрезвычайно важную роль. По сути дела они являются единицами речи (реализациями языковой системы), приспособленными к формированию как механизмов речевой деятельности, так и системы языка. Целесообразность использования подобных образцов подтверждается и данными психологии о механизмах речи. Так, Н.И. Жинкин доказал гипотезу о хранении в сознании человека синтаксических схем, по которым разворачивается высказывание. Поэтому при работе на основе речевых образцов у учащихся сразу же откладывается в сознании структурно-синтаксическая схема.

Речевой образец – есть типизированный отрезок речи, по аналогии с которым может быть построено множество высказываний, сходных по структуре, обобщенному содержанию и коммуникативным целям.

Речевой образец отличается от модели. Модель становится речевым образцом в конкретной речевой ситуации. Речевой образец имеет ситуативно обусловленное речевое наполнение: логическое ударение, ритмико-интонационный рисунок, конкретное морфологическое оформление в соответствии с нормами языка, т.е. объединенный грамматический, лексический и фонетический материал.

Лингвистами выделяются *речевые образцы на уровне*:

- предложения (простых, назывных, повелительных, сложноподчиненных);
- сверхфразового единства (микромонолог, микродиалог);
- текста (монологического, диалогического).

Методистами данные речевые образцы рассматриваются в качестве *единиц обучения иноязычной речи*.

Вопрос 5: На уроках иностранного языка очень часто можно услышать, как учитель, сообщая задачу, говорит «Сегодня, ребята, мы выучим с вами новую структуру». Насколько методически грамотной является такая целеполагающая установка?

Понятия «уровни языка» и «единицы обучения». В задачи педагогической лингвистики входит установление соответствия между *уровнями языка и единицами обучения*. В лингвистической литературе, как известно, под *системой языка* понимается иерархически организованная совокупность взаимосвязанных ярусов или уровней (подсистем, о которых говорилось выше). Так, некоторые лингвисты полагают считать уровнем ту часть системы, которая имеет соответствующую одноименную единицу, и выделяют на этом основании фонемный и морфемный уровни, уровни слов, словосочетаний и предложений. При этом «за скобками» остаются семантический уровень, уровень текстовых единиц (например, диалогическое единство).

Другие лингвисты объединяют морфологию и синтаксис в один грамматический уровень, который противопоставляется лексическому, и т.д. Разнообразие вычленяемых уровней обуславливается различными наборами оснований для классификации. В качестве таких оснований для классификации используются формальные признаки (план выражения), функциональные и семантические признаки (план содержания) и комбинации формальных и содержательных признаков в различной пропорции.

При *формальном подходе* предлог и падеж, например, представляют собой различные категории.

При *содержательном (семантическом, функциональном) подходе*, когда основанием для классификации являются логико-семантические категории (субъект, объект, причина, цель, результат, место, время, движение и т. п.), оказывается, что предлог и падеж выполняют одну и ту же функцию, и поэтому могут рассматриваться как одна семантико-синтаксическая категория. (Например, *at the Berners' и у Ивановых; Come to the party, please. и Will you come to the party?*).

Наиболее распространенными основаниями для классификаций уровней языка являются *формально-содержательные*, предполагающие учет формы и содержания (функции) высказывания.

Для обучения практическому владению иностранным языком данная лингвистическая информация имеет первостепенное значение в моделировании языкового материала и на этой основе выделения единиц обучения.

Под *единицей обучения* понимается речевая единица, обеспечивающая оптимальный переход к формированию определенного фрагмента системы изучаемого языка с учетом этапа обучения. Так, при обучении произношению основными единицами являются *фонетическое слово и предложение*, а не звук и (тем более) не фонологический признак. Именно работа с более крупными единицами соседних ярусов обеспечивает переход к системе оппозиций (парадигматике) единиц изучаемого языка.

В целях обучения *организация языкового материала должна носить комплексный характер*, т.е. единицы обучения должны органически объединять грамматические, лексические и фонетические уровни языка в адекватной для употребления (восприятия) форме. Это обеспечивает правильное употребление учащимися фонетического, лексического и грамматического материала иностранного языка синтетически в различных видах речевой деятельности. Такой *комплексной единицей обучения* является речевой образец на уровне предложения.

В комплексной организации речевого материала выделяют три подхода:

Формально-структурный подход, который можно обнаружить в работах представителей структурной лингвистики в методике преподавания иностранного языка. Речь, прежде всего, идет об английском языке, для которого правильное структурное оформление предложения в силу специфики языка (аналитический строй, твердо фиксированный порядок слов) имеет важное, если не первостепенное значение. Наиболее известными представителями структурного направления является Г. Пальмер.

Сторонники *логико-смыслового, или функционально-семантического, подхода* в организации речевого материала берут за основу типовые предложения (модели предложения), выражающие определенные логико-смысловые категории (типовые значения), например, категории деятеля (лица), характеристики его действий, характеристики предмета по его назначению, категорию времени и т. д.

Содержательно-формальный подход базируется на представлении о единстве плана содержания и плана выражения. Ведущим здесь является план содержания, а не план выражения (см. также функционально-содержательный подход). Этот подход можно назвать собственно *методическим*, потому что он является средством управления процессом усвоения содержания в единстве с формой (новыми языковыми средствами). Исходя из идеи о единстве мысли и слова, нерационально игнорировать языковые средства выражения мысли, поскольку план содержания и план выражения, хотя и взаимосвязаны, однако, каждый из них имеет свою особенность при овладении новым языком: план выражения представляет наибольшую трудность, поскольку обучающийся овладевает в основном новыми средствами выражения знакомого (из родного языка) содержания.

Структурно-функциональный подход. Речевой образец на уровне предложения не может служить единственной единицей обучения. В лингвистике установлено, что текст не является простой совокупностью отдельно взятых предложений, он представляет собой сложную иерархию единиц, к которой относятся кроме отдельных предложений также сверхфразовые единства (в диалогической речи – диалогические единства), а также более крупные – смысловые части как компоненты структуры текста.

Переход от отдельно усвоенного предложения к связному высказыванию требует специальной работы, прежде всего над связочными средствами языка, позволяющими объединять отдельные предложения в логически связанное целое, при этом важная роль принадлежит форме речи (монологической, диалогической, полилогической) и речевой форме: (повествованию, описанию, рассуждению и др.).

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

Соотношение системы и нормы языка

Вопрос 6: Как вы думаете, какое отношение к процессу обучения имеет такое лингвистическое понятие как «языковая норма»?

В организации учебного материала при отборе языкового и речевого учебного материала важно также принимать во внимание нормативные речевые регламентации и их соотношение с системой языка, т.е. *соотношение системы и нормы языка*.

Под *нормой* понимается совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида. Выделяются *два уровня нормы*:

Первый уровень содержит ограничения, обязательные для правильной речи любого носителя данного языка. Сюда относятся различные виды управления, синтез форм неправильных глаголов, степеней сравнения прилагательных и т.д. (например, идти домой – go home, но идти в институт – go to the institute; Londoners, но Moscovites: лондон-цы, но москв-ичи. Нормативные регламентации данного уровня следует противопоставлять системе как полярное (асистемное) явление.

Второй уровень нормы тесно связан с понятием «литературно правильная речь» и включает три стилистических разновидности речи: книжно-письменный стиль, нейтральный стиль, разговорный стиль. Вне нормы находятся просторечие и диалектная речь. Понятно, что данный уровень нормы связан с социальной и территориальной дифференциацией языка и регламентации, налагаемые здесь на систему языка, носят функционально-стилистический характер. Второй уровень нормы должен учитываться при отборе учебного материала. Во многих лингвистических работах отмечается подвижность данного уровня нормы во времени. Поэтому диахронические колебания нормы важно фиксировать и своевременно обновлять учебный материал (особенно это касается разговорного стиля). Употребление учащимися в речи иноязычной лексики, идиоматики, усвоенных при чтении классических литературных произведений старых авторов, приводит подчас к неоправданной ее архаизации.

Связь различных отраслей лингвистики с методикой обучения иностранным языкам

При овладении иностранным языком в сознании и речевой деятельности обучающихся во взаимодействие вступают системы двух языков – родного и иностранного, поэтому большое значение приобретает научное определение черт сходства и различий систем контактирующих языков. Эти данные предоставляет *сопоставительная лингвистика*.

Различные языки имеют свои особенности в организации языковых единиц, которые могут совпадать и иметь различия. Знания об этой специфике необходимо учитывать при организации обучения тому или иному языковому материалу в силу существования таких явлений, как положительный перенос и интерференция. Например, в подсистеме грамматики на уровне грамматических структур повествовательного предложения необходимо помнить, что порядок слов в английском языке – фиксированный, а в русском языке – свободный. В подсистеме фонетики также можно выделить специфические черты в произнесении, например, гласных и согласных фонем, моделей предложений и т.д. Типология родного и иностранного языков помогает прогнозировать трудности в овладении тем или иным языковым материалом. Учителю необходимо уметь предвосхищать появление различных типов ошибок, описывать типологию ошибок, причины их возникновения, способы их предотвращения и коррекции.

Нельзя не упомянуть связь методики обучения иностранным языкам с таким направлением лингвистики, как *лингвострановедение* – областью знаний, которую определяют как страноведчески ориентированную лингвистику. С этой точки зрения страноведение можно назвать базисной для методики наукой, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка.

Проблематику лингвострановедения составляют два круга вопросов.

Во-первых, лингвистический. Он касается анализа единиц языка с целью выявления заключенного в них национально-культурного смысла. В этой связи объектами изуче-

ния на занятиях становятся: безэквивалентная лексика, т.е. лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке (например, советизмы, фольклорная лексика), невербальные средства общения, фоновые знания, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей опыта людей, говорящих на неродном для учеников языке.

Во-вторых, методический, касается приемов введения, закрепления и активизации специфичных для иностранного языка единиц национально-культурного содержания.

Ещё одно направление, важное для методики обучения иностранным языкам с позиции лингвистических основ, представляет наука, находящаяся на стыке лингвистики и культурологии, – *лингвокультурология*. Эта комплексная научная дисциплина изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Её предметом является материальная и духовная культура, отраженная в языке, что составляет «языковую картину мира» носителя языка. В число объектов исследования этой дисциплины включаются также речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культуры и текст как единица культуры.

Таким образом, лингвистика является одной из важнейших, базисных для методики наук: она изучает закономерности языка как системы, описывает норму и стилистические особенности употребления языковых явлений, без знания которых нельзя обучать языку, поэтому учет данных лингвистики является важным фактором повышения научного уровня методики и ее практической значимости. Существенное значение для методики имеет различение языка и речи, т. к. оно позволяет научно решить ряд важных практических вопросов, определить исходную единицу обучения (речевой образец), способы и приемы работы над ним.

Практические занятия (Примеры)

№1

Задачи занятия:

- 1) систематизировать представления о методах обучения ИЯ, существовавших в истории;
- 2) развивать умения анализа, учить самостоятельно находить признаки и характеристики различных методов в существующих программах обучения, учить сопоставлять разные методы.

Вопросы для обсуждения :

1. Какой метод обучения ИЯ (в широком смысле слова) считается самым древним? Каковы его основные черты?
2. Как по-другому назывался «метод гувернантки»? Когда он появился, в чем его особенности?
3. Когда методика начинает превращаться в отрасль научного знания? Кто стоит у ее истоков?
4. Какие методы обучения возникли из «прямого метода», и в какой тип обучения они объединяются? Какие из них популярны и сейчас?
5. Какие методы возникли на основе грамматико-переводного метода? Где они развивались активнее: в нашей стране или за рубежом? Как вы оцениваете эффективность этих методов?
6. Какие методы обучения ИЯ являются ведущими за рубежом в настоящее время?
7. Какой метод обучения ИЯ считается доминирующим в нашей стране на современном этапе? Кого считают его разработчиком? К какому типу обучения его относят? Каковы его основные особенности?

№2

1. Проанализировать рекомендованные статьи.
2. Составить сопоставительный анализ с учетом материалов лекций.

Сравнительный анализ методов обучения ИЯ

Название метода	Цели обучения					Способ овладения речью		Принципы обучения						
	Устная речь	Аудирование	Грамматика	Чтение	Письменная речь	Перевод	Индуктивный	Дедуктивный	Устная основа	Родной язык	Опора на чтение	Наглядность	Обильное аудирование	Сознательное обучение
1. Грамматико-переводной														
2. Прямой														
3. Курсы Берлица														
4. Суггестопедия														
5. Аудиолингвальный														
6. Структурно-функциональный														
7. Сознательно-сопоставительный														
8. Сознательно-практический														
9. Коммуникативный														

3. Задания на развитие профессионально-коммуникативной компетенции

Ситуация 1.

Вы – разработчик одного из исторически существовавших методов. В своем выступлении на конференции вы отстаиваете основные положения своего метода. Задание: составьте план своего выступления.

Ситуация 2. Вы присутствуете на выступлении разработчиков различных методов. Вас интересуют многие вопросы, и в своем ответном выступлении вы делаете критические замечания по поводу достоинств предлагаемого метода.

Задания:

1. Подготовьте свои вопросы к разработчикам разных методов.
2. Продумайте, как вы выскажете свои критические замечания

Раздел 2 «Методика обучения аспектам языка»

Лекция

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Содержание лекции: Место лингвистического знания в методике обучения ИЯ; значение понятий «язык», «речь» и «речевая деятельность» для методики обучения ИЯ; проблема отношений языка и речи и её значение для организации процесса обучения иностранному языку; лингвистические понятия, имеющие первостепенное значение для практики обучения ИЯ; соотношение системы и нормы языка; связь различных отраслей лингвистики с методикой обучения ИЯ.

Основные понятия:

1. Лингвистика как наука.
2. Язык.
3. Единицы языка.
4. Речь.
5. Единица речи.
6. Языковой материал.
7. Структура.
8. Речевой образец.
9. Норма языка.

Давайте обсудим:

1. Как вы понимаете название данной лекции? Чем, на ваш взгляд, обусловлена необходимость рассматривать лингвистические основы методики обучения ИЯ?

2. Чем занимается наука «лингвистика»? Какое отношение наука «лингвистика» имеет к процессу обучения иностранному языку. Зачем её надо изучать будущему учителю ИЯ? Нужны ли учителю иностранного языка глубокие лингвистические знания, если целью обучения является практическое владение иностранным языком?

3. Вы являетесь студентами-лингвистами. Как вы думаете, какие знания, усвоенные вами из курса языкознания, вы непременно будете использовать при обучении иностранному языку учащихся? Когда и как вы будете это делать?

4. Вспомните свой школьный опыт изучения иностранного языка. Проявляли ли вы интерес к лингвистическим вопросам? Если да, то в какой форме?

5. Что такое лингвистический кругозор? Нужно ли на уроках иностранного языка развивать лингвистический кругозор у всех учащихся, или только у отдельных, проявляющих особый интерес к языку? Как в этом случае поступал ваш школьный учитель иностранного языка?

Место лингвистического знания в методике обучения иностранным языкам

Лингвистика – это наука, которая изучает языки как определенные кодовые системы, принятые в том или ином коллективе людей и служащие этим коллективам для осуществления *актов коммуникации*. Данная наука устанавливает степень нормативности употребительности того или иного языкового явления, стилистические особенности различных контекстов, функциональные отличия различных видов форм речи, *отличия языка и речи* и т.д.

Отношение языкознания и методики обучения иностранным языкам трактуется по-разному. В свое время некоторые лингвисты и методисты рассматривали методику как «прикладную лингвистику», считая лингвистику главной (базисной) для методики наукой (Л.В. Щерба). Эти ученые считали, что методы преподавания должны базироваться на данных лингвистики, поскольку речь идет об обучении языку, а детальное изучение и описание его системы и функционирования входит в компетенцию лингвистики.

Другая группа ученых возлагала большие надежды на психолингвистику (А.А. Леонтьев), которая изучает «отношения между системой языка и языковой способностью».

Важность данной науки, возникшей на стыке психологии и лингвистики, бесспорна и будет рассмотрена нами отдельно.

Как бы то ни было, данные лингвистики имеют для методики свою очевидную ценность. Методика всегда использовала и использует основные понятия и закономерности лингвистики, т.к. они определяют специфику *объекта обучения*, а именно, иностранного **языка**.

Значение понятий «язык», «речь» и «речевая деятельность» для методики обучения иностранным языкам

О чрезвычайной важности для методики различать понятия *языка, речи и речевой деятельности* предупреждал ещё Л.В. Щерба.

Вопрос 1: Какие отличия, на ваш взгляд, имел в виду Л.В. Щерба, когда писал:

«Прежде чем заниматься методикой преподавания иностранных языков надо условиться строго отличать язык как процесс говорения и понимания (1) и язык как обработанный лингвистический опыт (2), обуславливающий возможность этих процессов, и, наконец, язык как некую сумму готовых фраз, иначе говоря, как неупорядоченный лингвистический опыт (3)».

Л.В. Щерба имел в виду, что:

1 – есть речевая деятельность;

2 – есть язык как система, система языка;

3 – есть речь.

Вопрос 2: Как вы думаете, чему из трех перечисленных явлений мы обучаем в школе – речи, речевой деятельности или языку как системе? Что означает фраза: «Я учу иностранный язык»?

Вопрос 3: В чем вы видите отличия в понятиях «язык», «речь» и «речевая деятельность»?

С точки зрения современной лингвистики *язык* – это система языковых средств, необходимых и достаточных для общения, и правил их использования. *Речь* представляет собой реализацию языковой системы в конкретных актах коммуникации. Речь – это способ формирования и формулирования мысли. Язык – есть средство выражения мысли об объективной действительности. Язык реально существует лишь в речи. И.А. Зимняя подходит к двучлену «язык» – «речь» как к средству и способу реализации речевой деятельности индивида. Соответственно, язык рассматривается как средство, а речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности индивида. Так, например, фразы «Мы с Петром школьные друзья»; «Мы с Петром друзья со школьной скамьи» и т.д. сформированы и сформулированы разным способом, т.е. это разная речь, выражающая одну и ту же мысль при помощи одних и тех же языковых средств.

Речевая деятельность индивида, как всякая другая деятельность, может осуществляться только при помощи определенных средств и способов. При этом средства и способ совершения деятельности человека всегда *соотносятся с ее предметом*. Таким образом, в речевой деятельности индивида мы выделяем средства (языковую систему) и способ (речь) формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности.

Остановимся несколько подробнее на двучлене «язык – речь» и постараемся понять, какие методические выводы мы должны сделать из этого сопоставления.

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

Речь – особое общественное явление, возникающее на основе речевой деятельности или же отдельных речевых актов, существующие в соединенных друг с другом единицах звукового языка и служащее средством общения (коммуникации) (Аракин, 1984).

Общие для языка и речи признаки:

1) Как язык, так и речь пользуются одним и тем же *знаковым материалом*, словами, состоящими из фонем, оформленными грамматическими морфемами, представляю-

щими собой материальное выражение исторически сложившихся закономерностей выражения различных отношений между словами в речи.

2) Как язык, так и речь непосредственно связаны с *мышлением*. Как показывают эксперименты, что даже если человек молчит, но думает про себя, его мышление протекает в форме предельно редуцированной *речи на данном языке*.

3) Как язык, так и речь имеют *системный характер*. В отношении языка это является общепризнанным фактом. Что касается речи, общение и понимание людей становится возможным лишь потому, что говорящие друг с другом носители данного языка организуют слова в своей речи по законам, действующим в данном языке.

Признаки, отличающие язык и речь:

1) Несмотря на то, что язык и речь пользуются одним и тем же материалом, этот материал *по-разному организован* в языке как системе и в речи. Например, в системе языка лексическая единица представлена не только своей материальной формой - всей совокупностью сочетаний корневой морфемы с грамматическими морфемами, но и со всей совокупностью тех значений, которые составляют с ней неразрывное единство. В речи же лексическая единица выступает только в одном из своих возможных соединений с грамматической морфемой и только в одном своем значении и никогда не может иметь, например, двух, а тем более нескольких значений.

2) Система языка не может служить средством общения, поскольку каждый её даже отдельный элемент представлен в ней во всей совокупности своих возможных проявлений. Иначе говоря, *человек, хорошо усвоивший систему языка, т.е. его грамматический строй, его систему фонем и известную часть его словарного состава, далеко не всегда оказывается в состоянии пользоваться речью на данном языке, т.е. быстро и правильно оформлять свои мысли на этом языке, а также быстро и правильно воспринимать на слух произносимую в нормальном темпе речь на этом языке*.

Речь же, наоборот, как раз и используется для того, чтобы, воплощая мысли в знаки языка, передавать их от одних людей другим, т.е. для того, чтобы служить средством общения. При этом говорящий по-своему использует объективный языковой материал, что приводит к индивидуальной манере речи, к так называемому индивидуальному стилю речи, составляющему часто характерный признак речи данного человека.

3) Как речь, так и система языка не остаются неизменными. Но *изменения их носят различный характер*. Первые изменения происходят в речи и носят частный единичный характер. Происходящие в речи изменения отражаются в системе языка не сразу, а через известный, иногда длительный, промежуток времени, необходимый для того, чтобы единичные и частные изменения были бы обобщены в сознании и тем самым превратились бы в новый элемент системы языка.

4) Система языка составляет структурную сторону языка, речь – его функциональную сторону.

Представленные теоретические положения позволяют сформулировать некоторые *практические (методические) выводы:*

1) Основным *объектом обучения иностранному языку следует считать обучение речи* как той стороне языка, в которой формулируется мысль.

2) Знакомство с системой иностранного языка должно происходить путем вычленения тех системных явлений, с которыми *учащиеся встречаются в данном отрезке речи*, обычно зафиксированном в тексте. Все обобщения системных явлений следует давать после того, как будут созданы необходимые предпосылки для такого обобщения, т.е. когда учащиеся будут владеть таким числом речевых цепочек, которые без труда позволят им сделать им необходимые обобщения.

3) Обучать речи – значит обучать *умению связывать отдельные слова и словосочетания в речевую цепочку по законам структуры данного языка и согласно с возникающей мыслью*, что возможно лишь путем длительных упражнений, тщательно подобранных

и распределенных по времени, способствующих образованию у учащихся необходимых динамических стереотипов на соответствующие закономерности языка.

4) Сам объект обучения – речь – требует того, чтобы в программах был отобран не только *языковой, но и речевой материал*, который учащиеся должны усвоить. В основе отбора речевого материала лежит выявление наиболее типичных речевых единиц и их вариантов, овладение которыми даст учащимся возможность творчески пользоваться речью на изучаемом иностранном языке.

Лингвистические понятия, имеющие первостепенное значение для практики обучения иностранным языкам

Понятия «речевая единица» и «речевой образец». Вопрос выделения речевой единицы важен для того, чтобы упростить и облегчить процесс овладения речью на изучаемом языке. Иными словами, разговор идет о нахождении простейших единиц, которые лежат в основе всякого высказывания. В советской методике были разработаны основные критерии, которые можно было бы положить в основу выделения таких единиц. Согласно таким критериям *речевая единица должна:*

- 1) Служить образцом для порождения неограниченного количества высказываний (образцовость).
- 2) Иметь законченную интонационную структуру.
- 3) Иметь структурную законченность, т.е. строиться по определенным сложившимся в данном языке законам, т.е. иметь свою структуру.
- 4) Обладать смысловой или семантической законченностью (должна представлять собой законченное суждение – мысль как единицу содержания).

Таким образом, *речевой образец* – это речевая цепочка, которая удовлетворяет выдвинутому выше четырем критериям – *образцовостью, интонационной, структурной и смысловой законченностью.*

Вопрос 4: Что, по-вашему, является минимальной речевой единицей? Следует отличать единицы языка и единицы речи. К *единицам языка, как мы помним*, относятся фонема, слово, словосочетание, предложение. Перечисленным критериям не могут отвечать такие элементы строя языка, как фонема, слово, словосочетание. Всем критериям речевой единицы отвечает высказывание на уровне предложения.

Речевая единица имеет переменные и постоянные величины. *Переменные величины* могут носить интонационный или грамматический характер. Например, The boy lives in Moscow The boy lived in Moscow. Отличие заключается в том, что во втором варианте произошло отнесение всего отрезка речи к другому временному плану.

Постоянной величиной можно назвать структурный скелет речевой единицы, который можно обозначить условными символами, например: P+V+N (This is a street). Или: N+V+A (Ann is cold). Такие формулы отражают отношения, существующие в данной единице речи. Другими словами эта формула называется *структурно-речевой моделью* данной группы речевых отрезков.

Структурно-речевая модель составляет тот смысловый и материальный стержень, на который крепится все главное, что составляет материальную основу нашей речи, облеченную в звуковую оболочку слова. С точки зрения методики, владеть такой моделью, понимать, как она построена и как её можно видоизменять, очень важно. С другой стороны, структурно-речевая модель сама по себе ещё не выражает конкретного смысла и не может быть использована для целей воплощения в ней мысли. Только определенная последовательность слов, организованных по данной структурно-речевой модели, может быть использована в процессе общения. Следовательно, *процесс овладения речью должен происходить не на основе структур, как иногда приходится слышать, а на основе речевых единиц, но с полным пониманием структурно-речевых моделей, которые в них реализуются.*

Выделение речевых единиц дает учителю иностранного языка надежный ключ к созданию необходимых речевых автоматизмов. Овладение каждой новой речевой едини-

цей, доведение пользования ею до полного автоматизма создаёт у учащихся новые умения выражать какой-то комплекс своих и понимать аналогичный комплекс чужих мыслей. А это, в свою очередь, означает, что учащийся овладевает соответствующей частью (отрезком) общения (Аракин, 1984).

Учащийся овладевает необходимым запасом слов, грамматических форм, интонационных моделей, без которых он не может образовывать нужные ему для выражения своих мыслей варианты изучаемой речевой единицы. Таким образом, перечисленные выше теоретические положения привели к выводу о том, что *в основу системы обучения иностранному языку должна быть положена речевая единица и её материальное выражение в речи – речевой образец*.

Понятия «модель», «структура», «образец». На практике зачастую происходит подмена этих понятий. Для методиста важно понимать значение этих терминов и правильно их использовать.

Модель – искусственное построение по структуре и (или) функциям, возможно более полное соответствующее оригиналу.

В лингвистике различают два рода моделей: *нестатистические* (или базисные) лингвистические модели и *статистические* (или стохастические). Это связано с двумя сторонами рассмотрения языка в процессе его функционирования в речи: во-первых, язык можно рассматривать с точки зрения порождения и распознавания речевого высказывания, т.е. механизма языка; во-вторых, язык можно изучать как вероятностный процесс, связанный с частотностью употребления тех или иных языковых элементов в продуктах речи. Между базисными лингвистическими моделями и моделями речи существует иерархия: все эффективные модели речи должны опираться на базисные лингвистические модели.

Статистические модели помогают выявить особенности текстов различных разновидностей книжно-письменного стиля. Методика использует эти данные при построении учебных текстов, которые должны постепенно подводить учащихся к оригинальным, при определении набора языковых средств, изучаемых для овладения чтением, установления допустимого процента незнакомого материала и т. д.

Базисные модели служат для выведения и образования бесконечного множества реально существующих предложений. Базисные модели представляют собой абстракции, характеризующие конечные структуры на уровне предложения.

Современные лингвисты выдвигают положение о возможности *вариативности внутри модели*. Например: Our teacher reads a book. – A. Does our teacher read a book? B. No. Our teacher doesn't read a book. C. What does our teacher do? D. Read a book, please!

Модель предложения должна учитывать три уровня: структурный (обладать схемой), семантический (смылозавершённый), коммуникативный (определённая цель высказывания).

Структура – есть совокупность связей, отношений между лингвистическими элементами, образующими сложное целое (изучаемый объект). Структуры обычно изображаются схематически в виде следующих, например, $S+P+O$, где S соответствует субъекту, P – предикату, а O – прямому объекту. В обучении иностранному языку используются не сами модели как определённая абстракция структуры предложения, а конкретные предложения: *Our teacher is reading a book*.

Подобные предложения, отражающие ту или иную модель, называются типовыми предложениями или речевыми образцами.

Образец – единичный лингвистический объект (например, предложение), содержащий стереотипную структуру, регулярно воспроизводимую в других аналогичных объектах. Образец – есть эталон, по которому строится бесчисленное количество подобных ему предложений (в нашем случае трехчленных), имеющих различную лексическую наполняемость и разные грамматические формы, например, число существительных, временные формы глагола и т.п.

При изучении иностранного языка образцы играют чрезвычайно важную роль. По сути дела они являются единицами речи (реализациями языковой системы), приспособленными к формированию как механизмов речевой деятельности, так и системы языка. Целесообразность использования подобных образцов подтверждается и данными психологии о механизмах речи. Так, Н.И. Жинкин доказал гипотезу о хранении в сознании человека синтаксических схем, по которым разворачивается высказывание. Поэтому при работе на основе речевых образцов у учащихся сразу же откладывается в сознании структурно-синтаксическая схема.

Речевой образец – есть типизированный отрезок речи, по аналогии с которым может быть построено множество высказываний, сходных по структуре, обобщенному содержанию и коммуникативным целям.

Речевой образец отличается от модели. Модель становится речевым образцом в конкретной речевой ситуации. Речевой образец имеет ситуативно обусловленное речевое наполнение: логическое ударение, ритмико-интонационный рисунок, конкретное морфологическое оформление в соответствии с нормами языка, т.е. объединенный грамматический, лексический и фонетический материал.

Лингвистами выделяются *речевые образцы на уровне*:

- предложения (простых, назывных, повелительных, сложноподчиненных);
- сверхфразового единства (микромонолог, микродиалог);
- текста (монологического, диалогического).

Методистами данные речевые образцы рассматриваются в качестве *единиц обучения иноязычной речи*.

Вопрос 5: На уроках иностранного языка очень часто можно услышать, как учитель, сообщая задачу, говорит «Сегодня, ребята, мы выучим с вами новую структуру». Насколько методически грамотной является такая целеполагающая установка?

Понятия «уровни языка» и «единицы обучения». В задачи педагогической лингвистики входит установление соответствия между *уровнями языка и единицами обучения*. В лингвистической литературе, как известно, под *системой языка* понимается иерархически организованная совокупность взаимосвязанных ярусов или уровней (подсистем, о которых говорилось выше). Так, некоторые лингвисты полагают считать уровнем ту часть системы, которая имеет соответствующую одноименную единицу, и выделяют на этом основании фонемный и морфемный уровни, уровни слов, словосочетаний и предложений. При этом «за скобками» остаются семантический уровень, уровень текстовых единиц (например, диалогическое единство).

Другие лингвисты объединяют морфологию и синтаксис в один грамматический уровень, который противопоставляется лексическому, и т.д. Разнообразие вычленяемых уровней обуславливается различными наборами оснований для классификации. В качестве таких оснований для классификации используются формальные признаки (план выражения), функциональные и семантические признаки (план содержания) и комбинации формальных и содержательных признаков в различной пропорции.

При *формальном подходе* предлог и падеж, например, представляют собой различные категории.

При *содержательном (семантическом, функциональном) подходе*, когда основанием для классификации являются логико-семантические категории (субъект, объект, причина, цель, результат, место, время, движение и т. п.), оказывается, что предлог и падеж выполняют одну и ту же функцию, и поэтому могут рассматриваться как одна семантико-синтаксическая категория. (Например, *at the Berners'* и *у Ивановых*; *Come to the party, please.* и *Will you come to the party?*).

Наиболее распространенными основаниями для классификаций уровней языка являются *формально-содержательные*, предполагающие учет формы и содержания (функции) высказывания.

Соотношение системы и нормы языка

Вопрос 6: Как вы думаете, какое отношение к процессу обучения имеет такое лингвистическое понятие как «языковая норма»?

В организации учебного материала при отборе языкового и речевого учебного материала важно также принимать во внимание нормативные речевые регламентации и их соотношение с системой языка, т.е. *соотношение системы и нормы языка*.

Под *нормой* понимается совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида. Выделяются *два уровня нормы*:

Первый уровень содержит ограничения, обязательные для правильной речи любого носителя данного языка. Сюда относятся различные виды управления, синтез форм неправильных глаголов, степеней сравнения прилагательных и т.д. (например, идти домой – go home, но идти в институт – go to the institute; Londoners, но Moscovites: лондон-цы, но москв-ичи. Нормативные регламентации данного уровня следует противопоставлять системе как полярное (асистемное) явление.

Второй уровень нормы тесно связан с понятием «литературно правильная речь» и включает три стилистических разновидности речи: книжно-письменный стиль, нейтральный стиль, разговорный стиль. Вне нормы находятся просторечие и диалектная речь. Понятно, что данный уровень нормы связан с социальной и территориальной дифференциацией языка и регламентации, налагаемые здесь на систему языка, носят функционально-стилистический характер. Второй уровень нормы должен учитываться при отборе учебного материала. Во многих лингвистических работах отмечается подвижность данного уровня нормы во времени. Поэтому диахронические колебания нормы важно фиксировать и своевременно обновлять учебный материал (особенно это касается разговорного стиля). Употребление учащимися в речи иноязычной лексики, идиоматики, усвоенных при чтении классических литературных произведений старых авторов, приводит подчас к неоправданной ее архаизации.

Связь различных отраслей лингвистики с методикой обучения иностранным языкам

При овладении иностранным языком в сознании и речевой деятельности обучающихся во взаимодействие вступают системы двух языков – родного и иностранного, поэтому большое значение приобретает научное определение черт сходства и различий систем контактирующих языков. Эти данные предоставляет *сопоставительная лингвистика*.

Различные языки имеют свои особенности в организации языковых единиц, которые могут совпадать и иметь различия. Знания об этой специфике необходимо учитывать при организации обучения тому или иному языковому материалу в силу существования таких явлений, как положительный перенос и интерференция. Например, в подсистеме грамматики на уровне грамматических структур повествовательного предложения необходимо помнить, что порядок слов в английском языке – фиксированный, а в русском языке – свободный. В подсистеме фонетики также можно выделить специфические черты в произнесении, например, гласных и согласных фонем, моделей предложений и т.д. Типология родного и иностранного языков помогает прогнозировать трудности в овладении тем или иным языковым материалом. Учителю необходимо уметь предвосхищать появление различных типов ошибок, описывать типологию ошибок, причины их возникновения, способы их предотвращения и коррекции.

Нельзя не упомянуть связь методики обучения иностранным языкам с таким направлением лингвистики, как *лингвострановедение* – областью знаний, которую определяют как страноведчески ориентированную лингвистику. С этой точки зрения страноведение можно назвать базисной для методики наукой, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка.

Проблематику лингвострановедения составляют два круга вопросов.

Во-первых, лингвистический. Он касается анализа единиц языка с целью выявления заключенного в них национально-культурного смысла. В этой связи объектами изуче-

ния на занятиях становятся: безэвивалентная лексика, т.е. лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке (например, советизмы, фольклорная лексика), невербальные средства общения, фоновые знания, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей опыта людей, говорящих на неродном для учеников языке.

Во-вторых, методический, касается приемов введения, закрепления и активизации специфичных для иностранного языка единиц национально-культурного содержания.

Ещё одно направление, важное для методики обучения иностранным языкам с позиции лингвистических основ, представляет наука, находящаяся на стыке лингвистики и культурологии, – *лингвокультурология*. Эта комплексная научная дисциплина изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Её предметом является материальная и духовная культура, отраженная в языке, что составляет «языковую картину мира» носителя языка. В число объектов исследования этой дисциплины включаются также речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культуры и текст как единица культуры.

Таким образом, лингвистика является одной из важнейших, базисных для методики наук: она изучает закономерности языка как системы, описывает норму и стилистические особенности употребления языковых явлений, без знания которых нельзя обучать языку, поэтому учет данных лингвистики является важным фактором повышения научного уровня методики и ее практической значимости. Существенное значение для методики имеет различение языка и речи, т. к. оно позволяет научно решить ряд важных практических вопросов, определить исходную единицу обучения (речевой образец), способы и приемы работы над ним.

Практическое занятие

Задачи занятия:

- 1) активизировать информацию из курсов «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Психология» применительно к обучению иностранным языкам; интегрировать знания из различных областей;
- 2) формировать умение видеть связи изучаемых дисциплин и понимать их значение для будущей профессиональной деятельности;
- 3) создать основу для формирования методологической компетенции (умения осуществлять осознанный выбор метода обучения).

Вопросы для обсуждения

1. Что такое мотивация? Как она влияет на изучение ИЯ?
2. Как и для чего необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности при обучении ИЯ?
3. Что вы можете сказать о структуре личности? Что такое «вторичная языковая личность»?
4. Какова структура деятельности? Что такое речевая деятельность?
5. Как особенности личности учащихся и особенности организации деятельности связаны с понятием «глобальные гипотезы усвоения языков»? Влияют ли возрастные особенности учащихся на выбор способа усвоения языка?
6. Какие условия необходимо соблюдать при обучении ИЯ? Как создать благоприятный психологический климат на уроке ИЯ?

Работа с глоссарием: личность, мотивация, стимул, речевая деятельность, вторичная языковая личность, «глобальные гипотезы».

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Содержание лекции: Ученик как фактор, определяющий цели и содержание иноязычного образования; коммуникативно-познавательная деятельность как способ овладения ИЯ; роль мотивации в изучении ИЯ; когнитивное развитие учащегося в процессе изучения ИЯ; метапредметная компетенция и универсальное учебное действие; учебно-познавательная компетенция и стратегии её развития.

Основные понятия:

1. Учебно-познавательная компетенция.
2. Универсальное учебное действие.
3. Учебная стратегия.
4. Учебное умение.
5. Иноязычная языковая способность.
6. Иноязычная речевая способность.
7. Фонологическая способность.

Давайте обсудим:

1. Как вы думаете, почему психологию относят к базовым для методики обучения иностранным языкам наукам?

2. Какие отрасли психологии представляют наибольшую важность для обучающей деятельности учителя иностранного языка?

3. Как отмечают педагоги, для школы характерна такая проблема как «навешивание ярлыков» (labeling). Это проявляется, например, когда мы слышим от учителя и/или родителей: «Ему иностранный язык «не дается». «Тройка» для него самая высокая отметка». Каково ваше отношение к подобной ситуации?

4. Какие способности помогают ученику легче и быстрее изучать иностранный язык?

5. Что необходимо учащемуся для того, чтобы пользоваться языком (говорить, читать) легко и свободно, не задумываясь над каждым словом?

6. Часто после окончания школы бывшие выпускники очень быстро теряют иноязычные навыки, приобретенные в школе. Можно ли каким-то образом исправить эту ситуацию? Если да, то как?

Для методики обучения иностранным языкам особую значимость имеют данные психологии:

- 1) Об участниках образовательного процесса, т.е. учителя и учащихся;
- 2) О человеческом общении;
- 3) О речевой деятельности.

В настоящей лекции мы кратко рассмотрим первые два аспекта, поскольку третий аспект является предметом исследования психолингвистики и будет проанализирован в следующей лекции.

Ученик как фактор, определяющий цели и содержание иноязычного образования

Педагог К.Д. Ушинский писал: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразаясь с этими законами и обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить». Носителем психических процессов, которыми управляет любой учитель, в том числе иностранного языка, является, прежде всего, ученик. Знания психологии позволяет учителю ответить на вопрос «Ученик. Что надо знать о нем?». Глубокое понимание закономерностей функционирования психологических процессов каждого участника учебно-воспитательного процесса на различных ступенях обучения с учетом их индивидуальных особенностей обеспечивает эффективность управления этим процессом.

Достаточно целостный и в то же время детальный образ ученика как человека рисует антропологическая психология, под которой подразумевается «психологическое учение о человеке», исследующее трехсоставную сущность человека – телесную, душевную, духовную. При этом телесное бытие человека есть его характеристика как индивида, душевная или собственно психологическая реальность соотносима с описанием человека как субъекта. Духовная суть человека раскрывается через личностные, индивидуальные и универсальные формы бытия. Таким образом, с психологических позиций ученик рассматривается как *индивид, субъект, личность, индивидуальность*. С этих же позиций посмотрим на ученика как участника учебного процесса по иностранному языку.

Ученик как индивид – это, прежде всего, субъект активности. Активность проявляется как во внутреннем плане – внутренняя схема действия (в первую очередь осознаваемые и неосознаваемые психические процессы, состояния и свойства), так и внешние процессы поведения. Наиболее крупной единицей в этом плане является *деятельность* – целостный мотивированный акт поведения (В.А. Петровский). Во внешней картине поведения отражаются не только единицы деятельности (действия и операции), но и единицы общения, вербального и невербального.

Ведущей активностью ученика является учебная деятельность. Процесс учения (его структуру, характеристики, закономерности протекания) изучает педагогическая психология. Данная отрасль психологии исследует также возрастные и индивидуальные особенности учения.

Деятельностный подход в рассмотрении всех аспектов образования, в том числе и иноязычного, выступает ведущим в свете современных требований. Методологически следует помнить, что любая индивидуальная деятельность включает в себя следующие структурные элементы:

Потребность – то, что движет человека к совершению деятельности. Учение направлено на удовлетворение познавательной потребности. Познавательная потребность, кроме учения, может реализоваться также в исследовательской деятельности – получение *нового* знания, которого раньше не было в социальном опыте. При овладении иностранным языком мы говорим о приобретении обучающимся способов общения посредством новых языковых и речевых средств. В этом заключается специфика познавательной деятельности учащихся при изучении иностранного языка.

Мотив – то, ради чего человек стремится к определенной цели. Проблема мотивации в изучении иностранного языка в школе является жизненно важной. Мотивы овладения языком – это главные источники энергии в условиях отсутствия иноязычной среды. Учитель поэтому должен хорошо знать, каким образом учащиеся овладевают языком, какие интеллектуальные и эмоциональные особенности проявляются в этом процессе. Считается, что иерархию основных объективных факторов, определяющих выбор иностранного языка в качестве объекта изучения, может быть представлен следующим образом:

1) необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т.д.);

2) получение доступа к существующей на изучаемом языке информации;

3) осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителями языка.

Объективные факторы преломляются в индивидуальном представлении и становятся источником мотивации в изучении языка, например:

–читать художественную литературу;

–уметь общаться в повседневно-бытовой сфере;

–научиться писать письма сверстникам (в том числе и в социальных сетях);

–понимать слова песен;

–читать научно-фантастическую и приключенческую литературу;

–играть в компьютерные игры и др.

Цель – то, чего субъект хочет добиться, получить, создать, т.е. предвосхищаемый *результат* деятельности. Правильная постановка цели (целеполагание) помогает опреде-

лять приоритеты, принимать решения и реализовывать то, что планировалось. Чем четче сформулированы цели, тем эффективнее будет деятельность. В большинстве случаев целеполагание предполагает выполнение следующих требований:

- а) четкая формулировка цели;
- б) разбивка целей на реализуемые задачи;
- в) мотивация и настойчивость;
- г) непрерывность оценивания.

Четко сформулированные цели должны быть:

- конкретными, специфичными, чтобы ясно представлять, чего следует добиться;
- измеряемыми, чтобы можно было точно сказать, что цели достигнуты;
- достижимыми, ориентированными на действие, чтобы понять, какое именно действие принесет желаемый результат;
- реалистичными, чтобы их можно было достичь;
- иметь четкие сроки и разумные средства для выполнения.

Пример правильно сформулированной цели ученика: *«К концу урока я смогу описать картинку, используя не менее пяти прилагательных».*

Целеполагание допускает постановку цели, как с позиции учителя, так и с позиции ученика.

Первый подход характерен для традиционного обучения, второй – активно входит в практику школы на современном этапе в связи с освоением обучения компетентностям. Ниже приведены примеры двух подходов к постановке целей.

Формулирование цели урока с позиции учителя	Формулирование цели урока с позиции ученика
Научить учащихся строить монолог-описание по картинке с использованием прилагательных ...	Ученики умеют описывать (описывают) картинку, используя прилагательные ...

В итоге цель урока, поставленная с позиции ученика, помогает учителю реагировать на то, как учащийся усваивает материал урока, а ученику дает возможность сконцентрировать свое внимание на том, что ему необходимо усвоить на уроке.

Предмет – тот объект или совокупность объектов, путем преобразования, видоизменения которых возможно достижение цели. Как отмечалось ранее, деятельность учащихся по овладению иностранным языком является коммуникативно-познавательной, и это обуславливает сложность и неоднородность её предметной сферы. Будучи коммуникативной (речевой), она в качестве предмета имеет мысль, которую ученики стремятся выразить или воспринять (письменно или устно) на иностранном языке. В то же время деятельность учеников является учебной (познавательной), направленной на усвоение средств и способов иноязычной речевой деятельности.

Средства и способы деятельности – знания, умения, навыки, а также всякого рода вспомогательные средства воздействия на предмет. При овладении иностранным языком эти средства носят языковой, речевой, а также неречевой (*познавательный*) характер.

Известно, что *познание* как вид человеческой активности есть деятельность, направленная на получение объективного знания об окружающей действительности. Процессы познания изучаются *когнитивной психологией*. К ним относятся мыслительные процессы, память восприятие, воображение, внимание и др. Изучение иностранного языка невозможно без когнитивного развития учащихся. Речевая деятельность, например, рассматривается методистами как речемыслительная деятельность, овладение которой базируется на мыслительных процессах. В то же время считается, что мыслительная деятельность, как и любая другая, должна непременно обладать всеми структурными элементами деятельности. Результаты изучения мыслительной деятельности у детей свидетельствуют о прямой зависимости характера умственных действий от особенностей познаваемых объ-

ектов и конкретных условий взаимодействия с ними. Детям, как известно, свойственно *наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-речевое мышление*. Оперирование абстрактными понятиями считается верным признаком словесно-логического мышления, в процессе которого выполняются такие логические операции, как анализ, синтез, абстракция, обобщение, сравнение, планирование, рефлексия и др. Разумеется, что перечисленные логические операции реализуются во взаимосвязи. Само определение мышления как словесно-логического свидетельствует о том, что человек как субъект мыслительной деятельности осуществляет логические операции в словесной, языковой форме, с помощью языковых знаков. Словесно-логическое мышление представляет собой процесс формирования и использования понятий, т.е. оперирование ими в процессе *суждений, умозаключений*.

Для теории и практики обучения иностранному языку принципиально значимым оказывается то, что *вербальные и невербальные способности* во многом определяются взаимодействием и специализацией полушарий головного мозга. Реализация вербально логических, речевых и когнитивных функций осуществляется на основе *взаимодействия левого и правого полушарий головного мозга*. Язык правого полушария – конкретен и образен. Язык левого полушария отличается развитой и сложной синтаксической структурой: он способен к обобщениям, абстракциям, построению суждений, имея для этого изобилие формально-грамматических средств. Доминирующая *межполушарная асимметрия, когнитивные стили и системы восприятия* являются теми внутренними условиями, которые в значительной мере определяют способ познания окружающего мира, в частности, усвоения иностранного языка.

Известно, например, что традиционные способы обучения иностранному языку в начальной школе приводят к перегрузке левого «логического» полушария. В своей работе учителю необходимо уделять внимание учету межполушарного взаимодействия, чтобы избежать левополушарного утомления, которое проявляется, согласно данным психофизиологов, в виде психоневрозов и замедления психического развития.

Ученик как субъект учения. Известно, что как субъект человек характеризуется не только тем, что занимается различной деятельностью, но и мерой её продуктивности, которая определяется, с одной стороны, природными способностями, а с другой стороны, умением трудиться, т.е. субъектными свойствами. Педагогическая психология определяет учение как специально организованный процесс *усвоения* общественно-исторического опыта, который представляет собой учебно-познавательную деятельность, направленную на овладение знаниями, умениями, навыками, нормами общественного поведения.

В контексте учения как специфического вида активности человека следует различать понятия «усвоение» и «овладение».

Усвоение представляет собой индивидуальный механизм стихийного и (или) целенаправленного присвоения, освоения человеком общественно-исторического опыта. Под усвоением подразумеваются практически все познавательные процессы человека, направленные на достижение запланированного результата – *овладение* учебным материалом. Термин овладение чаще всего используется для обозначения четвертой стадии процесса усвоения, а именно: ознакомление с материалом или его *восприятие*, его *осмысление*, специальная работа по его *закреплению*, и наконец, *овладение* – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. И.А. Зимняя называет эту четырехэтапную схему *общей стратегией усвоения*. Известный психолог в области обучения иностранным языкам обращает внимание на то, что на этом этапе усвоения овладение знаниями направлено уже не на учение, а на более широкий жизненный контекст, в котором знания и умения приобретают иные качества. Например, такое качество как *управляемость* – характерное качество любого полноценного процесса усвоения учебного материала, предусматривающее то или иное участие в управлении учителя. При наличии достаточно высокого уровня самостоятельности, организованности, волевых и других качеств управляемость превращается в саморегуляцию учеником его многоплановой активности, включая самостоятельную работу.

Самостоятельная работа определяется И.А. Зимней как «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность», интерпретируется как «высшая форма учебной деятельности». Психологическое содержание самостоятельной работы как высшей формы учебной деятельности человека наиболее адекватно отражает термин «овладение» чем-либо, поскольку в её осуществление вполне сознательно вовлекаются и индивидуальные, и субъектные, и личностные качества человека на всех этапах ее реализации.

Н.Ф. Коряковцева, развивая данные положения о важности самостоятельной работы применительно к личностно ориентированному развивающему иноязычному образованию, говорит о двух видах учебной деятельности, которую осуществляет ученик в процессе изучения иностранного языка.

Репродуктивная (воспроизводящая) деятельность, для которой характерно получение заданного (готового) результата по образцу с использованием стереотипных способов. Иными словами, получение уже известного результата известными способами.

Продуктивная учебная деятельность – тип учебно-познавательной деятельности созидательного, творческого характера, направленной в отличие от репродукции готовых, внешне заданных знаний, на самостоятельное добывание знаний и умений учащимися, накопление самостоятельного опыта учения, создание нового или усовершенствование известного новыми или уже известными способами.

В процессе изучения языка творческий аспект своеобразно сочетается с репродукцией и собственно текстовой (коммуникативной) продукцией. Так репродукция, в частности, выписывание из текста языковых (лексических) единиц, может носить творческий характер, если она направлена на решение некоторой проблемной задачи, например, выбор лексических средств, которые автор использует для создания определенного впечатления о герое. В то же время продукция собственного высказывания учащегося (собственного даже с точки зрения содержания) может иметь внешне заданный характер, далекий от творчества, например, составление высказывания по образцу.

Основу продуктивной учебной деятельности, согласно Н.Ф. Коряковцевой, составляют два взаимосвязанных аспекта: *методология* данной деятельности (умение учиться – «учить себя») и *определенные качества личности* (когнитивные, методологические, созидательные, творческие и др.).

Для обучения иноязычной деятельности учет субъектных свойств учеников важен ещё и потому, что у каждого ученика есть свои приемы овладения знаниями, своя учебная стратегия. Вооружение школьников совокупностью рациональных приемов учения требует систематической и целенаправленной работы, которая должна привести к формированию у учащихся учебно-познавательной компетенции.

Учебно-познавательная компетенция определяется как способность и готовность учащегося к осознанному и эффективному самостоятельному управлению учебной деятельностью (от постановки цели – учебной задачи, до самоконтроля и самооценки её результата), к критической рефлексии на неё к самооценке и самокоррекции (как результата, так и используемых способов), самоподдержке. Владеть учебно-познавательной компетенцией – значит владеть *методологией учебно-познавательной деятельности*.

Уточним понятия «стратегия учебной деятельности» и «прием учебной деятельности», «учебное умение».

Стратегия учебной деятельности характеризуется как общее направление учебной деятельности, определяющее обобщенный способ, систему действий и общий план в решении учебной познавательной задачи.

Прием учебной деятельности понимается как способ, отдельное действие, входящее составной частью в стратегию учебной деятельности. Соответственно *учебное умение* – это освоенный способ, освоенное учебное действие.

В процессе изучения языка используются *общие* (общеучебные) стратегии и приемы (умения), не зависящие от характера учебного предмета, и *специальные*, обеспечивающие освоение предмета «Иностранный язык». В данной лекции мы подробнее остановимся на общих стратегиях и приемах учебной деятельности, специальные учебные действия станут предметом рассмотрения в лекции «Цели и задачи обучения ИЯ».

Когда мы говорим о владении *общими стратегиями и приемами учебной деятельности*, мы, прежде всего, должны обратиться к понятию универсального учебного действия (УУД).

Универсальное учебное действие – это способ действия, применяемый как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенное учащимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Согласно требованиям ФГОС-2, важнейшей задачей современной системы образования является формирование системы УУД, обеспечивающих *умение учиться*, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

Сформированная система универсальных учебных действий рассматривается в настоящее время как *метапредметный результат* обучения, в том числе и по иностранному языку.

Выделяются следующие виды УУД:

1. Личностные (действия смыслообразования)
2. Регулятивные (включая действия саморегуляции);
3. Познавательные (включая общеучебные, логические, знаково-символические);
4. Коммуникативные.

1. Личностные УУД:

- действия смыслообразования – установление связи между целью и мотивом;
- ответ на вопрос: «Какое значение, смысл имеет для меня учение; ЗАЧЕМ?»

Результатом сформированности личностных УУД является успешный, хороший ученик, хороший пользователь ИЯ (good Language user), понимающий причины успеха учебной деятельности, обладающий широкой мотивационной основой (хорошо развитые социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы), осознающий нравственно-этические ценности, гражданин своей страны.

2. Регулятивные УУД:

- *целеполагание* – постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено и того, что ещё неизвестно;
- *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конкретного результата, составление плана и последовательности действий;
- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- *контроль* – в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- *оценка* – выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;
- *волевая саморегуляция* – способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

3. Познавательные УУД:

1) Общеучебные УД:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации;

- применение методов информационного поиска;
- структурирование знаний;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия;
- контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели и др.

2) *Логические УД:*

- выбор оснований, критериев для сравнения, оценки и классификации объектов;
- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;
- подведение под понятия, распознавание объектов;
- установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство;
- выявление родо-видовых и ситуативно существенных признаков;
- выдвижение гипотез и их доказательство.

3) *Знаково-символические УД:*

- обеспечивают способы преобразования учебного материала;
- действия моделирования – отображение учебного материала;
- выделение существенного;
- отрыв от конкретных ситуативных значений;
- формирование обобщенных знаний.

4. *Коммуникативные УУД:*

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- определение целей и функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов;
- инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов;
- выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация, управление поведением партнера;
- контроль, коррекция, оценка действий партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Перечисленные действия являются базовой методологической основой формирования учебно-познавательной компетенции по конкретному предмету, поскольку умение учиться формируется в течение всего образовательного процесса на содержании конкретных предметных дисциплин, в том числе и на содержании учебного предмета «Иностранный язык».

Ученик как субъект общения. *Общение* выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Её результат – это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, другими людьми. Свободное, глубинное общение, основанное на признании самоценности другой человеческой личности, характеризуется равенством психологических позиций участников (оба – субъекты!), открытостью и доверительностью, обоюдной активностью сторон, при которой каждая не только испытывает воздействие, но и сама в равной степени воздействует на другую; взаимным проникновением партнеров в мир чувств и переживаний друг друга, готовностью встать на точку зрения другого, стремлением к соучастию, сопереживанию, принятию друг друга, активной взаимной гуманистической установкой партнеров.

Категория «общения», или «коммуникации», является краеугольной для процесса изучения иностранного языка. Коммуникативный метод обучения, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, коммуникативные упражнения, информационно-коммуникативные технологии – это и многое другое с определением «коммуникативный» является активным инструментарием методики обучения иностранным языкам на современном этапе.

Для теории и практики обучения иностранному языку как средству общения немалое значение представляет деление людей на *экстравертов* и *интравертов*, а также учет их темпераментов. Они, как известно, поддаются корректировке, в том числе в процессе выполнения коммуникативных упражнений.

Ученик как личность в образовательном процессе в свете происходящих преобразований, отраженных в действующем ФГОС-2 и нормативно-программных документах по предмету «Иностранный язык», рассматривается как фактор, определяющий цели, содержание и результаты образования.

Учителю иностранного языка следует помнить, что термин «формирование личности» имеет двоякое значение:

- 1) формирование личности как её развитие, его процесс и результат;
- 2) «формирование личности» как её целенаправленное воспитание (если можно так сказать, «формирование», «формовка» «проектирование» и т.д.).

С позиций развивающего образования в понимание личности включаются:

- *Культурная* составляющая, т.е. личность – это человек культуры, включающий духовность, свободу и ответственность;
- *Когнитивная* (познавательная) составляющая как условие формирования духовного потенциала;
- *Нравственная* составляющая, направленность на общечеловеческие, гуманистические ценности и собственно на себя, на рефлекссию, самопознание, формирование своего «образа Я»;
- *Эстетическая* составляющая подчеркивает императив учения, игру познавательных способностей в познании и созидании культуры.

Духовность, свобода и ответственность определяют такую характеристику человека культуры как свобода личности. *Человек культуры* – это свободная личность, поэтому у учащихся следует воспитывать такие качества, как высокий уровень самосознания, самостоятельность, независимость суждений, способность ориентироваться в мире культурных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, мнение принимать решения, нести ответственность за свои поступки, делать свободный выбор своей жизнедеятельности. Свобода, автономность личности в образовательном и социальном процессе рассматриваются вместе с тем в единстве с категорией ответственности за свою деятельность и взаимодействия с другими субъектами.

Человек культуры – личность творческая и созидательная. Условием творческого проявления личности является качество, которое передает глубинную личностную сущность – *аутентичность личности* – искреннее и открытое поведение по отношению к себе и другим, нежелание скрываться за условными масками, скрывать перед другими свои стремления, мнения, убеждения и особенности.

Таким образом, в качестве ведущих личностных характеристик, которые закладываются в цели и содержание развивающего иноязычного образования в личностно ориентированной парадигме, можно выделить: духовность, свободу, ответственность, творческую созидательность и сотворчество, способность к самореализации и саморазвитию (в основе которой лежат рефлексия и смыслоопределение) самобытность. Подчеркнем, что личностью может быть только творчески (свободно) действующий человек (Н.Ф. Коряковцева).

Ученик как индивидуальность. Каждый ребенок представляет собой неповторимую индивидуальность с присущими только ему особенностями индивидуальных, субъектных и личностных свойств. Соотнесенность приемов обучения с личностными (при их веду-

щей роли), субъектными и индивидуальными свойствами каждого ученика в методике обучения иностранным языкам понимается как индивидуализация обучения (Е.И. Пассов). При коммуникативном подходе в общей системе индивидуализированного обучения центральное место занимает личностная индивидуализация. Личностная индивидуализация учитывает:

- 1) контекст деятельности обучаемого;
- 2) жизненный опыт учеников;
- 3) сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей;
- 4) мировоззрение (взгляды на жизнь);
- 5) эмоционально-чувственную сферу;
- 6) статус личности в коллективе: популярность ученика среди товарищей, взаимные симпатии для нахождения речевых партнеров, назначение ведущего в речевых группах и т.п.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что значение психологического знания для развития методики обучения иностранным языкам трудно переоценить. Творческое применение знаний психологии в учебном процессе приводит к более глубокому пониманию закономерностей изучения иностранного языка в различных условиях обучения. Это, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию методики как науки. В качестве примера преобразования психологического знания в методическое приведем результаты многолетнего исследования в области преподавания иностранного языка на младшем этапе обучения, выполненного группой ученых-методистов по руководством З.Н. Никитенко.

Глубокое и всестороннее изучение особенностей когнитивного развития младших школьников в процессе изучения иностранного языка позволило ученым сделать важные методические выводы. В частности, было установлено, что в результате овладения иностранным языком у младших школьников развиваются:

(а) *иноязычная языковая способность* (фонетическая, лексическая и грамматическая способности) базирующаяся на знании языковых средств общения (фонетических, лексических, грамматических) и правил оперирования ими, то есть правил, с помощью которых эти языковые средства преобразуются в осмысленные высказывания;

(б) *иноязычная речевая способность*, связанная с комплексом речевых умений:

- умением понимать высказывания на слух и при чтении с различной глубиной проникновения в их содержание и с учетом культурных особенностей народа-носителя иностранного языка;

- умением строить собственные высказывания при говорении и письме, используя языковые средства в соответствии с задачами общения и социальным статусом партнера по общению и учитывая культурные особенности народа-носителя иностранного языка;

- умением пользоваться в общении собственным иноязычным речевым опытом для компенсации имеющихся пробелов в языке;

(в) *умения иноязычного общения:*

- умение вступать в общение (с учетом статуса участника общения, ситуации и способов общения);

- умение поддерживать общение, проявляющееся не только «лингвистически» (использование соответствующих этикетных реплик), но и «экстралингвистические» (в выражении лица, жестах, возгласах), свидетельствующих о том, что ученик слушает и как он воспринимает услышанное;

- умение завершить общение, используя этикетные реплики;

- умение общаться при помощи невербальных средств: мимики (улыбка, выражения лица, свидетельствующее о непонимании/понимании), жестов, проксемики, свойственных культуре народа-носителя изучаемого языка;

- умение планировать свои действия и обсуждать результаты деятельности (получилось/не получилось, хорошо/плохо и почему).

(4) *фонологическая способность* – ведущая когнитивная способность, определяющая успешность становления техники чтения и письма на иностранном языке, а также такие когнитивные способности как рабочая память, внимание и вероятностное прогнозирование.

Дальнейшее изучение этих процессов привели исследователей к выведению целого ряда методических закономерностей, например:

1) для того чтобы иноязычное слово стало частью всех психических процессов школьника, а не только его памяти, необходимо выстроить упражнения так, чтобы школьники не подставляли слова в готовые высказывания, а научились пользоваться словом как орудием речевой деятельности;

2) основой психического развития школьников 6–7 лет и способом мотивации их иноязычной речи является использование игровой деятельности, в которой формируются основные компоненты учебной деятельности;

3) иноязычные речевые действия, чтобы быть присвоенными младшим школьником, должны пройти процесс интериоризации;

4) освоение любого иноязычного речевого действия начинается с создания его мотивационной основы с тем, чтобы обеспечить смыслообразование, необходимое и для выполнения действия и для становления ученика как субъекта учебной деятельности и для его саморазвития;

5) то, что дети знают о звуках иностранного языка, определяет скорость, с которой они обучаются чтению и др.

Многие из приведенных выводов в основе своей имеют положения, разрабатываемые психолингвистикой, значение которой для методики обучения иностранным языкам будет рассмотрено в следующей лекции.

Характеристика заданий для самостоятельной работы обучающихся и методические рекомендации по их выполнению

Задания для самостоятельной работы включают:

- 1) изучение: - нормативно-правовых документов, регламентирующих процесс образования в современной школе 21 века, таких как Закон об образовании в РФ, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2020–2027 годы», Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения, Примерных программ по английскому языку для НОО, ООО, ПОО; - психолого-педагогической и методической литературы, включая Интернет-источники по актуальным темам, не освещенным в традиционных изданиях или отсутствующих в библиотеках; - компонентов современных УМК по английскому языку, включенных в Федеральный перечень;
- 2) прослушивание вебинаров по актуальным проблемам обучения английскому языку в школе и конспектирование содержания вебинаров, касающихся методов и приемов обучения по современным УМК;
- 3) просмотр видеозаписей уроков лучших учителей России («Учитель года России) в сети Интернет и анализ уроков по определенной схеме;
- 4) составление технологических карт фрагментов уроков, планов-конспектов уроков с включением УУД;
- 5) подготовку фрагментов урока по обучению речевым навыкам и коммуникативным умениям;
- 6) поиск ресурсов, включая интернет-ресурсы для Деловых игр;
- 7) подготовку к Деловым играм и Дебрифингу;
- 8) подготовку мультимедийной презентации;

9) подготовку к выполнению тестов текущего и промежуточного контроля;

10) подготовку к зачету и экзамену.

Нормативно-правовые материалы :

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» (с изменениями и дополнениями), утвержденный 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ. 2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы (утв. постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295)

3. Федеральный государственный стандарты различных уровней образования

Организация деятельности во время самостоятельной работы может быть различной. По форме самостоятельная работа может быть аудиторной под руководством преподавателя и внеаудиторной с участием преподавателя и без него. Аудиторная самостоятельная работа, как правило, осуществляется на лекции, практических, лабораторных, семинарских занятиях и представляет собой форму самостоятельной продуктивной в учебном отношении деятельности студентов: совместные рассуждения, расшифровка тезиса, «включение в дискуссию» с обоснованием своей точки зрения, выполнение определенного объема задания, тематические диктанты, контрольные работы и т.п. Внеаудиторная самостоятельная работа предусматривает изучение научной и специальной литературы, подготовку к занятиям, выполнение заданий по темам, вынесенным на самостоятельное изучение. Она обычно корректируется, контролируется и оценивается преподавателем или самим студентом через вопросы для самоконтроля. Практические или творческие задания для самостоятельной работы могут быть направлены как на углубленную проработку теоретического материала, так и на формирование определенных профессиональных умений, профессионально значимых личностных качеств. Задания предлагаются в виде практикума или могут быть даны преподавателем непосредственно на занятии. Каждое задание сопровождается рекомендациями по его выполнению, схемой анализа проделанной работы.

Самостоятельная работа с литературой и источниками:

Необходимую для учебного процесса и научных исследований информацию вы черпаете из книг, публикаций, периодической печати, специальных информационных изданий и других источников. Успешному поиску и получению необходимой информации содействуют знания основ информатики, источников информации, составов фондов библиотек и их размещения. Умение работать с информацией складывается из умения быстро найти требуемый источник (книгу, журнал, справочник), а в нем – нужные материалы; из умения разобраться в нем, используя при этом различные способы чтения. Чтение научных книг существенно отличается от чтения художественной литературы. При чтении поэзии, прозы работает в основном воображение; при изучении научно-технических книг требуется определенное напряжение внимания, чтобы глубоко понять смысл прочитанного. Уметь читать книгу и понимать ее – разные вещи. Приступая к изучению содержания книги, необходимо, прежде всего, определить цель работы. Уяснение цели мобилизует мышление на усвоение материала, концентрирует его внимание на главном, определяет способ чтения. В учебной практике цели чтения книг могут быть разными:

- общее ознакомление с содержанием книги (учебника, учебного пособия или монографии);
- поиск дополнительного материала по изучаемому вопросу или углубленное изучение существа вопроса;
- поиск определений, понятий терминов, уяснение их существа; - подбор доказательств и примеров, теоретических установок;
- изучение источника определенных проблем или практических задач; - расширение и углубление знаний по определенной проблеме, вопросу. Возникает вопрос: как читать и писать так, чтобы

время, потраченное на это, не пропало впустую. Существуют общепринятые правила грамотного чтения учебной и научной литературы. Изучение литературы должно состоять из двух этапов:

1 этап. Предварительное знакомство с книгой. Работа с книгой начинается с общего ознакомления. Для этого рекомендуется прочитать титульный лист, аннотацию и оглавление, затем внимательно ознакомиться с предисловием, введением и заключением. Прежде всего, читается заглавие, название книги. Общее ознакомление с книгой заканчивается просмотром имеющихся в ней приложений и другого справочного материала, с тем, чтобы можно было легко найти материал, если в нем возникает необходимость. После этого можно приступить к углубленному изучению книги.

2 этап. Чтение текста. Общепринятые правила чтения таковы: - читать внимательно – т.е. возвращаться к непонятным местам. - читать тщательно – т.е. ничего не пропускать. - читать сосредоточенно – т.е. думать о том, что вы читаете. - читать до логического конца – абзаца, параграфа, раздела, главы и т.д. Разные тексты и цели ознакомления с книгой требуют разных способов чтения, т.е. разных способов извлечения информации.

Самостоятельная работа (примерный план)

Задания для СР при подготовке к занятию

Задания на систематизацию и углубление знаний:

1а. Просмотрите список понятий и терминов, которые понадобятся для семинара (гlossарий). Найдите определения к этим понятиям в лекциях и учебниках по методике, педагогике, психологии, а также в статьях, рекомендованных к семинару. Выпишите определения в словарь.

1б. Просмотрите лекции по психологии, ознакомьтесь со статьей Н.Д. Гальсковой, работами И.А. Зимней. Освежите в памяти материал по лингводидактике. Подготовьте ответы на вопросы.

2. Задания на развитие профессиональной рефлексии:

2а. Постарайтесь вспомнить, какие мотивы двигали вами, когда вы начинали изучать ИЯ. Осознаете ли вы мотивы изучения ИЯ сейчас?

2б. Проанализируйте свои личностные особенности. Какие из них помогают вам в изучении ИЯ? Какие мешают?

2в. Повлияло ли изучение ИЯ на вашу личность?

2г. Опишите те занятия по ИЯ, которые вам нравились в школе / вузе? Как вел себя преподаватель? Чувствовали ли вы себя комфортно? В каких случаях вы ощущаете дискомфорт на занятии?

Задания для СР на занятии:

1. Задание на развитие методического мышления и систематизацию знаний. Обсудите вопрос в малых группах: каждой группе достается один из возрастных периодов, сообщая он обсуждается, записывается в ключевых словах; далее ключевые слова передаются другой группе, которая должна по ним восстановить ответ.

2. Задание на развитие методологической и профессионально-коммуникативной компетенции. В малых группах ознакомьтесь с одной из учебных ситуаций (возраст, условия обучения), обсудите и выберите одну из «глобальных гипотез», которой вы будете руководствоваться при выборе метода обучения. Объясните свой выбор. Сделайте вывод: какие аспекты психологии и лингводидактики сильнее всего влияют на выбор метода; какие находятся в подчиненном положении.

Задания для СР после занятия (на формирование методологической компетенции):

Составьте схему «Иерархия мотивов личности и глобальные гипотезы». Отразите в схеме

