



Дальневосточный федеральный университет  
Школа педагогики

**Т.И. Скрипникова**

**МЕТОДИКА  
ФОРМИРОВАНИЯ  
РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Учебное электронное издание*

Владивосток  
Дальневосточный федеральный университет  
2018

УДК 378.147.31  
ББК 81.2

**Рецензент:**

*Плотникова Н.И.*, канд. филол. наук, доцент (г. Уссурийск)

**Автор:**

*Скрипникова Татьяна Ивановна*, канд. пед. наук, доцент кафедры образования в области романо-германских языков Школы педагогики (Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск)

**С 45** Методика формирования речевой компетенции на иностранном языке: [Электронный ресурс]: Учебное пособие для студентов языковых вузов / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [Автор: Т.И. Скрипникова]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018. – Режим доступа: <http://uss.dvfu.ru/...> – Загл. с экрана. ISBN 978-5-7444-4291-0

Учебное пособие включает в себя лекции, посвященные вопросам обучения основным видам речевой деятельности на иностранном языке: говорению, аудированию, чтению, письму, общению, а также контролю за уровнем развития соответствующих иноязычных речевых умений. Данный курс лекций является отдельным модулем в рамках дисциплины "Методика обучения иностранным языкам", изучаемой по программе "Педагогическое образование. Иностранные языки". Содержание и построение модуля способствует развитию методологической культуры будущих учителей иностранного языка, развивает их профессионально-методическую готовность формировать речевую компетенцию учащихся по иностранному (английскому) языку в условиях общеобразовательной школы.

Пособие предназначается для студентов, обучающихся по программе «Педагогическое образование: Иностранные языки», а также преподавателей и учителей иностранного языка, слушателей ФПК и курсов переподготовки.

УДК 378.147.31  
ББК 81.2

---

Электронное издание

***Методика формирования речевой компетенции  
на иностранном языке***

*Учебное пособие для студентов языковых вузов*

**Автор**

*Т.И. Скрипникова*

Дальневосточный федеральный университет (филиал в г. Уссурийске)  
690091, г. Владивосток, ул. Суханова, 10  
[editor\\_dvfu@mail.ru](mailto:editor_dvfu@mail.ru); (423) 2265443

Заказ № 123, от 25.10.2018 г.

1,9 Мб

ISBN 978-5-7444-4291-0.....

© Скрипникова Т.И., 2018  
© ФГАОУ ВО «ДВФУ», 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Методический комментарий .....	5
ЛЕКЦИЯ 1. (Обзорная) Лингводидактические основы формирования речевой компетенции на иностранном языке.....	8
ЛЕКЦИЯ 2. Обучение говорению. Психолого-лингвистические характеристики говорения.....	18
ЛЕКЦИЯ 3. Обучение монологической речи.....	25
ЛЕКЦИЯ 4. Обучение диалогической речи.....	32
ЛЕКЦИЯ 5. Обучение аудированию.....	39
ЛЕКЦИЯ 6. Обучение чтению.....	50
ЛЕКЦИЯ 7. Обучение чтению в начальной школе.....	59
ЛЕКЦИЯ 8. Обучение чтению в основной и старшей школах.....	66
ЛЕКЦИЯ 9. Обучение письму.....	72
ЛЕКЦИЯ 10. Обучение иноязычному общению.....	84
ЛЕКЦИЯ 11. Контроль в обучении иностранному языку.....	98

# Методический комментарий

«Методика формирования речевой компетенции на иностранном языке» составляет отдельный модуль в курсе «Методика обучения иностранным языкам». Данное пособие включает тексты лекций, посвященные формированию иноязычной речевой компетенции учащихся в основных видах речевой деятельности и контролю за уровнем сформированности этой составляющей предметного результата по иностранному языку.

Обзорная лекция рассчитана на 2 часа аудиторного времени. Она также может быть предложена студентам для самостоятельного изучения, поскольку её целью является обновление и систематизация знаний, полученных студентами в первом модуле «Теоретические основы обучения иностранным языкам». На данном этапе мы считаем крайне необходимым активизировать эту область психолого-лингвистического знания, поскольку они составляют лингводидактическую основу профессиональной подготовки учителя иностранного в области формирования иноязычной речевой компетенции учащихся.

Лекции, посвященные методике обучения основным видам речевой деятельности (говорения в монологической и диалогической формах, аудированию, чтению, письму, речевому общению), построены в основном по следующему плану:

1. Психолингвистическая характеристика вида речевой деятельности, его и связь с другими речевыми умениями в естественной и учебной коммуникации.
2. Цели и задачи обучения конкретному речевому умению в общеобразовательной школе.
3. Технология обучения виду речевой деятельности.
4. Контроль и оценка уровня развития целевого речевого умения.

Последняя лекция посвящена вопросам контроля и оценки в обучении иностранному языку. Её содержание носит в значительной степени лингводидактический характер и составляет методологическую основу контролирующей деятельности учителя в учебном процессе по иностранному языку.

Каждая тема предваряется рубриками «Содержание» и «Основные понятия», «Вопросы для семинара», «Давайте обсудим», которые выполняют целеполагающие, стимулирующие, систематизирующие и другие важные функции.

Построение и содержание лекционного материала предполагает трансформацию лекции как традиционной формы обучения в активный познавательный процесс, направленный на развитие методологической культуры будущих учителей иностранного языка. Этому способствует соблюдение следующих *принципов* организации лекционного процесса:

1. *Снижение уровня информационного неравенства между преподавателем и студентом.* Данный принцип предполагает, что студентам предоставляется возможность заблаговременно познакомиться с содержанием лекции и получить доступ к тексту лекции в печатном или электронном варианте.

2. *Организация ориентировочной основы активного слушания содержания лекции.* Данный принцип предполагает, что перед прослушиванием лекции студенты имеют возможность ознакомиться с опорным планом лекции. В этих целях в начале текста лекции размещены следующие рубрики:

- **СОДЕРЖАНИЕ.** Это своего рода подробная версия основного плана лекции, содержащего формулировку компонентов знания по изучаемой теме. Такой опорный план дает слушателю представление о логике и последовательности поступления лекционного материала, а также создает фундамент для построения собственной конструкции нового знания на научной основе.

- **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ.** Известно, что усвоение любого знания, научного в том числе, невозможно без усвоения комплекса понятий, из которых это знание складывается.

Усвоить понятие – значит осознать и осмыслить его определение, а также обозначить его место и связи в соответствующем семантическом поле. Эффективным инструментом для решения этой важной задачи в области овладения теоретическими основами изучаемой науки является техника ведения ГЛОССАРИЯ. Результатом применения данной техника является то, что студент по прохождении отдельного модуля способен не только давать дефиницию ключевым понятиям (для данного модуля всего 50 понятий), но и определять их взаимосвязи. Эта способность обучающегося является объектом контроля в ходе итоговой аттестации. Знакомство с корпусом ключевых терминов, подлежащих усвоению в результате прослушивания лекции, открывает большие возможности для более эффективного построения собственной учебной деятельности по решению этой долгосрочной задачи. Так, студент может найти дефиницию термина в словаре самостоятельно или с помощью поисковика в интернете, во время работы на лекции целенаправленно обращать внимание на определения, предлагаемые лектором, отмечать или выделять их в тексте лекции, предпринимать попытку дать собственное определение и сравнить его с предлагаемым и т.д. Для более образного представления и налаживания связей между понятиями слушатели могут воспользоваться техниками визуально-схематической организации информации (ассоциограммой, кластером, денотатной схемой, смысловой картой и пр.).

- **ВОПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА.** Традиционно материал лекции становится предметом для обсуждения на семинарском занятии и обычно вопросы к семинарскому занятию студент узнает накануне, а то и на самом занятии. Что греха таить, значительная часть современных студентов выбирает вариант работы на аудиторном занятии в режиме "здесь и сейчас", т.е. без предварительной подготовки, так сказать, «он-лайн». Поэтому предложение заблаговременно познакомиться с основными вопросами для обсуждения на семинаре дает надежду преподавателю, что в ходе лекции у не очень мотивированных слушателей непроизвольно начнут складываться зачатки необходимого знания. Для более мотивированных и ответственных студентов наличие контрольных вопросов в работе на лекционном занятии станет действенным стимулом для более осознанного и конструктивного освоения учебного материала и подготовки к семинарскому или практическому занятию.

3. *Актуализация личного опыта обучаемых и опора на него в процессе конструирования нового научного знания.* Согласно этому принципу каждая лекция во вступительной части содержит рубрику «Давайте обсудим», в которой слушателям предлагаются вопросы, побуждающие воспроизводить хранящиеся в их памяти фрагменты собственного более чем десятилетнего опыта реального овладения конкретным аспектом иностранного языка. Это позволяет бывшим школьникам и нынешним студентам осуществлять рефлекссию своего опыта, анализировать его и описывать с позиции научного знания, которое они приобрели в ходе изучения теоретических основ методики обучения иностранным языкам. Предлагаемый принцип зарекомендовал себя как вполне эффективный при работе над предыдущими модулями, когда студенты только начинали осваивать научные знания по методике обучения иностранным языкам. При изучении данного модуля личный опыт обучаемых включает уже более широкий спектр не только эмпирического, но и вполне глубокого теоретического (психолого-лингвистического, дидактического, лингвистического) знания по изучаемой дисциплине. Поэтому при проведении данной рубрики лектору стоит следить за тем, чтобы студенты, участвующие в беседе по предлагаемым вопросам в начале или в течение лекции, грамотно оперировали научным терминологическим аппаратом, корректно подводя фрагменты житейского опыта под научные категории, активно и адекватно использовали бы такие понятия, как, например: навык, умение, знание, компетенция, средство обучения, упражнение и т.д.

4. *Вариативное сочетание различных характеристик традиционной и активной лекции и их комбинирование в формате автономной лекции.* Приверженность данному принципу позволяют значительно повысить творческий потенциал аудитории, побуждают слушателей к интенсивной интеллектуально-познавательной и практической деятельности по овладению учебным материалом. К числу активных мы относим такие виды лекций, как: лекцию

визуализацию, проблемную лекцию, лекцию-пресс конференцию, лекцию-провокацию, лекцию-беседу, лекцию-консультацию и некоторые другие. Выбор формы лекции остается за преподавателем, хотя и студенты могут принимать в этом участие.

5. *Создание условий для обеспечения различных видов и форм обратной связи в формате автономной лекции.* Качество обратной связи дает преподавателю основание для осуществления объективного оценивания деятельности каждого студента во время лекции, что находит свое отражение в балльно-рейтинговой системе промежуточного и итогового контроля. В качестве форм обратной связи могут быть использованы: вопросно-ответный блиц, оперативное мини-тестирование, мобильное тестирование и др.

## ЛЕКЦИЯ 1 (обзорная).

### ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Посмотрите на схему и вспомните, какое место занимает речевая компетенция в системе планируемых результатов обучения иностранному языку в общеобразовательной школе на современном этапе.

Цели как планируемые результаты обучения по предмету «Иностранный язык»



Как видно из схемы, речевая компетенция является составным компонентом предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык» в современной общеобразовательной школе. Находясь в тесной связи с другими компонентами иноязычной коммуникативной компетенции как основной цели овладения иностранным языком, речевая компетенция является центральным новообразованием в личностной структуре учащегося, поскольку именно она определяет, насколько хорошо ученик способен использовать язык как средство общения. Уровень развития речевой компетенции напрямую зависит от степени сформированности языковой, социокультурной и компенсаторной компетенций, и поскольку данная ключевая способность формируется в условиях учебной деятельности, то качество процесса её формирования определяется уровнем развития системы учебно-познавательных действий (учебно-познавательной компетенции) учащихся, значительная часть которых включается в состав универсальных учебных действий (УУД) как компонентов метапредметных результатов обучения школьников.



*Речевая компетенция* – это совокупность речевых (коммуникативных) умений, владение которыми позволяет осуществить речевое общение. Коммуникативные умения – это сложные умения, которые в своей основе имеют языковые и речевые навыки (фонетические, лексические, грамматические). Различают четыре вида целевых речевых умений: умение говорения (в монологической и диалогической формах), умение понимания на слух (аудирования), умение чтения с пониманием и умение письма. Речевое общение может осуществляться в непосредственной (говорение, понимание на слух) и опосредованной (чтение и письмо) формах.

Таким образом, формирование речевой компетенции означает развитие:

- умений устно,
- умений письменно объясниться с носителем языка в ограниченном числе стандартных ситуаций общения;
- умений воспринимать на слух,
- умений воспринимать зрительно несложные аутентичные тексты разных жанров и видов, понимая с разной степенью глубины заложенную в них информацию.

В примерной программе по предмету «Иностранный язык» умения речевой компетенции получают конкретизацию. Так, в качестве составляющих выделяются следующие умения:

#### Говорения:

- начинать, вести/поддерживать и заканчивать различные виды диалогов в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя;
- расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом в пределах изученной тематики и усвоенного лексико-грамматического материала;
- рассказывать о себе, своей семье, друзьях, своих интересах и планах на будущее;
- сообщать краткие сведения о своем городе/селе, о своей стране и странах изучаемого языка;
- описывать события/явления, передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать свое отношение к прочитанному / услышанному, давать краткую характеристику персонажей.

#### Аудирования:

- воспринимать на слух и полностью понимать речь учителя, одноклассников;
- воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных аудио- и видеотекстов, относящихся к разным коммуникативным типам речи (сообщение / рассказ / интервью);
- воспринимать на слух и выборочно понимать с опорой на языковую догадку и/или контекст краткие несложные аутентичные прагматические аудио- и видеотексты, выделяя значимую/нужную/необходимую информацию.

#### Чтения:

- читать аутентичные тексты разных жанров и стилей преимущественно с пониманием основного содержания;
- читать несложные аутентичные тексты разных жанров и стилей с полным и точным пониманием и с использованием различных приемов смысловой переработки текста (языковой догадки, выборочного перевода), а также справочных материалов; уметь оценивать полученную информацию, выражать свое мнение;
- читать аутентичные тексты с выборочным пониманием значимой / нужной / интересующей информации.

#### Письменной речи:

- заполнять анкеты и формуляры;

- писать поздравления, личные письма с опорой на образец с употреблением формул речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка;
- составлять план, тезисы устного или письменного сообщения; кратко излагать результаты проектной деятельности.

Для успешного осуществления процесса формирования речевого умения как компонента речевой компетенции учащихся, учителю необходимо четко представлять себе его психолингвистические особенности и психологические механизмы, обеспечивающие развитие данного объекта обучения. В Модуле 1 «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам» нами кратко рассматривались основные характеристики речевого умения. На данном этапе нам предстоит разобраться в этом более детально. Данные знания чрезвычайно важны, поскольку они составляют лингводидактическую (методологическую) основу деятельности учителя по достижению искомого результата.

1) Что такое умение?

**Умение** – это действие, состоящее из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель. Умение может быть освоено с разной степенью совершенства, но его выполнение всегда контролируется сознанием (оно является всегда творческим). В психологической литературе выделяют следующие виды умений:

- Первоначальное умение;
- Недостаточно умелая деятельность;
- Сформированные отдельные умения;
- Высокоразвитое умение;
- Умение-мастерство.

2) Что такое *речевое* умение?

**Речевое умение** на уровне деятельности – есть *творческое* умение – специфически человеческая **способность выразить мысль посредством языка**. Данная способность основывается на:

- *знаниях*: а) языковых средств; б) способах формирования и формулирования мысли; в) программы действия;
- *первичных умениях* (как процессе становления навыка, совершенствования действия);
- *навыках их использования* (входящего в это умение оптимального уровня совершенства речевого действия);
- *свободном комбинировании* этих навыков в процессе речевого общения.

Отдельное комплексное речевое (коммуникативное) умение есть по сути владение определенным видом речевой деятельности как средством коммуникации с разной степенью совершенства. В условиях школы реальным уровнем владения речевыми умениями является ограниченный, *коммуникативно-достаточный уровень*.

3) Что такое речевая деятельность?

**Речевая деятельность** – процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения, *взаимодействия* людей между собой (друг с другом). Обучение иностранному языку осуществляется именно для того, чтобы учащиеся овладели способностью реализовать взаимодействие с другими людьми на этом языке, т.е. могли бы осуществлять речевую деятельность со всей полнотой её характеристик и в разных видах.

Кроме таких видов речевой деятельности как говорение, аудирование, чтение и письмо в качестве речевой деятельности И.А. Зимняя называет думание (размышление), т.е. взаимодействие человека с самим собой. Думание часто предшествует основным формам взаимодействия с другими людьми, играя роль «черновика», подготовки, самопроверки, правильности последующего выполнения говорения и письма. Важность думания как вида речевой деятельности очевидна, и вызывает сожаление тот факт, что думанию, как правило, не учат ни на родном, ни тем более на иностранном языках.

4) Каковы психологические характеристики видов речевой деятельности?

Речевая деятельность характеризуется не только уровнем совершенства, но и тем, в каких условиях она реализуется, т.е. какие параметры имеют эти условия, а именно:

- характер вербального (речевого) общения: устный и письменный;
- роль речевой деятельности в вербальном общении: инициальная и реактивная;
- направленность речевой деятельности на прием и выдачу сообщения: рецептивный и продуктивный;
- связь со способом формирования и формулирования мысли, т.е. с речью;
- характер внешней выраженности: внешне выраженные и невыраженные процессы активности;
- характер обратной связи: мышечная внутренняя обратная связь (артикуляционного аппарата, пишущей руки) и внешняя слуховая и зрительная обратная связь.

Характеристики видов речевой деятельности согласно этим параметрам (И.А. Зимняя) представлены ниже в таблице.

Виды РД Параметры определения	Слушание	Чтение	Говорение	Письмо	Думание
Характер общения	Устный непосредственный	Письменный опосредственный	Устный непосредственный	Письменный опосредственный	Устный непосредственный
Роль в общении	Реактивная	Реактивная	Инициальная	Инициальная	Инициальная
Направленность РД	Рецептивная	Рецептивная	Продуктивная	Продуктивная	Продуктивная
Определяющая вид РД форма речи	Внутренняя речь	Внутренняя речь	Внешняя устная	Внешняя письменная	Внутренняя речь
Внешняя выраженность	Невыраженная	Выраженный	Выраженный	Выраженный	Невыраженная
Характер обратной связи	Внутренняя (смысловая)	Внутренняя (смысловая и зрительная)	Внутренняя мышечная и внешняя слуховая	Внутренняя мышечная (от артикуляции и руки), внешняя зрительная	-----

5) Каковы психолого-лингвистические характеристики речевой деятельности?

Согласно И.А. Зимней, к характеристикам речевой деятельности относятся:

1. Структурная организация.
2. Предметное содержание.
3. Обусловленность психологическими механизмами: осмысление, память, вероятностное прогнозирование и др.
4. Единство внутренней и внешней сторон.
5. Единство содержания и формы ее реализации.

#### **1. Структурная организация речевой деятельности**

Речевая деятельность определяется *трехфазностью*, или трехуровневостью своей структуры (горизонтальная структура).

А. Побудительно-мотивационная фаза. Эта фаза (уровень) входит во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее. Она реализуется сложным взаимодействием следующих компонентов:

- *Потребность* – основной источник и предпосылка деятельности человека. Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем. Поскольку потребность находит свою определенность в предмете («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, т.е. тем, что побуждает её. Таким образом, предмет речевой деятельности – мысль – становится внутренним мотивом этой деятельности.

- *Мотив* – определяет динамику и характер всех ВРД, раскрывая природу речевого процесса. Если сравнить мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли можно сравнить с ветром, приводящим в движение облака (Л.С. Выготский).

- *Цель* как будущий результат.

Б. Ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) фаза. Эта фаза (уровень) направлена на исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности. Она предполагает:

- выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности;
- планирование;
- программирование;
- внутреннюю языковую организацию РД.

В. Исполнительская, реализующая. Данная фаза может быть внешне выраженной и невыраженной.

**2. Предметное (психологическое) содержание речевой деятельности (вертикальная структура):**

- предмет;
- средства;
- способы;
- продукт;
- результат.

*Предмет* деятельности рассматривается в качестве основного элемента ее содержания. Он определяет и сам характер деятельности. Предмет деятельности может быть как вещественным, так и идеальным. Предмет речевой деятельности идеален. Это – *мысль* как форма отражения связей и отношений предметов и явлений реальной действительности. Цель таких видов речевой деятельности, как говорение и письмо, состоит в *формировании и выражении собственной мысли*, чтения и аудирования – *адекватном воссоздании чужой заданной мысли*.

6) *Что* может быть предметом речи?

В практической лингвистике существует следующее определение предмета речи – это тот или иной фрагмент окружающей действительности, т.е. общественное событие, явление природы, человек, его внешний облик и внутренний мир, предметы неживой природы, животный и растительный мир и др. Такое определение непосредственно указывает на то, *что* конкретно должно быть адекватно (полно, ясно и четко) отображено в каждом речевом высказывании. Отсюда следует методический вывод, что целью речевой работы в обучении иностранному языку является формирование *способности* учащихся к *адекватному отображению в речи ее предмета*.

7) *Что* является *средством* существования, формирования и выражения предмета деятельности, т.е. мысли?

Язык или языковая система. Речевое сообщение осуществляется по законам данного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств, а также соответствующих правил их использования в процессе общения (речевой коммуникации).

8) При помощи одних и тех же языковых средств мысль может быть по-разному сформулирована и сформирована. Исходя из этого, можно ли сказать, что речь – это то же, что и говорение (или процесс общения)?

Нет. Речь – есть *способ* формирования и формулирования мысли, следовательно, *речь – это внутреннее орудие, инструмент выполнения всех видов речевой деятельности*

*Продукт* – это то, в чем объективируется, материализуется, воплощается деятельность. По определению А.А. Леонтьева, продуктом речевой деятельности является масса того, что сказано и написано (в ходе продуктивных видов речевой деятельности), а также совокупность изменения психического состояния субъектов речевой деятельности (в ходе рецептивной деятельности слушания и чтения). Другими словами, продукт речевой деятельности может быть идеален, т.е. вещественно не материализован. Так, в качестве продукта рецептивных видов речевой деятельности (чтения, слушания) выступает *умозаключение*, к которому приходит человек в процессе рецепции. Оно может быть осознаваемым как продукт деятельности, а может и не осознаваться в качестве такового, являясь в этом случае как бы промежуточным решением, принимаемым субъектом деятельности в ее ходе. В качестве продукта таких видов РД, как говорение, письмо, выступает *речевое высказывание*, текст. Текст – это продукт РД, в котором объективируется вся совокупность психологических условий продуктивных видов РД.

*Результат* деятельности, как правило, выражается в реакции других людей и, соответственно, в том, *что* побуждает их к другой деятельности. Результатом продуктивных видов РД является *характер их рецепции другими людьми*, в рецептивных видах РД результат – *понимание* смыслового содержания текста и *последующее говорение*.

9) Что является, например, результатом деятельности говорения?

Ответное речевое или неречевое действие *другого участника* речевого общения (вне зависимости от того, имеет ли это действие внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу же или через некоторое время). Следовательно, результат деятельности говорения учащегося на уроке иностранного языка – это реакция других учеников на это высказывание.

10) Как вы думаете, какое выражение на уроке иностранного языка может иметь результат речевой деятельности чтения?

Положение о главенствующей роли предмета речи в ее психологическом содержании имеет важный методический выход. Выделение в качестве главного компонента психологического содержания речевой деятельности ее предмета, т.е. мысли, приводит к важности формирования семантики речи. В традиционной практике обучения считается, что главной задачей обучения учащихся построению речевых высказываний является формирование способности к адекватному (т.е. полному, точному, правильному с языковой точки зрения, иначе – «кодифицированному») отображению в речи того или иного фрагмента (факта, явления, события) окружающей нас действительности. Нет сомнений, что полное соответствие языковой норме, принятой в данном языке, безусловно, является весьма важным, и зачастую основное внимание учителя сосредоточено на решении именно этой задачи. Однако, с точки зрения конечного практического результата языковая правильность является все же далеко не определяющим для процесса речевой коммуникации. Главное в любом речевом высказывании – его *содержание*, именно оно должно соответствовать целям речевой деятельности, что, в свою очередь, становится возможным благодаря адекватному и точному отображению в речи ее предмета. В своей обучающей деятельности учителю необходимо принимать во внимание необходимость соблюдения баланса в обеспечении качества речевого продукта учащихся с точки зрения его формы и содержания.

*Единицей* речевой деятельности является речевое действие или речевой поступок. По определению В.А. Артемова, «речевой поступок является простейшей единицей вербального общения», имеющей свое «коммуникативное содержание» и «коммуникативную форму». Коммуникативное содержание – это передаваемое субъектом деятельности с определенным коммуникативным намерением смысловое содержание высказывания. «Коммуникативная форма» – лексико-грамматическое и интонационное оформление речевого действия. Речевой

поступок реализуется на уровне суждения, высказываемого в форме предложения. Таким образом, единицей говорения и письма выступает *речевой поступок на уровне предложения*. Единицей слушания и чтения является смысловое решение.

### 3. Механизмы речевой деятельности

Осуществление речевой деятельности на всех фазах (уровнях) ее реализации обеспечивается рядом сложных психологических механизмов. Согласно исследованиям (В.А. Артёмов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя), основными психологическими механизмами речевой деятельности являются: механизм осмысления, мнемической организации (прежде всего механизм памяти), а также механизм упреждающего анализа и синтеза речи (механизм речевого прогнозирования или, что то же самое, – прогнозирование речи).

*Механизм осмысления* обеспечивает мыслительный анализ как содержательной стороны речи (в первую очередь), так и ее структурной организации и языкового оформления. Реализуется механизм осмысления через аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга на основе задействования всех умственных действий и операций (сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, анализ и синтез). Осмыслению в первую очередь должен подлежать предмет речи. На основе этого механизма в полной мере осознаются мотив и цели речевой коммуникации, происходит ориентировка в условиях осуществления речевой деятельности (это относится как к планированию, так и к программированию каждого отдельного речевого высказывания). Благодаря работе данного механизма осуществляется контроль за протеканием речевой деятельности и ее результатами.

*Механизм речевой памяти* также обеспечивает все стороны речевого процесса, включая как содержательный аспект речи, так и аспект ее языкового выражения. Отображение в речи ее предмета невозможно без актуализации в памяти знаний и представлений об этой части окружающего нас мира. Точно также невозможно и без актуализации в сознании образов-представлений о знаках языка и правилах их использования в процессе речевой коммуникации. И то и другое обеспечивается работой механизма *долговременной памяти*. Примером могут служить процессы актуализации и адекватного использования в речевых высказываниях активного словаря. Помимо этого, в функции речевой памяти входят также:

- актуализация знаний и представлений о способах реализации речевой деятельности;
- знания о социальных правилах (нормах) речевого общения в различных ситуациях реализации речевой деятельности;
- актуализация и использование традиционно сложившихся для данного языка норм и правил языкового оформления речевых высказываний (орфоэпических, грамматических, стилистических, орфографических – для письменной речи), соответствующих понятию «языковой нормы»;
- актуализация (извлечение из памяти) речевых, языковых и социальных «эталонов» тех единиц и элементов, из которых складываются стороны речевой деятельности (например, эталоны нормативного звукового образа отдельных слов и словосочетаний, грамматические эталоны словоформ, речедвигательные эталоны, необходимые для процесса реализации речи в произносительном плане, и др.).

Не меньшую роль в реализации речевой деятельности играют процессы *кратковременной оперативной* памяти. Процесс непосредственного порождения (создания) и восприятия речевого высказывания, реализация образующих этот процесс действий и операций невозможны без удержания в памяти всех составляющих это высказывание компонентов.

Действие *упреждающего анализа и синтеза (прогнозирования речи)* можно охарактеризовать как «эвристический принцип» организации РД. В соответствии с этим РД должна предусматривать звено, в котором осуществлялся бы выбор стратегии речевого поведения, а также допускать различные пути оперирования с высказыванием на отдельных этапах порождения речи. В этой связи уместно использование созданной знаменитым советским ученым Н.А. Бернштейном «модели будущего», согласно которой возникновение и реализация произвольного движения представляется в виде следующих этапов:

- восприятие и оценка ситуации;

- определение, что должно стать с ситуацией в результате активности;
- *что* надо сделать для этого;
- *как* надо сделать это (последние два этапа образуют программирование решения поставленной задачи).

То есть, для того, чтобы «экстраполировать» будущее (второй этап), мозг должен иметь возможность не только отражать уже существующее, но и конструировать модель будущей ситуации (модель желаемого будущего). Она отлична от модели настоящего: «В мозгу сосуществуют в своего рода единстве противоположностей две категории (формы) моделирования воспринимаемого мира: модель прошедше-настоящего, или ставшего, и модель предстоящего. Вторая непрерывным потоком перетекает и преобразует первую. Они необходимо отличны одна от другой: первая модель однозначна и категорична, вторая опирается только на экстраполирование. Из возможных прогнозируемых исходов затем выбирается только один, и действие программируется только применительно к нему. То, что Н.А. Бернштейн называл «экстраполированием», в настоящее время определяется в психологии высшей нервной деятельности «*вероятностным прогнозированием*».

Психологические механизмы РД представляют собой сложное многозвенное образование, каждое из звеньев которого тесно связано с другим. Естественно поэтому, что «прилаживание» всего речевого механизма, выработанного на родном языке, к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли в процессе овладения различными видами речевой деятельности на иностранном языке представляет достаточно большую трудность. Преодолеть эту трудность можно только при помощи специальных, направленных на «прилаживание» этих механизмов к новым условиям функционирования, *упражнений*.

#### 4. Единство внутреннего и внешнего

Как и всякая другая деятельность, речевая деятельность определяется единством двух сторон – внешней, исполнительной, реализующей саму деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой. Остановимся на рассмотрении особенностей последней, поскольку внешняя будет подробно описана в лекциях на соответствующую тему.

В качестве *внутренней стороны* речевой деятельности, осуществляющей организацию, планирование, программирование, выступают те психологические функции, которыми она реализуется. Это – потребности, эмоции, мышление, память, восприятие, внимание. Их сложное единство рассматривается в качестве того психологического механизма, посредством которого реализуется деятельность вообще и речевая деятельность, в частности. Внутренней стороной или основным «механизмом», реализующим рецептивные виды речевой деятельности, является смысловое (зрительное или слуховое) восприятие. Внутренней стороной продуктивных видов РД является процесс смысловыражения (или речепорождения, речепроизводства).

Согласно А.А.Леонтьеву, модель интеллектуального акта, в том числе и речевого, включает четыре этапа:

- Мотивация;
- Замысел;
- Реализация замысла;
- Сопоставление реализации и замысла.

Соотнося эти этапы со структурной организацией РД, необходимо отметить, что внутренняя сторона речевой деятельности включает:

- Мотивационно-побуждающую фазу;
- Фазу формирования смысла;
- Фазу внутреннего формулирования мысли разными способами посредством языка или другого кода.

При этом рецептивные виды РД характеризуются той же структурой своей внутренней стороны, только порядок следования и наименование фаз (этапов) у них другие.

Таким образом, все виды речевой деятельности имеют внутреннюю сторону, общность которой выявляется:

а) в ее трехфазности;

б) в обязательном включении в этот процесс способа формирования и формулирования мысли посредством языка, т.е. речи;

в) в определяющей, иницирующей для всей речевой деятельности роли мотива, который сам является следствием детерминирующего воздействия внешнего по отношению к нему раздражителя.

### **5. Единство смыслового содержания и формы речевой деятельности**

Содержательную сторону различных видов речевой деятельности составляет *смысло-организация* воспроизводимого и воспринимаемого высказывания:

- в продуктивных видах РД – выражение собственной мысли;

- в рецептивных видах РД – осмысление воспринимаемой чужой, заданной мысли.

Перечисленные характеристики определяют специфику *личностно-деятельностного* подхода к обучению иностранному языку, а именно, как обучению речевой деятельности на иностранном языке. Данная специфика заключается:

во-первых, в учете мотивационно-потребностной сферы ученика – субъекта учебной деятельности;

во-вторых, формирование всей *структуры* речевой деятельности;

в-третьих, в учете психологического содержания РД, включающего предмет, средства и способы ее осуществления.

Остановимся на *психофизиологических особенностях* речевой деятельности и их значение с точки зрения методики обучения.

Данные психологии говорят о сложном взаимодействии всех анализаторов в речевой деятельности и о ведущей роли одного из них, «ответственного» за конкретный вид речевой деятельности.

<b>Вид РД</b>	<b>Ведущий анализатор</b>	<b>Сопутствующий анализатор</b>
Говорение	Речемоторный	Слуховой
Слушание	Слуховой	Речемоторный
Чтение	Зрительный	Речемоторный Слуховой
Письмо	Двигательный	Двигательный Речемоторный Слуховой

Говоря о речевой деятельности как об «интермодальном процессе», психологи подчеркивают ведущую роль в ней речемоторного и слухового анализаторов. Тезис о том, что основным каналом усвоения любого языка как средства коммуникации является канал слухового и речемоторного анализаторов в их единстве, является научно обоснованным. Наличие *общих компонентов* (речемоторного и слухового) во всех видах речевой деятельности обеспечивает положительное влияние говорения на слушание, письмо и чтение, а также слушания и чтения на говорение и письмо. С другой стороны, каждый вид РД выступает не только как цель, но и как средство обучения.

Методика преподавания иностранному языку учитывает не только тесную взаимосвязь и наличие общих компонентов в различных видах речевой деятельности, но и их существенные различия. Так, например, следует помнить о *специфике рецептивных и продуктивных* видов РД. Процесс рецептивной речи протекает от формы языка к мысли, а операции, совершаемые при этом, можно назвать аналитическими. Процесс продуктивной речи осуществляется от мысли к оформлению средствами языка, а операции, совершаемые в ходе этого процесса, можно назвать синтетическими. В методике языковой материал, используемый в продуктивной речи, называется *активным*, а материал, употребляемый в рецептивной речи – *пассивным*. Следовательно, для обучения рецептивной и продуктивной речи необходим спе-



цифический отбор материала, причем активный минимум должен включаться в пассивный и быть значительно меньше последнего. Кроме того, отработка активного и пассивного минимумов должна быть различной, т.е. включать специальные упражнения. Обязательна также особая практика в продуктивной и рецептивной речи.

Наряду с различиями у рецептивной и продуктивной речи есть и общие моменты:

- обоим видам речи присуща *активность*, ибо процесс проговаривания во внутренней речи при слушании и чтении не менее активен, чем внешняя речь;
- в основе обоих видов речи лежит *озвучивание* (фонация), т. е. воспроизведение слухо-моторных образов, запечатленных в памяти человека;
- в школьных условиях большая часть изучаемого материала выступает как *активный и одновременно как пассивный языковой запас*.

Изложенные выше характеристики речевой деятельности составляют лингвометодическую базу в разработке методики обучения конкретным видам речевой деятельности, входящим в состав речевой компетенции как целевого компонента в овладении иностранным языком в общеобразовательной школе.

## ЛЕКЦИИ 2–4

### ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМАХ

**СОДЕРЖАНИЕ:** психолингвистическая характеристика говорения как вида речевой деятельности; связь говорения с другими видами речевой деятельности; понятия «монологическая речь» и «диалогическая речь» и их специфические черты; структура (вертикальная и горизонтальная) говорения (монолога и диалога); коммуникативные типы монолога и диалога; коммуникативная ситуация, её структура и виды; виды говорения в учебном процессе; структура монологического и диалогического умений и технология их развития, контроль и оценка уровня развития умений говорения.

#### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:

1. Говорение.
2. Монологическая речь.
3. Диалогическая речь.
4. Качественные характеристики монологической и диалогической речи.
5. Коммуникативная ситуация.
6. Коммуникативные типы монолога и диалога.
7. Стратегии развития умений говорения.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА:

1. Каковы основные психолингвистические характеристики говорения в его коммуникативных формах как вида речевой деятельности?
2. Каковы структурообразующие компоненты монологической и диалогической форм речи (вертикальная и горизонтальная структуры)?
3. Что такое «коммуникативная ситуация», и какова её роль при обучении говорению?
4. Каковы основные характеристики коммуникативных типов говорения «монолог» и «диалог»?
5. Каковы цели и задачи обучения говорению на разных этапах обучения в общеобразовательной школе.
6. Что такое «монологическое умение» и «диалогическое умение», и каковы их содержание и этапы развития?
7. Какова технология обучения говорению в монологической и диалогической формах?
8. Каковы критерии оценки уровня развития монологических и диалогических умений?

## ЛЕКЦИЯ 2.

### ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОВОРЕНИЯ

#### ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:

- 1) Что значит «уметь говорить на иностранном языке»?
- 2) Как Вы учились говорить на иностранном языке в школе? Как вы делаете это сейчас? Что изменилось? Почему?
- 3) В каком случае Вы скажете: «Он/а хорошо/плохо говорит на иностранном языке»?

Планируемым предметным результатом по иностранному языку в общеобразовательной школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемым компонентом которой выступает говорение – один из способов общения в монологической и диалогической формах. Говорение, наряду с аудированием, составляет устную речь как способ формирования и формулирования мысли.

Основные характеристики говорения представлены в таблице.

<i>Параметры определения</i>	<i>Характеристики говорения как ВРД</i>
Характер общения	Устный непосредственный
Роль в общении	Инициальная
Направленность РД	Продуктивный
Определяющая вид РД форма речи	Внешняя устная
Внешняя выраженность	Выраженный
Характер обратной связи	Внутренняя мышечная и внешняя слуховая

Говорение как экспрессивная сторона устного общения выполняет в жизни человека следующие функции:

- Информационно-коммуникативную – осуществляет прием-передачу информации;
- Регулятивно-коммуникативную – регулирует поведение человека в широком смысле этого слова;
- Аффективно-коммуникативную – определяет эмоциональные сферы человека.

Как вид речевой деятельности говорение обладает структурой (вертикальной), которая включает следующие компоненты.

*Мотив* – субъективные переживания, необходимость выполнения действия, то, что внутренне осознается человеком, комплекс отношений между субъектом и окружающей средой, который заставляет осознавать необходимость выполнения действия.

*Предмет* – мысль как отражение в сознании человека связей и отношений реального мира. В процессе говорения осуществляется выражение мысли. Предмет может быть естественным и искусственным (учебным).

*Речевая интенция* (intention – намерение – тяга к высказыванию и определенная готовность человека к чему-либо) – обобщенная форма представления, о чем будет высказывание. Мы представляем, что будет некоторый субъект, действие, объект. На ее основе формулируется конкретизированная цель – *речевая задача*: сообщить, описать, объяснить, одобрить, выразить сомнение и др.

*Программа* (внутреннее программирование высказывания, создаваемое в нашем сознании), – структура будущего высказывания, в которую включается и процесс внутреннего проговаривания.

*Речевое действие как единица деятельности.* В отличие от узко-аспектных навыков, действие говорения является комплексным, т.к. одна из основных характеристик речи – непрерывность. Если бы в процессе речи действиями были бы только языковые навыки, говорящий никогда бы не закончил свое высказывание, т.к. постоянно возвращался бы назад и контролировал правильность своего высказывания. Речевые экспрессивные навыки, которые лежат в основе действий говорения, являются высоко автоматизированными. Они характеризуются полной включенностью в речевое умение и составляют их органический компонент. К операциям (навыкам) говорения относятся:

- Репродукция (полная, частичная, репродукция-трансформация);
- Выбор (слов, структур);
- Комбинирование (формирование словосочетаний, предложений, СФЕ при использовании знакомых языковых средств в новых условиях);
- Конструирование (при неадекватности знакомой фразы какому-либо условию общения);
- Упреждение (предвосхищение в структурном и смысловом планах);
- Дискурсивность (управление процессом говорения в момент его функционирования, позволяющий оценивать ситуацию в её отношении к цели, воспринимать сигналы обратной связи и принимать решение «на ходу»).

Все вышеуказанные операции должны быть доведены до автоматизма.

Наивысший уровень развития речевого действия говорения составляет *творческое умение* составления целого сообщения. По словам Н.И. Жинкина, при реализации творческого умения необходимо учитывать следующие правила:

- синтаксические правила – некоторая законченная схема сочетания слов как обязательное условие, при котором происходит операция отбора элементов с решетки морфем. При этих условиях происходит операция правильного выбора. При незнании синтаксического правила эта операция также будет произведена, но неправильно. В результате может появиться такое сочетание слов, как «хорошая мальчик будет поехал на юг».

- семантические правила – определяют сочетаемость слов по их значению, точнее, понятийную сочетаемость.

- логические правила – отражают предметные отношения, регулируемые критерием истинности и ложности. Например, в правильно синтаксически и семантически оформленном предложении «Рыбы летают высоко» нарушено именно это правило.

- вероятностно-статистические правила, учитывающие вероятность сочетания слов и правильность их использования в заданном контексте, так называемое «чувство языка».

*Продукт* – громкое воспроизведение речи, высказывание в форме монолога или диалога.

*Результат* – воздействие на слушателя (т.е. обратная связь).

В горизонтальной структуре говорения как речевой деятельности выделяются три фазы.

1. *Мотивационно-побудительная.* К говорению приводит лишь потребность выразить мысль (предмет говорения) средствами языка. Мотивом к речевому действию (сообщить, ответить) является побуждение. Во время переработки поступающей информации у слушателя формируется своя коммуникативная задача, свое речевое намерение и появляется замысел высказывания. Таким образом, в этой части речевой деятельности осуществляется операция определения или принятия предмета сообщения (для чего, зачем, о чем говорить?).

2. *Аналитико-синтетическая.* В этой фазе осуществляется реализация замысла высказывания, структурное оформление, обусловленное коммуникативной задачей и ситуацией общения. Происходит выбор языковых средств, сопоставление и сочетание слов (реализация парадигматических и синтаксических связей слова: достраивание, конструирование, трансформирование, комбинирование из того, что хранится в памяти).

3. *Контрольно-исполнительская.* На этой фазе осуществляется проговаривание или внешнее оформление высказывания, логическое построение в соответствии с замыслом, придание эмоциональной выразительной окраски речи.

Таким образом, чтобы эффективно обучать говорению, необходимо мотивировать высказывание учащегося, четко ставить перед ним коммуникативную задачу высказывания. Громкое проговаривание по сложности приближается к мотивационному этапу и здесь необходимо обеспечить естественность высказывания. Это достигается при правильном воздействии учителя на психологию учащегося.

Учителю нужно помнить, что говорению как виду речевой деятельности присущи следующие специфические признаки:

- Говорение всегда *мотивированно*. Человек говорит, как правило, потому что у него есть какая-то внутренняя причина, есть мотив, выступающий, по выражению А.Н. Леонтьева, в роли мотора деятельности. В методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации (ведь мотивы присущи и любой другой деятельности).

- Говорение всегда *целенаправленно*, так как высказывание всегда имеет какую-либо цель.

- Говорение – это всегда *активный* процесс, в нем проявляется отношение говорящего к окружающей действительности. Именно активность обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника, что так важно для достижения цели общения.

- Говорение «обслуживает» все другие виды человеческой деятельности. Процесс речевой деятельности тесно связан с *деятельностью мыслительной*. Речевую деятельность часто называют «речемыслительной» или «мыслительно-речевой». Следовательно, любая коммуникативная (речевая) задача является по сути дела речемыслительной задачей.

- Говорение неразрывно связано с *личностью*. Будучи включённой в общественные отношения, личность проявляется активностью в своей жизненной позиции, которую она выражает в речи.

- Невозможно всякий раз в новой ситуации говорить заученными фразами, собственно говорение как деятельность не может быть алгоритмизировано, программа говорения создается самим автором. Поэтому важнейшими особенностями говорения являются его *эвристичность и самостоятельность*.

- Говорение всегда характеризуется определенным *темпом*, который должен быть не ниже и не выше допустимых в общении норм.

- *Ситуативность* говорения как деятельности проявляется в соотнесенности речевых единиц с основными компонентами процесса общения.

## 2. РОЛЬ СИТУАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

Говорение неотделимо от условий его протекания, т.е. ситуации. Е.И. Пассов называет ситуацию социальным контактом. Г.В. Рогова говорит, что мотив речи «гнездится» в ситуации.

*Ситуация* – это совокупность условий или обстоятельств, в которых осуществляется акт коммуникации, и которые вызывают у него потребность говорить. Эти условия или обстоятельства следующие:

- Цели и мотивы общения;
- Характерные особенности участников общения (социальный статус, возраст, кругозор, уровень развития речевых умений, роль в общении и т.д.);
- Место, время, обстановка общения;
- Чувства, эмоции участников общения;
- Тема, предмет общения.

Короче говоря, компоненты ситуации могут отвечать на такие вопросы, как: КТО? С КАКОЙ ЦЕЛЬЮ? ГДЕ? КОГДА? КАК? О ЧЕМ? осуществляет общение.

В учебном процессе ситуация может быть:

- Реальной (естественной);
- Условной (учебной);
- Воображаемой (даже фантастической, сказочной);

- Конкретной (точное закрепление ролей, речь учащихся является непосредственным отражением этой ситуации);
- Абстрактной (проблемной) (учащиеся высказывают свою точку зрения по поводу идеи, опровергают её, соглашаются, например: «Компьютер заменит полностью учителя»);
- Стандартной – отражает повторяющиеся моменты действительности;
- Нестандартной – наслаивается на стандартные, например, «Идет урок, ученики пишут ... Вдруг ...»).

Чтобы создать учебную ситуацию, вызывающую речь ученика, учитель должен хорошо представлять себе её структуру. Ситуация включает в себя, прежде всего, определенный *отрезок действительности*, предполагающий конкретное место и время действия, где осуществляется речевое и неречевое поведение, например: «В кабинете у врача», «В избушке у бабушки» (ситуация из сказки «Красная Шапочка»). Отрезок действительности может быть намечен вербально или изображен при помощи наглядных средств.

Далее, как было отмечено, ситуация включает *действующих лиц* – собеседников со всеми присущими им качествами, характеристиками и определенными отношениями, влияющими на речевые намерения говорящих.

Ситуации могут носить *статичный или динамичный* характер. При *динамичном* характере происходят изменения в компонентах ситуации, например, происходит перестановка в действующих лицах и их взаимоотношениях.

Очень важно, чтобы учащиеся пропускали ситуацию «через себя», придавая ей личностный характер. Личностная ориентация, как показывает опыт изучения иностранного языка, значительно повышает эффект его усвоения, т.к. в этом случае наряду с интеллектом подключаются и эмоции. Личностно значимой ситуацию делает роль, которую учащиеся получают на время или постоянно.

Учебный процесс не может провести учащихся через все возможные реально существующие ситуации общения, поэтому умения говорения должны формироваться в учебных ситуациях, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение. *Учебная ситуация* призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении и отличается от естественной определенной детализацией в описании компонентов ситуации, наличием вербального стимула, возможностью многократного воспроизведения, наличием опор.

Существенным для обеспечения ситуации языковым материалом является выделение двух уровней речи: *подготовленного и неподготовленного*. *Подготовленный уровень речи* предполагает предварительное обеспечение её языковым материалом со стороны учителя или со стороны самого ученика (самообеспечение). При этом выделяется также время на подготовку. *Неподготовленная речь* в данный конкретный момент осуществляется без всякой подготовки во времени и без опор извне (о видах опор речь пойдет ниже). Предполагается, что такие опоры уже существуют в распоряжении учащегося и извлекаются стимулом, идущим от ситуации. Понятно, что неподготовленная речь готовится всем практически всем процессом обучения; при этом подготовленная речь выступает в качестве репетиции для неё.

В зависимости от степени самостоятельности и творчества, которые проявляют ученики в ходе высказывания, уровни говорения могут определяться как:

*Репродуктивный* – не предполагает творчества и самостоятельности со стороны учащихся как в выборе языковых средств, так и в определении содержания высказывания, оно задается извне, как правило, учебной ситуацией.

*Репродуктивно-продуктивный* – предполагает некоторые элементы самостоятельности и творчества, что проявляется в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новой ситуации, в изменении последовательности и композиции высказывания.

*Продуктивный* – характеризуется полной самостоятельностью отбора языковых средств и построения высказывания, а также творческим подходом в его оформлении, наличием оценки происходящего со стороны говорящего. Ситуация, в которой осуществляется такое говорение, максимально стремится к естественной.

Степень участия учителя в описании ситуации определяется этапом обучения. На начальном этапе ситуации, как правило, создаются учителем (*полностью управляемые* ситуации), который, опираясь на иллюстративную наглядность и тему, определяет коммуникативную задачу и языковой материал. На продвинутых этапах имеют место ситуации, *частично управляемые* учителем, и свободные, возникающие в ходе спонтанных высказываний в ролевых играх, дискуссиях, диспутах. В первом случае тема, время и место задаются учителем, учащиеся же должны использовать самостоятельно ранее усвоенный материал, включая речевые, этикетные и речеобразующие формулы. В так называемых *свободных ситуациях* выбор обстоятельств общения (компонентов ситуации), стратегии поведения и языковое наполнение высказывания предоставляется учащимся, учитель же контролирует происходящее, обращая внимание на корректность речи.

Современные требования к организации процесса обучения ИЯ предполагают, чтобы учитель уделял большое значение *проблемным ситуациям*, создавал их преднамеренно и систематически. Как известно, проблемная ситуация означает состояние интеллектуального затруднения, при котором человек испытывает потребность выйти из возникшего затруднения, разрешить его. Чтобы смоделировать такую ситуацию на уроке, необходимо включать в неё как можно больше проблемных вопросов, позволяющих учащимся высказывать противоположные точки зрения, спорить, убеждать. Активное участие в решении проблем повышает интерес к занятию языком, а удовлетворение от самостоятельно найденного решения является сильным мотивирующим фактором, развивающим умственную деятельность учащихся.

При обеспечении ситуативности в обучении говорению необходимо обратить внимание на особенности *организации учебного процесса*. В современной методике на смену фронтальной работе на уроке все более активно приходят социальные интерактивные формы обучения. Выполняя парные, групповые или коллективные задания, учащиеся сосредотачивают свое внимание не на языковой форме высказывания, а на содержании. Важна при этом цель совместной деятельности – узнать новую информацию и зафиксировать/оценить её, взять интервью, сообща обсудить проблемные задания, сопоставить разные точки зрения, принять участие в дискуссии, коммуникативной игре, сделать что-нибудь совместно (проект, план-схему путешествия и т.д.). В процессе выполнения интерактивных заданий учащиеся проявляют творчество и самостоятельность, а не являются пассивными исполнителями речевых действий. Все это в целом является мощным стимулом личностного развития школьников, их умения взаимодействовать с другими.

### **3. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ГОВОРЕНИЯ**

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам практическое применение получила общеевропейская система уровней владения иностранным языком, разработанная учеными Совета Европы и уточненная для российской специфики условий обучения. В связи с этим выделяются шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней владения неродными языками и отдельными видами речевой деятельности:

- А 1 Уровень выживания (Breakthrough Level);
- А 2 Допороговый уровень (Waystage Level);
- В 1 Пороговый уровень (Threshold Level);
- В 2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage Level);
- С 1 Высокий уровень (Effectiveness Level);
- С 2 Уровень владения языком в совершенстве (Mastery Level);

В рамках каждого уровня разработаны дискрипторы оценки развития всех четырех видов речевых умений. Ниже приводится таблица, отражающая уровни развития умений говорения по четырем критериям: «Диапазон», «Точность», «Беглость», «Взаимодействие», «Связность». Данные критерии положены в основу разработки требований к уровню владения говорением учащимися – выпускниками российской общеобразовательной школы.

	<b>ДИАПАЗОН</b>	<b>ТОЧНОСТЬ</b>	<b>БЕГЛОСТЬ</b>	<b>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ</b>	<b>СВЯЗНОСТЬ</b>
<b>С2</b>	Демонстрирует гибкость, формулируя мысли при помощи разнообразных языковых форм для точной передачи оттенков значения, смыслового выделения, устранения двусмысленности. Также отлично владеет идиоматичными и разговорными выражениями.	Осуществляет постоянный контроль за правильностью сложных грамматических конструкций даже в тех случаях, когда внимание направлено на планирование последующих высказываний, на реакцию собеседников.	Способна/способен к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с принципами разговорной речи; избегает или обходит трудные места практически незаметно для собеседника.	Общается умело и с легкостью, практически без затруднений, понимая также невербальные и интонационные сигналы. Может принимать равноправное участие в беседе, без затруднений вступая в нужный момент, ссылаясь на ранее обсуждаемую информацию или на информацию, которая должна быть вообще известна другим участникам и т.д.	Умеет строить связную и организованную речь, правильно и полно используя большое количество разнообразных организационных структур, служебных частей речи и других средств связи.
<b>С1</b>	Владеет широким спектром языковых средств, позволяющим ясно, свободно и в рамках соответствующего стиля выражать любые свои мысли на большое количество тем (общих, профессиональных, повседневных), не ограничивая себя в выборе содержания высказывания.	Постоянно поддерживает высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны и при появлении немедленно исправляются.	Способна/способен к беглым спонтанным высказываниям практически без усилий. Гладкое, естественное течение речи может быть замедленно только в случае сложной малознакомой темы для беседы.	Может отобрать подходящее выражение из широкого арсенала средств ведения дискурса и использовать его вначале своего высказывания с тем, чтобы получить слово, сохранить позицию говорящего за собой или умело связать свою реплику с репликами собеседников, продолжив обсуждение темы.	Может строить ясное, не прерываемое паузами, правильно организованное высказывание, показывающее уверенное владение организационными структурами, служебными частями речи и другими средствами связности.
<b>В2+</b>					
<b>В2</b>	Обладает достаточным словарным запасом, позволяющим описывать что-либо, выражать точку зрения по общим вопросам без явного поиска подходящего выражения. Умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции.	Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности. Не делает ошибок, которые могут привести к непониманию, и может исправить большинство собственных ошибок.	Может порождать высказывания определенной продолжительности с достаточным ровным темпом. Может демонстрировать колебания при отборе выражений или языковых конструкций, но заметно продолжительных пауз в речи немного.	Может начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу, хотя иногда эти действия характеризуются определенной неуклюжестью. Может принимать участие в беседе на знакомую тему, подтверждая свое понимание обсуждаемого, приглашая других к участию и т.д.	Может использовать ограниченное количество средств связи для соединения отдельных высказываний в единый текст. Вместе с тем, в беседе в целом отмечаются отдельные «перескакивания» от темы к теме.
<b>В1+</b>					

	ДИАПАЗОН	ТОЧНОСТЬ	БЕГЛОСТЬ	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	СВЯЗНОСТЬ
<b>B1</b>	Обладает достаточными языковыми знаниями, чтобы принять участие в беседе; словарный запас позволяет объясниться с некоторым количеством пауз и описательных выражений по таким темам, как семья, хобби, увлечения, работа, путешествия и текущие события.	Достаточно аккуратно использует набор конструкций, ассоциируемых со знакомыми, регулярно происходящими ситуациями.	Может высказаться понятно, несмотря на то, что паузы для поиска грамматических и лексических средств заметны, особенно в высказываниях значительной протяженности.	Может начинать, поддерживать и завершать беседу один на один, если темы обсуждения знакомы или индивидуально значимы. Может повторить предыдущие реплики, демонстрируя тем самым свое понимание.	Может связать несколько достаточно коротких простых предложений в линейный текст, состоящий из нескольких пунктов.
<b>A2+</b>					
<b>A2</b>	Использует элементарные синтаксические структуры с заученными конструкциями, словосочетания и стандартные обороты для того, чтобы передать ограниченную информацию в простых каждодневных ситуациях.	Правильно употребляет некоторые простые структуры, но по-прежнему систематически делает элементарные ошибки.	Может понятно выразить свою мысль очень короткими предложениями, хотя паузы, самоисправление и переформулирование предложения непосредственно бросаются в глаза	Может отвечать на вопросы и реагировать на простые высказывания. Может показать, когда он/она еще следит за мыслью собеседника, но очень редко понимает достаточно, чтобы поддерживать беседу самостоятельно.	Может соединять группы слов при помощи таких простых союзов как «и», «но», «потому что».
<b>A1</b>	Обладает очень ограниченным запасом слов и словосочетаний, которые служат для изложения сведений о себе и для описания конкретных частных ситуаций.	Ограниченно контролирует употребление заученных наизусть нескольких простых грамматических и синтаксических конструкций.	Может очень коротко высказаться, произнести отдельные высказывания, в основном составленные из заученных единиц. Делает много пауз для поиска подходящего выражения, выговаривания менее знакомых слов, исправления ошибок.	Может задавать вопросы личного характера и рассказывать о себе. Может элементарно реагировать на речь собеседника, но в целом общение зависит от повторений, перефразирования и исправления ошибок.	Может соединять слова и группы слов с помощью таких простых союзов, выражающих линейную последовательность, как «и», «затем».

Источник: Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике. – Страсбург, русская версия. – Москва: МГЛУ, 2003.

Согласно этой шкалы, уровень владения иностранным языком (в том числе, говорением) выпускниками российской общеобразовательной школы должен соответствовать уровню A 2 (Threshold Level).

Примерная программа по иностранному языку конкретизирует содержание умений говорения как компонента иноязычной коммуникативной компетенции. В частности, в качестве целевых выступают умения:



- начинать, вести/поддерживать и заканчивать различные виды диалогов в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя;

- расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом в пределах изученной тематики и усвоенного лексико-грамматического материала;

- рассказывать о себе, своей семье, друзьях, своих интересах и планах на будущее;

- сообщать краткие сведения о своем городе/селе, о своей стране и странах изучаемого языка;

- описывать события/явления, передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать свое отношение к прочитанному/услышанному, давать краткую характеристику персонажей.

Как видно из представленного перечня умений, в задачи обучения говорению входит развитие монологических и диалогических умений. Методике обучения этим коммуникативным формам говорения будут посвящены следующие лекции.

### ЛЕКЦИЯ 3.

#### ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

##### ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:

1) Как Ваш учитель строил обучение монологической речи на иностранном языке?

Как вы можете оценить его методику?

2) Что означает, по-вашему, понятие «монологическое умение»?

3) Как Вы оцениваете уровень развития Ваших монологических умений? Аргументируйте Ваш ответ.

4) Как Вы представляете эффективную методику обучения монологической речи?

#### 1. ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

*Монологическая речь* представляет собой связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное одному или нескольким лицам (аудитории). Цель этой направленности, обращенности – достигнуть необходимого воздействия на слушателя (слушателей).

*Монолог* – такая форма речи, когда её выстраивает один человек, который сам определяет структуру, композицию и языковые средства высказывания.

Основные характеристики монологической речи.

1. В психологии различают два вида речи: контекстную и ситуативную.

*Контекстная речь* – это связная речь, понятная без учета частной ситуации, в которой она произносится, т.е. её содержание понятно из контекста. *Ситуативная речь* – речь, содержание которой можно понять только при учете ситуации и понимается только то, что порождено ситуацией и непосредственно связано с ней.

Контекстную и ситуативную речь ни в коем случае нельзя противопоставлять, поскольку всякая речь имеет хоть некоторый контекст, и всякая речь обусловлена некоторой ситуацией. Ситуативность и контекстность являются двумя важнейшими сторонами, свойствами устной речи.

Монологическая речь считается более *контекстной*, в отличие от диалогической речи, которая по своей природе ситуативна. Для монолога ситуация является отправным моментом, потом он как бы отрывается от неё. Монолог, как правило, строится без учета ситуации экстралингвистического характера. В некоторых случаях монологическая речь может быть *наглядно-ситуативной*, если она сопровождается зрительным рядом (в кино, ТВ).

Контекстность обуславливает следующие качества монологической речи: последовательность, логичность, полноту, связность, завершенность.

*Последовательность* – факты излагаются последовательно, одна фраза предопределяет последующую.

*Развернутость* – монологическая речь состоит из нескольких предложений, полных и обстоятельных, т.к. она неситуативна.

*Полнота* – для неё не характерны эллиптические, усеченные предложения.

*Логичность* – изложение может строиться индуктивно или дедуктивно: от частного к общему или наоборот.

*Связность* – наличие связующих элементов между предложениями (союзов сочинительного и подчинительного характера).

*Завершенность* (композиционная целостность) – высказывание имеет трехчастную структуру.

Кроме того, монологической речи присущи такие психологические характеристики, как *обращенность* к слушателю (например, использование обращений, риторических вопросов, привлекающих внимание к существенным моментам содержания) и *эмоциональная окрашенность*.

Монологическое высказывание может быть структурировано на разных уровнях.

1. Уровень *предложения*, где мысль только называется, но не раскрывается.

2. Уровень *сверхфразового единства*, где происходит раскрытие мысли.

3. Уровень *развернутого текста*, на котором монологическое высказывание может включать различные сочетания коммуникативных типов речи.

В зависимости от коммуникативной цели высказывания различают следующие функциональные типы монологического высказывания: монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-повествование, монолог-рассуждение, монолог-убеждение.

• *Монолог-описание* – способ изложения мыслей, предполагающий характеристику предмета, явления в статическом или динамическом состоянии, который реализуется путем перечисления их качеств, признаков, особенностей.

• *Монолог-сообщение* (повествование, рассказ) – информация о развивающихся действиях и состояниях.

• *Монолог-рассуждение* – тип речи, который характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключение.

Для каждого этапа обучения наиболее актуальным является определенный тип монолога.

## 2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Основная цель обучения монологической речи – развитие комплексного монологического умения.

*Монологическое умение* – это способность излагать свои мысли в устной форме логически последовательно, связно, достаточно полно, коммуникативно-мотивированно, достаточно правильно в языковом отношении.

Комплексное монологическое умение формируется и развивается поэтапно. В начальной, основной и старшей школах в этой области сформулированы следующие цели и задачи:

*Начальная школа:*

Составление небольших монологических высказываний: рассказ о себе, своем друге, своей семье; описание предмета, картинки; описание персонажей прочитанной сказки с опорой на картинку. Объем монологического высказывания – 5–6 фраз.

*Основная школа (5–7 классы):*

Развитие монологических умений предусматривает овладение следующими умениями:

– кратко высказываться о фактах и событиях, используя такие коммуникативные типы речи, как описание, повествование и сообщение, а также эмоциональные и оценочные суждения;

– передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст;

– делать сообщения в связи с прочитанным/прослушанным текстом.

Объем монологического высказывания – до 8–10 фраз.

*Основная школа (8–9 классы):*

Развитие монологической речи на средней ступени предусматривает овладение учащимися следующими умениями:

- кратко высказываться о фактах и событиях, используя основные коммуникативные типы речи (описание, повествование, сообщение, характеристика), эмоциональные и оценочные суждения;

- передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст;

- делать сообщение в связи с прочитанным текстом;

- выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному/услышанному.

Объем монологического высказывания – до 12 фраз.

*Старшая школа (10–11 классы, базовый уровень):*

Совершенствование умений устно выступать с сообщениями в связи с увиденным / прочитанным по результатам работы над иноязычным проектом.

Развитие умений:

– делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме;

– кратко передавать содержание полученной информации;

– рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, обосновывать свои намерения/поступки;

– рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы; описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка.

Объем монологического высказывания – 12–15 фраз.

### **3. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

В обучении монологической речи используются два способа: путь «сверху» – дедуктивный, и путь «снизу» – индуктивный.

**Путь «СВЕРХУ»** – обучение монологу на основе текста-образца, включает 3 этапа:

1. Максимальное присвоение содержательного плана текста, его языкового материала и композиции. Выполняются задания, направленные на извлечение из текста информации различного уровня:

- ответы на вопросы;
- составление плана;
- подбор ключевых слов к пунктам плана;
- выписывание главных предложений из абзацев;
- составление ассоциогаммы;
- поиск слов-связок и т.д.

2. Разнообразные пересказы исходного текста: близко к тексту, от имени разных действующих лиц и других форм трансформации текста, внесение дополнений и оценок.

3. Полная переработка исходного текста с учетом других компонентов ситуации.

**Путь «СНИЗУ»** – развертывание высказывания от предложения к законченному монологу. Включает также три этапа:

1. Выполнение заданий, стимулирующих короткие высказывания в связи с темой (ситуацией).

2. Конкретизация и уточнение сказанного, наращивание объема высказывания, овладение умениями пользоваться средствами связи, слов-заместителей и т.д.

3. Самостоятельное развернутое высказывание, включение элементов аргументации, оценки.

Оба подхода используются как при подготовленной, так и неподготовленной речи, т.е. либо с использованием опор, либо без них. Понятно, что чем тщательнее подобраны опоры на стадии подготовленной речи, тем качественней будет неподготовленный монолог. В методи-

ке разработаны огромное количество опор различного свойства и направленности. Их создание и применение – предмет творчества учителя и знания психологических и индивидуальных особенностей учащихся.

Путь "сверху" (дедуктивный) и путь "снизу" (индуктивный) предполагают в своей основе наличие речевого образца на уровне монологического высказывания. В первом случае такой речевой образец предъявляется непосредственно ученикам и является базой для порождения ими самостоятельного высказывания. Во втором случае, речевой образец является основой прежде всего для учителя, который разрабатывает упражнения и задания с учетом его содержания и постепенно подводит учащихся к его воспроизведению.

Существует третий способ обучения монологическому высказыванию – на основе текста (И.Л. Бим). Данный путь предполагает развитие умения монологической речи в соответствии со следующими уровнями.

1. Уровень репродукции – имитативное говорение, невариативное умение. Учащиеся строят высказывание, которое полностью идентично по форме и содержанию тому тексту, который он прочитал или прослушал, т.е. это заученное высказывание. В основном, к такому высказыванию прибегают на ориентировочном этапе.

2. Уровень реконструкции (связно-вариативное высказывание). Содержание текста передается по возможности близко к данному, однако, основное внимание уделяется наиболее важным моментам (например, пересказ близко к тексту), ученик может при выражении готовых мыслей выбирать свои языковые средства. На данном уровне ученик еще не владеет свободным высказыванием, т.к. для говорения ему нужны специальные ситуации, искусственные стимулы, а также помощь учителя или различные опоры.

3. Уровень свободного говорения – конструктивный. Ученик самостоятелен при выборе как содержания, так и языковых средств. Однако в учебной деятельности предмет высказывания зачастую задается извне, он дается в форме устной коммуникативной задачи, формулировка которой ученику понятна на слух.

При организации высказываний учащихся на разных уровнях учитель может применять соответствующие приемы обучения.

Уровень репродукции требует приема "заучивание наизусть".

Заучивание наизусть имеет большое значение, особенно на начальном этапе обучения, т.к. позволяет учащимся присваивать готовые образцы высказывания, которые хранятся значительное время в долговременной памяти. Выученное наизусть готовит поле, снабжает память языковым и речевым материалом, который затем используется в реактивном говорении. Заучиванию подлежат образцы монологических и диалогических текстов, стихи и песни, речевые образцы, готовые выражения. Наиболее легкими для заучивания являются стихи и песни.

*Примы заучивания.*

1. Read-and-look-up technique. Текст для заучивания дается ученику в письменной форме. Он сначала читает его тихо целиком, а затем пытается по небольшим кусочкам запомнить, подглядывая для того, чтобы «ухватить» целиком тот фрагмент текста, который он может запомнить. Выполненное в такой технике несколько раз упражнение приводит к заучиванию всего текста. Для этого метода хороши тексты, ширина строки которых не очень большая (например, текст в две колонки), чтобы за одно подглядывание можно было бы охватить большой кусок текста. Такое заучивание особенно подходит ученикам-визуалам.

2. Громкое проговаривание самому себе является чрезвычайно плодотворным приемом. Высказывание получается более качественным, т.к. оно не только продуманно, но и озвучено (проговорено). Собственный голос выступает в качестве контроля за тем, что мысли сосредоточены только на тексте, а это не всегда гарантировано в случае тихого заучивания. Проговаривая вслух, мы придаем высказыванию большую функциональную направленность, т.к. представляем себе своего партнера. Эта техника особенно хороша для аудиалов. Но она может быть скомбинирована с предыдущей.

3. Кроме того, существуют такие приемы, как проговаривание за кем-либо, кому-либо или одновременно с кем-либо.

Уровень реконструкции обеспечивается выборочным заучиванием – заучивание отдельных, наиболее важных мест в тексте. Здесь важно отделить главное от второстепенных деталей и сконцентрироваться на наиболее существенном. Выборочное заучивание сопровождается:

А. Использованием приемов визуализации:

- Текст лежит перед учеником;
- Текст прочитывается целиком и делается так называемая *оптическая маркировка* - подчеркивание, выделение цветом, овалом и т.д.;
- Используется техника read-and-look-up, при которой важные места проговариваются вслух;
- В зависимости от сложности текст заучивается по предложениям или большими кусками;
- В заключение текст целиком в готовом виде воспроизводится несколько раз.

Б. Выполняются отдельные заметки:

- текст перед глазами;
- один раз прочитывается;
- оптическая маркировка;
- текст громко проговаривается по предложениям и по абзацам;
- повторяется несколько раз.

В. Предвосхищающее чтение (forward reading):

- ученик прочитывает первую (важную) часть и старается предугадать следующее важное предложение или часть;
- проговаривает его и сравнивает с оригиналом;
- проговаривает ещё раз и предвосхищает следующее;
- в заключение соединяет все правильные версии воедино, охватывая их взглядом по всему тексту, выстраивая их в нужной последовательности.

Такое предвосхищающее конструирование текста вызывает в памяти у учащегося образы как на уровне смысла, так и на уровне языковых лексико-грамматических структур.

#### 4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В ходе *текущего* контроля традиционно предлагаются следующие критерии оценки монологического высказывания (на примере 5–6 класса).

Оценка	Критерии оценки монологического высказывания
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащийся логично строит монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании.</li> <li>• Лексические единицы и грамматические структуры используются уместно.</li> <li>• Ошибки практически отсутствуют.</li> <li>• Речь понятна: практически все звуки произносятся правильно, соблюдается правильная интонация.</li> <li>• Объём высказывания не менее 7–8 фраз.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащийся логично строит монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании.</li> <li>• Лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче.</li> <li>• Учащийся допускает отдельные лексические или грамматические ошибки, которые не препятствуют пониманию его речи.</li> <li>• Речь понятна, учащийся не допускает фонологических ошибок.</li> <li>• Объём высказывания не менее 7–8 фраз.</li> </ul>

Оценка	Критерии оценки монологического высказывания
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащийся логично строит монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании.</li> <li><b>Но:</b> высказывание не всегда логично, имеются повторы.</li> <li>• Допускаются лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание.</li> <li>• Речь в целом понятна, учащийся в основном соблюдает правильную интонацию.</li> <li>• Объём высказывания – менее 5 фраз.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Коммуникативная задача не выполнена.</li> <li>• Допускаются многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание.</li> <li>• Большое количество фонетических ошибок.</li> </ul>

Умения строить монологическое высказывание выступают объектом *итогового* контроля (ОГЭ и ЕГЭ). К ним относятся:

– Рассказывать, рассуждать в рамках изученной тематики и проблематики, приводя примеры, аргументы.

– Описывать события, излагать факты.

– Создавать словесный социокультурный портрет своей страны и стран/страны изучаемого языка.

– Делать сообщения, в том числе связанные с тематикой выбранного профиля.

– Высказывать и аргументировать свою точку зрения. Делать выводы

– Оценивать факты/события современной жизни.

Приведем пример задания устной части ЕГЭ (С5) и параметры его оценки.

*C5. Imagine that while travelling during your holidays you took some photos. Choose one photo to present to your friend. You have one minute to think it over. (7 баллов)*

*When presenting the picture remember to mention:*

- *when you took the photo;*
- *what/who is in the photo;*
- *what is happening;*
- *why you took the photo;*
- *why you decided to show the picture to your friend.*

В данном задании коммуникативная ситуация включается в коммуникативную задачу: последний пункт плана ответа прямо указывает на это (*why you decided to show this photo to your friend*).

Данное задание оценивается аналитически *по трём критериям:*

- 1) решение коммуникативной задачи/содержание (макс. – 3 балла);
- 2) организация устного высказывания (макс. – 2 балла);
- 3) языковое оформление высказывания (макс. – 2 балла).

Оценивая задание по первому критерию «Решение коммуникативной задачи / содержание», следует исходить из того, что учащийся должен полно осветить 5 аспектов содержания (5 пунктов плана). Если коммуникативная задача выполнена менее чем на 50 %, т.е. 3 и более аспектов содержания не раскрыты, объем высказывания менее 6 фраз, ответ оценивается в 0 баллов по данному критерию. При получении экзаменуемым 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» всё задание оценивается в 0 баллов.

• Если коммуникативная задача выполнена не полностью: 2 аспекта не раскрыты (остальные раскрыты полно) ИЛИ все аспекты раскрыты неполно (объем высказывания – 6–8 фраз), выставляется 1 балл.

- Если коммуникативная задача выполнена частично: 1 аспект не раскрыт (остальные раскрыты полно) ИЛИ 1–2 раскрыты неполно (объем высказывания – 9–11 фраз), выставляется 2 балла.

- Коммуникативная задача выполнена полностью: содержание полно и развернуто отражает все аспекты, указанные в задании (объем высказывания – 12–15 фраз), выставляется 3 балла.

Вторым критерием оценивания задания является *организация высказывания*. Полное завершенное монологическое высказывание должно содержать вступление и заключение, быть логичным. Требования завершенности и логичности в применении к устному высказыванию, особенно в условиях спонтанной речи, носят, безусловно, иной характер, чем в применении к письменной речи. Тем не менее, они являются вполне обоснованными, т.к. учащемуся предлагается план ответа, следование которому обеспечивает выполнение этих требований. Использование средств логической связи вынесено в отдельный пункт в схеме оценивания, т.к. некоторые учащиеся будут стремиться просто ответить на пункты плана, никак не связывая отдельные предложения в завершенный логичный текст.

Недостаточно подготовленные учащиеся могут пытаться осветить пункты плана в произвольном порядке («прыгая» от мысли к мысли), забыв о вступительной и заключительной фразе.

- Если высказывание нелогично И/ИЛИ не носит завершенного характера; вступление и заключение отсутствуют; средства логической связи практически не используются, ответ оценивается в 0 баллов.

- Если высказывание в основном логично и носит достаточно завершенный характер, НО отсутствует вступительная ИЛИ завершающая фраза, ИЛИ средства логической связи используются недостаточно, выставляется 1 балл.

- Если высказывание логично и носит завершенный характер; имеется вступление и заключение, соответствующие теме, средства логической связи используются правильно, ответ оценивается в 2 балла.

Третий критерий оценивания задания – *языковое оформление высказывания*. Это задание базового уровня и, соответственно, к нему предъявляются требования в рамках программы базового уровня.

- Если понимание высказывания затруднено из-за многочисленных лексико-грамматических и фонетических ошибок (5 и более лексико-грамматических ошибок или (и) 5 и более фонетических ошибок) ИЛИ более двух грубых ошибок, ответ оценивается в 0 баллов.

- Если используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания в основном соответствуют поставленной задаче (допускается не более 4-х лексико-грамматических ошибок (из них не более 1-й грубой) или (и) не более 4-х негрубых фонетических ошибок (из них не более 1-й грубой), выставляется 1 балл.

- Если используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более 2-х негрубых лексико-грамматических ошибок или (и) не более 2-х негрубых фонетических ошибок), ответ оценивается в 2 балла.

При оценивании выполнения этого задания важно правильно классифицировать *грубые ошибки*. Грубые ошибки – это либо *ошибки, искажающие смысл и ведущие к сбою в коммуникации* (например, учащийся вместо слова “reason” использует слово “cause” – грубая лексическая ошибка), либо ошибка базового уровня (например, игнорирование окончания третьего лица единственного числа глаголов в настоящем простом времени).

## ЛЕКЦИЯ 4.

### ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

#### ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:

- 1) В чем, по-вашему, состоит отличие диалогической речи от монологической? Есть ли сходство в этих коммуникативных формах говорения?
- 2) Как ваш учитель строил обучение диалогической речи на иностранном языке? Как вы можете оценить его методику?
- 2) Что, по-вашему, означает понятие "диалогическое умение"?
- 3) Как вы оцениваете уровень развития ваших диалогических умений? Аргументируйте ваш ответ.
- 4) Как вы представляете эффективную методику обучения диалогической речи?

#### 1. ЛИНГВО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

*Диалогическая речь* – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

Диалогическая речь обладает следующими характеристиками:

- Двусторонность;
- Прерывистый характер;
- Ситуативность;
- Эллиптичность;
- Непосредственный характер связи;
- Спонтанность;
- Межтемность и политематичность;
- Экспрессивность, эмоциональность.

Рассмотрим отдельные характеристики диалогической речи подробнее.

*Двусторонность и прерывистый характер.*

Отличительной чертой диалогической речи является её *двусторонний характер*.

«Всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, «диалогическим» и «бежит» монолога» (Л.П. Якубинский).

Диалогическая речь – процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождаемыми одна другой репликами двух или более лиц. Диалог есть чередование реплик партнеров.

*Реплика* – высказывание одного участника общения, продолжающееся до тех пор, пока оно не прерывается речью другого партнера или концом диалога. Реплики могут быть инициативными (побуждающими) или реактивными. Реплика – это высказывание, которое обращено собеседнику. Это высказывание может иметь различную функциональную направленность (сообщение, вопрос, побуждение, восклицание и т.д.).

Сочетание ряда реплик, взаимообусловленных в структурно-семантическом плане, называют *диалогическим единством*. В каждом диалогическом единстве коммуникативные типы высказываний могут сочетаться по-разному. На этой основе выделяют 16 типов диалогического единства:

- 1) Сообщение-сообщение;
- 2) Сообщение-вопрос;
- 3) Сообщение-побуждение;
- 4) Сообщение-восклицание;
- 5) Вопрос-сообщение;
- 6) Вопрос-вопрос;
- 7) Вопрос-побуждение;
- 8) Вопрос-восклицание;



- 9) Побуждение-сообщение;
- 10) Побуждение-вопрос;
- 11) Побуждение-побуждение;
- 12) Побуждение-восклицание;
- 13) Восклицание-сообщение;
- 14) Восклицание-вопрос;
- 15) Восклицание-побуждение;
- 16) Восклицание-восклицание.

Все эти диалогические единства сгруппированы в три вида:

- 1) Вопросо-ответное;
- 2) Волеизъявление (побуждение) – реакция на него;
- 3) Сообщение и реакция на него.

Другое определение *диалогического единства* – соединение двух реплик, из которых вторая зависит от первой, порождается ею и в своей языковой форме непосредственно отражает эту зависимость. Согласно этому определению, диалогическое единство по структуре может быть:

- *Двучленным*, например: запрос информации – сообщение; утверждение – подтверждение; сомнение – подтверждение информации и др.

- *Трехчленным*, например: опрос – ответ – контрвопрос; утверждение – сомнение – подтверждение; утверждение – возражение – согласие и др.

Взаимосвязанные цепочки диалогических единств, в которых управляющая реплика одного диалогического единства является в то же время зависимой репликой предшествующего диалогического единства, называется *диалогическим целым* или *микродиалогом*.

С учетом структурно-функционального содержания выделяются *коммуникативные типы диалога*:

- Диалог – расспрос (односторонний и двусторонний); разновидность – диалог – интервью;

- Диалог – волеизъявление (побуждение);

- Диалог – обмен мнениями;

- Диалог этикетного характера (разговор по телефону, в магазине и т.д.).

*Ситуативность*. Спецификой диалогической речи выступают условия, в которой она протекает – т.е. *ситуация*, которая является единой, общей для партнеров общения. В непосредственном контакте, где адресант играет активную роль, говорящие используют не только языковые (лексико-грамматические, интонацию), но и неязыковые средства – паралингвистические (мимику, жесты, телодвижения и пр.).

*Эллиптичность* – наличие разнообразных предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений, эллиптических предложений. *Сокращенность* проявляется на всех уровнях языка и касается в основном семантически избыточных элементов. Однако закон экономии речи не распространяется на выражение эмотивности речи, она не подлежит компрессии и получает своё полное выражение.

Следующей отличительной чертой диалогической речи является *спонтанность*, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников. Спонтанный характер диалогического высказывания обуславливает использование разного рода клише и разговорных формул, а также нечеткую, «свободную» оформленность фраз. Быстрый темп и эллиптичность не способствуют, как известно, строгой нормализации синтаксиса. Спонтанный характер речи проявляется, кроме того, в паузах нерешительности (хезитациях), перебивках, перестройке фраз, изменении структуры диалогического единства.

Диалогу также свойственны *эмоциональность* и *экспрессивность*, которые проявляются чаще всего в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, в широком использовании невербальных средств и рекуррентных готовых образцов, разговорных формул, клише.

Следует помнить, что *диалогическая речь* и *разговорная речь* – понятия неидентичные. Разговорная речь всегда происходит в форме диалога (в неофициальной обстановке, в быту, в повседневном общении). Существуют: разговорный, официальный и книжно-письменный *стили речи*. Диалогическая речь не всегда носит разговорный характер: например, обсуждение научной темы в официальной обстановке. В школе, однако, необходимо обучать элементам разговорного стиля (чтобы речь не казалась искусственной).

#### *Психолого-лингвистическая характеристика диалогической речи*

Обучение диалогической речи при коммуникативно-деятельностном подходе строится не на обучении отдельным фразам, а на обучении механизму порождения диалога. Рассмотрим подробнее структурное содержание этого механизма.

Вертикальная структура включает: мотив, предмет, цель, задача, средства, способ, действие, продукт, результат.

*Мотив* связан с познавательными интересами, потребностями к самоутверждению, самовыражению (в школе).

*Предмет* – мысль своя и чужая (субъект реализует монологическую речь и аудирование попеременно).

*Цель* – воздействовать на слушающего и выразить свою мысль.

*Задача* – соотносится с конкретным коммуникативным типом диалога или диалогического единства (расспросить, обменяться мнениями, выразить просьбу, совет и т.д.).

*Средства* – лингвистические и паралингвистические;

*Способ* формирования мысли – внешняя и внутренняя речь (свернутость, ситуативность, эмоциональность).

*Действие* – имеет двусторонний характер (внешний – высказывание и внутренний – слушание).

*Продукт* – диалогический текст, который предполагает смысловое понимание чужой мысли, т.е. умозаключение, плюс высказывание, структурированное выражение собственной мысли, которое отвечает таким параметрам, как адекватность ситуации, соответствие цели и задачи, поставленным перед участниками общения, ролям, в которых они выступают.

*Результат* – воздействие на партнера и на свой личностный опыт (жизненный и языковой).

Содержание структурных компонентов диалогической речи положено в основу технологии обучения диалогической речи в школе.

## **2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

Цели и задачи обучения диалогической речи подробно освещаются в Примерной программе по предмету «Иностранный язык» в соответствии с этапами обучения.

*Начальная школа:*

Участие в диалоге в ситуациях повседневного общения в связи с прочитанным или прослушанным текстом:

- диалог этикетного характера – уметь приветствовать и отвечать на приветствие, познакомиться, представиться, попрощаться, поздравить и поблагодарить за поздравление, извиниться;

- диалог-расспрос – уметь задавать вопросы: Кто? Что? Когда? Где? Куда?;

- диалог-побуждение к действию – уметь обратиться с просьбой и выразить готовность или отказ ее выполнить, используя побудительные предложения.

Объем диалогического высказывания – 2–3 реплики с каждой стороны.

*Основная школа (5–7 классы):*

В 5–7 классах продолжается развитие таких диалогических умений, как умения вести диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию. При этом по сравнению с начальной школой усложняется предметное содержание речи, увеличивается

количество реплик, произносимых школьниками в ходе диалога, становится более разнообразным языковое оформление речи.

Обучение ведению *диалога этикетного характера* включает такие речевые умения, как:

- начать, поддержать и закончить разговор;
- поздравить, выразить пожелания и отреагировать на них;
- вежливо переспросить, выразить согласие/отказ.

Объем диалогов – до 3 реплик со стороны каждого ученика.

При обучении ведению *диалога-расспроса* отрабатываются речевые умения запрашивать и сообщать фактическую информацию (Кто? Что? Как? Где? Куда? Когда? С кем? Почему?), переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего. Объем диалогов – до 4-х реплик со стороны каждого учащегося.

При обучении ведению *диалога "побуждение к действию"* отрабатываются умения:

- обратиться с просьбой и выразить готовность/отказ её выполнить;
- дать совет и принять/не принять его;
- пригласить к действию/взаимодействию и согласиться / не согласиться, принять в нем участие.

Объем диалогов – до 2-х реплик со стороны каждого учащегося.

При обучении ведению *диалога-обмена мнениями* отрабатываются умения:

- выразить свою точку зрения;
- выразить согласие/несогласие точкой зрения партнера;
- выразить сомнение;

Выразить чувства, эмоции (радость, огорчение).

Объем учебных диалогов – до 2-х реплик со стороны каждого учащегося.

*Основная школа (8–9 классы):*

Развитие у школьников диалогической речи на средней ступени предусматривает овладение ими умениями вести диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию и диалог-обмен мнениями, а также их *комбинации*.

Речевые умения при ведении *диалогов этикетного характера*:

- начать, поддержать и закончить разговор;
- поздравить, выразить пожелания и отреагировать на них;
- выразить благодарность;
- вежливо переспросить, выразить согласие/отказ.

Объем этикетных диалогов – до 4 реплик со стороны каждого учащегося.

Речевые умения при ведении *диалога-расспроса*:

- запрашивать и сообщать фактическую информацию (Кто? Что? Как? Куда? Когда? С кем? Почему?), переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего;
- целенаправленно расспрашивать, «брать интервью».

Объем данных диалогов – до 6 реплик со стороны каждого учащегося.

Речевые умения при ведении *диалога-побуждения к действию*:

- обратиться с просьбой и выразить готовность/отказ ее выполнить;
- дать совет и принять/не принять его;
- пригласить к действию/взаимодействию и согласиться/не согласиться принять в нем участие;
- сделать предложение и выразить согласие/несогласие, принять его, *объяснить причину*.

Объем данных диалогов – до 4 реплик со стороны каждого учащегося.

*Старшая школа (10–11 классы, базовый уровень):*

Совершенствование умений участвовать в диалогах этикетного характера, диалог-расспросах, диалогах-побуждениях к действию, диалогах-обменах информацией, а также в диалогах смешанного типа на основе новой тематики, в тематических ситуациях официального и неофициального повседневного общения.

Развитие умений:

- участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему;

- осуществлять запрос информации;
- обращаться за разъяснениями;
- выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме.

Объем диалогов – 6–7 реплик со стороны каждого учащегося.

### 3. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Развитие умений диалогической речи осуществляется на четырех уровнях:

*Первый уровень* – уровень предложения (реплики) – соотносится с этапом тренировки речевого навыка (КЗ задается учителем, например, Introduce yourself). Создается элементарная ситуация. Партнер – учитель.

*Второй уровень* – диалогическое единство (2–3 взаимосвязанные реплики): How are you? – Thank you, I'm fine. And how are you? – I'm fine too.

*Третий уровень* (развернутый диалог) – комбинирование микродиалогов. Ситуация, ролевая игра, этюды, инсценирование диалогических текстов.

*Четвертый уровень* – (групповое обсуждение, свободная дискуссия) – диалогическое общение (может быть, полилог) – высшая степень самостоятельности партнеров (вкрапление монологических высказываний, групповое обсуждение, спор).

Как и при обучении монологической речи обучение диалогической речи возможно осуществлять с помощью двух стратегий: "сверху" (дедуктивно) или "снизу" (индуктивно).

*Путь сверху (дедуктивно)* начинается с целого диалога-образца, по аналогии с которым строятся другие диалоги на базе чтения или аудирования речевого произведения. Данная технология предполагает следующие действия:

- 1) Восприятие (чтение и/или прослушивание) целого диалога;
- 2) Аналитический этап: анализируются реплики, клише.
- 3) Воспроизведение диалога с опорой на письменный текст (фронтально, по репликам).
- 4) Заучивание наизусть и воспроизведение диалога-образца.
- 5) Варьирование лексического наполнения.
- 6) Составление собственного диалога.

*Путь «снизу» (индуктивно)* – *управляемый диалог* предполагает вначале усвоение элементов диалога. Это – путь от диалогического единства к целому диалогу. Используя этот путь, удобнее обучать разворачиванию реплики, вкраплению микромонологов. В этого рода диалогических единствах стимулирующая реплика строится таким образом, что она вызывает развернутый ответ. Например:

- Ты тоже был в кино?
- Да, со всем классом. Разве ты меня не видел? Я сидел в первом ряду ...

Для того чтобы учащиеся давали развернутый ответ, нужно придать соответствующий характер стимулирующей реплике. Она должна быть выражена серией вопросов или вопросами типа «почему?» и «отчего?», «с какой целью?». Путь «снизу» предполагает также выполнение заданий на восстановление одной из реплик. Например, дается картинка с изображением двух школьников перед кабинетом иностранного языка. Один говорит: «Как ты написал контрольную работу? Она была трудной? На какую тему?» – Что отвечает второй мальчик?

Овладение диалогической речью путем «снизу» может происходить в игре или с использованием других коммуникативных приемов: «Интервью»,

Следует помнить, что на уроке большое место занимает так называемый *учебный диалог*, который является важным шагом на пути достижения цели обучения – естественное диалогическое общение. Учебный диалог отличается определенной искусственностью. Его цели преимущественно задаются извне в виде определенного задания, и это с самого начала предопределяет его направление. Никакие факторы внутреннего и внешнего порядка не вмешиваются в течение учебного диалога и не меняют его хода. На всем протяжении диалога сохраняется единство темы. Учебный диалог, даже если он осуществляется без какой-либо

подготовки, предварительного продумывания, лишен спонтанности естественного диалога. Чаще же бывает так, что участники диалога должны подготовить диалог дома, либо прямо в классе наметить его ход, и хотя бы несколько минут прорепетировать. Без какой-либо подготовки обычно проходит только диалог, в котором участвует учитель, берущий на себя основную инициативу. Предлагаемая учащимся речевая ситуация по необходимости не обладает всей полнотой и детализированностью жизненных ситуаций, их динамикой, поэтому она дает только основное направление диалогу. Учебный диалог отличается большей развернутостью и полнотой реплик, из которых он складывается (в сравнении с неучебным диалогом), заданностью языковых средств, однотипностью форм.

#### 4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

В ходе *текущего* контроля традиционно предлагаются следующие критерии оценки диалогического высказывания (на примере 5–6 класса).

Оценка	Диалогическая форма
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей; демонстрирует умения речевого взаимодействия с партнёром: способен начать, поддержать и закончить разговор.</li> <li>• Лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче.</li> <li>• Ошибки практически отсутствуют.</li> <li>• Речь понятна: практически все звуки произносятся правильно, соблюдается правильная интонация.</li> <li>• Объём высказывания не менее 5–6 реплик с каждой стороны.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей.</li> <li>• Учащийся в целом демонстрирует умения речевого взаимодействия с партнёром: способен начать, поддержать и закончить разговор.</li> <li>• Используемый словарный запас и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче.</li> <li>• Могут допускаться некоторые лексико-грамматические ошибки, не препятствующие пониманию.</li> <li>• Речь понятна: практически все звуки произносятся правильно, в основном соблюдается правильная интонация.</li> <li>• Объём высказывания не менее 5–6 реплик с каждой стороны.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей. Однако учащийся не стремится поддерживать беседу.</li> <li>• Используемые лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче.</li> <li>• Фонематические, лексические и грамматические ошибки не затрудняют общение.</li> </ul> <p><b>Но:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• встречаются нарушения в использовании лексики.</li> <li>• Допускаются отдельные грубые грамматические ошибки.</li> <li>• Объём высказывания – менее 4 реплик с каждой стороны.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Коммуникативная задача не выполнена.</li> <li>• Учащийся не умеет строить диалогическое общение, не может поддержать беседу.</li> <li>• Используется крайне ограниченный словарный запас, допускаются многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание.</li> <li>• Большое количество фонематических ошибок.</li> </ul>

Умения диалогической речи выступают объектом *итогового* контроля (ЕГЭ). К ним относятся:

- Вести диалог этикетного характера.
- Вести диалог-расспрос.
- Вести диалог-побуждение к действию.
- Вести диалог-обмен информацией.
- Вести диалог-обсуждение проблемы.
- Вести комбинированный диалог, включающий элементы разных типов диалогов.
- Вести полилог, в том числе и в форме дискуссии, с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка.
- Запрашивать информацию и обмениваться ею.
- Высказывать и аргументировать свою точку зрения.
- Обращаться за разъяснениями, уточняя интересующую информацию.
- Инициировать, поддерживать и заканчивать диалог.
- Использовать оценочные суждения и эмоционально-оценочные средства, выразить эмоциональное отношение к высказанному / обсуждаемому/прочитанному/увиденному.
- Соблюдать речевые нормы и правила поведения, принятые в странах изучаемого языка.

Приведем пример задания устной части ЕГЭ (С4) и параметры его оценки.

**C4.** *Study the advertisement. You decided to visit **Poseidon Underwater Resort in The Bahamas** . Study the advertisement and then call the tourist agency to make some clarifications. In a minute you are to ask **five** questions to find out the following:*

- 1) *If it's safe to stay there*
- 2) *what modern facilities are included*
- 3) *what the price for a suit of rooms for a week is*
- 4) *if everything there included is*
- 5) *What "all inclusive" means*

*Критерии оценки выполнения задания С4:*

Вопросы	1 балл	0 баллов
Вопросы 1–5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вопрос по содержанию отвечает поставленной задаче;</li> <li>• имеет правильную грамматическую форму прямого вопроса;</li> <li>• возможные фонетические и лексические погрешности не затрудняют восприятия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вопрос не задан, или заданный вопрос по содержанию не отвечает поставленной задаче</li> <li>• И/ИЛИ не имеет правильной грамматической формы прямого вопроса</li> <li>• И/ИЛИ фонетические и лексические ошибки препятствуют коммуникации</li> </ul>

Что значит «*отвечает поставленной коммуникативной задаче*»? – запрос информации осуществлен и соответствует коммуникативной установке, данной в задании, употребленная лексика, грамматические средства и фонетические погрешности не искажают смысл высказывания.

Что значит «*правильная грамматическая форма прямого вопроса*»? – Учитывается порядок слов в вопросе, форма глагола в нужной видовременной форме. Тип вопроса должен соответствовать содержанию плана, т.е. установке. Не учитываются ошибки в артиклях, предлогах (если они не меняют смысл высказывания). Вопрос, начинающийся с вежливого оборота “*Could you tell me ...?*”, принимается, только если за ним следует полный вопрос косвенный вопрос с соответствующим порядком слов, т.е. “*Could you tell me where the hotel is situated?*”. В этом случае мы рассматриваем “*Could you tell me ...?*” как прямой вопрос «*Не могли бы вы сказать...?*». Владение грамматической нормой экзаменуемый демонстрирует,

используя в продолжение прямого вопроса придаточное (косвенный вопрос). Если в придаточном предложении используется вопросительный порядок слов “Could you tell me where is the hotel situated?” - это грамматическая ошибка, вопрос не принимается. Сокращенные вопросы типа “Could you tell me about the price?” и “What about...” не принимаются.

Критерий «Возможные фонетические и лексические погрешности не затрудняют восприятия» оцениваются по параметру «Языковое оформление высказывания» (см. лекцию «Обучение монологической речи»).

## ЛЕКЦИЯ 5.

### ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

**СОДЕРЖАНИЕ:** психолингвистическая характеристика аудирования как вида речевой деятельности его связь с другими видами речевой деятельности; структура (вертикальная и горизонтальная) аудирования как ВРД; трудности восприятия и понимания иноязычной речи на слух; цели и задачи обучения аудированию на разных этапах обучения в школе; этапы развития умений аудирования; требования к текстам для аудирования, этапы работы над текстом для аудирования, комплекс упражнений по развитию аудитивных умений, критерии оценки уровня развития аудитивных умений.

#### **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:**

1. Аудирование.
2. Психологическая структура аудирования.
3. Речевой слух.
4. Вероятностное прогнозирование.
5. Уровни восприятия и понимания текста на слух.
6. Трудности аудирования.
7. Условия восприятия текста на слух.
8. Этапы работы над аудируемым текстом.
9. Требования к аудиотекстам.

#### **ВОПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА:**

1. Каковы основные психолингвистические характеристики аудирования как вида речевой деятельности?
2. Каковы структурообразующие компоненты аудирования как вида речевой деятельности и механизмы её реализации?
3. Почему аудированию на иностранном языке приходится обучать специально, ведь ученики умеют слушать на родном языке?
4. Какие условия и факторы влияют на качество процесса аудирования? Каковы цели, задачи, принципы обучения аудированию?
5. На что необходимо учителю обратить внимание при подготовке к обучению аудированию иноязычного текста на уроке?
6. В чем заключается технология обучения аудированию?
7. Каковы критерии оценки уровня развития аудитивных умений?

#### **ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:**

- 1) Как вы думаете, что труднее: научиться говорить или понимать на слух (аудировать) иностранную речь? Аргументируйте ваше мнение.
- 2) Какие способности помогают быстрому развитию умений слушать? Как вы развивали эти способности в школе? Что вы делаете для этого сейчас?
- 3) Что, по-вашему, является показателем уровня развития аудитивных умений? Каким образом осуществлялся контроль за развитием умений аудирования в вашей собственной практике изучения иностранного языка?

## 1. ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АУДИРОВАНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аудирование* – смысловое восприятие речи при слуховой реакции. Аудирование предполагает не просто слуховое восприятие речи, но восприятие речи с её пониманием.

Аудирование тесно связано с другими ВРД (говорением, чтением). Оно может входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, причем слушающий и говорящий могут попеременно меняться ролями.

Общая психологическая характеристика по И.А. Зимней отражена в таблице.

Вид РД Параметры определения	Слушание
Характер общения	Устный непосредственный
Роль в общении	Реактивная
Направленность РД	Рецептивная
Определяющая вид РД форма речи	Внутренняя речь
Внешняя выраженность	Невыраженная
Характер обратной связи	Внутренняя (смысловая)

*Предмет* деятельности аудирования – чужая мысль;

*Единица* – смысловое решение, принятое на основе переработки полученной (услышанной) информации и определяющее дальнейшее речевое и неречевое поведение слушающего.

*Продукт* – умозаключение;

*Результат* – понимание (или непонимание, т.е. степень воздействия на слушающего, его речевое и неречевое поведение).

Аудирование как ВРД имеет *трехчастную структуру*:

1. Мотивационно-побудительный этап.
2. Аналитико-синтетический этап.
3. Исполнительский этап.

Рассмотрим содержание деятельности поэтапно более подробно.

*1. Мотивационно-побудительный* включает мотив, цель как будущий результат, задачу.

В основе мотивации аудирования лежит любознательность, потребность в новой информации, познавательные интересы разной глубины и различного происхождения. Это может быть стремление расширить свой кругозор или удовлетворить сиюминутную потребность.

Цель аудирования проявляется в том, что слушающий как субъект (активный участник) речевого общения воспринимает и понимает сообщение с тем, чтобы определенным образом на него отреагировать: выразить свое мнение, принять к сведению, усвоить новую информацию (результат). Понимание может быть различной глубины и широты. Их конкретизация определяет *задачу* аудирования или коммуникативное намерение слушателя. В зависимости от намерения (коммуникативной установки), ориентирующей на то, какой должна быть широта и глубина понимания, выделяются:

- Аудирование с пониманием основного содержания (*skim listening*);
- Аудирование с полным пониманием (*listening for detailed comprehension*);
- Аудирование с выборочным извлечением информации (*listening for partial comprehension*);



- Аудирование с критической оценкой (*critical listening*).

Следует подчеркнуть, что в данном случае речь идет о так называемом коммуникативном аудировании (*communicative listening*), т.е. рецептивном виде деятельности, направленном на восприятие и понимание устной речи на слух при её *одноразовом* прослушивании.

Характеризуя первый этап аудирования, следует специально отметить необходимость наличия *положительного отношения* и интереса к содержанию сообщения у слушателя для обеспечения успешности протекания и завершения этого вида речевой деятельности. Именно в этих условиях возникает механизм вероятностного прогнозирования (антиципации, предвосхищения, предугадывания) хода и смысла сообщения, без которого аудирование как деятельность невозможно.

Помимо мотивов, целей и задач на мотивационно-побудительном этапе происходят такие важные шаги как:

1. Артикуляционная установка - перенастройка артикуляционного аппарата к принятию иноязычного сообщения;
2. Смысловая антиципация - предвосхищение предмета, содержания и подтекста сообщения;
3. Языковая антиципация - предвосхищение языкового оформления сообщения.

*Второй и третий этапы* в аудировании тесно связаны между собой, они практически сливаются в один – основной этап, на котором осуществляется информативный анализ и завершающий синтез.

*Информативный анализ* предполагает:

- 1) Вычленение информативных единиц на уровне синтагмы и фразы:
  - с помощью фонетического и лексического анализа;
  - путем синтаксического анализа.
- 2) Вычленение цепочки смысловых вех на уровне абзаца, текста, установления между ними отношений.

*Завершающий синтез* включает такие операции как:

- объединение смысловых вех в общий смысл и синтагмы и фразы;
- вычленение главной мысли абзаца и аудиотекста;
- сжатие аудиосообщения (сокращение, опущение, замещение);
- интерпретация сообщения: а) составление собственного суждения о прослушанном; б) установление взаимосвязи новых фактов с его (слушателя) предыдущим языковым и жизненным опытом.

Операции по приему и переработке информации заканчиваются принятием решения на основе информативного анализа и синтеза, что происходит во внутреннем плане речи (внешнего плана аудирование практически не имеет).

Описанная структура аудирования как деятельности представляет психологическую основу обучения данному виду речевой деятельности в общеобразовательной школе.

Вышеуказанные структурообразующие компоненты аудирования обеспечиваются следующими механизмами:

- 1) Восприятие (слуховое);
- 2) Речевой слух;
- 3) Память (кратковременная и долговременная);
- 4) Осмысление;
- 5) Вероятностное прогнозирование, антиципация;
- б) Внимание.

1) *Восприятие (рецепция)*. Сущность аудирования заключается в том, чтобы слуховыми анализаторами выделить воспринимаемый объект и узнать его, сопоставив с хранящимся в долговременной памяти эталоном. Первое действие – *различение* (выделение воспринимаемого объекта, отличие его от других), второе – *узнавание* (сопоставление с эталоном, хранящимся в долговременной памяти). В процессе восприятия происходит накопле-

ние и переработка как акустической, так и смысловой информации. Эти два процесса происходят в некоторых своих звеньях параллельно, в других последовательно.

Так, на *уровне слова* выделяются такие признаки, как: долготы и краткость; глухость – звонкость; открытость – закрытость, по которым можно предопределить фонему.

На *уровне предложения* различаются и узнаются такие признаки, по которым определяется коммуникативный тип предложения, а именно: порядок слов, наличие вспомогательного глагола, глагола-связки, вопросительного слова, отрицания, повышение-понижение голоса в конце предложения.

На *уровне текста*: смысловые вехи, предикации разных уровней и т.д.

Следует учесть, что узнавание как элемент рецепции возможно только при условии воспроизведения (артикулирования, репродукции) образа предмета, выступающего объектом узнавания. В этом проявляется связь аудирования с говорением (кодирования и декодирования).

Приступая к изучению иностранного языка в школе, учащиеся владеют механизмами рецепции на родном языке, но эти механизмы не переносятся полностью в новую иноязычную систему. Для того чтобы различать и узнавать иноязычную речь, необходима перестройка речевых механизмов, приспособленных к родному языку. Очень многими из них приходится овладевать заново. Для этого требуется длительная тренировка в условиях общения на иностранном языке, в частности, формирование и развитие речевого слуха.

2) *Речевой слух* – важнейшее условие успешного протекания аудирования. Речевой слух – это способность воспринимать звучащую речь – слышать, слушать, распознавать, интерпретировать фонологические средства языка и соотносить их с нормой. Несформированность речевого слуха приводит к неполному, ошибочному узнаванию, к смешению близких по форме слов, к потере связей, к искажению содержания воспринимаемого сообщения.

3) *Память* (кратковременная и долговременная).

*Кратковременная память* обеспечивает удержание поступающей информации на всех фазах процесса восприятия, вплоть до её обработки и поступления части информации в долговременную память.

*Долговременная память* призвана хранить слухо-артикуляционные образы слов, словосочетаний, синтаксических конструкций, правил и схем их соединения (так называемый «блок сличения»). Благодаря этому происходит понимание фразовой структуры и коммуникативного типа предложения.

Для того, чтобы речевое сообщение было правильно понято, слушающий должен удерживать слова и фразы, связывать слышимое в данный момент с тем, что слышал до этого, переводить последовательный ряд поступающих сигналов в одновременный. Эти функции выполняет *оперативная память*, которая отличается низкой точностью и слабой помехоустойчивостью.

Все это создает очень напряженный режим работы кратковременной памяти и вызывает большие трудности у неопытного слушателя. Исследования говорят о том, что объем кратковременной памяти на родном языке составляет примерно 13 слов. На начальном этапе обучения иностранному языку он не превышает 3–4 слова. Недостаточная развитость кратковременной памяти приводит к потере информации, её забыванию, разрыву в цепи фактов и рассуждений.

Большинство психологов считает, что забывание информации, заложенной в кратковременной памяти, может быть следствием интерференции. Поэтому необходима предварительная работа по предотвращению интерференции (межъязыковой и внутриязыковой) – повторение отдельных слов, конструкций перед предъявлением аудиотекста, четкость и логичность изложения аудируемого текста, исключение информационной перегрузки особенно за счет реалий, цифровых данных и художественно-изобразительных средств. В данном случае речь идет о способах снятия трудностей в работе над аудируемым текстом и отборе самих текстов.

4) *Механизм осмысления* направлен на перекодирование поступающей информации, смысловой анализ услышанного. Осмысление осуществляется в процессе эквивалентных за-

мен слов услышанного текста своими словами или соответствующими представлениями. Эквивалентные замены позволяют сознательно удерживать в оперативной памяти большой объем высказываний в преобразованном виде. Трудность заключается в том, что у учеников существует ложная установка на запоминание, а не на понимание слышимого. При ограниченном объеме кратковременной памяти высказывание, состоящее более чем из 5 фраз, представляет существенную трудность. Понимание сопровождается перекодированием, трансформацией и в конечном итоге компрессией высказывания – уменьшению количества слов, членов и частей предложения. Данным операциям необходимо специально обучать, даже если они сформированы на родном языке.

5) *Вероятностное прогнозирование* – речевой механизм, способный предвосхищать появление тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи. Прогнозирование может иметь место на разных уровнях языка и определяется языковыми и смысловыми факторами.

*Языковые факторы* – это правила грамматики, орфографии (для чтения), структурное оформление фразеологических единиц и т.д.

*Смысловые факторы* – ситуативная информация и контекст. При изучении иностранного языка механизм вероятностного прогнозирования не создается заново, он только оснащается средствами изучаемого языка.

В основе вероятностного прогнозирования лежит механизм упреждения – *антиципации*, предвосхищения, который основывается на взаимодействии мышления и памяти. Работа мозга не может осуществляться без «заглядывания вперед», без сличения фактически имеющейся ситуации с той, которая прогнозируется как наиболее вероятная. Антиципирование становится возможным на основе постоянного включения воспринимаемой новой информации в систему старых ассоциативных связей, образованных на основе прошлого опыта (как языкового, так и жизненного – неречевого, прагматического). Следовательно, понимание зависит от умения учащихся анализировать собственный опыт как речевой, так и неречевой (принцип опоры на жизненный опыт учащихся).

6) *Внимание*, точнее механизм, регулирующий направленность внимания в процессе смыслового восприятия. При аудировании на родном языке чаще всего прогнозируется смысл высказывания. Что касается формы, то она составляет полное единство с содержанием. При восприятии иноязычной речи такого единства не наблюдается. Внимание слушающего концентрируется скорее на форме, в первую очередь, на форме, что является плохой опорой для вероятностного прогнозирования. У школьников смысловое прогнозирование основывается на фантазии, домысливании непонятных фактов без учета языковой формы сообщения. Вывод – аудирование, связанное с пониманием чужих мыслей, предполагает наличие достаточно высокого уровня развития лексических, грамматических и фонетических автоматизмов. Их отсутствие призван компенсировать механизм, регулирующий направленность внимания на форму и содержание.

Существуют *факторы, влияющие на качество процесса восприятия текста*. Эти факторы можно разделить на три группы.

1. *Лингвистические факторы*, касающиеся текстового материала:

- форма сообщения (монолог – диалог). По степени нарастания трудности выделяются тексты следующего характера: рассказ (связное высказывание) – короткое сообщение (радиоречь: последние известия) – диалог (два голоса, разные темпы речи, ситуативность).

- способ изложения: повествование (динамичность, логичность, занимательная фабула) – описание (статично, много деталей, большая нагрузка на память);

- сложность содержания текста: короткие описания известных предметов – фабульные тексты – повествовательные тексты – описание незнакомых предметов и явлений;

- словарные особенности текста: трудны для восприятия слова, сходные по форме, например, омонимы (слова, одинаково звучащие, принадлежащие к одной части речи, но различные по значению), омофоны (однокоренные слова, близкие по значению), паронимы (слова, близкие по звучанию: еsopotic-есopotical), слова, восприятие которых осложняется

межъязыковой интерференцией (magazine, cabinet), слова, в звуковой состав которых входят звуки, отсутствующие в родном языке (think, bat).

- длина слова: наиболее благоприятные по длине слова имеют 2–3 слога, за пределами этого диапазона особенно трудными являются односложные слова в безударной позиции – служебные слова;

- слова, обозначающие цифровые данные, даты, числа, названия дней недели, географические названия, аббревиатуры;

- слова – реалии, безэквивалентная лексика;

- длина предложения: предложения должны быть полносоставными, группа подлежащего не перегружена, союзы присутствуют (не опускаются);

- композиция текста: внутренняя сторона: одна тема, сформулированная в заголовке или начале текста; идея, сформулированная в тексте; внешняя сторона построения текста имеет (в начале текста) экспозицию – часть текста, в которой дается расстановка действующих лиц, описывается ситуация, в которой происходит действие.

## 2. Условия восприятия.

- темп сообщения – количество слогов в минуту + количество речевых пауз: средний темп для английского, французского и немецкого языков составляет 250 слогов в минуту. Темп должен быть естественным. Замедленность темпа может быть за счет удлинения пауз между сегментами, что помогает работе оперативной памяти и способствует развитию вероятностного прогнозирования;

- индивидуальные особенности речи говорящего: речь учителя – мужской голос – женский голос – детский голос;

- характер и количество каналов передачи информации (контактность – дистантность восприятия): контактная живая речь знакомого человека (учителя) – дистантная живая речь знакомого человека (учителя) – аудирование незнакомого человека – аудирование незнакомого голоса в записи со зрительной опорой – аудирование незнакомого человека в записи без опоры на зрительный ряд;

- длительность звучания сообщения: на начальном этапе – 1 минута; на среднем этапе – 2–3 мин., на старшем этапе – 3–5 мин.

- количество предъявлений. По данным исследований повторное прослушивание улучшает понимание на 16,5 %, третье – на 12,7 % (по сравнению со вторым), последующие прослушивания улучшения в понимании речи не дают. В процессе обучения количество предъявлений зависит от дальнейшей работы над текстом. В этом вопросе мнения методистов расходятся. Некоторые считают, что неоднократное предъявление одного и того же сообщения в неизменном виде может быть правомерным только в случае запоминания формы речевого сообщения. Что касается смысловой стороны, то лучшие результаты достигаются тогда, когда повторно текст предъявляется в трансформированном варианте: более простое или более развернутое изложение одного и того же содержания путем изменения языковой формы сообщения. Другие методисты считают, что двукратное предъявление одного и того же текста целесообразно в двух случаях: при наличии трудностей и при установке на последующий пересказ воспринятого текста. В этом случае перед вторым прослушиванием осуществляется контроль понимания и формулировка новой практической задачи, мобилизующей внимание учащихся.

## 2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ В ОБЛАСТИ АУДИРОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Целью обучения в области аудирования является развитие аудитивных умений, т.е. овладение аудированием как самостоятельным видом РД – восприятием на слух и пониманием текстов с разной глубиной и точностью проникновения в их содержание.

*Полному пониманию* подлежат:

- Речь учителя, одноклассников;

• Несложные короткие сообщения, соотносимые со стандартными ситуациями в учебно-бытовой и социально-культурной сферах общения. Такие сообщения носят форму аутентичных текстов преимущественно несложного характера, построенных в основном на знакомом языковом материале с эксплицитно выраженной информацией и представляемые в естественном темпе, а также ритуализированных диалогов.

*Понимание основного содержания.* Данный вид аудирования строится на более сложных аутентичных текстах, содержащих значительное количество незнакомых слов, о значении которых можно догадаться (по контексту, по сходству с русским языком, на основе знания словообразовательных элементов), игнорируя остальные, несущественные для понимания основного содержания, например, краткие сообщения партнера (в условиях непосредственного общения, краткие репортажи, сообщения по радио, ТВ).

Аудирование *с извлечением нужной или интересующей информации* (аудирование с выборочным пониманием) осуществляется на материале небольших аутентичных текстов монологического характера, употребленных в рамках учебно-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной сфер общения (прогноз погоды, объявления и т.д.), а также несложные диалогические тексты.

Данные цели конкретизируются по видам аудирования в соответствии с этапами обучения и выражены в программных требованиях по предмету «Иностранный язык».

*Начальная школа:*

Восприятие и понимание речи учителя и собеседников в процессе общения на уроке; небольших простых сообщений; основного содержания несложных сказок, рассказов (с опорой на иллюстрацию, *языковую догадку*). Время звучания текста – до 1 минуты.

*Основная школа (5–7 классы)*

Понимание несложных текстов с разной глубиной проникновения в их содержание (с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием и полным пониманием текста) в зависимости от коммуникативной задачи и функционального типа текста.

При этом предусматривается развитие умений:

- выделять основную мысль в воспринимаемом на слух тексте;
- выбирать главные факты, опуская второстепенные;
- выборочно понимать необходимую информацию в сообщениях прагматического характера с опорой на языковую догадку, контекст. Содержание текстов должно соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся 5–7 классов, иметь образовательную и воспитательную ценность. Время звучания текстов для аудирования – до 2-х минут.

*Основная школа (8–9 классы):*

Понимание несложных текстов с разной глубиной проникновения в их содержание (с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием и полным пониманием текста) в зависимости от коммуникативной задачи и функционального типа текста.

При этом предусматривается развитие умений:

- прогнозировать содержание устного текста по началу сообщения и выделять основную мысль в воспринимаемом на слух тексте;
- выборочно понимать необходимую информацию в сообщениях прагматического характера с опорой на *языковую догадку*, контекст;
- игнорировать незнакомый языковой материал, несущественный для понимания.

Содержание текстов должно соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся 8–9 классов, иметь образовательную и воспитательную ценность.

Время звучания текста – 1,5 – 2 минуты.

*Старшая школа (10–11 классы):*

Дальнейшее развитие умения понимания на слух (с различной степенью глубины и точности) высказываний собеседников в процессе общения, а также содержание аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров и длительности звучания до 3-х минут:

- понимания основного содержания несложных звучащих текстов монологического и диалогического характера: *теле- и радиопередач* в рамках изучаемых тем;

- выборочного понимания необходимой информации в объявлениях и информационной рекламе;
- относительно полного понимания высказываний собеседников в наиболее распространенных стандартных ситуациях повседневного общения.

Развитие умений:

- отделять главную информацию от второстепенной;
- выявлять наиболее значимые факты;
- определять свое отношение к ним, извлекать из аудиотекста необходимую / интересующую информацию.

### 3. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

Технология обучения аудированию строится на основе следующих принципов.

- 1) Аудирование следует рассматривать как относительно самостоятельное умение;
- 2) Строгий отбор текстов для аудирования;
- 3) Обеспечение адекватности форм контроля понимания прослушанного;
- 4) Обеспечение поэтапности в организации обучения аудированию;
- 5) Широкое использование технических средств и некоторые другие принципы.

Содержание первого принципа вытекает из понимания аудирования как самостоятельного вида речевой деятельности, о чем подробно говорилось выше. Кроме того, следует помнить, что в учебном процессе аудирование используется не только как цель, но и как средство обучения. В качестве средства обучения аудирование используется как:

- способ организации учебного процесса;
- способ введения языкового материала в устной форме;
- средство обучения другим видам речевой деятельности;
- средство контроля и закрепления полученных знаний, умений и навыков.

Умения коммуникативного аудирования как цель обучения формируются в условиях учебного аудирования (*guided listening*), которое выступает средством обучения, составляет предпосылку для овладения устной речью. Учебное аудирование допускает многократное прослушивание одного и того же материала. Повторное прослушивание обеспечивает более полное и точное понимание аудиотекста, а также лучшее запоминание его содержания и языковой формы, особенно в том случае, когда прослушанный текст используется для последующего пересказа или письменного изложения. Кстати, на ГИА и ЕГЭ текст для аудирования предлагается дважды.

*Второй принцип связан с отбором текстов для аудирования в школе.* Существуют специальные критерии отбора текстов для аудирования:

- *Языковая оснащенность.* Невозможно и даже необязательно, чтобы аудиотекст, особенно аутентичный материал, в точности включал тот языковой материал, над которым работают в данный момент. Более важный критерий – это так называемый «воспринимаемый эффект» (*comprehensible input*), т.е. ученики должны почувствовать «вкус понимания» иноязычной речи на слух, что само по себе имеет огромный стимул к изучению иностранного языка.

- *Длительность звучания.* Помимо указанных выше параметров на продвинутых этапах возможно интенсивное слушание до 20 минут.

- *Способ предъявления* (голос, живая/механическая речь, литературная речь).

- *Скорость предъявления* (естественный темп).

- *Аутентичность.* Границу между аутентичным и неаутентичным текстами провел Дэвид Форман: «Любой текст является аутентичным, если его воспроизведение отвечает (*in response*) реальным жизненным коммуникативным потребностям, а не имитирует эти реальные жизненные потребности. Это относится как к звучащим, так и письменным текстам относительно любой ситуации, в которой используется язык. Например, радионовости – это аутентичный текст, если это действительно новости, переданные по радио, а не новости, подготовленные, пусть даже и профессионально, для каких-либо других нужд. Когда мы го-

ворим об аутентичном аудиоматериале, мы имеем в виду именно такую речь, которая записана в реальной ситуации и зачастую говорящий, чья речь записана, не ведает о том, что его речь записывается. Таким образом, учащиеся имеют дело в процессе аудирования с «кусочком жизни».

*Третий принцип* отражает технологию работы на аудиотекстом, которая строится в три этапа:

- А. Дотекстовый;
- Б. Текстовый;
- В. Послетекстовый.

*А. Дотекстовый этап (pre-listening stage)*. Выполняются задания и упражнения перед прослушиванием текста. Задача: помочь ученикам как можно больше понять о материале, который им предстоит прослушать, снять возможные трудности. На этом этапе учащиеся активизируют имеющийся у них языковой и жизненный опыт, чтобы *предсказать, смоделировать* содержание текста, предлагаемого для прослушивания. Работа на данном этапе может быть спланирована самыми разнообразными способами. Задания вводят учащихся в тему, стимулируют положительные мотивы, интерес, желание прослушать текст, помогают сформировать аудитивные ожидания, активизируют их фоновые знания. Применяются следующие приемы:

- 1) *Экспозиция*, опора на зрительные образы и жизненный опыт.
  - Учитель сообщает фоновую информацию;
  - Ученики читают информацию, связанную с той, которая предлагается в тексте;
  - Ученики рассматривают картинки;
  - Ученики обсуждают тему, ситуацию, соотносимую с текстом;
  - Вопросо-ответные задания;
  - Письменные задания;
  - Прослушиваются указания по поводу выполнения заданий на втором этапе.

Каждое из перечисленных заданий фокусирует внимание учеников на общей тематике, а также на отдельных деталях, ожидаемых в тексте, дает возможность получить некоторые сведения (знания), которые помогут в восприятии текста. При выполнении заданий ученики употребляют тот языковой материал, который встретится в тексте, что очень важно для процесса узнавания и различения в ходе аудирования.

2) *Ассоциограмма* (кластер). Например:

• «О чем вы начинаете думать, когда произносите словосочетание “summer holidays”». Ученики письменно (индивидуально или в групповом режиме) составляют ассоциограмму, обсуждают, а затем на доске составляют общую.

• После первого прослушивания ассоциограмма дополняется с помощью вопросов. Слова могут добавляться на родном языке, учитель их переводит.

3) *Визуальные импульсы* (иллюстрации, карты, фото, picture salad, видео, комиксы и т.п.). Память работает с помощью абстрактных схем, визуализация которых помогает:

- активизировать фоновые знания;
- предсказать сюжет: набор картинок ученики выстраивают в той последовательности, в которой, как они предполагают, будет развиваться сюжет в тексте.

4) *Текст + picture salad*:

• Работа с картинками (определение темы), обсуждение возможного сюжета, его изложение;

• Работа с текстом, заполнение речевых пузырей (комиксы): "Кто бы мог это сказать?";

• Распределение реплик по картинкам.

5) *Обсуждение темы*. Каждая тема имеет свою культурную специфику, по-своему интересна в каждой стране, имеет страноведческий отпечаток. Поэтому уместен вопрос: «А как это происходит у вас дома? Например: день рождения, пробуждение (утром) и т.д. Здесь

важно активизировать такой аспект как «собственный взгляд на мир», т.е. те воспоминания, ассоциации, которые возникают у каждого ребенка из личного опыта. Например: «Все ходят за покупками. А как это делаешь ты? Что тебе говорит мама? С какими чувствами ты выполняешь это?» Такое обсуждение помогает понять отдельные детали в аудиотексте, позиции партнеров по общению (если текст диалогического плана) и т.д.

б) *Антиципация* – предположения о содержании текста по ситуации, заголовку, кусочкам текста и т.д. Предсказывание (predicting) может быть на макро-уровне (macro-level predicting) – предположение об общем содержании текста, и на микро-уровне (micro-level predicting) – предположение о том, какие слова, мысли, идеи могут быть высказаны в тексте.

Б. *Текстовый этап (while-listening stage)* – выполнение заданий и упражнений, которые ученики выполняют в процессе слушания. Задача: направить внимание учащихся в правильное русло с тем, чтобы извлечь главную информацию. Задания на текстовом этапе должны быть также интересными, чтобы ученики чувствовали желание слушать и выполнять задания. Предлагаются следующие приемы:

- *Отметь на картинке.* Выполнив предтекстовые задания с картинкой, учащимся предлагается ответить на вопросы (или утверждения), отмечая нужную деталь на картинке: обозначить предметы, людей, нахождение ошибок, отметить отдельные детали, делать выбор и т.д.

- *Выбери нужную картинку.* Учащиеся слушают описание (например, комнаты) и выбирают из нескольких картинок ту, которая соответствует аудиотексту. Трудность можно повысить, подобрав почти аналогичные картинки (рисунки, фото);

- *Выстроить картинки в нужном порядке.* Следует помнить, что нельзя включать слишком много картинок (до 5–6), а также такие картинки, которые можно выстроить в правильном порядке без всякого прослушивания.

- *Серии картинок для выбора (storyline picture set).* Две или три серии картинок из 3–4 штук, из которых ученики выбирают правильную серию. Это задание хорошо, когда эти серии имеются перед глазами каждого ученика (например, в учебнике или рабочей тетради). Важно, чтобы различия в картинках появлялись в конце повествования, т.к. отыскав отличия, ученики перестают слушать.

- *Закончите (дорисуйте) картинку, выполните действие.* Ученикам нужно сказать, что художественная сторона не будет приниматься во внимание (это не конкурс художников).

- *Следуйте маршруту.* Предлагается план или карта. Ученики должны проложить маршрут, по которому герой идет в гости к своему другу.

- *Визуальный диктант* (например, на предлоги). На доске изображаются предметы. Задание: составить рисунок из этих предметов в процессе чтения учителем текста. Ученики рисуют картинку, затем обмениваются рисунками. Текст читается повторно. Ученики проверяют правильность расположения предметов на рисунке товарища, делают коррекцию. Затем учитель рисует правильный рисунок на доске (или показывает его с помощью проектора или на листе бумаги).

- *Заполнение таблицы, например:*

	Age	Hobby	A pet	Where lives	Where spends vocation
Ann					
Pete					
Jane					

- *Составьте список* (отметьте в списке) предметов, стран, имен, фактов, идей. Это задание может быть в виде вопросников, тестов, квизов и т.д.

- *Закончите текст* (заполните пропуски).

- *Предсказание:* О чем вы прослушали? Что будет дальше? Восстановите начало текста по основной и заключительной частям. Восстановите основную часть по началу и/или концу текста и т.д.



Необходимое условие при выполнении заданий на втором этапе – обязательное обсуждение результатов их выполнения сразу же после прослушивания без отлагательств на последующий урок.

*В. Посттекстовый этап (post-listening stage.)* На этом этапе выполняются упражнения и задания после прослушивания текста. Здесь решаются две задачи:

В 1. *Контроль понимания.* Задача: проконтролировать правильность, полноту, точность понимания прослушанного сообщения, проанализировать языковые явления. Контроль проводится чаще всего посредством теста, вопросов учителя, ответов на вопросы в парах, демонстрации правильных ответов на доске, слайде.

В 2. *Присвоение содержания прослушанного текста.* Задача: пользоваться полученную информацию в других ВРД – говорении, чтении, письме. Выполняются различные задания, например:

- Групповая дискуссия;
- Обсуждение высказанных ранее предсказаний;
- Составление рассказов, диалогов;
- Чтение текстов;
- Написание сочинения;
- Расширение рассказа, продолжение его;
- Высказывание собственного суждения, сравнение с собственным опытом, с ситуацией в своей стране;
- Трансформирование текста, например: «Если бы все случилось ...» и др.

#### **4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ**

*Текущий* контроль может осуществляться различными способами, чаще всего в форме тестов. Примерные нормы оценок изложены в программных материалах, приведем их:

*Оценка «5»:*

- Понял основные факты, полнота понимания 100 %;
- Выделил отдельную значимую для себя информацию (например, из прогноза погоды);
- Догадался о значении части незнакомых слов по контексту;
- Сумел использовать информацию для решения поставленной задачи (например, найти ту или иную телепередачу).

*Оценка «4»:*

- Понял не все основные факты, более 75 %, но менее 100 %;
- При решении задачи использовал только две трети информации.

*Оценка «3»:*

- Понял только 50% текста;
- Отдельные факты понял неправильно;
- Не сумел полностью решить поставленную задачу.

*Оценка «2»:*

- Понял менее 50 % информации;
- Выделил менее половины основных фактов;
- Не смог решить поставленную коммуникативную задачу.

Объектом итогового контроля (ЕГЭ) в области аудирования выступают следующие умения:

- понимать основное содержание различных аутентичных прагматических и публицистических аудио- и видеотекстов соответствующей тематики;
- извлекать необходимую/запрашиваемую информацию из различных аудио- и видеотекстов соответствующей тематики;
- полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения;

• отделять главную информацию от второстепенной, выявлять наиболее значимые факты;

• определять тему звучащего текста;

• выявлять факты/примеры в соответствии с поставленным вопросом/проблемой;

• обобщать содержащуюся в тексте информацию, определять свое отношение к ней.

В качестве контрольных заданий испытуемым предлагаются задания типа:

1. Вы услышите 6 высказываний. Установите соответствие между высказываниями каждого говорящего **A–F** и утверждениями, данными в списке **1–7**. Используйте каждое утверждение, обозначенное соответствующей цифрой, **только один раз**. В задании есть **одно лишнее утверждение**. Вы услышите запись дважды. Занесите свои ответы в таблицу.

2. Вы услышите диалог. Определите, какие из приведённых утверждений **A–G** соответствуют содержанию текста (**1 – True**), какие не соответствуют (**2 – False**) и о чём в тексте не сказано, то есть на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (**3 – Not stated**). Занесите номер выбранного Вами варианта ответа в таблицу. Вы услышите запись дважды.

3. Вы услышите интервью. В заданиях **3–9** запишите в поле ответа цифру **1, 2** или **3**, соответствующую выбранному Вами варианту ответа. Вы услышите запись дважды.

## ЛЕКЦИЯ 6.

### ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

**СОДЕРЖАНИЕ:** Чтение как вид речевой деятельности; механизмы чтения: восприятие, вероятностное прогнозирование, смысловая переработка; вертикальная и горизонтальная структура речевой деятельности чтения; техника чтения; трудности обучения чтению; этапы работы по формированию техники чтения.

#### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:

1. Чтение как ВРД.
2. Речевые механизмы чтения.
3. Функциональная грамотность.
4. Техника чтения.
5. Фонологическое сознание.
6. Понимание текста.

#### ВОСПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА:

1. Каковы основные характеристики чтения как вида речевой деятельности?
2. С помощью каких речевых механизмов осуществляется коммуникативное чтение, и что дает учителю понимание процесса их реализации?
3. Что такое техника чтения?
4. Что такое коммуникативное чтение?
5. Каковы трудности в обучении чтению и способы их преодоления?

#### ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:

- 1) Какое место занимает чтение в вашей жизни? Что, зачем и как вы читаете?
- 2) Что значит "уметь читать" вообще и на иностранном языке, в частности? Есть ли разница в этих умениях?
  - 2) Какие способности нужно развивать для того, чтобы научиться хорошо читать? Как вы развивали эти способности в школе? Что вы делаете для этого сейчас?
  - 3) Связано ли чтение с другими видами речевой деятельности? Если да, то чем обусловлены, по-вашему, эти связи? Как это может повлиять на выбор технологии обучения чтению в учебном процессе?

## 1. ЧТЕНИЕ КАК ДВУСТОРОННИЙ ПРОЦЕСС

Исторически чтение не является естественным процессом. 4 тысячи лет назад человечество создало письменность и тем самым породило когнитивные операции чтения. На родном языке данные операции не развиваются естественным образом, как при говорении и слушании. Им необходимо специально обучать. Что же такое чтение и какова его природа?

*Чтение* определяется как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка.

Другими словами, чтение есть рецептивный вид речевой деятельности, который складывается из двух взаимосвязанных и неразложимых процессов: техники чтения и понимания (осмысления) читаемого текста. При этом техника чтения сама по себе не является коммуникативным умением, т.к. не включает основной характеристики – понимания.

Говоря об обучении этим двум сторонам чтения, А.А. Леонтьев [Леонтьев, 2004] отмечает: "... процесс чтения – неважно на родном или неродном языке – это частный случай процесса восприятия. ... чтобы научиться читать, нужно, во-первых, научиться «складывать» из отдельных «кусочков» целостный графический образ слова, во-вторых, научиться узнавать его в тексте по разным признакам. Как правило, методика обучения чтению замыкается на решении этих двух задач, то есть на обеспечении так называемой *формальной грамотности*" (с. 425). Овладение же чтением как способом коммуникации заключается в развитии у учащихся не только формальной, но и функциональной грамотности. *Функциональная грамотность* – это способность человека свободно использовать навыки и умения чтения для целей получения информации из реального текста, т.е. для его понимания, сжатия, трансформации и т.д. По мнению А.А. Леонтьева, "человек, способный прочесть только букварь или короткую вывеску, в этом смысле неграмотен. Функционально неграмотный школьник, любой текст и в любой ситуации читает одинаково, будь это учебник, художественное произведение, газета или энциклопедия, он не умеет переходить от одной стратегии чтения и понимания текста к другой стратегии, более соответствующей цели чтения (понимания) и особенностям данного текста" (с. 426).

Согласно современному образовательному стандарту функциональная грамотность является важнейшим метапредметным и предметным результатом в области обучения чтению на иностранном языке в общеобразовательной школы. Достижение предметного результата в области чтения на иностранном языке – это развитие комплексного коммуникативного умения как способности осуществлять активный мыслительный процесс при переработке письменного сообщения. Мыслительный процесс – обязательное условие не только на этапе проникновения в смысл читаемого, но и на этапе восприятия формальной стороны, без опоры на которую невозможно понимание. Как показывает практика, даже на родном языке не все люди способны выйти на необходимый уровень развития коммуникативного умения чтения, поэтому его формирование происходит в течение всего срока обучения в школе и после неё.

Остановимся подробнее на процессах, лежащих в основе обеих сторон чтения – технической и собственно речевой, коммуникативной.

## 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ТЕХНИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ЧТЕНИЯ

Обучение чтению начинается с формирования системы действий, обеспечивающих "перцептивную технику" [Леонтьев, 2004], которая в дальнейшем позволяет ребенку научиться формировать у себя в сознании образ содержания текста (с. 435). *Перцептивная техника* актуализируется благодаря непосредственному воздействию её физических свойств письменного сообщения на органы чувств читающего. При чтении это – буквы, их последовательность, величина, начертание, цветовой тон и т.д. Буквы являются как бы сигналом, под воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения. Он заканчивается сложными физиологическими явлениями в коре головного мозга – восприятием графических знаков и мыслительной деятельностью читающего.

Операции, лежащие в основе овладения технической стороной чтения (т.е. перцептивной техникой), обеспечиваются работой определенных мозговых модулей – аудиальным

(в передней части мозга) и визуальным (в затылочной части мозга) (Рис. 1). По сути, процесс обучения технике чтению есть налаживание и закрепление связи между этими двумя мозговыми центрами. Эта связь также лежит в основе чтения как коммуникативного процесса.

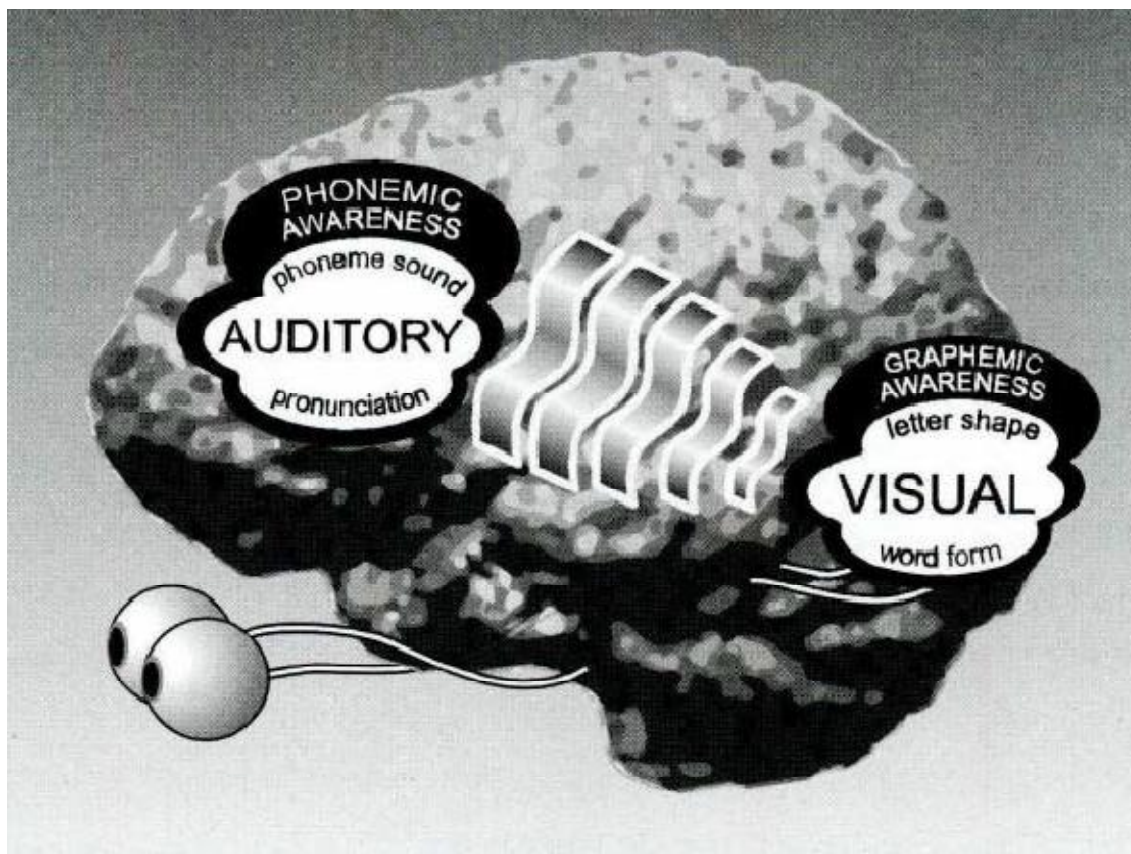


Рис. 1 Аудиальный и визуальный модули мозга

*Аудиальный* (слуховой) модуль вмещает в себя два компонента – фонемные звуки и произношение. Этот модуль отвечает за *фонематическое сознание* (phonemic awareness) – осознание того, что все слова состоят из звуковых единиц, которые по-разному сочетаются при формировании слов. Так, например, слово **CAT** декодируется (распадается) на минимальные единицы – фонемы [k – æ – t] а также на более крупные единицы (слоги) – /c/+ /at/=cat. За овладение последними отвечает *фонологическое сознание* (phonological awareness).

Формирование у учащихся фонематического и фонологического сознания является важнейшей предпосылкой к развитию их умений читать.

Развитие фонологического сознания может осуществляться в ходе выполнения таких операций как:

- Сличение (matching): **big – bag**.
- Замена (substitution): **play – stay**.
- Выделение (isolating): **dog**.
- Слияние (blending): **f+r+o+g**.
- Разделение на части (segmenting): **frog: fr – og**.
- Опускание (deleting): **date – ate**.
- Разделение слова на слоги с сопровождением хлопками **but/ ter/ fly** и др.

Большое значение имеет также повторение и заучивание детских стишков и песенок, что позволяют усваивать ритм, рифму, мелодику.

*Визуальный* модуль отвечает за *графемное сознание* (graphemic awareness). Он также включает два компонента: *различение* буквы и её формы (letter shape) – А а, В в, С с и *узна-*

вание зрительного образа целого слова (word form). Прежде чем начинать учиться читать, дети учатся узнавать общие объекты или слова-символы (например, М – "McDonalds"). Происходит *прямое обучение* чтению, т.е. дети начинают учить простые слова по их форме и при этом не владеют правилами чтения. На этой стадии рекомендуется представлять слова в виде соответствующего образа. Например:



Графемное сознание формируется в процессе понимания того, что слова состоят из букв. На этой стадии очень действенным является *кинестетический подход*, при котором упор делается на овладение пространственной формой буквы. Детям необходимо в прямом смысле почувствовать букву. Этому способствует применение вырезанных букв, букв из пластилина, приклеивание к букве картинки, изображающей предмет, название которого начинается на данную букву, карточки с буквами, разрезная азбука и др.

Построение замкнутой связи (circuit) от визуального модуля к аудиальному приводит к развитию способности читать. На техническом уровне чтение включает восприятие слова (в затылочной части мозга) и продвижение этого восприятия к звуковому центру (в передней части мозга). Это продвижение может осуществляться по верхней или по нижней части этой цепи (Рис. 2).

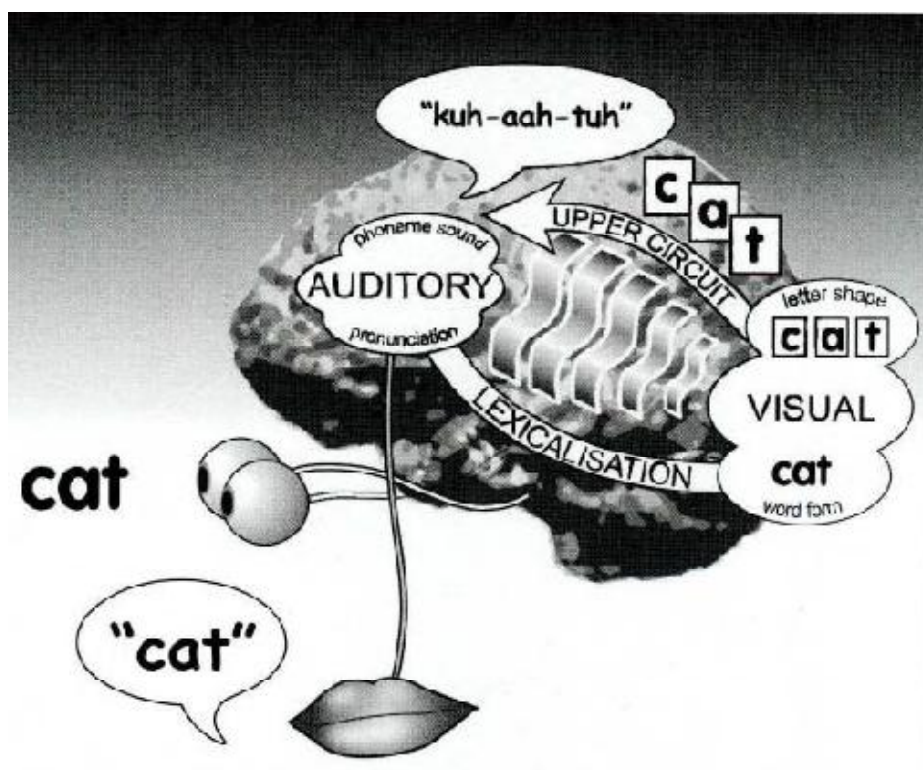


Рис. 2. Верхняя часть замкнутой цепи восприятия письменного слова

Верхняя часть (upper circuit) включает декодирование или озвучивание слов посредством идентификации букв. После анализа букв, из которых состоит слово, и их последовательности, информация поступает по верхней цепи к фонемному компоненту аудиомодуля в передней части мозга. Каждая буква картируется в соответствующий звук, и таким образом слово распознается. Продвижение по этому пути обеспечивает механизм распознавания неизвестного (нового) слова – оно распознается на основе *знания* буквенно-звуковых отношений. Поскольку большинство слов, которые встречаются в ходе обучения чтению, являются новыми, то действие верхней части цепи является очень мощным механизмом в овладении новыми словами, так как этот механизм помогает взломать фонологический код воспринимаемой информации.

Нижнее звено цепи (lower circuit) (Рис. 3) является связью между визуальным снимком *целого* слова и его произношением. Визуальный образ слова запечатлевается в памяти. В процессе обучения чтению происходит постепенное накопление новых слов в нижней части цепи. При этом *не требуется знание* букв и буквенно-звуковых соответствий (правил чтения) для того, чтобы правильно озвучить слово. Это так называемая *логографическая стадия* обучения чтению – обучение на основе значения слова или его *ассоциации с картинкой*.

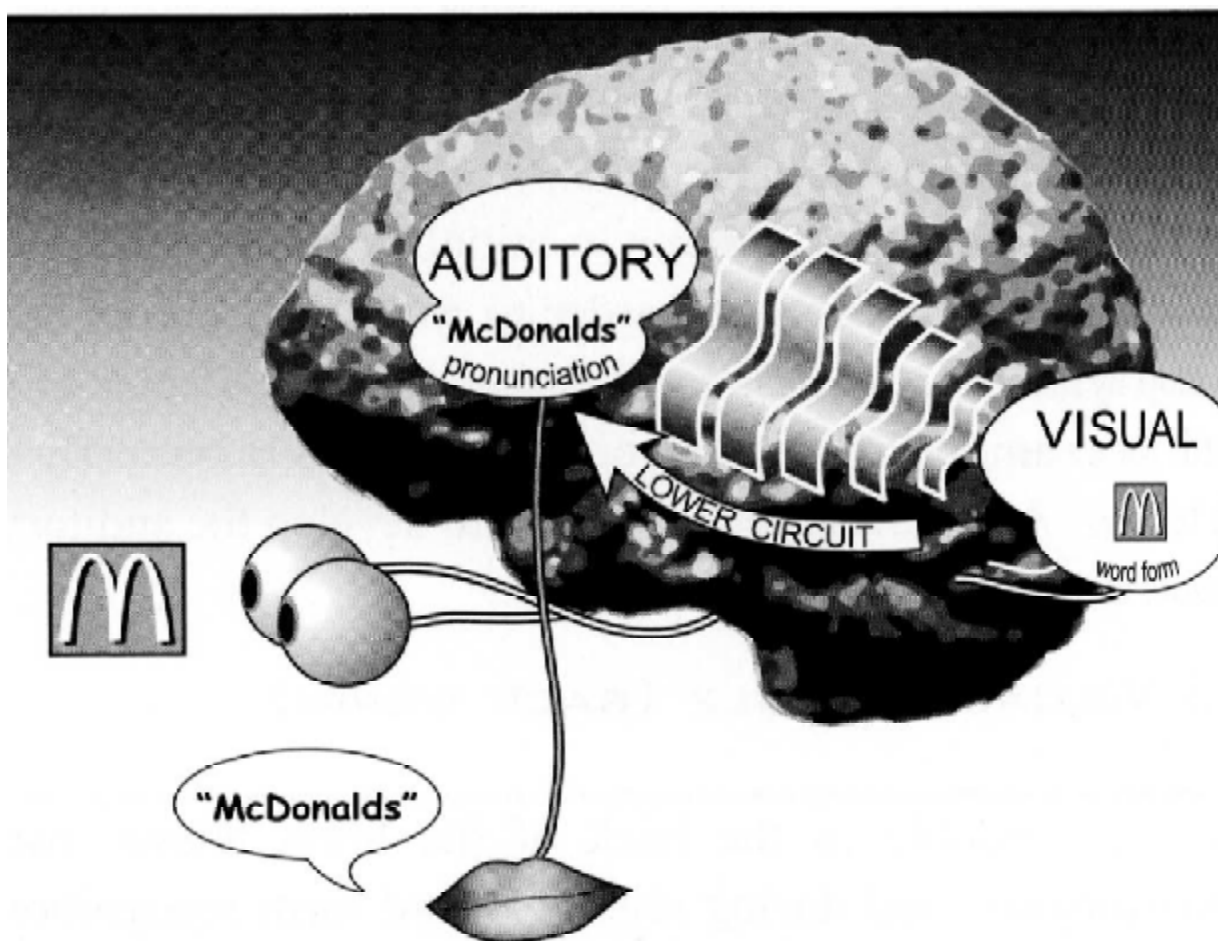


Рис. 3. Нижняя часть цепи восприятия письменного слова

У зрелого чтеца вырабатываются прочные механизмы функционирования как верхней, так и нижней частей цепи. Когда мы читаем, нижняя часть цепи осуществляет контроль, обеспечивая прямой доступ к банку слов, которые хранятся в памяти. Зрелый чтец обладает большим объемом слов, необходимость в декодировании каждого слова отпадает, поскольку освоенные слова уже запечатлены в банке памяти. Только когда мы сталкиваемся со словом,

которого раньше не встречали, мы обращаемся к механизму декодирования (в верхней части цепи). Научные эксперименты свидетельствуют о том, что нижняя связь работает значительно быстрее, чем верхняя, и по мере развития способности читать становится более сильной. Однако верхнее звено остается востребованным в случае появления «странных слов», т.к. такие слова в банке памяти отсутствуют.

Восприятие слова завершается его узнаванием, т.е. соотношением его с определенным значением, что требует воссоздания его слухомоторного образа, т.к. в долговременной памяти слова хранятся в первую очередь как слухомоторные комплексы. Зрительное восприятие поэтому всегда сопровождается проговариванием воспринимаемого; при беглом чтении про себя оно осуществляется во внутренней речи и носит свернутый характер.

Для узнавания слова опытному чтецу достаточно его общей конфигурации и 3–4 отчетливо видимых букв (остальные буквы во время остановки глаз попадают в зону периферийного зрения).

Выше речь шла об особенностях восприятия на уровне слова. Рассмотрим далее процессы восприятия на уровне словосочетания, фразы, текста.

Глаза читающего движутся вдоль строки, но не плавно, а скачкообразно: остановка (пауза/фиксация) / скачок / остановка / скачок и т.д. При упомянутых условиях опытный чтец делает на строке 4–6 остановок, длительностью около 0,2 сек. каждая. Сумма времени всех остановок глаз составляет время чтения (на долю движения глаз приходится 5% времени), исходя из которого вычисляется скорость чтения.

За время остановки читающий воспринимает отрезок строки, превышающий одно графическое слово. Известно, что одним из основных факторов определения размера этого отрезка является его семантика. Условной *единицей восприятия* при чтении принято считать *слово*, поскольку оно является минимальной графической единицей, наделенной значением.

Перечисленные процессы происходят одновременно, при этом воспринятый материал сразу же подвергается *смысловой переработке* на нескольких уровнях: значение слова соотносится со значениями других *слов*, устанавливается его связь с ними и его контекстуальным значением; слова объединяются в *синтагмы*, которые также соотносятся друг с другом и объединяются в *предложения* (суждения), последние, в свою очередь, в единицы более крупного порядка, например, в *смысловые куски*, они – в целостное законченное *речевое произведение*. Минимальной единицей, передающей наряду с лексическим значением определенные смысловые отношения, является синтагма, поэтому её принято считать за *единицу смысловой переработки* (хотя фактически читающий может оперировать и более крупными единицами).

Смысловая переработка основывается не только на уже воспринятом материале, но и на *предвосхищении* (*вероятностном прогнозировании*). Читающий все время как бы забегает наперед, предвосхищает ещё не воспринятое им сенсорно, строит гипотезы о том, что последует дальше. Предвосхищение (вероятностное прогнозирование) проявляется также на разных уровнях – на вербальном (языковом) и смысловом.

*Вербальные гипотезы* распространяются как на отдельные слова, так и на их сочетания (синтагмы) и общую структуру предложения. Они возможны благодаря наличию у читающего лингвистического опыта.

*Смысловые гипотезы* строятся в отношении фактов, событий и т.д., которые последуют в тексте дальше. Этот прогноз основывается, с одной стороны, на уже понятых фактах текста, а с другой – на имеющемся у читающего жизненном опыте, его осведомленности в данной области.

В процессе смысловой переработки читающий не просто устанавливает факты, изложенные в тексте: он выделяет среди них более существенные, обобщает их, соотносит друг с другом (организует) оценивает, интерпретирует, приходит на их основе к определенным выводам. Все это требует как интенсивной мыслительной деятельности в виде выполнения самых разнообразных мыслительных операций – сравнения и обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, так и сложной мнемической деятельности, активной работы **памяти**.

Описанные выше психические процессы – зрительное восприятие, соотнесение зрительных образов с речемоторными и слуховыми, узнавание, осмысление, антиципация (предвосхищение), группировка, выделение смысловых вех, обобщение, т.е. воссоздание чужой мысли, понимание на уровне значений и смысла (последнее понимается как проникновение в подтекст), и, наконец, адекватная реакция на прочитанное: вербальная или невербальная – составляют основу внутреннего механизма чтения как вида речевой деятельности.

### **3. СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ КАК РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

По сравнению с другими видами речевой деятельности чтение имеет свои особенности. Чтение осуществляется на письменно фиксированном тексте, и это дает возможность, в отличие, например, от аудирования, вернуться к нему при непонимании и позволяет больше внимания уделить анализу формы в целях раскрытия содержания. Текст как продукт письменной речи является важнейшим средством передачи и хранения различной (научной, политической, художественной и т.д.) информации без ограничения во времени и пространстве. Рецептивный характер чтения обуславливает его большую доступность и большую легкость по сравнению, например, с говорением. Ниже приводятся специфические особенности чтения по сравнению с другими видами речевой деятельности.

Так, по характеру речевого общения чтение, как и письмо, осуществляется опосредованно – с помощью письменно фиксированного текста.

1) По характеру и роли в процессе общения чтение, как и аудирование, является реактивным видом речевой деятельности, т.к. осуществляется на основе заданной извне информации (в отличие от инициальных видов РД – говорения и письма).

2) По направленности на прием и выдачу речевого сообщения чтение является рецептивным видом речевой деятельности (так же как и аудирование) в отличие от продуктивных видов РД – говорения и письма.

3) Форма протекания, как правило, невыраженная, внутренняя (как при аудировании) – это чтение про себя и для себя. Но может быть и частично внешней, выраженной (как при говорении и письме) – это чтение вслух, как бы чтение для других (подобное деление, разумеется, условно).

Рассмотрим структурные характеристики чтения как вида речевой деятельности.

*Мотив* – почерпнуть, извлечь новую информацию. При обучении чтению как рецептивному виду важно, чтобы мотив деятельности перерос в потребность, т.е. чтобы ученик осознавал, что он читает для удовлетворения своих потребностей, своих желаний, свои интересы, например:

- навести справку, проверить данные, удостовериться в мнении;
- узнать что-нибудь новое, интересное;
- получить дополнительные сведения о чем-либо;
- изучить что-либо основательно;
- ознакомиться с чем-либо, получить лишь общее представление о предмете интереса и т.д.

На уроке в учебной деятельности учитель считает, что ученик должен прочитать этот текст, однако ученик сам зачастую не ощущает этого должествования. Нужно разбудить, затронуть в нем нечто такое, что побудит его к чтению, и не вообще, а чтению данного отрывка, рассказа. Учителю следует иметь в виду, что просто дать задание типа: "Прочтите текст" недостаточно. В изолированном виде такое задание противоречит психологической сущности рецептивных видов деятельности как процесса общения. В реальной коммуникации мы, читая, взаимодействуем не с бумажными страницами, не со строчками букв, т.е. не с книгами, а с населяющими их людьми, их мыслями, чувствами, мыслями и чувствами автора.

*Предмет* чтения – чужая мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию, но именно при зрительном восприятии этого текста. Происходит это распознавание на основе созданных у школьника ранее в его речевой памяти (слуховой, речемоторной и зрительной) слуховых и графических образов лингвистических явлений (слов, словосочетаний, предложений), несущих ту или иную содержательную информацию.



*Единица* речевой деятельности при чтении – смысловое решение, принятое на основе переработки и извлечения информации и её присвоения (по И.А. Зимней).

*Продукт* чтения – умозаключение, понимание смыслового содержания.

*Результат* чтения – воздействие на читающего и его собственное (возможно, отсроченное) речевое или неречевое поведение. («Мне понравился рассказ, я хочу почитать ещё что-либо подобное и осуществлю это желание» или «Я испытываю удовлетворение от полученных новых знаний или просто от решенной задачи, так как справился с ней»). Это формирует мотивационную готовность для дальнейшего чтения вообще.

Как и всякая другая речевая деятельность, чтение имеет *трехчастную структуру*.

1. *Мотивационно-побудительная фаза* включает зарождение потребности, заинтересованности в осуществлении коммуникативной деятельности чтения. Она приводится в действие специальной коммуникативной задачей, создающей установку на чтение (например, в форме коммуникативно-направленной экспозиции), ориентирует на извлечение всей или основной, определенной информации. Это определяет замысел и стратегию чтения: читать, чтобы понять все досконально, или только основное или главным образом относящееся, например, к характеристике определенного персонажа (если именно на данную информацию нацеливается внимание читающего) и т.д.

2. *Аналитико-синтетическая фаза* чтения протекает либо только во внутреннем плане (понимание при чтении про себя), либо во внутреннем и во внешнем планах (понимание при чтении вслух), и включает указанные выше психические процессы: от зрительного восприятия графических знаков, известного и частично неизвестного языкового материала и его узнавания к его осознанию и принятию смыслового решения, т.е. пониманию смысла. Также как и при аудировании аналитико-синтетическая часть включает в себя *исполнительную фазу*, которая приводит к пониманию текста.

При чтении процессы понимания скрыты от наблюдения, что обуславливает сложность этого вида речевой деятельности для обучения. Внутренний характер исполнительской фазы чтения требует в учебном процессе специальных действий, чтобы определить, как и насколько осуществляется понимание. Заметим, что при чтении вслух признаки непонимания или недопонимания могут быть внешне выражены: не на месте паузы, мелодия искажена и т.п. При контроле успешности чтения про себя следует иметь в виду, что *понимание текста* – это процесс перевода смысла этого текста в любую *другую форму* его закрепления. Согласно А.А. Леонтьеву, "...Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс смысловой компрессии, сжатия, в результате чего может образовываться «мини-текст», воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. Или процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствовано связанных со смыслом исходного текста. Или процесс формирования эмоциональной оценки события. Или, наконец, процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. *Вообще понятно то, что может быть выражено иначе*" [Леонтьев 2004, с. 432].

Представленная психологическая и психолингвистическая характеристика чтения как вида речевой деятельности дает объяснение тому, какие механизмы необходимо сформировать у школьников и как создавать благоприятные условия для успешного протекания чтения как *речемыслительной* деятельности.

#### **4. ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Сложность чтения как активной, конструктивной и интерактивной мыслительной деятельности обуславливает наличие многочисленных трудностей, преодоление которых неизбежно в формировании данной способности учащихся на уроках иностранного языка. Эти трудности могут быть психологического и лингвистического характера.

### *Психологические трудности:*

1. Интерференция родного языка. У учащихся сформированы навыки чтения на родном языке, возникают трудности восприятия графем, имеющих сходство с родным языком: m, p, r, a, y, b и др. Существует также внутриязыковая интерференция – b, d и т.д.).

2. Узнавание и различение отдельных букв, например, таких как f, t, h, и их озвучивание. Доказано, что глаз ученика видит только строчку, что над строчкой – младшие школьники часто не замечают. С трудом распознаются ими дифтонги. У начинающих читателей не накоплен опыт правил чтения, многие явления поэтому приходится запоминать, тем более что в английском языке 60 % слов читаются не по правилам чтения.

3. Отсутствие в речевой памяти учащихся достаточных слухо-речемоторных образов лингвистического материала (слов, словосочетаний). Эта трудность может быть частично устранена при устном опережении.

4. Озвучивание графических знаков во внешнем плане, прежде чем перейти во внутренний. От качества чтения вслух зависит качество чтения про себя. Труден сам переход к чтению про себя, он должен быть специально организован.

5. Трудности, связанные с овладением техникой чтения, обусловлены тем, что последняя предполагает усвоение системы графических знаков, отличных от родного языка, формирование навыков звуко-буквенных и буквенно-звуковых соответствий, синтагматического чтения. Становление рецептивного навыка осуществляется успешнее, если оно подкрепляется продуктивной деятельностью, поэтому рекомендуется обучать двум вариантам кода: письменному и печатному. Необходимо тщательно работать над чтением вслух, т.к. учебные действия формируются сначала во внешнем плане, а затем переводятся во внутренний план. Важно скорее подвести к этапу целостного восприятия блоков слов, иначе пословное чтение будет тормозить понимание содержания. Овладение техникой сопровождается умственной работой по смысловому распознаванию зрительных форм и, значит, необходимо обучать технике чтения на знакомом языковом материале, но с элементами новизны.

### *Лингвистические (языковые) трудности:*

1. Языковые средства могут представлять значительные трудности: незнакомые слова, непривычные значения, грамматические явления, сложность синтаксиса. Поэтому необходимо формировать механизмы прогнозирования, догадки, идентификации, учить анализировать, находить языковые опоры в тексте, пользоваться при необходимости словарем и т.д.

2. Понимание не сводимо только к лингвистическим операциям. Необходимо иметь достаточное представление о самой действительности, собственную картину мира. В этой связи отдельную группу трудностей могут создать факты, связанные с незнакомой культурой, темой, ситуацией общения. Необходимо учить учащихся снимать эти трудности, используя личный опыт, знакомые ситуации, содержательные опоры в тексте (даты, реалии, имена, географические названия и т.д.).

3. Трудность может представлять и способ изложения письменного сообщения: множество персонажей, отсутствие четкого введения, формулировки темы и т.д. При отсутствии в устной речи таких качеств, как паузы, логическое ударение, мимика, жесты, в процессе чтения логико-смысловый план текст распознается с трудом.

В силу многочисленных трудностей чтение в условиях школы едва ли можно назвать коммуникативным видом речевой деятельности, особенно на начальном этапе. Применительно к школе более правомерно говорить об *учебном чтении*. Почему? Мотив – искусственный, учебный, а не естественный. Цели и задачи – поставлены извне – программой, учителем, а не самим учеником. Условия – класс, группа, школа, ограниченное количество часов на изучение иностранного языка. Умения – несформированные, происходит процесс их становления. В то же время, процесс обучения чтению должен иметь коммуникативную основу, т.е. стремиться к наличию у учащихся естественной потребности. Успешность чтения зависит от: осознания цели; выбора соответствующей стратегии чтения, использования опор. *Опытный чтец* – это тот, кто использует известное для понимания неизвестного, привлекая свой опыт и отыскивая опоры для понимания в тексте, и извлекает при этом максимальную

информацию. Таким образом, *предпосылками для успешного овладения чтением* можно назвать следующие факторы:

1. Наличие естественного мотива;
2. Овладение определенным запасом языкового материала на высоком уровне автоматизма;
3. Владение определенным уровнем техники чтения;
4. Наличие и постановка перед чтением определенной задачи;
5. Посильность поставленной задачи;
6. Знание предмета, о котором идет речь в тексте, жизненного опыта обучающихся;
7. Общий уровень развития обучающихся;
8. Возможность переноса навыков чтения (смыслового чтения) на родном языке в область второго (иностранного языка).

Итак, обучение чтению складывается из обучения *технике чтения и пониманию* читаемого, т.е. формированию и развитию технических навыков чтения и коммуникативных (речевых) умений чтения. Эта работа проходит в несколько этапов и имеет свои особенности в начальной, основной и старшей школах.

## ЛЕКЦИЯ 7.

### ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**СОДЕРЖАНИЕ:** этапы формирования техники чтения: дотекстовый и текстовый; графика и пути овладения ею с помощью различных УМК по английскому языку; упражнения для овладения техникой чтения; виды учебного чтения для перехода от громкого чтения к чтению про себя.

#### **ВОПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА:**

1. Каковы задачи обучения чтению на начальном этапе?
2. Каковы основные требования к организации обучения чтению на начальном этапе?
3. В чем заключается важность соблюдения принципа устного опережения при обучении чтению и как этот принцип отражается на процессе организации обучения чтению на начальном этапе?
4. Какова последовательность обучения чтению на дотекстовом и текстовом этапах в начальной школе?

#### **ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:**

- 1) Помните ли вы, кто и как вас обучал читать на родном/ иностранном языке? Как вы сейчас можете оценить эффективность этого процесса?
- 2) Как вы думаете, какие трудности может испытывать младший школьник при овладении техникой чтения? Как может помочь учитель преодолевать эти трудности?
- 3) При каких условиях, на ваш взгляд, можно утверждать, что у ученика развита техника чтения на иностранном языке?

### 1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

#### **Графика и орфография**

Все буквы английского алфавита, основные буквосочетания, звуко-буквенные соответствия, знаки транскрипции. Основные правила чтения и орфографии. Написание наиболее употребительных слов, вошедших в активный словарь.

#### **Чтение**

Чтение вслух небольших текстов, построенных на изученном языковом материале; соблюдение правильного ударения в словах, фразах, интонации в целом. Чтение про себя и понимание текстов, содержащих только изученный материал, а также несложных текстов,

содержащих отдельные новые слова, нахождение в тексте необходимой информации (имени главного героя, места, где происходит действие) использование двуязычного словаря учебника. Объем текстов примерно 100 слов.

## 2. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ

Обучение чтению начинается в начальной школе с освоения техники чтения. *Техника чтения* рассматривается как сумма приемов, обеспечивающих восприятие и переработку формальной языковой информации: букв, буквенных комплексов, пунктуации, грамматических признаков и т.п., которые в зрелом чтении читающим совершаются подсознательно (С.К. Фоломкина). Кроме того, техника чтения предполагает владение звуко-буквенными соотношениями, а также умениями объединять воспринимаемый материал в смысловые группы (синтагмы) и правильно оформлять их интонационно.

Выделяют дотекстовый и текстовый этапы формирования техники чтения.

*Дотекстовый этап* предназначен для формирования техники чтения в отработке графики как отправного момента в восприятии при чтении.

*Графика* – компонент техники письма, включающий средства обозначения звуков и некоторых категорий языка на письме. Основная функция графической системы – различение звуков при их восприятии. Минимальной графической единицей является *графема* – графический знак, соединяющий означаемое (фонема) с означающим (буква, буквосочетание, диакретический знак) [Миньяр-Белоручев 1996, с. 23].

Способность соотнести графический образ слова с его звуковой формой и затем со значением может формироваться различными путями.

1. От восприятия фонемы к восприятию целого слова на основе правил чтения в процессе формирования фонематического сознания и фонологического сознания;

2. От восприятия целого слова (whole word) к осознанию его звуко-буквенного состава и формирования понимания, что слова состоят из букв и соответствующих звуков.

*Первый подход* получил реализацию в УМК Forward (М.В. Вербицкая и др.). Во 2 классе обучение чтению на английском языке по этому комплексу начинается с изучения звуков, обозначенных транскрипционными знаками, и букв английского алфавита, с установления звукобуквенных соответствий и со знакомства с вариантами обозначения звуков различными буквосочетаниями на отобранном в учебных целях материале. На этом этапе большое значение играет формирование умения читать *транскрипцию* и соотносить её с графической формой слов. Кроме того, в качестве цели выступает также умение писать буквы английского алфавита.

Транскрипция играет важную *вспомогательную* роль, т.к. с её помощью у младших школьников закрепляются представления о соотношении звуковой и графической оболочки слов, что послужит в дальнейшем базой для освоения принципов английской орфографии. Освоение транскрипционных знаков и формирование графических навыков продолжается в течение всего первого года изучения иностранного языка. Действенными методическими приемами выступают «печатание» слова на клавиатуре таблицы – «ноутбука» а также работа с таблицей, в которой ученики показывают тот или иной звук с шариками, запоминая при этом графические знаки. Организация материала вводно-фонетической части способствует тому, что при его усвоении у младших школьников складываются устойчивые связи между буквами и обозначаемыми ими звуками. Этот способ систематизации материала позволяет опираться на имеющиеся у второклассников представления о принципах обозначения звуков буквами в родном языке. При этом устное опережение материала (как правило, на один – два урока) обеспечивает формирование навыка чтения на знакомом лексическом материале (кроме специальных упражнений на закрепление правил чтения).

От чтения фонем учащиеся переходят к чтению слогов и специально отобранных слов, иллюстрирующих правила чтения гласных и буквосочетаний. Этот процесс подкрепляется предварительным прослушиванием аудиозаписи.

Постепенно ученики переходят на *текстовый уровень* овладения техникой чтения: чтение простых предложений и коротких текстов. На данном этапе учителю необходимо обращать внимание учащихся не только на правильное произнесение слов, но и на ритм, интонацию, ударение, паузы, мелодику различных типов предложений. С этой целью используются аудиозаписи, сделанные носителями языка и имитирующие ситуации реального общения.

Большая часть упражнений на формирование техники чтения рассчитана на чтение вслух. При отработке навыков чтения на уроке рекомендуется использовать:

- повторение слов, словосочетаний, а затем и целых высказываний вслед за учителем или диктором с опорой на печатный текст;
- хоровое чтение, которым руководит учитель, задающий ритм;
- чтение по цепочке элементов упражнения и отдельных частей текста;
- отработка темпа и ритма прочтения предложений путём «нанизывания» слов в прямом порядке или с конца предложения и т. д.

*Второй подход* к обучению технике чтения в основных его чертах воплощен в УМК Spotlight, 2 класс. Поскольку в английском языке многие названия букв не соответствуют звукам, которые они передают, многие правила чтения, как считают авторы этого УМК, представляют большую сложность для учащихся раннего возраста и нередко вызывают чувство неудовлетворенности. Поэтому дети, изучая алфавит, знакомятся сначала со звуками, а потом с названиями букв. Это происходит в такой последовательности: звук, который передает буква, и слово с соответствующим звуком произносятся учителем, и дети видят картинку, иллюстрирующую это слово. Они повторяют звук и слово за учителем, потом за диктором и смотрят на картинку и на слово в учебнике. Таким образом, они учатся соотносить звуковой и графический образ *целого* слова и затем, как считают авторы, без труда узнают это слово в контексте. При этом рекомендуется, что, когда дети познакомятся с названиями букв, не нужно настаивать на том, чтобы они сразу выучили весь алфавит. У них будет возможность сделать это в течение года.

*Введение алфавита* происходит следующим образом.

Учитель пишет на доске строчную букву **a**. Показывая на букву **a**, он произносит /æ/. Учащиеся повторяют звук хором и индивидуально. Затем учитель рядом с буквой **a** пишет слово *ant*, показывает на букву и слово и говорит: / æ / – /ænt/. Учащиеся повторяют хором и индивидуально. После этого учитель пишет на доске букву **a** еще раз, показывая движением руки написание этой буквы. Учащиеся пишут 1–2 буквы **a** в «Рабочей тетради». Аналогично вводятся остальные буквы и слова.

Всего в рамках этого УМК на введение алфавита предусмотрено 3 урока.

В дальнейшем учащиеся закрепляют образы букв и соответствующие им звуки, выполняя различные упражнения. Например:

*На доске висит плакат My Letters. Показывая на букву, учитель просит детей произнести звук, соответствующий данной букве, сначала хором, потом индивидуально. Если дети чувствуют себя достаточно уверенно, учитель просит их произносить звук и соответствующее слово. При этом следует хвалить детей за правильные ответы и при необходимости напоминать им звуки и слова. Дети слушают и исполняют одновременно с аудиозаписью рифмовку от a до z, в которую включены все предыдущие рифмовки. Во время звучания рифмовки учитель/ученик показывает на плакате соответствующие буквы.*

*После знакомства с алфавитом учащиеся начинают знакомиться с буквосочетаниями: sh, ch, ph, th.*

*Например, вводя буквосочетание sh, учитель произносит sheep, показывая на картинку/рисунок/игрушку (можно использовать картинки в учебнике). Дети повторяют это слово хором и индивидуально. Учитель снова произносит слово sheep и звук, который передается двумя начальными буквами этого слова: sheep – /ʃ/. Дети повторяют хором и индивидуально. Затем учитель пишет на доске буквы sh и обращает внимание детей на то, как произносятся s и h в словах отдельно. Например: /s/ – snake, /h/ – horse.*

Переход на текстовый уровень происходит параллельно с закреплением буквенно-звуковых соответствий. Чтение первого текста проходит следующим образом.

Учитель спрашивает детей, что они видят на картинках, иллюстрирующих сюжетный диалог. Например, учитель показывает на *tummy* и *daddy*, поочередно спрашивает: *Who's this?* (картинка 1) и т.д. Включается запись. Дети слушают и следят по картинкам. Учитель проверяет, как учащиеся поняли текст. Он снова включает запись диалога, дети слушают и повторяют в паузах хором и индивидуально. Учитель следит за правильностью произношения и интонации. Затем учитель просит отдельных учащихся прочитать отрывки из диалога к разным картинкам по ролям. Учитель может предложить детям разыграть перед классом короткий отрывок из диалога.

Аналогичным образом происходит обучение чтению текстов во втором классе.

В третьем классе в рамках УМК Spotlight начинается систематическая работа над правилами чтения. На этом этапе обучения учащиеся знакомятся с транскрипцией, им объясняются правила чтения гласных в открытом и закрытом слогах и чтение некоторых согласных и буквосочетаний. Работе над правилами чтения предшествует прослушивание скороговорок, содержащих изучаемые буквы. Скороговорки являются хорошей основой для отработки произношения, тем более что учащиеся могут тренироваться в их чтении и дома, так как они записаны на кассету/диск. Упражнения сопровождаются веселыми иллюстрациями, что делает их более интересными. После работы над скороговорками учащимся предлагается упражнение, в котором они вписывают слова в нужные колонки в соответствии с правилами чтения. Слова не являются новыми и входят в список активной лексики. Таким образом, происходит плавный переход от *“whole word reading”* к чтению *по правилам* любых незнакомых слов.

В дальнейшем продолжается плавный переход от чтения полным словом (*whole word reading*) к чтению по правилам: объясняются правила чтения гласных в сочетании с буквой *r*, чтение некоторых согласных, буквосочетаний и окончания прошедшего времени. Работе над правилами чтения предшествует прослушивание скороговорок с данными буквами по описанной выше методике.

Как отмечается в исследованиях, посвященных обучению чтению на начальном этапе, наиболее продуктивным подходом можно считать сбалансированное вовлечение в процесс верхней и нижней части цепи, связывающей аудиальный и визуальный центры головного мозга. Это обуславливается индивидуальными особенностями школьников, которые, как правило, в одной учебной группе представлены в большом разнообразии. В реальном учебном процессе учителю следует гибко относиться к рекомендациям авторов действующих УМК и находить эффективные пути применения как первого, так второго подходов к овладению учащимися техникой чтения.

Параллельно с овладением техникой чтения в начальной школе осуществляется развитие *коммуникативных умений чтения*.

В рамках УМК Spotlight во втором классе учащиеся учатся:

- читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале, с применением правил чтения и орфографии;
- читать про себя небольшие тексты, включающие отдельные новые слова, используя разные стратегии, направленные на понимание основной идеи текста, полное понимание текста и извлечение необходимой информации.

В третьем и четвертом классах учащимся предлагаются короткие тексты и диалоги, цель которых не только отработать умения чтения, но и привить к нему интерес. Тексты и диалоги построены в основном на знакомом языковом материале, что в значительной степени облегчает процесс чтения. Одни тексты дети читают вслух для отработки умений произношения и интонации, другие – про себя с целью извлечения информации. Главная цель чтения в разделе *Spotlight on English-speaking countries* заключается в знакомстве с культурой другой страны и воспитании к ней уважения и толерантности. Тексты этого раздела содержат значительное количество рецептивной лексики, и учащиеся должны научиться игнори-

ровать новые слова, не бояться их и понимать, потому что их главная задача – получить информацию, которая запрашивается в задании. Тексты в разделе *Spotlight on Russia* имеют другую цель: учащиеся должны научиться рассказывать о жизни в нашей стране. Так как данные тексты представляют собой образцы для будущих высказываний учащихся, их рекомендуется читать вслух. Для развития у учащихся интереса к чтению в учебнике представлены сказка и комиксы. Эти тексты также позволяют совершенствовать произношение и интонацию, так как они записаны на DVD и CD. Учащиеся, читая сказку в классе и дома, с удовольствием имитируют любимых персонажей.

Авторы УМК "Forward" считают, что в начальной школе не следует перегружать учащихся сложными понятиями просмотрового, изучающего и поискового чтения, но надо как можно раньше вводить соответствующие задания. Опыт показывает, что если учащиеся привыкают только к одному виду чтения – изучающему, они не смогут в дальнейшем переключиться на поисковое или просмотровое чтение, т.е. целенаправленно работать с текстами для извлечения запрашиваемой или основной информации. При акценте на изучающее чтение ученики могут сделать ошибочный вывод о том, что без понимания каждого слова в тексте невозможно его восприятие, между тем как в дальнейшем на практике ученикам придется весьма часто использовать умения поискового и просмотрового чтения. Именно поэтому учитель должен четко формулировать коммуникативную задачу в каждом задании для чтения и придерживаться соответствующей стратегии. Например, дав возможность ученикам ответить на вопросы по тексту, не следует использовать этот текст для отработки техники чтения, читать его вслух и далее после второго прочтения подробно обсуждать основное содержание. Не предназначены для изучающего чтения и тексты большинства песен. Здесь важно воспринять их основное содержание и уловить их общее настроение, а не разбирать каждое слово и грамматическую структуру.

Обучение технике чтения вслух на начальном этапе является и целью и средством обучения чтению про себя, так как позволяет управлять через внешнюю форму формированием механизмов чтения, дает возможность упрочить произносительную базу, лежащую в основе всех видов речевой деятельности.

Выше были приведены отдельные примеры заданий на формирование техники чтения вслух. В целом можно выделить следующие группы упражнений, которые способствуют развитию данной речевой способности учащихся:

1) На упрочение графемно-фонемных связей:

- называние букв в алфавите;
- нахождение заданных букв в алфавите;
- называние конкретных букв в слове;
- определение букв и звуков в слове;
- группировка слов по определенному звуку, букве;
- описание – запись – прочтение слов в соответствии с определенными признаками.

2) На соотнесение формы со значением:

- нахождение однокоренных слов;
- нахождение в ряду слов прилагательных в сравнительной степени, нахождение глагола в прошедшем времени и т.д.

3) На развитие языковой догадки:

- нахождение слов-интернационализмов;
- перевод слов по его структуре.

4) На развитие вероятностного прогнозирования:

- восстановление слова по частям;
- выбор существительного к данным прилагательным;
- заполнение пропусков артиклями, предлогами.

5) На группировку слов в смысловое целое:

- чтение по синтагмам;

- нахождение в ряду словосочетаний, обозначающих время, место;

Кроме того, обучение технике чтения вслух способствует развитию таких действий, как:

- узнавание и правильное озвучивание слов: звуко-буквенный анализ, идентификация звукового образа и его значения, правильное озвучивание, осознание связей слов, правильная паузация, правильное интонирование;

- расширение поля чтения;

- развитие темпа чтения.

- операций, обеспечивающих технику чтения на основе связного текста, начиная с предложения.

Приведем пример инструкции для учащихся, направленной на овладение техникой чтения на уровне предложения:

1) Внимательно всмотреться в предложение, как бы прочитать его про себя.

2) Постараться понять, о чем в нем говорится.

3) Желательно сначала самому воспроизвести его – прочитать вслух.

4) Затем слушать образцовое чтение учителя и повторить его, обращая внимание на интонацию.

### **3. ВИДЫ УЧЕБНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ**

Задача текстового этапа развития техники чтения заключается в том, чтобы привести учащихся к одновременному восприятию и пониманию текста. При этом развитие и совершенствование восприятия осуществляется в единстве с решением смысловых задач. Для этого важно продолжать работу над совершенствованием техники чтения вслух параллельно со стимулированием и контролем понимания: графемно-фонемными ассоциациями, словесным и фразовым ударением, паузацией, мелодикой, беглостью. Для овладения этими компонентами чтения вслух рекомендуется пользоваться «равномерно внимательным чтением».

*Равномерно внимательное чтение* – это фактически элементарная фаза изучающего чтения. При его осуществлении используются следующие режимы:

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

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

2. *Чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени.* Этот режим максимально активизирует восприятие графической материи. Последовательность работы при этом такая:

1) «Репетиция» в виде чтения про себя с последующей разметкой текста. Здесь чтение про себя выступает как средство нахождения интонации, т.е. как стадия чтения вслух.

2) «Взаимное чтение». В ходе парной работы учащиеся сначала проверяют разметку текста друг у друга, затем по очереди читают текст друг другу. Взаимное чтение усиливает обращенность и выразительность чтения.

3. *Чтение без эталона и без подготовки.* Здесь различаются две последовательные стадии: чтение без эталона и предварительной подготовки как ранее проработанных, так и новых текстов. Такое чтение следует проводить периодически в конце работы над темой, когда накапливаются 3–4 текста. При этом можно устраивать своеобразный «смотр сил» в виде конкурса на лучшего чтеца. В жюри отбираются учащиеся, которые занимали призовые места на предыдущих конкурсах.

Все перечисленные режимы обучения чтению вслух должны использоваться в совокупности. При этом *переход от громкого чтения к чтению про себя* должен быть специально



организован: от чтения шепотом со скользящим карандашом по строчке (движение карандаша помогают учителю увидеть, на чем «спотыкается» ученик, на что надо обратить внимание) к постепенному снятию речедвижений.

Выделяют шесть функций громкого чтения:

- 1) способ овладения техникой чтения про себя;
- 2) средство обучения пониманию смысла читаемого;
- 3) средство контроля точности понимания смысла, а также средством выявления затруднений при чтении;
- 4) средство совершенствования произносительных навыков;
- 5) средство развития устной речи;
- 6) средство обучения выразительному чтению на иностранном языке.

Переходу от громкого чтения к чтению про себя способствуют задания, основанные на одновременном чтении и прослушивании аудиозаписи текста (Reading&Listening). Как правило, такие задания имеют многоступенчатый характер, направлены на решение ряда задач при достижении главной цели – осмысление предлагаемого текста. Например:

Spotlight, 2 класс:

1. "Прослушай диалог и прочитай его"; 2. "Прочитай диалог ещё раз и скажи, чья это игрушка".

Spotlight, 3 класс:

1. Listen and read. 2. Read again and say *yes* or *no*.

Spotlight, 5 класс:

- a) Read and listen to the dialogues. What do Matt and David want to do? Do Jenny and Sally agree?
- b) Read the dialogues aloud.

В основе таких заданий лежит *аудиочтение*. В методике разработана технология проведения такого вида учебного чтения. Т.Б. Клементьева предлагает для этого следующие шаги:

Шаг 1. Ученики слушают историю в записи с открытыми книгами. Ученики слушают молча.

Шаг 2. Строчку за строчкой ученики повторяют хором весь текст или его часть. Если необходимо, переводят его. Книги открыты.

Шаг 3. Запись прослушивается, ученики читают только хором. Книги открыты.

Шаг 4. Ученики делают упражнения после текста.

Шаг 5. Ученики распределяются по ролям. Текст читается по ролям.

Шаг 6. Прорепетировать историю и проиграть её в классе. Подготовка к общешкольному мероприятию.

Шаг 7. Ученики сочиняют и пишут свою собственную историю. Они работают как индивидуально, так и парами или группами. Они описывают замысел, характеры, и рисуют картины к истории.

Шаг 8. Учащиеся опубликовывают свои рассказы. Они издают собственные книги, которые выставляют в школе.

*Выразительное чтение* – это интонационно яркое чтение как следствие того, что читающий хорошо чувствует глубину передаваемых автором переживаний, а также стремится избежать монотонности (эмоциональный план). С другой стороны, интонационно правильное чтение может служить показателем адекватного понимания смысла читаемого (логический или интеллектуальный план) и применяться как способ контроля за успешностью процессов осмысления текста.

## ЛЕКЦИЯ 8.

### ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛАХ

**СОДЕРЖАНИЕ:** коммуникативные стратегии чтения, коммуникативные виды чтения, уровни понимания текста, цели и задачи обучения чтению в общеобразовательной школе, этапы работы над текстом, экспозиция и способы работы с ней.

#### **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:**

1. Коммуникативная стратегия чтения.
2. Уровни понимания при чтении.
3. Ознакомительное чтение.
4. Изучающее чтение.
5. Поисковое чтение.
6. Этапы работы над текстом для чтения.
7. Экспозиция.

#### **ВОПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА:**

1. Каковы цели и задачи обучения чтению в основной и старшей школах? Перечислите умения, лежащие в основе целевых видов чтения.
2. Что такое стратегия чтения, и какие существуют стратегии коммуникативного чтения?
3. Чем отличается коммуникативное чтение от учебного, и какова их роль в учебном процессе по иностранному языку?
4. Что значит понять текст, и на каких уровнях может происходить понимание текста? Каковы показатели понимания прочитанного текста?
5. На каких текстах осуществляется обучение чтению в общеобразовательной школе, и как решается проблема отбора текстов для обучения коммуникативному чтению?
6. Какие функции выполняет коммуникативное чтение в учебном процессе?
7. Какие этапы выделяются в организации работы над читаемым текстом, и каковы цели и содержание каждого этапа?

#### **ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:**

- 1) Как вы понимаете значение "стратегия чтения"? Пользуетесь ли вы одной стратегией или используете разные стратегии при чтении различных текстов?
- 2) Можете ли вы описать, как ваш учитель строил работу над текстом для чтения на уроке в школе или на занятии в университете. Какие задания вам сейчас кажутся эффективными, а какие вы можете подвергнуть критике? Обоснуйте своё мнение.
- 3) Что, по-вашему, является показателем уровня развития умений чтения? Кто и как осуществляет контроль за развитием ваших умений в области чтения на иностранном языке?

### **1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛАХ**

Основная школа (5–9 классы)

Школьники учатся читать и понимать тексты с различной глубиной проникновения в их содержание (в зависимости от вида чтения):

- с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
- с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
- с выборочным пониманием нужной и интересующей информации (просмотровое/поисковое чтение).

**Чтение с пониманием основного содержания** осуществляется на несложных аутентичных материалах с ориентацией на предметное содержание, выделяемое в 5–7 классах, включающих факты, отражающие особенности быта, жизни, культуры стран изучаемого языка. Объем текстов для чтения – 400–500 слов.

Умения чтения, подлежащие формированию:

- определять тему, содержание текста по заголовку;
- выделять основную мысль;

- выделять главные факты из текста, опуская второстепенные;
- устанавливать логическую последовательность основных фактов/событий в тексте.

**Чтение с полным пониманием текста предполагает формирование умений:**

- полно и точно понимать содержание текста на основе его информационной переработки (языковой догадки, словообразовательного анализа, использования, страноведческого комментария (8–9 классы), двуязычного словаря);

- выражать свое мнение по прочитанному, оценивать полученную информацию (8–9 классы);

- прокомментировать/объяснить те или иные факты, описанные в тексте (8–9 классы)

Объем текстов для чтения – до 250 (5–7 классы), до 600 слов (8–9 классы),

**Чтение с выборочным пониманием нужной и интересующей информации** предполагает умение просмотреть аутентичный текст, *статью или несколько статей из газеты, журнала, сайтов в Интернете (8–9 классы)* и выбрать информацию, которая необходима и представляет интерес для учащихся.

*Старшая школа (10–11 классы)*

Дальнейшее развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов различных стилей: публицистических, научно-популярных, художественных, прагматических, а также текстов из разных областей знания (с учетом межпредметных связей):

- ознакомительного чтения – с целью понимания основного содержания сообщения, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, несложных публикаций научно-познавательного характера;

- изучающего чтения – с целью полного и точного понимания информации прагматических текстов (инструкций, рецептов, статистических данных);

- просмотрового/поискового чтения – с целью выборочного понимания необходимой/интересующей информации из текста, статьи, проспекта.

## 2. КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ

*Стратегия* – один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей определенной цели [Щукин 2007, с. 325]. Формирование у учащихся осознания цели чтения и выбор стратегии чтения (*reading strategy*) выступают важнейшими составляющими обучения чтению.

Как следует из перечисленных выше целей обучения в области чтения, учащиеся должны овладеть тремя принципиальными стратегиями чтения, которые в совокупности составляют комплексное коммуникативное умение в области данного вида речевой деятельности как компонента иноязычной коммуникативной компетенции. К этим стратегиям относятся:

1. Стратегия, целью которой является извлечение из текста нужной информации, т.е. поисково-просмотровое чтение;

2. Стратегия, целью которой является извлечение из текста общей информации, т.е. ознакомительное чтение;

3. Стратегия, целью которой является извлечение из текста детальной информации, т.е. изучающее чтение.

Рассмотрим данные стратегии более подробно.

1. *Поисково-просмотровое (skimming)* – чтение с целью получения самого общего представления о содержании текста, о его теме. Читающий выискивает лишь интересующую его информацию, решая, нужен или не нужен ему этот текст для более детального изучения. В процессе такого чтения внимание читателя фокусируется на ключевых словах или фразах. К просмотровому чтению прибегают в профессиональной и бытовой сферах жизни при чтении книг (просмотр заголовков, подзаголовков) и т.д. Этот вид чтения предполагает довольно высокий уровень сформированности умения читать, развитую способность к предвосхищению, высокую скорость чтения, умение обходить трудности. В условиях школы этот вид чтения используется как предварительная стадия ознакомительного и изучающего чтения, а также в целях извлечения нужной информации из коротких прагматических текстов.

Для обучения поисково-просмотровому чтению возможны задания типа:

- по заголовку (иллюстрации) сделать предположение о теме, содержании текста;
- по доминирующему слову заголовка сделать предположение о ключевых словах текста и той области знаний, к которой относится текст;
- выискивая взглядом ключевые слова и сигналы, выделить в тексте нужную, интересующую информацию;
- обобщить полученную информацию, оценить ее с точки зрения актуальности и перспективности её использования;
- по внешней структуре текста, особенностям полиграфического оформления определить тип (характер) текста (реклама, аннонс, метеосводка, программа телепередач и т.п.).

Приведем пример структурных компонентов текстов газетно-публицистического стиля, которые предлагаются для чтения в старшей школе [Вайсбурд М.Л., Блохин С.А. 1997].

Газетное сообщение типа «информация» имеет следующую структуру:

1) Зачин (это, как правило, первое предложение, в котором сначала сообщается новое, а затем известное, даются ответы на вопросы: Что? Где? Когда?).

2) Основная часть (в ней сообщается о каком-либо событии или факте; дается ответ на вопрос: Для чего?).

Газетное сообщение типа «репортаж» строится по следующей схеме:

1) Зарисовочная заставка (вводит читателя в курс происходящего события, называет участников события, описывает место, где оно происходит).

2) Репортажное описание (основная часть репортажа, в которой дается описание происходящего события, характеризуются участники события либо субъект происходящего действия).

3) Публицистическая концовка (завершающая часть репортажа, в которой делается вывод о происходящем, подводятся итоги, дается оценка произошедшему событию).

Для того чтобы учащиеся привыкли пользоваться известными им схемами текстов как опорными для понимания, они могут проделать следующие упражнения:

- Прочитайте текст, скажите, по какой схеме он построен.
- Сравните построение прочитанного текста с известными вам схемами.
- Прочитав заголовок текста, выскажите предположение, по какой схеме он может быть построен. Проверьте правильность своего предположения, прочитав текст.
- Прочитав несколько текстов, сгруппируйте их на основании схожести схем.

2. *Ознакомительное чтение (scanning)* – чтение с целью извлечения основной информации из текста, получения общего представления о круге затрагиваемых вопросов, понимание главной идеи, некоторых основных фактов. Установка на восприятие лишь основной информации позволяет читать быстро, не обращая внимания на детали сообщения, не «забиваясь» на незнакомых словах, а концентрировать внимание на знакомых словах. Как следствие, такое чтение не предполагает пользование словарем, что дает учащимся ощущение быстроты и легкости восприятия текста.

При обучении ознакомительному чтению методисты рекомендуют пользоваться алгоритмом из 6 блоков:

- Название (текста, статьи, книги);
- Автор;
- Выходные сведения;
- Проблема (тема);
- Фактографические данные (Кто? Где? Когда? Куда? и т.п.)
- Особенности излагаемого материала, критика.

3. *Изучающее чтение (intensive reading)* – чтение с целью максимально точно и полно понять содержание текста. Это чтение с глубоким проникновением в прочитанное, которое предполагает тщательный анализ замысла автора с намерением понять литературное значение текста, отдельные приемы, используемые автором для передачи своей позиции. Предпо-

лагается пользование словарем. При этом количество незнакомых слов, по мнению А.А. Леонтьева, не должно превышать 10–12 на страницу, что составляет 4–6 %. В противном случае понимание текста будет результатом не чтения, а его расшифровки. Изучающему чтению способствуют хорошо сформированные аналитические способности распознавать сигналы текста: лингвистические и экстралингвистические.

Технология обучения изучающему чтению включает, как правило, три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Рассмотрим их более подробно.

### 1) Предтекстовый этап (*pre-reading stage*).

Цель этого этапа – создание мотива чтения и развитие умения прогнозировать – предполагать, предвосхищать содержание текста, используя заголовки, подзаголовки, иллюстрации и т.д. Для привлечения внимания и интереса учащихся к предлагаемому тексту используется *экспозиция* – специальное краткое (2–4 фразы) в письменной устной форме, которым предваряется представление любого текста. Например: "Разные люди относятся к животным по-разному. Можно любить их, но можно и не любить. Но можно ли относиться к ним так, как описано в следующем рассказе. Прочитайте его и скажите свое мнение".

Экспозиция – это текст на английском языке, который может иметь и собственные опоры (изобразительные, схематические, вербальные, невербальные). В методике предлагаются 5 способов предъявления экспозиции:

1) Учитель предъявляет экспозицию сам (говорит, но не читает). Ученики слушают без зрительной опоры. Учитель следит за пониманием по реакции класса. Если ученики не понимают какое-либо слово, учитель выделяет его голосом, семантизирует каким-либо способом (синонимы, антонимы, перифраз и т.д.). Важно, чтобы ученики учились переспрашивать. Этот способ экономичен и хорошо срабатывает в классе с высоким уровнем обученности.

2) Ученики слушают экспозицию со зрительной опорой. Это облегчает понимание.

3) Ученики читают экспозицию про себя. Учитель проверяет понимание с помощью вопросов. Во время чтения учитель помогает слабым ученикам. Нужно, чтобы дети поняли основной смысл экспозиции. Допускается пользование словарем (чтение с пониманием общего содержания). Данный способ менее экономичен, требует значительных временных затрат.

4) (Игра в переводчика). Учитель/ученик читает, другой – переводит. Переводчиками должны быть разные ученики, а не только сильные. Данный способ не используется часто.

5) Учитель переводит экспозицию сам или дает её на русском языке. Этот способ используется в крайних случаях, когда учитель уверен, что ученики не смогут понять предлагаемую экспозицию. Но лучше перевести экспозицию, чем игнорировать её.

Все способы имеют свои плюсы и минусы, могут дополнять друг друга. Необходимо выбирать адекватный способ работы над экспозицией. Важно помнить, что экспозиция имеет не учебную, а мотивирующую функцию. С помощью экспозиции можно создать доверительную атмосферу, особенно если учитель вносит откровенные данные о себе.

В качестве предваряющих (*lead-in activities*) на предтекстовом этапе возможны также задания типа:

- Прочитайте заголовок и/или рассмотрите иллюстрацию к нему и выскажите свое предположение о теме и содержании текста.

- Скажите, что вы знаете по этой теме, что видели, читали об этом.

- Составьте ассоциограмму (кластер, схему), используя ключевые слова, относящиеся к данной теме.

- Обсудите в парах (группах) свои предположения, связанные с содержанием текста, с развитием его сюжета и т.д.

Далее ставится *речевая задача* – прочитать текст и проверить свои первоначальные предположения, ответить на вопросы и т.д. Речевая задача должна отражать ту стратегию, с которой учащимся предлагается читать текст.

### 2) Текстовый этап (*while-reading stage*) - работа с текстом во время чтения.

Цель – достижение понимания текста на уровне содержания, формирование образа содержания текста. Первый раз ученики читают текст с установкой проверить свои предпо-

ложения, сделанные до чтения. При повторном чтении учащиеся решают различные коммуникативные задачи:

- Выделяют содержательную информацию (кто, что, где, когда, как, почему что-то сделал).
- Делят текст на смысловые куски.
- Определяют основную мысль каждой части текста.
- Выделяют ключевые слова в каждой части текста.
- Особо отмечают незнакомую для себя информацию и уточняют значение отдельных лексических единиц, необходимых для точного понимания информации.
- Устанавливают связи между частями текста.
- Перечитывают важные места текста, задавая себе вопрос: «Что хотел сказать автор?»
- Пересматривают свои первоначальные соображения по мере поступления новой информации.

### 3) *Послетекстовый этап (post-reading stage).*

На данном этапе решаются две основные задачи:

А. Контроль понимания прочитанного;

Б. Достижение понимания прочитанного на уровне смысла и создание результата коммуникативной деятельности чтения. Рассмотрим возможные виды работы на обеих фазах послетекстового этапа.

А. *Контроль понимания* прочитанного текста традиционно осуществляется с помощью тестирования, т.к. это наиболее эффективный с точки зрения временных и энергоёмких затрат способ проверки уровня развития речевого умения, поскольку позволяет за короткое время одновременно проверить всех учащихся. Тесты могут включать следующие задания:

- Выберите правильный ответ на вопрос;
- Завершите данное высказывание на основе предложенных тезисов;
- Расположите высказывания по порядку;
- Установите соответствие (перекрестный выбор);
- Вычеркните фрагменты;
- Заполните пробелы в тексте и др.

В качестве нетрадиционных заданий на контроль понимания прочитанного могут быть предложены задания, вовлекающие учащихся в активную творческую деятельность, причем не только речевую, но и неречевую:

- Нарисуйте, начертите;
- Перескажите, расскажите, спишите, докажите;
- Напишите, дополните, закончите;
- Найдите эквиваленты, перескажите и др.

Б. *Достижение понимания прочитанного* может происходить в индивидуальном или групповом, фронтальном или интерактивном режимах. Учащиеся, выполняя различные коммуникативные задания, размышляют над прочитанным, конструируют смысл, осознают, каким путем они к нему пришли. Размышление начинается как индивидуальный процесс (учащиеся составляют вопросы, представляют вычитанную информацию в виде схемы) и завершается дискуссией, коллективной беседой под руководством учителя.

В настоящее время общепризнанной с точки зрения эффективности обучения коммуникативному чтению считается *технология развития критического мышления*, построенная на поэтапной работе над текстом (стадия вызова, стадия осмысления, стадия рефлексии) [Соосаар, Замковая 2004, с. 6].

*Стадия вызова* пробуждается интерес к новой теме, ученики вспоминают свои предыдущие знания и делают прогнозы относительно содержания новой информации;

*Стадия осмысления* – изучается новый материал, ученики интегрируют идеи, изложенные в тексте (или в какой-либо другой форме презентации) со своими собственными идеями, для того чтобы прийти к новому пониманию;

*Стадия рефлексии* – учащиеся размышляют над полученной информацией, увязывают прежние представления с только что полученными знаниями, закрепляя таким образом новый материал.

Существует большое разнообразие приемов развития критического мышления при обучении чтению [Загашев, Заир-Бек, Муштавинская, 2003]. К числу наиболее популярных и положительно зарекомендовавших себя, например, относится прием «ИНСЕРТ» (interactive noting system of effective reading and thinking). Согласно данному приёму чтение текста производится с маркировкой, где " V " – уже знал, " + " – новое, " – " – думаю иначе, не согласен, " ? " – не понял, есть вопросы.

Другой прием, также часто применяемый учителями-новаторами, называется «Зигзаг». Этот приём требует интерактивного подхода к организации работы над чтением текста, технологии сотрудничества и работы в команде. В данном случае текст делится на смысловые части по количеству учеников в группах так, чтобы каждый мог работать индивидуально. Затем формируются новые, «экспертные группы» из специалистов-экспертов по каждой теме. Эксперты делятся новыми знаниями, составляют общую ментальную карту, основанную на прочитанном материале. После этого ученики возвращаются в первоначальные группы, где знакомят друг друга со своими текстами по картам.

Существующее большое разнообразие готовых приемов обучения коммуникативному чтению предполагает не только строгое следование технологии, заложенной в методике работы с их использованием, но и критического и креативного подходов со стороны учителя, задача которого адаптировать существующий положительный опыт к условиям реального учебно-воспитательного процесса.

При обучении чтению не следует забывать, что результатом чтения как вида речевой деятельности является не только *понимание* смыслового содержания текста и *его воздействие* (возможно, отсроченное) на поведение читающего. Это воздействие может выражаться как в *речевом* поведении ученика – говорении, слушании, письме, так и в *неречевом*, например, в способности решать жизненно важные задачи, выражении собственного эмоционального отношения к событиям.

К сожалению, зачастую на уроках иностранного языка по разным причинам работа над чтением текста заканчивается только лишь контролем за уровнем понимания текста. Несомненно, это очень важный шаг в обучении умениям чтения, т.к. в результате контроля учащиеся получают оценку/отметку за проделанную работу и обычно принимают её за результат коммуникативной деятельности. Такое ошибочное представление о результате деятельности чтения приводит к тому, чтение на иностранном языке так и остается на уровне учебного и не переходит в ранг коммуникативного со всеми вытекающими отсюда последствиями.

В заключение, для того чтобы ещё раз акцентировать внимание учителя на необходимости учитывать психологическую природу чтения как вида речевой деятельности и таким образом предостеречь от ошибок в построении методики организации обучения данному речевому умению, приведем слова А.А. Леонтьева о целесообразности введения понятия образа содержания текста как результата чтения. *"Образ содержания текста – это не некоторый итог или конечный результат понимания, взятый с его содержательной стороны. Образ содержания текста – есть предметный образ. Его предметность – это то, что стоит за текстом. Что же стоит за ним? Изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора текста, но столь же реальный, если не более реальный, для читателя). Мы отображаем его в образе содержания текста, используя определенную перцептивную технику (технику восприятия), опосредующую формирование этого образа.*

*Несомненно, что каждый читатель «вычитывает» из текста несколько разное содержание – содержание текста имеет множество степеней свободы. Но, воспринимая текст по-разному, мы не строим различные миры, мы по-разному строим один и тот же мир. Этот мир мы можем видеть в разных ракурсах, с разной степенью ясности, можем*

*видеть фрагмент вместо целой картины. ... Есть предел числу степеней свободы, и этот предел и есть объективное содержание и объективный смысл текста" [Леонтьев 2003, с. 433–434].*

В сущности, ученый здесь говорит о необходимости создания таких условий при обучении чтению, в которых ученики могли бы получить свободу и пользоваться ею для создания и построения своего собственного мира под воздействием прочитанного текста. В этом и заключается предметный результат в области чтения, в том числе и на иностранном языке.

## ЛЕКЦИЯ 9.

### ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ

**СОДЕРЖАНИЕ:** Психолого-лингвистическая характеристика письма; письмо и письменная речь; техника письма: графика, орфография, пунктуация; цели и задачи обучения в области письма; технология обучения технике письма; диктант и его разновидности; технология обучения письменной речи: подготовительные упражнения, речевые упражнения; виды письменного изложения текста (развернутое, сжатое и свободное изложение, реферат, аннотация, сочинение, эссе, письмо личного характера) и методика обучения им.

#### **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:**

1. Письмо.
2. Письменная речь.
3. Механизмы письма.
4. Графика.
5. Орфография.
6. Пунктуация.
7. Диктант.
8. Сочинение.

#### **ВОПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА:**

1. Какую роль играет письмо в реальной и учебной коммуникации? Каковы цели обучения иностранному языку в области письма?
2. Каковы основные психологические характеристики письма и механизмы его реализации?
3. Что значит овладеть техникой письма?
4. В чем заключается подготовка (тренировка) к письму как виду речевой деятельности (комплекс подготовительных упражнений)?
5. Какова система речевых упражнений по обучению различным коммуникативным видам письменных высказываний (изложению, реферированию, сочинению, письму личного характера)?
6. Как осуществляется контроль письменных текстов? Каковы требования итоговой аттестации в области письма [2]?

#### **ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:**

1. Какую роль играет письмо в вашей жизни? Что, как и как часто вы пишете на родном/иностранном языке?
2. Как вы относитесь к тому, что в настоящее время рукописное письмо вытесняется печатанием на компьютере? К каким последствиям это может привести?
3. Опираясь на свой опыт изучения иностранного языка в школе, можете ли вы оценить адекватность целей и задач в области письма на иностранном в действующих УМК потребностям реальной жизни?
4. Какие задания в области письменной речи вам запомнились больше всего и почему? Как, по-вашему, нужно обучать письму в школе?



## 1. ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМА

Письмо представляет собой продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, по роли в общении оно инициально. Эти характеристики делают письмо похожим на говорение, что отражается и в его психологической структуре, которая также как и при говорении состоит из трех фаз:

*1 фаза:* мотивационно-побудительная. Мотив – передать мысль письменно. Формируется замысел.

*2 фаза:* аналитико-синтетическая. Осуществляется отбор слов, грамматическое структурирование, распределение предметных признаков в группу предложений.

*3 фаза:* исполнительская. Происходит фиксация продукта с помощью графических знаков. *Продукт* – письменный текст (при говорении – это устный текст).

По характеру общения письмо – это письменная опосредованная графическими знаками форма речи, что сближает письмо с чтением. Как чтение и говорение, письмо является внешне выраженным видом речевой деятельности. Внешняя выраженность при письме заключается в фиксации определенного содержания графическими знаками. Под процессом фиксации понимается прежде письмо от руки.

Письмо от руки придает письму как виду речевой деятельности исключительную важность, поскольку оно является мощным интегративным инструментом в развитии интеллекта человека в целом. В настоящее время, однако, наблюдается тенденция принижения роли рукописного письма вследствие интенсивного развития компьютерных технологий и перехода на печатание текстов посредством нажатия на компьютерные клавиши. В связи с этим многие ученые выражают опасения, что это может привести к пагубным последствиям для общего интеллектуального и речевого развития молодого человека.

Что же происходит с человеком, если он не пишет собственной рукой, а лишь дотрагивается до клавиши?

Исследования, проведенные в последнее время в разных странах, установили, что рукописное письмо:

- стимулирует мозговые функции и улучшает память. Если письмо исключается, то происходит затухание сразу нескольких развитых в процессе эволюции и участвующих в процессе письма психических функций.

- влияет на развитие мышления и языка. Написание слова связано со звуко-буквенным анализом, производимым мозгом, и зрительно-моторной координацией, управляющей движением руки и пальцев, стимулируя их делать короткие движения руки и пальцев, варьируя при этом силу нажима. Моторное восприятие написанных рукой букв дополняет зрительный образ и тем самым улучшает понимание информации за счет того, что в процессе написания буквы человек ассоциирует конечное число букв в слово, отождествляет слово с его значением, объединяет значения в виде сведений, активно задействуя мыслительные процессы и образное мышление. Но если мы не пишем от руки, а создаем изображение известных символов при посредничестве клавиатуры, то буквы возникают как готовые образы, что качественно меняет восприятие буквы, слова и целой фразы – оно основывается не на "письме", а на "чтении" готового символа. Это приводит к тому, что больше развивается логическое мышление, а процесс письма становится неосмысленным.

- способствует развитию беглой речи. Словарный запас детей начинает отставать, если дети пользуются только клавиатурой [Обдалова, 2014].

Письмо, таким образом, является чрезвычайно важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Как отмечалось выше, письмо тесно связано с чтением. В основе письма, как и чтения, лежат одни и те же графические знаки, правила их соединения в слова, аналогичные психические механизмы. Как и чтение, письмо предполагает запоминание букв, слов, запоминание звуко-буквенных связей, проговаривание фиксируемой (при письме) или зафиксированной (при чтении) на письме речи. В связи с этим А.А. Леонтьев отмечает, что "едва ли правильно совершенно отдельно и бессвязно "работать над чтением" или "письмом". В голо-

ве ученика они неразрывны и все равно соединяются, как бы мы их не преподавали" [Леонтьев 2003, с. 437].

Психологической основой письма как вида речевой деятельности является взаимодействие двигательного, зрительного и слухо-речемоторного анализаторов, что свидетельствует о сложности механизма, который подлежит формированию и развитию в процессе обучения иностранному языку в школе.

Главная особенность механизма письма состоит в том, что он складывается из двух звеньев:

1) техники письма (*mechanics of writing*). Обучение технике письма включает в себя овладение алфавитом, графикой, орфографией и пунктуацией. *Графика* – совокупность всех средств данной письменности (печатный и рукописный вариант). *Орфография* – правила написания всех букв и буквосочетаний – прописных и заглавных как изолированно, так и в связной речи в соответствии с нормами языка. *Пунктуация* – собрание правил постановки знаков препинания; расстановка знаков препинания [Щукин 2007, с. 260].

2) собственно продуктивной письменной речи – составления письменного сообщения из слов и словосочетаний. В зависимости от назначения в учебном процессе в отечественной методике выделяются два уровня продуктивной письменной речи:

- учебная письменная речь – выполнение в письменной форме разнообразных языковых и условно-речевых упражнений, направленных на овладение продуктивными лексико-грамматическими навыками, а также речевыми умениями, включая умения коммуникативной письменной речью;

- коммуникативная письменная речь – способность выражать мысли в письменной форме, опираясь на технику письма для создания различных письменных сообщений различных жанров.

Таким образом, методика обучения письму заключается в том, чтобы создать необходимые условия для развития вышеназванных механизмов в процессе изучения иностранного языка на разных этапах общеобразовательной школы. При этом конечной целью является умение учащихся целенаправленно и творчески формировать и формулировать мысли в письменной форме. Более широко эту задачу представляет А.А. Леонтьев: "Научить письму – это совсем не значит научить *письменной речи*, письменному изложению *своих* мыслей. ...Учить письменной речи – значит раскрыть перед учеником всю палитру её коммуникативных возможностей" [Леонтьев 2003, с. 437].

## 2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

*Начальная школа (2–4 классы):*

- *Графика и орфография:*

Все буквы английского алфавита, основные буквосочетания; основные правила орфографии. Написание наиболее употребительных слов, вошедших в активный словарь.

- *Письмо и письменная речь:*

Написание с опорой на образец поздравления, короткого личного письма, словосочетаний.

*Основная школа (5–7 классы)*

- Делать выписки из текста;

- Писать короткие поздравления с днем рождения, другим праздником (объемом до 30 слов, включая адрес), выражать пожелания;

- Заполнять бланки (указывать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес);

- Писать личное письмо с опорой на образец (расспрашивать адресата о его жизни, делах, сообщать то же о себе, выражать благодарность, просьбы); объем личного письма – 50–60 слов, включая адрес.

*Основная школа (8–9 классы):*

- Делать выписки из текста;

- Писать короткие поздравления с днем рождения, другим праздником (объемом 30–40 слов, включая адрес), выражать пожелания;
- Заполнять бланки (указывать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес);
- Писать личное письмо с опорой на образец/без опоры на образец (расспрашивать адресата о его жизни, делах, сообщать то же о себе, выражать благодарность, просьбы), используя материал одной или нескольких тем, усвоенной в устной речи и чтении, употребляя необходимые формулы речевого этикета (объем личного письма – 100–120 слов, включая адрес).

*Старшая школа (10–11 классы):*

- Развитие умений писать личное письмо, заполнять анкеты, бланки излагать сведения о себе в форме, принятой в англоязычных странах (автобиография, резюме); составлять план, тезисы устного/письменного сообщения, в том числе на основе выписок из текста.
- Развитие умений: расспрашивать в личном письме о новостях и сообщать их; рассказывать об отдельных фактах/событиях своей жизни, выражая свои суждения и чувства; описывать свои планы на будущее, писать разнообразные по жанру письменные тексты.
  - 1) Формирование графических автоматизмов;
  - 2) Умения и навыки формулировать мысль в соответствии с письменным стилем;
  - 3) Расширение знаний и кругозора, овладение культурой и интеллектуальной готовности создавать содержание письменного произведения речи;
  - 4) Формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста.

Конечное требование – формирование способности пользоваться иноязычным письмом как способом общения, познания, творчества в соответствии с достигнутым уровнем владения иностранным языком.

### 3. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА

Овладеть техникой письма с психологической точки зрения – это значит овладеть процессом соотношения речевых сигналов (звуков), букв (письменных знаков) и речедвижений. В этом процессе задействованы зрительно-графические, слухоречемоторные и моторные (написание) связи.

При формировании орфографических навыков (навыков написания всех букв и буквосочетаний – прописных и заглавных как изолированно, так и в связной письменной речи в соответствии с нормами) нужно помнить об основных трудностях, которые преодолевают учащиеся, а именно: интерферирующее влияние родного языка и внутриязыковая интерференция.

Формирование графических навыков – одна из главных задач в области обучения письму. Решение этой задачи начинается с овладением графически алфавита. Обучая *написанию букв*, учитель должен обеспечить следующую последовательность действий учащихся: визуальное восприятие – наблюдение, сопровождаемое объяснением, – практика под руководством учителя – самостоятельное написание в классе и дома.

Предъявляя букву, учитель:

1. показывает букву (прописную и заглавную) и карточку, на которой написано слово с этой буквой;
2. медленно изображает букву на доске и объясняет направление движения ручки;
3. повторно изображает написание буквы, при этом учащиеся производят движение ручкой по воздуху;
4. просит написать букву в тетради, сверить запись в тетради с образцом, ходит по рядам, корректирует.
5. дает задание написать букву дома.

Ниже приводится пример рекомендаций по обучению технике написания буквы из Книги для учителя к УМК Spotlight 2.

Учитель пишет на доске букву *r*. Показывая на букву *r*, он говорит: /r/. Учащиеся повторяют хором и индивидуально. Затем рядом с буквой *r* учитель пишет слово *rabbit*. Учитель показывает на букву *u* и слово и говорит: /r/ – *rabbit*. Дети повторяют хором и индивидуально. После этого учитель пишет на доске букву *r* еще раз, показывая движением руки написание этой буквы. Учащиеся пишут 1–2 буквы *r* в «Рабочей тетради». Аналогично вводятся остальные буквы и слова.

Особое внимание уделяется именно тем буквам, которые отличаются от русского языка.

Далее следует обучение орфографии. В отличие от графики орфография не имеет вариантов. Существуют три принципа построения орфографии: 1. Фонетический (пиши, как говоришь: *pot, leg, net*); 2. Морфологический (*answered, asked*); 3. Исторический, традиционный (написание отражает исчезнувшие нормы произношения: *busy, brought*). Все принципы находят свое отражение в орфографии. Поэтому одни слова запоминаются легко, для запоминания других нужно знать правила, написание третьих нужно просто запомнить.

Для обучения орфографии рекомендуется выполнение письменных заданий различной трудности и сложности.

*Начальный этап:*

- 1) Написание отдельных простых, сложных, совпадающих частично или полностью букв, их элементов;
- 2) Написание буквосочетаний, изображающих простые и сложные звуки и звуко сочетания;
- 3) Списывание отдельных слов, предложений, текста.

Необходимо **проговаривание** всех письменных упражнений.

*Средний этап:*

- 1) Запись (слов, словосочетаний, предложений, чтобы их лучше запомнить);
- 2) Письменное выполнение лексически и грамматически направленных упражнений;
- 3) Перепишите и подчеркните ...;
- 4) Образуйте ... и запишите ...;
- 5) Прочитайте и перепишите ..., поставьте ..., откройте скобки ...;
- 6) Выпишите слова, относящиеся к ...;
- 7) Напишите по одной фразе ...;
- 8) Напишите своему воображаемому другу (письмо, биографию).

*Старший этап:*

Письмо применяется как средство для лучшего усвоения лексико-грамматического материала. Выполняются задания направленные на:

- 1) Списывание (чистое и отягощенное: выделение, преобразование, трансформация, дополнение, интерпретация);
- 2) Выписывание (фактов, событий, явлений);
- 3) Написание плана, текстов.

Показателем сформированности навыков техники письма является грамотная лексически и орфографически фиксация собственной устной речи при сохранении всех её особенностей.

#### 4. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Письменная речь – есть умение не только выразить свои мысли в письменно закодированной форме, но и умение общаться в письменной форме. Письменная форма общения речь имеет три плоскости:

1) *Содержание*. Речь идет о реализации функций письменного общения, к которым относятся:

- информирующая (запрос, передача, сохранение информации);
- воздейственная (обращение за помощью, управление деятельностью);

• эмоционально-оценочная (эмоциональное воздействие, взаимодействие, выражение творческого потенциала);

• этикетная (делопроизводство, формальности общения).

2) *Выражение* (речевая форма), например: поздравительная открытка, телеграмма, записка, вывеска, этикетка, подписи к рисункам, объявление, рецепт, меню, реклама, приглашение, соболезнование, деловое письмо, благодарность, анкета и др.

3) *Исполнение* (графика): приемы управления графическим исполнением письменного произведения.

Коммуникативный уровень овладения письмом выражается в умении продуцировать письменную речь со всеми присущими ей особенностями: полнота, синтаксическая сложность, логичность, развернутость, грамматическая нормативность, продукция (запись чужой речи в виде конспектирования).

Обучение письменной речи происходит постепенно по мере овладения технической стороной данного вида речевой деятельности. Действенным средством для перехода от техники письма к продуцированию письменной речи является *диктант* – вид письменной работы, записывание текста. В соответствии с формой проведения выделяют следующие *виды диктантов*:

1) Репродуктивный. Буквальная запись под диктовку с целью проверки понимания на слух и правописания.

2) Зрительный. На доске пишут текст, стирают его, затем записывают в тетрадь по памяти.

3) Слуховой. Прежде чем написать, текст проговаривается вслух, а затем записывается в тетрадь.

4) Самодиктант. Ученик читает, произносит, запоминает, закрывает текст, диктует сам себе, проверяет написанный текст (текст заучивается и диктуется самому себе).

5) Тренировочный. Произносится предложение – выписывается слово с трудной орфограммой на доску – записывается все предложение. Один ученик может записывать на доске, остальные корректируют.

6) Творческий. Текст читается по абзацам, записывается по памяти.

7) Индивидуально-творческий. Ученик записывает собственное описание картинки, рассуждение, ответ на поставленный вопрос.

8) Парно-творческий. Двум ученикам предлагаются в случайном порядке картинки – иллюстрации из двух рассказов. Ученики раскладывают их в нужной последовательности. Каждый пишет рассказ и затем диктует его своему партнеру. Затем восстанавливается порядок, проверяется правильность написания.

9) Коллективный творческий. Всем классом на доске составляется картинка (первый элемент может нарисовать учитель). Группа должна создать описание картинка и записать текст более подробно в виде самодиктанта.

При обучении коммуникативным умениям письменной речи различают два подхода [Колесникова 2008, с. 116–117]: текстовый и процессуальный.

1. **Текстовый подход** предполагает, что обучение письменной речи тесно увязывается с чтением текста. Текст выступает в качестве образца, подлежащего анализу и имитации. Технология обучения при этом подходе включает три этапа:

*Первый этап* – чтение, осмысление и анализ текста. В зависимости от дидактической задачи анализ может быть смысловым, композиционным, языковым, стилистическим.

*Второй этап* – построение высказывания по аналогии со структурными единицами разных уровней, содержащимися в тексте-образце. При этом могут выполняться упражнения типа: заполнение пропусков (*gap-filling*), дополнение предложений (*completion*); укрупнение единиц текста, объединение простых предложений в сложные, предложений – в абзацы (*sentence combining*); логическая перегруппировка предложений, абзацев (*unscrambling*); расширение – построение абзаца на основе ключевого предложения, создание текста на основе абзаца (*expansion*).

*Третий этап* – написание учащимися самостоятельных письменных сообщений. Проверка и корректировка письменных работ осуществляется в основном учителем с учетом соответствия созданных произведений требованиям языковой правильности, нормативности, композиционной стройности и стилистической выдержанности.

**2. Процессуальный подход** – это подход, реализующий модель обучения, в основе которой лежит *психолого-лингвистическая теория порождения письменного высказывания*. Данная модель предполагает выдвижение на первый план не текст как речевой продукт, а творческий процесс создания письменного продукта. При этом в центре внимания стоит личность пишущего ученика, его коммуникативные и когнитивные потребности, целевые установки, а также результат письменного сообщения – воздействие на аудиторию, к которой обращена письменная речь. Предлагаемая модель обучения включает в себя три этапа:

*Первый этап* (pre-writing) – планирование, программирование содержания письменного сообщения. На этом этапе происходит разработка темы, установление связей на уровне словосочетаний, предложений, отбор средств и способов формирования и формулирования мысли. Предлагаются упражнения творческого характера: мозговой штурм, составление логико-смысловых карт (mind-mapping), ответы на вопросы, составление плана и др.

*Второй этап* (writing) – реализация замысла письменного высказывания. Здесь учащиеся занимаются структурированием письменного сообщения на основе схем организации и композиции текста: составляют вступление (introduction), основную часть (body), заключение (conclusion).

*Третий этап* (post-writing) – этап контроля, на котором происходит редактирование написанного. При данном подходе редактирование, контроль и оценка может производиться не только (и не столько) учителем, но и самостоятельно, в парах или группах с использованием интерактивных технологий.

Учитель, владея различными подходами к обучению письменной речи, должен решить, какой из них является наиболее оптимальным в конкретных условиях обучения. Он также должен понимать, что выделение трех этапов создания письменного сообщения является условным, т.к. в реальности процесс речепорождения является не линейным, а рекуррентным. Тем не менее, в любом случае учет психологических особенностей речевой деятельности составляет важное условие успеха в организации процесса развития конкретного речевого умения в учебных условиях.

Целевым умением в области письма, как уже отмечалось, является умение написать письмо личного характера. Обучение написанию *письма личного характера* также осуществляется поэтапно. Приведем пример организации решения этой задачи, который традиционно осуществляется учителями-практиками.

*Первый этап* – предъявление образца и объяснение правил оформления личного письма на английском языке, например:

	<b>Адрес пишущего</b> (указывается в правом верхнем углу)
	<b>Дата написания письма</b> (указывается под адресом)
<b>Обращение,</b>	
<b>В начале письма автор обычно а) благодарит адресата за ранее полученную корреспонденцию; б) извиняется, что не писал раньше</b>	
<b>Основная часть письма (2—3 абзаца). В ней должны быть раскрыты все аспекты, указанные в задании. Не забудьте задать все необходимые вопросы.</b>	
<b>В конце письма автор обычно упоминает о дальнейших контактах (используются фразы-клише).</b>	
<b>Завершающая фраза,</b>	
<b>Подпись автора (имя)</b>	

*Второй этап* – овладение вариативными языковыми средствами и последовательностью их применения. Для этого можно предложить подробную инструкцию:

В правом верхнем углу укажите адрес в следующем порядке:

**номер дома,  
название улицы  
город  
страна**

Допускается указывать адрес в кратком виде, например:

**Moscow Russia**

Под адресом, пропустив строку, необходимо написать дату письма:

**June 4th, 2015 /4 June 2015**

или менее формально:

**04/06/12**

Письмо начинается с неофициального обращения. Если в задании имя вашего собеседника не указано, его следует придумать:

**Dear Tim,**

**Dear Rebecca,**

Разделите текст письма на несколько логических абзацев, каждый из которых начните с красной строки.

В начале письма (первом абзаце) вам следует поблагодарить своего друга за его письмо:

**Thanks (a lot) for your (last) letter.**

**Your last letter was a real surprise.**

**I was glad to get your letter.**

**It was great to hear from you! / It was great to hear that... / I was happy to hear...**

Вы можете также извиниться за то, что не писали раньше:

**Sorry I haven't written for so long but .../ Sorry I haven't been in touch for so long. I'm sorry**

**I haven't answered earlier but I was really busy with my school.**

И/или упомянуть какой-либо факт из полученного письма:

**I'm glad you passed your History test!**

**Sounds like you had a great time in London!**

**Great news about your...!**

Основная часть письма (2–3 абзаца). В ней вы должны раскрыть все аспекты, указанные в задании. Не забудьте задать необходимые вопросы. Предполагается, что письмо должно быть написано в неформальном стиле, поэтому вы можете использовать неформальные слова-связки, такие как **well, by the way, anyway, so**, разговорные выражения типа **Guess what?** Или **Wish me luck!** а также восклицательные знаки.

В заключительной части письма (последнем параграфе) следует объяснить, почему вы заканчиваете письмо:

**Well, I'd better go now as I have to do my homework.**

**Anyway, I have to go now because my Mum asked me to help her with the washing up.**

**I've got to go now! It's time for my favourite TV show.**

И упомянуть о дальнейших контактах:

**Write (back) soon! Take care and keep in touch!**

**Drop me a letter when you can.**

**Hope to hear from you soon. I can't wait to hear from you!**

В конце письма на отдельной строке указывается завершающая фраза-клише, которая зависит от близости автора и адресата. После нее всегда ставится запятая! Ниже приводятся возможные варианты от наименее формального (1) к более формальному (7):

1) **Love,**

2) **Lots of love,**

3) **All my love,**

- 4) **All the best,**
- 5) **Best wishes,**
- 6) **With best wishes,**
- 7) **Yours.**

На следующей строке под завершающей фразой указывается имя автора (без фамилии!). Например:

**Andy** или  
**Kate**

*Третий этап* – тренировка в написании писем с различными заданиями, например:

*You have received a letter from your English-speaking pen-friend Mary who writes:*

*... It was great to hear that you went to Italy during your spring holidays. I have always wanted to visit this wonderful country. Did you enjoy your journey? What places of interest did you visit? What impressed you most of all? Did you like your hotel? As for me, I am awfully tired because we've got too many tests at school. Can't wait for the summer break... Write a letter to Mary. In your letter • tell her about your journey to ...; • ask 3 questions about her plans for the summer.*

Написание основной части письма требует от учеников умений творчески выражать свои мысли в письменной форме, что предполагает умение писать сочинение. *Сочинение* – это речевое произведение, полученное в результате выражения на письме собственных мыслей (впечатлений, суждений, точек зрения. Сочинение является одним из самых распространенных видов учебных письменных работ, речевым упражнением, которое готовит к написанию личного письма, эссе и других письменных произведений.

Речевое умение писать сочинение формируется при условии соответствующей предварительной подготовки для письма – устного высказывания (на начальном и среднем этапах). На старшем этапе ученики могут это делать самостоятельно, например, на основе прочитанного текста. Если ученики не могут выражать свои мысли, то письмо может принести больше вреда, нежели пользы. Подготовка к сочинению может включать:

1) Письменная репродукция прослушанного/прочитанного текста (выписаны трудные слова с точки зрения орфографии); ответы на вопросы устно;

2) Описание картинок, ситуаций: напишите три предложения по картинке; пять предложений о том, что ты делаешь после уроков; четыре предложения о том, что ты видишь в комнате.

3) Написание микро-сообщений по тексту или серии текстов. Ученикам дается конкретное задание:

- опиши место действия;
- напиши, что ты узнал о ...;
- напиши, что ты узнал нового о ...;
- напиши, что автор говорит о ....

4) Написание аннотации на текст:

- выберите предложения, которые выражают главную идею, вычеркните слова, которые не несут главную мысль;

- сократите текст, оставив текст, оставив только предложения, важные для раскрытия темы;
- напишите содержание текста в 3–5 предложениях.

При аннотировании текста задания сначала выполняются коллективно на уроке, а затем эта работа задается на дом. Для составления аннотации даются фразы-клише, которые учащиеся записывают в тетрадях и пользуются ими при устном и письменном выполнении заданий.

В Книге для учителя приводятся конкретные рекомендации по организации работы над сочинением. Например:

*Учитель объясняет детям, что они будут писать о своих каникулах. В классе учащиеся выполняют задание в тетради. Учитель помогает детям по мере необходимости. Затем учащиеся читают свои мини-сочинения вслух. После того как учитель проверит письменные рабо-*



ты, учащиеся переписывают свой рассказ на отдельный лист бумаги и иллюстрируют его картинками или своими рисунками. В классе устраивается выставка детских работ.

Большую роль в развитии умений письменной речи играет *Языковой портфель (My Language Portfolio)*.

Языковой портфель представлен в виде отдельной тетради и содержит материал, который учащиеся будут использовать по мере прохождения всего курса. Языковой портфель составлен таким образом, чтобы он вызывал у учащихся интерес и желание изучать английский язык. Его цель – научить учащихся размышлять о том, насколько успешно у них идёт изучение английского языка, и какие аспекты нуждаются в дополнительной проработке. Языковой портфель может включать в себя проекты или любые другие письменные работы, компьютерные диски с работами и рисунками, выполненными в классе или дома, сертификаты, отзывы учителей и просто коллекции предметов или картинок. Это всё то, что учащиеся хотят сохранить как подтверждение своих успехов в изучении английского языка.

В Языковой портфель входят досье (*Dossier*), языковой паспорт (*Language Passport*), в котором учащиеся регистрируют вкладываемый материал, и языковая биография (*Language Biography*), где учащиеся самостоятельно отмечают свои достижения в изучении английского языка. Учащиеся могут выполнять задания из Языкового портфеля по завершении работы над модулем или в любое другое удобное время по усмотрению учителя.

В учебнике содержатся многочисленные задания, связанные с заполнением языкового портфеля. Ниже приводятся примеры подобных заданий (Spotlight 5).

*Module 1b. Ex. 11.*

Make a fact file about yourself as in the example.

*I'm Daniel Smith.*

*I'm eleven years old.*

*I'm in class 2C.*

*My favourite subject is maths.*

*Module 1c. Ex. 5.*

Make a form about yourself similar to Tony's. Exchange forms with a partner. Then write a short paragraph, like the one in Ex. 2, about your partner.

*Module 2 a. Ex. 9.*

Make a poster about your favourite cartoon characters. Stick on pictures. Write a few sentences about each character. Write:

- name
- who the character is
- what the character does.

*Module 7 b. Ex. 9.*

Find pictures of your family and friends. Write a short description of each picture. Write:

- Who the people are
- Where they are
- What the weather is like
- What they are wearing/doing
- How often they do it.

Письмо в учебном процессе рассматривается не только как цель, но и как средство обучения другим видам речевой деятельности, а также как средство контроля, в том числе и итогового.

## 5. КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ

В качестве объектов итогового контроля в области письма выступают умения писать письмо личного характера (ОГЭ, ЕГЭ), и развернутое письменное высказывание в форме эссе (ЕГЭ), типа:

**C2** Comment on the following statement.

*Fast food is very popular and saves time for busy working people. However, many experts say that it is not healthy.*

**What is your opinion?**

Write **200–250 words**.

Use the following plan:

- ~ make an introduction (state the problem)
- ~ express your personal opinion and give 2–3 reasons for your opinion
- ~ express an opposing opinion and give 1–2 reasons for this opposing opinion
- ~ explain why you don't agree with the opposing opinion
- ~ make a conclusion restating your position

Ниже приводятся критерии оценивания контрольных заданий.

**Тип задания:** задание с развернутым ответом

**Уровень сложности задания:** высокий

**Целесообразность стиля и формат:** нейтральный стиль, письменное высказывание

«Мое мнение»

**Рекомендуемое время выполнения:** 60 мин.

**Требуемый объем:** 200–250 слов

**Что ожидается от учащегося?**

- Перефразировать поставленную проблему, продемонстрировав ее понимание.
- Ясно выразить свое мнение.
- Убедительно его аргументировать.
- Сформулировать противоположное мнение и дать аргументы его сторонников.
- Объяснить, почему автор не согласен с этим противоположным мнением и дать свои контраргументы.

- В заключение подтвердить свою позицию.

- Логично выстроить текст.

- Адекватно разделить текст на абзацы.

- Правильно использовать средства логической связи.

- Правильно использовать языковые средства (лексика, грамматика, орфография и пунктуация).

Развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения оценивается по **пяти критериям: решение коммуникативной задачи (содержание), организация текста, лексика, грамматика, орфография и пунктуация.**

**Критерии оценивания выполнения задания C2 (максимум 14 баллов)**

<b>Баллы</b>	<b>Решение коммуникативной задачи</b>	<b>Организация текста</b>
	<i>K1</i>	<i>K2</i>
<b>3</b>	<i>Задание выполнено полностью: содержание отражает все аспекты, указанные в задании; стилевое оформление речи выбрано правильно (соблюдается нейтральный стиль)</i>	<i>Высказывание логично, структура текста соответствует предложенному плану; средства логической связи использованы правильно; текст разделён на абзацы</i>
<b>2</b>	<i>Задание выполнено: некоторые аспекты, указанные в задании, раскрыты не полностью; имеются отдельные нарушения стилового оформления речи</i>	<i>Высказывание в основном логично, имеются отдельные отклонения от плана в структуре высказывания; имеются отдельные недостатки при использовании средств логической связи; имеются отдельные недостатки при делении текста на абзацы</i>

<b>1</b>	<b>Задание выполнено не полностью:</b> содержание отражает не все аспекты, указанные в задании; нарушения стилового оформления речи встречаются достаточно часто	<i>Высказывание не всегда логично, есть значительные отклонения от предложенного плана; имеются многочисленные ошибки в использовании средств логической связи, их выбор ограничен; деление текста на абзацы отсутствует</i>
<b>0</b>	<b>Задание не выполнено:</b> содержание не отражает тех аспектов, которые указаны в задании, или/и не соответствует требуемому объёму, или/и более 30 % ответа имеет непродуктивный характер (т.е. текстуально совпадает с опубликованным источником или другими экзаменационными работами)	Отсутствует логика в построении высказывания, предложенный план ответа не соблюдается

Баллы	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация
	К3	К4	К5
<b>3</b>	Используемый словарный запас соответствует поставленной коммуникативной задаче; практически нет нарушений в использовании лексики	Используются грамматические структуры в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Практически отсутствуют ошибки (допускается 1–2 негрубые ошибки)	
<b>2</b>	Используемый словарный запас соответствует поставленной коммуникативной задаче, однако, встречаются отдельные неточности в употреблении слов (2–3), либо словарный запас ограничен, но лексика использована правильно	Имеется ряд грамматических ошибок, не затрудняющих понимания текста (не более 4-х)	Орфографические ошибки практически отсутствуют. Текст разделён на предложения с правильным пунктуационным оформлением
<b>1</b>	Использован неоправданно ограниченный словарный запас; часто встречаются нарушения в использовании лексики, некоторые из них могут затруднять понимание текста (не более 4-х)	Многочисленны ошибки элементарного уровня, либо ошибки немногочисленны, но затрудняют понимание текста (допускается 6–7 ошибок в 3–4-х разделах грамматики)	Имеется ряд орфографических или/и пунктуационных ошибок, в том числе те, которые незначительно затрудняют понимание текста (не более 4-х)
<b>0</b>	Крайне ограниченный словарный запас не позволяет выполнить поставленную задачу	Грамматические правила не соблюдаются, ошибки затрудняют понимание текста	Правила орфографии и пунктуации не соблюдаются

Примечание. Критерий «Орфография и пунктуация» в разделе «Письмо» оценивается в 2 балла. При получении экзаменуемым 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» всё задание оценивается в 0 баллов.

### **Порядок определения процента текстуальных совпадений в задании С2**

При оценивании задания С2 особое внимание уделяется способности экзаменуемого продуцировать развернутое письменное высказывание. Если более 30 % ответа имеет непродуктивный характер (т.е. текстуально совпадает с опубликованным источником), то выставляется 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи», и, соответственно, всё задание оценивается в 0 баллов.

Текстуальным совпадением считается дословное совпадение отрезка письменной речи длиной 10 слов и более.

Выявленные текстуальные совпадения суммируются, и при превышении ими 30 % от общего числа слов в ответе работа оценивается в 0 баллов.

### **Порядок подсчета слов в заданиях раздела «Письмо»**

При оценивании заданий раздела «Письмо» (С1–С2) следует учитывать такой параметр, как объем письменного текста, выраженный в количестве слов. Требуемый объем для личного письма в задании С1 – 100–140 слов; для развернутого письменного высказывания в задании С2 – 200–250 слов. Допустимое отклонение от заданного объема составляет 10 %. Если в выполненном задании С1 менее 90 слов или в задании С2 менее 180 слов, то задание проверке не подлежит и оценивается в 0 баллов. При превышении объема более чем на 10 %, т.е. если в выполненном задании С1 более 154 слов или в задании С2 более 275 слов, проверке подлежит только та часть работы, которая соответствует требуемому объему. Таким образом, при проверке задания С1 отсчитывается от начала работы 140 слов, задания С2 – 250 слов, и оценивается только эта часть работы.

При определении соответствия объема представленной работы вышеуказанным требованиям считаются все слова, начиная с первого слова по последнее, включая вспомогательные глаголы, предлоги, артикли, частицы. В личном письме адрес, дата, подпись также подлежат подсчету. При этом:

- стаяжённые (краткие) формы *can't, didn't, isn't, I'm* и т.п. считаются как одно слово;
- числительные, выраженные цифрами, т. е. 1; 25; 2009, 126204 и т. п., считаются как одно слово;
- числительные, выраженные словами, считаются как слова;
- сложные слова, такие как *good-looking, well-bred, English-speaking, twenty-five*, считаются как одно слово;
- сокращения, например *USA, e-mail, TV, CD-rom*, считаются как одно слово.

При оценивании задания С2 особое внимание уделяется способности экзаменуемого продуцировать развернутое письменное высказывание. Если более 30 % ответа имеет непродуктивный характер (т.е. текстуально совпадает с опубликованным источником), то выставляется 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи», и, соответственно, все задание оценивается в 0 баллов.

## **ЛЕКЦИЯ 10.**

### **ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

**СОДЕРЖАНИЕ:** понятие «общение», основные функции и характеристики устно-речевого общения; умения устно-речевого общения; организационные формы общения; коммуникативные упражнения по обучению общению; стимулы и опоры при организации устно-речевого общения.

#### **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:**

1. Общение.
2. Функции общения.
3. Организационные формы общения.

4. Стимулы для обучения общению.

5. Опоры для обучения общению.

### **ВОПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА:**

1. Что такое общение и каковы его основные функции и характеристики?

2. Какие умения лежат в основе устно-речевого общения?

3. Каковы основные типы общения и их организационные формы на уроке иностранного языка?

4. Какие коммуникативные упражнения используются для развития умений общения?

### **ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:**

1. Что вы понимаете под общением вообще и речевым общением, в частности. Однозначны ли эти понятия?

2. Какими умениями, на ваш взгляд, необходимо владеть, чтобы успешно осуществлять в общении на иностранном языке?

3. Какие трудности вы испытываете в общении на родном/иностранном языке? Какие возможные пути их преодоления вы видите?

4. Можете ли вы привести примеры (не)успешного общения, организованного на уроках иностранного языка вашими учителями в школе/вузе. Как вы можете объяснить качество такого общения?

## **1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕНИЯ**

*Общение* – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного характера. *Взаимодействие* – обращение одного лица к другому с какой-то определенной целью.

Признаки акта устного общения:

1. Наличие конкретного собеседника, с которым инициатор хочет вступить в контакт.

При этом важно расположение общающихся – лицом друг к другу, визуальный контакт.

2. Наличие мотива, желания общаться. Желание очень важно. Немотивированное говорение не может быть общением. Общение должно быть направлено на реализацию познавательных мотивов посредством решения коммуникативной задачи.

3. Общение, любой его акт, выполняет определенные функции: информационную, регулятивную, эмоционально-воздейственную или оценочную.

Для осуществления полноценного общения необходимы следующие базовые комплексные речевые умения (Е.И. Пассов):

- *осознавать четко определять свою речевую задачу.* Это связано с тем, что, вступая в общение, ученик должен четко знать, чего он хочет достичь: уговорить, убедить, проинформировать, узнать мнение по какому-то интересующему вопросу, посоветовать что-то и т.п. Именно речевая задача определяет функциональный характер взаимодействия;

- *планировать ход беседы.* Данное умение заключается в том, что каждый из участников коммуникации организывает цепочку своих реплик так, чтобы оптимальным путем достичь реализации своей задачи (с учетом вероятной реакции партнера);

- *спонтанно перестраивать свою программу по ходу общения.* Частичная перестройка возможна путем введения новых, ранее не запрограммированных, речевых поступков или исключения запланированных. Она может быть также связана с временным переходом инициативы к речевому партнеру

- *захватывать и перехватывать инициативу общения* – связано с тем, что на каждом участке общения инициатива может быть в руках одного из собеседников, речевая задача которого является в это время преобладающей, ведущей;

- *предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу, содействовать ему,* что связано с такой особенностью диалогического общения, как временное подчинение одного собеседника другому;

- *адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника* – связано с выбором такого функционально детерминированного речевого поступка, который бы сочетался с функциональной направленностью реплики-стимула в соответствии с ситуацией;

- *спровоцировать тот или иной речевой поступок* – связано с тем, что говорящий должен уметь подавать такие реплики-стимулы, на которые могли бы последовать реплики-реакции желаемой функциональной направленности;

- *функционально манипулировать внутри одной реплики* на уровне распространенной сложной реплики. Распространение реплик может идти по различным направлениям, скажем, быть сочетанием нескольких речевых поступков, соответствующих одной речевой задаче.

- *участвовать* в разговоре, беседе в ситуациях повседневного общения, обмениваясь информацией, уточняя ее, обращаясь за разъяснениями, выражая свое отношение к высказываемому и обсуждаемому;

- *участвовать в полилоге*, в том числе в форме дискуссии, с соблюдением речевых норм и правил поведения, принятых в странах изучаемого языка, запрашивая и обмениваясь информацией, высказывая и аргументируя свою точку зрения, возражая, расспрашивая собеседника и уточняя его мнение и точку зрения, беря на себя инициативу в разговоре, внося пояснения/дополнения, выражая эмоциональное отношение к высказанному/обсуждаемому/прочитанному/увиденному;

- *вести диалог* (диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями/суждениями, диалог-побуждение к действию, этикетный диалог и их комбинации) в ситуациях официального и неофициального общения в бытовой, социокультурной и учебно-трудовой сферах, используя аргументацию, эмоционально-оценочные средства;

- рассказывать, рассуждать в связи с изученной тематикой, проблематикой прочитанных/прослушанных текстов, описывать события, излагать факты, делать сообщения, в том числе связанные с тематикой выбранного профиля;

- создавать словесный социокультурный портрет своей страны и стран/страны изучаемого языка на основе разнообразной страноведческой и культуроведческой информацией.

Кроме того, Е.И. Пассов выделил целый ряд умений, без которых общение невысказимо:

- вступать в общение (ритуал);
- поддерживать общение (использовать знаки – позы, жесты, выражение лица, реплики, возгласы и т.д.);

- завершить общение;

- проводить свою стратегическую линию (доказать, изложить требования, факты, привести примеры, сравнить);

- учитывать компоненты ситуации (ситуация всегда меняется, например, появляется новый собеседник, меняется настроение и т.п.);

- понимать сказанное собеседником однократно;

- понимать сказанное в нормальном темпе;

- переспрашивать;

- выражать основные речевые функции (подтвердить, усомниться, одобрить, отрицать и т.д.);

- говорить выразительно (правильность тона, синтагматичность речи, логическое ударение, точная мимика, жест, поза, мимика);

- высказываться целостно;

- высказываться логично (обеспечивать последовательное изложение мыслей и фактов, связанных в смысловом отношении) и связно (скреплять отдельные фразы и сверхфразовые единства в тексте специальными средствами);

- высказываться продуктивно (содержательность – богатство фактов, сведений, мыслей; информативность – ценность этих сведений). Чем меньше заученность речи, тем больше продуктивность;

- говорить самостоятельно (выбирать стратегию высказывания, составлять программу высказывания, без заимствованных мыслей, без опоры на полные записи);

- говорить экспромтом (без предварительной подготовки и обдумывания);
- пересказать прочитанное (услышанное): а) человеку, незнакомому с содержанием прочитанного; б) с определенной коммуникативной задачей, например, выразить удивление по поводу...;
- передать увиденное;
- общаться на разных уровнях: в паре, в группе, в коллективе;
- участвовать во всех *основных организационных формах общения*.

## 2. СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ

Вопросы организации общения на уроке иностранного языка в методике рассматриваются в тесной связи с решением задачи организации педагогического сотрудничества. Деятельность учителя при взаимодействии с учениками представляет собой многообразие педагогических воздействий на учеников. Многие авторы сходятся во мнении, что, к сожалению, в практике работы в школе совместная учебная работа детей на уроке, предполагающая действительное сотрудничество, встречается неоправданно редко. Решению этой проблемы должно способствовать знание и понимание учителем конкретных форм групповой работы учащихся на уроке.

Практика показывает, что в зависимости от распределения информации и поставленных задач общение на уроке можно разделить на 4 группы по:

- 1) комбинированному типу;
- 2) типу превосходства;
- 3) типу сотрудничества;
- 4) индивидуальному типу.

**Групповая работа по комбинированному типу.** Важной чертой такой групповой работы является то, что каждый участник имеет информацию, которой нет у других участников. Но информация каждого участника необходима для решения общей задачи.

Например, учащиеся делятся на группы из 3-х человек. Каждый ученик получает карту Великобритании. У первого участника отмечены только столицы стран Великобритании. У второго – основные горы и реки. У третьего – основные промышленные города. Таким образом, у каждого карта не закончена. Чтобы иметь полную карту, каждый участник описывает то, что есть на его карте, а остальные отмечают эти пункты на своих картах.

Для комбинированного вида групповой работы используются следующие задания:

1) *Завершение или комплектование*. Например, учащиеся получают задание завершить рассказ или дорисовать картинку путём обмена информацией.

2) *Подбор пары, классификация, поиск различий*. Например, учащиеся определяют, соответствует ли картинка партнёра твоей картинке. Или распределить картинки в том же порядке как у партнёра.

3) *Алгоритм действия*. Например, один участник по деталям описывает картинку, а другой должен её нарисовать. Или один ученик говорит другому, какие действия надо последовательно выполнять.

4) *Последовательность*. Например: strip-story (распределение предложений в нужном порядке).

**Групповая работа по типу превосходства.** Особенностью групповой работы по этому типу является то, что один или несколько учащихся имеют всю информацию, которая нужна остальным участникам. Например, один ученик имеет полный текст, а у остальных только ключевые слова. Эти учащиеся, задавая общие вопросы, стараются восстановить весь текст.

Другой пример: у одного ученика есть текст для диктанта, и он диктует его остальным. Этот метод очень эффективен и для работы в парах.

Самые подходящие задания: *сбор информации, интервью, опрос*.

**Групповая работа по типу сотрудничества.** Важной чертой этого вида групповой работы является то, что все ученики имеют одну и ту же информацию. Целью этого вида групповой работы является то, что все учащиеся должны предложить своё решение пробле-

мы или понимания материала. Например, учитель показывает ученикам картинку и предлагает ответить на вопросы: Если бы вам нужно было назвать картинку одним словом, как бы вы её назвали? Что случилось до события, изображенного на этой картинке? Какие чувства испытывают герои друг к другу?

В группе должны быть учащиеся равные по силам.

Самые подходящие задания:

1) *классификация, выбор*. Например, учитель предлагает ученикам выбрать самого подходящего кандидата для определенной работы. Ученики получают карточки с перечнем качеств и умений, которыми обладает их персонаж.

2) *нахождение смысла, значения, причин*. Например, учитель предлагает ученикам обсудить, как можно использовать бумажную скрепку на необитаемом острове; как ещё можно использовать бумажный стаканчик.

3) *решение проблемы*. Например, разгадывание загадок, кроссвордов, моделирование, проект.

Самая главная трудность в групповой работе по типу сотрудничества это как побудить каждого ученика к активному участию в работе группы. Существуют разные решения в такой ситуации. Одно из них – это распределить роли между участниками. Например, один секретарь – записывает решение группы, другой – побуждает каждого высказать свое мнение, третий – контролирует. Другой способ – поощрение. Поощряется группа, которая побеждает.

**Групповая работа по индивидуальному типу.** При таком виде групповой работы все участники группы имеют одну и ту же информацию, но должны индивидуально представить часть этой информации.

Например, учитель раздает всем участникам группы текст. Каждый участник получает таблицу с вопросами и заданиями и должен выполнить только одно задание из этой таблицы.

В отличие от других видов групповой работы, здесь все учащиеся имеют одну ту же информацию, каждый участник группы отвечает без помощи других учеников и главное преимущество этого вида групповой работы в том, что увеличивается время на выполнение задания, и каждый обучающийся задействован в работе.

Самые подходящие задания:

1) *Решение проблемы*. Например, ролевая игра, где каждый играет определенную роль.

2) *Повторение*. Например, когда одну и ту же историю пересказывает каждый участник группы и ведется наблюдение, как каждый раз меняется рассказ.

3) *Завершение*, когда каждый участник дополняет, чтобы закончить рассказ. Например:

а) учитель разбивает текст на части. Каждый участник знакомится только с одной частью, которую затем рассказывает другим участникам группы.

б) рассказ с комментариями.

Общеизвестно, что необходимым условием для общения является беглость речи его участников. Но также известно, что чрезмерная забота о правильности речи мешает беглости. Один из путей в преодолении этого препятствия – вовлечение учащихся в такие виды деятельности, которые заставляют их сосредоточиться на содержании, а не на форме. Для этого нужны такие приемы организации общения, которые активизируют мыслительную деятельность учащихся, стимулируют их мотивацию и заинтересованность в решении поставленных задач. К числу таких приемов А.А. Мильруд относит:

*Интервью*. Общим признаком этого приема является задача опросить как можно больше присутствующих на уроке учащихся с тем, чтобы выяснить их мнение, суждение, ответы на поставленные вопросы. Целью интервью является не только получение ответов, но и познание школьников друг о друге, как можно больше. С помощью интервью можно выявить уровень знаний учащихся.

*Банк информации*. Общая особенность этой группы приемов заключается в том, чтобы каждый ученик сначала овладел небольшим фрагментом. Затем в результате речевого взаимодействия с другими школьниками ученик получает информацию из коллективного



банка и приобретает всю сумму знаний. Одной из форм такой работы является обмен информацией об актуальных событиях. Другая форма этого приема организуется с помощью текста, разделенного на небольшие фрагменты. Еще одной формой описываемого приема является игра в «детектив», пользующаяся у школьников большой популярностью.

*Поиск пары.* Основой этого приема является условие, что каждый ученик имеет свою пару, о которой не догадывается и которую должен найти, задавая вопросы. Формы этого приема: поиск «союзника в споре», поиск «адресата ко дню рождения».

*Групповые решения.* Класс делится на несколько групп, которые вместе готовят ответы на поставленные вопросы, принимают решения и докладывают о них.

*Координация действий.* Существует несколько форм реализации этого приема. Одна из них заключается в том, чтобы организовать между участниками общения «обмен предметами». Другая форма – расположение в правильной последовательности фрагментов текста. Координация действий может осуществляться в форме обмена командами и инструкциями.

*Дискуссионная игра.* По условиям данной игры участники общения реагируют на прочитанное, увиденное, услышанное следующим способом: *вопросом, согласием, возражением, сообщением дополнительной информации.* Дискуссионная игра может быть организована с помощью ролевых карточек.

Помимо выше перечисленных можно также назвать целый ряд коммуникативных заданий, которые стали популярными на уроках иностранного языка [Колесникова, 2008]:

- «Мозговой штурм» (Brainstorming);
- Перекодирование информации (Information transfer);
- Устное выступление (Presentation);
- Устное сообщение (Oral report / Reporting back);
- Учебная дискуссия (Discussion);
- Направляемая дискуссия (Guided discussion);
- Свободная дискуссия (Free discussion);
- Интервью (Interview);
- Ролевая игра (Role play).

### 3. СТИМУЛЫ И ОПОРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

При организации учебного общения большое значение отводится умению учителя обеспечить учащихся стимулами и опорами. Остановимся подробнее на этих методических понятиях.

*Стимул* – это фактор, требующий реакции в виде условного рефлекса. В методике этот термин используется для обозначения действия, способного обусловить запуск речевого навыка. Стимулом можно считать всякое побуждение к учебным действиям – слово, задание, вопрос, ситуация. Например: «Сегодня вы работаете, а вчера? – Вчера я тоже работал». В этом примере слово "вчера" является стимулом для употребления в речи прошедшего времени.

Стимул к речевому действию имеет непосредственное отношение к первой фазе речепорождения – мотивационно-побудительной. Стимул способствует порождению потребности выразить определенное коммуникативное намерение. Коммуникативное намерение – это то, какую цель преследует говорящий. Стимул к речевому действию – это, прежде всего, речевая задача, например: «Я вам скажу, что я обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делал ли я это раньше». Сравните: «А вы задайте мне общие вопросы». Последний стимул носит учебный характер и не соответствует реальному общению.

Речевое общение может также стимулироваться наглядностью, текстом, прослушанным или прочитанным, просмотренным диафильмом, слайдами или вербально заданной ситуацией.

Общеизвестно, что применение различных видов наглядных пособий увеличивает эффективность восприятия учащимися учебного материала. Кроме того, уроки с применением наглядных пособий проходят живо, интересно, активно.

Г.В. Рогова указывает на то, что «формирование умений связного высказывания и ведения беседы на изучаемом языке в искусственных условиях изучения языка немыслимо без широкого использования наглядности, позволяющей моделировать ситуации общения, стимулировать монологическую и диалогическую речь».

*Наглядность* есть такой целенаправленный и специально организованный показ учебного материала, который подсказывает учащимся законы изучаемого явления, в нашем случае, языка – позволяет творчески открыть эти законы или убедиться в их достоверности.

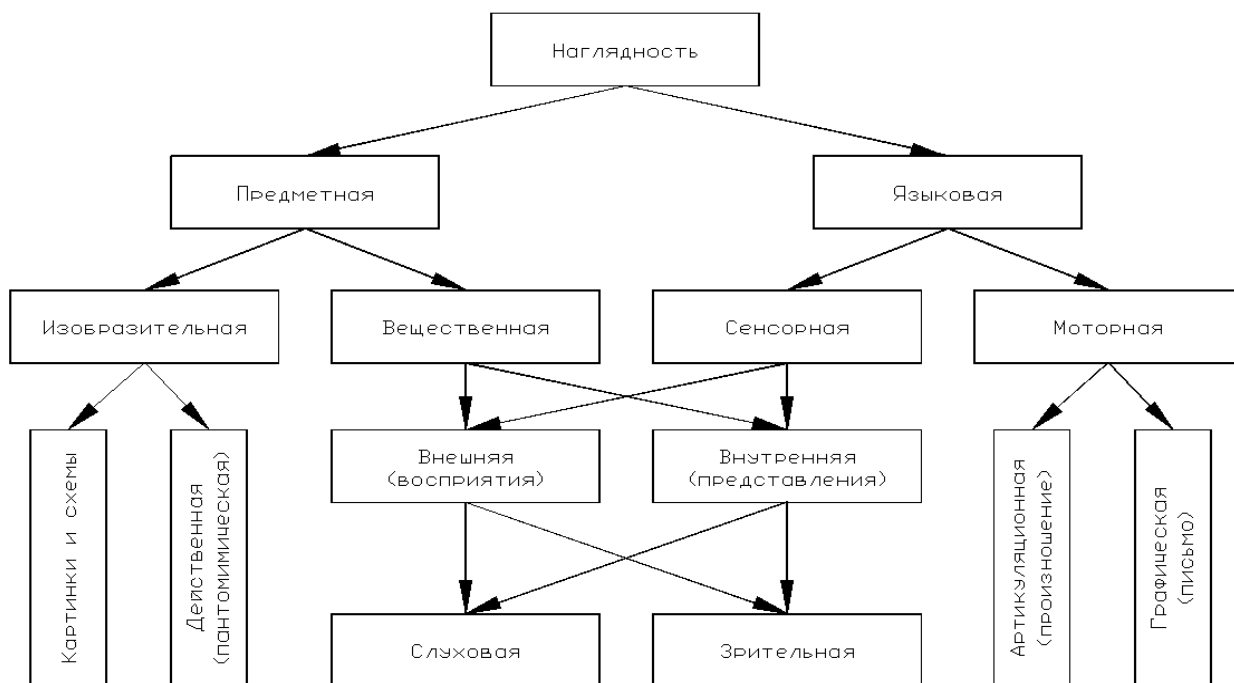
Обычно в процессе обучения иностранному языку принцип наглядности реализуется путем демонстрирования на уроке изображений отдельных предметов и так называемых сюжетных картин. Такой наглядности приписывается большая роль на первых этапах обучения, поскольку известно, что чем младше школьник, тем более конкретным, наглядно-образным бывает его мышление.

Принцип наглядности, правда, реализуется иногда и в несколько более широком плане, когда учителя считают необходимым не ограничиваться картинками, а показывают учащимся еще и всякого рода схемы и таблицы, а также используют и собственные мимику, жесты и движения. Однако в подобных случаях происходит лишь количественное увеличение демонстрируемых объектов, а психологически наглядность продолжает оставаться той же, т.е. сводится только к зрительному созерцанию того, что само по себе собственно языковых явлений еще не составляет.

Б.В. Беляев не считает такое понимание наглядности в обучении иностранному языку и такое ее обоснование оправданным с точки зрения психологии.

Психологическая особенность и ценность чувственно-наглядного преподнесения материала обучения состоит в том, что он мобилизует психическую активность учащихся, а именно, вызывает интерес к занятиям языком, переводит произвольное внимание в послепроизвольное, расширяет объем усваиваемого материала, снимает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс научения.

Б.В. Беляев предлагает следующую схему видов наглядности:



Как показывает анализ исследований, посвященных проблеме наглядности, широкое распространение получила лишь одна форма наглядности – внешняя, основанная на процессах непосредственно чувственного отражения действительности (ощущении и восприятии). Необходимо, однако, помнить, что понятие *наглядность неотделимо* от понятия *мышление*. К сожалению, зачастую в методике, по замечанию Е.И. Пассова, термин наглядность рас-

сматривается буквально: глядение на что-то. Отсюда и требования: описать ситуацию, восполнить ряд отсутствующих в тексте подробностей, использовать картины, изображения предметов, сами предметы с целью «установления последовательности при беседе на тему, связанную с текстом», а фонетические, грамматические и лексические таблицы – для показа положения органов речи при произнесении той или иной фонемы или для систематизации материала.

Другая же форма наглядности, связанная с мышлением – *внутренняя наглядность*, – не всегда учитывается на практике и не изучается теоретически. В то же время, внутренняя наглядность, как считает И.А. Зимняя, служит как бы переходным мостом от «опорного» высказывания к самостоятельному, которое осуществляется говорящим по собственной программе. Данный вид наглядности связан, главным образом, с содержанием мыслительной деятельности говорящего. Высказывая мысль на родном языке, человек направляет основное внимание на содержание, т.е. на то, *что* сказать и в какой последовательности, а то, как сказать, осуществляется на уровне фонового автоматизма. Говоря на иностранном языке, человек испытывает дополнительную трудность, так как его внимание переключается еще и на второй объект – отбор языковых средств, составление сообщения. Основная цель обучения иноязычному общению как раз и состоит в том, заключает И.А. Зимняя, чтобы операции по отбору языковых средств, составлению из них сообщений перевести на уровень фонового автоматизма. Ясно, однако, что сделать это возможно только в том случае, если внимание учащихся в процессе обучения будет направлено на смысловую сторону общения, и они будут испытывать потребность в высказывании своих мыслей и восприятии устных сообщений товарищей.

Наглядность может служить не только стимулом, но и *опорой* при обучении общению. Функция опоры заключается в том, чтобы на этапе развития речевого умения опосредованно помочь учащимся породить речевое высказывание, вызвав ассоциации с речевым опытом.

Классификация опор наиболее полно представлена Е.И. Пассовым.

Поскольку необходимые ассоциации можно вызвать, во-первых, посредством слов, а во-вторых, посредством изображения реальной действительности, Е.И. Пассов предлагает, прежде всего, различать *словесные и изобразительные* опоры. Такое деление открывает возможность параллельного использования и тех и других опор в одном упражнении, так как они взаимно дополняют друг друга.

Любая опора – это, по сути дела, способ управления высказыванием. Но в зависимости от той или иной опоры характер управления будет разным. Чем же управляют опоры? – Либо содержанием высказывания, либо его смыслом. Отсюда и другое деление опор – на *содержательные и смысловые*, которые учитывают два уровня высказывания: уровень значений (кто? что? где? когда? и т.п.) и уровень смысла (зачем? почему?). Если оба критерия свести воедино, то получится следующая классификация опор.

	Словесные (вербальные)	Изобразительные
Содержательные	текст (зрительно); текст (аудитивно); микротекст (зрительно); микротекст (аудитивно); план; логико-синтаксическая схема.	кинофильм; видео; картина; серия рисунков; фотография.
Смысловые	слова, как смысловые вехи; лозунг; афоризм; поговорка; подпись.	диаграмма; схема; таблица; цифры; дата; символика; плакат; карикатура.

По образному сравнению Е.И Пассова, человек, обучающийся речи, похож на выздоравливающего после перелома ноги: прежде, чем он начнет ходить самостоятельно, ему нужны костыли. Роль этих костылей и выполняют опоры. Важно помнить, что опоры – это явление временное, и ими нельзя злоупотреблять.

Кроме текстов и рисунков может использоваться *полный план*, даже на завершающей стадии развития умения. *Слова как смысловые вехи* призваны служить опорой для процесса развертывания цепочки смыслов. При этом важно, какие слова используются в этих целях. Наиболее адекватными являются устойчивые словосочетания, образные выражения, часто дословно неперебиваемые. Например: «Убедите вашего друга, который хорошо мастерит, читать техническую литературу; я знаю, что он считает это излишним».

В качестве опоры могут выступать *фразеологизмы* (ученики не должны ими владеть, а только понимать), которые соотносятся с определенной смысловой вехой высказывания; поговорки и афоризмы (где словам тесно, а мыслям просторно), поскольку за ними стоит огромный социальный опыт людей, который говорящий может проецировать на себя.

Особое место в вербальных опорах занимают опоры, которые можно назвать *ассоциативными*. Они представляют собой ряд слов (выражений), которыми учащиеся хорошо владеют (именно поэтому их «не опасно» предъявлять) и которые способны вызвать по смысловой ассоциации вновь усвоенные слова, еще требующие полного овладения ими.

*Схематические опоры*. Схема является одним из способов обобщения действительности и, конечно же, может использоваться в качестве средств овладения этой действительностью.

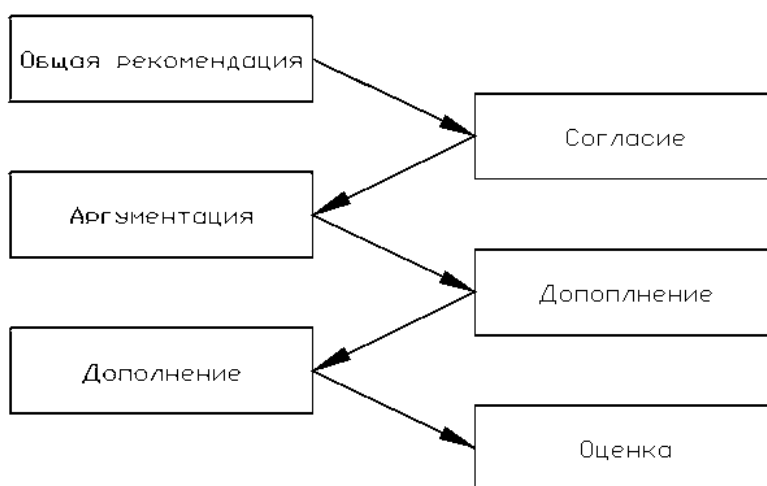
Существуют ряд требований к схемам, как виду опор:

- обобщенность;
- конкретизированность;
- функциональная направленность;
- динамичность;
- репрезентативность (выведение цветом, шрифтом и т.д.).

Одним из эффективных видов опор, которые завоевали прочное место в методике обучения общению, прежде всего, диалогическому, являются *функциональные опоры*. Когда перед говорящим возникает какая-либо речевая задача (цель), он обдумывает, как, каким путем эта цель может быть достигнута, т.е. обдумывает тактическую линию своего речевого поведения. Функциональные опоры представляют собой названия речевых функций (задач), расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности, отражающей тактику общения. Например:

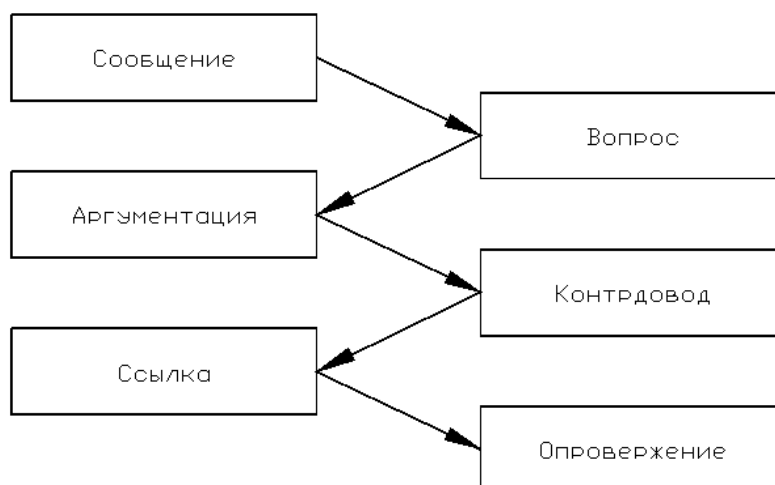
- Оба партнера получают *общую* задачу: «Докажите, что книгу ... стоит прочесть».

Тактическая модель диалога может быть следующей:



- Задачи партнеров разные:
  - ✓ «Объясни, почему ты не занимаешься зимним спортом»;

✓ «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит». В этом случае тактика общения выстраивается как:



Приведенные каркасы диалогического общения называются *функциональными моделями* диалога. Содержащиеся в них опоры в виде речевых функций помогают говорящему не только в тактическом плане, но и психологически.

На первых порах можно подписывать под прямоугольниками необходимые клише или отдельные слова. Функциональные модели могут быть даны на карточках или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся.

Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно проделать следующую работу:

- прочесть диалог (лучше – прослушать звукозапись с опорой на текст);
- выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;
- составить по функциям модель диалога;
- воспроизвести по модели диалог;
- изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;
- высказаться по измененной модели.

Такой комплекс достаточно провести несколько раз, чтобы учащиеся поняли суть того, чему необходимо научиться. По мере продвижения по ступеням обучения увеличивается размер диалога, усложняются тактики общения, упрощаются опоры.

При выборе опор Е.Н. Соловова предлагает принимать во внимание следующие критерии:

- возраст и уровень общей образованности учащихся;
- уровень владения языком всего класса;
- особенности речевой ситуации;
- характер речевого задания/степень понимания речевой задачи всеми участниками общения;
- индивидуальные особенности учащихся.

Ниже представлены другие примеры опор, таких как ассоциограмма, кластер, денотатная карта, карта памяти и др., а также краткие рекомендации по их применению. Предлагаемые опоры можно использовать не только при обучении речевому общению, но и при овладении учащимися его отдельными аспектами – лексикой и грамматикой.

### Ассоциограмма

Ассоциограмма – это графическое, словесное отображение ассоциаций, связанных с изучаемым явлением, понятием, предметом. Так как поток ассоциаций бесконечен и сугубо индивидуален, ассоциограмма позволяет осуществить личностно-ориентированный, развивающий подход к обучению, дает толчок к активной мыслительной деятельности учащихся. Существует целый ряд разновидностей ассоциограмм. Наиболее распространенная и часто

используемая на уроках – это *свободная круговая ассоциограмма*. Последовательность действий проста и логична:

1) Посередине чистого листа (доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.

2) Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планеты и ее спутники»). По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. Например:



### Кластер

Кластер (cluster – гроздь) – более сложная форма ассоциограммы, позволяющая сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят у человека при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом».

Последовательность действий аналогична той, которая применяется при составлении ассоциограммы, но дополняется построением ассоциаций второго порядка – новыми логическими связями, возникающими в ходе употребленных слов-ассоциаций первого порядка. В результате появляются "гроздь", "семьи" новых ассоциаций. В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной теме.

В работе над кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

- 1) Не бояться записывать все, что приходит на ум. Дать волю воображению и интуиции.
- 2) Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.
- 3) Постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Система кластеров позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер как «поле идей», следует конкретизировать направления развития темы.

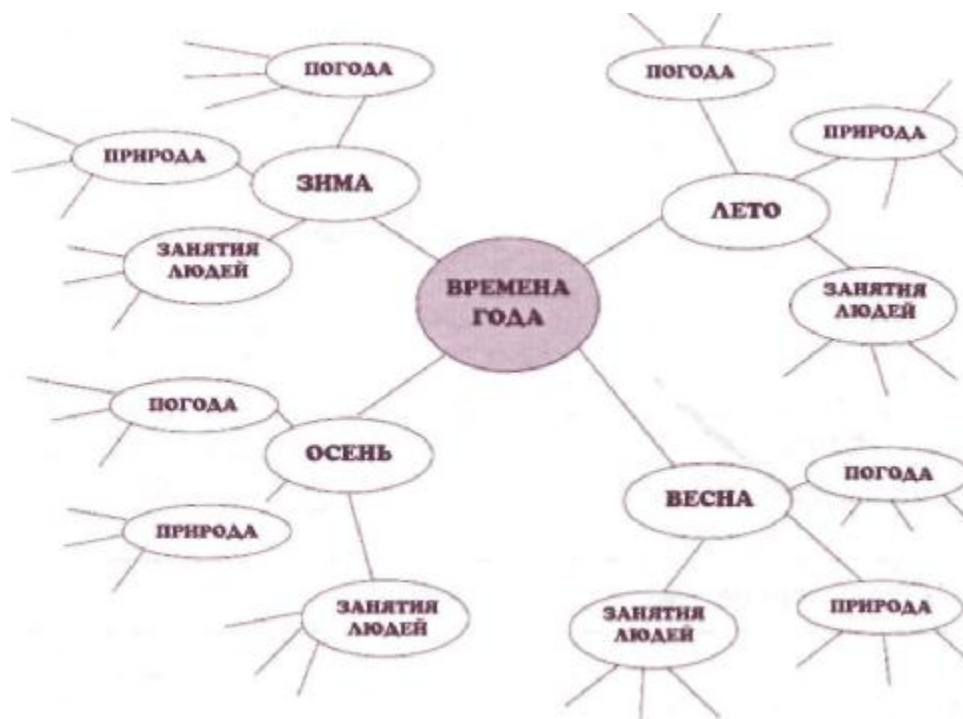
Возможны следующие варианты:

- укрупнение или детализация смысловых блоков (по необходимости);
- выделение нескольких ключевых аспектов, на которых будет сосредоточено внимание.

Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии, может быть способом мотивации мыслительной деятельности до изучения темы или формой систематизации информации по итогам прохождения материала.

В зависимости от цели учитель организует индивидуальную самостоятельную работу учащихся или коллективную деятельность в виде общего совместного обсуждения.

Предметная область не ограничена, использование кластеров возможно при изучении самых разнообразных тем.

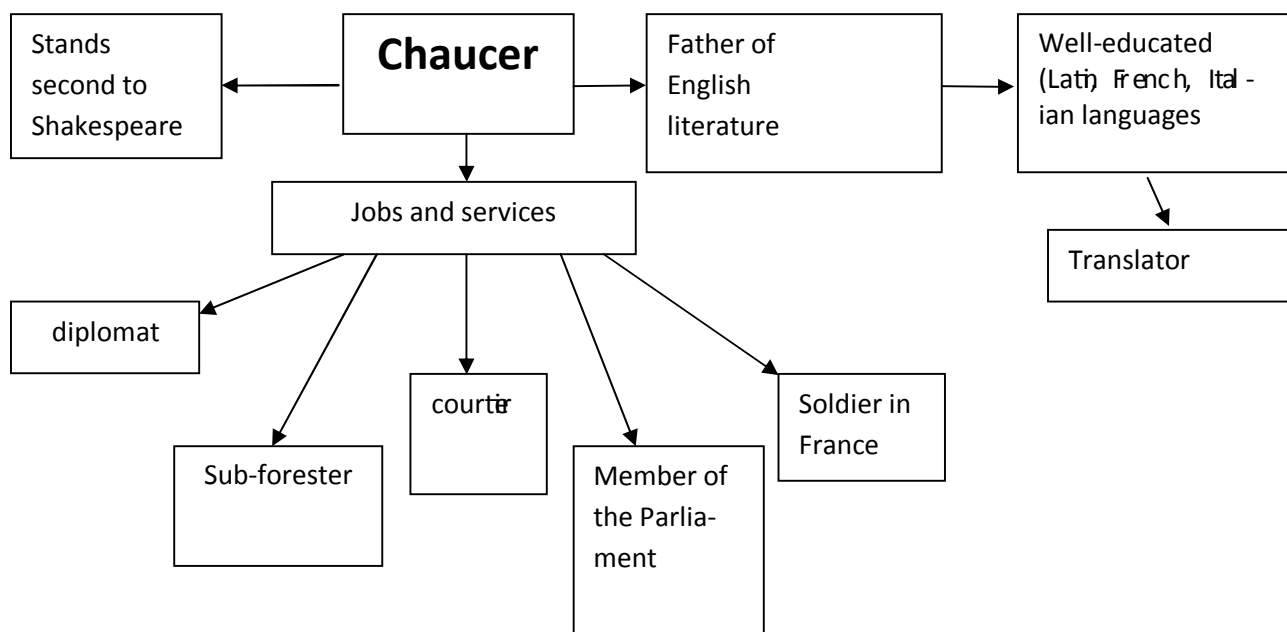


### Денотатная карта

Денотатную карту можно отнести к разновидности кластера. Для её применения предлагается следующая инструкция:

- прочитайте текст с целью полного понимания информации;
- найдите объекты (денотаты), о которых идет речь в тексте;
- определите основную тему текста и выделите вершину денотатной карты (слово, фраза, предложение);
- постройте денотатную карту, соединяя вершину с выделенными объектами (денотатами), используя слова, раскрывающие предметные связи между денотатами;
- проверьте логическую взаимосвязь между денотатами.

Пример денотатной карты, построенной на основе текста о Чосере, английском писателе, представлен ниже:



## Карта памяти (Mind Map)

В учебной литературе этот прием называют интеллект-картами, картами ума, ментальными картами или картами памяти (mind-maps). Карта памяти – это логическое продолжение приведенных выше техник, но они отличаются своей комплексностью и многофункциональностью. Карты памяти – это естественный продукт деятельности нашего мозга. Составляя такие карты, мы графически выражаем процесс нашего мышления. Карты памяти являются очень мощным инструментом для высвобождения потенциала, скрытого в мозге. Поэтому этот метод может найти применение в любой сфере человеческой жизни, где требуется совершенствовать интеллектуальный потенциал.

Принципы составления очень просты:

- центральный образ (символизирующий основную идею) рисуется в центре листа;
- от центрального образа отходят ветки первого уровня, на которых пишутся слова, которые ассоциируются с ключевыми понятиями, раскрывают центральную идею;
- от веток первого уровня при необходимости отходят ветки 2 уровня: разукрупнения, раскрывающие идеи, написанные на ветках 1-го уровня;
- по возможности используется максимальное количество цветов везде, где возможно, добавляются рисунки, символы, и другая графика, ассоциирующиеся с ключевыми словами;
- при необходимости добавляются стрелки, соединяющие разные понятия на разных ветках;
- для большей понятности ветки нумеруются и добавляются ореолы.

### Карта памяти на тему "Mind map. Guidelines"





Помимо визуально-графических опор при обучении речевому общению активно используются опоры для организации общения на основе интерактивного чтения. Для развития таких умений методисты предлагают задания, вовлекающие учащихся в чтение (Engagement Activities). Некоторые из этих заданий выполняются до чтения текста, другие могут быть использованы по мере «продвижения» читателя в тексте, третьи являются наиболее эффективными после прочтения текста. Их цель – "провести читателей в, через или за текст", дать им почувствовать себя погруженными, поглощенными и полностью вовлеченными в читаемый текст. Это в дальнейшем становится основой для организации речевого взаимодействия на базе прочитанного текста.

### Пирамида рассказа (Story Pyramid)

Данное задание, кроме знания содержания прочитанного, требует знания английских слов, умения мыслить рационально.

Line 1. Name of the main character. (Имя главного героя);

Line 2. Two words describing the main character. (Два слова, описывающих главного героя);

Line 3. Three words describing the setting (Три слова, описывающие окружающую обстановку);

Line 4. Four words stating the problem (четыре слова, определяющие проблему);

Line 5. Five words describing one main event (пять слов, описывающие главное событие);

Line 6. Six words describing the second event (шесть слов, описывающие второе событие);

Line 7. Seven words describing the third main event (семь слов, описывающие третье событие);

Line 8. Eight words stating the solution of the problem (восемь слов, указывающие на решение проблемы).

### Карта рассказа (Story Map)

После прочтения рассказа заполняется карта, в которой отражены основные элементы литературного произведения. Задание может выполняться индивидуально, в малых группах или коллективно. Заполненная карта рассказа является хорошей опорой для дальнейшего обсуждения, составления пересказа или написания сочинения.

The setting (Окружающая обстановка)
The main characters (Главные герои)
Statement of the problem (Определение проблемы)
Event 1 (Событие 1)
Event 2
Event 3
Event 4
Event 5
Event 5
Event 6
Statement of the solution (Решение проблемы)
Story theme (What is this story really about?) (Тема рассказа)
Values brought out in the story (Мораль, чему учит)

Современная методическая теория и практика изобилуют интересными находками и рекомендациями в области организации речевого взаимодействия учащихся на уроках иностранного языка. Задача учителя состоит в том, чтобы не ограничивать свою деятельность стандартными приемами, а стремиться творчески подходить к поиску новых и совместно с учащимися экспериментировать с целью создания максимально благоприятных условий для развития умений общения на иностранном языке в отсутствие языковой среды.

## ЛЕКЦИЯ 11.

### КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**СОДЕРЖАНИЕ:** Контроль, функции и задачи контроля, виды контроля, формы контроля, требования к контролю; тестирование как форма контроля: признаки теста, виды тестов; оценка и отметка; самоконтроль и самокоррекция; ошибки, их природа, способы исправления; объекты контроля.

#### **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:**

1. Контроль.
2. Объекты контроля.
3. Лингводидактический тест.
4. Отметка.
5. Оценка.
6. Ошибка.
7. Способы исправления ошибок.
8. Самоконтроль.
9. Рубрика оценивания.

#### **ВОПРОСЫ ДЛЯ СЕМИНАРА:**

1. В чем заключаются сущность контроля, каковы его задачи, функции, виды и формы на уроках ИЯ?
2. Какова природа самоконтроля и в чем заключается его роль в обучении иностранному языку.
3. Каковы объекты контроля, и каким образом они представлены в программных требованиях к уровню владения иностранным языком.
4. Что представляет собой Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по иностранному языку, каковы его структура и содержание?
5. Какова природа ошибок и какие существуют способы их исправления.

#### **ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ:**

1. С чем у вас ассоциируется словосочетание «контроль в обучении/изучении ИЯ»?
2. Как вы думаете, какими знаниями и умениями должен владеть учитель иностранного языка для успешной организации контроля при обучении иностранному языку?
3. Существует ли какая-нибудь специфика в осуществлении контроля на уроках иностранного языка по сравнению с другими предметами?

## **1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНТРОЛЯ**

### **1.1 ПОНЯТИЕ КОНТРОЛЯ И ЕГО ФУНКЦИИ**

В дидактической науке термин «контроль» может употребляться в широком и узком смыслах.

В *широком смысле* контроль – компонент учебно-воспитательного процесса, нацеленного на определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период времени. Контроль за учебным процессом включает в себя систематический сбор информации о ходе обучения, о качестве и эффективности учебных программ и планов, о профессиональном уровне преподавателей и лиц, осуществляющих учебно-методическую и административное руководство. Контроль подразумевает постоянную оценку и корректировку всех компонентов учебного процесса: целей, содержания, материалов, приемов и способов проверки и аттестации обучаемых. Информация о ходе и результатах учебного процесса может носить как количественный, так и качественный характер, включая словесное описание, оценочные суждения, рейтинги, общее количество баллов, полученных в результате выполнения тестов.

В целом, контроль понимается как способ управления учителем образовательным процессом и учебной деятельностью учащихся [Рабинович, 1987]. Данное качество контроля

обусловило тот факт, что в последнее время вместо традиционного понятия «контроль» все чаще стали использовать понятие мониторинг. *Мониторинг* – это непрерывные контролирующие действия в системе «педагог – обучающийся», позволяющие наблюдать (и корректировать по мере необходимости) продвижение ученика от незнания к знанию. Мониторинг – это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе.

В западной англоязычной педагогической литературе русскому слову «контроль» соответствуют термины *evaluation, assessment and testing*. Все эти три термина взаимозаменяемы и синонимичны. Однако можно утверждать, что термин *evaluation* имеет более широкое значение и включает в себя семантическое поле двух других. При этом *assessment* трактуется как измерение, определение, оценка уровня иноязычной речевой компетенции, то есть на первое место выдвигается оценочная функция контроля [Колесникова, 2008].

Таким образом, в своей широкой трактовке контроль включает в себя более узкие понятия, такие как «надсмотр», «проверка», «оценивание», «измерение» и «управление», где центральным понятием выступает «оценивание». Графически это можно представить следующим образом:

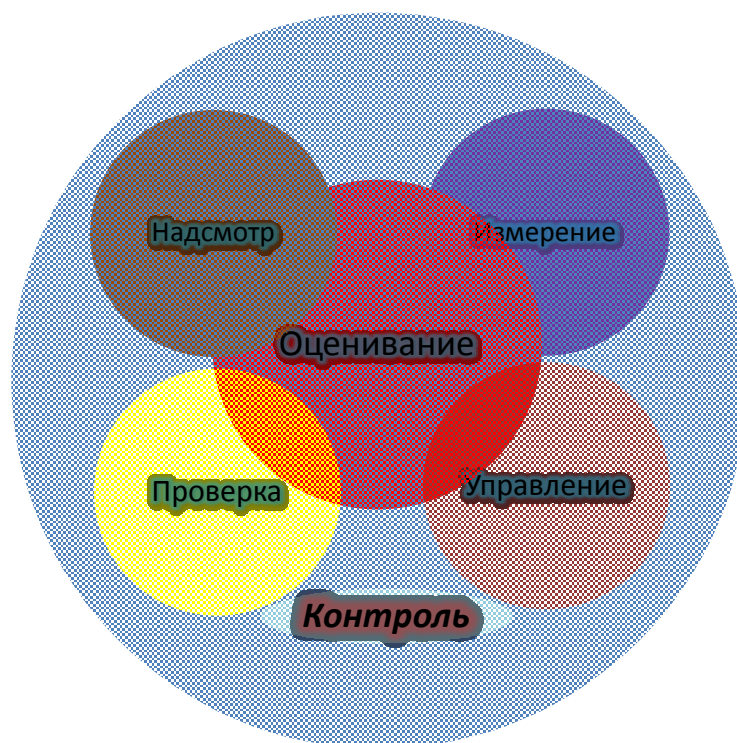


Рисунок 1 – Контроль и его компоненты

Контроль в *узком смысле* – это часть урока, во время которой учитель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях.

Контроль позволяет:

1) *учителю* получить информацию: а) о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности; б) о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в процесс обучения);

2) *учащимся*: а) повысить мотивацию в обучении, т.к. контроль свидетельствует об успехах или неудачах в работе; б) более прилежно учиться, вносить коррективы в свою учебную деятельность.

Основным *объектом* контроля в процессе обучения иностранному языку является уровень сформированности коммуникативной компетенции и её компонентов, а именно: а) речевые умения в основных видах речевой деятельности (речевая компетенция); б) знания и речевые навыки – грамматические, лексические, фонетические, орфографические (языко-

вая компетенция); в) знание страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция).

С точки зрения современной дидактики контроль является мультифункциональным явлением. Заметим, однако, что выделение отдельных функций контроля условно, т.к. в реальной педагогической практике они используются во взаимосвязи. На занятиях по иностранному языку контроль может выполнять следующие *функции*:

1) *Диагностическую* – определяет уровень владения языком учащимися в соответствии с программными требованиями.

2) *Обучающую* – способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала, следовательно, контроль является одним из *способов* обучения языку.

3) *Управляющую* – обеспечивает управление овладением языком благодаря использованию специальных учебных материалов и разработанной методике их применения.

4) *Корректирующую* – проявляется во внесении преподавателем изменений в процесс обучения на основе полученных в ходе контроля данных.

5) *Стимулирующую* – создает положительные мотивы учения. Проведение или ожидание контроля стимулирует учебные действия учащихся, является дополнительным фактором их учебной деятельности.

6) *Оценочную* – позволяет вынести суждение о результатах деятельности как обучаемого, так и обучающего, эффективности самого процесса обучения.

Выделяют также обобщающую, развивающую, воспитывающую и дисциплинирующую функции.

Особое значение при рассмотрении функций контроля придается единству его собственно контролирующей и обучающей функций. Суть этого единства заключается в том, что содержание, приемы и методика контроля должны носить обучающий характер, синтезировать ранее усвоенный материал и приобретенные умения, обеспечивать их повторение и закрепление.

## 1.2 ВИДЫ И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ

Выделяют несколько видов контроля.

1) *Предварительный* контроль. Цель – установление исходного уровня владения языком и присущих учащимся индивидуально-психологических качеств, которые способствуют успешности обучения (память, внимание, интересы, общее развитие, склонности и т.д.). Такой контроль обеспечивает дифференцированный подход в обучении, позволяет наметить стратегии обучения языку, формировать учебные группы с учетом уровня подготовленности и психологического развития учащихся.

2) *Текущий* контроль. Цель – установление степени успешности процесса становления и развития речевых навыков и умений. Этот контроль должен быть регулярным и направлен на проверку усвоения учащимися определенной части учебного материала.

3) *Промежуточный* контроль. Проводится по завершении изучения темы. Он позволяет судить об эффективности овладения разделом программного материала.

4) *Итоговый* контроль. Цель – установление уровня владения языком, достигнутого в результате усвоения значительного по объему материала (в конце четверти, семестра, учебного года).

По *форме* контроль может быть письменный и устный, индивидуальный, фронтальный, групповой, комбинированный, одноязычный и двуязычный.

*Фронтальная* проверка наиболее удобна для текущего контроля и для выявления степени усвоенности или автоматизации материала, выявления общей картины успеваемости. Эта проверка носит целенаправленный характер, проводится под руководством учителя и осуществляется в виде вопросо-ответных заданий, в которых ведущую роль играет учитель, кроме тех случаев, когда проверяются диалогические умения, особенно, умения начинать и поддерживать диалог. При групповом контроле в беседу вовлекается группа учащихся. Для выявления уровня владения монологической речью отдельными учащимися используются

индивидуальные виды контроля, например: а) ответы на коммуникативные вопросы по опорам, по тексту, в том числе, упражнения тестового характера; б) монологическое высказывание по тем же опорам.

*Индивидуальные* формы контроля являются единственно возможными при проверке, например, монологических умений, при этом необходимо, однако, сочетать индивидуальные проверки с фронтальными, чтобы избежать пассивности класса при продолжительном опросе отдельных учеников.

Традиционной формой контроля могут быть *письменные работы* речевого характера. Что касается письменных контрольных работ, то они должны проводиться тогда, когда учитель уверен, что ученики готовы к ней, что она не вызовет у них чувства боязни, неуверенности, но наоборот доставит радость от возможности показать, что они знают и умеют.

В методике обращается особое внимание на роль письменного перевода с родного языка на иностранный язык в целях контроля. Г.В. Рогова говорит о неправомерности использовать письменный перевод в качестве контроля сформированности лексических и грамматических навыков. Выбор формы контроля с точки зрения использования родного языка зависит от цели контроля. Например, контроль аудирования вполне может осуществляться с помощью родного языка. Например, если речь идет о точном понимании большого по объему текста, языковой материал которого сложен для последующего активного употребления, а изложение своими словами на иностранном языке оказывается для учащихся данного класса слишком трудным заданием, то целесообразно проводить проверку с помощью родного языка. В большинстве же случаев контроль носит *одноязычный* характер. Одноязычными формами контроля являются ответы учащихся на вопросы учителя по прослушанному тексту, обращенные к классу или отдельным ученикам, а также пересказ близко к тексту или своими словами. Возможно также пользоваться тестовыми методиками, которые помогают выявить степень владения рецептивными умениями. Здесь также уместна письменная проверка понимания (на родном языке), которая наиболее всего отвечает задачам периодического или итогового контроля.

В практике используются и письменные формы фронтальной проверки чтения, чаще всего на родном языке. Этот способ имеет, с одной стороны, ряд преимуществ, но, с другой, письменный перевод занимает больше времени, чем устная одноязычная проверка. Более рациональным следует считать тот способ, который учитывает основную и побочную цели, степень адекватности условий, в которых эта проверка проводится, и т.д. Так, на начальном этапе наиболее приемлемой формой контроля являются одноязычные формы проверки, на среднем этапе возможен и целесообразен письменный перевод во фронтальном режиме тех мест текстов, в правильности понимания которых учащимися учитель сомневается. На старшем этапе может использоваться выборочный устный перевод, связанный с анализом трудных мест; письменный перевод отдельных мест текста, а также ответы на вопросы и постановка вопросов; пересказ содержания.

Следует помнить, что контроль письма должен производиться только в письменной форме путем выполнения письменных работ различного вида (диктанты, упражнения, списывание, проверка орфографических навыков). Как правило, при проверке письменных речевых и условно-речевых упражнений учитывается в первую очередь содержание, а также лексическая и грамматическая правильность, если письмо является лишь средством проверки. Другое дело, если объектом контроля является письменная речь учащихся, см., например, задания С 1-2 к ЕГЭ.

### 1.3 ТРЕБОВАНИЯ К КОНТРОЛЮ

На уроке контроль речевых умений занимает ведущее место. Но он может быть эффективным при условии, если отвечает следующим *требованиям*:

1) Основными *объектами* контроля на уроке иностранного языка должны быть, как уже отмечалось, речевые умения и навыки в различных видах речевой деятельности. Контроль знаний (лексических, грамматических) проводится косвенно.

2) Контроль должен быть *объективным*. Объективность контроля означает соответствие полученных результатов некоему эталону, содержащимся в перечне требований к уровню владения языком для разных этапов и профилей. Учащимся необходимо знать критерии оценки за разные виды деятельности, чтобы до минимума свести субъективизм в оценке их достижений. Объективность контроля обеспечивается за счет:

- *количественной оценки* результатов деятельности: количество ошибок в речи, оценка темпа речи, объема высказывания и т.д.;

- *качественной оценки результатов* деятельности (полнота раскрытия темы, соответствие высказывания коммуникативному заданию, адекватности ситуации и т.д.).

3) Контроль должен быть *регулярным*, а значит, систематическим. Известно, что интенсивность работы учащихся и длительность сохранения в памяти усвоенного материала во многом зависит от частоты и регулярности контроля.

4) Контроль должен носить *дифференцированный* характер. Это означает:

- форма контроля должна соответствовать тому аспекту языка или виду речевой деятельности, который проверяется. Так, оценка уровня владения устной речью проверяется дифференцированно для диалогической и монологической речи, а источником контроля является сама устная речь (см. критерии оценки монологической и диалогической речи). Конечно, уровень говорения может быть установлен и через письменную речь путем ответа на вопросы в письменной форме. Однако, это более трудоемкий по сравнению с устным способ контроля, т.к. он предполагает наличие графических и орфографических навыков. При этом невозможно зафиксировать фонетические ошибки.

- форму контроля следует выбирать в зависимости от этапа обучения и индивидуально-психологических особенностей учащихся, которые отражают наличие неодинакового уровня развития познавательных возможностей учащихся.

5) Формулировки контрольных заданий должны быть *ясными и четкими*. В некоторых случаях они могут быть сформулированы на родном языке. Установка на выполнение задания способствует лучшему пониманию задания и его реализации в отведенный временной интервал.

## 1.4 ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ

*Средства контроля* – это учебные материалы, которые используются для проверки уровня владения языком. Это могут быть: раздаточный материал, аудиозаписи, тесты и др.

Тестирование заняло свое прочное положение в учебном процессе обучения иностранному языку. Рассмотрим его отдельные характеристики.

*Методический тест* – это контрольное задание, проводимое в равных для всех учащихся условиях, длительность и характер которого строго соотносены с объективными факторами: цели обучения и конкретного теста, возрастные особенности учащихся, характер изучаемого материала, результаты выполнения которого поддаются количественной оценке. Основное отличие теста от контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение. Другим важным отличием является то, что тесты проходят процедуру стандартизации. Поэтому отметка, выставленная по итогам тестирования, отличается большей объективностью, чем оценка контрольной работы, выставленная на основании личного суждения проверяющего.

В обучении иностранному языку широкое применение нашли лингво-дидактические тесты.

*Лингво-дидактический тест* – это подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное апробирование с целью определения его показателей качества, позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) или речевой (коммуникативной) компетенции и результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям.

Признаки теста:

1) Тест это средство многоразового пользования.

2) Тест существует в форме совокупности заданий (вопросов), обеспечивающих однозначность ответов, что позволяет ускорить, облегчить и объективизировать их последующий анализ.

3) Тест должен быть тщательно разработан в соответствии с определенными правилами и процедурами.

4) Тест должен быть предварительно экспериментально проверен.

5) Тест должен иметь эталон ответа, сравнение с которым не вызывало бы каких-либо трудностей.

6) Оценка теста должна быть объективной.

Классификация тестов:

1) Языковые и речевые тесты.

2) Стандартизированные (опробованные на большом количестве испытуемых: 500–1000 человек).

3) Нестандартизированные (преподавательские, учительские, тестовые контрольные работы).

4) Локально стандартизированные (в рамках одной школы для 100–300 человек)

*По целям* тестирования выделяются:

1) Тесты учебных достижений (achievement tests).

2) Тесты общего владения иностранным языком (proficiency tests).

3) Диагностические тесты (diagnostic tests).

4) Тесты способностей (aptitude tests).

*По виду* осуществления контроля:

1) Тесты текущего контроля.

2) Тесты рубежного контроля.

3) Тесты итогового контроля.

4) Тесты заключительного контроля.

*По способу* оформления ответа:

1) Тест свободного (множественного) выбора (multiple choice).

2) Тест перекрестного выбора, нахождения соответствий (matching).

3) Тест альтернативный: верно/неверно (true – false).

4) Заполнение таблицы (filling in a chart).

5) Вопросы с кратким ответом (short answer questions).

6) Заполнение пропусков (gap filling, cloze-test).

7) Краткие записи по прослушанному (note taking).

8) Переструктурирование текста (rearrangement, reordering).

9) Редактирование, исправление ошибок (editing, error correction).

10) Перефразирование, трансформация (paraphrase, transformation).

В настоящее время тестовая методика активно используется при проведении как текущего, так и итогового контроля, в частности, в форме ОГЭ и ЕГЭ при окончании основной и старшей школы.

Особенность ЕГЭ заключается в том, что он совмещает два экзамена – выпускной школьный и вступительный в вуз. Для дифференциации учащихся по качеству владения иностранным языком экзаменационная работа помимо заданий базового уровня включает задания повышенного и высокого уровня сложности.

Базовый, повышенный и высокий уровни заданий ЕГЭ соотносятся с уровнями владения иностранным языком, определенными в документах Совета Европы следующим образом:

Базовый уровень – А 2 (Pre-Intermediate Level).

Повышенный уровень – В 1 (Intermediate Level).

Высокий уровень – В 1+ (Upper-Intermediate Level).

## 1.5 КОНТРОЛЬ И САМОКОНТРОЛЬ

Контроль в обучении иностранным языкам, по мнению Е.И. Пассова, является некоей фазой, которая необходима для того, чтобы перевести учащегося на режим самоконтроля. Система контроля действительна лишь в том случае, если эффективен самоконтроль, а самоконтроль наиболее эффективен в процессе обучения, когда он функционирует в качестве компонента более широкой обратной связи, включающей контроль.

*Самоконтроль* – это интеллектуальное умение сравнивать в процессе овладения иноязычной деятельностью результаты собственного выполнения той или иной учебной задачи с определенным эталоном и при этом самостоятельно обнаруживать, исправлять или предупреждать ошибки в своей деятельности или её результаты. Самоконтроль – учебное действие сравнения результатов той или иной учебной задачи. Сравнение происходит при неременной опоре на учебный материал и на свой прошлый опыт с целью последующего самостоятельного исправления им самим допущенной и самостоятельно осознанной ошибки.

Психофизиологический механизм, обеспечивающий функционирование самоконтроля, как утверждают физиологи, выражается в существовании кругового цикла нервных процессов: от рецептора к головному мозгу и от головного мозга к рецепторам. Таким образом, мозг не только посылает «команды» о выполнении действия к периферическим рабочим аппаратам, но и получает информацию о качестве выполнения «команды». Эта модель называется «*акцептором действия*» – параллельно с посылкой команды формируется некая модель, способная предвосхитить параметры будущих результатов и сличить в конце действия это предсказание с параметрами будущих результатов. Без этого механизма немыслима никакая целесообразная деятельность, т.е. осуществляется саморегуляция деятельности. Для этого необходимо (согласно И.А. Зимней):

- 1) Наличие эталона;
- 2) Совершение сличения произведенного действия с этими эталонами;
- 3) Принятие решение о совпадении/несовпадении выполненного действия с этим эталоном;
- 4) Реагирование на проверенный результат действия и констатация совпадения либо несовпадения с эталоном, следствием чего должна стать коррекция.

Если учащийся понимает стоящие перед ним цели и задачи, в его сознательную активную деятельность включается не только самоконтроль, но и *самокоррекция* – важнейшее интеллектуальное умение ученика самому исправить совершенную и осознанную ошибку с целью общего повышения уровня реализации всей учебно-познавательной деятельности в целом.

Уровни самокоррекции:

- 1) Ученик осознает свои ошибки, но не может их исправить, следовательно, сознательная учебно-познавательная активность дает ему толчок к самостоятельной попытке перехода к более высокому уровню.
- 2) Осознавая свою ошибку, ученик медленно исправляет её, делая значительные мысленные усилия в процессе сравнения своей деятельности с эталоном (например, речевым образцом).
- 3) Ученик осознает ошибку и немедленно без видимых усилий исправляет её, опираясь на прошлый опыт, на стойкое учение, входящее на этом уровне полностью в его интеллектуальную активность.

Сформированность самоконтроля проявляется не только в самом факте его наличия, но и в характере (скорости и качестве) исправления допущенных ошибок (оговорок).

Необходимо помнить, что условием самоконтроля является его грамотная организация. Самоконтролю и самокоррекции следует специально обучать. Самоконтроль – это не врожденная способность. Она формируется под влиянием личного опыта, а также воспитания и целенаправленного развития. Эта способность переносится из родного языка. Какими средствами воспитывается эта способность?



Самоисправление ошибочных действий предполагает наличие образца, с которым сравнивается производимое действие. В обучении иностранному языку одной из основных задач является формирование внутренней программы, схемы речевого действия. Это основывается на внешнем образце, который либо наглядно, либо умозрительно предъядвляется ученику. Однако наступает такой период, когда учителю уже нет необходимости каждый раз восстанавливать нужный внешний образец: учащиеся уже сами могут его воспроизвести. Это свидетельствует о том, что у учащихся уже сформирована внутренняя программа, по которой они сами воспроизводят действие.

В качестве такого образца могут выступать и ключи. *Ключи* – это не готовые ответы. Это интегральная часть управления упражнением, которая дает возможность более полно уяснить структуру и содержание каждой конкретной операции, что и ведет к успешному решению поставленной задачи. Ключ должен быть простым, доступным для обучающегося, хорошо обозримым и однозначным. Ключ не должен быть материалом для немедленного и притом механического воспроизведения соответствующего речевого фрагмента; напротив, он должен быть средством стимулирования включения интеллекта для успешного решения учебной задачи. Существуют ключи следующих видов:

- 1) Ключ – подсказка;
- 2) Ключ – правило (алгоритмическое правило-предписание);
- 3) Ключ-модель (пример к правилу-инструкции);
- 4) Ключ – экстралингвистический фактор (картинка, кадр из фильма и т.д.);
- 5) Ключ – готовый ответ.

Самоконтроль может осуществляться и без всяких опор, т.е. на основе опыта учащихся – *свободный самоконтроль*. Если учащийся работает в режиме свободного самоконтроля, то у него нет уверенности в правильности выполнения того или иного задания упражнения. Если же работа осуществляется с помощью опор, то оптимально осуществляется обратная связь.

Повышение качества самоконтроля во многом зависит от правильной реализации принципа индивидуализации – учета личностной подструктуры ученика, что позволяет значительно мобилизовать резервы эффективности учебного процесса.

## **2. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА**

*Оценка* может относиться как к самому процессу учебной деятельности, характеризуя качество его протекания, степень активности учащихся, так и к результатам учения. Оценка осуществляется в процессе повседневного взаимодействия между учителем и учащимся (формативное оценивание), а также по итогам промежуточной и итоговой проверок знаний, навыков и умений (суммативное оценивание).

*Суммативное оценивание* (summative assessment) соотносится с понятием "итоговый контроль". Традиционно такое оценивание осуществляется на основе проверки письменных контрольных работ, сдачи устных зачетов и экзаменов и предполагает оценивание уровня сформированности умений и навыков в различных видах речевой деятельности. Суммативное оценивание свидетельствует об эффективности программы обучения, выявляет её сильные стороны и недостатки.

*Формирующее (формативное) оценивание* (formative assessment) или оценивание для обучения производится в процессе текущего контроля. Данному виду оценивания придается особое значение в плане выполнения стимулирующей функции контроля, поскольку оно должно быть направлено на то, чтобы помогать ученику наблюдать за собственным прогрессом и планировать дальнейшие цели с помощью учителя. Формативное оценивание превращает текущий контроль из традиционного способа оценки достижений учащихся в инструмент поиска и интерпретации данных, с помощью которых ученики и их учитель решают, как далеко ученики уже продвинулись в своей учёбе, куда им необходимо продвинуться и как сделать это наилучшим образом. При этом нет необходимости ждать итоговой контрольной работы, когда вносить изменения в процесс обучения становится уже поздно, а делать это уже на начальном и промежуточном этапах обучения.

Согласно современным взглядам, учитель, привыкший к роли «монополиста-контролера» в обучении, должен в весьма ускоренном темпе поделиться с учащимся инструментами оценивания и позволить ему пользоваться ими в собственных интересах.

Термин «оценка» неравнозначен термину «*отметка*». Оценка может быть выражена в виде развернутого мотивированного высказывания по поводу ответа ученика в виде отметки. В практике преподавания иностранного языка оценка и отметка часто сочетаются.

С помощью отметок фиксируются результаты контроля, который проверяет усвоение знаний, сформированность навыков и умений и оценивает выполнение учебных заданий. Отметка дает количественную характеристику результатов учебного процесса в отличие от оценки. Принятая в настоящее время система отметок как форма учета успеваемости является недостаточно совершенной.

Чрезвычайно актуальной в методике является *проблема ошибок* и их исправления на уроках иностранного языка.

Вопрос о нормативности или ошибочности речи учащихся – вопрос особый. Очевидным является тот факт, что в условиях общеобразовательной школы добиться безошибочного владения иностранным языком нереально. Кроме того, известно положение психологии о естественности ошибок в процессе становления умений и навыков. Пробы и ошибки – это единственный путь становления навыка. На них человек учится, они имеют положительное значение, и вообще нет другого пути сознательного совладения новым действием.

Сказанное, однако, далеко не отменяет положение о нежелательности ошибок при выполнении учащимися учебных действий. Перед каждым учителем возникает ряд вопросов: Как исправлять ошибки? Когда их исправлять? Исправлять ли все ошибки? И исправлять ли их вообще?

При посещении уроков практикантов в глаза бросаются две крайности, в которые пускаются молодые учителя. Часть студентов имеют тенденцию к исправлению всех подряд замеченных ошибок. Они затрачивают много времени на исправление каждой из них. Не умея определить причину ошибки, они прибегают к пространным инструкциям о том, как исправить ошибку, почему это неправильно, и как нужно сказать правильно. При этом они забывают, что можно опереться на наглядность: таблицу, схему, запись на доске и т.д. Другая часть студентов в силу недостаточного развития у них гностических, аналитических умений, или просто не желая прерывать речь и без того волнующегося ученика, склонна вообще не замечать ошибок в речи учащихся. Чтобы избежать подобных крайностей и найти правильный ответ на поставленные вопросы, следует обратиться к психологии и вспомнить природу возникновения ошибок, понять, какие условия необходимы для их исправления.

Что такое ошибка? С точки зрения психологии, ошибка – есть отклонение от нормы. Овладевая той или иной операцией или действием, ученик должен ориентироваться на эту норму, которая представляет для него ориентировочную основу. Он должен выполнять это осознанно, но автоматически, гибко и лабильно, в различных условиях и ситуациях. Ошибка свидетельствует о том, что не выработано одно из перечисленных качеств навыка. Структура человеческого мозга сама предусматривает возможность исправления ошибок в самой деятельности. Таким оптимизатором выступает *детектор ошибок*. В случае, если учащиеся получили совершенно правильную ориентировку в действии, хорошо поняли и четко представляют способ выполнения действия, то при выполнении действия допустимо некоторое количество ошибок, являющихся результатом отсутствия твердого навыка. В их исправлении примет участие детектор ошибок. Однако возможности аппарата детекции ошибок безграничны. При обилии неправильно выполняемых действий аппарат не сможет справиться с их анализом. Ошибки будут закрепляться, даже если мы будем прилагать усилия к их искоренению, т.е. будет формироваться неправильный навык. Иначе говоря, на фоне правильной деятельности ошибки сейчас же отмечаются аппаратом детекции и исправляются. При обилии же всевозможных ошибок этот отрицательный опыт не может анализироваться сознанием, исправления оставляют лишь мимолетный след.

Можно выделить следующие группы ошибок:

- 1) Ошибки-оговорки, соответствующие оговоркам в родном языке. Они исправляются с помощью детектора ошибок.
- 2) Ошибки, самостоятельно исправляемые учеником после их совершения, но свидетельствующие о недостаточно сформированном навыке.
- 3) Ошибки, исправляемые учеником, но после условного сигнала стороны учителя.
- 4) Ошибки, исправляемые учащимися после специального указания на них.
- 5) Ошибки, которые ученик не может исправить даже после указания на них.

Ошибки, связанные с неправильной ориентировкой или незнанием вообще не исправляются в процессе тренировки (группа 5). Они требуют специальных дополнительных упражнений. Ошибки других групп (группы 3–4) подлежат постепенному исправлению в процессе тренировки.

Представленная классификация ошибок позволяет выделить типичные ошибки и методику работы над ними.

Как исправлять ошибки? Существуют разные способы:

- 1) Постукивание по столу;
- 2) Прервать ученика и исправить его ошибку;
- 3) Выслушать ученика, не перебивая его, после окончания высказывания дать оценку с точки зрения раскрытия темы, логичности построения, темпа и т.д. при этом привлечь других учащихся, выделить типичные ошибки и провести работу по их устранению со всем классом.

Когда исправлять ошибки? Чтобы ответить на этот вопрос, зададим себе встречный вопрос: А какое упражнение выполняется в данный момент? Какую цель оно преследует?

Время исправления ошибки зависит, прежде всего, от характера упражнения. Если учащиеся выполняют тренировочные упражнения (языковые, условно-коммуникативные), то исправление ошибок не только возможно, но и необходимо. Здесь ошибки исправляются, причем исправляются *все* ошибки. Учитель проводит так называемый открытый, откровенный контроль, который опирается на произвольную форму внимания. Учащиеся при этом отдают себе полный отчет, что их деятельность контролируется. Здесь корректируется ориентировочная система, учитель заботится о том, чтобы ученики действительно глубоко и осознанно её поняли. Это так называемая предварительная подготовка будущих высказываний, при которой ошибки исключаются. Как говорит Г. Пальмер, учитель здесь не дает учащимся говорить неправильно. При этом следует помнить об оптимальных затратах времени, отводимого на тренировку, об опасности формирования «жесткого навыка», который вредно и отрицательно сказывается на развитии речевого умения.

На этапе применения изучаемого материала исправление ошибок осуществляется не всегда в силу коммуникативной направленности учебного процесса, что отвечает современным требованиям к уроку. Здесь учитель прибегает чаще всего к так называемому «скрытому» контролю, который осуществляется на основе непровольного внимания и органично вплетается в канву общения. Все возможности личности учащегося при этом направлены не на преодоление испытания, а на осуществление положительной, содержательной деятельности. Собственно контролирующая деятельность учителя является при этом для учеников побочным эффектом, она почти незаметна ученикам. Но это не значит, что учитель не отмечает для себя все ошибки, которые допускаются учениками. Основная задача учителя на этом этапе – создать атмосферу общения. Поэтому он не должен вторгаться в канву общения путем констатации ошибок и их исправления, поскольку ничто так не снижает энтузиазм и рвение, как постоянное исправление ошибок. К тому же, учителю следует стремиться именно к положительной оценке деятельности ученика и придерживаться правила, при котором оценке подлежит не то, что упущено или искажено, а то, что правильно передано. В любом случае каждому учителю не стоит забывать, что:

- 1) Ошибка – это нормальное явление процесса обучения;
- 2) Исправлять надо ошибки, а не учеников;
- 3) Нельзя исправлять ошибку, допущенную учеником в процессе творческого акта;

4) Исправлять ошибку следует тогда, когда она искажает или делает непонятным смысл высказывания;

5) Исправление ошибки должно всегда носить характер предъявления и повторения правильной формы за учителем. При этом объяснение учителя носит характер напоминания, а не разъяснения, т.е. не сообщения некоторых грамматических правил, сведений. Иногда гораздо целесообразнее одновременно с предъявлением правильной формы добавить несколько типовых примеров или примеров данной системы явлений. По сути дела они и будут объяснением ошибки.

Несмотря на разработанность проблемы ошибок в научной литературе, её практическое решение остается, к сожалению, недостаточным. Сложность вопроса упирается в его зависимость от многих факторов в реальном учебном процессе: от этапа работы над материалом, от характера упражнения, от качества совершенной ошибки, от индивидуальных особенностей того, кто допустил ошибку, от его уровня обученности, от специфики контингента данного конкретного класса и, наконец, от личности самого учителя, его опытности, артистичности, оперативности, такта и т.д. Адекватность выбора приема и способа исправления ошибки напрямую зависит от степени владения многочисленными профессионально-методическими умениями, такими как:

- выделять объекты учета и контроля при планировании проверки владения различными сторонами и видами речевой деятельности и устанавливать их качественные и количественные показатели в соответствии с требованиями программы по классам;
- выбирать виды и формы контроля, адекватные проверяемым объектам целям контроля; рационально использовать «парциальные», частичные, оценки;
- составлять контрольные работы по аналогии с имеющимися образцами;
- рационально организовывать проведение предваряющего, текущего и итогового контроля аудирования, чтения, монологической и диалогической речи, письма;
- замечать ошибки учащихся в устной и письменной речи, классифицировать их по источникам возникновения и намечать пути их устранения;
- оценивать и комментировать ответы учащихся в соответствии с требованиями программы по каждому виду речевой деятельности;
- проверять и оценивать письменные контрольные работы и организовать работу над ошибками;
- выявлять степень сформированности интереса и отношения учащихся к изучаемому иностранному языку и межличностные отношения в группе;
- проверять и оценивать уровень владения учащимися способами и приемами самостоятельной работы над изучаемым языком и др.

В заключение отметим, что неустанное совершенствование учителем уровня своей профессиональной подготовки является залогом успеха его обучающей деятельности не только в области контроля, но и всех других компонентов учебного процесса по формированию иноязычной речевой компетенции учащихся.

## Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 427 с.
2. Английский язык: 3 класс: пособие для учителя [М.В. Вербицкая, О.С. Миндрул, Т.А. Крюкова и др.]; под ред. проф. М.В. Вербицкой. БМ.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 264 с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – 3-е издание, испр. и доп. – М.: Рус. Яз. Курсы, 2004. – 256 с.
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований // Бабанский Ю.К. Избр. пед. труды. – М., 1989.
- a. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. язык». – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
5. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова ; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
6. Вайсбурд М.Л., Блохин С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // ИЯШ, 1997. – № 2. – С. 33–38.
7. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
8. 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.
9. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс). – Владимир, 1990. – 140 с.
10. Дзюина Е.В. Поурочные разработки по английскому языку. 2 класс. – 2-е изд., перераб. – М.: ВАКО, 2014. – 256 с.
11. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. – М.: Просвещение, 198. – 320 с.
12. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // ИЯШ.-1985. – № 2. – С. 3–4.
13. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. Издание 2-е. – СПб: "Альянс "Дельта" совм. с издательством "Речь", 2003. – 192 с.
14. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
- a. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус. Яз. курсы, 2008. – 312 с.
15. Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А.Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
16. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
17. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 264 с.
18. Колокольникова З.У., Метросенко С.В., Петрова Т.И. Технологии активного обучения в профессиональном образовании: учебное пособие. – Федеральное агентство по образованию, Сибирский федеральный университет, Лесосибирский педагогический институт. – Красноярск, 2007. – 150 с. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: [http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/359/u\\_course.pdf](http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/359/u_course.pdf).

19. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. Пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений/ Н.Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
20. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
21. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
22. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: Монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 440 с.
23. Максимов И.Р. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2000. – № 4–9; № 5. – С. 17.
24. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В.М. Филатова)/ Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с.
25. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс: [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: МОСКВА: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
26. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
27. Методика работы над практическим курсом английского языка: Метод. пособие / Аракин В.Д., Кириллова В.П., Соколова М.А. и др.; Под ред. В.Д. Аракина. – М.: Высш. шк., 1984. – 263 с.
28. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
29. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: «Стелла», 1996. – 144 с.
30. Мухина С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов н/Д, 2004.
31. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: Дис. ... соиск. ученой степени доктора пед. наук. Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык). – Москва, 2014. – 427 с. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://cdo.mpgu.edu/wp-content/uploads/2014/11/DISSERTATSIYA-NIKITENKO-DLYA-DISSERTATIONNOGOSOVETA-10-DEKABRYA-ITOGOVIY-VARIANT-.pdf>.
32. Никитенко З.Н. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе: Автореф. ... докт. пед. наук. Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения. – Нижний Новгород, 2011. – 45 с.
33. Никитенко З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе. Лекция 2 [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://eng.1september.ru/article.php?ID=200901908>.
34. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социо-культурных и педагогических инноваций. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2014. – 180 с.
35. Общая психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф.Седова. – М.: Лабиринт, 2004 – 320 с.
36. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М.: Азъ Ltd., 1992. – 960 с.
37. Основная школа. Программа по иностранному языку [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>.
38. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

39. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования // Синтез традиций и новаторства в методике изучения иностранных языков. Материалы межвузовской научной конференции. – 2004. В 2-х частях. Часть 1. – Владимир: ВГПУ, 2004. – С. 63–72.
40. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского слова или Есть ли у методики будущее? – СПб.: МИРС, 2008. – 60 с.
41. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» М.: Просвещение, 2000. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.school-russia.prosv.ru%2FAttachment.aspx%3FId%3D8719&name=Attachment.aspx%3FId%3D8719&lang=ru&c=587f3c6ad6a6>.
42. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
43. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: Учеб. пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян, А.Ф. Будько, И.В. Чепик. – Изд. 2-е, стер. – Мн.: ТетраСистемс, 2003. – 288 с.
44. Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык. Пояснительная записка. [Электронный ресурс] URL:<http://window.edu.ru/resource/178/37178/files/04-o.pdf> (дата обращения 20.05.2016).
45. Примерные программы по ИЯ для НШ (начальной школы), ОШ (основной школы) и СШ (старшей школы). [Электронный ресурс] <http://standart.edu.ru/>.
46. Программно-методические материалы. Иностранные языки для общеобразовательных учебных заведений. Начальная школа. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2001. – 160 с.
47. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Совем. слово», 2006. – 928 с.
- a. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранного языка в средней школе. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
48. Скрипникова Т.И. Подготовка к исследовательской деятельности студентов языкового вуза на основе креативного подхода: Учеб. пособие для студ. язык. Вузов / Т.И. Скрипникова. – Усурийск, Изд-во УГПИ, 2010. – 106 с.
49. Скрипникова Т.И. УИРС. Методы исследования: критический анализ литературных источников / Методическая разработка по спецкурсу для студентов факультета иностранных языков педвуза. – Усурийск, Изд-во Усурийского гос. пед. института, 2002. – 52 с.
50. Скрипникова Т.И. УИРС. Методы исследования: научно-фиксируемое наблюдение, анкетирование, тестирование/Методическая разработка по спецкурсу для студентов факультета иностранных языков педвуза. – Усурийск, Изд-во Усурийского гос. пед. института, 2002. – 47 с.
51. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / Е.Н.Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
52. Сомова С.В. Личность учителя иностранного языка// Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–2.; [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20192>и (дата обращения: 03.05.2016).
53. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Часть I. – СПб: златоуст, 2004. – 188 с.
54. Средства обучения иностранным языкам. Учебно-методический комплект [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://bspu.ru/course/21713/9101>.
55. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
56. Тюков А.А. Психологические аспекты учебного сотрудничества на уроках иностранного языка в школе // ИЯШ. – 1988. – № 3. – С. 27–30.
57. Федеральный образовательный стандарт начального, основного, среднего общего образования [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>.

58. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. II. Метапредметные результаты освоения образовательной программы начального общего образования. 2009 [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>.
59. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
60. 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.
61. Шитикова И.Г. Проблемы организации группового общения на уроке английского языка // <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2013/11/29/problemny-organizatsii-grupprovogo-obshcheniya-na-uroke>.
62. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н.Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
63. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
64. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
65. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М.,: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
66. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. Фак. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.